



## Die Relevanz von Religions- und Ethikunterricht: Sichtweisen von Lehramtsstudierenden

Alfred Weinberger, Emmerich Boxhofer

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz  
alfred.weinberger@ph-linz.at, emmerich.boxhofer@ph-linz.at

EINGEREICHT JÄNNER 2020

ÜBERARBEITET JUNI 2020

ANGENOMMEN JULI 2020

In dieser empirischen Studie wird vor dem Hintergrund der Einführung eines verpflichtenden Ethikunterrichts der Frage nachgegangen, in welcher Intensität und warum der Religions- und Ethikunterricht relevant sind. Zur Beantwortung der Fragestellung wurden neben einer theoretischen Analyse von Lehrplänen Lehramtsstudierende der Volksschule (N = 128) mittels eines Online-Fragebogens befragt. Die Resultate zeigen, dass Ethikunterricht als signifikant relevanter als Religionsunterricht eingeschätzt wird. Als zentraler Relevanzfaktor des Ethikunterrichts wird die Werterziehung genannt, im Religionsunterricht das Wissen über Religionen. Ferner wird Werterziehung als integrales Ziel jedes Unterrichtsfachs gesehen. Auf der Grundlage der empirischen Resultate, Lehrplananalysen und theoretischen Reflexionen wird die Kombination von Werterziehung mit Wissenserwerb im Fachunterricht vorgeschlagen, anstatt ein zusätzliches Fach Ethik zur Förderung der Werterziehung einzuführen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Religionsunterricht, Ethikunterricht, Mixed-Method-Forschung, Befragung, VaKE (Values and Knowledge Education)

### 1. Einleitung

Der Religionsunterricht und der Ethikunterricht rücken in letzter Zeit wieder verstärkt in das Rampenlicht des politischen und öffentlichen Interesses in Österreich. Mit der geplanten Einführung eines verpflichtenden Unterrichtsfaches Ethik ab dem Schuljahr 2021/22 für alle Schülerinnen und Schüler bestimmter Schulen, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet haben, wurde die Diskussion über die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts erneut angefacht (z. B. Beck, 2018; Halbmayr, 2019). So wird etwa ein verpflichtendes Schulfach Ethik zur Förderung der Werterziehung für alle Schülerinnen und Schüler gefordert (z. B. Hirn, 2019).

Religionsunterricht ist in Österreich Pflichtgegenstand und vom Staat den Kirchen und Religionsgemeinschaften „anvertraut“. Aktuell sind 16 Kirchen und Religionsgemeinschaften gesetzlich anerkannt und haben somit das Recht Religionsunterricht zu erteilen (Rees, 2018). Am weitesten verbreitet ist der römisch-ka-

tholische Religionsunterricht. Insgesamt besuchten etwa 607.000 Schülerinnen und Schüler den katholischen Religionsunterricht im Schuljahr 2016/17 (Standard, 2017). Obwohl Religionsunterricht ein Pflichtgegenstand ist, können sich Schülerinnen und Schüler davon abmelden. Im Schuljahr 2018/19 haben sich 8,6% aller katholischen Schülerinnen und Schüler vom Religionsunterricht abgemeldet (Niederleitner, 2019). Ethikunterricht wird in Österreich als Schulversuch seit dem Schuljahr 1997/98 in Schulen der Sekundarstufe II (allgemeinbildende höhere Schulen, berufsbildende mittlere und höhere Schulen) als Pflichtgegenstand für jene angeboten, die keinen Religionsunterricht besuchen, um „auch für diese Schülerinnen und Schüler einen – nicht bloß religiösen – systematischen staatlichen Ethik- und Werteunterricht zu vermitteln“ (Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, o.J.). Etwa 60% der Schülerinnen und Schüler, die den Ethikunterricht besuchen, gehören der katholischen Kirche an (Bucher, 2001a). Das Bundesministerium geht davon aus, dass etwa 105.000 Schülerinnen und Schüler den Ethikunterricht in Anspruch nehmen werden, sobald dieser als verpflichtendes Unterrichtsfach implementiert ist (Standard, 2020). In Zukunft soll der Ethikunterricht auch an Unterstufen und Volksschulen umgesetzt werden.

Vor diesem Hintergrund geht die empirische Studie der Frage nach, in welcher Intensität und warum der Religions- und Ethikunterricht relevant sind, wobei beim Religionsunterricht der Fokus auf den am weitesten verbreiteten christlichen (römisch-katholischen und evangelischen) Religionsunterricht gelegt wird. Zunächst werden die theoretischen Begründungen für die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts herausgearbeitet und zentrale Ergebnisse von Studien zur Fragestellung vorgestellt. Es folgen die Beschreibung der methodischen Vorgehensweise und der Ergebnisse der qualitativen Studie zu den Sichtweisen von Lehramtsstudierenden. In der abschließenden Diskussion wird vor dem Hintergrund der theoretischen Analyse und empirischen Ergebnisse ein möglicher Ansatz für eine Zukunft der ethischen Bildung in der Schule skizziert.

## 2. Theoretische Grundlagen und empirische Ergebnisse

Die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts lässt sich über verschiedene Begründungskomplexe erschließen, die in der Literatur angeführt werden, um Religions- und Ethikunterricht zu legitimieren.

Der *gesellschaftliche* Begründungskomplex beruht auf dem Bildungs- und Schulverständnis, dass Schule die Aufgabe hat, Heranwachsenden Orientierung und Handlungsfähigkeit in der Welt zu vermitteln. Diese Aufgabe inkludiert u.a. Werterziehung. Für den katholischen Religionsunterricht wird zur gesellschaftlichen Relevanz im Lehrplan festgehalten: „Die Thematisierung der gesellschaftlichen Bedeutung von christlichem Glauben soll zum Einsatz für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung ermutigen und befähigen. Damit verbunden ist die

Einladung an die Schülerinnen und Schüler sich in Kirche und Gesellschaft sowie in ihrer Berufs- und Arbeitswelt zu engagieren“ (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht AHS Oberstufe, 2006, S. 1). Der Religionsunterricht zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler besser mit sich selbst und mit der eigenen Religion und Konfession vertraut werden (ebd.). Erreicht soll dies werden, indem eine „ausführliche Beschäftigung mit anderen Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Trends“ erfolgt (ebd.). Dabei geht es sowohl um „eine Befähigung von Toleranz gegenüber Menschen mit unterschiedlichen Überzeugungen als auch gegebenenfalls um die Kompetenz zu sachlich begründetem Einspruch“ (ebd.). Als Leitziele werden dazu im Lehrplan (S. 2) genannt, dass Schülerinnen und Schüler

[d]as Suchen und Fragen nach Gott zur Sprache bringen und sich mit dem trinitarischen Gott auf der Grundlage der Bibel, insbesondere mit der Menschwerdung Gottes in Jesus Christus, auseinandersetzen; Wirklichkeitszugänge von Religionen und Weltanschauungen kennen lernen, den Blick für das je Eigene und das bleibend Fremde schärfen und zum respektvollen und kritischen Dialog fähig werden; [d]en Blick für Heils- und Unheilserfahrungen öffnen, Wege der Lebensgestaltung und Daseinsbewältigung aufzeigen und mit der Erlösung durch Jesus den Christus vertraut werden; Freiheiten und Zwänge reflektieren, sich deren Herausforderungen bewusst werden und zu ethisch begründetem Urteilen und solidarischem Handeln aus der prophetisch befreienden Kraft der christlichen Botschaft fähig werden; [s]ich mit dem Weg der Kirche als Nachfolgegemeinschaft Jesu in ausgewählten Themen der Kirchengeschichte auseinandersetzen, religiöse Ausdrucksformen erschließen und zu einem vertieften Sakramentenverständnis gelangen; [d]ie Frage nach Mensch, Welt und Kosmos stellen, sich mit Antworten aus verschiedenen Kulturen, Wissenschaften und der christlichen Schöpfungstheologie auseinandersetzen und für die Schöpfung Sorge tragen.

