

# Zweitveröffentlichung



Lindner, Konstantin

## Professionskontexte : Religionslehrerinnen und -lehrer als Initiierende ethischer Lern- und Bildungsprozesse

Datum der Zweitveröffentlichung: 24.02.2023

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-584831

### Erstveröffentlichung

Lindner, Konstantin: Professionskontexte : Religionslehrerinnen und -lehrer als Initiierende ethischer Lern- und Bildungsprozesse. In: Handbuch ethische Bildung. Zimmermann, Mirjam; Lindner, Konstantin (Hg). Tübingen : Mohr Siebeck, 2021. S. 258-266.

### Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis des/der Rechteinhaber(s) einholen.

Für dieses Dokument gilt das deutsche Urheberrecht.

## **VI.7 Professionskontexte: Religionslehrerinnen und -lehrer als Initiierende ethischer Lern- und Bildungsprozesse**

*Konstantin Lindner*

Seien es Gelegenheiten gegenseitiger Hilfe im alltäglichen schulischen Miteinander, Aushandlungsprozesse rund um eine schuleigene ‚Werte-Charta‘, Programme wie ‚Schule ohne Rassismus‘, Entscheidungen im Schulforum über beispielsweise nachhaltige Schulgestaltung oder Sanktionen angesichts von Regelverstößen durch Schülerinnen oder Schüler, Streitschlichterprogramme im Klassenverband, Fragen gerechter Bewertung im Unterricht usw. – Religionslehrkräfte sind an vielen schulischen Prozessen ethischer Bildung maßgeblich beteiligt. Wie alle Lehrerinnen und Lehrer haben sie den Auftrag, ihren Schülerinnen und Schülern „Werte und Normen, eine Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität und [...] selbstbestimmtes und reflektiertes Urteilen und Handeln“ (Sekretariat der KMK 2019, 10) zu vermitteln. Im Folgenden wird skizziert, inwiefern Religionslehrkräfte in der Schule einen Beitrag zur ethischen Bildung der Lernenden leisten können und welche Professionskontexte sie in dieser Hinsicht besonders berücksichtigen sollten.

## 1 Ethische Bildung als schulischer Grundauftrag

Ethische Bildung wird in der Schule sowohl indirekt als auch direkt ermöglicht. Wie oben beispielhaft gezeigt, ergeben sich im schulischen Alltag vielfältige ‚indirekte‘ Gelegenheiten: In dieser Hinsicht benennt beispielsweise das international beachtete Grundsatzpapier *National Framework for Values Education in Australian Schools* – mittels empirischer Erhebungen unter Schülerinnen und Schülern nachgewiesene – Aspekte, die grundsätzlich für die Gestaltung des interpersonalen Miteinanders aller Mitglieder der Schulfamilie besonders beachtenswert sind: Sorge und Mitgefühl; sein Bestes geben; faires Verhalten; Freiheit; Vertrauenswürdigkeit und Ehrlichkeit; Integrität; Respekt; Verantwortungsgefühl; Verständnis, Toleranz und Aufgeschlossenheit gegenüber Fremdem (vgl. Toomey 2010, 21). Lehrkräfte realisieren diese Werthaltungen im schulischen Alltag durch ihr (inter-)personales Agieren und werden diesbezüglich besonders wahrgenommen. Für Schülerinnen und Schüler besitzen sie oftmals Modell-Funktion in Bezug auf ethisches Handeln, weshalb es wichtig ist, dass sie „eine positive Beziehung zu den Lernenden“ (Hattie 2014, 129) aufbauen und auch damit einhergehende Gefühle sowie Wertschätzung nicht vernachlässigen (vgl. Naurath 2013).

