

Ethos und Lehrerberuf

Evangelisch-religionspädagogische Perspektiven

Obwohl der Ethos-Begriff in der religionspädagogischen Diskussion derzeit keine zentrale Rolle spielt und auch in der Vergangenheit eher selten aufgenommen wurde, liegt es doch nahe, beim Thema „Berufsethos“ speziell an Religionslehrkräfte zu denken. Häufig werden sie schulisch gerade im Blick auf ihre Persönlichkeit in besonderer Weise wahrgenommen, und ihre Präsenz und Beteiligung ist gefragt, wenn die (Werte-)Fundamente einer Schule beispielsweise durch Suizidfälle, aber auch durch äußere Bedrohungen wie Amokläufe in Frage gestellt werden. In solchen Situationen geht es nicht nur um eine professionelle, etwa seelsorgerliche Kompetenz, sondern immer auch um ein persönlich validiertes Ethos. Zudem gehört Ethik im Falle dieser Lehrkräfte zur fachlichen Ausbildung im Studium, da die Ethik ein integraler Bestandteil der Theologie ist.

Die besondere Situation von Religionslehrkräften erklärt auch, warum es in diesem Beitrag dezidiert um *evangelisch-religionspädagogische* Perspektiven gehen muss. Denn im Blick auf die Lehrpersonen im Religionsunterricht spielen konfessionelle und religionsbezogene Unterschiede doch nach wie vor eine deutlich erkennbare Rolle, sowohl im Kirchen- als auch im Theologieverständnis sowie in persönlichen religiösen Überzeugungen und Einstellungen. So legt die katholische Tradition beispielsweise weit höheren Wert auf die Spiritualität von Religionslehrpersonen (vgl. zuletzt etwa Gronover, 2017), während in der evangelischen Tradition die persönliche Verankerung in der Bibel und besonders im Neuen Testament eine größere Rolle spielt. Islamische Religionslehrkräfte schließlich sind in den Schulen in Deutschland noch eine recht neue Erscheinung, weshalb auf sie im vorliegenden Band in einem eigenen Beitrag eingegangen wird.

Geht es im Blick auf Religionslehrkräfte um ein besonderes Fach – den Religionsunterricht –, so darf zugleich nicht übersehen werden, dass die Ethos-Thematik gerade in theologischer und religionspädagogischer Sicht über dieses Fach hinausreicht. Denn die theologische Ethik und die darauf bezogene Religionspädagogik haben in der gesamten Geschichte immer auch normative Deutungen und Erwartungen an die Schule insgesamt ausgebildet. Auch dabei geht es, wie man sagen könnte, in vieler Hinsicht um das Ethos – nicht nur von Lehrkräften, sondern auch von Schülerinnen und Schülern sowie der pädagogischen Gesamttätigkeit an einer Schule und damit um das Ethos einer Institution. Insofern sollen in diesem Beitrag auch beide Perspektiven

Berücksichtigung finden, die Perspektive auf den Religionsunterricht und die Perspektive auf die Schule insgesamt, zumal institutionelle und personenbezogene Aspekte des Ethos nicht einfach voneinander isoliert werden können und – gerade pädagogisch gesehen – als ein Zusammenhang wahrgenommen werden müssen.

1 Ethos und Schule – Ethos und Religionsunterricht: institutionelle und personenbezogene Dimensionen

Der Ethos-Begriff ist bekanntlich vieldeutig. Er meint zunächst eine gelebte Form von Ethik und damit ein Interaktionsgefüge beispielsweise einer Institution wie der Schule, das durch bestimmte Regeln und Normen bestimmt ist (vgl. Herms, 1999; siehe auch Schweitzer, 2003, S. 147–155). Insofern weist ein Ethos immer beides auf – eine institutionelle und eine personenbezogene Dimension. Denn Institutionen verkörpern sich im Handeln von Personen, und Personen handeln nicht unabhängig von institutionellen Rahmenbedingungen. Insofern leuchtet es unmittelbar ein, dass sich der Ethos-Begriff auch auf die Schule als Institution beziehen muss. Der Begriff des Lehrerethos steht dem nicht entgegen, kann aber für sich allein genommen zu einer Blickverengung führen.

Wenn der Ethos-Begriff auf Personen bezogen wird, zielt er auf die besondere Verpflichtung auf bestimmte Normen und Werte, die von diesen Personen auch tatsächlich übernommen werden. Sie geben dieser Verpflichtung in ihrem beruflichen Handeln Ausdruck, aber auch darüber hinaus in ihrem Leben – oder, vielleicht treffender formuliert: Sie verkörpern ein bestimmtes Ethos, weil es gleichsam verinnerlicht ist. Häufig wird dabei zugleich erwartet, dass ein solches personenbezogenes Ethos auch für andere erkennbar sein muss.

