

Christian Grethlein

Praktizierte Religionspädagogik im Spiegel der Selbstwahrnehmungen der ReligionslehrerInnen

1. Ein Blick in ein Kaleidoskop – zum Untersuchungsgegenstand

Die Lektüre des Berichtsbandes „'Religion' bei ReligionslehrerInnen“ zu der groß angelegten empirischen Untersuchung der religionspädagogischen Zielvorstellungen und zum religiösen Selbstverständnis niedersächsischer Religionslehrerinnen und -lehrer gleicht in der Fülle der Daten und der verbalen Komplexität der Deutungen einem Blick durch ein empirisch-soziologisches Kaleidoskop auf die Religionspädagogik. Je nach Schütteln – bzw. aufgeschlagener Seite – begegnen Begriffe wie „Bildungsreligion“, „Kompensationsform für den erodierten lebensweltlichen 'Zwischenraum' zwischen Individuum und Kirche“ (464)¹ und „problemsymbiotische Kooperation bei gleichzeitiger institutioneller Unabhängigkeit“ (27) neben verschiedenen Tabellen, Zahlen, Interviews.

Bevor ich die dabei in den Blick genommene „praktizierte Religionspädagogik“ näher betrachte, möchte ich noch die Perspektive des Gucklochs dieses Kaleidoskops näher bestimmen, also die in Anlage und Methode sowie Durchführung der Untersuchungen begründeten Akzentuierungen:

1.1. Religionslehrerinnen und -lehrer ohne Fakultas

Es liegt eine Untersuchung, methodisch quantitativ und qualitativ durchgeführt, zu Religionslehrerinnen und -lehrern vor. Die Erkundung ihrer Einstellung eignet sich gewiss, um „praktizierter Religionspädagogik“ auf die Spur zu kommen. Allerdings differenziert sich bei näherem Hinsehen der tatsächlich Befragten der Begriff „Religionspädagogik“ in sachlich wichtiger Weise:

Je nach Schulform in unterschiedlicher Weise kamen – wenn man das Innehaben bzw. Fehlen der Fakultas grob als Ausdruck einer an der Hochschule absolvierten bzw. nichtabsolvierten religionspädagogischen Ausbildung deuten darf² – die Religionslehrerinnen und -lehrer in unterschiedlicher Weise mit der an Hochschulen gelehrt Religionspädagogik in Berührung. Fast die Hälfte der in Niedersachsen Religionsunterricht erteilenden Lehrkräfte (46 Prozent; 206) haben keine Fakultas für dieses Fach. Besonders hoch ist der Anteil solcher in der Regel nicht an der Hochschule religionspädagogisch Ausgebildeten bei den Sonderschullehrerinnen (und -lehrern), nämlich 65 Prozent, sowie den Grundschullehrerinnen, 50 Prozent, und Grund- und Hauptschullehrerinnen, 51 Prozent (s. Tabelle 207). Wenn man die Auskünfte dieser Religionslehrerinnen und -lehrer ohne akademische theologisch-religionspädagogische Ausbildung auf die Frage nach der „praktizierten Religionspädagogik“ hin auswertet, stößt man auf eine „Religionspädagogik“, die offensichtlich, wenn überhaupt, nur lose mit der an den Hochschulen gelehrt Religionspädagogik verbunden ist. Es dürfte sich hier um eine stärker durch das eigene Erleben und die Erfahrungen mit Kirche und christlichem Glauben sowie die konkrete Praxis und sonstige Didaktik der jeweiligen Schulform bestimmte Form, Religion zu unterrichten, handeln, eine besondere „praktische Religionspädagogik“.³

