

## Praktizierte Religionspädagogik – Befunde und Problemanzeigen einer Befragung von Religionslehrerinnen und -lehrern<sup>1</sup>

Die Untersuchung der niedersächsischen qualitativen und quantitativen Untersuchung der „Religion“ bei ReligionslehrerInnen“ steuert zu den bisher vorliegenden empirischen Arbeiten zum Religionsunterricht einen wichtigen Beitrag zur Lehrerforschung<sup>2</sup> bei. Zwar stehen konzeptionell die Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt religionspädagogischen Interesses – eine allerdings sehr viel schwerer empirisch zu erforschende Population –, doch nicht zuletzt angesichts der gegenwärtigen politischen Diskussion um den Religionsunterricht hat auch die Forschung zur Einstellung der Religionslehrerinnen und -lehrer großes Gewicht. Denn Vorschläge und Programme zur Gestaltung dieses in seiner Bedeutung und Organisation umstrittenen Unterrichtsfachs dürften nur dann Aussicht auf Erfolg haben, wenn sie mit der Einstellung der für die Erteilung des Unterrichts Verantwortlichen kompatibel sind.

Aus der Fülle des etwa 600 Seiten umfassenden Berichtsbandes zur Studie will ich auf vier Erkenntnisse bzw. Ergebnisse hinweisen, die sowohl konzeptionell als auch ausbildungsmäßig für die Religionspädagogik besondere Aufmerksamkeit verdienen.

Dabei kann hier nicht der grundsätzlichen Frage nach der Qualität der in der Studie vorgestellten Daten nachgegangen werden. Entgegen dem jedenfalls teilweise in der Präsentation vorgetragenen Anspruch auf Repräsentativität (jedenfalls der quantitativen Untersuchung), sind angesichts des Rücklaufs von insgesamt etwa 27% der ausgesandten Fragebögen (s. 210) folgende Verzerrungen zu vermuten: Es sind eher die formal besser ausgebildeten Religionslehrerinnen und -lehrer berücksichtigt (Rücklauf-Quote bei den Fakultas-Besitzern: 41%; 210), die für das Fach engagiert sind.<sup>3</sup>

Dazu ist noch zu beachten, dass in Niedersachsen die Bevölkerungsmehrheit evangelisch ist und die evangelischen Kirche in recht zurückhaltender Weise von ihrem Mitwirkungsrecht hinsichtlich des Religionsunterrichts Gebrauch machen.<sup>4</sup> Eine Übertragung der speziell das Verhältnis der Religionslehrerinnen und -lehrer zur Kirche auf Bundesländer mit anderer konfessioneller Zusammensetzung und anderen Akzentuierungen des Verhältnisses Staat – Kirche erscheint von daher nicht ohne weiteres möglich.

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf A. Feige, B. Dressler, W. Lukatis, A. Schöll, „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000; Bezüge hieraus werden im folgenden lediglich durch in Klammern gesetzte Seitenzahlen gekennzeichnet.

<sup>2</sup> S. hierzu die ausführliche Zusammenstellung bei H.-G. Ziebertz, Lehrerforschung in der empirischen Religionspädagogik, in: ders., W. Simon, Hg., Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 47–78.

<sup>3</sup> L. Wilke, Die postalische Umfrage, in: K. Holm, Hg., Die Befragung Bd. 1, München 1975, 193: „Die Dimension, in der sich Antwortende und Nichtantwortende meist stark unterscheiden, ist das Interesse am Untersuchungsgegenstand.“

<sup>4</sup> Z. B. wird keine förmliche Vokation erteilt.

## 1. Eine unentdeckte „praktische Religionspädagogik“

Ein spannender Befund ergab sich bereits bei den Vorarbeiten zur quantitativen Erhebung. Hier wurde festgestellt, dass 46 % der niedersächsischen Religionslehrerschaft (206) keine entsprechende Fakultas innehat. Besonders hoch ist dieser Prozentsatz in den Sonderschulen (65%), den Grundschulen (50%) sowie den Grund- und Hauptschulen (51%) (207) – in engem Zusammenhang mit dem dort besonders wichtigen Klassenleiter-Unterricht. Demgegenüber haben 98 % der gymnasialen Religionslehrer(innen) eine Fakultas.