In Bezug auf den gesellschaftlichen Begründungskomplex heißt es im Lehrplangentwurf für den Ethikunterricht, dass der Ethikunterricht Schülerinnen und Schülern zu „selbstständiger Reflexion über gelingende Lebensgestaltung befähigen, ihnen Orientierungshilfen geben und sie zur fundierten Auseinandersetzung mit Grundfragen der eigenen Existenz und des Zusammenlebens anleiten“ soll (AHS Lehrplan Ethik 2020, 2019, S.1). Als Leitziele werden dazu im Lehrplan genannt, dass bei den Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit und die Bereitschaft gestärkt wird (1) die Würde des Menschen zu achten, (2) Verantwortung für das eigene Leben und das friedliche Zusammenleben zu übernehmen, (3) eine Haltung von Toleranz und Offenheit zu praktizieren, (4) die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen zu fördern und (5) autonomes und selbstreflektiertes Urteilen und Handeln zu fördern (ebd.). Es werden fünf Kompetenzbereiche angesprochen: Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen, Analysieren und Reflek-

tieren, Argumentieren und Urteilen, Interagieren und Sich-Mitteilen und Handlungsoptionen entwickeln.

Der *anthropologische* Begründungskomplex bezieht sich auf die Entwicklung einer Identität der Schülerinnen und Schüler. Für den Religionsunterricht stellt diesbezüglich die deutsche Bischofssynode fest, die das Österreichische Katechetische Direktorium in den meisten Punkten übernahm (Scharer, 2004), dass der Religionsunterricht bedeutsam sei, „weil die Schule dem jungen Menschen zur Selbstwerdung verhelfen soll und weil der Religionsunterricht durch seine Fragen nach dem Sinn-Grund dazu hilft, die eigene Rolle und Aufgabe in der Gemeinschaft und im Leben angemessen zu sehen und wahrzunehmen“ (Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1976, S. 135). Die Synode führt weiter aus, dass der Mensch durch das Einlassen auf die Offenbarung bei der Suche nach seiner Identität neue Antworten auf die Fragen: Wer bin ich? Welche Rolle habe ich? Welchen Sinn hat mein Leben? Welchen Sinn hat das Dasein? erhält (a.a.O., S. 136). Dabei wird betont, dass christlicher Religionsunterricht die Fragen und Probleme der Menschen und der Welt in Offenheit für das Zeugnis der Schrift und den Glauben der Kirche zu klären sucht (a.a.O., S. 137). Im Lehrplan des katholischen Religionsunterrichts wird auf die anthropologische Begründung verwiesen, indem festgehalten wird, dass, „[d]ie Auseinandersetzung mit der eigenen Herkunft und der Zugehörigkeit zur katholischen Kirche [...] einen Beitrag zur Bildung von Identität leisten“ soll, „die eine unvoreingenommene und angstfreie Öffnung gegenüber dem Anderen erleichtert“ (Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht AHS Oberstufe, 2006, S. 1). Religion wird als Dimension der Selbstwerdung angesehen (Schweitzer, 2013). Für den Ethikunterricht ist im Zusammenhang mit dem anthropologischen Begründungskomplex grundlegend, dass Ethik vor allem „auf den Menschen als reflektierendes, sinnverwiesenes, freies und transzendierendes Wesen“ eingeht (Wiater, 2011, S. 14). Weiters hält Wiater fest:

Schließlich ist für das Schulfach ‚Ethik‘ wichtig, dass der Mensch aus der Erfahrung heraus, begrenzt, abhängig, veränderlich, sterblich, unvollkommen und angstbehaftet zu sein, sich und anderen die Frage nach dem Letztgültigen, nach dem Absoluten, dem Unvergänglichen und letzten Grund stellt, um dem totalen Relativismus, dem Fatalismus oder einem aporetischen Agnostizismus entgehen zu können. (a.a.O., S. 14)

Im Lehrplanentwurf wird auf die anthropologische Begründung verweisend festgehalten, dass der Ethikunterricht „[i]n der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen philosophischen, weltanschaulichen, kulturellen und religiösen Traditionen und Menschenbildern [...] einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung leistet“ (AHS Lehrplan Ethik 2020, 2019, S. 1). Die theologische Ethik unterscheidet sich nach Wiater, „obgleich eng mit der europäischen Philosophie (und ihrer Ge-

schichte) verbunden, [...] von dieser [der philosophischen Ethik] zentral“ durch den Schöpfungsgedanken.

Der *kulturgeschichtliche* Begründungskomplex bezieht sich auf die Beziehung von Religion und Ethik zu Kultur und/oder Geschichte. Für den Religionsunterricht lässt sich nach Adam und Lachmann (2013) festhalten, dass die biblische Überlieferung und ihre historische Konkretion für unseren abendländischen Kulturraum als fundamental bedeutsam betrachtet werden können. Mit Bezug auf das Christentum hält Jürgen Habermas (2001, S. 174f) dazu fest:

Das Christentum ist für das normative Selbstverständnis der Moderne nicht nur eine Vorläufergestalt oder ein Katalysator gewesen. Der egalitäre Universalismus, aus dem die Ideen von Freiheit und solidarischem Zusammenleben, von autonomer Lebensführung und Emanzipation, von individueller Gewissensmoral, Menschenrechten und Demokratie entsprungen sind, ist unmittelbar ein Erbe der jüdischen Gerechtigkeits- und der christlichen Liebesethik. In der Substanz unverändert, ist dieses Erbe immer wieder kritisch angeeignet und neu interpretiert worden. Dazu gibt es bis heute keine Alternative. Auch angesichts der aktuellen Herausforderungen einer postnationalen Konstellation zehren wir nach wie vor von dieser Substanz. Alles andere ist postmodernes Gerede.

Im Beschluss zum Religionsunterricht auf der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (1976) wird dazu ausgeführt, dass es Religionsunterricht in der Schule geben müsse, „weil die Schule den jungen Menschen mit den geistigen Überlieferungen vertraut machen soll, die unsere kulturelle Situation geprägt haben, und weil Christentum in seinen Konfessionen zu unseren prägenden geistigen Überlieferungen gehört“ (S. 135). Der Religionsunterricht ermöglicht die lebendige Weitergabe der geistigen Überlieferungen. Für den Ethikunterricht basiert der kulturgeschichtliche Begründungskomplex nach Wiater (2011) in der Auffassung, dass die Schule die Aufgabe der Enkulturation zu erfüllen habe, wozu sie einerseits den Schülerinnen und Schülern die Wurzeln der abendländischen Kultur und die gegenwärtig vorherrschenden kulturellen Verhaltensformen verstehbar machen muss und andererseits Kulturfähigkeit und Kulturmündigkeit im Sinne einer verantwortlichen, die Humanität fördernden Weiterentwicklung der einzelnen Kulturgebiete, fördern soll.