Doch zurück zur Frage nach dem Guckloch: Diese „Lehrkräfte ohne Fakultas“ (210) haben erheblich weniger auswertbare Fragebögen zurückgesandt als die „professionelle ReligionslehrerInnenschaft“ (210). Ihnen und ihrer „praktischen Religionspädagogik“ könnte man genauer auf die Spur kommen, wenn man die aus den entsprechenden Schulformen Antwortenden genauer betrachtet. Dass es mit dem Verständnis solcher Nicht-Professionellen für professionelle Religionspädagogen gewisse Schwierigkeiten gibt, zeigt die Auswertung des einzigen (von 17!) Interviews mit einer Religion ohne Fakultas (und Studium) unterrichtenden Lehrerin. Hinter dem hier lesbaren Satz: „Der Unterricht ist im doppelten Sinne methodisch unreflektiert: Ihr Handeln ist didaktisch nicht reflektiert, ihre Nicht-Reflexion hat Methode.“ (137) hört man förmlich das (der Wahrnehmung gewiss nicht dienliche) Seufzen des Profis – aber: Verbirgt sich vielleicht hinter mancher nach fachlich-religionspädagogischen Standards unbefriedigenden Äußerung eine zugegebenermaßen verbal nicht hinreichend durchformulierte Form von „praktischer Religionspädagogik“, die untrennbar mit der Didaktik der jeweiligen Schulform, aber auch

dem biographisch vermittelten Alltag verbunden ist? Also eine praktische Religionspädagogik, in der das Verhältnis zwischen „gelehrter“ und „gelebter“ Religion deutlich enger ist als in der akademischen Religionspädagogik?

1.2. Die nicht-antwortenden Religionslehrerinnen und -lehrer

Nicht ganz einfach ist die Perspektive des Gucklochs zu bestimmen in Hinblick auf die Ausblendungen, die durch die nicht zurückgesandten Fragebögen entstanden. Knapp drei Viertel der Fragebögen (72,2 Prozent) fanden ihren Weg nicht mehr zurück bzw. waren nicht auswertbar (s. 210). Schon seit langem gilt: „Eine niedrige Antwortquote (sc. der Rücklauf postalischer Befragungen beträgt nach der Literatur zwischen zehn Prozent und 80 Prozent, Chr. G.), bedeutet dabei fast immer eine Verzerrung des Samples...“⁴ Leider wurden – auch angesichts schwieriger datenschutzrechtlicher Bedingungen – die Persönlichkeitsmerkmale der Gruppe von nicht in die Auswertung Einbezogenen kaum näher untersucht.⁵ Nach dem eben Ausgeführten befanden sich darunter überdurchschnittlich viele Lehrerinnen und Lehrer ohne Fakultas in Religion. Weichen sie z.B. im Altersdurchschnitt von den Lehrerinnen und Lehrern ab, die den Fragebogen auswertbar zurücksandten? Sind sie kürzer oder länger als Religionslehrerinnen tätig? Usw.

Da leider nur eines der siebzehn dargestellten Interviews bei einer Lehrerin ohne Fakultas (und religionspädagogisches Hochschulstudium) ausgewertet wurde, kann auch der qualitative Befund nichts zur weiteren Aufklärung dieser einen Hälfte der niedersächsischen Religionslehrerschaft beitragen.

Methodisch liegt in der offensichtlich fehlenden Abstimmung des qualitativen mit dem quantitativen Teil eine bedauerliche Schwäche der Untersuchung.

In der befragungstechnischen Fachliteratur geht man davon aus: „Die Dimension, in der sich Antwortende und Nichtantwortende meist stark unterscheiden, ist das Interesse am Untersuchungsgegenstand.“⁶ Ich vermute, dass – vom nicht genau aufgeklärten Rücklauf her gesehen – die Einsichten der quantitativen Untersuchung vor allem auf die engagierter für den Religionsunterricht eintretenden Religionslehrerinnen und -lehrer zutreffen. Allerdings erscheint das mehrfach herausgestellte Ergebnis einer großen Homogenität der niedersächsischen Religionslehrerschaft weniger erstaunlich als auf den ersten Blick. Denn demnach erweist sich

der Inhalt, das besondere Engagement für dieses Fach, gleichsam als mit der verwendeten Methode (und den damit gegebenen Ausschnitt auf die Engagierteren in der Gesamtpopulation) schon impliziert.