In ‚direkter‘ Hinsicht (vgl. Lindner 2017, 192–211) ist zu unterscheiden, dass ethische Lern- und Bildungsprozesse sowohl im Unterricht als auch im Schulleben stattfinden und von Lehrkräften verantwortlich gestaltet werden müssen. Werden z. B. im Biologieunterricht oder im Rahmen von Lektürearbeit im Deutsch- oder Sprachunterricht (→ VII.8) Themen wie Klontechnik oder Umweltzerstörung (→ IV.10) relevant, benötigen Schülerinnen und Schüler Werturteilskompetenzen, aber auch inhaltliche Wissensbestände, die helfen, Argumente für die eigene Positionierung zu gewinnen. Zugleich gibt es spezifische Unterrichtsfächer, deren Gegenstandsbereiche eine explizite und intensive Auseinandersetzung mit Werten und ‚wertehaltigen‘ Inhalten vorsehen: Dazu zählen insbesondere der Religionsunterricht und der Ethikunterricht bzw. diesem ähnliche Fächer. In diesen Unterrichtsfächern stellen Lehrkräfte ihren Lernenden u. a. Werte-Begründungsfiguren und -Positionen aus philosophischen und religiösen Zusammenhängen vor und ermöglichen im Licht dieser Vergewisserungen die Reflexion von ethikbezogenen Erfahrungen, Handlungen und Gegenwartsherausforderungen.

Religionslehrerinnen und Religionslehrer bieten ihren Schülerinnen und Schülern dabei mit christlichen, jüdischen, muslimischen usw. Referenzen (→ V.1–V.5) religiös-positionierte Orientierungs- und Begründungsoptionen an. Nicht zuletzt durch ihre eigene Verwurzelung in einer Religion und durch die sich daraus ableitenden – individuell spezifischen und auf demokratischem Fundament fußenden – Werthaltungen sowie ethischen Maßstäbe können Religionslehrkräfte den Lernenden positionierte Perspektiven in diskursiver Absicht offerieren. Insgesamt markiert die religiös-positionierte Fundierung einen elementaren Unterschied im Vergleich zu Lehrkräften, die ethische Lern- und Bildungsprozesse in nicht-weltanschaulichen Unterrichtsfächern initiieren.

## 2 Ethische Bildung und Religionslehrkräfte

### 2.1 Grundlegendes

In den *KMK-Fachprofilen zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* für Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre wird deutlich, dass Grundfragen der Ethik und ethische Bildung (Sekretariat der KMK 2016, 48, 51) sowohl in fachwissenschaftlich-theologischer Hinsicht als auch in Bezug auf religionsdidaktische Studieninhalte situiert werden können. Verschiedene empirische Studien wiederum zeigen, dass Religionslehrkräfte den an sie herangetragenen Anspruch, der Religionsunterricht sei ein geeignetes Fach schulischer Wertebildung (vgl. Gruber 2009, 141), internalisiert haben. Zentrale Zielkorridore vieler Religionslehrerinnen und -lehrer sind, ihre Schülerinnen und Schüler bei deren Werteentwicklung zu begleiten, ihnen Religion als Ressource für die Lebensbewältigung anzubieten oder für sie Lerngelegenheiten zu eröffnen, damit diese „Sinn und Orientierung für ihr Leben zu finden“ (Pirner/Wamser 2017; vgl. u. a. Avest/Bakker/Want 2009, 121; Feige/Tzscheetzsch 2005, 23–33; Lindner 2009; Lück 2017, 40 f.; Rothgangel 2017, 136, 138).

Im Interesse an einer gelingenden Umsetzung dieser ethischen Zielperspektiven gilt es, Kontexte zu identifizieren, in denen sich Religionslehrkräfte in Bezug auf eine angemessene Initiierung ethischer Lern- und Bildungsprozesse im Religionsunterricht professionalisieren müssen. Das *COACTIV-Modell professioneller Handlungskompetenz*, das im Rahmen von Mathematiklehrkräfte-Studien entwickelt wurde und mittlerweile in Bezug auf verschiedene Fächer angewendet wird (vgl. Baumert/Kunter 2006), bietet entsprechende Reflexionsmomente. Diese können ganz im Sinne professionstheoretischer Überlegungen zu Metareflexivität in der Lehrkräftebildung helfen, „in der Schule angemessene situative Deutungen und darauf aufbauend situationsadäquate Handlungsoptionen“ (Cramer/Harant/Merk u. a. 2019, 410) zu entwickeln. Das COACTIV-Modell benennt vier zentrale Professionskontexte von Lehrerinnen und Lehrern (vgl. Abb. 1): Professionswissen, Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele, motivationale Orientierungen, Selbstregulation. Insbesondere das Fachwissen und fachdidaktische Wissen als miteinander verwobene Bereiche des Professionswissens sowie die Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele gilt es in Bezug auf die Religionslehrkräfte-Professionalisierung für die Initiierung ethischer Lern- und Bildungsprozesse zu reflektieren, da sie elementaren Einfluss darauf haben, wie Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht ethische Bildung ermöglicht wird.