Der *rechtliche* Begründungskomplex bezieht sich auf die rechtlichen Maßgaben für den schulischen Religionsunterricht vor dem Hintergrund des Verhältnisses von Staat und Kirche im Kontext der Bundesverfassung). Die Grundlage für den römisch-katholischen Religionsunterricht in Österreich bildet das Konkordat aus dem Jahr 1933, in dem im Artikel VI §1 der Kirche das Recht auf Erteilung des Religionsunterrichts zusteht. Der Religionsunterricht wird durch das Religionsunterrichtsgesetz von 1949 (BGBl. Nr. 190, Fassung 1993) geregelt. Er ist Pflicht-

gegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die einer gesetzlich anerkannten Kirche angehören. Religionsunterricht ist an öffentlichen Schulen auf der Ebene der österreichischen Bundesverfassung (Staatsgrundgesetz) im Sinne einer institutionellen Garantie verankert (§ 15 StGG). Nach § 17 ist von der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft für den Religionsunterricht Sorge zu tragen (§ 17 StGG). Daneben bilden das Grundrecht auf Religionsfreiheit (Art. 9 EMRK) und das Elternrecht die Grundlage für den Religionsunterricht. Die nähere rechtliche Ausgestaltung wird durch das Religionsunterrichtsgesetz (BGBl. 1949/190) geregelt. In der österreichischen Rechtsordnung gilt für den Staat das Prinzip der religiösen Neutralität. Das Bundesverfassungsgesetz verlangt in § 14 (5a) von der Schule, junge Menschen zu befähigen, „an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung (...) zu übernehmen. Jeder Jugendliche soll (...) dem politischen, religiösen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sein“ (§ 14 (5a) B-VG). Das Schulorganisationsgesetz verpflichtet die Schule im sogenannten „Zielparagraphen“, an der Entwicklung junger Menschen nach „sittlichen, religiösen und sozialen Werten (§ 2 (1) SchOG) mitzuwirken. Damit ist die Schule einerseits zu religiöser Bildung verpflichtet und andererseits der Religionsunterricht in der Schule verankert (Jäggle & Klutz, 2013, S. 69). Für den Ethikunterricht als Schulfach gibt es zum aktuellen Zeitpunkt noch keine rechtlichen Grundlagen. Es ist lediglich möglich, den Ethikunterricht als Schulversuch durchzuführen. Auf der Basis des „Zielparagraphen“ ergibt sich die Option, dass der Staat für jene Schülerinnen und Schülern, die sich vom Religionsunterricht abgemeldet haben, einen Ethikunterricht anbietet oder sie dazu verpflichtet. Aktuell werden die rechtlichen Grundlagen für den verpflichtenden Ethikunterricht für jene Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe erarbeitet, die den Religionsunterricht nicht besuchen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass auf der Grundlage der Lehrpläne die gesellschaftliche und identitätsstiftende Relevanz des Religionsunterrichts zentral durch die Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben begründet wird, während im Gegensatz dazu im Ethikunterricht das autonome begründete Argumentieren und Reflektieren im Hinblick auf Fragen der Ethik und Moral auf der Basis der Menschen- und Freiheitsrechte im Zentrum steht. Mit Bezug auf die Leitziele und die angestrebten Kompetenzen gemäß Lehrplanentwurf ist im Ethikunterricht im Gegensatz zum Religionsunterricht ethische Bildung oder Werterziehung das zentrale Anliegen. Leitziele und angestrebte Kompetenzen des Ethikunterrichts verweisen auf alle Aspekte einer umfassenden Werterziehung, wie sie etwa auf der Basis des Vier-Komponenten-Modells ethischen Handelns nach Rest (1984; Bebeau, Rest & Narvaez, 1999) grundgelegt sind. Der Kompetenzbereich *Wahrnehmen und Perspektiven einnehmen* verweist auf die Komponente ethische Sensibilität. Die Kompetenzbereiche *Analysieren und Reflektieren*, *Argumentieren und Urteilen* beziehen sich auf die Komponente ethische Urteils-

bildung. Die Kompetenzbereiche *Interagieren und Sich-Mitteilen* und *Handlungsoptionen entwickeln* beziehen sich auf die Komponenten ethische Motivation und ethisches Handeln. Der Bezug zur Kultur und Geschichte manifestiert sich im Religionsunterricht durch die Bedeutung von Religion als Kulturbestandteil, während im Ethikunterricht die Verstehbarmachung und verantwortliche Weitergabe kultureller Verhaltensformen (z. B. Werte) im Fokus steht. Schließlich weisen die rechtlichen Grundlagen auf eine tiefe Verankerung des Religionsunterrichts in den staatlichen Grundgesetzen hin, die zum aktuellen Zeitpunkt für den Ethikunterricht noch nicht gegeben ist.

Die Frage der Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts aus der Sicht Betroffener (Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler) wird nur in wenigen empirischen Studien untersucht und wenn, dann handelt es sich lediglich um eine untergeordnete Forschungsfrage.

Für den Religionsunterricht nennen Schülerinnen und Schüler als wichtige Relevanzfaktoren den allgemeinbildenden Charakter, die lebenspraktische Ausrichtung, die Vermittlung von Werten, den Erwerb von Wissen in Hinsicht auf andere Religionen, die Vertiefung des Glaubens, allgemeines Interesse, Neugier, die Auseinandersetzung mit existentiellen Fragen und die Möglichkeit, sich auszuruhen (Bucher, 1996; 2001a; Domsgen & Lütze, 2010; Kiesow, 2003; Sautermeister, 2006; Schwarz & Dörnhofer, 2016; Schweitzer et al., 2018).

Direktorinnen und Direktoren halten den Religionsunterricht für relevant, weil viel über andere Religionen gelernt wird, eine gelungene Friedenserziehung stattfindet und soziale Kompetenzen erweitert werden. Als negativ wird erachtet, dass die Trennung nach Religionen bzw. Konfessionen aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklung nicht mehr angebracht sei, d. h. Separation nicht dem Inklusionsgedanken entspreche (Gmoser & Weirer, 2019).

Für den Ethikunterricht nennen Schülerinnen und Schüler als wichtige Relevanzfaktoren die Förderung der ethischen Reflexion, die Förderung moralischen Handelns, die Entwicklung einer Gemeinschaft, die Entwicklung einer Konfliktlösungskompetenz und den Bezug zu individuellen Fragestellungen (Bucher, 2001b; Schweitzer et al., 2018).

Die genannten Relevanzfaktoren lassen sich dem gesellschaftlichen, anthropologischen und kulturgeschichtlichen Begründungskomplex zuordnen. Rechtliche Begründungen für die Relevanz des Religions- oder Ethikunterrichts werden nicht genannt.

