

Zwischen Neutralität und persönlicher Haltung

Eine religionspädagogische Fallstudie zum
Umgang mit Vielfalt im Klassenzimmer

Bachelorarbeit

Eingereicht am Institut Vorschule und Primarschule (IVP)
der Pädagogischen Hochschule (PHBern)
vorgelegt von:

Mathusuja Uthayarajah

Waldmannstrasse 25

3027 Bern

+41 79 753 69 85

mathusuja.uthayarajah@stud.phbern.ch

Studienschwerpunkt: Zyklus 2, MST

Betreuende Dozentin: Simone Suter

Bern, 30.6.2025

Abstract

Diese Bachelorarbeit untersucht, wie Lehrpersonen im Unterricht mit religiöser Vielfalt umgehen und welche Haltung sie dabei zeigen. In heutigen Schulklassen treffen Kinder mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen aufeinander. Das stellt Lehrpersonen vor die Aufgabe, einerseits neutral zu bleiben und andererseits allen Kindern mit Respekt und Sensibilität zu begegnen.

Im Zentrum der Arbeit steht die qualitative Analyse eines Interviews mit einer erfahrenen Lehrperson. Die Aussagen wurden sequenzanalytisch ausgewertet – durch Beschreibung, Hypothesenbildung und Strukturlogik. Dabei wurde untersucht, wie die Lehrperson über Religionen spricht, welche Begriffe sie verwendet und wie sie Kinder mit religiösem Hintergrund im Unterricht einbezieht.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrperson grundsätzlich offen und respektvoll mit religiöser Vielfalt umgeht. Sie orientiert sich am Lehrplan 21 und bemüht sich, alle Kinder gleich zu behandeln. Gleichzeitig wird deutlich, dass sie teilweise unbewusst zwischen einem kulturell-christlichen «Wir» und «den anderen» unterscheidet. Kinder mit anderer Religion werden häufig als Repräsentant:innen ihrer Glaubensgemeinschaft angesprochen, was zu unbeabsichtigtem Othering führen kann.

Die Analyse macht deutlich: Lehrpersonen benötigen nicht nur Fachwissen über Religionen, sondern vor allem eine reflektierte Haltung. Der bewusste Umgang mit Sprache, Rollenbildern und Differenz ist zentral, um religiöse Vielfalt im Klassenzimmer pädagogisch verantwortungsvoll zu gestalten. Religiöse Bildung muss dabei sowohl sachlich korrekt als auch sensibel und inklusiv sein.

Danksagung

Mein Weg bis zu dieser Arbeit war für mich eine grosse Herausforderung, aber auch ein sehr persönlicher spannender Weg. Ich möchte mich bei den Menschen bedanken, die mich dabei unterstützt haben.

An erster Stelle danke ich meinen Eltern. Sie haben mich mein ganzes Leben begleitet, stets an mich geglaubt und mich in allem unterstützt. Mit ihrer Liebe, ihrem Vertrauen und ihrem unermüdlichen Einsatz haben sie mir ermöglicht, diesen Weg zu gehen. Ohne sie wäre ich heute nicht hier. Diese Arbeit ist nicht nur mein Erfolg, sondern auch ihrer.

Ein grosser Dank geht auch an meine Dozentin, Simone Suter. Sie hat mich während dieser Arbeit mit viel Geduld begleitet. Ihre Rückmeldungen waren klar, hilfreich und motivierend. Sie hat mir das Gefühl gegeben, dass meine Gedanken wichtig sind. Wenn ich unsicher war, hat sie sich Zeit genommen und mir gute Ideen gegeben. Ihre Unterstützung hat mir geholfen, dranzubleiben und diese Arbeit zu Ende zu bringen.

Ich danke auch allen anderen, die mir auf diesem Weg mit einem motivierenden Wort unterstützt haben.

Diese Bachelorarbeit ist für mich nicht nur ein Abschluss. Sie ist ein Zeichen dafür, dass Bildung möglich ist, auch wenn der Weg nicht einfach ist.

Inhalt

Abstract.....	2
Danksagung	3
1. Einleitung.....	6
2. Theoretischer Rahmen	8
2.1 Religionen im Lehrplan 21 (Zyklus 2).....	8
2.2 Lehrerhabitus nach Kramer und Pallesen	9
2.3 Pädagogische Professionalität nach Helsper	11
2.4 Heterogenität.....	12
2.4 Othering.....	13
2.5 Pädagogische Professionalität und der Umgang mit «Kultur».....	17
2.6 Postkoloniale Perspektiven auf Religionsunterricht.....	18
2.7 Transkulturalität	22
3. Methodisches Vorgehen	27
3.1 Gesprächsrahmen und Interviewpartnerin	27
3.2 Auswertungsmethode: thematisches Kodieren und Sequenzanalyse	28
3.2.1 Thematische Codierung	28
3.2.2 Sequenzanalyse nach Oevermann	29
4. Interview	30
4.1 Lehrperson und Wandel.....	30
4.2 Persönliche Haltung und Motivation der Lehrperson	34
4.3 Vielfalt sichtbar machen – aber wie?	36
4.4 Respekt und Toleranz als zentrale Leitlinien	39
4.5 Spannungsfeldern in der Praxis	41
4.6 Zwischen Anerkennung und Vereinfachung	49
5. Diskussion	55
6. Schlussfolgerungen	61
7.Fazit	62
8. Quellenverzeichnis	64

8.1 Literaturverzeichnis.....	64
8.2 Abbildungsverzeichnis	65
9. Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung	66
10. Anhang	67
10.1 Expose	67
10.2 Interview	70
10.3 Leitfragen	73
10.4 Interview Transkript.....	75

1. Einleitung

Schon als Kind fand ich das Thema Religionen sehr spannend. In der Primarschule habe ich im Fach NMG gerne mitgemacht, als wir das Thema Religionen behandelt haben. Später, an der Fachmittelschule, habe ich im Fach Philosophie gerne über Religionen, Werte und das Leben nach dem Tod nachgedacht. Auch privat spreche ich oft mit meiner besten Freundin über Gott und verschiedene Religionen.

An der Pädagogischen Hochschule habe ich das Wahlmodul «Begegnung mit Weltreligionen» besucht. Dort habe ich viel über andere Glaubensrichtungen gelernt, zum Beispiel über den Islam. Ich habe auch eine Moschee besucht und ein Poster darüber gestaltet. Das hat mich sehr beeindruckt. Es war faszinierend zu sehen, wie andere Menschen beten, welche «Regeln» sie haben und welche Werte für sie wichtig sind.

Als Lehrerin in einer 3./4. Klasse habe ich auch eine Situation erlebt, die mich sehr zum Nachdenken gebracht hat: Eine muslimische Schülerin fragte mich, warum in der Schule Weihnachten gefeiert wird, aber nicht Ramadan. Ihre Frage war ehrlich und «fair» – und ich wusste nicht, wie ich darauf reagieren soll. Ich habe gemerkt, dass ich mich mit dieser Frage noch viel tiefer beschäftigen muss.

Ich bin selbst Hindu. In meiner Familie wird Religion ganz unterschiedlich gelebt: Meine Mutter ist eher «sehr» religiös, mein Vater weniger. Ich selbst übernehme gewisse Dinge, die mir wichtig sind – zum Beispiel esse ich freitags kein Fleisch, weil dieser Tag im Hinduismus heilig ist. Vor Prüfungen bete ich, weil es mir hilft, ruhig zu bleiben.

Schon in der 5. Klasse hat meine Lehrerin gesagt, dass ich Hindu bin, und mich gefragt, ob ich den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern etwas über meine Religion erzählen möchte. Einerseits fand ich das schön, weil ich etwas teilen konnte. Andererseits war ich auch unsicher. Ich wusste nicht, was ich genau sagen soll. Ich wollte keine falschen Informationen weitergeben. Zum Beispiel essen viele Hindus kein Rindfleisch, weil Kühe als heilig gelten. Aber mein Bruder isst Hamburger – also stimmt das nicht für alle Hindus. Ich habe gemerkt: Religion ist persönlich. Man kann nicht für alle Menschen einer Religion sprechen.

Auch in der Klasse habe ich erlebt, wie Religion zu Spannungen führen kann. Zwei muslimische Mädchen haben sich gestritten. Die eine trug ein Kopftuch und sagte, die andere sei «keine richtige Muslimin», weil sie kein Kopftuch trage und sich freizügig kleide. Diese Erfahrung hat mir gezeigt: Menschen leben ihre Religion ganz unterschiedlich. Es gibt nicht «die eine richtige Art». Das sollte man auch im Unterricht berücksichtigen.

«Wie denken Lehrpersonen über Religionen und wie wirkt sich ihr persönliches Religionsbild auf den Unterricht aus?»

Ich möchte herausfinden:

- Wie sprechen Lehrpersonen über Religionen?
- Gehen sie offen mit religiöser Vielfalt um? Oder eher mit Vorurteilen? Oder mit Unsicherheiten?
- Versuchen sie, alle Schülerinnen und Schüler (SuS) gleich zu behandeln – unabhängig davon, welche Religion sie haben? Und gehen sie zugleich auf deren Unterschiede ein, insbesondere was religiöse Überzeugungen und Rituale betrifft?

Ich habe mich bewusst gegen eine anonyme Umfrage entschieden, sondern stattdessen ein vertiefendes Gespräch mit einer Lehrperson geführt. Dieses qualitative Interview erlaubt es mir, genauer zu verstehen, welche Haltung sie gegenüber Religionen einnimmt. Dabei geht es nicht nur um Faktenwissen, sondern auch um ihre Erfahrungen, ihre Unsicherheiten, ihre Bewertungen und ihre persönlichen Überzeugungen. Aus dem Gespräch habe ich durch Analyse und Diskussion versucht, Herausforderungen und Spannungsfelder im Umgang mit Religion herauszuarbeiten.

Ein zentrales Thema ist: Was bedeutet es, wenn Kinder aus religiösen Minderheiten zur Schule gehen? Welche Rolle übernehmen Lehrpersonen in einer vielfältigen Gesellschaft? Können sie Religionen «erklären»? Oder geht es vielmehr darum, Einblicke zu geben, Begegnungen zu ermöglichen und ein Bewusstsein für Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu schaffen?

Heutzutage treffen sich in der Schule Kinder mit sehr unterschiedlichen religiösen Hintergründen. Diese Vielfalt stellt Lehrpersonen vor neue Aufgaben. Sie sollen Religionen nicht nur korrekt erklären, sondern auch auf faire, respektvolle und offene Weise mit den religiösen Überzeugungen der Kinder umgehen – ohne zu verallgemeinern, ohne zu stigmatisieren und ohne stereotype Bilder zu verstärken (Lehrplan 21, 2016). Religiöse Vielfalt ist Teil des Alltags und sichtbar, zum Beispiel in Festen, Gebeten, Kleidung oder Essgewohnheiten. Lehrpersonen sind dabei nicht nur Wissensvermittlerinnen oder Wissensvermittler, sondern prägen durch ihre Haltung und Sprache das Bild von Religion. Die Schule ist ein Ort, an dem Kinder andere Lebensweisen und Weltanschauungen kennenlernen und achten sollen. Gleichzeitig müssen Lehrpersonen religiös neutral bleiben: Sie sollen Religionen thematisieren, ohne eine Religion zu bevorzugen oder abzulehnen (Lehrplan 21, 2016). Im Lehrplan 21 wird im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft»

2. Theoretischer Rahmen

Der theoretische Teil beginnt mit dem Lehrplan 21, der vorgibt, wie Religionen und Weltanschauungen im Unterricht behandelt werden sollen. Er betont Respekt, Offenheit und Wissen über Vielfalt als zentrale Werte. Anschliessend zeige ich, wie die Haltung und Professionalität der Lehrperson den Umgang mit Vielfalt prägen. Die Theorie der pädagogischen Professionalität (Helsper 2021) hilft zu verstehen, wie Lehrpersonen mit Unterschieden, Unsicherheiten und Erfahrungen im Schulalltag umgehen. Darauf folgt ein Blick auf die Heterogenität im Klassenzimmer: Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche Lebensweisen, Kulturen und Hintergründen mit. Diese Vielfalt kann bereichern, erfordert aber eine bewusste und reflektierte Gestaltung des Unterrichts. Ein Risiko dabei ist das sogenannte Othering, nämlich die unbewusste Einteilung in «Wir» und «die Anderen». Ich beschreibe dieses Phänomen anhand der Studien von Yeh et al. (2012) und Saada (2018). Annita Kalpaka (2015) ergänzt diese Perspektive um eine machtkritische Sichtweise: Sie zeigt, wie kulturelle Unterschiede oft überbetont werden und dadurch strukturelle Probleme unsichtbar bleiben. Abschliessend folgt eine Kritik an der klassischen Weltreligionendidaktik, die Religionen oft getrennt und stereotyp darstellt. Zum Schluss stelle ich Welschs Theorie der Transkulturalität vor. Sie versteht Kulturen als offen, dynamisch und miteinander verflochten.

2.1 Religionen im Lehrplan 21 (Zyklus 2)

In der Schule wird Religion nicht als eigenes Schulfach unterrichtet. Stattdessen ist das Thema im Fachbereich «Natur, Mensch, Gesellschaft» (NMG) verankert, genauer gesagt im Teilbereich «Ethik, Religionen, Gemeinschaft» (ERG). Für den Zyklus 2, also für die 3. bis 6. Klasse, ist insbesondere das Kapitel 12 des Lehrplans zentral. Es trägt den Titel «Religionen und Weltsichten begegnen» und beschreibt, wie Schülerinnen und Schüler lernen sollen, mit religiöser und weltanschaulicher Vielfalt umzugehen (vgl. Lehrplan 21, 2016).

Das Ziel ist, dass Schülerinnen und Schüler verschiedene Religionen und Weltanschauungen kennenlernen und dabei offen, sachlich und respektvoll mit Unterschieden umgehen. Dabei geht es nicht darum, einen bestimmten Glauben zu vermitteln, sondern ein Verständnis für religiöse Ausdrucksformen und Werte zu entwickeln.

Erstens sollen die Kinder religiöse Spuren im Alltag entdecken und verstehen können, zum Beispiel Symbole auf einem Friedhof, Kirchengebäuden oder religiöse Rituale im öffentlichen Leben (Kompetenz 12.1). Zweitens geht es darum, den Inhalt, die Sprache und die Bedeutung religiöser Texte und Schriften zu verstehen. Dazu gehören unter anderem Bibel, Koran oder Gebete, aber auch Erzählformen wie z.B. Mythen (Kompetenz 12.2). Drittens lernen die Schülerinnen und Schüler, religiöse Praxis in ihrem lebensweltlichen Kontext zu beschreiben, zum Beispiel Rituale, Feste, Kleidungsstücke (z. B. das Kopftuch) oder Praktiken wie das Fasten im Ramadan (Kompetenz 12.3). Die vierte Kompetenz betrifft das Wissen über Feste: Die SuS sollen bedeutende religiöse und weltliche Feiertage wie Weihnachten, Holi oder den Tag der Menschenrechte kennen und beschreiben können (Kompetenz 12.4). Schliesslich lernen die Kinder in der fünften Kompetenz, wie vielfältig religiöse Traditionen sind. Sie sollen sich in dieser Vielfalt orientieren können und lernen, Menschen mit anderen Überzeugungen mit Respekt zu begegnen, unabhängig von Religion, Herkunft oder Weltanschauung (Kompetenz 12.5) (Lehrplan 21, 2016).

Diese fünf Kompetenzen zeigen deutlich, dass der Lehrplan 21 grossen Wert auf einen respektvollen Umgang mit religiöser Vielfalt legt. Die Aufgabe der Lehrpersonen besteht darin, diese Themen im Unterricht altersgerecht und wertfrei zu behandeln. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Fragen zu stellen, Unterschiede zu erkennen und Vielfalt als Normalität zu begreifen.

Für meine Bachelorarbeit ist dieser Abschnitt besonders wichtig. Ich möchte untersuchen, wie eine Lehrperson über Religion denkt und wie sich diese Haltung auf den Unterricht auswirkt. Mithilfe der fünf Kompetenzbereiche kann ich im Interview gezielt analysieren, ob und inwiefern sich die Lehrperson an die Vorgaben des Lehrplans hält. Zeigt sie Offenheit und Respekt? Kommen verschiedene Religionen gleichwertig zur Sprache? Oder deuten sich Unsicherheiten, Vorurteile oder eine einseitige Auswahl an? Der Lehrplan 21 bietet somit eine wichtige Grundlage für die Auswertung des Interviews und hilft dabei, die Haltung der Lehrperson einzuordnen.

12.2 Lehrerhabitus nach Kramer und Pallesen

Kramer und Pallesen (2019) erklären den Lehrerhabitus auf der Grundlage der Theorie von Pierre Bourdieu. Zentral ist dabei die Annahme, dass das Denken, Wahrnehmen und

¹ Das Kapitel «**Lehrerhabitus nach Kramer und Pallesen**» wurde mithilfe von ChatGPT zusammengefasst; die Ausformulierung erfolgte eigenständig.

Muster werden als «Habitus» bezeichnet. Das ist ein System von Dispositionen, das über lange Zeit hinweg entsteht und weitgehend unbewusst wirkt (Kramer & Pallesen 2019, S. 73–74). Ein zentrales Merkmal dieser Theorie ist die relationale Perspektive: Der Habitus kann nur im Zusammenhang mit der sozialen Umwelt verstanden werden. Das Verhalten einer Person ergibt sich immer aus dem Verhältnis zu ihrer sozialen Stellung, den Erfahrungen mit Institutionen wie der Schule und gesellschaftlichen Machtverhältnissen (ebd., S. 74). Der Habitus prägt, wie Menschen die Welt wahrnehmen und strukturieren, zum Beispiel durch Sprache, Urteile, Geschmack oder Gewohnheiten. Diese Muster sind tief verankert und erscheinen als «natürlich», obwohl sie sozial erworben wurden (ebd., S. 75–76).

Lehrpersonen greifen unbewusst auf diese Muster zurück, wenn sie in der Schule handeln (ebd., S. 76–77).

Kramer und Pallesen betonen, dass sich der Lehrerhabitus im Zusammenspiel mit einem bestimmten sozialen Feld entwickelt, in diesem Fall dem Feld «Schule». Dieses Feld stellt bestimmte Erwartungen, Regeln und Anforderungen an die Lehrpersonen (ebd., S. 78–79). Um im Feld erfolgreich zu handeln, müssen Lehrpersonen die «Spielregeln» kennen, das heißt wissen, wie man sich verhält, welche Formen von Wissen, Sprache oder Auftreten anerkannt sind (ebd., S. 79). Diese Regeln sind oft nicht explizit, sondern im Habitus verinnerlicht.

Der Lehrerhabitus entwickelt sich nicht sofort, sondern im Verlauf der beruflichen Sozialisation. Er unterscheidet sich vom sogenannten Schülerrabitus, der durch eigene Schulerfahrungen geprägt wurde. Ein professioneller Lehrerhabitus zeigt sich darin, dass widersprüchliche Anforderungen erkannt und pädagogisch reflektiert bearbeitet werden können (ebd., S. 80–83).

Eine zentrale Fähigkeit im professionellen Lehrerhandeln ist daher die Reflexivität. Das heißt: Lehrpersonen sollten in der Lage sein, ihre eigenen Wahrnehmungs- und Handlungsmuster zu hinterfragen. Dazu gehört auch ein «habitualisiertes Misstrauen» sich selbst gegenüber, nämlich die ständige Bereitschaft zur kritischen Selbstprüfung im Hinblick auf Gerechtigkeit und pädagogische Angemessenheit (ebd., S. 90).

Der Weg zu einem professionellen Lehrerhabitus ist ein langfristiger Lern- und Entwicklungsprozess. Besonders in der dritten Phase der Lehrerbildung - dem Berufseinstieg - braucht es Räume zur kollegialen Reflexion, um einen professionellen Umgang mit schulischen Herausforderungen zu entwickeln (ebd., S. 94–95).

2.3 Pädagogische Professionalität nach Helsper

Helsper (2021) beschreibt professionelles pädagogisches Handeln im Rahmen des strukturtheoretischen Professionsansatzes. Zentrale Voraussetzung für professionelle Lehrpersonen ist nicht nur Fachwissen, sondern vor allem eine forschend-reflexive Haltung. Diese Haltung bedeutet, dass Lehrpersonen ihr eigenes Handeln immer wieder beobachten, überdenken und anpassen (Helsper 2021, S. 135-136).

Ein zentraler Aspekt im professionellen Handeln von Lehrpersonen ist das sogenannte Erfahrungswissen. Dieses Wissen entsteht durch persönliche Erfahrungen und berufliche Praxis. Es ist oft nicht direkt zugänglich oder bewusst abrufbar, sondern zeigt sich in alltäglichen Routinen, zum Beispiel darin, wie man mit typischen Situationen im Schulalltag umgeht.

Helsper unterscheidet drei Formen von Wissen (Helsper 2021, S. 137-138):

- **Wissen 1:** theoretisch-fachliches Wissen, das etwa im Studium erworben wird, zum Beispiel über pädagogische Konzepte oder rechtliche Grundlagen.
- **Wissen 2:** subjektives, biografisch geprägtes Wissen, das durch persönliche Erfahrungen geprägt ist.
- **Wissen 3:** praktisches Können, das sich aus wiederholter Handlung und Erfahrung entwickelt. Dieses Wissen zeigt sich in Routinen und ist oft schwer erklärbar, da es automatisch abläuft.

Gerade das «Wissen 3» beeinflusst das Handeln im Alltag stark, ohne dass es Lehrpersonen immer bewusst ist. Deshalb betont Helsper, wie wichtig es ist, das eigene Handeln zu beobachten und zu reflektieren. Nur so können verborgene Muster, Vorlieben oder blinde Flecken erkannt werden (ebd., 137-139). Nur durch eine bewusste Beobachtung und Reflexion des eigenen praktischen Handelns können Lehrpersonen diese impliziten Orientierungen sowie biografisch bedingte Vorlieben oder Abneigungen erkennen. Ein reflexives und biografisches Wissen ist dabei unerlässlich, um professionelles Handeln nicht auf stereotype Routinen zu stützen (ebd., S. 140). Ein solches bewusstes Nicht-Wissen ermöglicht es, Handlungsoptionen offen zu halten und sensibel für Differenzen zu bleiben, anstatt vorschnelle Schlüsse zu ziehen oder vorzugeben, «alles sei klar». Professionelles pädagogisches Handeln erfolgt stets unter Bedingungen von Ungewissheit und Entscheidungsdruck, da nicht alle Informationen vollständig vorliegen. Entscheidungen der Lehrperson können zwar als angemessen begründet erscheinen, werden jedoch von Schülerinnen und Schüler unterschiedlich wahrgenommen und gedeutet (ebd., S. 143). Die sogenannte Fallrekonstruktion ist dabei eine zentrale Kompetenz. Lehrpersonen sollen

lernen, Einzelfälle genau zu betrachten und nicht vorschnell in Kategorien einzuordnen. So können sie Alternativen im pädagogischen Handeln erkennen und passender auf die jeweilige Situation reagieren (ebd., S. 145–146).

Die Entwicklung einer forschend-reflexiven Haltung, verbunden mit professionellem Können, bildet somit die Grundlage für eine gleichwertige und sensible Behandlung aller Schülerinnen und Schüler (ebd., 140 - 148).

Wenn ich die Ansätze von Kramer & Pallesen (2019) sowie von Helsper (2021) im Zusammenhang mit meiner Fragestellung interpretiere, wird deutlich, dass Lehrpersonen nicht vollständig neutral sind, wenn sie im Unterricht über Religionen sprechen. Beide Theorien betonen, dass pädagogisches Handeln immer auch durch persönliche Erfahrungen und tief verankerte Denkmuster geprägt sind. Kramer & Pallesen (2019) beschreiben dies mit dem Begriff des Lehrerhabitus, das durch soziale Herkunft, Schulbiografie und berufliche Erfahrungen entsteht (Kramer & Pallesen 2019, S. 75-77). Helsper (2021) spricht in seinem strukturtheoretischen Ansatz von implizitem Erfahrungswissen, das sich in routiniertem pädagogischem Handeln zeigt, ohne dass es immer reflektiert wird (Helsper 2021, S. 136-137).

Bezogen auf meine Fragestellung «*Wie denken Lehrpersonen über Religionen, und wie wirkt sich das auf ihren Unterricht aus?*» heisst das für mich, dass Lehrpersonen eigene Vorstellungen, Bilder und Erfahrungen mitbringen, wenn sie religiöse Themen im Klassenzimmer behandeln. Was sie sagen, wie sie Inhalte auswählen oder welche Religionen sie thematisieren (oder auslassen), ist kein objektiver Vorgang, sondern Ausdruck ihrer eigenen Prägung.

Aus beiden Theorien leite ich ab, dass professionelle Lehrpersonen sich dieser Prägung bewusst sein sollten. Sowohl Kramer als auch Helsper betonen, wie wichtig eine reflexive Haltung ist. Nur wer bereit ist, das eigene Denken und Handeln kritisch zu hinterfragen, kann mit der Vielfalt im Klassenzimmer verantwortungsvoll umgehen (Helsper 2021, S. 140-148; Kramer & Pallesen 2019, S. 88-90).

2.4 Heterogenität

Heterogenität ist ein zentrales strukturelles Merkmal der schulischen Realität. In jeder Lerngruppe kommen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Hintergründen zusammen. Sie sprechen verschiedene Sprachen und haben unterschiedliche Fähigkeiten, Lebensweisen und Weltanschauungen. Diese Vielfalt wird in der Bildung als Heterogenität bezeichnet. Die Bundeszentrale für Politische Bildung (2018) beschreibt Heterogenität als Norm in der schulischen Bildung. Budde (2018) betont, dass Heterogenität nicht nur eine

Tatsache ist, sondern auch durch schulische Strukturen wie Prüfungen, Lehrpläne und Leistungsanforderungen geprägt wird. Für Lehrpersonen bedeutet dies, dass sie sich dieser Vielfalt im Schulalltag nicht nur bewusst sind, sondern auch professionell damit umgehen (Budde 2018).

In Bezug auf meine Fragestellung ist es wichtig zu beachten, dass auch religiöse Unterschiede Teil der Heterogenität sind. Sie sind oft weniger sichtbar, aber dennoch im Klassenzimmer präsent, insbesondere wenn religiöse Feiertage, Symbole oder Weltanschauungen diskutiert werden. Die Frage lautet daher: Wie gehen Lehrpersonen mit dieser religiösen Vielfalt um? Welche Religionen sprechen sie an, wie sprechen sie darüber und welche bleiben unerwähnt?

Budde (2018) fordert von Lehrpersonen eine «heterogenitätssensible Haltung». Dies erfordert nicht nur methodische Fähigkeiten, sondern auch die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Lehrpersonen sollten sich daher fragen, ob sie unbewusst bestimmte Gruppen bevorzugen, andere ausschliessen oder Religionen stereotyp darstellen. Diese Fähigkeit, sich selbst kritisch zu beobachten, ist von zentraler Bedeutung, insbesondere im Umgang mit religiöser Vielfalt. Nur wer erkennt, wie die eigenen Vorstellungen den Unterrichtsprozess beeinflussen, kann eine diskriminierungsbewusste und offene Lernatmosphäre schaffen.

2.4 Othering

Ich werde den Begriff «Othering» anhand zwei theoretischer Zugänge beschreiben: der Studie von Yeh et al. (2012) und dem Artikel von Saada (2017). Beide Quellen zeigen, wie im schulischen Kontext durch Zuschreibungen Ausgrenzung entstehen kann. Dabei betonen sie die Bedeutung einer reflexiven pädagogischen Haltung.

Kulturelle Resilienz (Yeh et al.)

Menschen, die als «Migrant:innen» gelten, werden oft lange als «fremd» gesehen, auch wenn sie und ihre Kinder schon viele Jahre oder Generationen in einem Land leben. Sie werden oft nicht als Teil der Gesellschaft gesehen, sondern weiter als «die Anderen». Diese Sichtweise kann man nicht leicht ändern. Auch Martin Sökefeld (2007) schreibt, dass Menschen nicht einfach «anders» sind, sondern dass sie durch Sprache, Bilder oder Regeln in der Gesellschaft zu «Anderen» gemacht werden (Sökefeld 2007, S.45).

² Eigene Übersetzung und Zusammenfassung des englischsprachigen Artikels von Yeh et al. (2012) und Saada (2017) mit Unterstützung einer KI-gestützten Übersetzungshilfe.

So etwas passiert auch in der Schule. Die Studie von Yeh et al. (2012) zeigt, dass Kinder in der Schule oft als «anders» behandelt werden, zum Beispiel wegen ihrer Sprache, Religion oder Herkunft. Das nennt man «Othering». Das bedeutet: Sie werden ausgegrenzt, weil sie nicht zur Mehrheit gehören. Dieses Ausgrenzen ist nicht nur die Schuld von einzelnen Personen, sondern es passiert oft durch die Regeln und Strukturen in der Schule selbst (Yeh et al. 2012, S. 13–15). Schulen haben deshalb die Aufgabe, so etwas zu erkennen und dagegen zu arbeiten, zum Beispiel, indem sie die Stärken und Kulturen der Kinder ernst nehmen und unterstützen.

Am Beispiel hawaiianischer Jugendlicher zeigt die Studie, dass viele Schülerinnen und Schüler mit multiethnischem Hintergrund sich nicht eindeutig einordnen können und deshalb von Schulsystemen, die auf klare Kategorien angewiesen sind, benachteiligt werden. Sie erleben negative Stereotype («Hawaiianer sind faul», «Hawaiianer sind unzivilisiert») und subtilen Rassismus im Alltag. Dies geschieht durch abwertende Kommentare zu ihrer Sprache oder Kultur (Yeh et al. 2012, S. 18–21). Gleichzeitig betont die Studie, dass diese Jugendlichen über starke kulturelle Ressourcen verfügen wie z.B. familiärer Zusammenhalt oder historisches Wissen (ebd., S. 26–29).

Yeh et al. (2012) argumentieren, dass Schulen diese Ressourcen gezielt wahrnehmen und fördern sollten, anstatt sich nur auf Defizite zu konzentrieren. Pädagoginnen und Pädagogen, somit auch Lehrpersonen, sollten daher nicht nur auf individuelle Leistungen achten, sondern auch auf kulturell eingebettete Formen von Lernen und Identität. Andernfalls wird schulisches Lernen zum Ort von Ausgrenzung, anstatt Zugehörigkeit zu fördern (ebd., S. 30–33).