Theologische Perspektiven betreffen beide Dimensionen des Ethos-Begriffs. Sie verweisen auf bestimmte Wertorientierungen und Menschenbilder, die für die Schule insgesamt ebenso leitend sein sollen wie für die einzelnen Lehrpersonen. Die biblisch gesehen in der Gottebenbildlichkeit begründete Menschenwürde (nach Gen 1,26f.) ist dafür insofern das beste Beispiel, als in der heutigen theologischen Diskussion ein enger Zusammenhang zwischen der Menschenwürde und dem Recht auf Bildung oder auch anderen Menschenrechten gesehen wird (vgl. Schweitzer, 2011).

Als Klassiker gleichermaßen der Pädagogik wie der Theologie hat Friedrich Schleiermacher in seiner Erziehungslehre die schulische Bedeutung eines christlichen Ethos exemplarisch zum Ausdruck gebracht, an einer in der pä-

dagogischen Tradition allerdings wenig beachteten Stelle (vgl. Schleiermacher, 1849, S. 241–243). Schleiermacher fordert hier, dass das Christentum dem „Gemeingeist“, den die Schule ausbilden müsse, sein „Maß“ geben solle. Denn im Christentum sei ein solcher Gemeingeist bislang am stärksten entwickelt – über alle gesellschaftlichen Grenzen und Schranken hinweg. Mit Schleiermacher steht damit am Anfang der Entwicklung pädagogischer Schultheorien ein deutlich christlich bestimmtes Bild von Schulethos, zumindest im institutionellen Sinne (vgl. Grunder & Schweitzer, 1999; die Lehrkräfte spricht Schleiermacher an dieser Stelle nur indirekt an).

Für Religionslehrkräfte erwachsen bestimmte Anforderungen an ein persönliches Ethos in spezifischer Weise dadurch, dass beim Religionsunterricht ein ausgeprägter Zusammenhang zwischen den Inhalten dieses Faches auf der einen und den persönlichen Orientierungen der Lehrkräfte auf der anderen Seite besteht. Das für Deutschland kennzeichnende Modell für Religionsunterricht geht nicht von einer neutralen Religionskunde aus, sondern bewusst von einem persönlich zu vertretenden Fach, wie dies im Anschluss an das Grundgesetz (Art. 7,3) mit der dort für diesen Unterricht vorgegebenen „Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ sowie der daraus abgeleiteten Bekenntnisbezogenheit des Unterricht zum Ausdruck gebracht wird – in einer heute leicht misszuverstehenden und deshalb etwa in der Erziehungswissenschaft oft kritisch wahrgenommenen Begrifflichkeit. Wichtig im vorliegenden Zusammenhang ist jedoch der Anspruch, dass Religionslehrkräfte im Unterricht nicht einfach nur über Wertorientierungen wie Menschenwürde, Gerechtigkeit, Nächstenliebe oder Schöpfungsverantwortung sprechen, sondern dass dabei immer auch die für sie selbst bindende Kraft solcher Orientierungen zum Tragen kommen soll. Auch wenn die neuere Diskussion in der Religionspädagogik zu Recht vor idealisierenden Ansprüchen an Religionslehrkräfte warnt (vgl. etwa Adam, 1984), wird der Konnex zwischen fachlichen Inhalten und persönlichen Orientierungen der Lehrpersonen doch nicht einfach obsolet.

2 Theoretisch-religionspädagogische Grundlegungen: Horizonte der religionspädagogischen Tradition

In der religionspädagogischen Diskussion führt die Suche nach theoretischen Grundlegungen für ein Ethos des (Religions-)Lehrerberufs zu dem Befund, dass größere Veröffentlichungen zu diesem Thema vor allem aus der Zeit der 1950er Jahre stammen (sofern man weiter zurückliegende Ansätze etwa im Pietismus des 18. Jahrhunderts oder der erneuerten Aufklärungsreligionspäda-

gogik beispielsweise bei F.A.W. Diesterweg einmal außer Acht lässt). Später, in den 1960er und 1970er Jahren, verschwindet die Frage nach den Religionslehrkräften insgesamt weitgehend aus der Diskussion, um dann erst ab den 1980er Jahren in Gestalt sozialwissenschaftlich ausgerichteter Darstellungen und empirischer Untersuchungen wieder an Aufmerksamkeit zu gewinnen. Auf die empirischen Untersuchungen soll im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden, während es hier zunächst um theoretische Grundlegungen gehen soll.