Es zeigt sich, dass in den bisherigen Studien vor allem Schülerinnen und Schüler zur Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts befragt wurden. Es gibt kaum Studien, in denen andere betroffene Personen wie beispielsweise Eltern oder literarische Lehrpersonen befragt wurden. Vor dem Hintergrund dieses Forschungsdefizits verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, die Perspektiven über die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts zu erweitern, indem literarische Lehrpersonen,

im Speziellen angehende Lehrpersonen für Volksschulen, befragt wurden. Die spezifischen Forschungsfragen lauten: (1) Für wie relevant halten Lehramtsstudierende für Volksschulen den Religions- und Ethikunterricht? (2) Welche Gründe führen Lehramtsstudierende für Volksschulen für die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts an?

### 3. Methodische Vorgehensweise

#### Untersuchungsdesign und Stichprobe

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Mixed-Method-Ansatz gewählt. Dabei werden auf der Ebene der Datenerhebung sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. Im Speziellen handelt es sich in dieser Untersuchung um ein explanatives Design (Cresswell & Plano Clark, 2007), bei dem zuerst quantitative Daten erhoben werden, die um qualitative Daten ergänzt werden, um die quantitativen Ergebnisse zu vertiefen oder besser zu verstehen. Im konkreten Fall wurde die erste Forschungsfrage mittels eines quantitativen Vorgehens beantwortet, während für die zweite Forschungsfrage ein qualitatives Vorgehen zu Grunde liegt. Zusätzlich erfolgte auf der Ebene der Datenauswertung ein Mixed-Method-Ansatz, indem die verbalen Daten einer qualitativen und nachfolgenden quantitativen Analyse unterzogen wurden.

Die Auswahl der Stichprobe beruht auf einem Convenience Sampling (Flick, 2012, S. 166): Es wurden diejenigen Personen ausgewählt, die unter den gegebenen Bedingungen am einfachsten zugänglich waren. Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Untersuchung waren Studierende des Bachelorstudiums Volksschule (N = 128; 6 männlich, 4 ohne Angaben; alle sechstes Studiensemester) an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

#### Datenerhebung

Die Datenerhebung fand im Rahmen einer anonymen Onlinebefragung im Studienjahr 2018/2019 statt.

Die relevanten Items mit Antwortvorgaben hinsichtlich der Forschungsfrage lauteten: „Für wie wichtig halten Sie den Religionsunterricht?“ bzw. „Für wie wichtig halten Sie den Ethikunterricht?“ Die Studierenden konnten die Items auf einer 5-stufigen Likertskala einschätzen (1 = überhaupt nicht wichtig, 2 = eher unwichtig, 3 = neutral, 4 = eher wichtig, 5 = sehr wichtig). Ergänzend wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gebeten, ihre Einschätzung in einer offenen Frage verbal zu begründen („Warum? Bitte schreiben Sie in das Feld.“).

## Datenauswertung

Es wurden die verbalen Daten von jenen Personen ausgewertet, die in den beiden Items mit Antwortvorgabe zur Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts „wichtig“ oder „sehr wichtig“ markierten. Die Aussagen zur Relevanz wurden mittels einer „kategoriegeleiteten qualitativ orientierten Textanalyse“ (Mayring, 2012, S. 30) auf der Basis einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Kategorien wurden in einem ersten Schritt deduktiv auf der Grundlage der vier Begründungskomplexe für die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts generiert (gesellschaftlicher, anthropologischer, kulturgeschichtlicher und gesetzlicher Begründungskomplex). Im zweiten Schritt wurden die vier Hauptkategorien in mehreren Materialdurchgängen induktiv differenziert, indem möglichst nahe an den Textstellen Subkategorien entwickelt wurden. Als Kodiereinheit wurde ein einzelnes Wort bis zu einem Satz festgelegt, da die Aussagen der Studierenden kurz waren. Die Kodiereinheiten im Textmaterial wurden von zwei unabhängig arbeitenden Kodierern identifiziert (Übereinstimmungsrate 76 %). Die endgültige Festlegung der Kodiereinheiten erfolgte zwischen den beiden Kodierern. Pro Person bzw. Aussage konnten mehrere zu kodierende Textpassagen identifiziert werden. Die Zuordnung der Textstellen zu den Kategorien erfolgte ebenfalls von zwei unabhängigen, in das Kategoriensystem instruierten Kodierern. Pro Kodiereinheit wurde eine Kategorie einmal zugeordnet. Die Intercoderreliabilität zeigt ein Cohens Kappa von ,870 (Religionsunterricht) bzw. ,780 (Ethikunterricht)<sup>1</sup>. Die endgültige Kategorienzuordnung wurde im Diskurs festgelegt. Im abschließenden vierten Schritt wurden die Häufigkeiten der Kategorienzuordnungen berechnet.

## 4. Ergebnisse

Einerseits ergaben sich quantitative Daten durch die Fragestellung mit der likertskalierten Antwortvorgabe, andererseits qualitative Daten durch die offene Fragestellung.

### Einschätzung der Relevanz des Ethik- und Religionsunterrichts

Die Einschätzung der Bedeutung des Religionsunterrichts korreliert hochsignifikant ( $p = ,001$ ) mit der Einschätzung der Bedeutung für den Ethikunterricht (Pearson  $r = ,286^{**}$ ). Personen, die die Relevanz des Religionsunterrichts hoch einschätzen, tun dies auch für den Ethikunterricht.

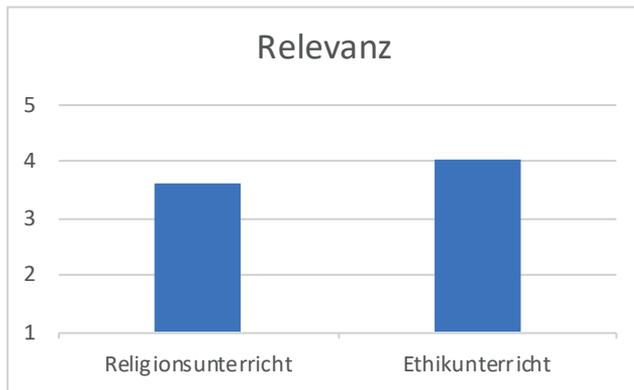
Die Annahme der Normalverteilung der Werte kann auf der Grundlage eines Kolmogorov-Smirnov-Tests nicht aufrechterhalten werden. Deshalb wurde auf

<sup>1</sup> Die Übereinstimmungsmaße sind laut Landis und Koch (1977, S. 165) als beinahe perfekt (Religionsunterricht) und substantiell (Ethikunterricht) zu beschreiben.

einen parameterfreien Test zurückgegriffen. Der Wilcoxon-Test für verbundene Stichproben ergibt einen höchst signifikanten Unterschied zwischen der Einschätzung der Relevanz des Religionsunterrichts und des Ethikunterrichts ( $p < ,001$ ). Studierende halten den Ethikunterricht signifikant relevanter als den Religionsunterricht (Ethikunterricht:  $M = 4,05$ ,  $SD = 1,041$ ; Religionsunterricht:  $M = 3,61$ ;  $SD = 1,09$ ). 78,1% der Befragten halten den Ethikunterricht für „eher wichtig“ bis „sehr wichtig“, während dies nur bei 57,8% für den Religionsunterricht zutrifft (siehe Diagr. 1). Die mittels z-Verteilung approximierte Effektstärke *Cohens d* beträgt 0,778. Dies bedeutet eine hohe praktische Bedeutsamkeit (Cohen, 1988).

