

Helbling, Dominik; Schallberger, Mirjam

## **Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen**

*Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 369-382*



Quellenangabe/ Reference:

Helbling, Dominik; Schallberger, Mirjam: Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen - In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 37 (2019) 3, S. 369-382 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-217664 - DOI: 10.25656/01:21766

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-217664>

<https://doi.org/10.25656/01:21766>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNE-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

## BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG

Professionsethos

## **Impressum**

### **Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung**

[www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)

### **Redaktion**

Vgl. Umschlagseite vorn.

### **Inserate und Büro**

Kontakt: Heidi Lehmann, Büro CLIP, Schreinerweg 7, 3012 Bern, Tel. 031 305 71 05,  
[bzl-schreibbuero@gmx.ch](mailto:bzl-schreibbuero@gmx.ch)

### **Layout**

Büro CLIP, Bern

### **Druck**

Suter & Gerteis AG, Zollikofen

### **Abdruckerlaubnis**

Der Abdruck redaktioneller Beiträge ist mit Genehmigung der Redaktion gestattet.

### **Abonnementspreise**

Mitglieder SGL: im Mitgliederbeitrag eingeschlossen.

Nichtmitglieder SGL: CHF 80.–; Institutionen: CHF 100.–. Bei Institutionen ausserhalb der Schweiz erhöht sich der Betrag um den Versandkostenanteil von CHF 15.–.

Das Jahresabonnement dauert ein Kalenderjahr und umfasst jeweils drei Nummern.

Bereits erschienene Hefte eines laufenden Jahrgangs werden nachgeliefert.

### **Abonnementsmitteilungen/Adressänderungen**

Schriftlich an: Giesshübel-Office/BzL, Edenstrasse 20, 8027 Zürich oder per Mail an: [sgl@goffice.ch](mailto:sgl@goffice.ch).

Hier können auch Einzelnummern der BzL zu CHF 28.–/EUR 28.– (exkl. Versandkosten) bestellt werden (solange Vorrat).

### **Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)**

[www.sgl-online.ch](http://www.sgl-online.ch)

Die Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung SGL wurde 1992 als Dachorganisation der Dozierenden, wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Assistierenden der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitute gegründet. Die SGL initiiert, fördert und unterstützt den fachlichen Austausch und die Kooperation zwischen den Pädagogischen Hochschulen bzw. universitären Instituten und trägt damit zur qualitativen Weiterentwicklung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung bei. Sie beteiligt sich an den bildungspolitischen Diskursen und bringt die Anliegen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung in den entsprechenden Gremien ein.

## Editorial

- Annette Tettenborn mit Gastredaktor Michael Zutavern, Christian Brühwiler, Bruno Leutwyler, Sandra Moroni, Kurt Reusser, Markus Weil, Markus Wilhelm 303

## Schwerpunkt

### Professionsethos

- Sarah Forster-Heinzer und Martin Drahmann** Die Bedeutung der pädagogischen Verantwortung für das Berufsethos. Analyse eines konstitutiven und übergreifenden Merkmals in unterschiedlichen Ansätzen zum Ethos von Lehrerinnen und Lehrern 306
- Luciano Gasser und Yvonne Dammert** Ein Prozessmodell zur Entwicklung und Erforschung moralpädagogischer Lehrerinnen- und Lehrerbildung 322
- Alfred Weinberger und Jean-Luc Patry** Partizipative Prozesse im Unterrichtsmodell VaKE als Form eines diskursiven Berufsethos 338
- Ute Bender und Federica Valsangiacomo** Moralische und emotionale Aspekte in Gesprächen in den Bereichen «Ernährung», «Konsum» und «Nachhaltige Entwicklung» – ein Beitrag zur Hochschuldidaktik 352
- Dominik Helbling und Mirjam Schallberger** «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen 369
- Jürgen Oelkers** Vorbilder, pädagogische Helden und Professionsmoral 383
- Beat A. Schwendimann** Entstehung und Bedeutung des Berufsleitbilds und der Standesregeln des LCH für die Diskussion berufsethischer Fragen des Lehrpersonenhandelns 393

## Forum

- Kerstin Bäuerlein, Sascha Senn und Urban Fraefel** Die Beurteilung berufspraktischer Kompetenzen am Ende der Lehrpersonenausbildung in der Deutschschweiz 401
- Tobias Jaschke** Planungsmodell für Lehrkräftefortbildungen mit fachdidaktischen Inhalten 421

## Rubriken

### Buchbesprechungen

Wermke, W. & Paulsrud, D. (2019). Autonomie im Lehrerberuf in Deutschland, Finnland und Schweden. Entscheidungen, Kontrolle und Komplexität (Christoph Hess) 434

Baumgartner, M. (2017). Performanzentwicklung in der Ausbildung von Lehrkräften. Eine Interventionsstudie zur Verbesserung des Feedbacks bei angehenden Sportlehrkräften (Jürg Baumberger) 436

Steinherr, E. (2017). Werte im Unterricht. Empathie, Gerechtigkeit und Toleranz leben (Sarah Forster-Heinzer) 438

Steffens, U. & Messner, R. (Hrsg.). (2019). Unterrichtsqualität. Konzepte und Bilanzen gelingenden Lehrens und Lernens (Bernadette Gold) 440

**Neuerscheinungen** 443

**Zeitschriftenspiegel** 445

### Vorschau auf künftige Schwerpunktthemen

Eine Vorschau auf die Schwerpunktthemen künftiger Hefte finden Sie auf unserer Homepage ([www.bzl-online.ch](http://www.bzl-online.ch)). Manuskripte zu diesen Themen können bei einem Mitglied der Redaktion eingereicht werden (vgl. dazu die Richtlinien zur Manuskriptgestaltung, verfügbar auf der Homepage).

## «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» als Lernfeld für das professionelle Ethos von Lehrpersonen

Dominik Helbling und Mirjam Schallberger

**Zusammenfassung** Eine besondere Herausforderung für das professionelle Ethos von Lehrpersonen im Fach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) bilden normative Grundannahmen in Bezug auf religiöse und ethische Sachverhalte. Eine zentrale Aufgabe der Ausbildung besteht deshalb darin, den angehenden Lehrpersonen ihre eigenen Standpunkte, Überzeugungen und Vorannahmen in weltanschaulichen Fragen bewusst zu machen, damit sie in der Lage sind, einen fachdidaktisch wie auch menschlich angemessenen Unterricht durchzuführen. Der Beitrag stellt zunächst die Relevanz für das Fach dar, bietet danach einen Überblick über relevante empirische Erkenntnisse und fachdidaktische Konzepte und stellt schliesslich Beispiele aus der Ausbildung an der Pädagogischen Hochschule Luzern vor.