Von herausragender Bedeutung schon in der damaligen Wahrnehmung waren die Darstellungen von Oskar Hammelsbeck („Evangelische Lehre von der Erziehung“, Hammelsbeck, 1950) sowie von Helmuth Kittel („Der Erzieher als Christ“, Kittel, 1951). In diesen Darstellungen geht es zentral um Fragen der ethisch-weltanschaulich-religiösen Orientierung von Lehrkräften, und mitunter wird hier auch der Begriff „Berufsethos“ verwendet (Hammelsbeck, 1950, S. 171). Gleichwohl sind diese Darstellungen heute zunächst nur schwer rezipierbar, und dies aus mehreren Gründen zugleich:

- Sprachlich bewegen sich diese Darstellungen im Bereich der traditionellen Katechetik und sind entsprechend stark durch eine *binnetheologische und binnenkirchliche Terminologie* geprägt.
- Zeitgeschichtlich stehen sie im Horizont der Frage nach Möglichkeiten einer Neubegründung von Erziehung, Bildung und gesellschaftlichem Zusammenleben *nach dem Ende des Nationalsozialismus*. Ihre Plausibilität gewinnen sie nicht zuletzt durch den sie prägenden Versuch, das nationalsozialistisch-ideologische Denken aus einer christlichen Perspektive heraus zu überwinden und alternative Orientierungen aufzuzeigen.
- Schulisch-institutionell steht im Zentrum der damals weithin als Normalfall anzusehende *Volksschullehrer*, der alle Fächer unterrichtete und sich dabei – also nicht nur im Religionsunterricht – als „evangelischer Erzieher“ verstehen konnte (oder eben als katholischer Erzieher, da das staatliche Schulwesen noch weithin durch die Tradition konfessioneller Schulen geprägt war).
- Im Blick auf die Geschichte der Pädagogik stehen diese Arbeiten noch ganz im Horizont einer *normativen Pädagogik*, wie sie dann mit den 1960er und 1970er Jahren durch eine empirische und kritisch ausgerichtete Erziehungswissenschaft ersetzt wurde.

Aus allen diesen Gründen ist es heute nicht möglich, unmittelbar an diese Arbeiten aus den 1950er Jahren anzuknüpfen. Ein gangbarer Weg kann jedoch darin bestehen, zu prüfen, ob die damals formulierten Motive und Erwartungen sich in einer veränderten Gestalt heute neu aneignen lassen. Eine solche Prüfung ist auf begrenztem Raum nicht möglich, aber einige Aspekte können doch aufgezeigt werden – eben als Horizonte der religionspädagogischen Tradition.

Eine gute Möglichkeit bietet dazu die von Hammelsbeck formulierte „Kleine Ethik des erzieherischen Berufs“, die er als zweiten Hauptteil seiner Erziehungslehre vorlegt (Hammelsbeck, 1950, S. 167–260). In bemerkenswerterweise stellt er dabei das Kind an die erste Stelle: „Das eigentliche und heimliche Subjekt in aller Erörterung des Themas ist *das Kind*, besser – weil nicht abstrakt: das Kind – die *Verantwortung für Kind und Kinder*, für die Jugend unseres Volkes“ (S. 169). Daher soll es nicht nur um „Wissen, Sachverständigkeit und Bildung“, „methodische und disziplinarische Sicherheit“ gehen, die der Lehrer braucht, sondern auch um die „innere Gründung, auf das sittliche Auftragsbewusstsein“ (ebd.). Genau in dieser Perspektive stößt Hammelsbeck auf die Frage nach dem Berufsethos, nämlich als innere Verknüpfung von Person oder Menschsein und beruflich-pädagogischer Tätigkeit: „Vornean steht vor allem andern auch Wichtigem, vor den ebenfalls notwendigen Sachbezügen zu den Bildungsgütern und vor aller Kunst in der Methodik die Sorge darum, *wie der künftige Erzieher Mensch ist*, die Gründung eines Berufsethos“ (S. 171).

Bei diesem „Berufsethos“ geht es für Hammelsbeck um die „*pädagogische Gesinnung*“, wofür heute der Begriff einer Berufsethik stehen kann. „Es geht darum, in dem äußerlichen Tun an Belehrung, Führung, Regierung, Betreuung das tragende Ethos zu halten, das uns überhaupt erst zu Erziehern macht.“ (ebd.). Von diesem Ausgangspunkt her entwickelt Hammelsbeck dann eine auf seiner Erziehungslehre fußende „Ethik des erzieherischen Berufs“, die von grundlegenden theologisch-ethischen Bestimmungen geprägt ist. An hervorgehobener Stelle steht dabei die „christliche Freiheit“, die den christlichen Glauben als Befreiung von ideologischen Bindungen interpretiert. Ebenso grundlegend ist die Verpflichtung auf das Wohl des Kindes, die in dem bereits zitierten Verweis auf die Verantwortung des Erziehers ihren Ausdruck findet. Inhaltlich bestimmt sein soll Erziehung durch grundlegende Werte wie (Nächsten-)Liebe und Gerechtigkeit, wobei sich Hammelsbeck selbst hier nicht der Sprache der Werte bedient.