1.3. Niedersächsische Besonderheit

Schließlich eröffnet das Guckloch nur einen Blick auf die niedersächsische Religionslehrerschaft. Der Religionsunterricht in Niedersachsen hat – wie in jedem Bundesland – gewisse Besonderheiten. Das Fehlen einer ausdrücklichen Vokation kann als Ausdruck eines – etwa im Vergleich zu süddeutschen Bundesländern, jetzt auch manchen neuen Bundesländern – zurückhaltenden Verhaltens der evangelischen (Mehrheits-)Kirche bei ihrem Beitrag zur gemeinsamen Verantwortung für den schulischen Religionsunterricht verstanden werden. Von daher könnte die in der Untersuchung in immer neuen Anläufen konstatierte Differenz zwischen schulischem Religionsunterricht und „kirchlich-institutionell organisierte(r) Christenumspraxis“ (26) zumindest in der Stärke ihrer Ausprägung auch als Resultat der für Niedersachsen eingespielten Form des Zusammenwirkens von Kirche und Staat auf dem Gebiet des Religionsunterrichts gedeutet werden.

Es wäre sehr interessant, eine entsprechende Untersuchung in Bundesländern mit stärkerer Einwirkung der Kirche, etwa auch in durch die katholische Kirche stärker geprägten, anzustellen. Dabei könnten sich u.a. Hinweise auf die Beantwortung der Frage ergeben, welche Bedeutung die konkrete Ausgestaltung des Verhältnisses von Staat und Kirche für die „praktizierte Religionspädagogik“ der Religionslehrkräfte hat.

1.4. Zusammenfassung

So gewähren uns die Untersuchungen einen Blick auf die „praktizierte Religionspädagogik“ von Religionslehrerinnen und -lehrer,

- die – formal gesehen – eher besser ausgebildet sind als der Durchschnitt, insofern die Nichtfakultas-besitzer(innen) weniger repräsentiert sind,
- die eher positiv für das Fach engagiert sind⁷,
- die in Verhältnissen arbeiten, die eher durch eine zurückhaltende Form der kirch-

lichen Einwirkung bei der Statt und Kirche gemeinsamen Aufgabe des Religionsunterrichts gekennzeichnet ist.

Die Untersuchung der erfassten Religionslehrerschaft ergab zudem, dass fast die Hälfte nicht im Rahmen einer akademisch theologisch-religionspädagogischen Ausbildung auf ihre Tätigkeit vorbereitet wurden, hier also „Religionspädagogik“ einen neuen Klang erhält. Neben die an Hochschulen gelehrt Form von Religionspädagogik, die durch die Praxis bewährt, modifiziert o.ä. wird, tritt – vor allem in der Sonder- und Grund- sowie Grund- und Hauptschule – eine „praktische Religionspädagogik“. Diese wird – ohne das Fundament einer theologisch-religionspädagogischen Hochschulausbildung – wohl stärker von der allgemeinen Didaktik der Schulform und den konkreten Praxisanforderungen, aber auch der „Volkskirchlichkeit“ der Lehrkräfte (s. 208) her geprägt. Da die Gruppe der letzteren „praktischen Religionspädagogen“ in erheblich geringerem Maß die Fragebogen zurücksandten und auch nur in einem Fall bei den Interviews berücksichtigt wurden, kann hier nur ein Forschungsdesiderat markiert werden – ein Forschungsdesiderat, an dessen Aufklärung nicht zuletzt das RPI Loccum hinsichtlich seines Fortbildungsangebots großes Interesse haben dürfte.

2. Religionspädagogik – im Spiegel der Untersuchungsergebnisse

Trotz der eben genannten Einschränkungen auf Grund von – letztlich wohl unvermeidlichen, aber doch deutlicher zu markierenden – Verzerrungen und des angedeuteten Forschungsdesiderats lohnt es sich, den Diskurs der Religionspädagogik, wie er in Publikationen greifbar wird, mit den Ergebnissen der Untersuchung zu vergleichen. Entsprechend des zirkulären Zusammenhangs von Theorie und Praxis (bzw. Praxis und Theorie) können hier zum einen die religionspädagogische Theorie von der festgestellten „praktizierten Religionspädagogik“ her und zum anderen die erhobenen Einstellungen von der theoretischen Diskussion her kritisch reflektiert werden. Dies sei kurz anhand folgender drei Themenbereiche skizziert:

- dem Zusammenhang von Biographie und dargestellter Berufspraxis,
- dem Verhältnis von Religionsunterricht und Kirche,
- der Frage nach der Konfessionalität des Religionsunterrichts,