**Schlagwörter** professionelles Ethos – Didaktik der Religionskunde – Philosophiedidaktik

### «Ethics, Religions, Community» as a learning field for professional ethos

**Abstract** A particular challenge for the professional ethos of teachers in the subject of «Ethics, Religions, Community» are normative assumptions with regard to religious and ethical issues. An important task of initial teacher education is therefore to make pre-service teachers become aware of their own points of view, beliefs, and assumptions in questions of worldviews so that they are capable of conducting teaching that is appropriate for the subject and the students. The article first presents the relevance to the subject and then provides an overview of relevant empirical findings and methodological concepts. For the purpose of illustration, it thereafter presents examples from the teacher preparation programme at the University of Teacher Education in Lucerne.

**Keywords** professional ethos – methodology of religious studies – methodology of philosophy

### 1 Vom Umgang mit normativen Grundannahmen im Fach «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»

Das professionelle Ethos einer Lehrperson erhält durch die Fächerstruktur der öffentlichen Schule eine fachdidaktische Komponente. Der Lehrplan 21 weist «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG) als Fach von Zyklus 3 sowie als inhaltliche Perspektive im Fach «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) in den Zyklen 1 und 2 aus (D-EDK, 2014, S. 249). An den Pädagogischen Hochschulen der Deutschschweiz wird die Ausbildung für ERG sehr unterschiedlich gehandhabt. Auch wenn dies bislang noch nicht für sämtliche Studiengänge umfassend dargestellt wurde, so zeigt sich doch, wie sehr

sich Studienkonzepte und Dotation an den verschiedenen Hochschulen unterscheiden (Bietenhard & Estermann, 2016). ERG beschäftigt sich aus sozial- und kulturwissenschaftlicher Perspektive mit dem Phänomen «Religion» und aus philosophischer Perspektive mit menschlichen Grunderfahrungen und Werturteilen. Aus dieser Fächerstruktur erwächst der Auftrag an die Fachdidaktiken, ein professionelles fachdidaktisches Ethos bei Lehrpersonen zu fördern.

Der Begriff «professionelles Ethos» und vergleichbare Begriffe werden uneinheitlich verwendet. Als Arbeitsdefinition folgen wir Schärer und Zutavern (2018, S. 9): «Das professionelle Ethos als internalisierte Kontrollinstanz soll garantieren, dass in der Berufsausübung ohne externe Kontrolle, fair, fürsorglich und wahrhaftig gehandelt wird.» In der Fachdidaktik ERG wird dieses Vermögen als Selbst- und Sozialkompetenz der Lehrperson (Ebel, 2015; Jakobs, 2011) oder als Rollenkompetenz (Helbling, 2012, S. 147; Bietenhard & Estermann, 2016, S. 364) bezeichnet. Der Begriff verweist darauf, dass Lehrpersonen im Unterricht in einer professionellen Rolle agieren, die sich von ihnen als Privatperson unterscheidet. Der Unterschied besteht darin, dass sie einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen haben, der ihnen durch das Recht und den Lehrplan vorgegeben wird. Wenn in diesem Zusammenhang von Kompetenzen gesprochen wird, so handelt es sich dabei um «habituelle Dispositionen, die in einem Bereich geordnet sind und zur Bewältigung einer spezifischen Praxis befähigen» (Heil & Ziebertz, 2005, S. 65–66). Im vorliegenden Fall bildet der Unterricht in ERG die angesprochene Praxis. Im Gegensatz zu einem unbewussten Handlungsrepertoire wird kompetentes Handeln von Lehrpersonen als eine reflexive Fähigkeit «zur analytischen Distanzierung von normativen Grundannahmen, die an Bildungsprozesse geknüpft sind, und von deren Sicherheitsversprechen» (Stienen, Bühler, Gasser & Tamcan, 2011, S. 8.) verstanden. Der Schwerpunkt dieses Beitrags liegt auf der fachdidaktischen Komponente, auch wenn damit weitere Aspekte professioneller Kompetenz, wie sie z.B. Baumert und Kunter (2006) formulieren, ausgeklammert werden.

Eine erste Orientierung zum Umgang mit normativen Grundannahmen in ERG geben der rechtliche Rahmen und die übergeordneten Bildungsziele vor. Die Schweizerische Bundesverfassung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 1999) beinhaltet Grundrechte, die auch für die Schule gelten. Zu nennen sind die Menschenwürde (Art. 7), das Diskriminierungsverbot (Art. 8 Abs. 2), das Recht auf körperliche und geistige Integrität (Art. 10 Abs. 2), das Recht auf Schutz der Privatsphäre (Art. 13), die Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 15) sowie die Meinungsfreiheit (Art. 16 Abs. 2). Die Bundesverfassung nennt darüber hinaus als Sozialziel, dass «Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert» werden sollen (Art. 41 Abs. 1g). Neben dem Recht bildet das übergeordnete pädagogische Ziel der Mündigkeit, das Heinrich Roth als «freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben» (Roth, 1971, S. 180) verstanden hat, den zweiten Orientierungspunkt. Der heute etwas altertümlich anmutende Begriff ist wörtlich nicht mehr im Lehrplan 21 zu finden. Dort wird das Ziel von Bildung wie

folgt umschrieben: «Bildung befähigt zu einer eigenständigen und selbstverantwortlichen Lebensführung, die zu verantwortungsbewusster und selbstständiger Teilhabe und Mitwirkung im gesellschaftlichen Leben in sozialer, kultureller, beruflicher und politischer Hinsicht führt» (D-EDK, 2014, S. 20).

Der Schutz der Autonomie durch das Recht und die Förderung der Autonomie durch Bildung bilden nachfolgend die Basis für die ersten Überlegungen zum Umgang mit normativen Grundannahmen von Lehrpersonen in ERG. Weil das Fach unterschiedlich akzentuierte Bildungsanliegen mit jeweils eigenen Epistemologien und Bezugsdisziplinen aufweist (Kilchsperger, 2015), wird die Frage nach dem Umgang mit normativen Grundannahmen zunächst je eigens erläutert, was wiederum in Bezug auf drei Dimensionen geschieht: a) eigene Prägungen und Positionen der Lehrperson, b) Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern und c) Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand.