Vor diesem Hintergrund setzt sich Hammelsbeck beispielsweise mit einem Problem auseinander, das er als „Menschenverachtung“ bezeichnet. „Blicken wir von der Pädagogik auf die Politik, so sehen wir die Menschenverachtung immer mehr am Werk, Menschenverachtung überall, bei den Nazis, bei den Sowjets, bei den sogenannten Demokratien des zivilisierten Westens!“ (S. 185) „Die ethische Frage ist: Wie verhalten wir uns gegen die Menschenverachtung und – damit verbunden – wie enthalten wir uns der Menschenverachtung? Das Verhalten Jesu zeigt uns die *letzte*, überwindende Möglichkeit, das Menschliche gegenüber der Menschenverachtung im Leiden zu retten, im ‚Nichtwiderstreben dem Übel.‘“ (S. 186). Theologie gewinnt hier eine konkrete pädagogische Bedeutung – als Ethos.

Was offenbar zu den Menschen und besonders zu den Lehrkräften in den 1950er Jahren überzeugend gesprochen hat, hat später seine Überzeugungskraft doch bald verloren. Die Veröffentlichungen der Religionspädagogik der 1950er Jahre werden in ihren pädagogisch-theologisch-ethischen Schwerpunktsetzungen in den 1960er und 1970er Jahren durch eine Diskussionslage abgelöst, die von anderen Fragen als der nach dem Religionslehrer geprägt ist. Zudem erschien es nicht mehr sinnvoll, Religionslehrkräfte einfach binnentheologisch oder allein kirchlich verstehen zu wollen. Seither steht die Religionspädagogik vor der Aufgabe, in der theologischen Tradition begründete Wertorientierungen so zu formulieren, dass sie für gegenwärtige Diskurse und Problemlagen anschlussfähig sind – bewusst auch über Theologie und Kirche hinaus.

Gegenwärtig geschieht dies in der Religionspädagogik etwa durch die verstärkte Hinwendung zu Menschenrechten, allerdings nicht speziell im Blick auf Religionslehrkräfte oder das Verständnis des Lehrerberufs, sondern zur weiteren Klärung der Aufgaben und Themen religiöser Erziehung und Bildung insgesamt (vgl. bspw. Jahrbuch der Religionspädagogik, 2018). Aus meiner Sicht eignet sich diese Perspektive jedoch auch für eine Grundlegung im Blick auf das Ethos für den (Religions-)Lehrerberuf. Allerdings ist dabei das Problem zu bedenken, dass es bei einer theologischen Berufung auf die Menschenrechte leicht zu einer bloßen Verdoppelung kommen kann, da die Menschenrechte heute unabhängig von einer spezifisch religiösen Begründung Geltung beanspruchen. Insofern muss in evangelischer Sicht die spezifisch religiöse Begründung von Menschenrechten eine wichtige Rolle spielen und muss eigens gezeigt werden, warum religiöse Begründungen auch in diesem Falle sinnvoll bleiben.

Aus evangelischer Sicht ergibt sich die Begründung von Menschenrechten und damit auch von Werten wie Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Verpflichtung auf das Wohl des Kindes – jeweils verstanden auch als Grundlage für ein berufliches Ethos – letztlich aus der Gottebenbildlichkeit des Menschen, die ihrerseits als Begründung für eine unverlierbare Menschenwürde gesehen wird. Diese Begründung verdoppelt dabei nicht einfach andere Begründungen, sondern führt zu einer spezifischen Zuspitzung, die eben in der Unverlierbarkeit der Menschenwürde Ausdruck findet. Diese Würde gilt in evangelischer Sicht uneingeschränkt für alles menschliche Leben, was heute gesellschaftlich gesehen durchaus kontrovers ist. Abzulesen ist dies an Kontroversen etwa in der Bioethik, speziell des therapeutischen Klonens, aber auch – der Pädagogik näher – um die Reichweite der Inklusion und der daraus erwachsenden, immer auch finanziellen Verpflichtungen.

Wie das Beispiel der Menschenrechte und deren (religiöser) Begründung zeigt, sind die mit der religionspädagogischen Tradition eröffneten Horizonte nicht einfach obsolet. Sie müssen allerdings neu sowie in veränderter Weise aufgenommen werden, wenn sie für die Gegenwart neu an Bedeutung gewinnen sollen.

3 Empirische Befunde zum Berufsethos von Religionslehrkräften: eine Spurensuche

Im Blick auf empirische Befunde zu Religionslehrkräften ist hier insofern von einer Spurensuche zu sprechen, als eine Untersuchung zum berufsbezogenen Ethos oder auch zum allgemeinen Ethos von Religionslehrkräften bislang nicht verfügbar ist. Zurückgegriffen werden kann jedoch auf eine Reihe aktueller Untersuchungen zu Religionslehrkräften, die inhaltlich zwar anders ausgerichtet sind, die aber doch zumindest erste Aufschlüsse im Blick auf das Ethos von Religionslehrkräften erlauben.