### 2.2 Professionskontext Fachwissen

Fachwissen umfasst „akademisches Forschungswissen, ein profundes [...] Verständnis der in der Schule unterrichteten Sachverhalte, Beherrschung des Schulstoffs auf einem zum Ende der Schulzeit erreichbaren Niveau und [...] Alltagswissen von Erwachsenen, das auch nach Verlassen der Schule noch präsent ist“ (Baumert/Kunter 2006, 495).

Vor allem die Theologie stellt für Religionslehrerinnen und -lehrer das ethische Referenzwissen bereit, mit dem unterrichtliche Lern- und Bildungsprozesse gestaltet

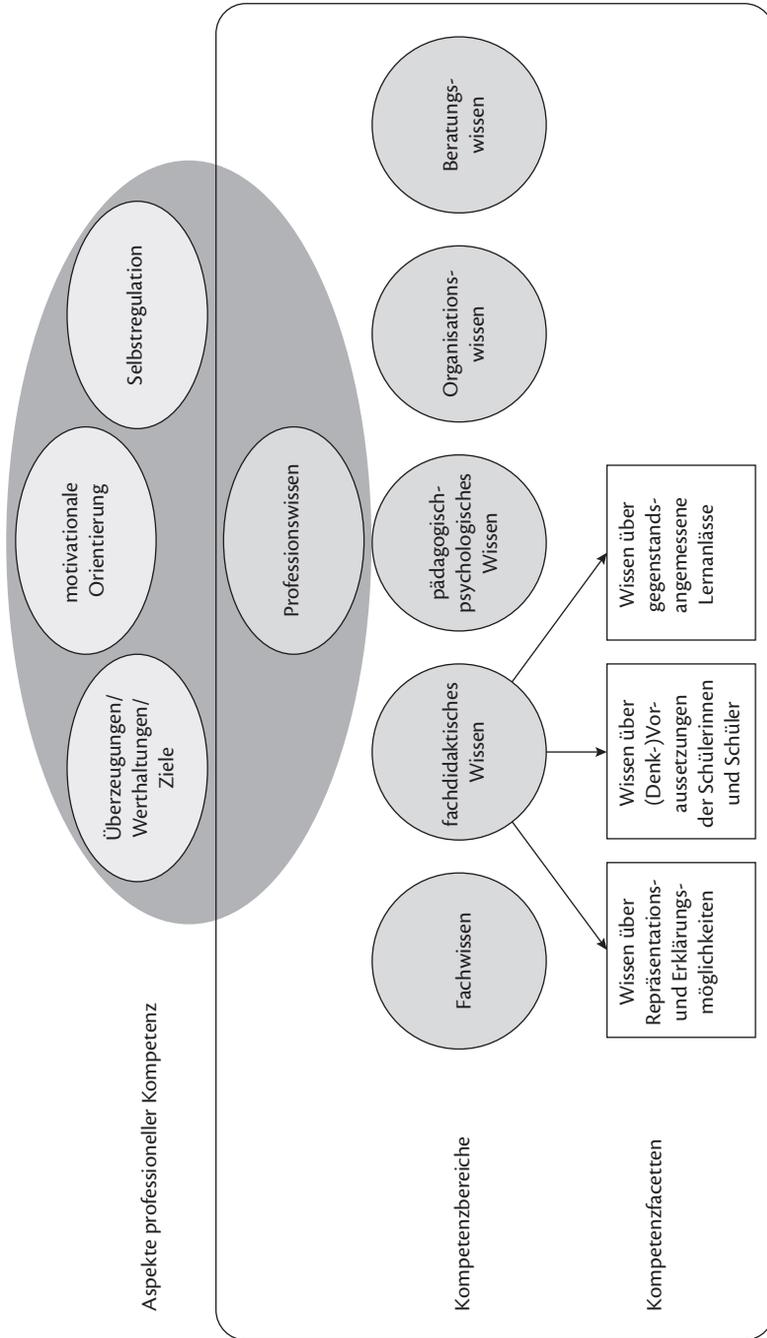


Abb. 1: Das COACTIV-Kompetenzmodell mit Spezifikationen zum fachdidaktischen Wissen (Darstellung in Orientierung an Baumert/Kunter 2006)