Die Studie zeigt damit deutlich, dass Othering nicht nur durch offene Diskriminierung entsteht, sondern auch durch fehlende Repräsentation, standardisierte Leistungserwartungen und mangelndes Verständnis für kulturelle Identitäten. Sie liefert wichtige Impulse für einen Bildungsansatz, der kulturelle Vielfalt nicht als Problem, sondern als Ressource versteht.

Islambezogene Ausgrenzung (Saada)

Der Artikel von Najwan Lbeeb Saada (2017) untersucht, wie muslimische Schülerinnen und Schüler in den USA den Übergang von einer islamischen Privatschule zu einer öffentlichen Schule erleben und wie sie dabei ihre religiöse und staatsbürgerliche Identität neu verhandeln. Im Zentrum steht dabei das Konzept des «Othering», also das soziale Phänomen, dass Menschen durch Sprache, Verhalten und institutionelle Strukturen als «anders», «fremd» oder «abweichend» markiert und dadurch ausgegrenzt werden. Saada zeigt auf, dass viele muslimische Jugendliche in öffentlichen Schulen aufgrund ihrer Religion,

Theoretisch stützt sich die Autorin auf Michel Foucaults Konzept der Macht-Wissens-Beziehungen. Foucault geht davon aus, dass gesellschaftliche Diskurse und Institutionen, wie die Schule «Wahrheiten» produzieren, also festlegen, was als normal, richtig oder wünschenswert gilt. Diese sogenannten «Regime der Wahrheit» prägen das Denken und Verhalten von Menschen (Saada 2017, S. 179–180). In diesem Sinne stehen islamische und öffentliche Schulen für zwei verschiedene Systeme von Normen, die unterschiedlich definieren, was «ein guter Mensch» oder «ein guter Schüler» ist. Beispielsweise in Fragen der Kleidung, des Umgangs mit dem anderen Geschlecht oder der Sprache (ebd., S. 180).

Im Zentrum der empirischen Untersuchung stehen vier muslimische Jungen, die zunächst eine islamische Schule besuchten und später auf eine öffentliche Schule gewechselt sind. In den Interviews berichten sie von teils tiefgreifenden Erfahrungen des Othering. Dazu gehören z. B. Kommentare von Mitschülerinnen und Mitschüler wie «Terrorist» oder Lehrpersonen, die aus Unwissenheit oder Vorurteil unangemessene Vorschläge machen. Ein Beispiel war, dass ein muslimisches Kind «Osama bin Laden» in einem Theaterstück darstellen solle (ebd., S. 191). Viele Schülerinnen und Schüler erleben solche Situationen als verletzend und isolierend, und nicht alle Schulen reagieren angemessen auf solche Vorfälle (ebd., S. 192).

Gleichzeitig beschreibt Saada, dass diese Übergangsphase auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Religion und Identität führen kann. In öffentlichen Schulen stehen muslimische Schülerinnen und Schüler häufig vor der Herausforderung, ihre religiöse Identität bewusst zu gestalten. Manche greifen dabei auf «Technologien des Selbst» zurück. Das ist ein Begriff von Foucault, der beschreibt, wie Menschen über sich selbst nachdenken, sich verändern oder positionieren. Die Jugendlichen entwickeln z. B. eigene sprachliche Praktiken, wie das Ersetzen von Schimpfwörtern durch selbst erfundene Begriffe, oder sie organisieren sich mit anderen muslimischen Schülerinnen und Schüler, um gemeinsam zu beten oder islamische Werte zu leben (ebd., S. 185–187). Auch das bewusste Tragen religiöser Symbole wie der Kufi oder das Einfordern von Gebetszeiten in der Schule sind Ausdruck dieser Selbstgestaltung (ebd., S. 186–187).

Darüber hinaus zeigt Saada, dass viele Schülerinnen und Schüler beginnen, religiöse Lehrinhalte zu hinterfragen, die ihnen zuvor in der islamischen Schule eher autoritär oder streng vermittelt wurden. Manche beginnen sich zu fragen, warum bestimmte Regeln existieren, oder ob sie diese wirklich vertreten. Diese kritische Auseinandersetzung mit der Religion ist nicht einfach, viele empfinden Schuldgefühle, wenn sie Zweifel äußern oder

religiöse Praktiken hinterfragen (ebd., S. 189–190). Dennoch betont Saada, dass dieser Prozess ein wichtiger Schritt hin zu einer reflektierten, selbstbestimmten Religiosität ist. Er stellt auch eine wichtige Voraussetzung dar, um in einer pluralen, demokratischen Gesellschaft handlungsfähig zu bleiben.

Ein weiterer kritischer Punkt ist laut Saada der Unterricht in islamischen Schulen. In den Interviews wird deutlich, dass dort teilweise eine moralisch-dogmatische Haltung vermittelt wird. Andere Religionen werden dabei manchmal abgewertet. So berichten einige Jugendliche, dass ihnen gesagt wurde, «non Muslims» seien haram³, etwa weil sie auf Partys gehen. Schülerinnen und Schüler übernehmen diese Vorstellungen, dass z.B. nur streng praktizierende Muslime «wahre Muslime» seien (ebd., S. 189). Eine solche dogmatische Religionsvermittlung steht in Spannung zu einer demokratischen Bildungsidee, die auf Offenheit, Dialog und kritisches Denken setzt. Saada verweist in diesem Zusammenhang auf die Notwendigkeit einer religiösen Bildung, die sowohl gläubiges Leben ermöglicht als auch zur Auseinandersetzung mit anderen Weltanschauungen befähigt (ebd., S. 193–194).

Abschliessend lässt sich festhalten, dass Othering in Schulen nicht nur zu Ausgrenzung und Diskriminierung führen kann. Es kann auch dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler eine reflektierte religiöse Identität entwickeln. Voraussetzung dafür ist, dass sie genügend Raum und Unterstützung zur Selbstreflexion erhalten. Saada betont, dass insbesondere öffentliche Schulen mehr Wissen über den Islam und muslimisches Leben vermitteln sollten, um Vorurteile und Ängste abzubauen (ebd., S. 194). Gleichzeitig fordert sie, dass auch islamische Schulen ihre pädagogischen Konzepte überdenken. Ziel sollte eine religiöse Bildung sein, die Offenheit, Differenzsensibilität und demokratische Teilhabe fördert (ebd., S. 193–194).

Auch wenn sich die Studie von Yeh et al. (2012) auf kulturelle Zugehörigkeit konzentriert und der Artikel von Saada (2017) vor allem muslimische Schülerinnen und Schüler in den Blick nimmt, lassen sich beide theoretischen Ansätze gut auf meine Fragestellung beziehen. Ich untersuche, wie Lehrpersonen über Religionen denken und wie sich ihr Umgang mit religiöser Vielfalt im Unterricht zeigt. Beide Texte machen deutlich, dass es nicht nur auf fachliches Wissen über Religion oder Kultur ankommt, sondern vor allem auf die Haltung der Lehrperson. Zuschreibungen, Erwartungen und unausgesprochene Normen im Schulalltag beeinflussen, ob sich Kinder als zugehörig oder als fremd erleben. Die beschriebenen Prozesse des Othering zeigen, wie leicht Ausgrenzung entstehen kann, wenn bestimmte Schülerinnen und Schüler als anders oder nicht passend markiert werden. Damit liefern Yeh

³ „Haram“ ist ein arabisches Wort aus dem Islam und bedeutet „verboten“ oder „unerlaubt“.

Betreuende Dozentin: Simone Suter und Saada wichtige Impulse für meine Arbeit. Sie zeigen, dass pädagogisches Handeln immer auch von Machtverhältnissen und Deutungsmustern geprägt ist, und dass eine reflektierte Haltung der Lehrperson entscheidend ist, um religiöse Vielfalt im Unterricht sensibel und gerecht zu gestalten.

2.5 Pädagogische Professionalität und der Umgang mit «Kultur»

Annita Kalpaka beschreibt in ihrem Text «*Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle*» kritisch, wie im pädagogischen Alltag mit dem Begriff «Kultur» umgegangen wird. Sie warnt vor einem reduktionistischen Kulturverständnis, das dazu führt, dass bestimmte Verhaltensweisen automatisch kulturell erklärt und somit ethnisiert werden. Das heisst also, dass Lehrpersonen oft schnell auf «Kultur» als Erklärung zurückgreifen. Dies passiert häufig, ohne die sozialen Kontexte oder Lebensbedingungen der Betroffenen zu berücksichtigen (Kalpaka 2015, S. 387–388). In professionellen Settings, etwa in der Schule oder der Sozialarbeit, wird Kultur oft als Ursache für Missverständnisse, Konflikte oder «fremdes Verhalten» angeführt. Kalpaka zeigt anhand von Praxisbeispielen (z. B. das «interkulturelle Frühstück»), dass solche Zuschreibungen nicht nur vereinfachen, sondern auch die eigentlichen Machtverhältnisse und strukturellen Probleme unsichtbar machen (ebd., S. 394–396). Diese Art der Kulturalisierung kann sogar eine Barriere für echtes Verstehen und professionelles Handeln darstellen (ebd., S. 394–396). Kalpaka beschreibt dies als eine *Kulturalisierungsfalle*. Ihr Ziel ist es, Kultur nicht als etwas Festes oder «Mitgebrachtes» zu sehen, sondern als etwas, das im Alltag entsteht, und zwar im Umgang mit konkreten Herausforderungen. Dabei ist es wichtig, den sozialen und historischen Kontext zu beachten (ebd., S. 390–391). Kalpaka bezieht sich auf die *Cultural Studies*, eine Forschungsrichtung, die Kultur als dynamisches, umkämpftes Feld versteht. Dabei geht es nicht nur um Unterschiede, sondern auch um Machtverhältnisse und gesellschaftliche Ungleichheiten (ebd., S. 388–392). Kalpaka schreibt ausserdem, dass in Deutschland meist nur über die «Kultur der anderen» gesprochen wird. Die eigene Kultur, die Kultur von Institutionen oder die sogenannte «Leitkultur» bleiben meist unerwähnt. Kalpaka kritisiert, dass Menschen mit Migrationshintergrund ständig kulturell eingeordnet werden, während Menschen aus der Mehrheitsgesellschaft selbst entscheiden können, ob sie sich mit Kulturfragen beschäftigen oder nicht. Sie nennt das einen ungleichen Umgang mit kultureller Zugehörigkeit (ebd., S. 397). Sie schreibt: «Kultur ist eine Frage, die alle angeht. Aber nicht alle befassen sich gleichermassen damit» (ebd., S. 397). Das bedeutet, dass auch wenn Kultur uns alle betrifft, sie nicht alle gleich stark betrifft. Einige können sich entziehen, andere nicht. Kalpaka fordert deshalb mehr Reflexion. Lehrpersonen sollen sich fragen, wie ihr

Betreuende Dozentin: Simone Suter
eigenes Denken und Handeln geprägt ist, welche Bilder sie von «den anderen» haben und welche Machtverhältnisse dabei eine Rolle spielen. Das gehört für sie zu einer kritischen, professionellen Haltung im Umgang mit Vielfalt (ebd., S. 401–402).

Die Ausführungen von Annita Kalpaka lassen sich gut mit meiner Fragestellung verbinden. Auch wenn Kalpaka nicht über Religion spricht, zeigt sie deutlich, wie schnell Unterschiede im schulischen Alltag kulturell gedeutet und als Problem wahrgenommen werden. Solche Deutungen wirken sich auf das Denken und Handeln von Lehrpersonen aus. Wenn kulturelle oder religiöse Vielfalt vorschnell als Ursache für Konflikte gesehen wird, geraten wichtige soziale und strukturelle Hintergründe aus dem Blick. Kalpakas Konzept der *Kulturalisierungsfalle* macht deutlich, dass Lehrpersonen sich nicht nur mit dem «Anderssein» der Schülerinnen und Schüler beschäftigen sollten, sondern auch mit der eigenen Perspektive, mit Erwartungen und impliziten Normen. Ihre Theorie unterstreicht, wie wichtig eine reflektierte Haltung im Umgang mit Vielfalt ist und genau das steht im Zentrum meiner Untersuchung.

2.6 Postkoloniale Perspektiven auf Religionsunterricht⁴

Koch und Schambeck (2023) fragen in ihrem Beitrag, ob religionspädagogische Konzepte interreligiösen Lernens ausreichend auf postkoloniale und dekoloniale Fragestellungen eingehen. Sie möchten religionswissenschaftliche und religionspädagogische Perspektiven verbinden, um Lernräume zu schaffen, in denen Machtverhältnisse reflektiert und marginalisierte Stimmen sichtbar werden (Koch & Schambeck 2023, S. 69).

Es ist wichtig, dass Religion im Unterricht nicht nur von einer dominanten Perspektive aus behandelt wird. Lehrpersonen sollten sich bewusst sein, dass ihre eigene Sichtweise den Zugang zu religiöser Vielfalt mitprägt. Wenn nur bestimmte Traditionen im Unterricht vorkommen, fühlen sich andere Schülerinnen und Schüler eventuell ausgeschlossen.

Koch und Schambeck kritisieren das Konzept «single story», das auf Chimamanda Ngozi Adichie zurückgeht. Diese beschreibt die Gefahr, Menschen oder Gruppen auf eine einzige Geschichte zu reduzieren, wodurch Vielfalt und Individualität verloren gehen. Koch und Schambeck übertragen dieses Konzept auf den Religionsunterricht. Sie zeigen, wie schnell Religionen im Unterricht auf stereotype und dominante Darstellungen verkürzt werden. Dies wirkt sich auf das Selbstbild der Betroffenen und das Bild der Anderen aus (Koch & Schambeck 2023, S. 71–73).

Das Kapitel «Postkoloniale Perspektiven auf Religionsunterricht» wurde mithilfe von ChatGPT zusammengefasst; die Ausformulierung erfolgte eigenständig.

Betreuende Dozentin: Simone Suter

Daher ist es wichtig, dass Lehrpersonen Religion nicht vereinfacht bzw. verallgemeinert wahrnehmen, sondern auch wissen, dass es innerhalb einer Religion viele Unterschiede gibt. Wenn man beispielsweise denkt, dass alle Frauen im Islam Kopftuch tragen, wäre das eine einseitige Darstellung. Wenn man stattdessen denkt: «Manche muslimische Mädchen/Frauen tragen Kopftuch, andere nicht. Das ist unterschiedlich», zeigt das mehr Vielfalt und ausserdem auch, dass religiöse Praxis individuell ist.

Weiter kritisieren die zwei Autorinnen das sogenannte «Weltreligionenmodell». In diesem Modell werden Religionen nach bestimmten Kriterien, beispielsweise nach Anzahl der Gläubigen oder heiligen Schriften sortiert. Dieses Modell sei in einem westlichen, christlich geprägten Kontext entstanden und führe zu einer Hierarchisierung von Religionen.

Bestimmte religiöse Traditionen werden aufgewertet, andere ausgegrenzt oder abgewertet (ebd., S. 74–76). Zudem verfestigt dieses Modell die Vorstellung, Religionen seien feste, abgeschlossene Einheiten, die unabhängig voneinander bestehen (ebd., S. 77–78). Im Unterricht sollten Religionen nicht nur als abgeschlossene Systeme dargestellt werden. Daher ist es sinnvoll, nicht nur die «bekannten» Religionen zu thematisieren, sondern auch kleinere Glaubensgemeinschaften oder individuelle religiöse Vorstellungen zu berücksichtigen.

Als Alternative schlagen die Autorinnen das Konzept der Verflechtungsgeschichte (engl. *entangled history*) vor. Damit betonen sie, dass Religionen in dauerndem Austausch stehen und historisch sowie kulturell miteinander verflochten sind. Das bedeutet, dass religiöse Traditionen sich gegenseitig beeinflussen (Koch & Schambeck 2023, S. 79–81).

Sie entwickeln sich dynamisch weiter, und diese Verbindungen sollen auch im Unterricht sichtbar gemacht werden. Religionsunterricht kann zeigen, dass Religionen nicht losgelöst voneinander existieren. Einige Religionen haben ähnliche Ursprünge oder zeigen Parallelen. Wenn man das im Unterricht behandelt, können Vorurteile sichtbar gemacht werden, was dazu hilft, Vorurteile abzubauen.

Ein weiterer zentraler Aspekt ist die Sprecher:innenposition. Die Autorinnen betonen, dass jede Beschreibung von Religion aus einer bestimmten Perspektive erfolgt (ebd., S. 80–81), z. B. aus der Perspektive einer Lehrperson, einer Gläubigen oder einer Wissenschaftlerin.

Also ist es wichtig, dass Lehrpersonen sich ihrer eigenen Position bewusst sind, um nicht unbeabsichtigt Bewertungen oder Ausschlüsse zu reproduzieren. Sie bringen eigene Prägungen mit, die den Unterricht beeinflussen. Eine reflektierte Haltung kann helfen, nicht unbeabsichtigt zu bewerten.

Daran schliesst sich die Kritik am Othering an, also an Prozessen, in denen bestimmte Menschen oder Religionen als «anders» konstruiert werden. Das passiert zum Beispiel,

Betreuende Dozentin: Simone Suter

wenn religiöse Gruppen pauschalisiert oder durch bestimmte Bilder und Begriffe als fremd dargestellt werden. Koch und Schambeck fordern, dieser Tendenz bewusst entgegenzuwirken (ebd., S. 82–83). Im Unterricht sollte vermieden werden, Religionen als «exotisch» oder «anders als wir» zu präsentieren. Es ist hilfreich, Religionen als Teil des Alltags vieler Menschen darzustellen. Zum Beispiel kann man nicht nur sagen: «Sie feiern Ramadan», sondern auch fragen, was das Fest bedeutet und so die Perspektiven der SuS einbeziehen.

In Kapitel 3.3 «Othering-Mechanismen aufdecken» erklären Koch und Schambeck (2023), wie sich im Religionsunterricht unbewusste Ordnungsmuster einschleichen können, die zu einer Trennung zwischen «wir» und «die anderen» führen. Diese Unterscheidung wird nicht offen formuliert, zeigt sich aber in Auswahl, Darstellung oder Sprache. Religionen, die als anders wahrgenommen werden, erscheinen dadurch fremd, während eine bestimmte (oft christlich geprägte) Normalität unhinterfragt bleibt. Ziel muss es laut den Autorinnen sein, diese Mechanismen zu erkennen und zu reflektieren, damit der Unterricht nicht ungewollt zur Ausgrenzung beiträgt (Koch & Schambeck 2023, S. 82).

Religionen sollen im Unterricht ausserdem nicht exotisiert werden. Oft werden religiöse Praktiken nur als «aussergewöhnlich» dargestellt, statt ihre Bedeutung im Alltag der Menschen ernst zu nehmen. Die Autorinnen plädieren für eine alltagsnahe Sicht auf Religion (ebd., S. 83–84).

Das heisst, Rituale, Symbole oder Werte, die SuS in ihrer Familie erleben, sollen Platz im Unterricht haben. Wenn religiöse Praktiken im Unterricht ernst genommen werden und im Zusammenhang mit dem Alltag der Kinder stehen, fühlen sich mehr SuS angesprochen. So entsteht ein Raum, in dem alle ihre Erfahrungen einbringen dürfen.

Schliesslich betonen Koch und Schambeck, dass in Religionen auch Machtverhältnisse wirken, insbesondere patriarchale Strukturen. In vielen religiösen Traditionen werden Frauen unsichtbar gemacht oder ausgeschlossen (ebd., S. 84–85). Es ist daher wichtig, auch diese Perspektiven im Unterricht zu thematisieren und diskriminierungssensibel zu arbeiten. Lehrpersonen sollten auch schwierige Themen nicht ausklammern. Es kann hilfreich sein, im Unterricht darüber zu sprechen, wie Religionen mit Geschlechterrollen oder Vielfalt umgehen, ohne dabei einzelne Religionen schlecht zu machen, sondern um ein ehrliches Bild zu zeigen.

Im Fazit heben die Autorinnen hervor, dass interreligiöses Lernen nicht nur Wissen über Religionen vermitteln soll. Es soll auch machtkritisch sein: Wer darf sprechen? Wer wird gehört? Welche Stimmen fehlen? (ebd., S. 85–86). Ziel ist ein Unterricht, in dem Vielfalt nicht

Die bisherige Perspektive von Koch und Schambeck (2023) fokussiert auf machtkritisches interreligiöses Lernen im Religionsunterricht. Aufbauend darauf geht Mirjam Schambeck in einem weiteren Beitrag vertieft auf die strukturellen Grundlagen der sogenannten Weltreligionendidaktik ein. Sie analysiert diese aus einer postkolonialen Perspektive und zeigt auf, wie das Konzept der «Weltreligionen» selbst Teil eines eurozentrischen Denkens ist, das im Unterricht problematische Hierarchien und Ausschlüsse reproduzieren kann (Schambeck 2024, S. 62–64).

Die klassische Weltreligionendidaktik wird aus postkolonialer Sicht zunehmend kontrovers diskutiert (Schambeck 2024, S.61). Die deutsche Theologin Mirijam Schambeck kritisiert in ihrem Beitrag das verbreitete didaktische Konzept, Religionen als «Weltreligionen» vergleichend nebeneinanderzustellen nicht neutral sei. Laut ihr beruhe dies auf einem eurozentrischen und kolonial geprägten Wissensverständnis (ebd., S.62). Historisch betrachtet entstand der Begriff «Weltreligionen» im Kontext kolonialer Machtverhältnisse. Dabei diente insbesondere das protestantisch geprägte Christentum als die normative Bezugsgröße, an der andere Religionen gemessen und bewertet wurden (ebd., S. 62). Das Bemessen der Religionssysteme hängt von vielerlei Kriterien ab, wie z.B. das Vorhandensein heiliger Schriften, systematische Theologie oder der Rückgriff auf Mythen und traditionelles Recht. Diese Zugehörigkeitskriterien entscheiden, ob sie in den Rang einer Weltreligion kommen (ebd., S. 62). Laut Schambeck sind Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsprozesse bis heute noch von einer christlichen Denkweise geprägt (ebd., S. 64). Indem Religionen vergleichend nebeneinandergestellt werden, dient das Christentum oft als normativer Bezugspunkt (ebd., S. 64). Es ist kritisch, wenn implizierte Machtverhältnisse nicht hinterfragt werden (ebd., S. 64). Postkolonialitätsbewusste Theorien können dazu beitragen, konstruierte Selbstbilder kritisch zu reflektieren, verborgene Machtverhältnisse im Diskurs sichtbar zu machen und dabei auch unbewusste Abschlussmechanismen aufzudecken (ebd., S. 64). Schambeck betont in der Literatur, dass Angehörige anderer Religionen auf stereotype Rollen reduziert werden (ebd., S.69). Dabei entsteht ein homogenes «Wir», obwohl dieses in der Wirklichkeit diverser und differenzierter ist (ebd., S. 69). Religiöse Lernprozesse erfolgen scheinbar aus einer neutralen Außenperspektive, wobei jedoch ein echter Dialog mit religiösen Deutungen und Erfahrungen ausbleibt (ebd., S. 68). Aus postkolonialischer Sicht soll den Ungehörten und dem Ungehörten Raum gegeben werden, sich ebenfalls in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen (ebd., S. 68). Schambeck plädiert für eine sprechbewusste, machtkritische und diskriminierungssensible Religionspädagogik (ebd., S. 67-70). Lehrpersonen müssen in der Lage sein, ihre eigene

Betreuende Dozentin: Simone Suter

religiöse Verortung zu reflektieren. Dabei muss darauf geachtet werden, dass religiöse

Vielfalt nicht vergleichend und normierend behandelt wird, sondern dass auch eine kritische Distanz gewahrt bleibt. Der Unterricht sollte sich vielmehr von starren religiösen Rollenbildern lösen und stattdessen Offenheit, individuelle Selbstverortung und kritische Auseinandersetzungen ermöglichen (ebd., S. 67-70). Solch eine didaktische Ausrichtung kann nicht nur Vorurteile abbauen und das Risiko von Diskriminierung verringen, sondern auch eine Professionalisierung im Umgang mit religiöser Differenz fördern.

Die Theorien von Koch & Schambeck (2023) sowie von Schambeck (2024) liefern wichtige Anregungen für meine Fragestellung, wie Lehrpersonen über Religionen denken und wie sich ihr Umgang mit religiöser Vielfalt auf den Unterricht auswirkt. Beide Beiträge zeigen, dass Religionsunterricht nicht neutral ist, sondern immer auch von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, persönlichen Sichtweisen und historischen Strukturen geprägt wird. Wenn Religionen einseitig, stereotyp oder als «anders» dargestellt werden, kann das zu Ausgrenzung führen. Gleichzeitig eröffnen machtkritische und postkolonial inspirierte Perspektiven die Möglichkeit, Vielfalt im Klassenzimmer ernst zu nehmen und Religionen im Unterricht differenziert, alltagsnah und ohne Hierarchien zu thematisieren. Für die Analyse des Interviews mit einer Lehrperson bietet dieser theoretische Zugang eine hilfreiche Grundlage, um zu erkennen, wo solche Mechanismen, z.B. das Othering, wirken und welche Haltung die Lehrperson dazu zeigt.

2.7 Transkulturalität

Wolfgang Welsch stellt in seinem Text das Konzept der Transkulturalität als zeitgemäße Antwort auf kulturelle Vielfalt und Globalisierung vor. Anders als frühere Modelle, was z.B. auf nebeneinander bestehende oder voneinander abgegrenzte Kulturen betont, versteht Transkulturalität Kulturen als durchlässig, vernetzt und miteinander verflochten (Welsch 2010, S. 1–2). Kulturen seien heute nicht mehr klar voneinander abgrenzbar, sondern bestehen aus einem Mix vielfältiger Einflüsse. Sie dringt auf der gesellschaftlichen Makroebene als auch auf der individuellen Mikroebene. Auf Mikroebene bezieht sich dies auf individuelle Begegnungen und Interaktionen zwischen Individuen unterschiedlicher Kulturen, während auf Makroebene die Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen auf nationaler oder globaler Ebene

WELSCH'S KONZEPT DER TRANSKULTURALITÄT

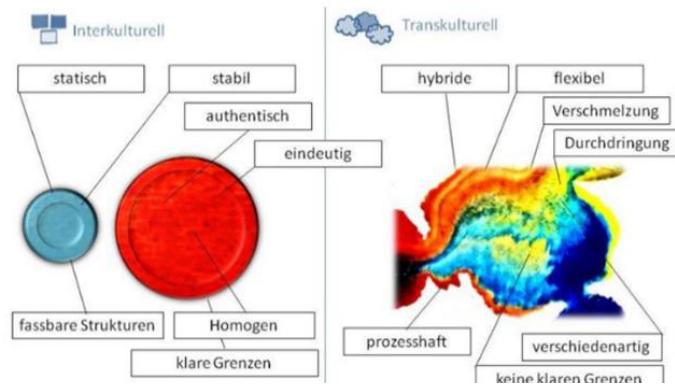


Abbildung 1: Welsch's Konzept der Transkulturalität

betrachtet werden. Lebensformen werden nicht mehr einst an den Einzelkulturen stoßen, sondern überschreiten diese sodass sich diese auch in anderen Kulturen finden lässt (ebd., S.3).

In einer globalisierten Welt ist es laut Welsch normal, dass Menschen mehrere kulturelle Bezüge gleichzeitig leben (ebd., S. 3 -4). Ein Beispiel dazu wäre, eine Person, die türkische, deutsche und popkulturelle Einflüsse in sich vereint.

Welsch kritisiert die Idee homogener Nationalkulturen als veraltet und sogar gefährlich, weil sie zur Ausgrenzung anderer beiträgt. Stattdessen betont er, dass kulturelle Identitäten immer hybrid und dynamisch sind. Ein Mensch ist nicht entweder Muslim oder Europäer, sondern kann beides gleichzeitig sein (ebd., S. 4–6). Diese Perspektive fordert auch von der Bildung ein Umdenken: Schülerinnen und Schüler sollten nicht mehr als Repräsentantinnen und Repräsentanten «ihrer Kultur» verstanden werden, sondern als Individuen mit vielfältigen kulturellen Bezügen.

Transkulturalität bedeutet auch, dass Differenzen nicht automatisch zu Konflikten führen müssen. Wenn Verschiedenheit als Normalität anerkannt wird, kann sie sogar zu gegenseitiger Anerkennung und produktivem Austausch führen. Welsch fordert daher eine Pädagogik, die diese Offenheit fördert, statt starr an «kulturellen Grenzen» festzuhalten (ebd., S. 7–8).

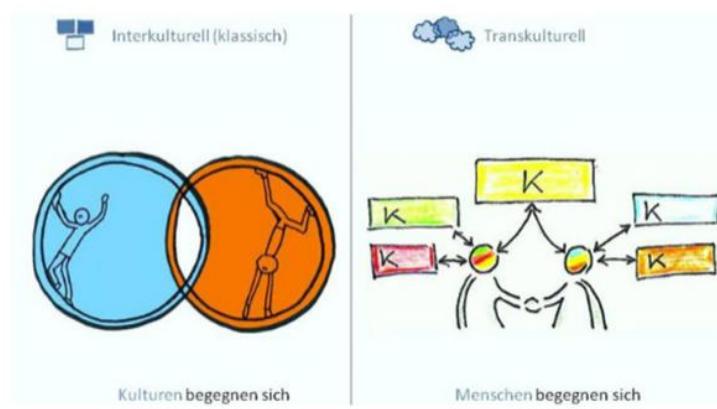


Abbildung 2: Welsch's Konzept der Transkulturalität

In unserer Gesellschaft sind Kulturen stark miteinander verbunden. Auch Menschen sind immer mehr von verschiedenen kulturellen Einflüssen geprägt, was zu einer gemischten Identität führt. Diese kulturelle Vielfalt hilft Menschen, besser mit anderen Kulturen umzugehen. Sie können leichter Gemeinsamkeiten finden und sich austauschen, was die Kommunikation und Zusammenarbeit über kulturelle Grenzen hinweg verbessert.