Die Umfragen in der Religionslehrerschaft beziehen sich in erster Linie auf aktuelle Erfahrungen mit dem Religionsunterricht in verschiedenen Bundesländern (Rheinland-Pfalz: Rothgangel, Lück & Klutz, 2017; Schleswig-Holstein: Pohl-Patalong et al., 2016) oder auch auf bestimmte innovative Formen von Religionsunterricht in Kooperation mit anderen Konfessionen oder Religionen (Niedersachsen: Gennerich & Mokrosch, 2016, teilweise allerdings mit älteren Befunden). Einschlägig ist auch die Untersuchung von Hans-Günter Heimbrock, die sich mit der „gelebten Konfessionalität von Religionslehrern“ befasst (Hessen: Heimbrock, 2017). In allen diesen Fällen stehen Wahrnehmungen und Einstellungen zum Unterricht im Vordergrund sowie Gestaltungsperspektiven, die von den Lehrkräften entwickelt oder persönlich vertreten werden.

Nach Wertorientierungen der Lehrkräfte wird bei solchen Untersuchungen in der Regel nicht ausdrücklich gefragt (teilweise Ausnahme: Gennerich & Mokrosch, 2016, besonders S. 80). In den Antworten zu den erfragten Wahrnehmungen und Gestaltungsformen werden jedoch auch (pädagogische) Wertorientierungen erkennbar, zumindest in der Verbindung mit religionsdidaktischen Orientierungen. Unter dem Aspekt eines berufsbezogenen Ethos sind diese von zentralem Interesse. Vier solche Orientierungen verdienen im vorliegenden Kontext besondere Beachtung:

- Leitend für einen großen Teil der befragten Religionslehrkräfte (die Untersuchungen sind in der Regel nicht repräsentativ) ist eine ausgeprägte Form der *Schülerorientierung*. Der Unterricht soll durchweg so konzipiert sein,

dass er den Erwartungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird. Er soll sie darin unterstützen, religiöse Urteilsfähigkeit und Mündigkeit auszubilden und darin auch eine Lebensbedeutsamkeit über die Schule hinaus gewinnen. Der Bezug auf Inhalte oder Wissen tritt gegebenenfalls hinter diese Schülerorientierung zurück.

- Dem entspricht komplementär die von den befragten Lehrkräften angestrebte Ausgestaltung des Verhältnisses zu Kirche und Schule. Durch seine rechtliche Verfassung im Grundgesetz (Art. 7,3) ist, wie bereits erwähnt, für den Religionsunterricht festgelegt, dass er „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ erteilt wird – im Falle des evangelischen Religionsunterrichts also mit den Grundsätzen der evangelischen Kirche. Daraus erwächst für die Lehrkräfte die Notwendigkeit, dieses Verhältnis jeweils auch für sich selbst zu bestimmen. Die Befunde lassen dabei schon seit langem die Tendenz zu einer kirchenfreundlichen, aber doch zugleich auch auf Distanz bedachten Ausgestaltung erkennen (vgl. schon Kürten, 1987; Feige, 1988). Im Blick auf das berufsbezogene Ethos bedeutet dies, dass Religionslehrkräfte bewusst eine ausgeprägte persönliche Verantwortung für ihren Unterricht übernehmen wollen. Nicht hingegen verstehen sie sich als bloße Agenten, weder der Kirchen noch auch der Schule oder des Staates. Diese *Selbständigkeit* kann als Merkmal von religionspädagogischer Professionalität verstanden werden, etwa auch im Anschluss an die ältere Diskussion zur Selbstrolle von (Religions-) Lehrkräften, die ihre eigene Rolle gegenüber Rollenerwartungen verschiedener Art finden und ausprägen sollen (vgl. Lämmermann, 1985, im Anschluss an Karl Ernst Nipkow, Klaus Mollenhauer u. a.).
- Ebenfalls prägend für einen Großteil der Religionslehrkräfte ist eine klare *Offenheit für religiöse Vielfalt*, nicht nur im Christentum, sondern auch im Blick auf die schulische Präsenz verschiedener Religionen. Abzulesen ist dies an der zwar nicht garantierten, aber doch deutlich verbreiteten Bereitschaft zur Kooperation mit dem katholischen oder auch mit dem islamischen Religionsunterricht. Darüber hinaus wird großer Wert darauf gelegt, dass die Schülerinnen und Schüler im Unterricht auch tatsächlich mit ihren Überzeugungen zu Wort kommen können.
- Zu den besonderen Eigenarten von Religionsunterricht gehört die doppelte Verankerung des Inhalts in der eigenen religiösen Biografie von Lehrkräften einerseits und im Curriculum von Unterricht und Schule andererseits. Professionalität setzt deshalb einen sensiblen und reflektierten Umgang mit dieser doppelten Verankerung voraus, was in empirischen Untersuchungen als *Unterscheidung zwischen gelebter und gelehrter Religion* bezeichnet wird (vgl. Feige et al., 2000; vgl. auch Biesinger, Münch & Schweitzer,