### 1.1 Ethik bzw. Philosophie

Ethik ist ein Teilbereich der Philosophie, die noch weitere Bereiche umfasst, wie beispielsweise die Erkenntnistheorie, die Anthropologie oder die Metaphysik. Obwohl der Lehrplan 21 das Fach mit «Ethik» bezeichnet, verweisen die Kompetenzen ERG.1.1+1.2 ausgehend von menschlichen Grunderfahrungen auf weitere philosophische Fragen. Zu ethischen wie auch metaphysischen Fragen (Glück, Leben nach dem Tod, Gott, Ziel der Geschichte, Sinn des Lebens) haben Menschen in der Regel Überzeugungen, die von Werthaltungen und Weltanschauungen geprägt sind. Selbst bei erkenntnistheoretischen Aspekten spielen Überzeugungen eine Rolle, so z.B. im Umgang mit naturwissenschaftlichen Modellen. Sind die eigenen Positionen zu diesen Fragen nicht bewusst und verfügt die Lehrperson nicht über eine Strategie, um sie nicht einfach ungefiltert zu transportieren, werden diese Positionen zu einer normativen Setzung im Unterricht. Das zuvor formulierte Ziel, dass die Lernenden moralisch autonom und weltanschaulich eigenständig werden sollen, steht dann infrage. Es gebietet sich daher eine Haltung moralischer Zurückhaltung und nicht manipulativen Handelns, damit diese Ziele gewahrt werden können. In Bezug auf den Unterrichtsgegenstand (z.B. auf die Frage, ob selbstfahrende Autos erlaubt sein sollen) bilden Universalität, Informiertheit, Selbstdistanzierung und Unparteilichkeit zentrale Parameter (Bleisch & Huppenhauer, 2011, S. 78). Argumente sind daher begründungspflichtig und sollten, wenn immer möglich, lückenlos und widerspruchsfrei sein. Die Einlösung dieses hohen Anspruchs kann natürlich nicht vorausgesetzt, sondern muss in Ausbildung und Unterricht immer wieder geübt werden.

### 1.2 Religionskunde

Über die grundsätzlichen Eckpunkte eines professionellen Ethos in Religionskunde ist unter Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern von einem weitgehenden Konsens auszugehen (Rota & Bleisch, 2017): Es ist nicht Aufgabe des Religionskundeunterrichts, Lernende zu religiösen Menschen zu sozialisieren. So unbestritten dies ist, die

Verantwortung der Lehrperson muss dennoch genauer umrissen werden. Sie beginnt wiederum mit der Klärung des eigenen Standpunkts in religiösen bzw. weltanschaulichen Fragen. Die eigenen Haltungen und Überzeugungen beeinflussen die Akzeptanz oder die Ablehnung von Religion und religiösen Positionen sowie die Bewertung von Religion oder religiöser Pluralität. Wenn diese Überzeugungen in normativer Weise, womöglich sogar intransparent und undeklariert, in den Unterricht einfließen, so ist damit zu rechnen, dass die Schülerinnen und Schüler gar nicht erst die Gelegenheit erhalten, sich objektivierend und regelgeleitet mit religiösen Phänomenen auseinanderzusetzen. In Bezug auf die im Unterricht thematisierten religiösen Phänomene verlangt ein wissenschaftsorientierter Zugriff einen vorurteilsfreien, nicht diskriminierenden, unparteiischen Umgang.

### **1.3 Gemeinschaft**

Der dritte Bereich stellt sich in seinen fachlichen Bezügen disparat dar. Mit «Eigene Ressourcen», «Geschlecht und Rollen», «Beziehung und Sexualität», «Gemeinschaft», «Lebenslagen und Lebenswelten» sowie «Konflikte» verweist der Lehrplan auf sozialwissenschaftliche, philosophische, kommunikative und interkulturelle Konzepte, die indes nicht genauer definiert werden. Offensichtlich dürfte sein, dass in Bezug auf Gender, Sexualität oder interkulturelle Verständigung persönliche normative Grundannahmen naheliegend sind. Wie im Bereich «Ethik/Philosophie» ist daher von einer Lehrperson zu erwarten, dass sie sich ihrer eigenen Überzeugungen bewusst wird. Im Umgang mit Lernenden geht es dabei wiederum um den Schutz und die Förderung ihrer Autonomie. Konkret: Ob sie die Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht als hilfreich oder die Verständigung zwischen verschiedenen soziokulturellen Gruppen als erstrebenswert empfinden, sollten die Jugendlichen mithilfe des Unterrichts fachlich abgestützt, aber autonom entscheiden lernen. Insbesondere in Bezug auf Sexualität oder auf familiäre Angelegenheiten wie den sozioökonomischen Status haben die Lernenden ein Recht auf den Schutz ihrer Privatsphäre.

### **1.4 Zwischenfazit**

Die bisherigen Überlegungen fanden noch keinen abschliessenden Niederschlag in einem fachdidaktischen Diskurs. Sie bilden lediglich eine Grundlage, um relevante Wissensbestände für die Ausbildung eines professionellen Ethos zu sondieren. Als nächster Schritt sollen nun relevante Befunde dargestellt werden. Dabei beschränkt sich die Darstellung auf die Bereiche «Philosophie/Ethik» und «Religion».

## **2 Empirische Erkenntnisse und fachdidaktische Konzepte zu normativen Grundannahmen in ERG**

Zahlreiche empirische Studien belegen, dass persönliche religiöse Überzeugungen und Werthaltungen von Lehrpersonen einen Einfluss auf pädagogische Überzeugungen, Fachverständnisse (insbesondere Religion und Naturwissenschaften) und Coping-Strat-

tegien haben (Häusler, Pirner, Scheunpflug & Kröner, 2019; Pirner, 2013). Viele dieser Studien stammen aus den USA, wo sich die religiöse Situation gegenüber Nord- und Westeuropa deutlich unterscheidet, da der Grad der Religiosität hierzulande wesentlich geringer ist. Studien aus Deutschland wiederum gehen in der Regel von einem konfessionellen Religionsunterricht aus, in dem die religiöse Position der Lehrperson im Unterricht erwünscht ist, auch wenn Lernende damit nicht indoktriniert werden sollen. Diese Studien sind daher nur beschränkt auf den Kontext des Schweizer Fachs und die Perspektive «ERG» übertragbar. Auch Untersuchungen zur individuellen Werteorientierung von Lehrpersonen (Jakobs, Riegel, Helbling & Englberger, 2009; Mägdefrau, 2008) führen nur beschränkt weiter, wenn sie den Einfluss auf das unterrichtliche Handeln nicht ausweisen.

## **2.1 Einfluss auf Unterrichtsintentionen**

Die gegenwärtige Forschungslage hat zur Folge, dass der Einfluss von Überzeugungen auf einen bekenntnisunabhängigen und religionskundlich ausgerichteten Unterricht noch wenig bearbeitet ist. Eine Studie von Frank (2010) förderte verschiedene Typen der Religionsvermittlung zutage. Das Augenmerk lag dabei auf realen Unterrichtssequenzen im Wissen darum, dass Religion in derselben Lektion auf unterschiedliche Art und Weise thematisiert werden kann. Auf der Grundlage ihrer Beobachtungen entwickelte Frank eine Typologie von Rahmungen eines religiösen Unterrichtsgegenstandes. Der Kerngedanke daraus lautet, dass religiöse Inhalte erst durch eine bestimmte Rahmung eine Intention erhalten. Demnach wurden die Inhalte teils normativ-dogmatisch, teils schülerbezogen-lebensweltlich und teils gegenstandsbezogen-kulturkundlich gerahmt. Einen weiteren Typus bildete ein gewissermassen rahmenloser Unterricht zu religiösen Geschichten, die im Grunde als Narrationen behandelt und nacherzählt oder nachgespielt wurden. Auch wenn die Studie keine Aussagen über die Häufigkeit der Rahmungen macht, so zeigt sie doch, dass mit unterschiedlichen Rahmungen durch Lehrpersonen gerechnet werden muss, wobei ein religiöser Unterricht von starken normativen Grundannahmen ausgeht. Anderson, Mathy und Cook (2015) schlossen aus einer Studie mit angehenden Primarschullehrpersonen, dass nur wenigen unter ihnen der Einfluss ihrer religionsbezogenen Überzeugungen auf den Unterricht bewusst ist. Bleisch und Bietenhard (2018) arbeiteten heraus, dass Fach- und Religionsverständnis stark durch biografische Bezüge beeinflusst werden, die sich nicht immer günstig auswirken, wenn sie unreflektiert bleiben. Dieser Sachverhalt wirft letztlich die Frage auf, ob Lehrpersonen der Unterschied zwischen einem religiösen Unterricht und einem säkularen Unterricht über Religion hinreichend klar ist. Dies zeigt die Notwendigkeit der Reflexion persönlicher Überzeugungen auf.