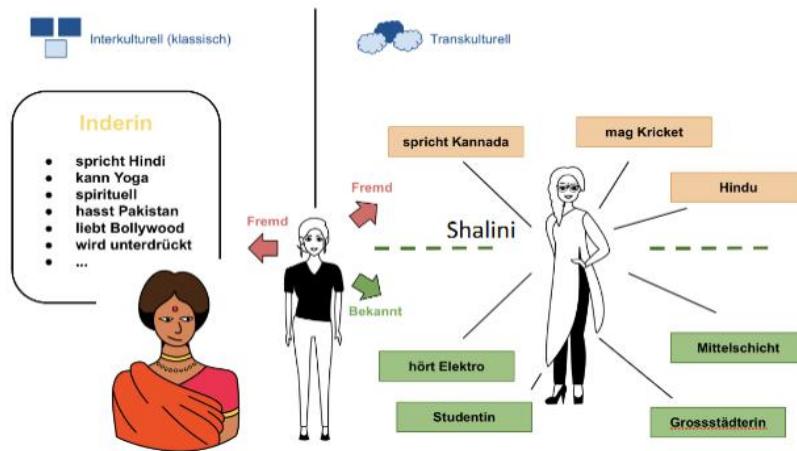


Abbildung 3: Welsch's Konzept der Transkulturalität

Diese Abbildung «Welsch's Konzept der Transkulturalität» aus dem Modul «Aspekte soziokultureller Differenz» zeigt, dass Menschenbilder von Stereotypen und Vorurteilen geprägt sein können. Das bedeutet, dass man ein Verständnis dafür entwickeln muss, ob ein Bild offen oder geschlossen ist.

Wie in dieser Abbildung zu sehen ist, gibt es die sogenannten «Stereotypen», die viele haben. Man denkt beispielsweise, dass alle Inderinnen Hindi sprechen, Bollywood lieben und unterdrückt werden. Das ist jedoch nicht korrekt. Man sollte nicht verallgemeinern. Jeder Mensch sollte individuell und ohne Vorurteile betrachtet werden. Dies führt uns zur Transkulturalität, die ich anhand der Texte von Wolfgang Welsch verdeutlicht habe.

Für diese Bachelorarbeit, in der ich die Haltung einer Lehrperson zum Umgang mit religiöser Vielfalt untersuche, ist Welschs Ansatz sehr hilfreich. Lehrpersonen, die von transkulturellem Denken geprägt sind, sehen religiöse Identität nicht als «fremd» oder «anders», sondern als Teil einer vielfältigen Gesamtidentität. Damit lässt sich Othering vermeiden, weil SuS nicht auf eine Religion oder Herkunft reduziert werden.

Obwohl Wolfgang Welsch in seinem Text vorrangig nur über «Kultur» spricht, lassen sich seine Gedanken direkt auf Religion und religiöse Vielfalt übertragen. Welsch beschreibt Kulturen nicht mehr als abgeschlossene Einheiten, sondern als durchlässige, dynamische und miteinander verflochtene Netzwerke (Welsch 2010, S. 4). Dieses Verständnis eignet sich gut, um auch über religiöse Identität neu nachzudenken: Anstatt Religion als eindeutig abgrenzbare Zugehörigkeit zu sehen, wie z.B. das ist eher «muslimisch» oder «christlich», eröffnet ein transkultureller Blick die Möglichkeit, religiöse Identität als vielschichtig, wandelbar und individuell zusammengesetzt zu verstehen.



Abbildung 4⁵

Diese Abbildung zeigt zwei unterschiedliche Bilder einer muslimischen Person und erinnert an das Konzept von Wolfgang Welsch zur «offenen» und «geschlossenen» Kultur - hier aber angewendet auf Religion.

Ein geschlossenes Bild von Religion (links) geht davon aus, dass eine Person, die dem Islam angehört, bestimmten festen und unveränderlichen Regeln folgt: Sie trägt z. B. ein Kopftuch, betet fünfmal täglich, isst kein Schweinefleisch und wird als unterdrückt dargestellt. Religion erscheint hier als starres, homogenes System. Dabei werden individuelle Unterschiede innerhalb der Religion ausgeblendet.

Im Gegensatz dazu steht das offene Bild (rechts), das zeigt, dass auch eine muslimische Person sehr unterschiedlich leben kann: Sie trägt vielleicht kein Kopftuch, feiert Weihnachten, reist allein und lebt ihre Religion individuell. Dieses Bild betont, dass religiöse Zugehörigkeit nicht automatisch bestimmte Verhaltensweisen bedeutet.

So wird deutlich, dass auch religiöse Identität transkulturell verstanden werden kann, also offen, wandelbar und durch individuelle Entscheidungen geprägt, statt festgelegt und abgeschlossen.

Im schulischen Kontext, besonders im Umgang mit religiöser Vielfalt, bietet das Konzept der Transkulturalität eine wertvolle Perspektive. Denn viele Schülerinnen und Schüler bringen mehrfache religiöse Bezüge mit, die sich nicht in einfache Kategorien einordnen lassen. Auch ich selbst bin damit aufgewachsen: Ich komme aus einem hinduistischen Elternhaus und habe durch meine Mutter bereits als Kind viele hinduistische Geschichten gehört. Seit meiner Kindheit ernähre ich mich freitags vegetarisch, da dieser Wochentag in unserer

⁵ Abbildung 4 wurde mithilfe von ChatGPT erstellt.

begrenzt. Ich war mit meinen Eltern häufig in christlichen Kirchen, wir feiern auch

Weihnachten, stellen einen Tannenbaum auf und beschenken uns. Durch meine

muslimischen Freundinnen habe ich außerdem an Festen wie dem Zuckerfest

teilgenommen und dabei weitere religiöse Ausdrucksformen kennengelernt.

Ein transkultureller Zugang ermöglicht es, diese vielfältigen Erfahrungen nicht als widersprüchlich, sondern als normal und bereichernd zu begreifen. Er schafft Raum dafür, Religion individuell zu leben und zu reflektieren, jenseits von Schubladendenken oder starren kulturellen Zuschreibungen.

Die Beiträge von Koch & Schambeck (2023), Schambeck (2024) und Welsch (2010) bieten unterschiedliche, aber miteinander verwobene Perspektiven auf den Umgang mit religiöser Vielfalt im schulischen Kontext. Sie alle setzen sich kritisch mit festen kulturellen und religiösen Zuschreibungen auseinander und zeigen, wie pädagogische Praxis für mehr Offenheit, Vielfalt und Gerechtigkeit sensibilisiert werden kann.

Koch und Schambeck (2023) fordern eine machtkritische religionspädagogische Praxis, die bestehende Ordnungsmuster hinterfragt und Lernräume schafft, in denen Vielfalt nicht nur abgebildet, sondern auch gleichwertig gehört und reflektiert wird. Im Fokus stehen Mechanismen wie das Othering, stereotype Darstellungen und die Reproduktion einer christlich geprägten Norm im Unterricht (Koch & Schambeck 2023, S. 69–86). Ihre Analyse zielt darauf ab, die Wirkmächtigkeit von Sprache, Auswahl und Darstellung im Religionsunterricht zu erkennen, insbesondere dort, wo eine Trennung in «wir» und «die anderen» unbewusst mittransportiert wird (Koch & Schambeck 2023, S. 82).

Ergänzend dazu analysiert Schambeck (2024) das Konzept der Weltreligionen aus postkolonialer Perspektive und kritisiert dessen Entstehung im kolonialen Kontext. Sie zeigt, wie das vergleichende Nebeneinanderstellen von Religionen im Unterricht häufig das Christentum als normativen Bezugspunkt setzt und dabei Machtverhältnisse reproduziert (Schambeck 2024, S. 62–64). Auch sie plädiert für eine sprechbewusste und diskriminierungssensible Religionspädagogik, die Vielfalt nicht als Abweichung von der Norm, sondern als Normalität begreift (Schambeck 2024, S. 67–70).

Der Ansatz von Wolfgang Welsch (2010) ergänzt diese Perspektiven um das Konzept der Transkulturalität. Welsch versteht Kulturen, und im übertragenen Sinne auch Religionen, als dynamisch, durchlässig und miteinander verflochten. Kulturelle und religiöse Identität ist in diesem Verständnis hybrid, wandelbar und individuell zusammengesetzt. Menschen können gleichzeitig verschiedenen kulturellen und religiösen Einflüssen angehören, ohne dass

Für diese Bachelorarbeit, die den Umgang von Lehrpersonen mit religiöser Vielfalt untersucht, sind diese drei Perspektiven besonders hilfreich. Sie zeigen, wie religiöse Differenz im Unterricht konstruiert wird, wie Machtverhältnisse wirken und wie eine machtkritische, reflektierte und transkulturell sensible Haltung zu mehr Gerechtigkeit und Offenheit beitragen kann. Indem religiöse Vielfalt nicht als «anders» oder «exotisch» behandelt wird, sondern als Teil gesellschaftlicher Normalität, kann der Religionsunterricht Räume eröffnen, in denen alle Schülerinnen und Schüler mit ihren Erfahrungen Platz finden.

3. Methodisches Vorgehen

3.1 Gesprächsrahmen und Interviewpartnerin

Für die empirische Grundlage dieser Arbeit wurde ein leitfadengestütztes Interview mit einer erfahrenen Lehrperson durchgeführt. Das Gespräch fand im Herbst 2024 an einer öffentlichen Primarschule im Kanton Bern statt. Die Atmosphäre war offen, ruhig und vertrauensvoll. Ein wichtiger Grund dafür war, dass ich die Lehrperson bereits kannte. Das Interview dauerte ungefähr 45 Minuten. Es wurde mit meinem Handy aufgenommen, vollständig transkribiert und anschliessend ausgewertet.

Die interviewte Lehrperson unterrichtet seit über zwanzig Jahren an verschiedenen Schulstandorten in der Deutschschweiz. In ihren Antworten blickt sie auf eine lange Berufserfahrung zurück. Sie hat sowohl die Phase des eher homogenen Religionsunterrichts, also mit starkem Fokus auf christlich geprägte Inhalte, als auch den Wandel hin zu einem «offenen» vielfältigen Unterricht miterlebt. Ihre Aussagen bieten daher einen guten Einblick in die Veränderungen, die sich in Schule und Gesellschaft in Bezug auf religiöse Vielfalt vollzogen haben.

Transkription: Vom gesprochenen zum schriftlichen Text

Das Interview wurde vollständig transkribiert, also Wort für Wort. Dabei wurde darauf geachtet, dass die wörtliche Sprache erhalten bleibt, um den genauen Ausdruck der Lehrperson zu bewahren. Kleine Füllwörter («äh», «hm») oder Versprecher wurden nicht entfernt. Ziel war es, einen gut lesbaren, aber dennoch originalgetreuen Text zu erstellen, der für die anschliessende Analyse verwendet werden konnte.

Das Transkript ist Grundlage der gesamten Fallanalyse. Einzelne Aussagen wurden dabei nicht isoliert herausgenommen, sondern immer im Zusammenhang mit dem gesamten

3.2 Auswertungsmethode: thematisches Kodieren und Sequenzanalyse

Die Auswertung des Interviews erfolgte in zwei Schritten: zunächst mit einer thematischen Codierung nach Mayring (2015) und Oevermann (2013), und danach mit einer vertieften, rekonstruktiven Sequenzanalyse nach dem fallanalytischen Zugang der PHBern (Institut Primarstufe PHBern 2024; Rychner & Suter o. J.).

3.2.1 Thematische Codierung

Im ersten Schritt wurden die Aussagen der Lehrperson thematisch codiert. Dabei wurden zentrale Kategorien gebildet, die sich sowohl aus der Theorie als auch aus der Fragestellung ableiten lassen. Weitere Kategorien ergaben sich aus dem Gesprächsverlauf selbst. Die Codierung diente dazu, zentrale Themen sichtbar zu machen, die für die Analyse und spätere Diskussion besonders relevant sind.

Folgende Codierkategorien wurden gebildet:

- **Religiöse Vielfalt**

Welche Religionen werden genannt, welche bleiben unerwähnt? Wie spricht die Lehrperson über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Religionen? Welche Begriffe verwendet sie?

- **Bildungsverständnis**

Lässt sich ein eher offenes oder geschlossenes Verständnis von Bildung erkennen? Welche Rolle spielen Teilhabe, Integration und Differenz?

- **Neutralität und Professionalität**

Wie beschreibt die Lehrperson ihre eigene Rolle im Umgang mit Religion? Wo zieht sie eine klare Grenze zwischen persönlichem Glauben und beruflichem Handeln?

- **Umgang mit Minderheiten**

Wie spricht die Lehrperson über religiöse Minderheiten?

- **Bezug zum Lehrplan 21**

Wie stark orientiert sich die Lehrperson an den Vorgaben des LP21? Wird dieser als Hilfe, Pflicht oder Einschränkung empfunden?

- **Postkoloniale Perspektiven**

Wo wird religiöse oder kulturelle Differenz hervorgehoben («Othering»)? Welche Normen werden als selbstverständlich dargestellt?

- **Handlungsspielräume**

Wo gestaltet die Lehrperson den Unterricht aktiv? In welchen Situationen überlässt sie Entscheidungen anderen z. B. den Eltern, der Schulleitung oder externen Personen?

Diese thematische Codierung diente dazu, im zweiten Schritt gezielt Sequenzen auszuwählen, die für die Fragestellung besonders aufschlussreich sind.

3.2.2 Sequenzanalyse nach Oevermann

Die rekonstruktive Sequenzanalyse geht auf Ulrich Oevermann zurück. Sie wurde an der PHBern für die Lehrpersonenbildung weiterentwickelt. Ziel dieser Methode ist es, das Denken und Handeln von Personen nicht nur auf der Oberfläche zu beschreiben, sondern in die Tiefe zu gehen. Dabei geht es um implizite Haltungen, versteckte Widersprüche und gesellschaftliche Logiken, die sich in Sprache und Erzählweise zeigen (Rychner & Suter o. J., S. 1-4; Institut Primarstufe PHBern 2024).

Die wichtigsten Prinzipien der Sequenzanalyse sind:

- Wörtlichkeit: Es wird nur analysiert, was tatsächlich gesagt wurde und nicht, was man hineinlesen könnte.
- Reihenfolge beachten: Die Aussagen werden so analysiert, wie sie im Gespräch gefallen sind. Man geht Schritt für Schritt vor.
- Beschreibung vor Interpretation: Zuerst wird eine Aussage genau beschrieben. Erst danach wird überlegt, welche Haltung oder Bedeutung dahinterstehen könnte.
- Hypothesenbildung: Aus der Beschreibung und Interpretation werden Vermutungen (Hypothesen) abgeleitet, die sich im weiteren Verlauf des Gesprächs bestätigen, erweitern oder auch widerlegen lassen (Institut Primarstufe PHBern 2024).

Mit dieser Methode können Aussagen im Kontext ihrer Entstehung besser verstanden werden. Sie hilft, unbewusste Haltungen sichtbar zu machen.

In dieser Arbeit geht es um die Frage, wie eine Lehrperson mit religiöser Vielfalt im Unterricht umgeht und welche Haltung sie dabei einnimmt. Die rekonstruktive Sequenzanalyse eignet sich besonders gut, um solche Haltungen sichtbar zu machen. Denn Lehrpersonen sagen oft nicht direkt, wie sie über Religion denken oder wie sie mit Vielfalt umgehen. Vieles zeigt sich «zwischen den Zeilen», in Wortwahl, Betonung oder auch im, was nicht gesagt wird.

Religionsfreiheit und Schulpflicht, zwischen dem Anspruch auf Neutralität und der Realität von Vorannahmen, zwischen Offenheit und Unsicherheit. Gerade beim Thema Religion, das oft mit persönlichen Erfahrungen, Werten und gesellschaftlichen Normen verbunden ist, bietet die Sequenzanalyse ein hilfreiches Werkzeug, um tiefer zu verstehen, wie Menschen denken, fühlen und handeln.

4. Interview

Dieses Kapitel enthält die Analyse des geführten Interviews mit einer Lehrperson.

Die Aussagen wurden systematisch ausgewertet: Zuerst wurden zentrale Passagen beschrieben und in ihrem Wortsinn genau erfasst. Anschliessend wurde zu jeder Sequenz eine Hypothese über mögliche Deutungen oder Hintergründe formuliert. Darauf aufbauend wurde jeweils eine strukturelle Grundlogik abgeleitet, um tieferliegende Denk- und Handlungsmuster der Lehrperson sichtbar zu machen.

Die thematische Codierung orientiert sich dabei an theoretischen Kategorien, die sich aus der Fragestellung sowie aus relevanten Fachtexten ergeben haben. Zusätzlich wurden im Gesprächsverlauf weitere Themen sichtbar, die in die Analyse aufgenommen wurden.

4.1 Lehrperson und Wandel

Wandel des Religionsunterrichts – von biblischen Geschichten zur religiösen Vielfalt

«Also, es ist ja im Lehrplan einfach gut aufgeschrieben. Es hat ein bisschen geändert. Im vorherigen Lehrplan hat es noch ein Fach gegeben: Religion. Das hat man einfach unterrichtet, da hat man viele so einfach aus der Bibel, hat man da Geschichten erzählt. Das war früher so, und ich habe das immer sehr gerne gemacht. Und: Mit dem neuen Lehrplan sind ganz andere Kompetenzen reingekommen. Es geht viel um mehr als nur um einfach so Geschichten, und diese Themen interessieren mich vor allem, weil halt in den letzten Jahren sehr viele Kinder gekommen sind in unser Dorf, die andere Religionen haben – also nicht mehr Christen sind, sondern ganz andere Religionen haben – und das finde ich sehr wichtig, dass man das nachher auch thematisiert. Und eben darum: In diesem NMG ist es ja jetzt drin, im NMG, dass man das dort einbaut.»

Die Lehrperson beschreibt hier, dass sich der Religionsunterricht im Laufe der Zeit verändert hat. Religion wird so zu einer schulischen Vorgabe, nicht zu einer persönlichen Entscheidung. Der Lehrplan erscheint in ihrer Aussage als wichtige, fast objektive Quelle («gut aufgeschrieben»). Sie verweist auf einen Wandel. Früher gab es ein eigenes Fach «Religion», heute ist es im Fachbereich NMG integriert. Damals wurden Geschichten aus

Betreuende Dozentin: Simone Suter

der Bibel erzählt, das hat ihr damals gefallen. Im weiteren Verlauf spricht sie von

Veränderungen im Dorf. Sie meinte, dass viele Kinder mit anderen Religionen

dazugekommen sind. Sie nennt als Motivation für ihre inhaltliche Ausrichtung, dass «diese

Themen» wichtig seien vermutlich meint sie damit die religiöse Vielfalt. Dabei bleibt offen,

was genau thematisiert werden soll. Die Unterschiede? die Gemeinsamkeiten? die

Religionen selbst? oder die Haltungen dazu? Besonders wichtig scheint ihr zu sein, dass

viele Kinder in ihrer Klasse heute nicht mehr christlich sind. Deshalb findet sie es gut, dass

im neuen Lehrplan auch andere Religionen Platz haben. Man kann daraus schliessen, dass

sie offen gegenüber religiöser Vielfalt ist. Sie nimmt die veränderte Zusammensetzung der

Schülerschaft ernst und will alle Kinder mit ihren Hintergründen im Unterricht einbeziehen.

Sie scheint anerkennen zu wollen, dass sich die gesellschaftliche Realität verändert hat und

sieht es als ihre Aufgabe, dies im Unterricht aufzugreifen. Allerdings fällt ihre Sprache auf.

Sie spricht von «Kindern, die andere Religionen haben». Dies zeigt eine Vorstellung von

Religion als Besitz. Zudem beschreibt sie, dass die Kinder «nicht mehr Christen» seien, als

ob es einen ursprünglichen Zustand gegeben habe, der nun durch Fremdes ersetzt werde.

Sie unterscheidet zwischen «uns» und «den anderen». Da sieht man, dass sie Schülerinnen

und Schüler, die nicht Christen sind als «Andere» beschreibt. Dies wird in ihrer Wortwahl

mehrfach deutlich. Dadurch kann ein Othering entstehen. Die neuen Kinder sind anders,

fremd, und ihre Religionen erscheinen als besonders verschieden («ganz andere

Religionen»). Die Lehrperson sieht sich als professionelle Vertreterin schulischer Vorgaben.

Sie beruft sich auf den Lehrplan, um ihre Inhalte zu rechtfertigen. Sie nimmt zwar religiöse

Vielfalt wahr, bleibt dabei aber eher auf der Oberfläche. Sie benennt zwar die Unterschiede,

thematisiert aber kaum, was diese Unterschiede für die Kinder bedeuten oder wie sie konkret

im Unterricht aufgegriffen werden könnten. Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrperson sich

zwischen Anpassung an neue schulische Realitäten und traditionellen Sichtweisen bewegt.

Ihre Sprache macht Differenzen sichtbar, ohne sie explizit zu hinterfragen. Das Thema wird

angesprochen, aber nicht vertieft. Die Perspektive der Kinder bleibt dabei weitgehend

unsichtbar.

Früher alles christlich – heute mehr Offenheit

«Ja, ich, ich denke, es ist wie offener geworden. Oder ... aber früher ist, mag ich noch gut erinnern: Früher gingen viele Kinder im Fall, weil es waren alles Christen hier, oder? Das war alles aus Schweizer Bevölkerung.»

Die Lehrperson beschreibt hier einen gesellschaftlichen Wandel in der Zusammensetzung

der Schülerschaft und im Umgang mit Religion. Sie erinnert sich an eine Zeit, in der der

christliche Glaube und eine schweizerische Herkunft als selbstverständlich galten. Die

Diese Erinnerung ist jedoch nicht frei von Verkürzungen: Auch in der Vergangenheit gab es religiöse und kulturelle Vielfalt in der Schweiz, etwa Freikirchen, Konfessionslose, Menschen mit Migrationshintergrund oder Angehörige kleinerer Glaubensgemeinschaften. Die Aussage der Lehrperson kann daher auch als Rückblick auf eine Mehrheitskultur verstanden werden, die andere Stimmen und Identitäten ausgeblendet hat. Daraus lässt sich die Hypothese bilden, dass die Lehrperson die heutige Realität als «offener» wahrnimmt. Sie erkennt also eine Entwicklung hin zu mehr sichtbarer Vielfalt. Gleichzeitig zeigt ihre Formulierung, dass sie frühere Strukturen als geschlossen oder einheitlich erlebt hat. Sie bewertet den Wandel jedoch nicht negativ, sondern benennt ihn sachlich bis positiv. Die Strukturlogik zeigt eine grundsätzliche Offenheit gegenüber gesellschaftlichem Wandel, bleibt aber zugleich verhaftet in einem verklärten Bild der Vergangenheit. Die Aussage macht deutlich, wie Erinnerungen an frühere Schulzeit häufig durch dominante Mehrheitsnormen geprägt sind und dabei reale Vielfalt der Vergangenheit übersehen oder vergessen. Die heutige Schulrealität bringt diese Diversität stärker ans Licht und fordert zu einem bewussteren, reflektierteren Umgang mit Unterschiedlichkeit heraus.

Einfluss der Sonntagsschule auf den früheren Unterricht

«Da gingen auch viele Kinder am Sonntag in die Sonntagsschule, christliche Sonntagsschule, und das ist dann auch eingeflossen in den Unterricht in der Woche.»

Mit dieser Aussage verweist die Lehrperson darauf, wie stark der Alltag der Kinder früher vom Christentum geprägt war. Viele Kinder besuchten sonntags die christliche Sonntagsschule, und die Inhalte daraus wurden auch im schulischen Unterricht aufgenommen. Die Grenzen zwischen religiöser Bildung in der Freizeit und im Klassenzimmer waren fliessend. Das bedeutet, christliche Themen zogen sich durch die Woche. Daraus lässt sich schliessen, dass religiöse Bildung früher selbstverständlich in den Alltag integriert war, ohne dass es Diskussionen über verschiedene Religionen oder Rücksichtnahme auf Diversität gab. Die Lehrperson scheint diesen Zustand als einheitlich und klar strukturiert wahrzunehmen. Die Strukturlogik dieser Aussage zeigt, wie Religion früher als durchgehendes Bildungsthema in der Gemeinschaft verstanden wurde ohne grössere Spannungsfelder. Im Gegensatz zu heute, wo Religion im Unterricht oft als Pluralität thematisiert wird, war sie damals gelebte Normalität. Die Schule knüpfte an das an, was die Kinder bereits aus dem Sonntag kannten. Dies ist ein Zustand, den es so heute nicht mehr gibt.

Vom christlichen Grundwissen zur neutralen Haltung

Betreuende Dozentin: Simone Suter

«*Ich hatte auch mal eine Stelle, eben ziemlich in einem Haus auf dem Land – wirklich auf dem Land – und dort ist es wirklich so gewesen, dass alle Kinder die Sonntagsschule besuchten. Und dann ist das wirklich in den Unterricht gekommen. Die hatten sehr viel Grundwissen schon. Und man hat in der Schule diese Themen, diese Moses-Geschichte oder diese vom Jona, wie mit dem Fisch im Bauch – einfach solche Geschichten hat man dann erzählt. Und das war sehr, also das war faszinierend für die Kinder. Und heute ist es wirklich ganz anders. Da bin ich sehr neutral. Also ich habe mir gerade da keine Stellung mehr, wie es ist mit den verschiedenen Glaubensrichtungen.»*

Auch hier erinnert sich sie an eine frühere Stelle auf dem Land, wo alle Kinder die Sonntagsschule besuchten. Dadurch brachten sie ein religiöses Grundwissen mit in den Unterricht. Biblische Erzählungen wie die Geschichte von Mose oder Jona konnten nahtlos aufgenommen und weiterbearbeitet werden. Die Kinder waren interessiert, und Religion war ein gemeinsames, lebendiges Thema im Klassenzimmer. Heute sei das ganz anders, sagt die Lehrperson. Sie beschreibt sich nun als «sehr neutral» und nimmt keine klare Stellung mehr zu den unterschiedlichen Glaubensrichtungen. Diese Aussage zeigt, dass sie den Wandel in der religiösen Zusammensetzung der Klassen nicht nur bemerkt hat, sondern auch ihr eigenes Verhalten angepasst hat: von aktiver religiöser Vermittlung hin zu Zurückhaltung und Offenheit. Daraus lässt sich ableiten, dass die Lehrperson ihren Unterricht nicht mehr auf christliche Geschichten aufbauen kann. Und dies nicht, weil sie das nicht möchte, sondern weil die Klassensituation es nicht mehr erlaubt. Ihre Neutralität ist eine Antwort auf die gewachsene religiöse Vielfalt. Die Strukturlogik hinter dieser Haltung zeigt eine bewusste Entkoppelung von Religion und schulischem Selbstverständnis. Während früher christliche Inhalte selbstverständlich waren, stellt sie sich heute auf eine heterogene Schülerschaft ein, nicht durch aktives Thematisieren aller Religionen, sondern durch Zurückhaltung. Religion wird dadurch zu einem Thema, das zwar Raum haben darf, aber nicht mehr vorausgesetzt wird.

Früher selbstverständlich christlich – persönliche Prägung im Wandel der Zeit

«*Ja. Ich bin, ich bin natürlich in einer christlichen Familie, also einfach die Landeskirche, so bin ich aufgewachsen, genau. Evangelisch reformiert. Ich bin auch in die Sonntagsschule gegangen. Genau also der Glaube bedeutet mir sehr viel, wirklich. Und in meiner Schule eben hat es auch immer schon diesen Religionsunterricht gegeben. Ich habe den geliebt, aber einfach auch, weil, weil wir eben diese Geschichten hören konnte. Es waren so bequeme Lektionen, man konnte nachher immer eine Zeichnung machen, eine schöne Zeichnung zu dieser Geschichte, das hat mir ein, das hat mir gefallen. Wir haben mit der Schule auch in der Kirche Konzepte gemacht oder so, aber sonst ist das Thema auch nicht, das ist eigentlich gar nie so thematisiert worden. Konformationsunterricht. Und damals kam*

Betreuende Dozentin: Simone Suter
die ganze Klasse, oder? Das sind alles Christen gewesen in dem Sinn alle. In den Konfirmationsunterricht wurden konfirmiert, hatten so kirchliche Unterweisung. Und das ist wirklich die ganze Klasse war dabei, und das ist ja heute unvorstellbar, aber das sind vielleicht noch 3 / 4 Kinder, die dort dabei sind, und alle anderen haben einen anderen glauben. Ja, war anders früher einfach anders? Genau.»

Die Lehrperson erinnert sich hier an ihre eigene Kindheit und Schulzeit, die stark christlich geprägt war. Sie erzählt mit Wärme von der Sonntagsschule, vom Konfirmationsunterricht und von religiösen Geschichten im Schulalltag. Besonders auffällig ist: Sie wiederholt mehrfach, dass damals «alle Christen» gewesen seien, und dass das heute völlig anders sei. Die Hypothese lautet: Die Lehrperson wuchs in einem homogenen, christlich geprägten Umfeld auf, das sie als schön und selbstverständlich erlebt hat. Ihre Sprache («alle Christen») zeigt, wie stark diese Normalität verankert war, und wie fremd ihr die heutige religiöse Vielfalt zunächst erscheint. Dies kann dazu führen, dass ein Othering entsteht. Trotzdem stellt sie diese Vielfalt nicht negativ dar, sondern erkennt die Veränderung sachlich an. Die Strukturlogik ist kritisch-reflektierend: Die Lehrperson blickt ehrlich auf ihre eigene Prägung zurück. Indem sie mehrfach betont, dass «alle Christen» waren, wird auch sichtbar, wie wenig Raum damals für andere Religionen oder Weltanschauungen vorhanden war. Heute hingegen sieht sie religiöse Vielfalt als Realität und begegnet ihr mit Offenheit, ohne ihre eigene Geschichte zu verleugnen.

4.2 Persönliche Haltung und Motivation der Lehrperson

Eigene Lehrerfahrung prägt den Umgang mit religiösen Themen

«Also, ich habe eigentlich die ganze Zeit – ich bin ja um 1991 aus dem Seminar gekommen – und ich habe immer die dritte und vierte Klasse unterrichtet. Und ich habe das immer integriert. Also, das war für mich einfach ein Thema. Also, ich habe das nicht einfach so unterrichtet, weil man das muss, sondern weil es mich auch interessiert. Ich finde das ein sehr wichtiges Thema.»