2.1. Biographie und dargestellte Berufspraxis

Sowohl die qualitativen als auch die quantitativen Befunde ergeben interessante Einsichten: Für mich das spannendste Ergebnis, nicht zuletzt wegen seiner offenkundigen Bedeutung für religionspädagogische Ausbildung, war der aus den meisten Interviews hervorgehende enge Zusammenhang zwischen biographischer Entwicklung und späterer religionspädagogischer Einstellung. Vor allem die Herkunftsfamilie hat demnach große Bedeutung für die spätere Einstellung zum Religionsunterricht. Eindrücklich tritt die Bedeutung von Pfarrhäusern als Elternhäuser für die späteren Religionslehrer und -lehrerinnen hervor. Zwar erlaubt das vorliegende Material hier keine eindeutigen umfassenderen Erkenntnisse.⁸ Doch erscheint es weit mehr als bisher notwendig, bei der Theoriebildung hinsichtlich der religionspädagogischen Profession die biographische Komponente miteinzubeziehen. Die auch auf anderen Gebieten der Religionspädagogik notwendige Berücksichtigung außerschulischer Lernorte, vor allem der Familie und der Gemeinde, erweist sich also beim Thema Religionslehrerinnen ebenfalls als wichtig.

Hinsichtlich des quantitativen Teils der Untersuchung verdient die Frage der altersmäßigen Differenzierung von Religionslehrerinnen und -lehrern besondere Beachtung. Hier begegnen, obgleich durch die praktischen Erfordernisse erheblich eingeebnet, die früheren Auseinandersetzungen um die sog. Konzeption des Religionsunterrichts. So wird z.B. für die älteren Lehrkräfte eine etwas größere Präferenz für das Unterrichtsziel „Zugänge zur Bibel zu schaffen“ (230) festgestellt, was als – schwacher – Nachklang einer Ausbildung vor dem Aufkommen des Konzepts des thematisch-problemorientierten Unterrichts gedeutet werden könnte.

Für die Zukunft des Religionsunterrichts kommt besonders der Gruppe der jüngsten Religionslehrerinnen und -lehrer Bedeutung zu, insofern sie voraussichtlich am längsten unterrichten werden. Deshalb will ich auf sie mein Augenmerk richten. Dabei bedingt das Fehlen einer altersmäßigen Spezifizierung der Lehrerschaft in den unterschiedlichen Schulformen⁹ und hinsichtlich des Geschlechts¹⁰ eine gewisse Unschärfe (manche altersbezogene Differenz kann nämlich – jedenfalls teilweise – auch durch die Differenz in der Schulform bzw. im Geschlecht erklärt werden).

Besonders tritt bei den jüngeren Religionslehrerinnen und -lehrern die positive Bewertung der „expressiven Seite des Religiösen/der Religion“ hervor: „Die

Jüngeren und Jüngsten unterstützen deutlich häufiger 'Gefühle ausdrücken lernen'..., 'Umgang mit religiösen Zeichen einüben'... und 'Feiern, Gestalten von Religion...'. (231) Demnach geht die lange Zeit nicht zuletzt von akademischen Religionspädagogen gepflegte Distanz des Religionsunterricht zu religiöser Praxis im Unterricht offensichtlich zurück.

Dass dieser Befund in erheblich höherem Maß auf die Lehrerinnen an Grundschulen als die Lehrkräfte an Gymnasien zutrifft, hängt – entsprechend einem wichtigen Hinweis von Rudolf Tammeus – auch damit zusammen, dass in den Items weitgehend nur Methoden genannt werden, die traditionell im Primarbereich verwendet werden, neuere Methoden im Gymnasialbereich aber ausgespart bleiben.

Hier stellt sich die Frage: Kann die mittlere und ältere Generation der Dozenten und Dozentinnen sowie der Religionslehrerinnen und -lehrern, die ja die Vorgesetzten der Jüngeren in Ausbildung und Beruf sind, ihre Reserven gegen eine expressive Darstellung christlicher Religion im schulischen Unterricht überwinden und den Jüngeren entsprechende Freiräume oder gar Anregungen geben?