2008). Auch wenn bei der praktischen Ausgestaltung von Unterricht immer wieder fließende, manchmal auch problematische Übergänge zu beobachten sind, scheinen sich Religionslehrkräfte bewusst zu sein, dass professionelles Unterrichten nicht darin bestehen kann, einfach biografisch bedingte eigene (Glaubens-)Überzeugungen an Kinder und Jugendliche weiterzugeben. Während damit eine klar bestimmte Grenze gegeben ist, muss insgesamt doch insofern von einer Balance gesprochen werden, als ein allein stoff- oder wissensorientierter Unterricht in Religion steril zu werden drohte. Zum berufsbezogenen Ethos von Religionslehrkräften gehört insofern eine ausgeprägte Form der Reflexivität, die sich auf den Umgang mit den eigenen biografischen Voraussetzungen bezieht.

Die direkte Befragung von Religionslehrkräften im Blick auf ihre „Wertpräferenzen“, wie sie von Gennerich und Mokrosch (2016) unternommen wurde – allerdings nur im Rahmen einer sonst anders ausgerichteten Studie –, führt zunächst zu der Feststellung, dass die in dieser (nicht repräsentativen) Studie befragten Lehrkräfte im Vergleich zur „repräsentativen Bevölkerungsstichprobe“ ein „leicht konservatives Profil“ aufweisen (S. 82). Die Autoren kommentieren: „Das verwundert wiederum nicht, da die Vermittlung von Traditionsthemen Teil ihrer professionellen Identität ist. D.h., insgesamt ergibt sich ein Bild, wonach die Werthaltungen der Lehrerinnen und Lehrer primär als universalistisch orientiert zu beschreiben sind, jedoch in Relation zu anderen gesellschaftlichen Gruppen deutlich mehr Traditionswerte profilieren.“ (ebd.). Gennerich und Mokrosch nehmen die Befunde zu Wertpräferenzen der Lehrkräfte dann auch als Grundlage für die Entwicklung einer „Religionslehrertypologie“, die sich auf Kooperationen im Religionsunterricht bezieht (S. 99). Weitere Aussagen zum beruflichen Ethos werden nicht getroffen.

Auch wenn die herangezogenen Untersuchungen erste Einblicke in ein berufsbezogenes Ethos von Religionslehrkräften erlauben – mit den Merkmalen der Schülerorientierung, eines reflektierten Verhältnisses zu Kirche und Schule, der Offenheit für religiöse Vielfalt und der Unterscheidung zwischen gelebter und gelehrter Religion –, bleibt doch deutlich zu konstatieren, dass die theoretischen Perspektiven, wie sie oben aus der religionspädagogischen Tradition rekonstruiert wurden, durch die empirischen Befunde kaum eingeholt werden. Insofern bleibt insbesondere eine genauere empirische Untersuchung zum Ethos von Religionslehrkräften ein Desiderat.

4 Ausblick: Ethos und Professionalität – ein Vorschlag zur Systematisierung

Wie die Darstellung zum Berufsethos von Religionslehrkräften erkennen lässt, fehlt es bislang an einer systematischen Verankerung der Frage nach diesem Ethos in der religionspädagogischen Diskussion. Besonders in der neueren Literatur wird die Frage nach Werten im beruflichen Handeln von Religionslehrkräften kaum einmal ausdrücklich gestellt, weder in empirischer noch in normativer Hinsicht. Dies dürfte nicht zuletzt daran liegen, dass es an einer systematischen Verankerung der Frage nach dem Berufsethos von Religionslehrkräften fehlt. Das Berufsethos oder die berufliche Identität droht damit zu einem schwer fassbaren „Mehr“ zu werden, das dann letztlich hinter den leichter identifizierbaren Kompetenzen verschwindet.

Diese These soll zunächst an einem Beispiel erläutert werden, ehe in Form eines Ausblicks noch ein Vorschlag dazu entwickelt wird, wie im Horizont von Professionalität eine Systematisierung im Blick auf die Frage nach Wertorientierung und Berufsethos erreicht werden könnte.