Die Lehrperson erzählt hier von ihrem langjährigen Berufsweg. Seit 1991 unterrichtet sie in der dritten und vierten Klasse und hat religiöse Themen immer in ihren Unterricht eingebaut, und das zwar nicht nur, weil es im Lehrplan steht, sondern weil sie selbst daran interessiert ist. Sie betont, dass Religion für sie ein wichtiges Thema ist, das über die reine Pflicht hinausgeht. Diese Aussage lässt vermuten, dass ihre Haltung zu Religion nicht nur von aussen (z. B. durch den Lehrplan) bestimmt ist, sondern auch von einer inneren Überzeugung getragen wird. Sie sieht Religion als etwas Bedeutsames, das sie bewusst in ihren Unterricht einbringt. Ihr Umgang mit Religion ist also nicht rein funktional, sondern persönlich motiviert. Die Strukturlogik hinter dieser Haltung zeigt: Sie verbindet Beruf und

Gleicher Glaube, andere Haltung – frühe Auseinandersetzung mit religiöser Vielfalt

«Also, ich hatte einmal, als ich eine junge Lehrerin war und irgendwie die Welt verändern wollte damals, eine ziemliche Diskussion – eben mit diesem Neutäufer. Und zwar, weil ich ja selber auch Christ bin. Und das ist ja auch ein christlicher Glaube. Und weil ich gemerkt habe: Ich sehe das aber ganz anders als diese Familie.»

In dieser Aussage blickt die Lehrperson auf eine frühe Phase ihres Berufslebens zurück, in der sie noch stark idealistisch geprägt war. Besonders prägend war für sie die Auseinandersetzung mit einer neutäuferischen Familie, einem christlichen Umfeld, das sich in seiner Glaubenspraxis jedoch deutlich von ihrer eigenen unterscheidet. Bemerkenswert ist, dass sie dabei ihre eigene Identität als Christin explizit ins Spiel bringt: Gerade weil sie sich selbst zum Christentum zählt, hat sie die Unterschiede als besonders irritierend erlebt. Die Lehrperson wurde daher durch diese Erfahrung mit der Tatsache konfrontiert, dass gemeinsame religiöse Etiketten nicht automatisch gemeinsame Überzeugungen bedeuten. Ihre Vorstellung vom Christsein unterschied sich grundlegend von der der anderen Familie und dieser innere Konflikt machte ihr deutlich, wie vielfältig auch innerhalb einer Religion geglaubt und gelebt wird. Die Strukturlogik ist biografisch und selbstreflexiv: Die Lehrperson hat durch diese Begegnung gelernt, Differenz nicht nur zwischen Religionen, sondern auch innerhalb der eigenen Religion zu erkennen. Ihre heutige tolerante und zurückhaltende Haltung gegenüber religiöser Vielfalt ist das Ergebnis eines Entwicklungsprozesses, von einem ursprünglich konfessionell geprägten Selbstverständnis hin zu einer differenzsensiblen Perspektive. Ihre eigene Sicht bleibt bedeutsam.

Glaube ist legitim – aber nicht im Klassenzimmer

«Ja, ich denke, du kannst deine persönliche Religion haben – das ist ja, jeder Mensch hat seine Religion, das ist absolut legitim. Wenn du nachher einfach vor der Klasse stehst, finde ich schon, dass du neutral sein sollst. Nicht die – einfach nicht die Kinder mit deinem Glauben beeinflussen in dem Sinn, oder? Das wäre für mich nicht ... also auch für die Eltern, finde ich, das würde schwierig nachher. So genau, genau.»

Hier bringt die Lehrperson nochmals ihre zentrale Haltung auf den Punkt: Religion ist persönlich, legitim und darf jeder Mensch haben, aber im Klassenzimmer ist Neutralität Pflicht. Sie argumentiert nicht moralisch oder weltanschaulich, sondern pädagogisch und beziehungsorientiert: Kinder sollen nicht vom Glauben der Lehrperson beeinflusst werden, auch weil das Vertrauen der Eltern sonst belastet werden könnte. Daraus lässt sich die Hypothese bilden, dass die Lehrperson eine reflektierte Trennung von persönlichem Glauben

und professionellem Handeln tritt. Sie respektiert religiöse Überzeugungen grundsätzlich, hält sie aber für nicht vereinbar mit der pädagogischen Aufgabe, wenn sie im Klassenzimmer als Position vermittelt werden. Die Strukturlogik ist bewusst distanziert und schützt die Integrität der Kinder: Die Schule soll ein Raum sein, in dem Information und Respekt vermittelt werden. Ihre Haltung basiert auf Vertrauen in die Urteilskraft der Kinder, aber auch auf Verantwortung gegenüber deren Schutzbedürftigkeit.

4.3 Vielfalt sichtbar machen – aber wie?

Kinder zur Vielfalt hinführen – Gebäude als Einstieg

«Also, ich finde jetzt nach dem neuen Lehrplan, wie es dort steht – eben, dass die Kinder in der 3./4. Klasse überhaupt erst mal konfrontiert werden mit verschiedenen Religionen –, wo das ja drin ist, dass vor allem auch die Gebäude, die verschiedenen Gebäude von den Religionen, wie behandelt werden. Also Kirche oder Synagoge und so weiter, oder so. Diese Sachen vergleichen miteinander und auch eben die Kinder einbeziehen, die in der Klasse sind – ja, die verschiedenen Religionen vertreten quasi. Finde ich sehr spannend, mhm.»

Die Lehrperson bezieht sich erneut auf den neuen Lehrplan. Sie betont, dass die Kinder dort erstmals «konfrontiert werden» mit Religionen, was auf ein Verständnis von Religion als etwas potenziell Fremdes oder Neues für SuS hindeutet. Der Unterricht konzentriert sich laut ihrer Aussage stark auf sichtbare äussere Aspekte von Religionen, insbesondere Gebäude wie Kirchen oder Synagogen. Sie beschreibt eine vergleichende Methode und betont das Einbeziehen der Kinder, die unterschiedlichen Religionen angehören. Dabei verwendet sie die Formulierung «Religionen vertreten quasi», was eine gewisse Distanzierung zeigt und darauf hinweist, dass sie SuS als Repräsentantinnen und Repräsentanten ihrer Religion wahrnimmt, ohne deren individuelle Perspektiven differenziert zu betrachten. Daraus lässt sich die Hypothese bilden, dass die Lehrperson sich bemüht, Religionen im Unterricht sichtbar und zugänglich zu machen. Ihr Fokus liegt jedoch auf symbolischen und kulturellen Elementen (Gebäude, Vergleiche), weniger auf individuellen Deutungen oder inneren Glaubensvorstellungen. Religion erscheint für sie als anschauliches, vergleichbares Lernobjekt. Durch das Einbeziehen der Kinder nach Religionszugehörigkeit können jedoch Zuschreibungen entstehen. Indem sie Kinder als «Vertreterinnen und Vertreter» einer Religion adressiert, besteht die Gefahr, dass ein Kind als Hindu oder Muslim etwas «über seine Religion» zu sagen muss, unabhängig davon, wie relevant Religion für dieses Kind tatsächlich ist. Die Lehrperson folgt daher einem sachorientierten, vergleichenden Zugang, der gut zu den Vorgaben des Lehrplans passt. Sie nutzt sichtbare Merkmale (Gebäude, Feste) und die Vielfalt in der Klasse als Anlass für Unterricht. Ihre pädagogische Praxis bleibt dabei vorwiegend «oberflächlich». Kulturelle Unterschiede werden sichtbar gemacht, ohne

ihre Bedeutung im individuellen Lebenskontext der SuS zu hinterfragen. Somit entsteht ein Spannungsfeld. Auf der einen Seite steht der Anspruch, Vielfalt zu thematisieren und sichtbar zu machen. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, Kinder ungewollt in religiöse Rollen zu drängen oder religiöse Identität zu verallgemeinern.

Religiöse Feste als Zugang zu Vielfalt

«Wie wird zum Beispiel eine Hochzeit gefeiert – bei den Christen, und dann im Islam, bei den Moslems, bei den Hinduismus – und einfach so. Oder wie das verglichen ... mhm, mehr auf diese Feste, ja.»

Hier beschreibt die Lehrperson, wie sie den Zugang zu verschiedenen Religionen über Feste und Rituale gestaltet. Sie nennt die Hochzeit als Beispiel und verweist darauf, dass man vergleicht, wie solche Feiern bei Christen, Muslimen oder im Hinduismus ablaufen. Der Fokus liegt auf dem Alltagsbezug und auf kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschieden.

Die Aussage zeigt, dass sie sich bemüht, Religion im Unterricht lebensnah und konkret darzustellen. Es geht ihr weniger um abstrakte Glaubenssätze als um sichtbare Ausdrucksformen wie Feste. Daraus lässt sich ableiten, dass sie einen anschaulichen, vergleichenden Zugang wählt, der für Kinder nachvollziehbar ist und keinen festen Standpunkt verlangt. Ihre Strukturlogik orientiert sich an kulturellen Gemeinsamkeiten: Religion wird als Teil des Lebens vorgestellt, nicht als dogmatisches System. Diese Form des Unterrichts bietet die Möglichkeit, verschiedene Traditionen nebeneinanderzustellen, ohne zu werten. Sie wählt also einen neutralen, beobachtenden Zugang, bei dem die Vielfalt gezeigt wird, ohne dass eine Religion im Zentrum steht.

Religiöse Feste im Jahreskreis – mit Beiträgen der Kinder

«Eben, wenn ich es vor Weihnachten mache, dann kommt sicher Weihnachten bei den Christen. Oder eben das Pessachfest, auch andere Feste bei den Juden. Dann – was haben wir – den Ramadan, oder bei den Moslems. Und dann habe ich mal eben auch Hindus gehabt, die haben nachher von einem Fest erzählt – den Namen kenne ich gar nicht mehr –, aber die haben das nachher vorgestellt und wirklich erzählt, wie das geht bei ihnen zu Hause oder diesem Ritual. Das war eben für alle anderen Kinder sehr spannend.»

Die Lehrperson berichtet hier, wie sie religiöse Feste im Unterricht thematisiert. Sie nennt als Beispiel Weihnachten, das Pessachfest, den Ramadan sowie ein Fest aus dem Hinduismus, dessen Name ihr entfallen ist. Besonders eindrücklich schildert sie die Vorstellung durch Kinder selbst, die aus ihren Erfahrungen in der Familie berichten und persönliche Einblicke geben. Diese Beiträge stossen offenbar bei den Mitschülerinnen und Mitschüler auf grosses Interesse. Positiv hervorzuheben ist, dass die Lehrperson religiöse Bildung nicht

Betreuende Dozentin: Simone Suter

ausschliesslich über Lehrmittel oder kognitive Wissensvermittlung gestaltet, sondern über gelebte Erfahrungen in der Klassengemeinschaft. Die Kinder übernehmen Verantwortung für die Vorstellung ihrer Feste und Rituale, was zu einem dialogischen und alltagsbezogenen Zugang führt. Religion wird so nicht distanziert unterrichtet, sondern hat einen Lebensweltbezug. Gleichzeitig ist kritisch zu hinterfragen, dass die Thematisierung religiöser Vielfalt offenbar immer wieder vom christlichen Fest Weihnachten ausgehend erfolgt. Weihnachten wird als fester Bezugspunkt gesetzt, während andere Feste «angeschlossen» erscheinen. Diese Struktur führen dazu, dass andere Religionen als «ergänzend» oder «andersartig» erlebt werden. Damit besteht das Risiko, dass nicht alle religiösen Traditionen gleichwertig repräsentiert werden. Auch das vergleichende Vorgehen («Weihnachten bei Christen, Ramadan bei Muslimen ...») birgt pädagogische Herausforderungen. Vergleiche sind zwar grundsätzlich sinnvoll, sollten jedoch nicht vereinfachend oder stereotypisierend wirken. Wichtig ist eine sensibel geführte Auseinandersetzung, die religiöse Kontexte ernst nimmt, Unterschiede erklärt und Raum für individuelle Formen des Glaubens lässt. Insgesamt zeigt sich, dass persönliche Erfahrungen für die Lehrperson wichtig ist. Um jedoch ein gleichwertiges Verständnis aller Religionen zu ermöglichen, wäre es sinnvoll, auch ausserhalb des Weihnachtskontexts gezielt Feste anderer Traditionen aufzugreifen.

Religion als Thema im Schuljahr – zwischen Institutionen, Alltagszeichen und gegenseitigem Respekt

«Das sind so ... wenn es nachher um solche Sachen geht: Wo darf ich rein, wo nicht? Genau. Und bei uns ist es dann auch in der fünften, sechsten ein rechtes Thema – diese verschiedenen Religionen. Und die machen dann auch einen Besuch im Haus der Religionen, oder? Das gibt es ... ich weiss gar nicht, ob es das jetzt gar nicht mehr gibt, oder? Gibt es das noch? Ich weiss nicht, wo es genau ist.»

Ich: «Europaplatz meinst du?»

Lehrperson: «Weiss gerade nicht. Bin noch nie dort gewesen. Die fünfte, sechste geht dort noch einen Besuch machen – mit dem Ziel: gegenseitiger Respekt. Auch verstehen, wie die anderen, was die anderen eben ... warum, dass die so sind. Und etwas, was in der letzten Zeit häufiger noch vorkommt: eben diese Kopftuch-Kinder im Sport, oder? Ich würde das nachher auch ... oder man sieht es einfach äusserlich, man sieht das. Und diejenigen Kinder, die wirklich da auch schon diese Fastenzeit mitmachen im Ramadan, oder? Dass das da wirklich ... und die nehmen dann auch freie Halbtage – das dürfen sie ja, für diese Feste, die sie dann dort haben. So merke ich, dass da was läuft. Es gibt wirklich Kinder, die essen nachher den ganzen Tag nichts – oder sie dürfen ja nichts essen. Und ja, da schauen wir auch immer.»

In dieser Aussage spricht die Lehrperson über verschiedene Erfahrungen mit Religion im Schulalltag. Sie erzählt, dass das Thema Religion vor allem in der 5. und 6. Klasse eine grössere Rolle spielt. Die Klasse besucht dann zum Beispiel das «Haus der Religionen», um zu lernen, wie andere Religionen leben und glauben. Ziel sei es, gegenseitigen Respekt zu fördern und zu verstehen, warum Menschen anders leben. Die Lehrperson sagt aber auch, dass sie selbst noch nie dort war und nicht genau weiss, wo es liegt. Trotzdem findet sie solche Besuche wichtig. Dann wechselt sie zum Alltag: Sie beschreibt, dass Schülerinnen und Schüler sichtbar religiös leben, etwa durch das Tragen eines Kopftuchs oder durch das Fasten im Ramadan. Sie sagt, dass diese SuS auch Halbtage frei nehmen dürfen, wenn sie religiöse Feste feiern. Die Lehrperson schildert diese Beobachtungen ruhig und ohne Ablehnung. Dies bedeutet, dass die Lehrperson Religion nicht nur im Unterricht, sondern auch im Schulalltag wahrnimmt. Sie zeigt Interesse, möchte Respekt fördern und versteht religiöse Zeichen wie Kopftuch oder Fasten als Teil des Schullebens. Sie wirkt bemüht, religiöse Unterschiede nicht zu werten, sondern zu begleiten. Religion wird nicht nur in einem Fach unterrichtet, sondern ist Teil des schulischen Alltags. Die Lehrperson will ein friedliches Zusammenleben fördern, in dem Kinder sich in ihrer Religion zeigen dürfen, ohne dafür ausgeschlossen zu werden. Kritisch lässt sich anmerken, dass ihre Sprache zum Teil ungenau und ausgrenzend ist. Beispiele dafür wären, wenn sie von «diese Kopftuch-Kinder» oder «die da fasten» spricht. Diese Formulierungen können den Eindruck erwecken, als würden Kinder auf ihre Religion reduziert. Das ist vielleicht nicht so gemeint, zeigt aber, dass religiöse Unterschiede stark über Äusserlichkeiten wahrgenommen werden. Es bleibt offen, ob mit den Kindern auch über ihre Religion gesprochen wird, oder ob sie nur durch ihr Verhalten auffallen. Insgesamt zeigt sich eine Lehrperson, die versucht mit Vielfalt respektvoll umzugehen. Doch einige Formulierungen und Unklarheiten deuten darauf hin, dass religiöse Themen noch stärker reflektiert und sprachlich sensibler begleitet werden könnten.

4.4 Respekt und Toleranz als zentrale Leitlinien

Neutralität und Respekt als Leitlinien des Religionsunterrichts

«Ich ... und ich unterrichte nicht eine spezielle Religion, sondern bei uns ist das im NMG wie ... ja, drin. Und das sind ein paar Lektionen, in denen wir einfach aus dem Lehrmittel eben – also die verschiedenen Glaubensrichtungen – anschauen: Was haben die für Bücher? Oder: Koran, die Bibel, was haben die Hindus, was haben andere Glaubensrichtungen – auch noch selbst die, die nicht so bekannt sind. Aber diese Weltreligionen – das ist ja ... das ist das Thema. Aber sehr neutral das anschauen, vor allem respektvoll gegenüber den anderen.»

Betreuende Dozentin: Simone Suter

Die Lehrperson beschreibt hier, wie sie Religion im Fach NMG unterrichtet. Sie macht deutlich, dass sie keine einzelne Religion bevorzugt, sondern im Sinne des Lehrplans verschiedene Glaubensrichtungen behandelt, vor allem mit Hilfe des Lehrmittels. Dabei werden zentrale Merkmale wie heilige Schriften (Koran, Bibel usw.) thematisiert. Wichtig ist ihr, dass dies auf neutrale und respektvolle Weise geschieht, ohne Bewertung also neutral. Daraus lässt sich schliessen, dass sie religiöse Vielfalt im Unterricht ernst nimmt, aber nicht im Sinne einer Glaubensvermittlung, sondern als Bildung über Religionen. Sie will den SuS Wissen vermitteln, ohne sie in eine bestimmte Richtung zu lenken. Die Strukturlogik hinter ihrer Haltung ist sachorientiert und distanziert. Sie folgt dem Prinzip der Gleichbehandlung und tritt der religiösen Vielfalt mit einer neutralen und respektvollen Grundhaltung gegenüber. Religion erscheint hier nicht als gelebter Glaube, sondern als Thema des Vergleichens, Verstehens und Aushaltens von Unterschieden. Es fällt auf, dass sich die Lehrperson nur auf die Weltreligionen bezieht. Viele Religionen bleiben unerwähnt.

Alle Religionen sollen Platz haben – Respekt als oberstes Prinzip

«Es gibt nicht nur eine Religion, sondern eben verschiedenste – und die sollen alle Platz haben. Dieses respektvolle Verhalten finde ich sehr, sehr wichtig.»

Mit dieser Aussage bringt die Lehrperson ihre Grundhaltung auf den Punkt: Sie betont, dass es viele verschiedene Religionen gibt, und dass alle im schulischen Kontext berücksichtigt werden sollen. Besonders wichtig ist ihr dabei der respektvolle Umgang mit dieser Vielfalt. Für sie steht nicht eine Religion im Zentrum, sondern das gleichwertige Nebeneinander. Daraus wird deutlich, dass sie religiöse Vielfalt nicht als Problem, sondern als Realität und Chance betrachtet. Sie will den SuS vermitteln, dass jede Religion ihren Platz hat, und dass gegenseitiger Respekt eine zentrale Grundlage für das Zusammenleben ist. Die Strukturlogik dieser Haltung ist wertorientiert und integrativ. Die Lehrperson verfolgt keinen inhaltlichen oder theologischen Anspruch, sondern legt den Schwerpunkt auf das soziale Lernen: Wie gehen wir miteinander um, wenn wir unterschiedlich glauben oder denken? Religion wird damit nicht als identitätsstiftender Inhalt unterrichtet, sondern als Anlass für die Entwicklung von Toleranz und gegenseitigem Verständnis.

Toleranz und Respekt als persönliches Kernanliegen

«Es gibt wirklich Menschen, die sind anders aufgewachsen. Die sind in einem anderen Umfeld, mit anderen Ritualen – und das zu respektieren und tolerant zu sein, das finde ich ... das ist mir das Wichtigste eigentlich.»

In dieser Aussage bringt die Lehrperson ihre persönliche Haltung deutlich zum Ausdruck: Sie betont, dass Menschen verschieden aufwachsen. Mit «verschieden» meint sie, dass sie mit unterschiedlichen Hintergründen, Umfeldern und Ritualen aufwachsen. Entscheidend für sie

Betreuende Dozentin: Simone Suter

ist, dass diese Unterschiede respektiert werden und dass im schulischen Zusammenleben

Toleranz gelebt wird. Sie bezeichnet das sogar als das «Wichtigste» für sich selbst. Diese

Aussage zeigt, dass für sie der interreligiöse oder interkulturelle Unterricht nicht in erster

Linie eine Sache von Fachwissen ist, sondern eine Frage der Haltung. Es geht ihr darum,

wie man miteinander umgeht, wenn man unterschiedlich geprägt ist. Die Strukturlogik hinter

dieser Aussage ist eindeutig wertorientiert. Die Lehrperson stellt Respekt und Toleranz über

inhaltliche Debatten oder religiöse Diskussionen. Damit schafft sie in ihrer Klasse einen

Raum, in dem Verschiedenheit nicht als Hindernis, sondern als Realität und Lernchance

verstanden wird.

Toleranz als alltägliches Übungsfeld im Klassenzimmer

«Es leben so viele Menschen verschiedenster Herkunft jetzt auch in der Schweiz, und ich finde, das ist ein sehr wichtiges Thema. Dass man es einfach mit den Kindern übt – Toleranz übt, in dem Sinn. Genau. Oder einfach einander stehen lässt oder ... ja, ja, leben lässt, quasi so. Jeder darf glauben, was er will, finde ich auch – aber einfach nachher, wie einander in Ruhe lassen.»

Die Lehrperson beschreibt hier, dass die religiöse und kulturelle Vielfalt in der Schweiz stark zugenommen hat. Diese Realität sieht sie als Anlass, im Unterricht gezielt Toleranz zu üben. Dabei geht es ihr nicht um theoretisches Wissen über Religionen, sondern um das alltägliche Miteinander: einander gelten lassen, stehen lassen, leben lassen. Entscheidend ist für sie nicht, was jemand glaubt, sondern wie man mit Unterschieden umgeht.

Daraus wird deutlich, dass sie Religion als Thema nutzt, um soziale Kompetenzen zu fördern. Sie vermittelt den SuS, dass jeder glauben darf, was er will, solange niemand den anderen einschränkt. Religiöse Freiheit wird dabei mit gegenseitiger Rücksichtnahme verbunden. Insgesamt steht hier ein alltagsnahes, kindgerechtes Toleranzverständnis im Vordergrund. Es geht darum, Vielfalt nicht zu problematisieren, sondern sie als Normalität zu leben, also ruhig, respektvoll und ohne Druck. Damit trägt die Lehrperson zur Entwicklung einer offenen Haltung bei, die für das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft grundlegend ist.

4.5 Spannungsfeldern in der Praxis

Konfliktpotenzial im Alltag – das Beispiel Kopftuch im Schwimmunterricht

«Hm ... also, was bei uns mal das Thema war, ist ... ehm ... der Schwimmunterricht. Ist natürlich ... da haben wir mal eine Diskussion gehabt wegen den Kopftüchern – dass die Kinder keinen Badeanzug tragen dürfen. Das hat nachher dort so ... in diesem Fach auch

In dieser Aussage erzählt die Lehrperson von einer Situation im Schwimmunterricht. Es kam zu Diskussionen, weil einige Kinder aus religiösen Gründen keinen normalen Badeanzug tragen durften. Die Lehrperson sagt, dass es darüber nicht nur mit den Kindern, sondern auch im Lehrerteam Gespräche gab. Gemeinsam wurde überlegt, wie man mit dieser Situation umgehen kann. Daraus lässt sich vermuten, dass die Lehrperson Religion vor allem dann als Thema wahrnimmt, wenn es zu einem Problem im Schulalltag wird, wie in diesem Fall bei der Kleiderfrage im Schwimmen. Sie scheint offen für Lösungen zu sein, will aber auch, dass es klare Regeln für alle gibt. Sie handelt nicht alleine, sondern sucht das Gespräch mit den Teamkolleginnen und Teamkollegen. Die Strukturlogik dieser Aussage ist lösungsorientiert und regelbezogen. Religion erscheint hier nicht als Thema für den Unterricht oder für den Austausch in der Klasse, sondern als Grund für eine praktische Frage: Was ist erlaubt, was nicht? Kritisch kann man anmerken, dass die Sichtweise der betroffenen Kinder oder Familien nicht genannt wird. Es bleibt unklar, ob sie in die Lösung einbezogen wurden. Trotzdem zeigt die Lehrperson, dass sie sich bemüht, respektvoll und im Team einen guten Weg zu finden.

Praktische Lösungen und Grenzen der Integration – Umgang mit religiöser Strenge

«Im Gespräch mit der Familie hat es dann wirklich nachher eine Lösung gegeben. Es gibt so Badekappen – also Badeanzüge für so Moslemskinder, genau … fast, ja, genau so was. Mit dem war es nachher kein, kein Problem.

Wir haben hier in unserem Dorf auch eine oder zwei, drei oder zwei Familien – das sind Neutäufer. Die sind sehr extrem in ihrem Glauben. Das sind Leute, die nur Schüpp tragen dürfen zum Beispiel. Und nur hochgesteckte Frisuren – die Frauen und so. Und die erzählen auch nichts eigentlich über ihren Glauben. Darf auch niemand hineinschauen dort, in der Gemeinde. Und die dürfen auch nicht auswärts übernachten, also dürfen keine Landschulwoche mitmachen. Die dürfen … im Turnen? Wirklich. Also, im Turnen dürfen sie, glaube ich, noch Turnhosen – aber sonst immer diese Schüpp. Und einfach: Sobald es irgendwas Sexualunterricht … dürfen sie nicht besuchen. Also, dort merkt man nachher schon, wie die verschiedenen Glaubens … und das funktioniert … dass es eben auch schon Extreme gibt.»

Die Lehrperson berichtet hier sehr anschaulich von zwei Situationen, die religiöse Unterschiede im Schulalltag deutlich machen: Einerseits spricht sie von einer muslimischen Familie, mit der im Dialog eine Lösung für den Schwimmunterricht gefunden wurde. Durch

Betreuende Dozentin: Simone Suter

das Gespräch konnte ein spezieller Badeanzug organisiert werden, sodass das Kind am

Unterricht teilnehmen konnte. Das ist ein Beispiel für gelingende Zusammenarbeit.

Andererseits schildert sie den Umgang mit einer sehr strenggläubigen neutäuferischen

Gemeinschaft im Dorf. Hier sind die Einschränkungen deutlich grösser: Die Kinder dürfen

keine Landschulwoche mitmachen, keinen Sexualunterricht besuchen und müssen sich auch

im Turnunterricht und in ihrem äusseren Erscheinungsbild an strenge Vorgaben halten. Die

Lehrperson bezeichnet diese Gemeinschaft mehrfach als «extrem» und hebt hervor, dass es

kaum möglich sei, Einblick in ihren Glauben zu erhalten oder pädagogisch Einfluss zu

nehmen. Hier zeigt sich eine deutliche Spannung: Während der muslimischen Familie auf

Augenhöhe begegnet wird, erfolgt die Beschreibung der Neutäufer distanziert und wertend.

Die Lehrperson verwendet eine generalisierende Sprache («die sind sehr extrem»,

«erzählen auch nichts über ihren Glauben»), wodurch eine ganze Glaubensgemeinschaft als

verschlossen und unzugänglich dargestellt wird. Damit droht eine pauschale Zuschreibung,

die der individuellen Vielfalt innerhalb religiöser Gruppen nicht gerecht wird. Kritisch lässt

sich anmerken, dass diese Darstellung weniger von einem dialogischen Interesse als von

einer gewissen Abgrenzung geprägt ist. Die Hypothese lässt sich wie folgt formulieren: Die

Lehrperson ist grundsätzlich offen für religiöse Vielfalt und bemüht sich um Lösungen, wenn

Differenzen im schulischen Alltag auftreten. Gleichzeitig stösst diese Offenheit dort an

Grenzen, wo religiöse Regeln als zu starr oder abgrenzend wahrgenommen werden.

Besonders wenn kein Austausch möglich scheint, neigt die Lehrperson zu einer Bewertung.

Die Strukturlogik der Passage ist realitätsnah und abwägend. Einerseits steht der Wille zum

Dialog und zur Integration im Vordergrund, andererseits wird anerkannt, dass bestimmte

religiöse Praktiken schwer mit schulischen Anforderungen vereinbar sind. Die Lehrperson

nimmt eine grundsätzlich tolerante, aber auch normativ geprägte Haltung ein: Sie toleriert,

was sich in bestehende schulische Strukturen integrieren lässt, und benennt klar die

Grenzen, wenn Bildungschancen aus ihrer Sicht gefährdet sind. Dabei zeigt sich, dass

interreligiöse Verständigung nicht nur von Offenheit, sondern auch von gegenseitiger

Bereitschaft zum Austausch abhängt, und dass gerade diese nicht immer gegeben ist.

Dispens aus Glaubensgründen – Abwägung zwischen Schulpflicht und

Religionsfreiheit

«Zeit ... fundamental so. Aber dort haben wir jetzt als Schule wirklich gesagt: OK, das ist Glaubensfreiheit. Und da werden sie dispensiert und bekommen einen anderen Auftrag, wenn es nicht möglich ist, dass sie mitmachen dürfen bei irgendeinem Anlass.

Genau – auch Auftritte. Genau, Auftritte dürfen sie auch nicht, oder? Wenn man wie einen Gesangsauftritt hat in der Schule.»