werden können. Denn Religionen leisten einen elementaren Beitrag zur ethischen bzw. Wertebildung des Subjekts (→ IV.2), indem sie transzendenzbezogene Begründungsoptionen für ethisches Entscheiden und Handeln zugänglich machen. Religionslehrkräfte müssen daher im Rahmen ethischer Lern- und Bildungsangebote den Gottesrekurs und damit verknüpfte religiöse Sinnzuschreibungen sowie Orientierungen zugänglich machen – und in Bezug zu nicht-religiösen Begründungszusammenhängen setzen: u. a. biblische Erzählungen, Glaubenssätze und Lehrmeinungen der Religionsgemeinschaften, überlieferte Lebensgeschichten bzw. -erfahrungen von religiösen Menschen, Formen kirchlich-diakonischer Praxis etc. Z. B. kann Freiheit als allen Menschen durch Gott zugesagter Wert im Rückbezug auf die Freiheitserfahrung Israels (vgl. Ex 20,2) oder im Rekurs auf die paulinische Ausbuchstabierung von Freiheit als Gottes Zusage an den erlösungsbedürftigen Menschen (vgl. Röm 6,7–11; Gal 3,13) sowie anhand von Deutungen individueller Erfahrungen, die Christinnen und Christen in Relation zu Gott vorgenommen haben, konturiert werden.

Die Bereiche der politischen Ethik, Wirtschaftsethik, Medizinethik, Sexual- und Körperethik, Tierethik, Umweltethik oder Medienethik (→ IV.4–IV.11) fordern Religionslehrkräfte dazu auf, neben dem theologischen Forschungswissen auch elementare Wissensbestände benachbarter Disziplinen wie Biologie, Medizin, Ökonomie oder Medienwissenschaften anzureichern und tagesaktuelle Diskussionen zu ethischen Themen zu verfolgen sowie ins Lerngeschehen professionell zu integrieren. Dies stellt bisweilen eine große Herausforderung dar, weshalb Religionslehrkräfte in allen drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung entsprechende Angebote benötigen, um permanent an der Weiterentwicklung ihrer Expertise auf dem Gebiet ethischer Themen zu arbeiten.

### 2.3 Professionskontext fachdidaktisches Wissen

Fachdidaktisches Wissen referenziert dem COACTIV-Modell zufolge drei Kompetenzfacetten: (1) Wissen über Denkweisen und Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern, (2) Erklärungs- und Repräsentationswissen, (3) Wissen über Potenziale, Einsatzgelegenheiten und Anforderungen von fachspezifischen Aufgaben.

Ad 1: Religionslehrkräfte müssen um die ethischen Voraussetzungen und Vorstellungen der Lernenden wissen und sich Strategien aneignen, diese sich beständig wandelnden Aspekte zu aktualisieren. Dafür bieten das sensible Wahrnehmen der ethischen Voreinstellungen der eigenen Schülerinnen und Schüler wie auch empirische Studien Anhaltspunkte. Unter anderem zeigen Letztgenannte, dass Jugendliche gegenwärtig fähig sind, Leistungs- und Genusswerte bedarfsorientiert zu synthetisieren, und auf diese Weise Wertkonflikte relativ erfolgreich bewältigen. Religion stellt dabei freilich nur einen schwachen Einflussfaktor dar, insofern religiös sozialisierte Heranwachsende lediglich etwas mehr familialen Werten zuneigen, leicht gemeinschaftsorientierter und weniger hedonistisch agieren als ihre Peer-Group (vgl. Riegel 2015; Riegel/Ziebertz 2007; Wolfert/Quenzel 2019). Für die Gestaltung angemessener Lehr-Lernarrangements müssen Religionslehrkräfte antizipieren, inwieweit Schülerinnen und Schüler (bereits) fähig sind, Werturteile zu fällen, welches

ethikbezogene Wissen sie besitzen, welche Emotionszuschreibungen sie hinsichtlich ethischer Aspekte vornehmen und auf welchem Niveau ihre Motivation ausgeprägt ist, entsprechend der als bedeutsam erkannten Werte zu handeln (→ II.1–II.4; → VI.5). Leitend ist dabei die Erkenntnis, dass sich erst mit der entwicklungsbedingten Zunahme kognitiver Fähigkeiten das ethische Wissen Heranwachsender anreichert – unter anderem in domänenspezifischer Hinsicht, also auch in Bezug auf religiöse Begründungs- und Realisierungsoptionen ethischer Gegenstandsbereiche.