Als aufschlussreiches Beispiel, an dem sich der unbefriedigende Diskussionstand gut ablesen lässt, kann die einflussreiche Veröffentlichung „Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung“ der Evangelischen Kirche in Deutschland dienen (EKD, 2008). Dort wird zunächst ausdrücklich auf die Bedeutung von Berufsethos oder Identität von Religionslehrkräften hingewiesen: „Wissen und Können zu erwerben, also bestimmten Standards zu genügen, ist die eine Seite der Ausbildung; zu lernen, was es heißt, als evangelische Religionslehrerin oder Religionslehrer tätig zu sein, ist die andere. Dazu gehört noch mehr. Dieses ‚Mehr‘ wird hier als ‚berufliche Identität‘ bezeichnet. In anderer Weise als Lehrerinnen und Lehrer mit anderen Fächern sind Religionslehrer und Religionslehrerinnen mit ihrer gesamten Biografie, ihrer Person und ihren Lebensvollzügen in Anspruch genommen – nämlich in der unverkennbaren, aber individuell verschieden ausgeprägten Weise, in der sie auf den christlichen Glauben und die evangelische Kirche bezogen sind. Auch die Klärung dieser Beziehungen gehört daher zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer“ (S. 7). Etwas später heißt es dann: „Von der eigenen Beziehung zum christlichen Glauben und der evangelischen Kirche werden das berufliche Selbstkonzept, das Berufsethos, die Werthaltungen und die Wahrnehmung der eigenen Rolle als Religionslehrerin oder Religionslehrer ebenso beeinflusst wie die Gestaltung des Unterrichts und die Realisierung der über den Unterricht hinausgehenden Funktionen und Aufgaben.“

Diese Sicht stimmt durchaus mit den im vorliegenden Beitrag bislang entwickelten Perspektiven überein. Nicht unproblematisch ist dann aber der Fortgang: „Die Entwicklung der beruflichen Identität ist ein ausbildungs- und berufsbegleitender Prozess, der individuellen Wandlungen unterworfen ist, sich in Auseinandersetzung mit vielfältigen Faktoren vollzieht und sich prinzipiell einer Operationalisierung und Überprüfbarkeit entzieht“ (S. 17–18). Diese – auf den ersten Blick durchaus plausible – Einschränkung ist dann wohl auch der Grund dafür, warum sich diese Darstellung dann fast durchweg auf Kompetenzen für Religionslehrkräfte beschränkt und den weiteren Horizont von beruflicher Identität oder Professionalität und Berufsethos aus dem Blick zu verlieren droht. Insofern belegt diese Stellungnahme exemplarisch die Unsicherheit, wie angemessen mit der Frage nach dem Berufsethos von Religionslehrkräften umgegangen werden kann.

Eine weiterführende Antwort auf diese Frage ergibt sich, wenn das Berufsethos in den Horizont von Professionalisierung und Professionalität eingezeichnet wird (vgl. zum Hintergrund Simojoki et al., 2016; aus der professionstheoretischen Literatur seien zum Folgenden genannt: Combe & Helsper, 1996; Kunter et al., 2011). In einem professionalisierungstheoretischen Horizont ergibt sich zunächst ein klareres Verständnis des Verhältnisses zwischen persönlichen und beruflichen Werten. Beides ist unter heutigen Voraussetzungen zu trennen. Auch Religionslehrkräfte haben ein Recht auf ihre Privatsphäre, die auch ihre Wertorientierungen einschließt. Zugleich lässt der Begriff der Profession aber auch eine Verbindung zwischen persönlichen und beruflichen Werten erwarten. Die mit der Professionalität verbundene Autorität schließt, wie das Beispiel des Richteramtes oder des Arztberufes zeigt, auch Erwartungen an die Person ein. Die professionelle Autorität muss in der Person verankert bzw. durch diese abgedeckt sein, wenn sie überzeugen soll. Dabei tritt auch eine Verbindung zu fachbezogenen Werten hervor. Die entsprechenden Werte müssen im Verhältnis zum Fach – Recht, Medizin oder eben Theologie – plausibel sein.

Für das Verständnis von Professionalität lassen sich, in knapper Form, darüber hinaus drei Bestimmungsgründe nennen: Professionalität beruht erstens auf einer besonderen Qualifikation, die sich zweitens auf eine gesellschaftlich bedeutsame Aufgabe bezieht und deren Erfüllung drittens eine mindestens relative Autonomie voraussetzt. Berufsethos bezeichnet in dieser Sicht die überdauernden Einstellungen in Bezug auf diese drei Merkmale von Qualifikation, Aufgabenverständnis und autonomer Aufgabenerfüllung. Für (Religions-)Lehrkräfte konkretisiert sich dies im Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern, zum Fach, zur Schule sowie, in abgestufter Weise, zu den Eltern.

Weiterhin lassen sich in dieser Perspektive auch bestimmte Werte benennen, die für die berufliche Tätigkeit von Religionslehrkräften bedeutsam sind. Beispielsweise wären dies im Verhältnis zu den Schülerinnen und Schülern die Verpflichtung auf deren Förderung sowie die Ausgestaltung der Beziehung zu ihnen im Sinne von Anerkennung, Achtung und Vertrauen. Im Blick auf das Fach geht es um fachliche Qualifikation, aber auch um Glaubwürdigkeit und Wahrhaftigkeit, während hinsichtlich der Schule verlässliche Kollegialität im Vordergrund steht. Im Verhältnis zu den Eltern schließlich werden Werte wie Vertrauenswürdigkeit, Fairness und Offenheit bedeutsam.