Betreuende Dozentin: Simone Suter

In dieser Aussage macht die Lehrperson deutlich, wie die Schule mit sehr strengen religiösen Vorschriften umgeht, etwa dann, wenn Schülerinnen und Schüler nicht an schulischen Anlässen wie Auftritten oder Projekten teilnehmen dürfen. Die Schule respektiert in solchen Fällen die religiöse Überzeugung der Familien und gewährt Dispens. Stattdessen erhalten die Kinder andere Aufgaben. Grundlage für diese Entscheidung ist für sie die gesetzlich garantierte Glaubensfreiheit. Diese Haltung zeigt, dass die Schule bewusst eine Grenze zieht: Sie setzt nicht auf Zwang oder Konfrontation, sondern auf Respekt und Alternativen. Auch wenn bestimmte Fächer oder Aktivitäten dadurch nicht für alle gleich zugänglich sind, versucht sie, auf rechtlicher und menschlicher Ebene einen gangbaren Weg zu finden. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Lehrperson und das Kollegium religiöse Strenge nicht aktiv fördern, sie aber innerhalb des gesetzlichen Rahmens akzeptieren, auch dann, wenn dies mit schulischen Zielen in Spannung steht. Die Strukturlogik ist dabei ausgleichend und rechtsbasiert: Die Schule respektiert das verfassungsmässige Recht auf Religionsfreiheit, auch wenn es bedeutet, dass einzelne Kinder an gewissen Elementen des Schullebens nicht teilnehmen. Die Lehrperson scheint sich dieser Komplexität bewusst zu sein und betont durch das Beispiel, dass schulisches Handeln hier immer ein Abwägen zwischen Teilhabe und Rücksichtnahme ist.

Spannungen vor religiösen Festen – Vorbild sein im Umgang mit Vielfalt

«Also, ich beobachte immer wieder – vor Weihnachten zum Beispiel –, aber das hat sicher auch damit zu tun, dass die Kinder müde werden. Und da ist immer irgendwie ... weil hier in der Schweiz ist ja wieder der christliche Glaube trotzdem wie die Hauptreligion ... dass es da manchmal wirklich wie Streitereien gibt oder – also unbewusst – irgendwie so Reibeflächen zwischen einigen Kindern. Ich versuche einfach immer, einfach mit Zeit und mit Ruhe und mit ... mit eben gegenseitiger Achtung und dem Ganzen zu begegnen – und das auch vorzuleben.»

In dieser Aussage erzählt die Lehrperson, dass es vor Weihnachten manchmal zu Spannungen zwischen den Kindern kommt. Sie vermutet, dass das einerseits mit der Müdigkeit am Jahresende zu tun hat, aber auch damit, dass Weihnachten in der Schweiz eine grosse Rolle spielt. Sie sagt, dass der christliche Glaube hier «trotzdem wie die Hauptreligion» sei. Dadurch entstehen ihrer Meinung nach manchmal unbewusst Konflikte oder Reibungen zwischen Kindern mit unterschiedlichen religiösen Hintergründen. Die Lehrperson versucht, diesen Situationen mit Ruhe, Zeit und gegenseitigem Respekt zu begegnen. Sie sagt, dass sie diese Haltung auch selbst vorlebt. Daraus lässt sich die Vermutung ableiten, dass sie den Umgang mit religiöser Vielfalt nicht nur im Unterricht behandelt, sondern vor allem im Alltag beobachtet und begleitet. Es ist ihr wichtig, dass die Kinder friedlich und respektvoll miteinander umgehen, besonders dann, wenn es unruhig

Betreuende Dozentin: Simone Suter

oder schwierig wird. Die Logik hinter ihrem Handeln ist vorsichtig und vorbeugend. Sie möchte, dass sich die Kinder trotz ihrer Unterschiede verstanden und sicher fühlen. Dabei zeigt sie eine ruhige, aufmerksame Haltung. Etwas kritisch kann man jedoch sagen, dass sie den christlichen Glauben als eine Art «Normalfall» beschreibt, ohne zu überlegen, wie das für Kinder aus anderen Religionen sein könnte. Auch bleibt unklar, ob sie mit den Kindern offen über diese Spannungen spricht oder ob sie einfach nur für ein gutes Klima sorgt. Es könnte hilfreich sein, solche Situationen auch aktiv mit der Klasse zu besprechen, damit alle lernen, ihre Sichtweisen zu teilen und besser zu verstehen.

Auf Granit gebissen – wenn Dialog an Grenzen stösst

«Dort hatte ich wirklich eine richtig heftige Diskussion. Habe aber gemerkt, wenn ich so nachgebohrt habe und gefragt habe: Ja, weshalb ist das? Machen Sie das dann so oder so? – habe ich gemerkt, dass sie nicht mit sich sprechen lassen. Also, das ist wirklich ... da habe ich wirklich gemerkt: Da hast du auf Granit gebissen. Also, da ist gar nichts weitergegangen – das musste ich erkennen. Und nachher einfach wie halt akzeptieren. Genau. Und seither habe ich gar nie mehr so irgendwie speziell nachgefragt: Ja, wieso darf denn das Kind jetzt nicht bei unserer Lesenacht mitmachen, oder? Weil ich gemerkt habe: Es hat gar keinen Sinn. Da kommt man keinen Schritt weiter.»

Die Lehrperson erzählt hier von einer Situation, in der sie mit einer streng religiösen Familie sprechen wollte. Sie stellte viele Fragen, weil sie verstehen wollte, warum das Kind nicht an der Lesenacht teilnehmen durfte. Doch die Eltern blockten ab. Es gab keine Offenheit für ein Gespräch. Die Lehrperson beschreibt dieses Erlebnis mit dem Satz: «Da hast du auf Granit gebissen.» Damit meint sie: Nichts ging mehr, kein Gespräch war möglich. Die Hypothese lautet: Diese Erfahrung war für die Lehrperson ein Wendepunkt. Sie hat gemerkt, dass sie nicht alle Entscheidungen hinterfragen kann, vor allem dann nicht, wenn die andere Seite nicht reden will. Seitdem versucht sie in ähnlichen Situationen nicht mehr zu diskutieren, sondern akzeptiert, dass es Grenzen gibt. Die Lehrperson hat gelernt, dass manche Gespräche nicht weiterführen, egal, wie offen man selbst ist. Der Ausdruck «auf Granit gebissen» zeigt, wie machtlos sie sich gefühlt hat. Um solche Erlebnisse zu vermeiden, hält sie heute mehr Distanz. Ihre Haltung ist dadurch realistischer geworden: Manchmal heisst Toleranz auch, den eigenen Einfluss loszulassen.

Wenn Kinder nicht dürfen, obwohl sie wollen – Spannungsfeld zwischen Religion und Teilhabe

Ich: «Denkst du bei solchen Kindern, dass diese Kinder gerne mitmachen würden, wenn die Eltern ...?»

Lehrperson: «Ja, habe ich eben damals schon gedacht. Ja, das war ein Mädchen, und das

Ich: «Okay, ja.»

Lehrperson: «Es wäre wirklich dabei gewesen, aber das hat diese Religion nicht zugelassen. Genau. Das scheint schon extrem. Das sind die Einzigen, bei denen ich solche Sachen erlebt habe.»

In diesem Gespräch macht die Lehrperson deutlich, wie sehr sie es belastet, wenn Kinder nicht an gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen dürfen, obwohl sie selbst gerne mitmachen würden. Besonders berührt sie ein Erlebnis mit einem Mädchen, das an einer Lesenacht teilnehmen wollte, es aber wegen religiöser Regeln der Eltern nicht durfte. Die Lehrperson beschreibt das als etwas «Extremes» und sagt, dass sie solche Situationen nur selten erlebt hat. Daraus erkennt man, dass die Lehrperson hier einen Konflikt zwischen dem Wunsch des Kindes und den Regeln der Religion in der Familie erkennt. Sie lehnt den Glauben nicht ab, aber sie findet es schwierig, wenn religiöse Vorschriften das Kind ausgrenzen und ihm wichtige Erlebnisse in der Schule verwehren. Die Lehrperson respektiert Religion grundsätzlich, aber nicht um jeden Preis. Wenn Kinder durch religiöse Gebote von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden, empfindet sie das als ungerecht. Ihre Haltung ist zwar zurückhaltend, aber sie zeigt, dass die Interessen des Kindes für sie im Mittelpunkt, stehen und dort endet ihre Toleranz gegenüber strengen Regeln.

Eigene Normen hinterfragen – Lernen durch Akzeptanz

«Das hat mir nachher auch schon wieder gezeigt: Okay, ich habe das wie erwartet – hey, man muss doch ... man ... man ... man muss doch an einer Lesenacht teilnehmen, das muss doch gehen und so. Habe aber nachher wirklich erkennen müssen: Hey, nein, es ist meine Regel, die ich aufgestellt habe. Hey, es gibt wirklich andere, die sehen das wirklich komplett anders – und das möchte ich akzeptieren.»

Die Lehrperson beschreibt hier einen Moment der Selbstreflexion: Sie hatte erwartet, dass die Teilnahme an einer Lesenacht eine Selbstverständlichkeit sei, fast schon eine Pflicht. Erst durch die Konfrontation mit einer religiös begründeten Absage erkennt sie, dass ihre Vorstellung nicht für alle gleich ist. Sie spricht offen aus, dass sie in dieser Situation lernen musste, eigene kulturelle Normen zu hinterfragen und zu akzeptieren, dass andere Familien aus ihrer Perspektive heraus völlig nachvollziehbar anders entscheiden. Die Hypothese lautet: Die Lehrperson hat durch diese Erfahrung ein tieferes Verständnis von Perspektivenvielfalt entwickelt. Sie wurde gezwungen, ihre Annahme, was «normal» oder «wünschenswert» für sie ist, kritisch zu überdenken. Aus dieser Irritation entstand bei ihr eine bewusstere, akzeptierendere Haltung. Die Lehrperson macht deutlich, dass pädagogisches Handeln immer auch von persönlichen Überzeugungen geprägt ist, und dass

Betreuende Dozentin: Simone Suter
es Mut braucht, diese zu erkennen und anzupassen. Akzeptanz bedeutet für sie nicht Zustimmung, sondern die Bereitschaft, eigene Erwartungen zurückzustellen und andere Sichtweisen gelten zu lassen. Gerade das macht ihren Umgang mit religiöser Vielfalt glaubwürdig.

Alternative Programme bei religiösen Einschränkungen – ein pragmatischer Umgang

«Ja, und eben jetzt die vorhin erwähnten Neutäufer – da kommen natürlich die Eltern nachher schon. Auch eben: Die schauen sehr in der Schule, was passiert, und die kommen nachher schon und erklären: Das darf dann … also mein Kind darf das dann nicht. Und wir haben einfach hier in Oberburg gesagt: OK, wir akzeptieren das. Wir machen aber wie ein Programm, das ist wie eine Alternative.»

In dieser Aussage schildert die Lehrperson, wie sie mit Eltern aus einer religiösen Gemeinschaft umgeht, konkret mit Angehörigen der Neutäufer. Sie beschreibt, dass diese Eltern sehr genau verfolgen, was in der Schule passiert, und deutlich machen, welche Inhalte ihr Kind nicht mitmachen darf. Die Schule habe sich dazu entschieden, diese Wünsche in gewissem Rahmen zu akzeptieren. Für betroffene Kinder werde jeweils ein alternatives Programm erstellt, damit sie nicht ausgeschlossen sind. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Lehrperson (und das Kollegium) religiöse Vorschriften einzelner Familien grundsätzlich respektiert, ohne sie unbedingt zu teilen. Der Umgang mit religiöser Vielfalt wird pragmatisch gestaltet, mit dem Ziel, Konflikte zu vermeiden und dennoch allen Kindern eine Form von Teilhabe zu ermöglichen. Kritisch zu betrachten ist jedoch die Art und Weise, wie über die Eltern gesprochen wird. Die Aussage «die schauen sehr in der Schule, was passiert» kann schnell den Eindruck erzeugen, dass diese Eltern kontrollierend oder misstrauisch auftreten, ohne dass ihre Perspektive näher erläutert oder nachvollziehbar gemacht wird. Es entsteht ein einseitiges Bild: Die Eltern gelten als fordernd, die Schule als nachgiebig. Hier fehlt ein echter Dialog auf Augenhöhe. Die Strukturlogik dieser Haltung ist kompromissorientiert: Anstatt in Konfrontation zu gehen oder sich starr an ein Regeln zu halten, sucht die Schule nach Lösungen. Religiöse Überzeugungen werden nicht als Störung gesehen, aber auch nicht über die schulischen Prinzipien gestellt. Bildung wird flexibel gedacht, also angepasst an individuelle Grenzen. Insgesamt zeigt sich eine Schule, die Konflikte mit religiös geprägten Familien vermeiden will, und dafür bereit ist, sich anzupassen.

Unauffällige Vielfalt im Alltag – mit punktuellen religiösen Spannungen

«Mhm, mhm, mhm … also, was mir einfach … also nicht in verschiedenen Fächern, nichts. Sondern: Da merkt man gar nichts. In Mathe merkt man nichts, in BG nicht, im Werken nichts, in der Musik auch nicht. Ich staune – also manchmal habe ich wie Hemmungen,

Weihnachtslieder zu bringen. Und trotzdem finde ich, es ist wie eine Tradition hier in der Schweiz. Ich habe aber da immer wieder die Beobachtung gemacht, dass auch Andersgläubige diese Weihnachtslieder auch singen, einfach mitsingen – und dass das kein Problem ist.

Was mir mal auch noch ... genau, das kommt mir jetzt in den Sinn: In einer Landschulwoche waren wir an diesem Ort in der Ostschweiz, da wollten wir eine riesige Kathedrale sehen. Und da hat es ein Kind gegeben, das mir gesagt hat: „Ich darf da nicht rein.“ Und das habe ich dort gar noch nicht überlegt gehabt, dass das so sein könnte. Aber dann ist einfach eine Betreuungsperson mit diesem Kind draussen geblieben.»

In dieser Aussage berichtet die Lehrperson von zwei unterschiedlichen Erfahrungen mit religiöser Vielfalt. Einerseits sagt sie, dass man in den meisten Schulfächern, wie Mathematik, Werken oder Bildnerischem Gestalten kaum etwas von religiösen Unterschieden merkt. Besonders in der Musik habe sie sich anfangs gefragt, ob es passend sei, Weihnachtslieder zu singen. Sie hatte «Hemmungen», diese Tradition aufzugreifen, tut es aber trotzdem. Sie ist positiv überrascht, dass auch Kinder mit anderen Religionen mitsingen. Andererseits erzählt sie von einer unerwarteten Situation während einer Landschulwoche: Der Besuch einer grossen Kathedrale wurde von einem Kind abgelehnt, weil es aus religiösen Gründen nicht hineingehen durfte. Die Lehrperson sagt, sie habe das nicht bedacht, aber eine Betreuungsperson sei mit dem Kind draussen geblieben. Damit war die Situation für sie gelöst. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Lehrperson religiöse Vielfalt im Alltag meist als unproblematisch erlebt. Sie geht davon aus, dass Unterschiede selten spürbar sind und wenn, dann versucht sie ruhig und praktisch zu reagieren. Daher wirkt sie eher offen. Gleichzeitig überrascht es sie eher, wenn etwas nicht funktioniert, als dass sie mit Unterschieden rechnet. Die Lehrperson handelt nicht nach festen Regeln, sondern entscheidet im Moment, je nach Situation. Sie schätzt die Mitwirkung aller Schülerinnen und Schüler auch bei christlich geprägten Inhalten und versucht bei Konflikten einfache, ruhige Lösungen zu finden, ohne Druck. Kritisch lässt sich jedoch anmerken, dass wieder Weihnachten der zentrale Bezugspunkt ist. Es wird wieder ein christliches Fest als «Normalität» dargestellt. Die Tatsache, dass SuS anderer Religionen «einfach mitsingen» und das «kein Problem» sei, wird als positiv gewertet, doch dabei bleibt unausgesprochen, ob die Kinder wirklich freiwillig mitsingen oder sich innerlich anpassen, um nicht aufzufallen. Die Aussage «trotzdem finde ich es wie eine Tradition hier in der Schweiz» macht deutlich, dass christliche Bräuche für die Lehrperson als kulturelle Selbstverständlichkeit gelten. Das birgt die Gefahr, andere religiöse Feste oder Empfindungen zu übergehen. Auch beim Vorfall mit der Kathedrale bleibt unklar, ob mit dem Kind über seine Ablehnung gesprochen wurde oder ob es einfach «draussen blieb». Diese Reaktion wirkt zwar ruhig und lösungsorientiert, aber auch etwas oberflächlich, denn ein

Gespräch hätte zu einem besseren Verständnis beitragen können, nicht nur für die Lehrperson, sondern auch für die ganze Gruppe. Insgesamt zeigt die Lehrperson eine offene und praktische Haltung, doch ihre Sicht ist stark von christlichen Traditionen geprägt. Religiöse Unterschiede werden oft erst dann sichtbar, wenn sie stören und selten aktiv thematisiert.

4.6 Zwischen Anerkennung und Vereinfachung

Schule als neutraler Bildungsort – keine religiöse Einflussnahme

«Mhm ... glaube ich nicht. Also, früher war das sicher anders. Und ich ... ich habe jetzt zwei Walliser Praktikanten – im Wallis ist das sicher auch noch ganz anders. Dort hängt wahrscheinlich noch in jedem Schulzimmer dieses Kreuz mit Christus dran und so. Das ist sehr katholisch. Aber jetzt hier – wenn ich von Oberburg spreche: nichts, gar nichts. Das kommt vollkommen neutral.

Und ich finde auch, die Schule sollte dort neutral sein. Die Schule ist ein Ort zum Lernen, zum Sich-Bilden – und nicht ein Ort, wo irgendwie Religion geformt oder irgendwie generiert wird. Ich finde, die Schule soll ein Ort sein, um sich zu bilden, um Wissen zu holen über die verschiedenen Religionen – und zum Üben der Toleranz, des respektvollen Verhaltens. Aber mehr nicht.

Ich denke, das wäre nicht gut, wenn die Schule da beeinflussen würde. Weil: Kinder – mit Kindern kannst du mit allem beeinflussen. Das sind so sensible Wesen. Da hast du viel zu viel Macht als Lehrperson. Das darfst du nicht – das geht nicht, von mir aus also.»

In dieser Aussage bezieht sich die Lehrperson hier klar Stellung: Für sie soll Schule neutral sein. Sie ist ein Ort zum Lernen, nicht zum Glauben. Religion gehört ihrer Meinung nach als Thema in den Unterricht, aber nicht als gelebte Praxis in den Alltag. Besonders wichtig ist ihr dabei, dass SuS leicht beeinflussbar sind und Lehrpersonen sehr viel Macht über sie haben. Genau deshalb will sie keinen religiösen Einfluss im Klassenzimmer. Die Hypothese ist: Die Lehrperson sieht sich in der Verantwortung, Kinder nicht in eine bestimmte religiöse Richtung zu lenken. Sie möchte, dass Schülerinnen und Schüler sachlich über Religionen lernen. Ihre Haltung ist nicht gegen Religion gerichtet, sondern zeigt ein hohes Bewusstsein für die pädagogische Verantwortung. Die Strukturlogik ist professionell und wertebasiert: Schule soll ein Raum der Bildung und der Toleranz sein und nicht ein Ort der religiösen Erziehung. Die Lehrperson betont, wie wichtig es ist, die kindliche Selbstbestimmung zu schützen. Ihr Verständnis von Neutralität bedeutet nicht Desinteresse, sondern aktiven Schutz vor Beeinflussung.

Kinder als Vorbilder – Konflikte nicht immer religiös begründet

Betreuende Dozentin: Simone Suter

«Genau also ... und ich weiss: Bei einigen weiss ich im Fall gar nicht, ob das wirklich wegen dem Glauben ist. Zum Beispiel Eritreer – wenn ich das erwähnen darf –, ich weiss nicht, ob ... also, da hat es Familien, die im gleichen Block wohnen ... ob das auch wegen dem Glauben ist oder ob die sonst irgendwie Familienfäden von früher her mitbringen, dass die einfach immer Streit haben miteinander. Und immer wieder Streit.

Ja, wüsste ich jetzt gar nicht, ob es wirklich aus Glaubensgründen ist.

Aber ich beobachte, dass Kinder ... einfach: Kinder können unsere Vorbilder sein im Fall. Die sind so ... die können das wirklich. Die spielen miteinander, die streiten miteinander – aber die vertragen sich nachher wieder. Und zwar egal, von welcher Glaubensrichtung sie kommen. Ich finde wirklich: Es ist eher ein Erwachsenenproblem nachher – mit den Schwierigkeiten.»

In dieser Aussage beschreibt die Lehrperson eine Situation, in der sich Familien aus einer bestimmten Herkunftsgruppe, sie nennt explizit «Eritreer», wiederholt streiten. Sie gibt zu, dass sie nicht weiss, ob diese Konflikte auf den Glauben zurückgehen oder ob sie andere Ursachen haben, etwa familiäre Spannungen aus früherer Zeit. Die Lehrperson betont, dass sie keine vorschnellen Schlüsse ziehen will, sondern offenlässt, worauf diese Konflikte beruhen. Zugleich hebt sie positiv hervor, dass Kinder im Alltag oft sehr gut mit religiöser und kultureller Vielfalt umgehen. Sie streiten und vertragen sich wieder, unabhängig von Herkunft oder Religion. Daraus schliesst sie, dass viele Schwierigkeiten eher von Erwachsenen ausgehen, die Konflikte mitbringen oder verstärken, während Kinder von sich aus sozialer handeln. Daraus lässt sich die Hypothese ableiten, dass die Lehrperson kulturelle und religiöse Unterschiede nicht dramatisiert oder überbewertet. Sie sieht die Kinder als sozial kompetent und als Vorbilder für einen unkomplizierten Umgang mit Diversität. Konflikte werden nicht automatisch religiös erklärt, sondern als Teil des normalen sozialen Lernens verstanden. Allerdings lässt sich auch Kritik an der Wortwahl und Haltung anbringen: Wenn sie sagt «Eritreer, wenn ich das erwähnen darf» oder «die, die wohnen im gleichen Block», entsteht der Eindruck, dass sie bestimmte Gruppen doch pauschal anspricht, auch wenn sie betont, es nicht sicher zu wissen. Diese Art der Formulierung kann als stigmatisierend oder vorurteilsverstärkend wahrgenommen werden, besonders wenn eine Herkunftsgruppe mit Konflikten verknüpft wird, ohne konkrete Ursachen zu benennen. Zwar will sie offensichtlich keine vorschnellen Urteile fällen, aber durch die Nennung einer spezifischen Herkunft («Eritreer») in Verbindung mit Streit entsteht ein impliziter Zusammenhang, der nicht belegt wird und somit potenziell problematisch ist. Auch ihre Aussage, dass Konflikte „eher ein Erwachsenenproblem“ seien, wirkt etwas vereinfachend. Denn Kinder wachsen in sozialen und familiären Kontexten auf, sie reproduzieren Konflikte nicht unabhängig, sondern häufig auf Grundlage dessen, was sie erleben. Die Verantwortung ausschliesslich den Erwachsenen zuzuschreiben, blendet die komplexen Wechselwirkungen zwischen Familie,

Gesellschaft und Schule aus. Die Strukturlogik dieser Aussage ist kindzentriert und alltagsnah: Die Lehrperson vertraut auf die sozialen Fähigkeiten der Kinder und sieht in ihnen eher eine Lösung als ein Problem. Sie versteht Vielfalt als Teil des Schulalltags und begegnet möglichen Spannungen mit Zurückhaltung.

Eigener Glaube als Privatsache – professionelle Zurückhaltung im Klassenzimmer

«Ich bin selber überzeugte Christin – das ist so. Aber eben: Das lasse ich nicht ... wie gesagt, ich möchte Vorbild sein. Ich lasse das wie stehen. Also, da äussere ich mich nie in der Klasse dazu, weil ich finde, es ist wirklich auch etwas Persönliches.»

In dieser Aussage macht die Lehrperson deutlich, dass sie zwar persönlich gläubig ist, und zwar überzeugte Christin. Sie bringt dies aber bewusst nicht in den Unterricht ein. Sie beschreibt ihren eigenen Glauben als privat und betont, dass sie in der Klasse keine Stellung dazu bezieht. Für sie steht das pädagogische Prinzip im Vordergrund: ein Vorbild zu sein für Respekt und Zurückhaltung, ohne die eigene Überzeugung in den Mittelpunkt zu stellen. Die Hypothese daraus lautet: Die Lehrperson trennt bewusst zwischen ihrer privaten religiösen Identität und ihrer beruflichen Rolle. Sie zeigt, dass sie sich der Wirkung ihrer Position als Autoritätsperson bewusst ist und deshalb keine Beeinflussung der Schülerinnen und Schüler zulassen will, aus Respekt vor ihrer religiösen Freiheit. Ihre Haltung ist professionell und schützend. Religion wird nicht als persönliches Bekenntnis im Unterricht thematisiert, sondern als Bildungsgegenstand auf neutraler Ebene behandelt. Ihre Vorbildfunktion lebt sie nicht durch Worte, sondern durch Haltung. Sie schafft Raum für Vielfalt, indem sie sich selbst zurücknimmt. Dies ist ein Zeichen von Reflexion und pädagogischer Verantwortung.

Zwischen Religion und Kultur – Weihnachtslieder als gemeinsames Ritual

«Ein Stück weit schon, ja – ein Stück weit schon. Das ist wirklich manchmal nicht das Gleiche, eben Kultur. Wie gesagt: Weihnachten feiern ist auch eine Kultur irgendwie hier. Oder diese Weihnachtslieder singen. Wenn ich da nach Bern gehe, ans Konzert zum Beispiel – das sind halt Weihnachtslieder, ja, aber in verschiedenen Sprachen, von der ganzen Welt. Und das finde ich schon ... das geht auch in Kultur hinein. Oder so ein ... ein ... so ein Ritual quasi. Ja, ja.»

In dieser Aussage spricht die Lehrperson darüber, dass es nicht immer leicht ist, Religion und Kultur voneinander zu trennen. Sie nimmt als Beispiel Weihnachtslieder. Einerseits seien sie religiös, andererseits auch Teil der Kultur in der Schweiz. Besonders schön findet sie es, wenn solche Lieder in Konzerten in verschiedenen Sprachen gesungen werden. Für sie sind solche Rituale mehr als nur Religion. Sie nennt es ein «Ritual» oder einen Teil der «Kultur». Die Lehrperson versteht Weihnachtslieder und ähnliche Bräuche nicht nur als Ausdruck des christlichen Glaubens, sondern auch als kulturelle Gewohnheiten, die

Menschen verbinden. Sie sieht darin etwas Gemeinsames, das nicht unbedingt religiös sein muss, sondern zum Leben in der Schweiz dazugehört. Die Lehrperson versucht, religiöse Feste so zu deuten, dass viele mitmachen können, auch Kinder aus anderen Religionen. Indem sie Weihnachten nicht nur als christliches Fest, sondern auch als kulturelle Tradition beschreibt, will sie niemanden ausschliessen. Kritisch betrachtet kann diese Haltung aber auch problematisch sein. Denn wenn religiöse Bräuche wie Weihnachten als «Kultur» umgedeutet werden, bleibt oft unsichtbar, dass sie trotzdem aus einer christlichen Tradition stammen. Für Kinder aus anderen Religionen kann das einen Druck erzeugen, mitzumachen, auch wenn sie sich innerlich nicht damit identifizieren. Die Aussage, dass «Weihnachten hier halt zur Kultur gehört», kann so wirken, als sei das die Norm, während andere Feste kaum erwähnt oder gefeiert werden. Zudem bleibt offen, ob es in der Schule auch Raum gibt für Rituale und Lieder aus anderen Religionen, oder ob Weihnachten durch seine kulturelle Aufladung einfach gesetzt ist. Das kann dazu führen, dass Kinder mitmachen sollen, weil es als «Kultur» gilt, auch wenn es eigentlich religiös ist. Insgesamt zeigt die Lehrperson eine gut gemeinte, verbindende Haltung. Doch gerade der Versuch, Religion in Kultur aufzulösen, kann die religiösen Empfindungen anderer unsichtbar machen und eine echte Gleichwertigkeit verhindern.

Religiöse Praxis als kulturelle Tradition – Akzeptanz mit vereinfachter Vorstellung

«Oder die Kultur eben – diese Kopftücher, die Kultur vom Islam. Das ist wie ... ja, das akzeptiere ich, wenn die das dort immer machen, oder? Geht von Generation zu Generation ja weiter. Akzeptiere ich, ja.»

In dieser Aussage beschreibt die Lehrperson das Tragen von Kopftüchern als Teil der «Kultur vom Islam», die über Generationen hinweg weitergegeben werden. Ihre Haltung ist betont akzeptierend. Sie erwähnt, dass sie diese Kultur anerkennt und nicht hinterfragt. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass die Lehrperson das Kopftuch nicht primär als religiöses Bekenntnis versteht, sondern als vererbte, kulturell eingebettete Gewohnheit. Das Kopftuch erscheint dabei weniger als individuelles Zeichen von Glauben oder Selbstbestimmung, sondern als Bestandteil eines Lebensvollzugs, der aus Sicht der Lehrperson zu «deren Kultur» gehört. Diese Perspektive greift jedoch zu kurz. Die Vorstellung, dass das Kopftuch «einfach» von Generation zu Generation weitergegeben wird, blendet die komplexen Aushandlungsprozesse aus, die religiöse Kleidung oft begleiten. Es kann sein dass für viele junge Musliminnen das Kopftuch ein bewusster Entscheid ist, sei es aus persönlicher Überzeugung, religiöser Bindung oder auch aus Identifikationsbedürfnis. Die Lehrperson akzeptiert das Sichtbare, ohne sich vertieft mit den Bedeutungen und inneren Spannungen zu befassen. Sie nimmt das Kopftuch eher als kulturelles Merkmal wahr. Damit zeigt sie zwar Respekt gegenüber der Vielfalt in ihrer Klasse, vermeidet aber

Kritik an der Rolle der Frau – zwischen kultureller Praxis und religiöser Rechtfertigung

«Wo ich Mühe habe, ist natürlich noch mit den Frauen – oder dass die da unterdrückt werden und so. Aber da ... da denke ich, dass ... die das wie angehen, dieses Thema. Das wäre schon gut. Natürlich, ja, den Frauen ... es ist schon für mich jetzt ... also, als Schweizerin ist das nicht so akzeptabel, wenn sie die Frauen unterdrücken. Aber wenn es Kultur ist – und das hat ... das hat für mich wirklich nichts mit Glauben zu tun? Aber ja. Manchmal fliesst es ineinander hinein – Kultur und Religion. Ja, ja.»