## **2.2 Einfluss auf die Wahrung der Glaubens-, Gewissens- und Meinungsfreiheit**

Religiöse oder gar dogmatische Rahmungen eines religionsbezogenen Themas würden nach heutigem Rechtsverständnis der in der Bundesverfassung garantierten Glaubens- und Gewissensfreiheit (Art. 15) widersprechen (Süess & Pahud de Mortagne, 2015). In

der Öffentlichkeit werden zuweilen Befürchtungen geäußert, dass religiöse Lehrpersonen in der Schule missionieren könnten. Auch wenn diese Gefahr gering erscheint, so ist dennoch sowohl mit affirmativen als auch mit aversiven Positionen zu rechnen (Stienen et al., 2011). Den meisten Lehrpersonen scheint allerdings bewusst zu sein, dass sie im Schulzimmer ihre eigenen Positionen nicht in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen sollten, geschweige denn die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Haltung drängen dürfen.

Die Gefahr der Vereinnahmung der Schülerinnen und Schüler durch Lehrpersonen wird in zahlreichen fachdidaktischen Beiträgen reflektiert. Immer wieder wird dabei zustimmend auf den sogenannten «Beutelsbacher Konsens» zur politischen Bildung (Wehling, 1977) Bezug genommen (Ebel, 2015, S. 159; Helbling, 2011, S. 103; Helbling, 2012, S. 146; Jakobs, 2011, S. 95; Jakobs, 2013, S. 221). Übereinstimmung herrscht dahingehend, dass die Meinung der Lehrperson den Lernenden nicht aufgezwungen werden darf (Überwältigungsverbot), sondern sie im Gegenteil mit einer Mehrzahl von Perspektiven konfrontiert werden sollen (Kontroversitätsgebot). Demzufolge dürfte z.B. der Glaube an ein Leben nach dem Tod nicht per se als etwas Gewinnbringendes dargestellt werden (Überwältigungsverbot), sondern müsste vorurteilsfrei verschiedenen religiösen, religionskritischen oder religiös indifferenten Nachtodesvorstellungen gegenübergestellt werden. Anwendbar ist dieses Modell auf alle Unterrichtsthemen, in denen normative oder positionelle Aussagen eine Rolle spielen, seien sie ethischer, metaphysischer oder religionsbezogener Natur. Bleisch (2015, S. 68) akzentuiert diesen Punkt in Bezug auf Religion in Richtung eines Pluralitätsgebots: Es umfasst, religiöse und wissenschaftliche Weltzugänge zu unterscheiden, die Eigenheiten zwischen religionswissenschaftlichen und religiösen Darstellungen von Religion zu kennen sowie gesellschaftliche Kontroversen zu religiösen Belangen aus unterschiedlichen Perspektiven darzustellen. Auch seien Religionen nicht als erratische Blöcke darzustellen, sondern als in sich vielfältig. Daraus folgt, dass die Lehrpersonenbildung eine Verantwortung dafür trägt, die angehenden Lehrpersonen für die Glaubens- und Gewissensfreiheit zu sensibilisieren.

### **2.3 Einfluss auf die Darstellung religiöser Gemeinschaften**

Die vorhergehenden Ausführungen zeigen, dass sich die berufsethischen Aspekte nicht allein auf die persönliche Religiosität oder den Umgang mit den Lernenden beziehen, sondern auch auf den Gegenstand «Religion». Eine empirische Studie von Smith, Nixon und Pearce (2018) stellt dar, dass für viele britische Lehrpersonen Religion gut, d.h. liebevoll, friedfertig und prosozial zu sein hat, damit sie als Religion ernst genommen werden kann. Umgekehrt bedeutet dies, dass Hass und Gewalt ein falsches Verständnis von Religion sein müssen. Dies führt dazu, dass Lehrpersonen vorwiegend «gute» Religion als «wahre» Religion darstellen und «schlechte» Religion als falsch verstandene Religion. Hierbei fallen Beschreibung und Bewertung zusammen. Dabei wird erstens missachtet, dass Religion stets von Menschen adaptiert wird, selbst also weder gut noch böse sein kann. Überhaupt entspricht die Vorstellung, dass Religion

etwas «ist», einer weit verbreiteten Essenzialisierung von Religion. Religion kann mit ihrem Sinnpotenzial jedoch gleichermaßen prosoziales wie dissoziales Verhalten legitimieren. Im zweiten Fall wird die Bewertung von Religion – sofern es sich nicht um gravierende Verstöße gegen Recht und Menschenwürde handelt – auf der Basis nicht deklarerter und häufig unhinterfragter Normalitätskonstruktionen vorgenommen.

Ein anschauliches Beispiel bildet der Begriff «Sekte». Ursprünglich im Sinne einer Abspaltung verwendet, mutierte er zum Totalitarismusvorwurf, der sich ausschliesslich an im 20. Jahrhundert entstandene religiöse Minderheiten richtete. Daraus folgte der Umkehrschluss, dass jede religiöse Minderheit eben eine solche Sekte sei. Willms (2012) hat eindrücklich beschrieben, dass der Begriff stets negative Konnotationen (klein, minderwertig, totalitär, neumodisch, abtrünnig) und Klischees (Gottlosigkeit, Verwahrlosung, Polygamie, Geldgier, Verschwörung, Gehirnwäsche) bedient. Er wird daher stets von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft verwendet. Diese negative Bewertung von Normabweichungen hat letztlich die Stigmatisierung der Angehörigen einer bestimmten Religionsgemeinschaft als Täterinnen/Täter und Opfer zum Ziel. Die etablierten Kirchen wurden davon verschont und eher unkritisch beurteilt. In der Religionswissenschaft wird deshalb seit Längerem gänzlich auf den Begriff «Sekte» verzichtet (Introvigne, 1998). Dies bedeutet nicht, dass Verbrechen von religiösen Gruppierungen nicht als solche beurteilt werden sollen. Der Punkt ist vielmehr, dass dies aus einer ethischen Perspektive geschehen muss. Im Lehrplan 21 taucht der Begriff «Sekte» nirgends auf, jedoch wird nach «vereinnahmenden Tendenzen» gefragt (ERG.4.4.c; kritisch dazu: Bleisch, 2015, S. 68), welche in jeder religiösen oder weltanschaulichen Gruppe auftauchen können.