2.2. Verhältnis von Religionsunterricht und Kirche

Dem Verhältnis von Religionsunterricht und Kirche galt das besondere Augenmerk einer allerdings nicht als Hauptuntersuchung durchgeführten empirischen Vorstudie in der Mitte der achtziger Jahre. Andreas Feige hatte hieraus die These von der „symbiotischen Distanz“ entwickelt.¹¹ Daraus wurde jetzt die These von der „problemsymbiotischen Kooperation bei gleichzeitiger institutioneller Unabhängigkeit“ (27). Was hat sich verändert?

Auch jetzt zeigt sich bei den niedersächsischen Religionslehrerinnen und -lehrern, die geantwortet haben, keine strikte Distanz zu oder gar Ablehnung von Kirche, wie sie manche frühere Untersuchung nahelegen schien.¹² Biographisch ist nach wie vor eine erhebliche Prägung der Religionslehrerschaft durch kirchliche und christliche Jugendarbeit zu konstatieren (589). Kirche wird, interessanterweise besonders deutlich von den Jüngeren, als Unterstützungsfaktor für den Religionsunterricht reklamiert (259-265). Allerdings bedeutet dies nicht, dass keine Reserve (mehr) gegenüber einer direkten Einwirkung von Kirche in die Schule bestünde, besonders bei Lehrerinnen und Lehrern an Integrierten Gesamtschulen und Gymnasien.

Ansonsten kommt die Kirche als Ort gelebter Religion – allerdings in je nach Schulform unterschiedlich didaktischer Weise – in den Blick. Im Bereich der Grundschule zeigt sich sogar eine erhebliche Bereitschaft, direkt traditionell christlich-kirchliche Praxisformen einzuüben; im Gymnasium dagegen zeigt sich eine deutliche Distanz hierzu. Offensichtlich bekommen die mit dem Begriff „Spiritualität“ umschriebenen Anliegen und Phänomene zunehmend religionsdidaktische Bedeutung (421).

Allerdings bleiben die Auskünfte der Untersuchung hinsichtlich des Zusammenhangs mit Kirche und vor allem der Bedeutung von „Spiritualität“ inhaltlich eher vage. Die noch die Voruntersuchung vor etwa 15 Jahre prägende Distanz zu Gottesdienst, Gebet o.ä. ist mittlerweile nicht mehr aufrecht zu erhalten. Doch helfen gerade in der neuen, weniger durch ideologische Scheuklappen als durch die konkreten schulischen Anforderungen geprägten Situation Schlagworte wie „ekkesiozentrisch“ oder die erstaunliche Rede von der „christlich-jüdischen Religion“ (453) nicht weiter. Hier bedarf es einer weiteren Anstrengung, um bei der Begriffsbildung auch die Einsichten reformatorischer Theologie zur Ekklesiologie für die Feldforschung fruchtbar und so deren Ergebnisse für theologische Reflexion anschlussfähig zu machen.

Besonderer Bedeutung kommt dabei dem Religionsbegriff zu. Seine theologische Klärung markiert zugleich den möglichen Stellenwert der empirisch unter Rückgriff auf das Matthesche Religions-Konzept (30f.) gewonnenen Untersuchungsdaten. Christliche Religion¹³ nach evangelischem, also am Evangelium Jesu Christi orientiertem Verständnis bezeichnet zugleich die grundlegende, allgemeiner Wahrnehmung entzogene Beziehung Gottes zu jedem Menschen und den Niederschlag hiervon bei dem bzw. der Einzelnen sowie den daraus resultierenden Konsequenzen.¹⁴ Letzteres ist in unterschiedlicher Hinsicht wahrnehmbar, durch Introspektion, Äußerungen, Handlungen, Symbole, Rituale usw. In dieser Spannung des christlichen Religionsverständnisses, wie sie in exemplarischer Schärfe in der Komplexität christologischer Lehrbildung entgegentritt, ist zugleich aus theologischer Sicht die besondere didaktische Anforderung des evangelischen Religionsunterrichts, nicht zuletzt hinsichtlich der Religionslehrer und -lehrerinnen begründet. Die Religionsgeschichte zeigt, wie unterschiedlich die grundlegende Beziehung Gottes zum Menschen lebenspraktisch und kultisch gestaltet werden kann. Nach Auffassung der

Christen ist diese Beziehung besonders angemessen durch den Rückgriff auf das Leben, Wirken und Geschick Jesu Christi zu verstehen und zu deuten.