In dieser Aussage zeigt die Lehrperson, dass sie Mühe hat mit Situationen, in denen Frauen, aus ihrer Sicht, unterdrückt werden. Besonders stört sie das, wenn diese Ungleichheit mit Religion oder Kultur begründet wird. Sie macht deutlich, dass sie das nicht akzeptieren kann. Dabei betont sie auch ihre eigene Sicht als Schweizerin, für die Gleichberechtigung wichtig ist. Daraus kann man schliessen: Die Lehrperson ist offen gegenüber religiöser und kultureller Vielfalt, aber wenn sie das Gefühl hat, dass Frauen nicht gleich behandelt werden, äussert sie klare Kritik. Ihre Aussagen zeigen, dass sie innerlich hin- und hergerissen ist: Einerseits will sie andere Lebensweisen respektieren, andererseits findet sie manche Praktiken problematisch. Auffällig ist, dass sie von «Kultur» spricht, wenn sie über Unterdrückung redet und nicht direkt von Religion. Vielleicht möchte sie damit vermeiden, intolerant zu wirken. Doch dieser Unterschied ist nicht ganz klar, denn Religion und Kultur sind oft eng miteinander verbunden und schwer zu trennen und das sagt sie selbst auch. Insgesamt zeigt ihre Aussage, dass sie sich ernsthaft mit der Frage beschäftigt, wie weit Toleranz gehen darf, und dass für sie Menschenrechte wie Gleichstellung wichtiger sind als Rücksicht auf jede Tradition.

Lehrerinnen mit Kopftuch – Toleranz als Prinzip und Realitätstest

Ich: «Und also ... jetzt ist da die ... also momentan ist ja die Diskussion, ob Frauen mit Kopftuch Lehrerinnen werden dürfen/können. Was hältst du davon, denkst du?»

Lehrperson: «Also, ich denke: Nein ... also, ich finde, jeder darf Lehrer, Lehrerin werden – jeder.»

Ich: «Genau. Äh ... äh, ob Lehrpersonen mit – also ob Frauen mit Kopftuch – unterrichten dürfen. Was hältst du davon?»

Lehrperson: «Also, ich finde, das sollte möglich sein. Also, wenn wir eben tolerant sein wollen und alle Religionen hier haben in der Schweiz ... ich würde das auf jeden Fall unterstützen. Und mal schauen, wie ... wie ... wie es herauskommt oder wie das dann nachher ... irgendwie. Ich kann mir vorstellen, dass es am Anfang vielleicht schwierig wird –

Aber es würde sicher Schulen geben, wo diese Person nachher wirklich auch gut unterrichten kann. Wenn es um den Unterricht geht, geht es nicht um das Kopftuch – es geht um den Unterricht. Ja, finde ich. Aber du ... ja, vielleicht denken auch alle ein bisschen anders.»

In dieser Passage spricht sich die Lehrperson klar dafür aus, dass Frauen mit Kopftuch Lehrerinnen sein dürfen. Für sie ist entscheidend, dass jemand gut unterrichtet und nicht, wie die Person aussieht oder was sie trägt. Das Kopftuch ist für sie kein Problem, solange die pädagogische Arbeit stimmt. Gleichzeitig zeigt sie sich realistisch: Sie weiss, dass nicht alle Menschen in der Schweiz so offen denken, und dass es Widerstände geben kann, zum Beispiel von Behörden oder Eltern. Die Hypothese ist: Die Lehrperson steht für eine Schule, in der auch religiös sichtbare Personen gleichbehandelt werden. Sie ist überzeugt, dass es möglich ist, religiöse Vielfalt mit professionellem Verhalten zu verbinden. Wichtig ist ihr dabei die Trennung: Religiöse Symbole gehören zu den Personen, aber sie dürfen den Unterricht nicht bestimmen. Die Strukturlogik ist offen: Die Lehrperson glaubt, dass Schule ein Ort der Vielfalt sein kann, wenn alle mit Respekt und Qualität arbeiten. Sie sieht mögliche Schwierigkeiten, lässt sich davon aber nicht abschrecken. Für sie zählt, was jemand kann und nicht, was jemand trägt.

Menschlichkeit über Religionszugehörigkeit – Anerkennung ohne Schubladen

«Ich finde wirklich: Das Akzeptieren als Menschen – das finde ich wichtig. Als Menschen einander akzeptieren – das wäre so ein ... und nicht über den Glauben definieren soll. Genau.»

In dieser Aussage bringt die Lehrperson ihre Grundhaltung klar zum Ausdruck: Nicht der Glaube, sondern der Mensch zählt. Sie findet es wichtig, dass man einander zuerst als Menschen begegnet, unabhängig davon, welcher Religion jemand angehört. Damit stellt sie den gemeinsamen Respekt über alle Unterschiede hinweg in den Mittelpunkt. Die Hypothese lautet somit: Die Lehrperson sieht religiöse Unterschiede nicht als Barriere, sondern als Teil des menschlichen Zusammenlebens. Sie möchte, dass im Schulalltag nicht der Glaube über Nähe oder Distanz entscheidet, sondern die gemeinsame Menschlichkeit. Besonders im Umgang mit Kindern ist ihr wichtig, dass sie lernen, einander nicht nach Religion zu beurteilen, sondern sich offen und respektvoll zu begegnen. Die Lehrperson vertritt einen pädagogischen Ansatz, der auf Anerkennung und Würde jedes Einzelnen beruht. Religion spielt für sie eine Rolle, aber nicht als Kriterium zur Bewertung von Menschen. Ihre Haltung zeigt, dass Bildung nicht trennt, sondern verbindet, wenn sie auf Menschlichkeit und Offenheit aufbaut.

5. Diskussion

Im Folgenden wird das Interview mit der Lehrperson theoriegeleitet analysiert. Dabei wird untersucht, wie die Lehrperson über Religionen denkt, wie sie mit religiöser Vielfalt umgeht und inwieweit ihre Aussagen mit zentralen Konzepten aus der religionspädagogischen Forschung in Verbindung stehen. Grundlage der Auswertung sind unter anderem der Lehrplan 21, die Theorien von Helsper (2021), Kramer & Pallesen (2019), Yeh et al. (2012), Saada (2017), Kalpaka (2015), Welsch (2010), sowie Koch & Schambeck (2023) und Schambeck (2024).

Die Lehrperson beschreibt einen Wandel vom früher stark christlich geprägten Religionsunterricht hin zu einem Unterricht, der Offenheit gegenüber religiöser Vielfalt zeigt. Sie verweist dabei auf den Lehrplan 21, der diesen Wandel mit neuen Kompetenzzügen begleitet (Lehrplan 21, 2016). Sie selbst gibt an, neutral und offen zu handeln. Methodisch zeigt die Interviewanalyse jedoch, dass sie diesen gesellschaftlichen Wandel zwar registriert, ihn aber überwiegend sachlich beschreibt, ohne ihn tiefgehend zu reflektieren. Das weist auf eine gewisse Spannung zwischen dem wahrgenommenen Wandel und unbewussten Denkmustern hin. An dieser Stelle wird der Lehrerhabitus im Sinne von Kramer & Pallesen (2019) sichtbar. Die Lehrperson bringt biografisch geprägte Vorstellungen mit, die tief im Erfahrungswissen verankert sind. Diese Prägung wirkt im Hintergrund weiter, auch wenn sie sich an neuen schulischen Normen orientiert (Kramer & Pallesen 2019, S. 75–77). Die Aussage, «früher waren alle Christen», verweist auf ein homogenes Weltbild. Auch die wiederholte Beschreibung von Kindern mit anderen Religionen als «die, die nicht mehr Christen sind» oder «ganz andere Religionen haben», zeigt, dass religiöse Vielfalt als Abweichung markiert wird. Obwohl keine diskriminierenden Aussagen fallen, erzeugt die Sprache eine Unterscheidung zwischen «wir» und «sie». Dies kann als Ausdruck von Othering verstanden werden (Yeh et al. 2012; Saada 2017; Koch & Schambeck 2023). Solche Zuschreibungen, auch wenn sie unbewusst passieren, können dazu führen, dass sich Schülerinnen und Schüler nicht zugehörig fühlen (Saada 2017, S. 180–182). In diesem Zusammenhang weist auch Sökefeld (2007, S. 45) darauf hin, dass Menschen nicht einfach «anders» sind, sondern durch Sprache, Bilder und Regeln zu «Anderen» gemacht werden.

Die Lehrperson betont mehrfach ihre Neutralität. Sie sagt, dass sie ihren persönlichen Glauben nicht in den Unterricht einbringt, um die Kinder nicht zu beeinflussen. Dieses Verständnis von Neutralität entspricht einer Orientierung an formalen Vorgaben und deutet auf eine professionelle Haltung hin. Dennoch bleibt offen, inwieweit sie ihre eigene Position und Prägung tatsächlich reflektiert. Helsper (2021) spricht in diesem Zusammenhang von implizitem Erfahrungswissen, das tief verankert ist und sich in routiniertem Handeln zeigt

(Helsper 2021, S. 137–138). Nur durch gezielte Reflexion können solche Muster erkannt und verändert werden. Professionelles pädagogisches Handeln findet gemäss Helsper unter Bedingungen der Ungewissheit statt und erfordert eine forschend-reflexive Haltung (Helsper 2021, S. 135–136). Diese Haltung scheint bei der Lehrperson im Ansatz vorhanden zu sein, bleibt aber auf einer allgemeinen Ebene stehen.

Religion scheint für die Lehrperson besonders dann relevant, wenn sie als «neu» oder «anders» in Erscheinung tritt. Sie benennt keine konkreten Strategien, wie sie unterschiedliche Religionen gleichwertig im Unterricht behandelt. Das deutet auf eine Sichtweise hin, bei der religiöse Vielfalt zwar anerkannt, aber nicht als selbstverständlicher Teil des schulischen Alltags verstanden wird. Der Lehrplan 21 fordert jedoch eine gleichwertige und diskriminierungsfreie Thematisierung aller Religionen (Lehrplan 21, 2016). Hier setzen auch Koch & Schambeck (2023) an, wenn sie ein machtkritisches interreligiöses Lernen fordern, das Othering-Mechanismen aufdeckt und auf die Sprecher:innenposition achtet (Koch & Schambeck 2023, S. 71–73).

In ihrer Rückschau berichtet die Lehrperson, dass sie religiöse Themen seit Beginn ihrer Berufstätigkeit freiwillig unterrichtet habe, weil sie das Thema wichtig findet. Diese Aussage verweist auf ein subjektives, biografisch geprägtes Wissen, das tief mit der eigenen Identität verbunden ist (Helsper 2021, S. 137). Solches Wissen kann bereichernd sein, birgt aber auch die Gefahr, dass unreflektierte Routinen entstehen. Das deckt sich mit dem Lehrerhabitus bei Kramer & Pallesen (2019), der beschreibt, wie tief verankerte Vorstellungen und Handlungsweisen das berufliche Handeln prägen, oft ohne dass sie bewusst gesteuert werden (Kramer & Pallesen 2019, S. 76–77).

Besonders aufschlussreich ist die Erzählung über eine frühere Diskussion mit einer neutäuferischen Familie. Obwohl beide Seiten Christen sind, empfindet die Lehrperson deren Glaubensverständnis als fremd. Diese Irritation weist auf eine gewachsene Differenzsensibilität hin, aber auch auf die Grenzen des eigenen Selbstverständnisses. Hier wird deutlich, was Helsper (2021) mit forschend-reflexivem Handeln meint: Differenz wird nicht nur zwischen Religionen erkannt, sondern auch innerhalb derselben (Helsper 2021, S. 136–140). Die Erkenntnis, dass gemeinsame Begriffe wie «Christsein» unterschiedlich gefüllt sind, lässt sich mit dem transkulturellen Ansatz von Welsch (2010) verbinden. Dieser geht davon aus, dass kulturelle und religiöse Identität nicht statisch, sondern hybrid und individuell zusammengesetzt ist (Welsch 2010, S. 3–6). Die Aussagen der Lehrperson zeigen jedoch kaum ein solches transkulturelles Verständnis. Vielmehr wird Vielfalt als Abweichung von der eigenen Norm erlebt.

Auch Kalpaka (2015) weist darauf hin, dass in pädagogischen Kontexten kulturelle Differenz schnell als Erklärung für Verhalten herangezogen wird, ohne soziale Hintergründe mitzudenken. Sie nennt dies eine «Kulturalisierungsfalle» (Kalpaka 2015, S. 394–396). Diese Gefahr zeigt sich auch im Interview: Religion wird als Merkmal einer bestimmten Gruppe verstanden und nicht als individuell gelebte Praxis.

Schambeck (2024) kritisiert in diesem Zusammenhang die klassische Weltreligionendidaktik, die Religionen vergleichend nebeneinanderstellt und dabei häufig das Christentum als normativen Bezugspunkt setzt. Dadurch entstehen implizite Hierarchien, in denen religiöse Vielfalt nicht gleichwertig dargestellt wird (Schambeck 2024, S. 62–64). Wenn die Lehrperson sagt, «alle anderen haben einen anderen Glauben», reproduziert sie diese Vorstellung. Gleichzeitig bleibt die eigene religiöse Positionierung, also die christliche Prägung unhinterfragt. Damit besteht die Gefahr, dass die eigene Sichtweise als neutral gilt, während andere Religionen als «besonders» erscheinen.

Welsch (2010) plädiert für ein Verständnis von Religion als Teil transkultureller Identitäten. Schülerinnen und Schüler sollten nicht als Vertreter:innen ihrer Religion betrachtet werden, sondern als Menschen mit vielfältigen Erfahrungen. Ein solches Verständnis zeigt sich im Interview nur ansatzweise. Die Lehrperson betont zwar Neutralität, bleibt aber in der Sprache und Perspektive normierend. Ein transkulturell orientierter Religionsunterricht würde hier weitergehen: Er würde die religiöse Identität nicht als feststehend, sondern als wandelbar und durchlässig verstehen (Welsch 2010, S. 1–2).

Die Lehrperson beschreibt eine klare Grenze zwischen persönlicher Religion und Unterricht. Sie betont, dass sie ihre eigene religiöse Haltung aus Rücksicht auf die Kinder und deren Eltern nicht in den Unterricht hineinträgt. Diese bewusste Trennung verweist auf ein professionelles Rollenverständnis, wie es auch im Lehrplan 21 angelegt ist: Religion soll im Unterricht sachlich und respektvoll thematisiert werden, nicht als persönliche Überzeugung vermittelt (Lehrplan 21, 2016, Kap. 12). Zugleich kann diese Haltung als Versuch gelesen werden, den Schulraum frei von religiöser Prägung zu halten. Das bietet einerseits Schutz, kann andererseits aber auch zur Unsichtbarkeit religiöser Lebenswelten führen. Kalpaka (2015) würde hier fragen, ob Neutralität wirklich neutral ist, oder ob damit eine bestimmte (meist christlich-säkulare) Norm gesetzt wird, die andere Ausdrucksformen ausschliesst (Kalpaka 2015, S. 397). Auch Schambeck (2024) kritisiert eine scheinbare Objektivität, die in Wahrheit tief von eurozentrischen Deutungen geprägt ist (Schambeck 2024, S. 62–64). Die Lehrperson hält Religion für legitim, möchte sie jedoch nicht aktiv in den Unterricht einbringen. Welsch (2010) würde an dieser Stelle kritisch einhaken: Ein transkulturelles Verständnis sieht religiöse Identität als Teil vielfältiger Alltagswirklichkeiten (Welsch 2010, S. 4–6). Wenn Religion im Klassenzimmer nur aus der «Neutralität» der Lehrperson heraus

begegnet wird, ohne Raum für persönliche Perspektiven der Schülerinnen und Schüler, droht diese Vielfalt verloren zu gehen. Ein transkultureller Religionsunterricht würde versuchen, diese Differenz produktiv zu nutzen, beispielsweise durch das Einbeziehen persönlicher Erfahrungen.

Religiöse Themen werden im Unterricht der Lehrperson vor allem über sichtbare Zeichen eingeführt: Gebäude, Rituale, Feste. Die Lehrperson folgt damit einer sachorientierten, vergleichenden Didaktik, die gut mit den Teilkompetenzen des Lehrplans 21 vereinbar ist, insbesondere 12.1c und 12.3b (Lehrplan 21, 2016). Religion erscheint in dieser Herangehensweise als beobachtbares kulturelles Phänomen. Kritisch zu sehen ist jedoch, dass der innere Gehalt von Religion, beispielsweise spirituelle Erfahrungen oder persönliche Sinnfragen kaum zur Sprache kommt. Dadurch droht eine Reduktion auf äussere Merkmale, was zur Vereinfachung oder Stereotypisierung religiöser Identitäten führen kann. Kalpaka (2015) beschreibt dies als Kulturalisierungsfalle (Kalpaka 2015, S. 394–396). Auffällig ist auch, dass die Lehrperson Religion im Unterricht vorrangig anhand grosser, sichtbarer Elemente thematisiert: Kirchen, Moscheen, Synagogen, Feste wie Weihnachten, Ramadan oder das Passahfest. Dabei werden vor allem die sogenannten «Weltreligionen» behandelt: Christentum, Islam, Judentum und Hinduismus. Diese religionsdidaktische Orientierung ist weit verbreitet, auch im Wahlmodul «Begegnung mit Weltreligionen», das an der PHBern angeboten wurde, lag der Schwerpunkt auf diesen grossen Religionssystemen, wie bereits in der Einleitung erwähnt. Die Lehrperson folgt damit einer klassischen Struktur, die Religionen vergleichend nebeneinanderstellt und auf zentrale Symbole, Rituale und Feste fokussiert. Genau hier setzt jedoch die Kritik von Schambeck (2024) an: Die sogenannte Weltreligionendidaktik verfestigt häufig ein vereinfachendes Bild von Religion als abgegrenztem, systematischem Gebilde. Sie stellt Religionen gegenüber, als wären sie in sich homogen und klar definierbar. Dabei bleibt oft unberücksichtigt, dass religiöse Identität in der Praxis viel komplexer, durchlässiger und individueller ist. Zudem entsteht durch diese Form des Vergleichs eine implizite Hierarchie: Das Christentum wird als Ausgangspunkt gesetzt, andere Religionen erscheinen als «die anderen», die erklärt werden müssen (Schambeck 2024, S. 62–64). Diese Struktur reproduziert einen eurozentrischen Blick, auch wenn sie gut gemeint ist. Auch im Interview wird dies deutlich: Die Lehrperson beginnt den Unterricht mit Weihnachten, dem christlichen Fest, und ergänzt danach andere religiöse Feste. Dadurch entsteht eine Reihenfolge, die das Christentum als Norm positioniert. Welsch (2010) und Schambeck (2024) würden hier ein transkulturelles Verständnis fordern, bei dem nicht die Religionen als Systeme im Vordergrund stehen, sondern die konkreten Erfahrungen, Fragen und Lebenswirklichkeiten der Kinder. Ein solcher Unterricht würde nicht nur Feste aufzählen, sondern nach deren Bedeutung im Alltag der Lernenden fragen, unabhängig von religiöser Zugehörigkeit.

Besonders auffällig ist die Praxis, Schülerinnen und Schüler nach ihrer Religion zu fragen oder religiöse Feste vorstellen zu lassen. Einerseits kann dies einen dialogischen Unterricht fördern, andererseits besteht die Gefahr eines Repräsentationsdrucks. Wenn einzelne Kinder stellvertretend für «ihre» Religion sprechen sollen, entsteht ein implizites Othering (Yeh et al. 2012; Saada 2017). Die Formulierung «diese Kopftuchkinder» mag vielleicht nicht abwertend gemeint sein, führt aber zu einer Kategorisierung über ein einziges Merkmal. Auch die Reihenfolge im Unterricht, dass zuerst Weihnachten, danach andere Feste, weist auf eine implizite Hierarchie hin. Das Christentum erscheint als Normalfall, die anderen Religionen als Ergänzung. Schambeck (2024) kritisiert diese Tendenz als Ausdruck einer hierarchisierenden Weltreligionendidaktik, die das Christentum als stillschweigende Norm setzt (Schambeck 2024, S. 64).

Religion wird im Unterricht der Lehrperson zwar vielfältig und respektvoll, aber vorrangig sachlich behandelt. Die Inhalte bleiben vergleichend und oft auf einer Beobachtungsebene. Das birgt die Gefahr, dass Religion eher als «Fremdes» erscheint, als Teil der Lebenswirklichkeit der Kinder. Yeh et al. (2012) und Koch & Schambeck (2023) weisen darauf hin, dass solche Formen der Darstellung unbewusst Ausgrenzung erzeugen können, auch wenn sie gut gemeint sind (Koch & Schambeck 2023, S. 82–83).

Die Lehrperson betont wiederholt, wie wichtig ihr Respekt, Toleranz und friedliches Zusammenleben sind. Sie beschreibt Toleranz als Haltung des «in Ruhe Lassens»: Jeder darf glauben, was er oder sie will. Diese Sichtweise entspricht einem liberalen Toleranzverständnis. Ausserdem merkt man auch, dass die Lehrperson die Glaubensfreiheit ernst nimmt. Kalpaka (2015) und Schambeck (2024) würden hier jedoch einwenden, dass Toleranz allein nicht ausreicht, wenn gesellschaftliche Machtverhältnisse und normative Vorstellungen nicht reflektiert werden. Die Aussage «jeder darf glauben, was er will, aber soll die anderen in Ruhe lassen» schützt vor Übergriffigkeit, macht aber keine Aussage über strukturelle Ungleichheiten oder das Bedürfnis nach Anerkennung. Professionelles Handeln erfordert hier mehr als Zurückhaltung. Es braucht eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Perspektive (Schambeck 2024, S. 67–70).

Positiv hervorzuheben ist, dass die Lehrperson die Schule als sozialen Raum versteht, in dem man Verschiedenheit lernen und leben kann. Das zeigt Anschlussfähigkeit an Helsper (2021), der professionelles pädagogisches Handeln als reflexiv, erfahrungsbasiert und an Ungewissheit orientiert beschreibt (Helsper 2021, S. 135–136). Auch bei Konflikten, etwa im Schwimmunterricht oder bei der Lesenacht, zeigt sich ein ernsthaftes Bemühen um Lösungen. Die Lehrperson versucht, mit den Eltern ins Gespräch zu gehen, erkennt aber auch die Grenzen des Dialogs. In diesen Situationen wird deutlich, wie komplex das Verhältnis zwischen schulischen Vorgaben, elterlichen Erwartungen und den Rechten der

Betreuende Dozentin: Simone Suter

Kinder ist. Zwar bemüht sich die Lehrperson um pragmatische Lösungen, doch eine tiefere

Reflexion über Machtverhältnisse oder weitere Ansätze bleibt aus. Auffällig ist auch, wie die Lehrperson über religiöse Minderheiten im Dorf spricht, insbesondere über die

Neutäuferfamilien. Obwohl es sich dabei ebenfalls um eine christliche

Glaubensgemeinschaft handelt, bezeichnet sie deren Lebensweise als «sehr extrem». Diese Einschätzung wirkt besonders deshalb bedeutungsvoll, weil sie selbst Christin ist. Gerade

die religiöse Nähe führt nicht zu mehr Verständnis, sondern scheint die Irritation zu

verstärken. Die Lehrperson schildert, dass sie das Verhalten der Familie nicht nachvollziehen konnte und die Auseinandersetzung als konflikthaft erlebt hat. Dabei wird deutlich, dass sie

von einem bestimmten Bild des «normalen» Christseins ausgeht, das durch die Praxis der Neutäufer herausgefordert wird. Aus transkultureller Perspektive nach Welsch (2010) lässt sich diese Reaktion als Ausdruck eines starren Religionsverständnisses deuten. Die

Lehrperson scheint Religion als klar abgrenzbares System zu betrachten, innerhalb dessen es eine verbindliche Norm gibt. Welsch hingegen betont, dass kulturelle Identitäten nicht einheitlich oder festgefügten sind, sondern sich aus unterschiedlichen Erfahrungen

zusammensetzen und individuell gelebt werden (Welsch 2010, S. 4–6). Die Irritation über

eine andere Form des Christseins verweist darauf, dass religiöse Vielfalt hier nicht innerhalb der eigenen Tradition mitgedacht wird, sondern als Abweichung erscheint. Zugleich spricht

die Lehrperson über die Gruppe in verallgemeinernder Weise. Die Neutäufer erscheinen als verschlossen und nicht gesprächsbereit. Individuelle Unterschiede werden nicht benannt, stattdessen wird die Gemeinschaft als homogen beschrieben. Damit wird ein kollektives Bild erzeugt, das wenig Raum für Differenz lässt. Yeh et al. (2012) würden hier von Othering

sprechen, einem Prozess, bei dem Menschen über Sprache und Wahrnehmung als

«anders» konstruiert werden. Solche Prozesse entstehen nicht nur durch Vorurteile, sondern auch durch institutionelle Routinen, normative Vorstellungen und fehlende

Gesprächsmöglichkeiten (Yeh et al. 2012, S. 18–21). Gerade weil es sich bei den Neutäufern

ebenfalls um Christinnen und Christen handelt, wird hier deutlich, wie stark auch innerhalb

einer Religion Differenz als störend erlebt werden kann, vor allem dann, wenn sie das eigene Selbstverständnis herausfordert.

Ein zentrales Spannungsfeld zeigt sich auch im Umgang mit religiöser Sichtbarkeit. Die Lehrperson akzeptiert Kopftücher im Unterricht, betont aber gleichzeitig, dass Religion nicht «dominant» sein dürfe. Hier zeigt sich, wie wichtig Neutralität in der Praxis ist. Schambeck (2024) fordert in diesem Zusammenhang eine sprechbewusste, machtkritische Religionspädagogik, die sichtbar gelebte Religion nicht als Problem, sondern als Ausdruck pluraler Normalität versteht (Schambeck 2024, S. 67–70).

Selbstreflexion. Sie erkennt eigene Grenzen an, spricht offen über Unsicherheiten und versucht, ihre Haltung gegenüber Religion weiterzuentwickeln. In den Aussagen wird eine gewisse Spannung deutlich: zwischen dem Anspruch, Religion neutral zu behandeln, und dem Wunsch, Vielfalt gerecht zu werden. Genau diese Spannung ist charakteristisch für pädagogisches Handeln im Kontext religiöser Vielfalt und kann im Sinne von Helsper (2021) als Ausgangspunkt professioneller Weiterentwicklung verstanden werden (Helsper 2021, S. 143–146). Die Lehrperson bewegt sich zwischen Anforderungen, Irritationen und dem Bedürfnis nach Fairness und genau dort entstehen die Gelegenheiten zur Reflexion, zur Veränderung und zu einem professionellen Umgang mit Differenz.

6. Schlussfolgerungen

Die Analyse des Interviews zeigt, dass die Lehrperson sich in einem Spannungsfeld zwischen professioneller Neutralität, persönlicher Prägung und schulischen Anforderungen bewegt. Sie bemüht sich um einen offenen und respektvollen Umgang mit Religion, orientiert sich am Lehrplan 21 und zeigt ein grundlegendes Interesse an religiöser Vielfalt. Gleichzeitig werden tief verankerte Vorstellungen sichtbar, die nicht immer mit den Zielen einer machtkritischen oder transkulturellen Religionspädagogik übereinstimmen.

Zentrale Theorien machen diese Spannungen verständlich: Helsper (2021) beschreibt professionelles Handeln als erfahrungsbasiert und reflexiv. Implizites Erfahrungswissen, wie es auch Kramer und Pallesen (2019) thematisieren, zeigt sich etwa in sprachlichen Routinen und vertrauten Handlungsmustern, die nur schwer veränderbar sind. Obwohl die Lehrperson wiederholt betont, neutral zu handeln und ihre persönliche religiöse Prägung aus dem Unterricht herauszuhalten, zeigt die Analyse, dass sprachliche Routinen und gewohnte Sichtweisen dennoch Unterschiede markieren. Aussagen wie «die, die nicht mehr Christen sind» oder «Kopftuchkinder» machen deutlich, dass Differenz sprachlich hergestellt wird. Das kann, wie Yeh et al. (2012) und Saada (2017) betonen, zu ungewollten Ausschlüssen führen.

Besonders deutlich wird der Fokus auf die sogenannten Weltreligionen. Die Lehrperson benennt wiederholt Feste und Symbole aus Christentum, Islam, Judentum und Hinduismus. Diese Auswahl entspricht einer weit verbreiteten Struktur des Religionsunterrichts, wie sie auch im Wahlmodul «Begegnung mit Weltreligionen» an der PHBern vermittelt wurde. Schambeck (2024) kritisiert dieses Konzept, weil es Religion als System mit festen Grenzen darstellt und dabei die individuelle religiöse Praxis ausblendet. Indem Religionen

In vielen Aussagen bleibt Religion an der Oberfläche. Sie wird als kulturelles Objekt beschrieben, über Kleidung, Feste und Gebäude, ohne den inneren Gehalt oder die persönliche Bedeutung zu thematisieren. Kalpaka (2015) spricht in diesem Zusammenhang von einer Kulturalisierungsfalle: Wenn Religion als Merkmal einer Gruppe verstanden wird, geraten individuelle Erfahrungen und soziale Zusammenhänge aus dem Blick. Auch transkulturelle Ansätze, wie sie Welsch (2010) fordert, fehlen weitgehend. Die Lehrperson begreift Religion als etwas Festes, nicht als wandelbares Element individueller Identität.

Trotz dieser Begrenzungen wird deutlich, dass die Lehrperson um einen fairen Umgang mit Vielfalt bemüht ist. Sie versucht Konflikte zu lösen, sucht das Gespräch mit Eltern und reflektiert eigene Unsicherheiten. Gerade darin liegt eine Chance: Professionelles Handeln entsteht nicht aus perfekten Konzepten, sondern aus der Bereitschaft, mit Widersprüchen umzugehen und die eigene Haltung immer wieder zu hinterfragen. Diese forschend reflexive Grundhaltung (Helsper 2021) ist im Ansatz erkennbar, auch wenn sie noch nicht systematisch entwickelt ist.

7. Fazit

Die Auswertung des Interviews zeigt deutlich: Das persönliche Religionsverständnis der Lehrperson ist stark biografisch geprägt und beeinflusst ihr professionelles Handeln im Unterricht. Religion wird dabei vor allem als kulturell sichtbares Phänomen verstanden, etwa über Feste, Gebäude und Symbole. Zwar betont die Lehrperson ihre angestrebte Neutralität, doch sprachliche Routinen und vertraute Sichtweisen führen immer wieder zu Differenzierungen zwischen «wir» und «den anderen». Diese Unterscheidungen erfolgen meist unbewusst, können jedoch unbeabsichtigt ausgrenzend wirken.