**DIAGRAMM 1.** Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts

(Mittelwerte;  $N = 128$ ; Skala: 1 = überhaupt nicht wichtig; 5 = sehr wichtig)



### Inhaltsanalyse der verbalen Daten

Es liegen für den Religionsunterricht verbale Rückmeldungen von 57 Lehramtsstudierenden und für den Ethikunterricht von 61 Lehramtsstudierenden vor. Insgesamt wurden 208 Textpassagen kodiert (Religionsunterricht: 98, Ethikunterricht: 110). Pro Person wurden bis zu fünf unterschiedliche Gründe für die Relevanz des Religions- oder Ethikunterrichts angegeben.

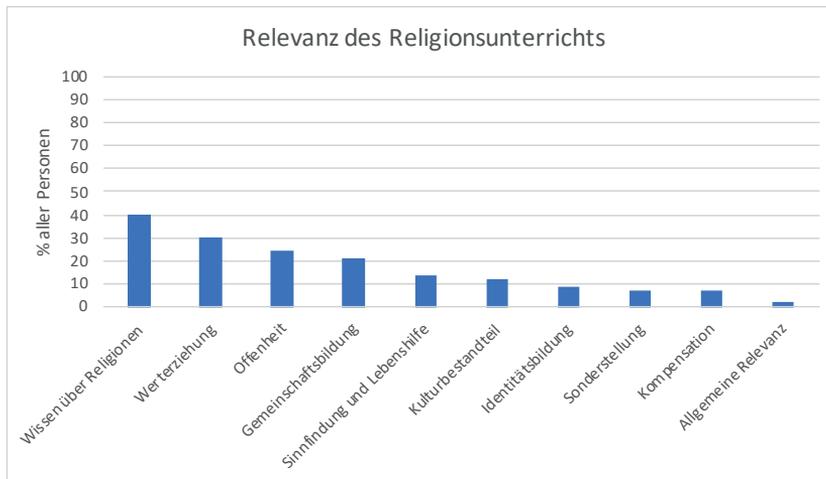
### Relevanz des Religionsunterrichts

Als Ergebnis der Inhaltsanalyse lassen sich zehn Kategorien für die Beschreibung der Begründungen für die Relevanz des Religionsunterrichts unterscheiden (siehe Diagr. 2). 40,1% aller Personen finden den Religionsunterricht relevant, weil er „Wissen über Religionen“ vermittelt. Die Studierenden führten an, dass man die eigene Religion und andere Religionen kennen und darüber etwas lernen sollte. 29,8% der Personen machten Aussagen, die der Kategorie „Werterziehung“ zugeordnet wurden. Die Studierenden betonten, dass der Religionsunterricht be-

deutsam ist, weil er moralische und soziale Kompetenzen vermittelt, zur Entwicklung von Werten und Normen der Gesellschaft beiträgt und ethische Themen behandelt. 24,6 % aller Personen führten Gründe an, die der Kategorie „Offenheit“ zugeordnet wurden. Die Studierenden beschrieben, dass Religionsunterricht dazu beiträgt offen, tolerant und verständnisvoll für andere Religionen zu werden, Vorurteile zu beseitigen und zu einer positiven Einstellung gegenüber Religion und Glauben zu gelangen. Es wurde auch angemerkt, dass man im Religionsunterricht offen über etwas reden kann und keine Meinung aufgezwungen wird. Der Kategorie „Gemeinschaft“ wurden Aussagen von 21,1 % aller Personen zugeordnet. Die Studierenden erwähnten, dass der Religionsunterricht relevant ist, weil Themen des Zusammenlebens behandelt werden und die Gemeinschaft und Beziehung im Vordergrund stehen. 14 % der Studierenden gaben an, dass Religionsunterricht relevant ist, weil er eine „Sinnfindung und Lebenshilfe“ ist. In ihren Aussagen sprachen sie über Halt, Orientierung, Kraft und Stütze, welche die Religion bietet. Sie meinten, dass man im Religionsunterricht über den Sinn des Lebens nachdenken und Gespräche über das Leben führen kann. Für 12,3 % der Personen leitet sich die Relevanz des Religionsunterrichts aus der Tatsache ab, dass Religion ein „Kulturbestandteil“ ist. 8,8 % der befragten Personen erachteten Religionsunterricht für „Identitätsbildung“ als wichtig. Schließlich meinen 7,7 %, dass der Religionsunterricht auf Grund seiner „Sonderstellung“ zu den literarischen Unterrichtsfächern wichtig ist, denn er bietet geringe Anforderungen, keinen Notendruck und andere Inhalte. Ebenfalls 7,7 % der Studierenden erachteten den Religionsunterricht als relevant, weil er eine „Kompensation“ zum Fehlen religiöser Erziehung in der Familie bietet. 1,8 % der Personen gaben als Begründung für die Bedeutsamkeit die „allgemeine Relevanz“ des Religionsunterrichts an.

Der Hauptkategorie „Gesellschaftliche Relevanz“, abgeleitet aus dem gesellschaftlichen Begründungskomplex, lassen sich die Subkategorien „Wissen über Religionen“, „Werterziehung“, „Offenheit“ und „Gemeinschaftsbildung“ zuordnen. Die Hauptkategorie „anthropologische Relevanz“, abgeleitet aus dem anthropologischen Begründungskomplex, unterteilt sich in die Subkategorien „Sinnfindung und Lebenshilfe“ und „Identitätsbildung“. Der Hauptkategorie „kulturgeschichtliche Relevanz“, generiert aus dem kulturgeschichtlichen Begründungskomplex, entspricht die Kategorie „Kulturbestandteil“. Die Kategorien „Sonderstellung“, „Kompensation“ und „Allgemeine Relevanz“ lassen sich keiner Hauptkategorie zuordnen. Die Studierenden nannten keine Aussagen, die dem rechtlichen Begründungskomplex entsprechen würden.

**DIAGRAMM 2.** Begründungen für die Relevanz des Religionsunterrichts  
(in %; N = 57 Lehramtsstudierende; Mehrfachaussagen möglich)