Von daher bezieht sich also die Studie auf einen Teil des zweiten Teils von Religion nach christlichem Verständnis. Die hier gemachten Beobachtungen bedürfen aber bei der religionspädagogischen Konzeptionsbildung der Berücksichtigung des Fundaments christlichen Religionsverständnisses.

2.3. Konfessionalität des Religionsunterrichts

Spätestens seit der politischen Vereinigung Deutschlands ist die Frage nach der konfessionellen Organisation des schulischen Religionsunterrichts auch im akademischen Diskurs unüberhörbar geworden.¹⁵ Sehr unterschiedliche Konzepte – von der Kooperation im Lehrerzimmer bis hin zu einem „Religionsunterricht für alle“ bzw. dem brandenburgischen LER – werden diskutiert. Eine deutliche Differenz gerade an diesem Punkt ließen die Denkschrift der EKD von 1994 mit ihrem Modell der Fächergruppe und die deutlich auf der den Religionsunterricht (angeblich) konstituierenden konfessionellen Trias beharrende entsprechende Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz erkennen. Bei der vorliegenden Befragung ist zu berücksichtigen, dass in Niedersachsen schulrechtlich – im Vergleich zu anderen Bundesländern – recht weitreichende Möglichkeiten konfessioneller Kooperation bestehen.

Beeindruckend ist, dass bei fast der Hälfte der ausgewerteten Fragebögen, genau 45 Prozent, eine Option unter „ausgesprochen gern“ angekreuzt wurde, die eigentlich den Bereich der Kooperation überschreitet: „Ausnahmslos alle vorhandenen SchülerInnen werden im Klassenverband unterrichtet. Das Gemeinsame der Konfessionen, Religionen und sonstigen Weltanschauungen steht im Vordergrund.“ (315)¹⁶ Der zweiten Stufe auf einer Fünfer-Skala haben hier immerhin noch 20 Prozent zugestimmt, so dass also zwei Drittel hierfür plädieren. Dagegen widerspricht dieselbe Zahl (41 Prozent am stärksten, 24 Prozent in der zweiten Stufe) dem Item: „Es bleibt beim getrennten Unterricht für ev. und kath. Schüler/-innen: Jede Fachkraft kann nur den Schülern/-innen ihrer eigenen Konfession gerecht werden.“ Die bei diesem Thema sehr differenzierte Befragung macht durch weitere, hier nicht aufzählbare Fragen aufmerksam, dass damit aber keine Auflösung des Religionsunterrichts in andere Fächer intendiert ist. Interessant ist hinsichtlich der Korrela-

tionen mit Einstellungen zu anderen Problemen, dass kein Zusammenhang zwischen der (meist kritischen) Einstellung zur Konfessionalität und zu gottesdienstlicher Praxis in der Schule herzustellen ist. Offensichtlich geht es für die Religionslehrerinnen und -lehrer hier um unterschiedliche Themen.

Dass diese ökumenische Grundeinstellung vielerorts realisiert wird, ergeben die Antworten auf die Frage hinsichtlich faktischer Möglichkeiten vor Ort. Demnach unterrichtet heute bereits etwa die Hälfte der Religionslehrerinnen und -lehrer aus „organisatorischen Gründen SchülerInnen beider Konfessionen gemeinsam“ (322). Hier hat die Praxis – in Übereinstimmung mit der Ansicht der meisten Lehrkräfte – die schulrechtlichen Bestimmungen, aber auch manche konzeptionellen Bemühungen weit überholt. Die Spaltung der Christenheit ist demnach nicht nur theologisch ein Skandal, sondern erweist sich auch als sperrig für den schulischen Religionsunterricht. Von daher erscheint es sinnvoll, in der ökumenischen Diskussion erprobte Modelle wie das der „versöhnten Verschiedenheit“ für die Kooperation der verschiedenen Formen des Religionsunterrichts fruchtbar zu machen.