Auch bei den Fakultasbesitzern kann noch unterschieden werden zwischen solchen, die die Lehrbefähigung für Evangelische Religion im Rahmen eines Hochschulstudiums als Haupt- bzw. Zweitfach oder als Drittfach erwarben, und denen, die die Fakultas auf Grund eines Weiterbildungskurses/eines Fernstudiums bzw. eines Weiterbildungskurses des NLI erhielten (s. 213).

Leider war es – wohl vor allem aus datenschutzrechtlichen Gründen – nicht möglich, außer der genannten unterschiedlichen Verteilung auf einzelne Schulformen Näheres über die Gruppe der Nichtfakultas-Besitzer zu erfahren. Auch in der qualitativen Studie wurde lediglich eines der siebzehn kurz vorgestellten Interviews mit einer Lehrerin ohne Fakultas geführt. Hier allerdings tritt ein – sonst ebenfalls in der Grundschule stärker bezeugendes – Charakteristikum zu Tage, die Einbeziehung expressiver religiöser Ausdrucksformen in den Unterricht: „Frau Meinauer lehrt ihre gelebte Religion und lebt ihre Religion im Lehren ihrer Religion. Im Religionsunterricht reinszeniert sie ihre Kindheit bzw. ihre Vorstellungen von Kindheit“ (137). Und: „Die Verschränkung von gelebter und gelehrter Religion wird durch sie (sie begegnet[e] den gleichen Kindern in Schule und Gemeinde) oder durch Nutzung der Gemeinde durch die Schule (Schulandacht in der Kirche, Nutzung von Räumen) hergestellt.“ (137) Der Kommentator bezeichnet dies streng als „im doppelten Sinne methodisch unreflektiert: Ihr Handeln ist didaktisch nicht reflektiert, ihre Nicht-Reflexion hat Methode.“ (137) Positiv könnte man fragen, ob in dieser vorreflexiven „praktischen Religionspädagogik“ nicht ein sehr enger Bezug zur sonstigen pädagogischen Arbeit und zum Alltag, vermittelt durch die Persönlichkeit der Unterrichtenden, besteht. Auf jeden Fall wird zumindest in Niedersachsen bei religionsdidaktischen Überlegungen vor allem im Bereich der Grund- und Sonderschulen berücksichtigt werden müssen, dass die Mehrheit der Lehrkräfte keine förmliche theologisch-religionspädagogische Ausbildung erhielt. Für empirische Forschung ergibt sich hier eine Personengruppe, die bisher noch nicht im Blick war. Hier zu gewinnende Ergebnisse dürften für die Organisation und Gestaltung von Fortbildungsveranstaltungen von großer Bedeutung sein.

## 2. Bedeutung der Biographie für die Unterrichtstätigkeit

Bei Durchsicht der komprimierten Referate zu den siebzehn ausgewählten Interviews fällt die erhebliche Bedeutung der Erfahrungen mit Religion vor allem in der Herkunftsfamilie für die spätere Unterrichtspraxis auf. Nicht nur bei den vier aus Pfarrhäusern stammenden Religionslehrerinnen und -lehrern (56; 80; 96; 117) bzw. den

beiden, deren Väter Kirchenvorsteher waren (71; 91), sind deutliche biographische Prägungen mit Relevanz für die Unterrichtstätigkeit unübersehbar, und zwar in unterschiedlicher, allerdings nur selten sich abgrenzender Weise (66). Zwar erlaubt das vorliegende Material keine eindeutigen Aussagen. Doch legt es sich nahe, bei der Theoriebildung hinsichtlich der religionsdidaktischen Profession die – bisher weithin außer Acht gelassene – biographische Komponente zu berücksichtigen. Die auch auf anderen Gebieten der Religionspädagogik notwendige Berücksichtigung außerschulischer Lernorte,<sup>5</sup> vor allem der Familie, erweist sich beim Thema Religionslehrerin ebenfalls als unabdingbar. Dies hat auch Konsequenzen für die Ausbildung. Zum einen besteht nämlich die Gefahr, dass frühere Erfahrungen sich unreflektiert in gegenwärtiger Praxis niederschlagen und so eine unzeitgemäße Praxis um sich greift; zum anderen enthält der biographische Bezug die große Chance der Alltagsnähe und Authentizität, zwei pädagogisch wichtige Desiderate nicht weniger Religionsstunden.