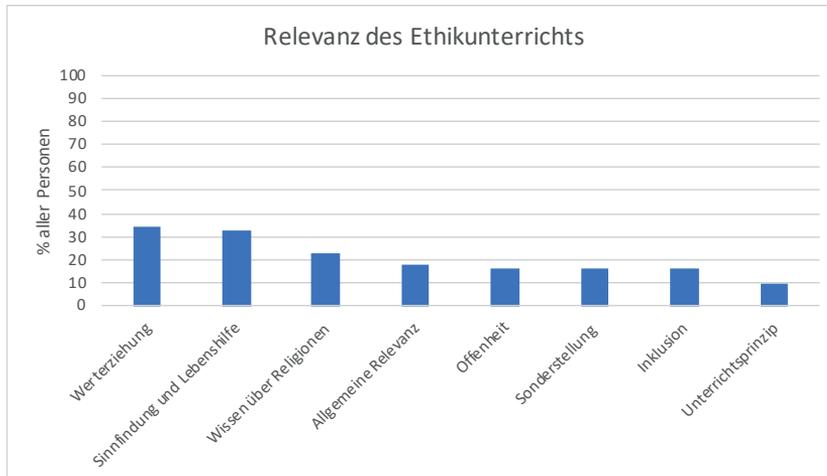


### Relevanz des Ethikunterrichts

Aus der Inhaltsanalyse ergeben sich acht Kategorien zur Beschreibung der Begründungen für die Relevanz des Ethikunterrichts (siehe Diagr.3). 34,4 % aller Studierenden, die den Ethikunterricht für relevant erachteten, betonten die Werteziehung als Relevanzfaktor. Sie erwähnten die Vermittlung bzw. Ausbildung von Werten und/oder ethischen Wissens. Ferner wird in ihren Aussagen die Entwicklung sozialer, moralischer und emotionaler Kompetenzen und Einstellungen angesprochen. 32,8 % der Studierenden nannten Gründe, die der Kategorie „Sinnfindung und Lebenshilfe“ zugeordnet wurden. Sie betonten, dass Ethik für viele Lebenssituationen eine Entscheidungshilfe ermöglicht und im Ethikunterricht auf viele (z. B. Alltags-) Situationen eingegangen werden kann. Ferner erwähnten sie, dass Ethikunterricht kritisches Denken, Selbstreflexion und rationales Handeln fördert. 22,9 % der Studierenden nannten Gründe, die sich auf die Kategorie „Wissen über Religionen“ beziehen. Sie führten an, dass im Ethikunterricht andere Religionen (auch Kulturen) kennengelernt werden bzw. auch die Sensibilität diesbezüglich geschärft wird. 18 % der Studierenden betonten die „Allgemeine Relevanz“ des Ethikunterrichts. Von jeweils 16,4 % der Studierenden wurden Aussagen formuliert, die den Kategorien „Offenheit“, „Sonderstellung“ und „Inklusion“ zugeordnet wurden. „Offenheit“ bezieht sich auf Aussagen, in denen erwähnt wird, dass der Ethikunterricht dazu beiträgt, die Toleranz und das Verständnis gegenüber anderen Religionen, Kulturen oder allgemein dem Fremden zu fördern. „Sonderstellung“ betrifft Aussagen, in denen angeführt wird, dass im Ethikunterricht andere Themen als im normalen Unterricht behandelt werden, die wichtig sind, aber dort keinen Platz haben. „Inklusion“ wird in dieser Untersuchung definiert als

„alle Kinder gemeinsam unterrichten“ (im Gegensatz zum Religionsunterricht, in dem eine religiös homogene Gruppe unterrichtet wird). Schließlich führten 9,8 % der Studierenden an, dass Ethik eigentlich ein „Unterrichtsprinzip“ ist, denn Wert-erziehung ist in jedem Unterrichtsfach wichtig, da Werte in Zusammenhang mit vielen Unterrichtsthemen stehen.

**DIAGRAMM 3.** Begründungen für die Relevanz des Ethikunterrichts  
(in %; N = 61 Lehramtsstudierende; Mehrfachausagen möglich)



Zur Hauptkategorie „Gesellschaftliche Relevanz“ lassen sich die Subkategorien „Wernerziehung“, „Wissen über Religionen“, „Offenheit“ und „Inklusion“ zuordnen. Die Kategorie „Sinnfindung und Lebenshilfe“ entspricht der Hauptkategorie „Anthropologische Relevanz“. Es finden sich keine kulturgeschichtlichen Relevanzaspekte. Die rechtliche Bedeutsamkeit wird implizit durch die Kategorie „Unterrichtsprinzip“ ausgedrückt. Die Kategorien „Allgemeine Relevanz“ und „Sonderstellung“ lassen sich keiner der vier Hauptkategorien zuordnen.

## 5. Diskussion

Die Studie untersuchte die Frage, in welcher Intensität und warum der Religions- und Ethikunterricht relevant sind. Auf der Grundlage einer Befragung von Lehramtsstudierenden der Volksschule lassen sich als zentrale Ergebnisse festhalten, dass (1) beide Unterrichtsfächer für relevant gehalten werden, (2) der Ethikunterricht aber relevanter als der Religionsunterricht eingeschätzt wird, (3) die genannten Gründe für die Relevanz beider Unterrichtsfächer größtenteils sehr ähnlich sind, aber (4) die Relevanz des Religionsunterrichts vor allem auf dem Wissenserwerb über andere Religionen und der Wernerziehung und beim Ethikunterricht vor allem auf der Wernerziehung und der Sinnfindung und Lebenshilfe beruht.

Vergleicht man die Relevanzfaktoren des Religions- und Ethikunterrichts genauer, so lassen sich auf der Basis der Ergebnisse folgende deskriptive Unterschiede feststellen:

- Studierende erwähnen nicht explizit das zentrale Anliegen des Religionsunterrichts, die Auseinandersetzung mit dem Glauben. Möglicherweise ist dieser Relevanzfaktor in Aussagen wie „über die eigene Religion lernen“ (Kategorie „Wissen über Religionen“), „positive Einstellung zur eigenen Religion gewinnen“ (Kategorie „Offenheit“) oder „Religion bietet Halt, Orientierung, Kraft und Stütze“ (Kategorie „Sinnfindung und Lebenshilfe“) integriert. Das zentrale Anliegen des Ethikunterrichts, Werterziehung zu leisten, wird von den Studierenden als am häufigsten genannte Kategorie unterstrichen.
- Der Inklusionsgedanke (Kategorie „Inklusion“) wird im Ethikunterricht, aber nicht im Religionsunterricht genannt. So bietet nach Ansicht der Lehramtsstudierenden ein Ethikunterricht für alle die Möglichkeit, Werterziehung auf der Grundlage unterschiedlicher religiöser und kultureller Ansichten durchzuführen (Kategorie „Inklusion“). Studien zeigen, dass Werterziehung in einer heterogenen Gruppe auf Grund der unterschiedlichen kulturellen und religiösen Hintergründe und damit zusammenhängend divergierender Ansichten besonders effektiv ist (Berkowitz & Bier, 2007). Im Religionsunterricht erfolgt Werterziehung in einer quasi kulturell und religiös homogenen Gruppe, sodass der Inklusionsgedanke hier auch nicht zum Tragen kommt. Inklusion als Relevanzfaktor kann als eine Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Begründungskomplexes für den Ethikunterricht interpretiert werden.
- Sinnfindung und Lebenshilfe werden im Ethikunterricht höher eingeschätzt als im Religionsunterricht. Die praktische Bedeutsamkeit des Gelernten erscheint den Studierenden höher als im Religionsunterricht. Diese Meinung spiegelt sich in den Leitzielen der Lehrpläne wider. Die Leitziele des Religionsunterrichts gehen weniger auf konkrete Alltagssituationen ein als die Leitziele des Ethikunterrichts (vgl. Kap. 2).
- Der Erwerb von Wissen über Religionen wird im Religionsunterricht höher eingeschätzt als im Ethikunterricht. Diese Meinung kontrastiert mit den Lehrplänen, da sowohl im Ethik- als auch im Religionsunterricht die Auseinandersetzung mit anderen Religionen ein wichtiges Ziel darstellt. Es kann angenommen werden, dass die meisten Studierenden eher Religionsunterricht als Ethikunterricht in ihrer Schulzeit erlebt haben und daraus ihre Meinung ableiten, was eine mögliche Erklärung für diese unterschiedliche Einschätzung und die Favorisierung des Religionsunterrichts sein könnte.