#### **2.4 Einfluss auf Normativität und Urteilsförderung**

Die Fähigkeit zur Unterscheidung von Sach- und Werturteil erweist sich auch für den Umgang mit strittigen, ethisch relevanten Sachverhalten als zentral. So sind beispielsweise Dilemmadiskussionen nur dann sinnvoll, wenn sich Lehrpersonen mit ihrer eigenen Beurteilung bzw. Bewertung der Situation zurückhalten können. Im Kern hat das Problem der Vereinnahmung mit dem Stellenwert normativer Aussagen der Lehrperson zu tun und dieser Stellenwert wiederum mit ihrem Selbstverständnis. Frei (2004) hat in einer Studie zur pädagogischen Autorität das Selbstbild von Lehrpersonen mit den Erwartungen von Lernenden verglichen. Für 90% der Lehrpersonen besteht ihre pädagogische Autorität in ihrer grösseren Lebenserfahrung und in ihrer moralischen Überlegenheit, für 80% der Schülerinnen und Schüler hingegen in ihrer Fachkompetenz und in ihrem Engagement für das Wohlbefinden der Lernenden. Solche Diskrepanzen in der Einschätzung des Berufsethos zwischen Lernenden und Lehrpersonen wurden bereits von Oser (1998, S. 109–117) nachgewiesen, wenn auch mit geringer empirischer Reichweite. Sich diskursiv verhaltende Lehrpersonen werden gegenüber sich nicht diskursiv verhaltenden Lehrpersonen positiver eingeschätzt. Die Lernenden schätzen es, wenn man ihnen Fähigkeiten zutraut und wenn sie eingebunden und ernst genommen werden.

Das Gefühl der Überlegenheit und die dem Fach eigene Werte- und Normenorientierung bergen für Studer (2015) die Gefahr des Moralisierens in Form von Appellen, Behauptungen und Verweisen auf die eigene Lebenserfahrung. Anfällig dafür seien manche Sensibilisierungskampagnen von Hilfswerken, deren berechnete Anliegen von Jugendlichen als Angriff auf identitätsstiftende Güter (z.B. Handy, Jeans, Fast Food) wahrgenommen würden. Auch manche Programme für Sucht- und Rassismusprävention erzeugten Schuldgefühle oder Abwehrreaktionen seitens der Lernenden. Teilweise stelle sich nach anfänglicher positiver Wirkung bald ein Bumerangeffekt ein (Eser Davolio, 2000; Strittmatter, 1993; Uhl, 2002). Darin zeigt sich die schulische Antinomie beispielhaft: Auf der einen Seite sollte die Schule einen Werterahmen zur Verfügung stellen, auf der anderen Seite junge Menschen zur Mündigkeit befähigen. Studer (2015) plädiert daher für eine Unterscheidung zwischen Schul- und Unterrichtsebene. Die Schule bildet mit ihrem Werterahmen, der durch Gesetze, Leitbilder und Schulhausregeln erkennbar wird, einen Ort des sozialen Lernens mit bestimmten Normen und Regeln. Auf der anderen Seite existiert ein unterrichtlicher Rahmen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler aufgrund einer sachlichen und methodisch geleiteten Auseinandersetzung eine eigene Meinung bilden können. Dazu bildet das Klassenzimmer eine Art «Safe Space», in dem Kontroversen, Normabweichungen und vorläufige Ansichten ernst genommen und sachlich debattiert werden.

### **3 Exemplarische Instrumente für die Arbeit am professionellen Ethos**

Bislang konnte dargestellt werden, worin die neuralgischen Punkte in Bezug auf normative Grundannahmen im Fach ERG bestehen. Um Verantwortungsübernahme zu ermöglichen, sollen nach Zutavern (2011) berufsethisches Wissen, Verständnis für kritische Situationen und Beurteilungskriterien für die Qualität von Reaktionen darauf erlernt, geübt und reflektiert werden. Im Studiengang für die Sekundarstufe 1 der Pädagogischen Hochschule Luzern bildet daher der bewusste Umgang damit einen elementaren Teil der fachdidaktischen Ausbildung in ERG, um Vermeidung, Delegation oder uninformativer Alleinentscheidung (Oser, 2018) entgegenzuwirken. Im Folgenden soll anhand einiger konkreter Beispiele aus der Berufsausbildung ERG Sekundarstufe 1 aufgezeigt werden, wie die Studierenden ihre eigenen Kompetenzen aufbauen und weiterentwickeln können. Die Beispiele basieren auf den oben dargestellten Überlegungen und haben sich in der Ausbildung bewährt. Es fehlen jedoch verlässliche empirische Daten dazu, ob, wie und wie stark diese Instrumente wirken.

#### **3.1 Perspektivenwechsel in der direkten Begegnung**

Der Kontakthypothese von Allport (1954) folgend, erhalten die Studierenden während ihrer Ausbildung die Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen über Religionen einem Realitätscheck zu unterziehen. Die Auseinandersetzung mit Religionsgemeinschaften in der lokalen Umgebung sowie mit der Vielfalt von religiösen Überzeugungen und Traditionen (ERG.4.4) spielt in den Modulen deshalb eine bedeutende Rolle. Die

Studierenden besuchen eine Moschee, einen Hindutempel oder den Königreichssaal der Zeugen Jehovas und führen Gespräche mit Menschen der entsprechenden Religionsgemeinschaften. Das primäre Ziel besteht darin, durch die direkte Begegnung eine Innensicht zu erhalten und diese mit religionswissenschaftlich etablierten Konzepten zu vergleichen. Die Studierenden werden vor dem Besuch aufgefordert, sich angemessen zu kleiden und sich im Raum sowie gegenüber Menschen respektvoll zu verhalten. Diese Aufforderung führt häufig zu Rückfragen, was denn erlaubt sei und was nicht. Diese Verunsicherung schärft die Sinne für Normen, die innerhalb einer Religionsgemeinschaft befolgt werden sollten: Wenn die Gruppe in Moschee und Tempel die Schuhe auszieht, so macht dies die Bedeutung der Reinheit deutlich und signalisiert der Gastgeberin oder dem Gastgeber, dass man Interesse hat und den sakralen Charakter der Stätte für die Gläubigen anerkennt. Gleichzeitig kann es vorkommen, dass erwartete Normen nicht zutreffen. So rechnen Studierende häufig damit, dass die Frau, die sie durch die Moschee führt, ein Kopftuch trägt. Sie sind jeweils erstaunt, wenn die Gastgeberin erklärt, dass sie das Kopftuch nur zum Gebet, nicht aber im Alltag trage. In einem anderen Fall wollte sich ein Student während der Führung im Tempel auf einer «Sitzbank» ausruhen, wobei es sich um eine für Hindus heilige Ablagefläche vor einem Götterschrein handelte, die nur vom Priester berührt wird, um die Göttergaben hinzulegen. Dieses Beispiel zeigt schön auf, wie religiöse Symbole oftmals nur im Kontext der jeweiligen Religion verstanden werden können. «Fehlverhalten» von Besucherseite werden allerdings selten als Affront, sondern eher als Unwissen bewertet. Das klärende Gespräch kann dann wiederum das gegenseitige Verständnis fördern.