Gleichzeitig wird eine Haltung der Offenheit und des Respekts gegenüber religiöser Vielfalt erkennbar. Die Lehrperson begegnet Herausforderungen im Schulalltag pragmatisch und zeigt Bereitschaft zur Reflexion. Diese bleibt jedoch oft an der Oberfläche. Ein vertieftes Verständnis von Religion als individuell gelebte, sich wandelnde Wirklichkeit, wie es etwa transkulturelle oder machtkritische Perspektiven betonen, ist nur ansatzweise vorhanden.

Der Religionsunterricht orientiert sich stark an klassischen Mustern der Weltreligionendidaktik. Religionen werden vergleichend nebeneinandergestellt, wobei das Christentum implizit als Norm erscheint. Dadurch bleibt wenig Raum für persönliche religiöse

Die Fragestellung der Arbeit «*Wie denken Lehrpersonen über Religionen, und wie wirkt sich ihr persönliches Religionsbild auf den Unterricht aus?*» lässt sich somit wie folgt beantworten: Die Lehrperson denkt über Religion in kulturell geprägten, strukturierten Kategorien. Ihr Unterricht wird durch persönliche Überzeugungen beeinflusst, teils bewusst, vor allem jedoch durch implizite Routinen, sprachliche Muster und tief verankerte Sichtweisen.

8. Quellenverzeichnis

8.1 Literaturverzeichnis

Bundeszentrale für politische Bildung (2018): *Heterogenität in Schule und Unterricht*. Online: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110> [Zugriff: 12.06.2025].

Helsper, Werner (2021). Theorie der Schule und professionelle Handlungskompetenz. Der strukturtheoretische Professionsansatz. In: Gruschka, Andreas et al. (Hrsg.), *Theorien der Schule* (S. 75–91). Wiesbaden: Springer VS.

Institut Primarstufe PHBern. (2024). *Fallanalytischer Zugang. Konzept (Version vom Dezember 2024)*. PHBern.

Kalpaka, Annita (2015). Pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, P., Castro Varela, M. do Mar, Dirim, İ., Kalpaka, A. & Melter, C. (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (2. Aufl., S. 385–401). Weinheim: Beltz Juventa.

Koch, Nathalie & Schambeck, Mirjam (2023). Othering-Mechanismen aufdecken – Zur Bedeutung postkolonialer Perspektiven in der religionspädagogischen Praxis. In: *ÖRF – Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 31(1), S. 85–96.

Kramer, R. & Pallesen, H. (2019). Der Lehrerhabitus zwischen sozialer Herkunft, Schule als Handlungsfeld und der Idee der Professionalisierung. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 8(1), S. 58–78.

Lehrplan 21. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG), Zyklus 2. Online: www.lehrplan.ch [Zugriff: 12.06.2025].

Rychner, M., & Suter, S. (o. J.). *Regeln der Fallanalyse am Beispiel „Eichelhäher“*. PHBern, Institut Primarstufe.

Saada, N. (2017). Schooling, othering, and the cultivation of Muslim students' religious and civic identities. In: *Journal of Religious Education*, 64(3), S. 179–195.

Schambeck, Mirjam (2024). Weltreligionen – ein hilfreiches Konzept? Perspektiven auf Differenz, Anerkennung und didaktische Alternativen. In: *Religionspädagogische Beiträge*, 92, S. 6–17.

Sökefeld, Martin (2007). Zum Paradigma kultureller Differenz. In: Thiel, A., Walther, A., Seiberth, K. & Johler, R. (Hrsg.), *Europa und seine Fremden – Migration, Integration und die Gestaltung kultureller Vielfalt* (S. 41–58). Bielefeld: transcript.

Yeh, Christine et al. (2012). School as a Context for Othering Youth and Promoting Cultural Assets. In: *Teachers College Record*, 114(3), S. 1–38.

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung Titelseite: ChatGPT

Abbildung 1: Welsch's Konzept der Transkulturalität (Modul: Aspekte soziokultureller Differenz

Abbildung 2: Welsch's Konzept der Transkulturalität (Modul: Aspekte soziokultureller Differenz

Abbildung 3: Welsch's Konzept der Transkulturalität (Modul: Aspekte soziokultureller Differenz

Abbildung 4: ChatGPT

9. Lauterkeits- und Redlichkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit mit dem Titel «Zwischen Neutralität und persönlicher Haltung» nach dem Grundsatz der wissenschaftlichen Lauterkeit und Redlichkeit verfasst, ohne unerlaubte Hilfe ausgeführt und nicht bereits an einem anderen Institut, einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Dozentin, einem anderen Dozenten eingereicht haben.

Bern, 30.06.2025 –

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Mathusuja Uthayarajah", is written over a diagonal line.

10. Anhang

10.1 Expose

Exposé zur Bachelorarbeit

Das Religionsbild von Lehrpersonen

a. Thema – thematischer Fokus – Arbeitstitel

Ich möchte mich mit dem Religionsbild von Lehrpersonen auseinandersetzen. In Zyklus 2 wird das Thema «Religionen» unterrichtet. Daher ist es wichtig zu verstehen, welches Bild die Lehrpersonen von verschiedenen Religionen haben. Mein thematischer Fokus liegt darauf, zu untersuchen, wie Lehrpersonen Religionen wahrnehmen und inwiefern ihr Religionsbild **offen** oder **geschlossen** ist.

Ein besonderes Interesse gilt dabei der Theorie von Welsch zur Transkulturalität. Transkulturalität bedeutet, dass Kulturen nicht mehr als getrennte und einheitliche Gruppen gesehen werden. Man erkennt, dass Kulturen miteinander vermischt sind und sich gegenseitig beeinflussen (Welsch 2010, S.1). Diese Perspektive ist besonders relevant im Kontext des Religionsunterrichts, da sie eine moderne und realistische Betrachtung von kulturellen und religiösen Interaktionen ermöglicht.

Durch die Untersuchung der Religionsbilder von Lehrpersonen möchte ich herausfinden, wie stark das Konzept der Transkulturalität in ihrem Unterricht und ihrer Wahrnehmung von Religionen verankert ist. Sind ihre Ansichten offen oder zeigen sich geschlossene und traditionelle Vorstellungen von Religionsgruppen?

Mein Arbeitstitel lautet somit: "**Das Religionsbild von Lehrpersonen**".

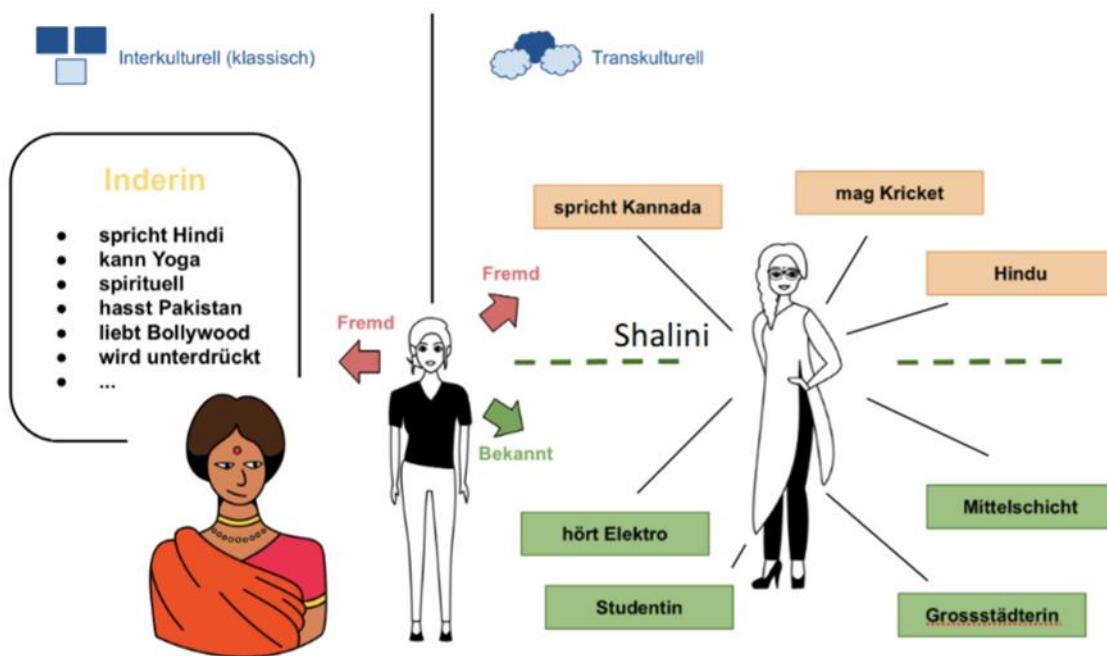
b. Zielsetzung und Fragestellung

Zielsetzung: Diese Arbeit soll das Verständnis der Wahrnehmung von Religionen durch Lehrpersonen verbessern, indem sie untersucht, ob und wie Vorurteile diese Wahrnehmung beeinflussen und ob das Religionsbild eher offen oder geschlossen ist.

Fragestellung: Wie nehmen Lehrpersonen Religionen wahr und inwiefern ist ihr Religionsbild offen bzw. geschlossen?

c. Aktueller Forschungsstand

Es gibt nur wenige Studien zu den Wahrnehmungen von Lehrpersonen in Bezug auf ihr Religionsbild. John Hatties (2009) Studien zur Lehrerwirkung bieten eine Grundlage für diese



Arbeit. Weiterhin wird die Untersuchung auf den Arbeiten von Wolfgang Welsch (2010) zur Transkulturalität aufbauen, die relevante theoretische Konzepte zur Kulturwahrnehmung liefern. Auch ein Fallbeispiel von Huntington könnte dabei helfen zu verstehen um kulturelle Spannungen zu verstehen.

Abbildung 1: Modul: Aspekte soziokultureller Differenz

d. Theoretischer Ansatz

Dieses Bild aus dem Modul „Aspekte soziokultureller Differenz“ zeigt, dass Menschenbilder von Stereotypen und Vorurteilen geprägt sein können. Das bedeutet, dass man ein Verständnis dafür entwickeln muss, ob ein Bild offen oder geschlossen ist.

Wie in diesem Bild zu sehen ist, gibt es die sogenannten «Stereotypen», die viele haben. Man denkt beispielsweise, dass alle Inderinnen Hindi sprechen, Bollywood lieben und unterdrückt werden. Das ist jedoch nicht korrekt. Man sollte nicht verallgemeinern. Jeder Mensch sollte individuell und ohne Vorurteile betrachtet werden. Dies führt uns zur Transkulturalität, die ich anhand der Texte von Wolfgang Welsch verdeutlichen werde.

Somit basiert der theoretische Ansatz auf dem Konzept der Transkulturalität von Wolfgang Welsch (2010). Transkulturalität beschreibt, wie sich Kulturen überlappen und gegenseitig beeinflussen. Dieses Konzept hilft zu verstehen, wie Lehrpersonen Religionen wahrnehmen und welche kulturellen Einflüsse diese Wahrnehmungen prägen. Ergänzend wird Samuel P. Huntingtons Theorie des "Kampfs der Kulturen" herangezogen, um globale kulturelle Spannungen zu betrachten.

Text: Transkulturalität, Welsch

Transkulturalität bedeutet, dass Kulturen nicht mehr als getrennte und einheitliche Gruppen gesehen werden. Stattdessen erkennt man, dass Kulturen miteinander vermischt sind und sich gegenseitig beeinflussen. Diese Idee entstand, weil die alte Vorstellung von Kultur nicht mehr zur heutigen Welt passt, in der Kulturen ständig miteinander in Kontakt sind (Welsch 2010, S.1).

Früher dachte man, Kulturen sind wie isolierte Kugeln, jede für sich allein. Diese Sichtweise, geprägt von Herder im 18. Jahrhundert, meinte, dass Kulturen sich klar voneinander abgrenzen und innerhalb ihrer Grenzen einheitlich sind (Welsch 2010, S.2)

Transkulturalität sagt dagegen, dass heutige Kulturen miteinander verflochten sind und nicht mehr klar getrennt werden können. Die Vorstellung von getrennten, einheitlichen Kulturen passt nicht mehr. Heutige Kulturen sind durch Mischung und Vielfalt gekennzeichnet (Welsch 2010, S.3).

In unserer Gesellschaft sind Kulturen stark miteinander verbunden. Auch Menschen sind immer mehr von verschiedenen kulturellen Einflüssen geprägt, was zu einer gemischten Identität führt. Diese kulturelle Vielfalt hilft Menschen, besser mit anderen Kulturen umzugehen. Sie können leichter Gemeinsamkeiten finden und sich austauschen, was die Kommunikation und Zusammenarbeit über kulturelle Grenzen hinweg verbessert.

e. Methoden und Verfahren

Für diese Arbeit wird eine qualitative Forschungsmethode gewählt. Durch ein Interview mit einer Lehrperson sollen tiefere Einblicke in ihre Wahrnehmungen gewonnen werden. Ich möchte durch dieses Interview herausfinden, inwiefern das Religionsbild der Lehrperson offen oder geschlossen ist. Dabei werden die Interview-Fragen offen formuliert, um detaillierte und aussagekräftige Antworten zu erhalten.

f. Literaturliste

Welsch, W. (2010). Transkulturalität: Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Neue Rundschau 121 (4), pp. 163-176.

g. Vorläufige Gliederung

- Einleitung
- Hintergrund und Motivation
- Zielseitung und Fragestellung
- Theoretischer Rahmen
 - Transkulturalität und Religionswahrnehmung (Welsch, 2010)
 - Theorien zu Vorurteilen und Stereotypen

- Methode
- Ergebnisse
- Diskussion
- Interpretation der Ergebnisse im Kontext der theoretischen Ansätze
- Fazit und Ausblick
- Zusammenfassung der Erkenntnisse
- Literaturverzeichnis

10.2 Interview

Fragestellung

«Welches Religionsbild vermitteln Lehrpersonen im Zyklus 2 (am Beispiel eines Interviews exemplarisch aufzeigen)? Kann ich das mit einem offenen oder geschlossenen Kulturbild erklären?»

Leitfragen formulieren (Helfferich 2005)

- Die Fragen sollen offen formuliert werden, damit die Interviewpartnerin ermutigt wird, detaillierte Antworten zu geben.
- Es sollten keine Ja-/Nein-Antworten gestellt werden.
- Die Fragen sollten klar strukturiert sein und sich an den zentralen Themen der Forschung orientieren, um einem roten Faden zu folgen, der sicherstellt, dass alle relevanten Aspekte abgedeckt werden.
- Die *Nachfragen* sollten so formuliert sein, dass sie der Interviewpartnerin ermöglichen, über ihre eigene Rolle und die Einflüsse auf die Unterrichtspraxis nachzudenken, was zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung führt.

Einstieg ins Interview

- Zuerst werde ich mich bedanken, dass sie sich die Zeit nimmt.
- Ich werde ihr sagen, dass sie, wenn sie eine Frage nicht beantworten möchte, es mir sagen kann.
- Ich werde ihr mitteilen, dass sie sich jederzeit ergänzen kann.

Leitfragen

Leitfrage	Nachfrage
-----------	-----------

<p>1. Wie würdest du das Religionsbild beschreiben, das du in deinem Unterricht vermittelst?</p> <p>→ Welche Religionen unterrichtest du?</p>	<p>Welche Werte beziehungsweise Konzepte stehen dabei im Vordergrund?</p>
<p>2. Denkst du, dass Religion im Unterricht eher als etwas Offenes oder als etwas Geschlossenes dargestellt werden sollte?</p> <p><i>Falls sie die Frage nicht versteh</i></p> <p><input type="checkbox"/> Wie soll Religion im Unterricht vermittelt werden? als etwas „Offenes“ (also vielfältig und inklusiv) oder als etwas „Geschlossenes“ (also strikt, und klar definiert)?</p>	<p>Warum entscheidest du dich für diese Perspektive? Wie setzen sich diese Ansichten in deinem Unterricht um?</p>
<p>3. In welchen Unterrichtssituationen wird die religiöse oder kulturelle Vielfalt deiner Schülerinnen und Schüler besonders sichtbar?</p>	<p>Wie reagierst du in diesen Momenten? Kannst du ein Beispiel geben, wie du mit religiösen Unterschieden umgegangen bist?</p>
<p>4. Welche Rolle spielen religiöse Symbole, Feste oder Rituale in deinem Unterricht?</p>	<p>Inwiefern unterstützen diese Elemente das Religionsbild, das du vermitteln möchtest?</p> <p>Welche Symbole, Feste oder Rituale vermittelst du?</p>

5. Wie integrierst du religiöse Themen in andere Unterrichtsfächer?	Gibt es bestimmte Methoden, die du anwendest, um Religion mit anderen Lerninhalten zu verbinden?
6. Wie reflektierst du deine eigene religiöse oder kulturelle Prägung in deinem Unterricht?	Inwiefern beeinflusst deine persönliche Sichtweise das Religionsbild, das du an die Schülerinnen und Schüler weitergibst?
7. Welche Herausforderungen erlebst du, wenn es darum geht, ein ausgewogenes und respektvolles Bild von Religion zu vermitteln?	Wie bewältigst du diese Herausforderungen, und haben sich deine Strategien im Laufe der Zeit verändert?
8. Wie erlebst du den Einfluss von Religion in deiner Klasse?	Gibt es bestimmte Situationen, in denen religiöse Fragen das Klassenklima beeinflusst haben?
9. Welche Erwartungen hast du an deine SuS, wenn es um den Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt geht?	Wie förderst du diese Erwartungen im Unterricht, und welche Rolle spielt dabei dein eigenes Religionsverständnis?
10. Glaubst du, dass die Schule als Institution ein bestimmtes Religionsbild vermittelt?	Passt dieses Bild zu dem, was du in deinem Unterricht vermittelst, oder gibt es Unterschiede? Wie gehst du mit diesen um?

10.3 Leitfragen

Einstiegsteil:

1. Wie sind Sie dazu gekommen Religion zu unterrichten?
2. Wie lange machen Sie das schon?
3. Haben Sie sich dazu aus- oder weiterbilden lassen? Wenn ja, wo?

Hauptteil:

4. Welche Erfahrungen haben Sie gemacht mit dem Unterrichten der Religion?

Hat sich im Laufe der Zeit etwas verändert? Wenn ja was?

5. Wie genau würden Sie Ihren Religionsunterricht beschreiben?

6. Welche religiösen Richtungen unterrichten Sie, welche nicht?

7. Welche Rolle spielen religiöse Symbole, Feste oder Rituale in Ihrem

Unterricht? Welche Symbole, Feste oder Rituale vermitteln Sie?

8. Was gefällt Ihnen daran, über Religionen zu unterrichten?

9. Wie finden Sie die Lehrmittel zu Religion, welche Sie kennen? Welche verwenden Sie?

10. Wie integrieren Sie religiöse Themen in andere Unterrichtsfächer? Gibt es bestimmte Methoden, die Sie anwenden, um Religion mit anderen Lerninhalten zu verbinden?

11. Was ist Ihnen daran besonders wichtig?

12. Was finden Sie schwierig?

13. Welche Herausforderungen erleben Sie, wenn es darum geht, ein ausgewogenes und respektvolles Bild von Religion zu vermitteln?

14. Was wissen Sie über die Religionszugehörigkeit Ihrer SuS?

15. In welchen Unterrichtssituationen wird eine religiöse oder kulturelle Vielfalt deiner Schülerinnen und Schüler sichtbar? Wie reagieren Sie in diesen Momenten?

Bachelorarbeit: Zwischen Neutralität und Haltung
Mathusuja Uthayarajah
Betreuende Dozentin: Simone Suter
16. Können Sie ein Beispiel geben, wie Sie mit religiösen Unterschieden umgegangen sind?

17. Wie erleben Sie den Einfluss von Religion in Ihrer Klasse? Gibt es bestimmte Situationen, in denen religiöse Fragen das Klassenklima beeinflusst haben?

18. Welche Erwartungen haben Sie an Ihre SuS, wenn es um den Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt geht? Wie fördern Sie diese Erwartungen im Unterricht, und welche Rolle spielt dabei dein Ihr eigenes Religionsverständnis?

19. Haben Sie im Verlaufe Deiner Karriere schon einmal Konflikte oder Gespräche im Zusammenhang mit Religion mit Eltern oder SuS oder andern LPs?

20. Wie sind Sie damit umgegangen? Haben Sie jemanden hinzugezogen, wenn ja, wen?

21. Glauben Sie, dass die Schule als Institution ein bestimmtes Religionsbild vermitteln soll oder vermittelt? Passt dieses Bild zu dem, was Sie in Ihrem Unterricht vermitteln, oder gibt es Unterschiede? Wie gehen Sie damit um?

Eigene religiöse Sozialisation:

22. Wie sind Sie im Hinblick auf Religion aufgewachsen?

23. Welche Rolle spielte Religion in Ihrer Familie?

24. Was bedeutet Religion für Sie? Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

25. Was bedeutet eine professionelle Haltung einer LP hinsichtlich der eigenen Religion und der Religion der SuS für Sie?

Abschluss:

26. Möchten Sie etwas noch einmal unterstreichen, das Ihnen abschliessend besonders wichtig ist?

27. Gibt es noch etwas, das Sie erwähnen möchten, das ich jetzt nicht gefragt

PH Bern
Zyklus 2

Herzlichen Dank für Ihr Interview.

Als Nachfragen eignet sich z.B. Folgendes: «Ich kann mir das noch nicht ganz vorstellen, können Sie ein Beispiel machen?»

10.4 Interview Transkript

Sprecher 1: Ich

Sprecher 2: Lehrerin xy

Sprecher 1

Es ist ein Interview für meine Bachelorarbeit und ich schreibe über Religionsunterricht- Deshalb möchte ich einige Fragen stellen. Ich habe jetzt so wie Einstiegsfragen Hauptteilfragen und solche Abschlussfragen. Und wenn du einige Fragen nicht beantworten willst oder kannst, kannst du es mir jederzeit sagen, aber du kannst auch und du kannst auch immer ergänzen, ja.

Sprecher 2

Das ist doch gut.

Sprecher 1

Ja dann fangen wir doch an. Ja, wie bist du dazu gekommen, Religion zu unterrichten?

Sprecher 2

Also es ist ja im Lehrplan einfach gut aufgeschrieben. Es hat ein bisschen geändert im vorherigen Lehrplan. Hat es noch ein Fach gegeben. Religion. Das das hat man einfach unterrichtet, da hat man viele so einfach aus der Bibel hat man da Geschichten erzählt. Das war früher so und ich habe das immer sehr gerne gemacht. Und. Mit dem neuen Lehrplan sind ganz andere Kompetenzen reingekommen. Es geht viel um mehr als nur um einfach, so Geschichten und diese Themen interessieren mich vor allem, weil halt in den letzten Jahren sehr viele Kinder gekommen sind in unser Dorf, die anderen Religionen haben, also nicht mehr Christen sind, sondern ganz andere Religionen haben, und das finde ich sehr

Sprecher 1

Mhm, vielen Dank. Wie lange machst du das schon?

Sprecher 2

Also ich habe eigentlich die ganze Zeit, ich bin ja um 1991 aus dem aus dem Seminar. Gekommen. Und ich habe eigentlich immer nachher, dass es diesen Religionsunterricht. Einfach immer mit dem Lehrplan, wie er aktuell war eigentlich immer unterrichtet. Und ich habe auch immer NMG unterrichtet und das ist dort immer drin gewesen. Genau darum habe ich das eigentlich immer wieder aufgegriffen, aber nicht so lange im Schuljahr, jetzt ist es wirklich so, dass wirklich so ein Paket kommt, so ein paar Wochen meistens.

Sprecher 1

Mhmm

Sprecher 2

Meistens ist es wie vor Weihnachten, weil das Fest und Bräuche gerade so passen, ist es im Jahreslauf so drin.

Sprecher 3

Mhm. Ah ja.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Aber es hat einen sehr kleinen Platz. Eigentlich jetzt mittlerweile.

Sprecher 1

Mhm, Mhm.

Sprecher 2

Früher war das noch mehr jetzt ist es weniger geworden.

Ja, hast du dich dazu ausbilden oder weiterbilden lassen?

Sprecher 2

Nein, in dem Sinn nicht. In diesem Fach habe ich wirklich nicht, oder in diesem Teilgebiet habe ich eigentlich nicht gross Weiterbildungen besucht. Es ist eine spannende Frage.

Ich habe sehr viele Bücher gelesen und mich einfach über die Lernmittel auch informiert. Und es gibt ja mittlerweile auch das den Weitblick, das Lehrmittel Weitblick und dort hat es sind diese Themen dann auch drin, genau Religionen, Ethik und solche solche Themen genau.

Sprecher 1

Ja, dann kommen wir doch zum Hauptteil. Welche Erfahrungen hast du gemacht mit dem Unterricht in der Religion?

Sprecher 2

Also ich finde jetzt nach dem neuen Lehrplan, wie es dort steht eben, dass die Kinder in der 3./4. Klasse überhaupt erstmal konfrontiert werden mit verschiedenen Religionen, wo das ja drin ist, dass vor allem auch die Gebäude, die verschiedenen Gebäude von den Religionen wie behandelt werden. Also Kirche oder Synagoge und so weiter oder so. Diese Sachen vergleichen miteinander und auch eben die Kinder einbeziehen, die in der Klasse sind, ja die verschiedenen Religionen vertreten quasi. Finde ich sehr spannend, mhm.

Sprecher 1

Meinst du also meinst du im Laufe der Zeit hat etwas geändert?

Sprecher 2

Ja, ich, ich denke, es ist wie **offener geworden**. Oder Aber früher ist mag ich noch gut erinnern. Früher gingen viele Kinder im Fall, weil es waren alles Christen hier oder Das war alles aus Schweizer Bevölkerung

Sprecher 1

Mhm.

Da gingen auch viele Kinder am Sonntag in die Sonntagsschule, christliche Sonntagsschule und das ist dann auch eingeflossen in in dem Unterricht in der Woche.

Sprecher 1

Ja, ja.

Sprecher 2

Ich hatte auch mal eine Stelle, eben ziemlich in einem Haus, auf dem Land wirklich auf dem Land und dort ist es wirklich drauf gewesen, dass alle Kinder die Sonntagsschule besuchten. und dann ist das. wirklich in den Unterricht gekommen. Die haben sehr viel Grundwissen schon. Und man hat in der Schule diese Themen diese Moses Geschichte oder oder diese vom Jona wie dem Fisch im Bauch. Einfach, solche Geschichten hat man dann erzählt und das war sehr, also das war faszinierend für die Kinder und heute ist es wirklich ganz anders da ist, da bin ich sehr neutral. Also ich habe mir gerade da keine Stellung mehr wie es ist mit den verschiedenen Glaubensrichtungen.

Es geht wirklich darum die aber vorzustellen dieso Glaubensrichtungen

Sprecher 1

Ja.

Sprecher 2

Eben Ist irgendein Kind, das im Hinduismus ist, oder, dass das auch erzählen kann Wie feiert ihr ein Fest zu Hause.

Sprecher 1

Ja.

Sprecher 2

Es geht mehr auf Mehrstufe jetzt um Feste feiern, zum Beispiel im Jahreslauf.

Sprecher 1

Mhm, ja.

Wie wird zum Beispiel eine Hochzeit gefeiert bei den Christen. Und den beiden im Islam, bei den Moslems, bei den Hinduismus und einfach so. Oder wie das verglichen Mhm mehr auf diese Feste, ja.

Sprecher 1

Ja, okay welche religiösen Richtungen unterrichtest du also welche Religionen?

Sprecher 2

Ich und ich unterrichte nicht eine spezielle Religion, sondern bei uns ist das im NMG wie ja, drin. Und das sind ein paar Lektionen, in denen wir einfach aus dem Lehrmittel eben also die verschiedenen Glaubenssichtungen anschauen. Was haben die für Bücher oder Koran, die Bibel, was haben die Hindus, was haben andere Glaubensrichtungen auch noch selbst die die nicht so bekannt sind aber diese Weltreligionen. Das ist ja, das ist das Thema, aber sehr neutral das Anschauen vor allem respektvoll gegenüber den anderen.

Sprecher 1

Mhm ja.

Sprecher 2

Es gibt nicht nur eine Religion, sondern eben verschiedenste und die sollen alle Platz haben, dieses respektvolle Verhalten finde ich sehr, sehr wichtig.

Sprecher 1

Genau. Sie haben. Ehm Du hast gesagt, dass du eben die religiösen festen Rituale uns anschauust und. Genau. Und welche vermittelst du auch hier im Unterricht?

Sprecher 2

Eben wenn ich es vor dem vor Weihnachten mache, dann kommt sicher Weihnachten bei den Christen oder eben Das Passschachfest auch andere Feste bei den Juden dann, was haben wir den Ramadan oder beim bei den Moslems? Und dann hab ich mal eben auch Hindus gehabt, die haben nachher von einem Fest den Namen kenne ich gar nicht mehr, aber die haben das nachher vorgestellt und wirklich

Sprecher 2

Mhm, Mhm.

Sprecher 2

Ich finde es immer sehr interessant.

Sprecher 1

Und was gefällt dir daran? Religionen zu unterrichten.

Sprecher 2

Es ist spannend, weil es eigentlich, also ich finde es immer wieder faszinierend, dass es eben verschiedene Religionen gibt. Was ist er? Grund, dass es verschiedene Religionen gibt und mich macht es immer mega traurig wenn eben Kriege entstehen aus oder Religionsgründen? Das finde ich eben..

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Ich möchte eben die Kinder wie sensibilisieren hey ja einfach **Toleranz. Ja, das ist das** eigentlich auch ein Lernziel dort oder es muss nicht alle das so sehen, wie du es gerade siehst.

Sprecher 1

Mhm

Sprecher 2

Es gibt wirklich Menschen, die sind anders aufgewachsen. Die sind nun anderen Umfeld, andere Rituale und das zu respektieren und tolerant zu sein. Das finde ich, das ist mir das Wichtigste eigentlich.

Sprecher 1

Hast du dieses?

Wir haben ein gutes Miteinander nachher.

Sprecher 1

Ja, ja.

Sprecher 2

Genau.

Sprecher 1

Hast du dieses Thema also Krieg wegen Religionen auch mal mit den Schülerinnen und Schülern angeschaut?