Ad 2: Gemäß dem COACTIV-Modell ist zudem das Erklärungs- und Repräsentationswissen wesentlicher Teil der fachdidaktischen Profession von Lehrkräften. Bezüglich der Initiierung ethischer Lern- und Bildungsprozesse im Religionsunterricht müssen Religionslehrerinnen und -lehrer permanent entscheiden, welche gegenstandsangemessenen „Darstellungsaktivitäten und Interventionsoptionen“ (Krauss/Neubrand/Blum u. a. 2008, 233) sich anbieten: z. B., welche Strategie ethischer Bildung für das jeweilige Lernarrangement geeignet ist – ob Wertekommunikation, -erhellung oder bspw. -primärerfahrung (→ VI.2). Auch gilt es unterschiedliche Repräsentationsdimensionen ethischer Bildung im Verlauf der Lernsequenz zu integrieren (vgl. Lindner 2017, 150–152): zum einen biografisch-selbstreflexive Optionen, um die Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken über ihre ethischen – evtl. religiös fundierten – Grundkonstanten zu bringen, zum anderen personal-kommunikative Gelegenheiten, um einen weitgehend gleichberechtigten Diskurs innerhalb der Lerngruppe über ethische Themen zu initiieren. Im Religionsunterricht gilt es dabei, religiöse Begründungszusammenhänge nachvollziehbar zu artikulieren und in ethische Lern- und Bildungsprozesse diskursiv zu integrieren. Die sozial-handlungsleitende Dimension wiederum verweist darauf, dass ethische Kontexte nicht nur reflexive Facetten besitzen, sondern insbesondere auf soziale Praxis hin ausgerichtet sind. In Bezug auf Religion lässt sich letztgenannte beispielsweise an kirchlich getragenen, diakonischen Einrichtungen belegen oder an caritativem Engagement, das in religiöser Überzeugung gründet. Hier kommt auch die für ethisches Lernen im religiösen Kontext spezifisch relevante transzendenzbezogene Dimension zur Geltung: Religionslehrkräfte müssen zugänglich machen, dass Menschen ethische Entscheidungen oder Handlungen auch in Referenz zu einem Transzendenten verorten und inwiefern es eventuell einen Unterschied macht, wenn die Begründung für Wertmaßstäbe im transzendenzbezogenen Kontext angesiedelt wird.

Ad 3: Professionell unterrichtende Religionslehrerinnen und -lehrer benötigen überdies ein facettenreiches Repertoire, um Schülerinnen und Schülern fach- und gegenstandsangemessene Gelegenheiten ethischer Bildung zugänglich zu machen (vgl. Zimmermann/Lenhard 2017). Grundsätzlich bedeutsam ist dabei der Erfahrungsbezug. Lebensweltnahe Situationen, aber auch Beispiele für christlich-religiös fundierte ethische Praxis sind hier bedeutsam: z. B. das Lernen an Modellen oder Fallstudien, sei es in orientierender oder abgrenzender Hinsicht (→ VII.2, VII.3); oder z. B. Zugänge mittels negativem moralischen Wissen im Sinne einer „Orientierung vom Gegenteil des Richtigen her“ (Oser/Spychinger 2005, 171; → VII.6).

## 2.4 Professionskontext Überzeugungen und subjektive Theorien

In Bezug auf Überzeugungen/Werthaltungen/Ziele sind – im Sinne des COACTIV-Modells – vor allem die epistemischen bzw. epistemologischen Überzeugungen der Religionslehrerinnen und -lehrer berücksichtigenswert: Sie gründen auf einem individuellen Richtigkeitsglauben und bezeichnen Vorstellungen, die Lehrkräfte über „die Struktur, Verlässlichkeit, Genese, Validierung und Rechtfertigung von Wissensbeständen“ (Baumert/Kunter 2006, 498) entwickelt haben.