Das Verhältnis zwischen solchen Werten und dem beruflichen Handeln ist dadurch geprägt, dass Professionalität von (Religions-)Lehrkräften ohne den Bezug auf solche Wertorientierungen nicht erreichbar scheint. Insofern kommt den entsprechenden Wertorientierungen eine konstitutive Bedeutung für diese Professionalität zu.

Zugleich ist wichtig, dass die Werte oder Wertorientierungen nicht einfach abstrakt, gleichsam in einem Wertehimmel oberhalb des beruflichen Handelns angesiedelt sind, sondern unmittelbar in dieses Handeln eingehen und dieses prägen.

Geht man von einem solchen – natürlich weiter zu entfaltenden – inneren Zusammenhang zwischen Ethos, Wertorientierungen und Professionalität aus, lassen sich Darstellungen zur Ausbildung von Religionslehrkräften wie die oben als Beispiel herangezogene Stellungnahme der EKD, aber auch erziehungswissenschaftliche, religionspädagogische usw. Darstellungen zu Lehrerkompetenzen kritisch daraufhin befragen, welchen Raum sie der Entwicklung eines solchen Ethos geben. Weiterhin lassen sich vor diesem Hintergrund Forschungsdesigns generieren, die sich auf das berufliche Handeln von Lehrkräften unter dem Aspekt des Berufsethos beziehen, aber auch weiterreichende Studien zu den Wertorientierungen von Religionslehrkräften allgemein könnten hier eingebracht werden. Ohne eine systematische Verankerung im Verständnis von Professionalität hingegen bleibt die Frage nach dem Berufsethos leicht ein Sonder- und Spezialthema.

Literatur

- Adam, G. (1984). Der Religionslehrer: Beruf und Person. In G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium. Ein Leitfaden für Lehramtsstudenten* (S. 96–121). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Biesinger, A., Münch, J., & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*. Freiburg: Herder.

- Combe, A., & Helsper, W. (Hrsg.) (1996). *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- EKD [Evangelische Kirche in Deutschland] (Hrsg.) (2008). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung*. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Feige, A. (1988). Christliche Tradition auf der Schulbank. Über Arbeitsbedingungen und Funktionsvorstellungen evangelischer Religionslehrer im Kontext ihrer Eingebundenheit in volkskirchliche Strukturen. In A. Feige & K. E. Nipkow (Hrsg.), *Religionslehrer heute. Empirische und theoretische Überlegungen zur Religionslehrerschaft zwischen Kirche und Staat* (S. 5–62). Münster: Comenius-Institut.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W., & Schöll, A. (2000). ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen*. Münster: LIT.
- Gennerich, C., & Mokrosch, R. (2016). *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gronover, M. (Hrsg.) (2017). *Spirituelle Selbstkompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Spiritualität von Berufsschulreligionslehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Grunder, H.-U., & Schweitzer, F. (Hrsg.) (1999). *Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule*. Weinheim: Juventa.
- Hammelsbeck, O. (1950). *Evangelische Lehre von der Erziehung*. München: Kaiser.
- Heimbrock, H.-G. (Hrsg.) (2017). *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Teachers Views about their personal Commitment in RE Teaching. International contributions*. Münster: Waxmann.
- Hermes, E. (1999). Art. Ethos. In *Religion in Geschichte und Gegenwart* (Bd. 2; S. 1640–1641). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Jahrbuch der Religionspädagogik. (2018). *Schöpfung* (Bd. 34). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kittel, H. (1951). *Der Erzieher als Christ*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (Hrsg.) (2011). *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Kürten, K. (1987). *Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung*. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener.
- Lämmermann, G. (1985). *Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung*. München: Kaiser.
- Pohl-Patalong, U., Woyke, J., Boll, S., Dittrich, T., & Lüdke, A. E. (2016). *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rothgangel, M., Lück, C., & Klutz, P. (2017). *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schleiermacher, F. (1849). *Erziehungslehre. Aus Schleiermacher's handschriftlichem Nachlasse und nachgeschriebenen Vorlesungen. Herausgegeben von C. Platz*. Berlin: Reimer.
- Schweitzer, F. (2003). *Pädagogik und Religion. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweitzer, F. (2011). *Menschenwürde und Bildung. Religiöse Voraussetzungen der Pädagogik in evangelischer Perspektive*. Zürich: TVZ.
- Simojoki, H., Schweitzer, F., Freathy, R., & Parker, S. (2016). Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 68(2), 153–152.