Ein weiteres Beispiel, um den Perspektivenwechsel zu üben, ist der Umgang mit Ritualen. Nicht selten wird den Studierenden oder auch Schulklassen in einem buddhistischen Zentrum die Möglichkeit eröffnet, an einer Meditationsübung teilzunehmen. Aus der Perspektive des Mönchs ist dies in der Regel als Einladung und Dienstleistung zu verstehen und deshalb unproblematisch. In einer Gesellschaft, in der religiöse Zugehörigkeit stark über Mitgliedschaft definiert und häufig exklusiv verstanden wird (man gehört nur einer Religion an), kann dies jedoch auch als religiöse Vereinnahmung aufgefasst werden (vgl. Überwältigungsverbot). Die Studierenden entwickeln auf diese Weise ein Gespür dafür, wie religiöse Rituale eben unterschiedlich aufgefasst werden und wann man als Lehrperson eingreifen sollte. Die Befremdung der Innenperspektive ist auch in Bezug auf ethische Themen festzustellen und durchaus erwünscht. Unterrichtsgespräche mit Eltern eines schwer behinderten Kindes, mit der Lehrperson einer Flüchtlingsklasse oder mit Mitarbeitenden einer Strafvollzugsanstalt ermöglichen es den Studierenden, diese Perspektive z.B. mit jener anderer Akteurinnen und Akteure (Medien, Politik usw.) zu vergleichen. Dadurch lernen sie, bei der Beurteilung einer ethischen Fragestellung alle betroffenen Seiten zu berücksichtigen.

### **3.2 Reflexion eigener Positionen und Präkonzepte**

So wichtig direkte Begegnungen sind, ein Garant für einen unvoreingenommenen und sachlichen Umgang mit verschiedenen Lebenswelten und Religionen sind sie nicht.

Sie können gar zur Verhärtung von Vorurteilen führen. Denn Studierende verfügen über starke, häufig unbewusste Überzeugungen zu weltanschaulichen Fragen. Vor der Begegnung mit Religionsgemeinschaften werden die Studierenden daher aufgefordert, ihre bisherigen Erfahrungen, ihr momentanes Wissen, ihre emotionalen Befindlichkeiten, ihre Erwartungen und ihre Fragen niederzuschreiben. Ihre Haltungen reichen von Neugier über Exotismus und Skepsis bis hin zu dezidierter Ablehnung. Nach dem Wissensaufbau über Lektüre und Vortrag, dem Besuch von Räumen verschiedener Religionsgemeinschaften und Gesprächen mit Gläubigen (vgl. Abschnitt 3.1) fordern wir die Studierenden auf, das Erfahrene in Bezug auf Wissen, ästhetischen Eindruck, eigene Emotionen und eigene Haltungen zu notieren und einen Vergleich mit ihren Präkonzepten anzustellen.

Selbst dieser Vergleich führt jedoch noch nicht automatisch zu einem sachorientierten Umgang, da Beschreibung und Bewertung häufig nicht unterschieden werden. Mit Vergleichen zwischen religiösen Phänomenen versuchen wir die Bewertungen – z.B. im Sinne der in Abschnitt 2.3 beschriebenen «guten» und «schlechten» Religion – bewusst zu machen. Dazu zwei Beispiele: In einer Unterrichtssequenz zur innerchristlichen Vielfalt mit Videoausschnitten aus unterschiedlichen Gottesdiensten wird die Sequenz eines katholischen Abendgottesdienstes häufig als «langweilig, konservativ und wenig packend» beschrieben. Im Gegensatz dazu sind die Studierenden erstaunt über die laute Musik, die enthusiastischen Prediger und die kreischenden Zuhörerinnen und Zuhörer im Jugendgottesdienst der evangelikal ausgerichteten Freikirche ICF (International Christian Fellowship). Aus vergleichender Perspektive wären Attribute wie «poppig», «trendy» oder «packend» zu erwarten. Nicht selten kommt dann jedoch die Frage «Aber das ist jetzt eine Sekte, oder?». Dass evangelikale Freikirchen irritieren können, ist wenig verwunderlich, weil sie den Normalitätskonstruktionen der Studierenden häufig widersprechen. Wir konfrontieren die Studierenden dann mit folgendem Vergleich: Der Religionssoziologe Jörg Stolz bezeichnete die Freikirchlerinnen und Freikirchler einmal als religiöse Hochleistungssportlerinnen und Hochleistungssportler (Mladenovic, 2014, S. 3). Es handelt sich um Menschen, die sich für ein religiöses Ziel besonders engagieren. Wir fragen die Studierenden dann nach dem Unterschied zu einem Jugendlichen, der dreimal in der Woche in seinem Fussballclub aktiv ist. Hier werden die Studierenden gefordert, weil sie sich mit ihren eigenen Haltungen auseinandersetzen müssen: Wieso stört sie eigentlich das eine und das andere nicht?

### **3.3 Förderung der Analysefähigkeit mittels Fallbeispielen**

Ist das Fach- und Unterrichtsverständnis bei den Studierenden eingeführt, so gilt es, dieses auf bestimmte Situationen anzuwenden und damit zu festigen. Geeignet sind dazu insbesondere Video- und Fallanalysen (Krammer, Hugener, Biaggi, Frommelt, Furrer Auf der Mauer & Stürmer, 2016). Reichweite und Grenzen der Glaubens- und Gewissensfreiheit diskutieren die Studierenden in den Modulen anhand von realen Unterrichtssituationen. Dazu drei Beispiele:

- a) Die Klasse beschäftigt sich mit den historischen Fakten zu Jesus. Im Anschluss daran soll die Klasse aus der Bibel den Text über die Geburt von Jesus lesen und das Gelesene mit den historischen Fakten vergleichen. A. wird wütend und weigert sich: «Ich kann keinen Text in der Bibel lesen, weil mich das dann in meinem Glauben verwirrt.»
- b) In einer Unterrichtslektion zeigt die Lehrperson den Koran und möchte der Klasse aufzeigen, wieso die Schrift für Muslime so bedeutsam ist. B. ist gar nicht einverstanden, dass die Lehrperson einen Koran in den Händen hält: «Sie sind doch Christin. Sie dürfen den Koran nicht in die Hände nehmen.»
- c) C. schreibt einen ungenügenden Test zum Judentum. Der Test wird von den Eltern nicht unterschrieben, worauf die Lehrperson das Gespräch mit dem Vater sucht. Dieser erklärt der Lehrperson am Telefon: «Mein Sohn muss nichts über Juden wissen. Ich unterschreibe die Prüfung nicht.»