Susanne Müller-Using verweist darauf, dass die „Reflexionskompetenz (z. B. über die eigenen professionellen Werteinstellungen)“ (Müller-Using 2013, 77) einen wesentlichen Aspekt der Professionalität von Religionslehrkräften darstellt. Ihnen sollte präsent sein, wie sie das jeweilige ethische Thema bearbeiten, lebensweltlich grundieren und welche religionsbezogene Position sie dazu besitzen. Sie sind gefordert, sich immer neu Rechenschaft über die eigenen epistemischen Überzeugungen zu geben, z. B. hinsichtlich Wertkontexten aus Tierethik (u. a. Fleischkonsum oder Veganismus; → IV.11), Sexualethik (u. a. Umgang mit [kirchlicher] Sexualmoral, → IV.8) oder Medienethik (u. a. Freiheit oder Beschränkung des Internets → IV.7). In Bezug auf den Wert ‚Ehrfurcht vor Gott‘ – ein in manchen Bundesländern als Teil der obersten Bildungsziele definierter Wert – zeigt sich beispielsweise, dass Religionslehrkräfte diesen Wert häufiger als nicht-Religionslehrkräfte im Kontext der Schule als bedeutsam erachten (vgl. Gruber 2009, 165, 167). Ohne Metareflexion kann es sein, dass Religionslehrkräfte lediglich auf Basis implizit-persönlicher Präferenzen entscheiden, wie sie den Lernprozess anlegen (→ VI.2). Professionalität jedoch bedeutet, im Wissen um die eigenen Vorannahmen so zu unterrichten, dass die Schülerinnen und Schüler den ethischen Lern- zu ihrem Bildungsprozess machen und sich von Lehrkräfteeinschätzungen auch distanzieren können. Zudem gilt es für Religionslehrkräfte, die eigenen subjektiven Theorien in Bezug auf die ethischen Grundkonstanten der Schülerinnen und Schüler metareflexiv zu bearbeiten, um Letzteren die geforderten emanzipatorischen Lerngelegenheiten zu bieten. Leitfragen könnten dabei sein: Welche Einschätzungen zu den Werthaltungen einzelner Lernender liegen vor, welche Erwartungen werden mit dem Lernarrangement verknüpft (z. B. lediglich Wissensvermittlung oder gar ethikbezogene Einstellungs- und Verhaltensänderung)?

## 3 Konsequenzen für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung

Religionslehrkräfte sollten kontinuierlich Gelegenheiten bekommen, ihre Profession in Bezug auf ethische Lern- und Bildungsprozesse auszubauen. Insbesondere Optionen, die fachwissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellungen interdisziplinär angehen – z. B. im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen oder Lehrkräftefortbildungen –, bieten hierbei Potenzial, da sie Gegenstandsangemessenheit und somit theologische Expertise in Austausch mit religionsdidaktischen Referenzpunkten bringen. Ganz im Sinne der von Colin Cramer u. a. geforderten Metarefle-

xivität kann dadurch eine „konsequente Mehrperspektivität“ (Cramer/Harant/Merk u. a. 2019, 415) erreicht werden, so dass im Rekurs auf unterschiedliche Wissensbestände und eine dazu passende, facettenreiche Didaktik souveräne und begründete Entscheidungen in Bezug auf die religionsbezogene Thematisierung ethischer Fragen im Religionsunterricht möglich sind. Im Verlauf des Professionalisierungsgangs mehrmals bewusst gesetzte Interventionen zur metareflexiven Überprüfung des eigenen Wissensstandes, vorhandener Überzeugungen oder subjektiver Theorien – z. B. in Bezug auf Alltags- vs. wissenschaftliche Theorien zu Wertvorstellungen von Heranwachsenden oder zu ethikdidaktischen Aspekten – können dazu beitragen, dass Religionslehrkräfte ihr unterrichtliches und schulisches Handeln zugunsten der Schülerinnen und Schüler profilieren, aber auch ihre eigene ethische Bildung gestalten.