Sprecher 2

Nur wenn Kinder von sich aus so etwas mit einer Frage daherkommen, gibt es vielleicht mal so eine Gelegenheit zu philosophieren mit den Kindern auch Sie sprechen darüber aber Dritteler/Vierteler sind noch zu. Also finde ich da muss man ein bisschen aufpassen. Aber wenn ich jetzt ältere Schüler hätte wäre das sicher ein Thema., Alos würde ich sie dort einfach auch Diskussion und Gedanken darüber starten, oder? Ja, was ist da los? Wo ist der Ursprung eigentlich. Woher kommt diesen Konflikten Aber die Welt verändern können wir ja nicht. Aber ich finde, es ist einfach mega spannend, oder?

Sprecher 1

Ja.

Sprecher 2

Es leben so viele Menschen verschiedenster Herkunft jetzt auch in der Schweiz und ich finde, das ist ein sehr wichtiges Thema, das kann es einfach mit den Kindern übt. **Toleranz** übt indem Sinn. genau oder einfach einander stehen lässt oder ja, ja leben lässt, quasi so. Jeder darf glauben, was er will, finde ich auch, aber einfach nachher, wie einander in Ruhe lassen.

Sprecher 1

Ja.

So. Genau. Genau.

Sprecher 1

Du hast vorhin schon ein Lehrmittel genannt, also Weitblick kennst du auch weitere Lehrmittel, welche du verwendest, oder?

Sprecher 2

Mhm Mhm, genau Mhm Mhm ja Also nur ein Thema aus dem Kundenbunt und das ist ja das Weitblick, löst ja jetzt im Prinzip diese Reihe Kunterbunt, Riesenrad, Karussell und so weiter diese Reihe ab und im Kundenbunt hat es noch ein Kapitel über das Sterben.

Es ist nachher dort noch so drin oder wenn ich traurig bin und es gehört für mich auch ein bisschen in diese Geschichte rein.

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Was Ist dort für ein Ritual nachher oder in verschiedenen Religionen. Ja, das ist so ein Thema, das mir auch ab und zu.

Sprecher 1

Also meinst du lebt nach dem Tod

Sprecher 2

Es geht auch in das hinein, aber es ist vor allem dort beschrieben. Im Kunterbunt ist, wenn der Hund stirbt, oder?

Sprecher 1

Ah ok. Ah.

Sprecher 2

Bin ich traurig? Was mache? Und da ist nachher eben auch in in dem Philosophieren mit den Kindern rausgekommen. Oder dass es eben, je nachdem, wie die Eltern

Was passiert

Sprecher

Mhm. Mhm.

Sprecher 2

Aber es ist sehr, habe es vielleicht mal dreimal oder so, aber das hat nachher wirklich gepasst. Zum ganzen Setting. Das mache ich nicht oder nicht oder mit jeder Klasse, das muss ich mir geben. Ja, dass das wirklich, das sind so Themen, da muss man die Klasse wirklich spüren und viel Vertrauen haben gegenseitig und so, und das muss, wie sonst wird das Thema. Es ist schade, wenn es dann nicht funktioniert, oder? Finde ich ja genau genau.

Sprecher 1

Also wie integrierst du religiöse Themen in andere Unterrichtsfächer gibt es bestimmte Methoden, die du anwendest, um Religion mit anderen Lerninhalten zu verbinden?

Sprecher 2

Hm also was bei uns mal das Thema war ist ehmm Der Schwimmunterricht ist natürlich. Da haben wir mal Diskussion gehabt wegen den Kopftüchern, dass die Kinder keinen Badeanzug tragen dürfen. Das hat nachher dort so. In diesem Fach auch Diskussionen ausgelöst. und wir mussten dann auch unter Lehrpersonen schauen. Ja, wie regeln wir das?

Sprecher 1

Mhm ja

Sprecher 2

Wie Wollen wir das handhaben?

Sprecher 1

Und wir habt ihr?

Sprecher 2

Im Gespräch mit der Familie hat es dann wirklich nachher eine Lösung gegeben. Es gibt so Badekappen, also Badeanzüge für so Moslemskinder genau fast ja genau sowas mit dem war es nachher kein kein Problem.

Wir haben hier in unserem Dorf auch eine oder 2 3 oder 2 Familien, das sind Neutäufer, die sind sehr extrem in ihrem Glauben, das sind Leute, die nur Chips tragen dürfen, zum Beispiel die. Und nur hochgesteckte Frisuren, die Frauen und so, und die erzählen auch nichts eigentlich über ihnen glauben. Darf auch niemand hineinschauen Dort, in der Gemeinde, und die dürfen auch nicht auswärts Übernachten, also dürfen keine Landschulwoche mitmachen, die dürfen. Im Turnen? Wirklich. Also im Turnen dürfen Sie glaube ich hoch als Turnhosen, aber sonst immer diese Schüps? und einfach sobald es irgendwas sexualunterricht dürfen Sie nicht besuchen. Also dort merkt man nachher schon, wie die verschiedenen Glaubens und das funktioniert, dass das es eben auch schon Extreme gibt.

Sprecher 1

Ja. Mhm, Mhm.

Sprecher 2

Zeit fundamental so, aber dort haben wir jetzt als Schule wirklich gesagt, OK, das ist Glaubensfreiheit. Und das werden sie dispensiert und bekommen einen anderen Auftrag, wenn es nicht möglich ist, dass sie machen dürfen, bei irgendeinem Anlass genau auch Auftritte, genau Auftritte dürfen sie auch nicht, oder wenn man wie ein Gesangsauftritt hat in der Schule.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Das dürfen sie auch nicht.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Betreuende Dozentin: Simone Suter

Da haben wir schon ein paar Erfahrungen gesammelt. Aber sonst in anderen Fächern ist es wie gar kein Thema. Ja ist kein Thema. Im Math ist das zum Beispiel kein Thema, ja. Oder auch Zeichnen auch eigentlich nicht. Nein, ausser wenn noch, weiß auch nicht Symbole zeichnen würde

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Ich, das hab ich aber noch nie ausprobiert, das hätt ich jetzt noch nie gemacht.

Sprecher 1

Und wie gehst du damit? Also wie erklärst du den anderen Schülerinnen und Schülern, dass dieses Kind nicht mitmachen darf oder mitmachen kann?

Sprecher 2

Also ich frage zuerst immer bei der Familie nach. Ich sprech mit dem Kind, ist, wie wollen wir das mitteilen? Hast du eine Idee? Manchmal wollen die Kinder auch selber das erklären.

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Und wenn Sie das nicht wollen, aber einverstanden sind damit, dass ich die Klasse informiere, dann spreche ich mit den anderen Kindern und erkläre den Kindern, dass es eben eine Glaubensrichtung ist. Und das sind da eigene, das Respektvolle verhalten

Sprecher 1

Ja.

Sprecher 2

Jeder darf entscheiden jeder Familie anders. Jede Familie darf entscheiden. Mhm. Wo sie hingehört am Sonntag, was sie in die Freizeit macht. Und es ist einfach wirklich jedem seine eigene Sache quasi, und darum machen wir das hier in der Schule auch

Sprecher 1

Welche Herausforderungen erlebst du, wenn du eben probierst oder erwartest ein
respektvolles Bild von Religion zu vermitteln?

Sprecher 2

Also ich beobachte immer wieder vor Weihnachten zum Beispiel, aber das hat sicher auch damit zu tun, dass die Kinder müde werden und Da ist immer irgendwie, weil hier in der Schweiz ist ja wieder christlicher Glaube, trotzdem wie die die Hauptreligion, dass es da manchmal wirklich wie Streitereien gibt oder also unbewusst irgendwie so Reibeflächen zwischen einigen Kindern. Ich versuche einfach immer einfach mit Zeit und mit Ruhe und mit eben gegenseitiger Achtung und dem Ganzen zu begegnen und das auch vorzuleben.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Das ist so, das ist mir noch wichtig. Das Vorleben, akzeptieren, einander akzeptieren, aber auch sprechen miteinander, auch nachfragen. Weshalb ist das dann bei dir so?

Erklär mir das so einfach, dass die Kinder gegenseitig das auch besser verstehen können.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Und es gibt auch ein Buch. Feste feiern bei uns und anderswo heisst das und das, das finde ich eben auch immer sehr spannend, oder? Da kommen verschiedene Länder gerade eben vor Weihnachten? Wie feiern die Weihnachten? Ich hänge es wirklich immer dort dran. Sprecher 1 Ja, Sprecher 2 dieses Thema, weil das wirklich ein bekanntes Fest ist, hier, aber dann eben vergleichen ja eben nicht überall wird Weihnachten gefeiert. Und ich habe jetzt eigentlich noch nie wirklich ein fester

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Es würden wahrscheinlich eher die Eltern sein, die sich nicht verstehen oder die auch den Kindern nachher sagen, mit dem darfst du nichts zu tun haben. Der, die diese Familie hat eine ganz andere Ansicht als wir. Lass denen in Ruhe, ich würde wahrscheinlich eher in, also das wäre wahrscheinlich eher das Problem.

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Genau also, und ich weiss, bei einigen weiss ich im Fall gar nicht, ob das wirklich wegen dem Glauben ist. Zum Beispiel Eritreer Wenn ich das erwähnen darf, ich weiß nicht ob, also die hat Familien die im gleichen Block wohnen, ob das auch wegen dem Glauben ist oder ob die sonst irgendwie familienfäden von früher her mitbringen, dass die einfach immer Streit haben miteinander und immer wieder Streit. Ja, wüsste ich jetzt gar nicht, ob es wirklich aus Glaubensgründen ist. Aber ich beobachte, dass Kinder einfach Kinder können, unsere Vorbilder sein. Im Fall die sind so, die können das wirklich, die, die spielen, miteinander, die streiten miteinander, aber die vertragen sich nachher wieder, und zwar egal von welcher Glaubensrichtung sie kommen. Ich finde wirklich, es ist eher ein Erwachsenenproblem nachher, weil mit den Schwierigkeiten.

Sprecher

Mhm. Ja.

Sprecher 2

Ja, und eben jetzt die vorhin erwähnten Neutäufer. Da kommen natürlich die Eltern nachher schon, auch eben die schauen sehr in der Schule, was passiert, und die kommen nachher schon. Und eben erklären. Das darf dann, dass mein Kind nicht

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Programm gibt so ja, aber diese Kinder, das sind sehr friedfertige, also die haben eigentlich nie Streit oder fast nicht recht mit anderen Kindern. Ja, ich, das ist sehr spannend, wie ich das so. Ja, beide fallen wirklich auf. Ja, es sind anders als die anderen.

Sprecher 1

Genau. Aber in welchen Unterrichtssituationen wird diese religiöse oder kulturelle Vielfalt sichtbar?

Sprecher 2

In welchen Fächern?

Sprecher 1

Fächern Ja oder Situationen nach der Schule während der Pause?

Sprecher 2

Mhm, Mhm, Mhm. Also was mir einfach also nicht in verschiedenen Fächern nichts, sondern da merkt man gar nichts im Math merkt man nicht in BG nicht im Werken nichts in der Musik auch nicht. Ich staune, wenn wir hier also manchmal habe ich wie Hemmungen Weihnachtslieder oder zu bringen, und trotzdem finde ich es wie eine Tradition, hier in der Schweiz. Ich habe aber da immer wieder die Beobachtung gemacht, dass auch Andersgläubige diese Weihnachtslieder auch singen, einfach mitsingen und das ist kein Problem ist, wo ich mal etwas auch noch genau das kommt mir jetzt in den. In einer Landschulwoche sind wir in diesem Ort. In der Ostschweiz sind wir eine Riesen Kathedrale, wollten wir dort sehen und da hat es ein Kick gegeben, dass mir gesagt hat, ich darf da nicht rein und das habe ich dort gar noch nicht überlegt gehabt, dass das so sein könnte, aber dann ist einfach eine Betreuungsperson mit diesem Kind draussen geblieben so.

Ja.

Sprecher 2

Das sind so Wenn es nachher um solche Sachen geht. Wo darf ich rein, wo nicht? genau, und bei uns ist es dann auch in der fünften sechsten Ein rechtes Thema, diese verschiedene Religionen, und die machen dann auch einen Besuch im Haus der Religion, oder das gibt es, ich weiss gar nicht ob. Jetzt gar. Mehr gibt, oder? Das noch? Ich weiß nicht, wo es genau ist.

Sprecher 1

Europaplatz meinst du?

Sprecher 2

Weiss gerade nicht. Bin noch nie dort gewesen. Die fünfte sechste geht dort noch einen Besuch machen? Mit dem Ziel oder gegenseitiger gegenseitiger Respekt. auch verstehen wie die anderen, was die anderen eben warum? Dass die so sind, , und etwas, was in der letzten Zeit häufiger noch vorkommt, eben die diese Kopftuch Kinder im Sport, oder ich würde das nachher auch oder man sieht es einfach äusserlich, man sieht das. Um diejenigen Kinder, die wirklich da auch schon diesen, diese Fastenzeit mitmachen im Ramadan, oder dass das da wirklich, und die nehmen dann auch freie Halbtage, das dürfen sie ja für diese Feste, die sie dann dort haben. So merke ich, dass da was läuft. Es gibt wirklich Kinder, die die Essen nachher den ganzen Tag nichts oder sie dürfen ja nichts essen und ja, da schauen wir auch immer.

Sprecher 1

Ja.

Sprecher 2

Geht das überhaupt oder wie ist das es? Es betrifft aber auch eher grössere. Also Oberstufenkinder

Sprecher 1

Mhm.

Das ist, das ist daher ein Thema, das dort nachher ist.

Sprecher 1

Also das spielt so wie Religion Hat es einen Einfluss in der Klasse also religiöse Fragen, die das Klassenklima beeinflussen?

Sprecher 2

Spannende Frage. Ich glaube jetzt bei mir jetzt in meiner Klasse im Moment nicht, aber wenn ich denke, wenn man das ansprechen würde. Werde das wahrscheinlich schon. Also ja, würde das einfließen. sind auch ein paar Kinder von Freikirchen drin. Aber das die es ist eigentlich, die Kinder sind einfach, die machen alles ja mit eigentlich. Genau also von dem her fällt da nicht gross was auf. Aber ich denke, wenn man es speziell ansprechen würde, käme da schon was zum Vorschein, so denke ich ja.

Sprecher 1

Mhm, Mhm. **Welche Erwartungen hast du an deine Schülerinnen und Schüler, wenn es um den Umgang mit Religion und religiöser Vielfalt geht? Und wie förderst du diese Erwartungen im Unterricht? Welche Rolle spielt dabei dein eigenes Religionsverständnis?**

Sprecher 2

Mhm, das hab **ich auch schon erwähnt. Eben Toleranz. Achtung, Respekt finde ich** Die Hauptwörter möchte ich wirklich den Kindern immer wieder immer wieder zeigen.

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Ich bin selber überzeugte Christin, das ist so. Aber eben das lasse ich nicht, das wie gesagt, Ich möchte Vorbild sein. Ich lasse das wie stehen. Also da äußere ich mich nie in der Klasse dazu, weil ich finde, es ist wirklich auch etwas Persönliches.

Sprecher 1

Sprecher 2

Aber auch die, das möchte ich auch von den Kindern oder dass sie, dass sie eben einander respektieren, egal welchen Glauben sie haben, über das wir eine Basis finden, wo sie auch miteinander sprechen können.

Sprecher 1

Ja.

Sprecher 2

Es sind irgendwie mehrere Fragen gewesen.

Sprecher 1

Wie förderst du diese Erwartungen im Unterricht?

Sprecher 2

Genau. Also wir haben zum Beispiel, auch wenn es eben Streit gibt zwischen 2 Kindern, also wir haben einfach das DGW Modell. Dass Tatsachen, Gefühle, Wünsche ja, und dort spielen die Religion keine Rolle. Ist einfach ein Konflikt. Löse Modell.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Aber mit dem Ziel, dass die Kinder Zeit nehmen, miteinander einander zuhören, ihre Probleme hören. Und versuchen, eine Lösung zu finden mit den Wünschen oder was wünschen die Kinder sich gegenseitig und diese Wünsche auch respektieren. Das ist ja, das ist so ein Modell, das wir hier haben, und das ist völlig unabhängig von welcher Religion die Kinder kommen. Das spielt überhaupt keine Rolle. Genau.

Sprecher 1

Unterscheidest du denn Religion und Kultur, oder?

Sprecher 2

Betreuende Dozentin: Simone Suter
Ein Stück weit schon, ja, ein Stück weit schon. Das ist wirklich manchmal nicht das Gleiche eben Kultur, wie gesagt Weihnachten feiern ist auch eine Kultur irgendwie hier oder diese Weihnachtslieder singen, wenn ich da nach Bern gehe ans Konzert zum Beispiel. Das sind halt Weihnachtslieder, ja, aber in verschiedenen Sprachen, von der ganzen Welt, und das finde ich schon. Das Geht auch in Kultur hinein oder so ein. Ein so, so ein Ritual quasi. Ja, ja.

Sprecher 1

Und was denkst du? Sag Nur

Sprecher 2

Oder die Kultur eben, die diese Kopftücher, die Kultur vom Islam, das ist, wie, ja, das akzeptiere ich, wenn die das dort immer machen, oder? Geht von Generation zu Generation ja weiter. Akzeptiere ich ja.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Wo ich Mühe Habe ist natürlich noch mit den Frauen, oder dass die da unterdrückt werden und so, aber da da ich dass. Die das wie angehen. Dieses Thema, das wäre schon gut. Natürlich ja den Frauen. Es ist schon für mich jetzt das. Als Schweizerin ist das nicht so akzeptabel, wenn sie die Frauen unterdrücken. Aber wenn es Kultur ist, und das hat machen für mich wirklich nichts mit Glauben. Zu tun? Aber ja.

Manchmal fließt es ineinander hinein Kultur und Religion Ja, ja.

Sprecher 1

Du hast vorhin erwähnt, dass man manchmal mit den Eltern oder auch mit den Schülerinnen ein Konflikt hat wegen also im Zusammenhang der Religion und. Wie bist du damit umgegangen oder hastest du persönlich mal mit mit Eltern Konflikt deswegen.

Sprecher 2

Also Ich hatte einmal, als ich eine junge Lehrerin war und irgendwie die Welt verändern wollte damals. Hatte ich eine ziemliche Diskussion, eben mit diesem

Neutäufer. Und zwar weil ich ja selber auch Christ bin. Und das ist ja auch ein christlicher Glaube. Und weil ich gemerkt habe, ich sehe das aber ganz anders als diese Familie.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Dort hatte ich wirklich eine richtig heftige Diskussion. Hab aber gemerkt, wenn ich so nachgebohrt habe und gefragt habe. Ja, weshalb ist das? Machen Sie das dann so oder so habe ich gemerkt, dass sie nicht mit sich sprechen lassen. Also das ist wirklich, jetzt habe ich wirklich gemerkt, oder das, da hast du auf Granit gebissen, also da ist gar nichts weitergegangen ist, musste ich erkennen und nachher einfach wie halt akzeptieren genau und seither hab ich gar nie mehr so irgendwie. Speziell nachgefragt. Ja, wieso darf denn das Kind jetzt nicht bei unsere Lesenacht mitmachen, oder? Weil ich gemerkt habe, es hat gar keinen Sinn. Da kommt man keinen Schritt weiter.

Sprecher 1

Mhm

Sprecher 2

Um Zeither wenn so ein Kind kommt, sage ich OK. Ist so. Nimmst auch deinen Freien Halbtag oder wir machen diese Lösung oder sowieso nach Lösungen fertig. Aber ich diskutiere nicht mehr. Ja, das ist so eine Erfahrung gewesen als Junglehrerin damals, genau.

Sprecher 1

Denkst du bei solchen Kindern, dass diese Kinder gerne mitmachen würden, wenn die Eltern.

Sprecher 2

Ja, hab ich eben damals schon gedacht. Ja, das war ein Mädchen und das wollte wirklich an dieser Lesenacht teilnehmen.

Sprecher 1

Sprecher 2

Es wäre wirklich dabei gewesen, aber das hat diese Religion nicht zugelassen.
Genau das scheint schon extreme. Das sind die Einzigen, die ich, denen ich solche,
Sachen erlebt habe

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Aber das Spannende ist nachher trotzdem, auch wenn wir von diesen Mädchen
sprechen, dass wenn man die Familie noch im Dorf sieht, die spazieren viel mit der
ganzen Familie sind, auch Familien, die sehr viele Kinder haben. Und die scheinen
glücklich zu sein also in ihrer Familie drin, oder?

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Das hat mir nachher auch schon wieder gezeigt. Okay ich habe, dass wie erwartet,
hey, man muss doch Man, Man. Man muss doch an einer Lesenacht teilnehmen, das
muss doch gehen. Und so. Habe aber nachher wirklich erkennt wissen, hey nein, es
ist meine Regel, die ich aufgestellt habe. Hey, es gibt wirklich andere, die sehen das
wirklich komplett anders und das möchte ich akzeptieren.

Sprecher 1

Ja.

Sprecher 2

Nach Lösungen suchen und das Kind hat keinen Schaden davongetragen. Aber das
hat sich sogar sehr Mühe gegeben.

Sprecher 1

Mhm.

Trotzdem mitzumachen. Auch mit den Lesebüchern oder mit dem mit dem Thema, das nachher nach dem Lesen auch noch weiter ging. Das hat sich voll eingesetzt nachher. Das ging also. Es war sehr spannend zu kennen oder? So genau.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 1

Du hast ja gerade erwähnt, dass die Neutäufer auch aus dem Christentum, das heißt, als Christentum gibt es ja wiederum verschiedene.

Sprecher 2

Mhm, ja. Das lernte ich damals. Oder? Genau.

Sprecher 1

Zeigst du das dem Kind dann auch?

Sprecher 2

Ja, wenn das Thema ist, ja, wenn es eben vielleicht auch eben solche Kinder hat in der Klasse, gerade ich. Ich gehe häufig von den Kindern aus, die in der Klasse sind, weil das finde ich, das ist am, da kann man am besten auch mit den Kindern zusammen das erklären oder genau, ähm.

Sprecher 1

OK.

Sprecher 2

Wenn es eben auch, wenn wir von der Christen sprechen oder Christen aus Freikirchen haben, dürfen, diese Kinder, wenn sie wollen, nur wenn sie wollen, etwas dazu sagen oder so und erklären, ja, das ist eine spezielle christliche Kirche. Gibt eben verschiedene christliche Kirchen und so, aber sehr wenig oder einfach ja nur wenn es wie aktuell oder auf das Tapet kommt, dass man von sowas spricht. Genau.

Sprecher 1

Sprecher 2

Mhm. Glaube ich nicht. Also früher war das sicher anders und ich, ich habe jetzt 2 Walliser Praktikanten Im Wallis ist das sicher auch noch ganz anders. Dort hängt wahrscheinlich noch in jedem Schulzimmer noch dieses Kreuz mit Christus dran und so, das ist sehr katholisch, aber jetzt hier, wenn ich von Oberburg spreche. Nichts, gar nichts. Das kommt vollkommen neutral. Und ich finde auch die Schule sollte dort neutral sein. Die Schule ist ein Ort zum Lernen, zum sich bilden und nicht ein Ort, wo irgendwie da Religion geformt oder oder **irgendwie generiert werden. Ich finde, die Schule soll ein Ort um sich bilden zum Wissen holen über die verschiedenen Religionen. Und zum Üben der Toleranz Sektorenverhalten aber mehr** nicht. Ich denke, das wäre nicht gut, wenn die Schule da beeinflussen würde, weil Kinder mit Kindern kannst du mit allem beeinflussen. Das ist so sensible Wesen, da hast du viel zu viel Macht als Lehrperson, das darfst du nicht, das geht nicht von mir aus also.

Sprecher

Mhm.

Sprecher 2

Ja, dann so einen Boden schaffen von von **respektvollem Verhalten und neutral** neutral sein. Genau.

Sprecher 1

Denkst du auch die anderen Lehrpersonen hier in dieser Schule..

Sprecher 2

Also ich glaube ins Oberburg ja, da hat es sicher auch Atheisten drin oder so. Und Christen wirklich.

aber ich denke, es ist noch nie ein Thema gewesen, noch nie Mhm. Spannend. Jetzt hab ich mich überhaupt noch nie überlegt.

Sprecher 1

Sprecher 2

Also ich denk nein, also ich finde jeder darf Lehrer Lehrerin werden, jeder.

Sprecher 1

Genau, äh. Äh, ob Lehrpersonen mit, also ob Frauen mit Kopftuch unterrichten dürfen. Hältst du davon?

Sprecher 2

Also ich finde das das sollte möglich sein. Also wenn wir eben tolerant sein wollen und alle Religionen hier haben in der Schweiz. Ich würde das auf jeden Fall unterstützen und mal schauen, wie wie wie es herauskommt oder wie das da nachher. Irgendwie kann mir vorstellen, dass es am Anfang vielleicht schwierig wird, auch von den Behörden her oder von den Person her, die eben nicht so tolerant sind. Aber es würde sicher Schulen geben, wo nachher, wo diese Person nachher wirklich auch gut unterrichten kann. Wenn es um den Unterricht geht, geht es nicht um das Kopftuch, es geht um den Unterricht. Ja finde ich, aber du ja, vielleicht denke auch alle ein bisschen anders.

Sprecher 1

Denkst du als Lehrperson sollte man trotzdem neutral, wie soll ich sagen, vor den Schülerinnen und Schülern stehen?

Sprecher 2

Ja, ich denke oder du kannst deine persönliche Religion haben, das ist ja jeder Mensch hat seine Religion, das ist absolut legitim. Wenn du nachher einfach vor der Klasse stehst, finde ich schon, dass du neutral sein sollst. Nicht die einfach nicht die Kinder mit deinem Glauben beeinflussen in dem Sinn, oder? Das wäre für mich nicht, also auch für die Eltern finde ich, das würde schwierig, nachher so genau, genau.

Sprecher 1

Sprecher 2

Ja. Ich bin, ich bin natürlich in einer christlichen Familie, also einfach die Landeskirche, so bin ich aufgewachsen, genau. Evangelisch reformiert. Ich bin auch in die Sonntagsschule gegangen. Genau also der Glaube bedeutet mir sehr viel, wirklich. Und in meiner Schule eben hat es auch immer schon diesen Religionsunterricht gegeben. Ich habe den geliebt, aber einfach auch, weil, weil waren eben diese Geschichten hören konnte. Es war waren so bequeme Lektionen, man konnte nachher immer eine Zeichnung machen, eine schöne Zeichnung zu dieser Geschichte, das hat mir ein, das hat mir gefallen. Wir haben mit der Schule auch in der Kirche Konzepte gemacht oder so, aber sonst ist das Thema auch nicht, das ist eigentlich gar nie so thematisiert worden. Konformationsunterricht. Und damals kam die ganze Klasse, oder? Das sind alles Christen gewesen in dem Sinn alle. In den Konfirmationsunterricht wurden konfirmiert, hatten so kirchliche Unterweisung. Und das ist wirklich die ganze Klasse war dabei, und das ist ja heute unvorstellbar, aber das sind vielleicht noch 3 / 4 Kinder, die dort dabei sind, und alle anderen haben einen anderen glauben. Ja, war anders früher einfach anders?

Genau.

Sprecher 1

Welche Rolle spielt ahh diese Frage habe ich schon gestellt. Also war ich, das hab ich schon vorgestellt, aber jetzt noch einmal. Was bedeutet eine professionelle Haltung einer Lehrperson hinsichtlich der eigenen Religion und der Religion der Schülerinnen und Schüler? also wie muss ich sich verhalten?

Sprecher 2

Ich denke professionell. Das heisst für mich eben. Einfach jedem Glauben stehen lassen, akzeptieren. Immer wieder, wie das Gespräch im Vordergrund, wovon Mensch zu Mensch nicht von du bist jetzt so gläubig und ich bin so gläubig, einfach von Mensch zu Mensch. Ja, das find ich ein professionelles Verhalten auch. Jedem Kind quasi das gleiche Recht geben.

Sprecher 1

Sprecher 2

Jedes Kind, also kein Kind, bevorzugen so genau und eben den einen Glauben. In der in der Freizeit leben, aber in der Schule hatte nichts zu suchen ist einfach Neutralität. Wenn du im Schulzimmer bist, ist es, bist du einfach die Lehrperson so also das ist meine Meinung vom professionellen Verhalten, genau auch offen sein und.

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Für andere Meinungen, es geht ja auch um das oder offen sein für andere Meinungen, genau für andere Ansichten

Sprecher

Mhm.

Sprecher 1

Gut, dann kommen wir zum Abschluss. Möchtest du etwas noch einmal unterstreichen, dass der abschliessend besonders wichtig ist?

Sprecher 2

Glaub ich auch gar nicht. Hab ich schon viel gesagt.

Sprecher 1

Ja.

Sprecher 2

Ich finde wirklich das akzeptieren als Menschen, das finde ich wichtig als Menschen ein anderes Menschen akzeptieren, das wäre so ein. Und nicht über den Glauben definieren soll. Genau.

Sprecher

Mhm.

Ja, gibt es sonst noch was das du erwähnen möchtest, dass ich jetzt nicht erwähnt habe oder gefragt habe?

Sprecher 2

Nein, aber ich finde es spannend, dass das sich überhaupt mal mit dem auseinanderzusetzen. Ich muss sagen, ich habe das wirklich noch gar nie so bewusst wahrgenommen. Ich habe einfach den Lehrplan dort gelesen. Was wäre wichtig, Mit den Kindern in der 3./4. Klasse Anzuschauen. Und ich bin einfach dort unterwegs, auch immer wieder mit Neuem Ausprobieren, oder? Aber ich bin dankbar auch, dass bis jetzt kein Problem war bei uns ja kein grösseres, oder?

Sprecher 1

Mhm.

Sprecher 2

Das sind ja Einzelfälle und ich bin über 20 Jahre, da sind Einzelfälle. Wenn so Diskussionen wirklich sind mit Eltern oder so, und ich bin eigentlich dankbar, dass das. Ich eben zu Streit oder irgendwie soeben zu Misstrauen führt wegen wegen dem anderen Glauben. Das finde ich ja, finde ich sehr schön und ich hoffe das bleibt ja bleibt auch so genau genau.

Sprecher 1

Mhm. Ja gut Herzlichen Dank für dein Interview.

Sprecher 2

Bitte, bitte.