Die Studierenden diskutieren darüber, wie sie in solchen Situationen sachlich und konstruktiv reagieren können. Dabei versuchen sie, fachdidaktische Konzepte zu nutzen (vgl. Abschnitt 1 und Abschnitt 2.1: gesellschaftlicher Auftrag durch den Lehrplan, Objekt und Rahmung, Umgang mit religiösen Objekten). Oftmals bringen sie eigene Beispiele aus ihren Praktikumserfahrungen mit. So erlebte ein Student, dass im Unterricht im Fach «Wirtschaft, Arbeit, Haushalt» (WAH) vor dem Essen ein Tischgebet gesprochen wurde («Darf man das?»), oder eine Studentin erzählte vom Schuljahresgottesdienst für alle («Kann man sich nicht dispensieren lassen?»). Die Auseinandersetzung mit solchen und ähnlichen Schulsituationen hilft den Studierenden, die Forderungen der Glaubens- und Gewissensfreiheit in ihre Überlegungen miteinzubeziehen.

### 3.4 Aufbau von Gesprächskompetenzen

«Es ist doch klar, dass Lebensmittel nicht zu Treibstoff verarbeitet werden dürfen!», «Glück ist subjektiv!» – Auch in Bezug auf philosophische Fragen verfügen Studierende über eigene Überzeugungen. Sie können sowohl stark akzentuiert als auch relativistisch sein, wie die beiden Beispiele verdeutlichen. Gerade in gesprächsorientierten Unterrichtssettings kann dies dazu führen, dass die Meinung der Lehrperson ins Zentrum rückt und damit zur richtigen Antwort mutiert. In einem Unterrichtsmodul mit dem Titel «Ethisches Lernen und Philosophieren mit Jugendlichen» erlernen die Studierenden das unterrichtliche Handwerkszeug zur Durchführung von philosophischen Gesprächen und Dilemmadiskussionen. Als Grundlage dienen die fachdidaktischen Theorien zu den jeweiligen Gesprächsformen. Das zentrale Element bildet hingegen die Ausarbeitung, Durchführung und Reflexion eines Gesprächsanlasses. Dieser wird mit einer Gruppe von Mitstudierenden durchgeführt. Dabei schlüpfen die Studierenden in die Moderationsrolle und lernen, die Überlegungen der Gruppe zu aktivieren und sich gleichzeitig mit normativen Aussagen zurückzuhalten. Im Anschluss an eine Dilemmadiskussion werden die überzeugendsten Argumente der Gegenseite herausgeholt und die dahinterstehenden Werte benannt. Auf diese Weise wird den Studierenden bewusst, dass auch gegenteilige Positionen und Meinungen wertbezogen sind und es verdient haben, im Unterricht mit derselben Aufmerksamkeit diskutiert zu werden.

### **3.5 Orientierungspunkte für das Praktikum**

Um eine Brücke von den Lehrveranstaltungen zu den Praktika zu bilden, haben wir ein Dokument mit der Bezeichnung «Fachdidaktische Orientierungspunkte» erstellt. Es enthält auf einen Blick in Kurzform die im jeweiligen Bereich bedeutsamen fachdidaktischen Prinzipien mit den Verweisen auf die jeweiligen Lehrveranstaltungen, in denen sie thematisiert werden. Viele dieser fachdidaktischen Prinzipien betreffen letztlich die Kompetenz der Lehrpersonen im Umgang mit eigenen Positionen, dem Unterrichtsgegenstand sowie den Lernenden. Das Dokument ermöglicht es den Studierenden, die fachdidaktischen Prinzipien leicht zu überblicken und sie bei der Vorbereitung ihres Unterrichts im Praktikum zu berücksichtigen. In den Gesprächen im Anschluss an die Unterrichtsbesuche kann das Dokument als gemeinsame Grundlage dienen, um den Unterricht zu reflektieren.

## **4 Der Beitrag der Fachdidaktik ERG für andere Fachdidaktiken und für die Lehrpersonenbildung**

Der keinesfalls abschliessende Durchgang durch einige Facetten des professionellen Ethos für Perspektive und Fach ERG zeigt, welche komplexe Anforderungen an die Lehrpersonen gestellt werden. Zentrales Element ist die Zurückhaltung in der Bewertung von religiösen Phänomenen und ethischen Herausforderungen. Dies verlangt von Studierenden die Einnahme einer Metaebene, auf der sie sich die eigene Position bewusst machen. Unserer Erfahrung nach fällt dies den Studierenden leichter bei Sachverhalten, die sich als Konflikt mit mehreren Positionen darstellen. Viel schwieriger ist es, wenn sie selbst Partei sind, z.B. wenn religiöse Aussagen befremdend auf sie wirken und sie nicht merken, dass sie keinesfalls eine neutrale Haltung haben, sondern ihre eigene Position infrage gestellt wird. Dann neigen sie dazu, bereits die Darstellung von Religion unsachlich, sprich vorurteilsbehaftet, vorzunehmen.

Es dürfte deutlich geworden sein, dass die Fähigkeit zum reflexiven Umgang mit normativen Grundannahmen kein Alleinstellungsmerkmal des Faches ERG ist. So wird in zahlreichen Kompetenzen des Lehrplans 21 die Fähigkeit der Bewertung angestrebt (z.B. RZG.2.2.c, TTG.3.B.3.c) und es werden gesundheitsfördernde Ernährung (WAH.4.1) oder nachhaltiger Umgang mit Ressourcen (NT.3.3.c) thematisiert. In ganz unterschiedlichen Fächern stellen sich ethische, erkenntnistheoretische, sinnbezogene oder anthropologische Fragen. Zu wenigen Themen, z.B. zur Evolution im naturwissenschaftlichen Unterricht, existiert bereits umfangreiche Forschung zum Einfluss von Überzeugungen der Lehrpersonen auf den Unterricht. Bei vielen Themen fehlen Untersuchungen hingegen gänzlich. Lehrpersonen können daher von der Ausbildung in Fachdidaktik ERG auch für die Tätigkeit in anderen Fächern profitieren. Angesichts der äusserst heterogenen Vorbildung, die Studierende mitbringen, stellt sich die Frage, wie diese anspruchsvollen Wissensbestände, Reflexions- und Handlungskompetenzen durch einen adaptiven Unterricht erlernt werden sollen. Und angesichts dessen, dass manche Pädagogischen Hochschulen gar kein entsprechendes Studium und manche

nur wenig mehr als eine bescheidene Einführung anbieten, muss man die Frage stellen, ob die Lehrpersonenbildung der mit dem Lehrplan 21 beschlossenen Einführung von Perspektive und Fach ERG überhaupt gerecht wird.