- Der Unterschied in der Einschätzung der allgemeinen Relevanz unterstreicht das Ergebnis der quantitativen Fragestellung: Ethikunterricht wird als relevanter eingeschätzt als Religionsunterricht.
- Die Kategorie „Unterrichtsprinzip“<sup>2</sup> kann als Ausdifferenzierung des gesetzlichen Begründungskomplexes für den Ethikunterricht betrachtet werden und verweist auf den gesetzlichen Auftrag, dass alle Lehrpersonen Werterziehung in ihrem Unterricht durchführen müssen.

Die vorliegenden Ergebnisse lassen sich weitgehend in die Resultate bisheriger empirischer Untersuchungen einordnen (z. B. Bucher, 1996; 2001a; 2001b; Sautermeister, 2006; Schweitzer et al., 2018), erweitern diese aber auch substanziell um die Perspektive von Lehramtsstudierenden und der Ausdifferenzierung der Begründungskomplexe für die Relevanz des Religions- und Ethikunterrichts.

Als Limitationen der Studie lassen sich anführen, dass (1) lediglich Studierende der Lehramtsausbildung für Volksschulen befragt wurden, (2) nicht spezifiziert wurde, ob z. B. Studierende, die ein Schwerpunktfach Religion gewählt haben, Studierende, die ohne Bekenntnis sind, oder Studierende, die sich während ihrer Schulzeit vom Religionsunterricht abgemeldet haben, differente Bewertungen abgeben würden und (3) unklar ist, ob sich die Bewertung der Relevanz des Ethikunterrichts auf seine Festlegung als Unterrichtsfach oder auf die Inhalte des Ethikunterrichts bezieht.

In der Folge und im Hinblick auf die theoretische Auseinandersetzung wäre zu erforschen, inwieweit Studierende die Vermittlung von Werterziehung in allen Fächern im Vergleich zu einem reinen Ethikunterricht bewerten würden. Weiters wäre es interessant festzustellen, inwieweit Persönlichkeitsdispositionen Einfluss auf die Bewertung der beiden Gegenstände haben. Dies wird in Folgeuntersuchungen erhoben.

Für eine Zukunft der ethischen Bildung lässt sich aus den bisherigen Studienergebnissen und auf der Grundlage theoretischer Überlegungen zur Werterziehung festhalten, dass ein verpflichtender Ethikunterricht das intendierte zentrale Ziel, ethische Bildung bzw. Werterziehung für jene Schülerinnen und Schüler, die sich vom konfessionellen Religionsunterricht abgemeldet haben, zweifellos erfüllt. Der Ethikunterricht bietet eine umfassende Werterziehung, die ethische Sensibilität, ethische Urteilsfähigkeit, ethische Motivation und ethisches Handeln inkludiert. Allerdings stellt sich die Frage, warum eine Separierung der Werterziehung vom inhaltlichen Lernen gefördert wird, wo doch sowohl im gesetzlichen Auftrag für die Lehrpersonen als auch unter theoretischen Gesichtspunkten zur Werterziehung eine Verbindung von Werten und Inhalten als sinnvoll erachtet wird. So heißt es

<sup>2</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass die Kategorie „Unterrichtsprinzip“ induktiv aus den Aussagen der Studierenden gewonnen wurde. Diese Kategorie steht in keinem Bezug zu einem gesetzlichen Unterrichtsprinzip, da es in Österreich kein Unterrichtsprinzip „Wernerziehung“ gibt. Sehr wohl gibt es aber den gesetzlichen Auftrag für jede Lehrperson, Werterziehung im eigenen Unterricht durchzuführen.

etwa im Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen (2018): „Die allgemein bildende höhere Schule hat im Sinne des § 2 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen mitzuwirken, nämlich beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten.“ Dieser dreifache gesetzliche Auftrag gilt für alle Lehrpersonen. Wie ein Teil der Lehramtsstudierenden in dieser Studie feststellt, sollte Werterziehung mit dem Erwerb von Fachwissen verbunden werden. Viele Unterrichtsinhalte enthalten Wertungen, wie Sprache (z. B. im Literaturunterricht: Literarische Texte enthalten häufig Wertungen), Geschichte (z. B. ist der Holocaust nicht ansprechbar, ohne dass Wertungen einfließen), Biologie (z. B. Massentierhaltung, Gentechnologie, Schwangerschaftsabbruch), Physik (z. B. Atomphysik – Atomenergie, Wärmelehre – Verbrennung fossiler Brennstoffe) oder Geografie und Wirtschaftskunde (z. B. globale Erwärmung, Migration, Wirtschaft) (Patry, 2009). Um im Kontext dieser Unterrichtsinhalte ethisch verantwortungsvolle Entscheidungen treffen zu können, bedarf es stets fachlichen Wissens. Wissen sollte deshalb in der Schule nicht losgelöst von Werten unterrichtet werden (Filzmaier & Pelinka, 2002). Die Gefahr eines eigenen Faches Ethik besteht darin, dass (Wert-)Erziehung als additive Zugabe wahrgenommen wird, losgelöst vom Lernen und Wissen (Heitger, 1999). So entsteht für die Schülerinnen und Schüler eine rational fachliche Welt im Fachunterricht, die abgekoppelt ist von einer emotional ethisch-moralischen Welt im Ethikunterricht. Schon Herbart (1982) macht in seinem Konzept des erziehenden Unterrichts deutlich, dass Unterricht und Erziehung miteinander verbunden sein sollen. Freilich weisen empirische Ergebnisse darauf hin, dass der gesetzliche Auftrag, Werterziehung im Fachunterricht durchzuführen, von vielen Lehrpersonen nicht umgesetzt wird (z. B. Gruber, 2009). Ein Hauptgrund dafür ist die Überfrachtung der Lehrpläne mit inhaltlichen Anforderungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es für die Zukunft der ethischen Bildung in der Schule umso wichtiger, Lehrpersonen didaktische Ansätze an die Hand zu geben, die eine Verbindung von Wissenserwerb und ethischer Bildung ermöglichen, damit alle Lehrpersonen Werterziehung im Fachunterricht durchführen können. Ein solcher didaktischer Ansatz ist beispielsweise VaKE (Values and Knowledge Education; Weinberger, Patry & Weyringer, 2008), dessen Effektivität in Bezug auf den Wissenserwerb und die ethische und moralische Entwicklung in zahlreichen Studien nachgewiesen wurde (z. B. Weinberger, 2006).

## Literatur

Adam, G. & Lachmann, R. (2013). Begründungen des schulischen Religionsunterrichts. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 92–105). Vandenhoeck & Ruprecht.