### 3. Bedeutung von Schulformen

Die verschiedenen Differenzierungen der Ergebnisse aus den Fragebögen ergaben die jeweilige Schulform als den Faktor, der am meisten zur Differenzierung einer insgesamt als recht homogen erscheinenden (engagierten) Religionslehrerschaft beiträgt. Gerade an konzeptionell brisanten Stellen, wie der Einstellung zu Unterrichtszielen und der Frage nach der Einbeziehung expressiver Formen von Religion, sind schulartbezogene Unterschiede unübersehbar (s. 232 f.).

Deshalb ist es konzeptionell und schulpolitisch nicht mehr sinnvoll – wie immer noch weit verbreitet –, von „dem“ Religionsunterricht zu sprechen. Wissenschaftsgeschichtlich erscheint von daher ein Großteil der religionsdidaktischen Kontroversen als ein Missverständnis, insofern die einzelnen Konzeptionen in jeweils unterschiedlichen Schulformen ihre Stärken (und Schwächen) haben. Konvergenzmodelle gewinnen bei Berücksichtigung der jeweiligen Schulformen an Differenzierung. Der Übergang zwischen verschiedenen Schulen verdiente verstärktes religionsdidaktisches Interesse.

Diese Einsicht hat auch Konsequenzen für die religionspädagogische Ausbildung. Die – im Zuge der Sparmaßnahmen in einzelnen Bundesländern forcierte – „Integration“ der religionspädagogischen Ausbildung an den Hochschulen für unterschiedliche Schulformen ist von daher problematisch.

### 4. Konfessionalität des Religionsunterrichts

Schließlich kam am Rande auch die Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts bzw. eventueller Kooperationsformen in den Blick. Hier zog folgendes Item die höchste Zustimmung auf sich: „Ausnahmslos alle vorhandenen SchülerInnen werden im Klassenverband unterrichtet. Das Gemeinsame der Konfessionen, Religionen und sonstigen Weltanschauungen steht im Vordergrund.“ (315) – und zwar mit 45 %

---

<sup>5</sup> S. breit historisch und systematisch ausgeführt in *Chr. Grethlein, Religionspädagogik*, Berlin 1998.

der höchsten und 20 % der zweithöchsten Zustimmung auf einer fünfstufigen Skala. Gewiss ist die Fragestellung nicht geschickt – „ausnahmslos alle vorhandenen“ (gibt es auch nicht-vorhandene? o. ä.) – doch weist das Ergebnis – im Zusammenhang mit weiteren Items, die hier nicht genannt werden können – auf eine große Bereitschaft zur konfessionellen Kooperation hin.

Und dies ist nicht nur eine Fiktion, sondern weithin bereits praktisch erprobt: „Fakt ist, dass in Niedersachsen jeweils etwa die Hälfte der Religionsunterricht erteilenden LehrerInnen bereits aus ‚organisatorischen Gründen SchülerInnen beider Konfessionen gemeinsam‘ unterrichtet bzw. dass sie dies ‚aus inhaltlicher Überzeugung‘ tut (322).

Die hier zum Ausdruck kommende Situation bedarf auf konzeptioneller und didaktischer Ebene etwa hinsichtlich der Lehrpläne verstärkter Anstrengungen, aber auch rechtlicher Innovationen, soll es nicht zu einer problematischen Abkoppelung von Praxis und Theorie bzw. Recht kommen.

Hier ergeben sich wichtige Anforderungen für die religionspädagogische Ausbildung: Evangelische Religionslehrerinnen und -lehrer müssen demnach in Stand gesetzt werden, Evangelische Religion so zu unterrichten, dass auch Katholiken, ja wohl auch gegebenenfalls Muslime, nicht nur in ihrer religiösen Identität nicht verletzt werden, sondern auch noch religiösen Gewinn im Unterricht haben. Dies dürfte wohl nur durch ökumenisch (und zunehmend religionswissenschaftlich) reflektierte Kooperation bei der theologisch-religionspädagogischen Ausbildung der zukünftigen Religionslehrer(innen) realisierbar sein.