## Literatur

- Allport, G. W.** (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Anderson, D., Mathy, H. & Cook, T.** (2015). Religious beliefs, knowledge and teaching actions. Elementary teacher candidates and world religions. *Religion & Education*, 41 (3), 268–288.
- Baumert, J. & Kunter, M.** (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9 (4), 469–520.
- Bietenhard, S. & Estermann, G.** (2016). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»: Entwicklungslinien eines (neuen) Fachbereichs. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34 (3), 359–367.
- Bleisch, B. & Huppenbauer, M.** (2011). *Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis*. Zürich: Versus.
- Bleisch, P.** (2015). «Religion(en)» im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 1 (1), 63–71.
- Bleisch, P. & Bietenhard, S.** (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde*, 4 (6), 28–50.
- D-EDK.** (Hrsg.). (2014). *Lehrplan 21. Gesamtausgabe*. Luzern: Geschäftsstelle der Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz.
- Ebel, E.** (2015). Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 156–163). Bern: hep.
- Eser Davolio, M.** (2000). *Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt. Festgefahrener durch Projektunterricht verändern*. Bern: Haupt.
- Frank, K.** (2010). *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Frei, B.** (2004). *Pädagogische Autorität. Eine empirische Untersuchung bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen der 5., 6. und 8. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Häusler, N., Pirner, M., Scheunpflug, A. & Kröner, S.** (2019). Religious and professional beliefs of schoolteachers. A literature review of empirical research. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (5), 24–41.
- Heil, S. & Ziebertz, H.** (2005). Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in. In H. Ziebertz, S. Heil, H. Mendl & W. Simon (Hrsg.), *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus* (S. 65–77). Münster: LIT.
- Helbling, D.** (2011) «Ich glaube nicht, dass es Gott gibt, weil unsere Gott sind viele». Die Gottesfrage im bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht Deutschschweizer Kantone. In P. Freudenberger-Lötz & U. Riegel (Hrsg.), *Baustelle Gottesbild* (Jahrbuch der Kindertheologie, Sonderband 6) (S. 100–115). Stuttgart: Calwer.
- Helbling, D.** (2012). Einführung des Faches Ethik und Religionen im Kanton Luzern. Ein Werkstattbericht. In C. Celbulj (Hrsg.), *Heimat auf Zeit – Identität als Grundfrage ethisch-religiöser Bildung* (S. 135–157). Zürich: TVZ.
- Introvigne, M.** (1998). *Schluss mit den Sekten! Die Kontroverse über «Sekten» und neue religiöse Bewegungen in Europa*. Marburg: Diagonal.
- Jakobs, M.** (2011). Grundlinien einer Didaktik für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht. In K. Schmid (Hrsg.), *«Religion» lernen in der Schule. Didaktische Überlegungen für einen bekenntnisunabhängigen schulischen Religionsunterricht im Kontext einer Didaktik des Sachunterrichts* (S. 70–103). Bern: hep.
- Jakobs, M.** (2013). Selbstverständnis und Kompetenz von Religionslehrpersonen im zweigleisigen Modell des Religionsunterrichts. In D. Helbling, M. Jakobs, U. Kropač, U. Riegel & S. Leimgruber (Hrsg.), *Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz* (S. 210–224). Zürich: TVZ.

- Jakobs, M., Riegel, U., Helbling, D. & Engelberger, T.** (2009). *Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft. Eine empirische Studie für die deutschsprachige Schweiz*. Zürich: TZV.
- Kilchsperger, H.** (2015). «Ethik, Religionen, Gemeinschaft»: Fachanliegen und Kompetenzbereiche. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 279–294). Bern: hep.
- Krammer, K., Hugener, I., Biaggi, S., Frommelt, M., Furrer Auf der Maur, G. & Stürmer, K.** (2016). Videos in der Ausbildung von Lehrkräften. Förderung der professionellen Unterrichtswahrnehmung durch die Analyse von eigenen bzw. fremden Videos. *Unterrichtswissenschaft*, 44 (4), 357–372.
- Mägdefrau, J.** (2008). Welche Werte haben zukünftige Lehrer/-innen? Lehramtsstudierende und Studierende nicht pädagogischer Fachrichtungen im Vergleich. *Zeitschrift für die Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 28 (1), 36–55.
- Mladenovic, A.** (2014). Der Glaube wird zum Konsumgut. *Neue Luzerner Zeitung*, 28.10.2014, S. 3.
- Oser, F.** (1998). *Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Oser, F.** (2018). Unterrichten ohne Ethos? In H. Schärer & M. Zutavern (Hrsg.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen* (S. 57–72). Münster: Waxmann.
- Pirner, M.** (2013). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Spannungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (2), 201–218.
- Rota, A. & Bleisch, P.** (2017). Representations and concepts of professional ethos among Swiss religious education teacher trainers. *British Journal of Religious Education*, 39 (1), 75–92.
- Roth, H.** (1971). *Pädagogische Anthropologie. Entwicklung und Erziehung, Band 2*. Hannover: Schroedel.
- Schärer, H. & Zutavern, M.** (Hrsg.). (2018). *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Perspektiven und Anwendungen*. Münster: Waxmann.
- Schweizerische Eidgenossenschaft.** (1999). *Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*. Bern: Bundeskanzlei.
- Smith, D., Nixon, G. & Pearce, J.** (2018) Bad religion as false religion: An empirical study of UK religious education teachers' essentialist religious discourse. *Religions*, 9 (11), Article 361.
- Stienen, A., Bühler, C., Gasser, N. & Tamcan, Ö.** (2011). *Beruf oder Berufung? Deutungskonflikte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Schlussbericht*. Bern: SNF.
- Stritmatter, A.** (1993). Eine echte Herausforderung für die Praxis. Schulische Erziehung wider den Rassismus verlangt sozialpsychologische Klugheit. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 132 (10), 17.
- Studer, A.** (2015). Das Problem des Moralisierens im Unterricht. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 164–172). Bern: hep.
- Süess, R. & Pahud de Mortagne, R.** (2015). Religion im schulischen Unterricht – Die rechtlichen Grundlagen. In S. Bietenhard, D. Helbling & K. Schmid (Hrsg.), *Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch* (S. 78–84). Bern: hep.
- Uhl, A.** (2002). Medien und Suchtprophylaxe. *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik*, 11 (41), 1–72.
- Wehling, H.-G.** (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S. 173–184). Stuttgart: Klett.
- Willms, G.** (2012). *Die wunderbare Welt der Sekten. Von Paulus bis Scientology*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zutavern, M.** (2011). *Professionelles Ethos von Lehrerinnen und Lehrern. Berufsmoralisches Wissen und Handeln zum Schutz und zur Förderung von Schülerinnen und Schülern*. Dissertation. Fribourg: Universität Fribourg.

## Autor und Autorin

**Dominik Helbling**, Prof. Dr. theol., Pädagogische Hochschule Luzern, dominik.helbling@phlu.ch  
**Mirjam Schallberger**, M.A. Religion-Wirtschaft-Politik, Pädagogische Hochschule Luzern, mirjam.schallberger@phlu.ch