## Literatur

- AVEST, INA TER/BAKKER, COK/WANT, ANNA VAN DER (2009), International Comparison – Commonalities and Differences of 36 Teachers Teaching Religion(s) in Europe, in: Avest, Ina Ter/Bakker, Cok/Wandt, Anna van der/Everington, Judith (Hg.), *Teachers Responding to Religious Diversity in Europe. Researching Biography and Pedagogy*, Münster, 111–126.
- BAUMERT, JÜRGEN/KUNTER, MAREIKE (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9, 469–520.
- CRAMER, COLIN/HARANT, MARTIN/MERK, SAMUEL u. a. (2019), Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 65, 401–423.
- FEIGE, ANDREAS/TZSCHEETZSCH, WERNER (2005), *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*, Stuttgart.
- GRUBER, MICHAEL (2009), *Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung*, Würzburg.
- HATTIE, JOHN (2014), *Lernen sichtbar machen. Überarb. deutschspr. Ausg. v. „Visible Learning“*. Besorgt v. Wolfgang Beywl u. Klaus Zierer, Baltmannsweiler.
- KRAUSS, STEFAN/NEUBRAND, MICHAEL/BLUM, WERNER/BAUMERT, JÜRGEN/BRUNNER, MARTIN/KUNTER, MAREIKE/JORDAN, ALEXANDER (2008), *Die Untersuchung des professionellen Wissens deutscher Mathematik-Lehrerinnen und -Lehrer im Rahmen der COACTIV-Studie*, in: *Journal für Mathematik-Didaktik* 29, 223–258.
- LINDNER, KONSTANTIN (2017), *Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven*, Paderborn.
- LINDNER, KONSTANTIN (2009), *Wie viel „Wertevermittlung“ verträgt der Religionsunterricht?*, in: Schmid, Hans (Hg.), *Einfach in die Tasten geschrieben. 40 E-Mails von Lehrkräften zum Religionsunterricht*, München, 86–95.
- LÜCK, CHRISTHARD (2017), *Darstellung und Interpretation der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung*, in: Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Philipp (Hg.), *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart, 27–124.
- MÜLLER-USING, SUSANNE (2013), *Die Bedeutung der Werte-Bildung für die Professionalisierung angehender LehrerInnen*, in: Naurath, Elisabeth/Blasberg-Kuhnke, Martina/Gläser,

- Eva/Mokrosch, Reinhold/Müller-Using, Susanne (Hg.), *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*, Göttingen, 65–81.
- NAURATH, ELISABETH (2013), Wertschätzung als pädagogische Grundhaltung zur Werte-Bildung, in: Naurath, Elisabeth/Blasberg-Kuhnke, Martina/Gläser, Eva/Mokrosch, Reinhold/Müller-Using, Susanne (Hg.), *Wie sich Werte bilden. Fachübergreifende und fachspezifische Werte-Bildung*, Göttingen, 29–42.
- OSER, FRITZ/SPYCHIGER, MARIA (2005), *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim.
- PIRNER, MANFRED L./WAMSER, DANIELA (2017), *Religionslehre in Bayern (ReliBa). Eine repräsentative empirische Erhebung ihrer Religiosität und Professionalität*, Erlangen [Powerpoint-Präsentation].
- RIEGEL, ULRICH (2015), Ethik in den Köpfen Jugendlicher und im Religionsunterricht. Eine empirische Bilanz, in: Englert, Rudolf/Kohler-Spiegel, Helga/Naurath, Elisabeth/Schröder, Bernd/Schweitzer, Friedrich (Hg.), *Ethisches Lernen*, Neukirchen-Vluyn, 98–107.
- RIEGEL, ULRICH/ZIEBERTZ, HANS-GEORG (2007), Religious Education and Values, in: *Journal of Empirical Theology* 20, 52–76.
- ROTHGANGEL, MARTIN (2017), Qualitative Teilstudie 1: Offene Items des Fragebogens, in: Rothgangel, Martin/Lück, Christhard/Klutz, Philipp (Hg.), *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart, 125–188.
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (2019), *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*, Berlin.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2016), *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, Berlin.
- TOOMEY, RON (2010), Values Education, Instructional Scaffolding and Student Wellbeing, in: Lovat, Terence/Toomey, Ron/Clement, Neville (Hg.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, Dordrecht u. a., 37–62.
- WOLFERT, SABINE/QUENZEL, GUDRUN (2019), Vielfalt jugendlicher Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Religion und Freundschaft, in: Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun u. a. (Hg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*, Weinheim, 133–161.
- ZIMMERMANN, MIRJAM/LENHARD, HARTMUT (2017), Was tun? Ethische Fragestellungen im Religionsunterricht, Göttingen.