- AHS Lehrplan Ethik 2020. (2019). Verfügbar unter: <https://fewd.univie.ac.at/bundes-arge-ethik/lehrplan/>
- Bebeau, M. J., Rest, J. R., Narvaez, D. (1999). Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researcher*, 28(4), 18–26.
- Beck, M. (2018). *Wir brauchen Ethik mehr als Religion*. Verfügbar unter: <https://www.katholisch.at/aktuelles/2018/11/07/theologe-wir-brauchen-ethik-mehr-als-religion>
- Berkowitz, M. W. & Bier, M. C. (2007). What works in character education. *Journal of Research in Character Education*, 5, 29–48.
- Bucher, A. A. (1996). *Religionsunterricht: Besser als sein Ruf? Empirische Einblicke in ein umstrittenes Fach*. Salzburger theologische Studien 3. Innsbruck: Tyrolia.
- Bucher, A. A. (2001a). *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland* (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bucher, A. A. (2001b). *Ethikunterricht in Österreich: Bericht der wissenschaftlichen Evaluation der Schulversuche „Ethikunterricht“*. Innsbruck: Tyrolia.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.J.). *Ethik – Pflichtgegenstand für alle Schülerinnen und Schüler, die keinen Religionsunterricht besuchen*. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/ethik.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (2018). *Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schulen*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2018-09-01>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Domsgen, M. & Lütze, F. M. (2010). *Schülerperspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung in Sachsen-Anhalt*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Filzmaier, P. & Pelinka, A. (2002). Ethikunterricht als gesellschaftliche Notwendigkeit? In K. H. Auer (Hrsg.), *Ethikunterricht. Standortbestimmung und Perspektiven* (S. 71–86). Innsbruck: Tyrolia.
- Flick, U. (2012). *Qualitative Sozialforschung*. Hamburg: Rowohlt.
- Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. (1976). Freiburg: Herder. Verfügbar unter: [https://www.dbk.de/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1](https://www.dbk.de/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1)
- Gmoser, A. & Weirer, W. (2019). Es muss sich etwas verändern! Religionsunterricht in Österreich – empirische Blitzlichter aus der schulischen Praxis und Überlegungen zur konzeptionellen Weiterentwicklung. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(1), 161–18.

- Gruber, M. (2009). *Schulische Werteerziehung unter Pluralitätsbedingungen. Bestandsaufnahme und Empfehlungen auf der Basis einer Lehrerbefragung*. Würzburg: Ergon.
- Habermas, J. (2001). *Zeit der Übergänge*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Halbmayer, A. (2019). Zum Volksbegehren „Ethik für Alle“. „Religionsunterricht vs. Ethikunterricht. Was soll das bringen?“ Verfügbar unter: <https://www.katholisch.at/aktuelles/125425/religionsunterricht-vs.-ethikunterricht.-was-soll-das-bringen>
- Heitger, M. (1999). Ethik im Unterricht. Anmerkungen zu einem Grundsatzproblem. In V. Ladenthin & R. Schilmöller (Hrsg.), *Ethik als pädagogisches Projekt. Grundfragen schulischer Werterziehung* (S. 197–202). Opladen: Leske & Budrich.
- Herbart, J. F. (1982). *Pädagogische Schriften. Zweiter Band. Pädagogische Grundschriften*. Hg. von W. Asmus. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hirn, L. (2019). *Philosophin: „Schule sollte nicht da sein, um den Glauben zu stärken“*. Interview. Standard. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000112101516/philosophin-schule-sollte-nicht-da-sein-um-den-glauben-zu>
- Jäggle, M. & Klutz, P. (2013). Religiöse Bildung an Schulen in Österreich. In M. Jäggle, M. Rothgangel & T. Schlag (Hrsg.), *Religiöse Bildung and Schulen in Europa. Teil 1: Mitteleuropa* (S. 69–94). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kiesow, H. (2003). *Jugendliche zwischen Atheismus und religiöser Kompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Religiosität und zu Teilnahmemotiven für den Besuch des Evangelischen Religionsunterrichts unter 3889 Schülerinnen und Schülern der Klassen 8, 9 und 10 in Thüringen*. Dissertation an der Universität Jena.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1), 159–174. doi:10.2307/2529310
- Lehrplan katholische Religion AHS Oberstufe. (2006). Verfügbar unter: <https://www.dioezese-linz.at/site/schulamts/artikel/article/7741.html>
- Mayring, P. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Niederleitner, H. (2019). *Ethik als Pflichtalternative zum Religionsunterricht? Noch fehlt der Gesetzesbeschluss*. KirchenZeitung, 39/2019. Verfügbar unter: <https://www.kirchenzeitung.at/site/themen/gesellschaftsoziales/ethik-als-pflichtalternative-zum-religionsunterricht-noch-fehlt-der-gesetzesbeschluss-82710>
- Patry, J.-L. (2009). Moral- und Werterziehung. In C. Seyfried & A. Weinberger (Hrsg.), *Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule* (S. 13–44). Wien: Lit.
- Rees, W. (2018). Rechtliche Rahmenbedingungen für einen konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in den öffentlichen Schulen Österreichs. *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 26(2), 47–68.

- Sautermeister, J. (2006). *Religionsunterricht im Kontext berufsbildender Schulen. Ein pädagogisch-psychologische Untersuchung von Schülerinnen und Schülern zu ihrer Wahrnehmung und Einschätzung des Religionsunterrichts im Berufsschulzentrum Waiblingen*. Dissertation and der Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Scharer, M. (2004). Wieviel Religion braucht die Schule. Zur gesellschaftlichen Plausibilität von Religions- und Ethikunterricht. *Theologisch-Praktische-Quartalschrift*, 145, 376–383.
- Schwarz, S. & Dörnhofer, A. (2019). SchülerInnenperspektiven auf den evangelischen Religionsunterricht in Bayern. Ausgewählte Ergebnisse. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 15(1), 205–243.
- Schweitzer, F. (2013). Religiöse Bildung als Aufgabe der Schule. In M. Rothgangel, G. Adam & R. Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* (S. 144–159). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schweitzer, F., Wissner, G., Bohner, A., Nowack, R., Gronover, M. & Boschki, R. (2018). *Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht*. Münster: Waxmann.
- Standard. (2017, 18. April). *Wer welchen Religionsunterricht besucht*. Verfügbar unter: <https://www.pressreader.com/austria/der-standard/20170418/281672549815886>
- Standard. (2020, 25. Februar). *Ethikunterricht kommt mit einem Jahr Verspätung ab 2021*. Verfügbar unter: <https://www.derstandard.at/story/2000114961084/ethikunterricht-kommt-mit-einem-jahr-verspaetung-erst-ab-2021>
- Weinberger, A. (2006). *Kombination von Werterziehung und Wissenserwerb. Evaluation des konstruktivistischen Unterrichtsmodells VaKE (Values and Knowledge Education) in der Sekundarstufe I*. Hamburg: Kovač.
- Weinberger, A., Patry, J.-L. & Weyringer, S. (2008). *Das Unterrichtsmodell VaKE (Values and Knowledge Education). Handbuch für Lehrerinnen und Lehrer*. Innsbruck: Studienverlag.
- Weirer, W. (2012). *Zwischen den Stühlen? Konfessioneller Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung von Staat und Kirchen. Viertes Seggauer Gespräch zu Staat und Kirche*. Verfügbar unter: [https://static.uni-graz.at/uploads/media/Zwischen\\_den\\_St%C3%BChlen.pdf](https://static.uni-graz.at/uploads/media/Zwischen_den_St%C3%BChlen.pdf)
- Wiater, W. (2011). *Ethik unterrichten. Einführung in die Fachdidaktik*. Stuttgart: Kohlhammer.

### **Kurzbiografien**

Weinberger, Alfred: Hochschulprofessor, Mag. Dr.; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Moral- und Werteerziehung, Kompetenzentwicklung in der Lehramtsausbildung, konstruktivistischer Unterricht, Evaluation.

Boxhofer, Emmerich: Hochschulprofessor, Mag. Dr.; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz; Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Persönlichkeitsdispositionen und Belastungserleben im pädagogischen Bereich, Evaluation.