3. Konsequenzen für die Religionspädagogik

Die jetzt vorliegenden empirischen Ergebnisse werden die Religionspädagogik in der nächsten Zeit in verschiedener Hinsicht beschäftigen. Im folgenden will ich auf drei Einsichten hinweisen, die Anlass zu nicht unerheblichen Modifizierungen gegenwärtiger religionspädagogischer Arbeit an den Hochschulen geben:

3.1. Biographiebezug

Wie bereits erwähnt, legt die qualitative Seite der Untersuchung nahe, der Biographie und damit vor allem der Herkunftsfamilie, aber auch den früheren kirchlichen Beziehungen der Religionslehrerinnen und -lehrer sowie der Studierenden größere Aufmerksamkeit zu widmen. Zum einen besteht die Gefahr, dass frühere Erfahrungen sich unreflektiert in gegenwärtiger Praxis niederschlagen und so eine merkwürdig unzeitgemäße Praxis um sich greift; zum anderen enthält der biographische Bezug die große Chance der Alltagsnähe und Authentizität, zwei für pädagogische Prozesse wichtige Faktoren. Religionspädagogik, die um die biographische Prägung

des Unterrichtens von Religion weiss, muss sich darum bemühen, die daraus resultierenden Chancen zu verstärken und die Gefahren zu verringern.

Vermutlich werden bei den jüngeren Religionslehrerinnen und -lehrern neben Familie und Gemeinde noch die Massenmedien wachsende Bedeutung für das Verhalten als Lehrerinnen und Lehrer bekommen. Hier gilt es Ansätze der Medienwirkungsforschung fruchtbar zu machen.

3.2. Bedeutung der Schulformen

Offensichtlich ist die jeweilige Schulform der Faktor, der am meisten zur Differenzierung einer insgesamt als recht homogen dargestellten (engagierten) Religionslehrerschaft beiträgt. Gerade an brisanten Stellen, wie der Einstellung zu Unterrichtszielen, aber auch bei der Frage nach der Einbeziehung expressiver Formen von Religion, tun sich schulartbezogen erklärbare Differenzen auf. Dementsprechend scheint es mir in Zukunft problematisch, weiter wie bisher allgemein von „dem“ Religionsunterricht zu sprechen. Hier gilt es – auch in der schulpolitischen Diskussion um die künftige Gestaltung des Religionsunterrichts – stärker als bisher zu differenzieren. Wissenschaftsgeschichtlich erscheint von daher die religionspädagogische Konzeptions-Debatte größtenteils ein Missverständnis, insofern die einzelnen Konzeptionen in jeweils unterschiedlichen Schulformen ihre Stärken (und dann auch Schwächen) hatten. Konvergenzmodelle würden bei Berücksichtigung der jeweiligen Schularten an Differenzierung und damit Praxis befördernder Kraft gewinnen.

3.3. Praktisch-theologische Aufgabe der Religionspädagogik

Zu Recht weisen die Verfasser der Studie darauf hin, dass die Kirche auf Grund der Ergebnisse die Aufgabe hat, „selber in ihrem kirchengemeindlichen Leben solche Gehalte und Gestalten (zu) entwickeln und (zu) kultivieren, die an die schulsystemischen Tradierungsbedingungen anschlussfähig sind“ (468f.). Hier hat die Religionspädagogik entsprechende Hinweise an die anderen praktisch-theologischen Disziplinen zu geben, damit die religiöse Bildungsverantwortung angemessener wahrgenommen werden kann. Die mögliche Anschlussfähigkeit an den Religionsunterricht ist ein von der Religionspädagogik einzuforderndes Kriterium für die praktisch-

theologische Reflexion kirchlicher Handlungsfelder.¹⁷ Umgekehrt erscheint es mir ebenso wichtig, dass sich die Religionslehrerinnen und -lehrer darum bemühen, ihren Unterricht in einer für die Schülerinnen und Schüler erkennbaren Weise im Zusammenhang mit Kirche zu gestalten. Dass dies nicht auf eine unsachgemäße – und auch unrealistische – Verschmelzung von Kirche und Schule am Ort des Religionsunterrichts führt, ist durch die Religionspädagogik konzeptionell sicherzustellen. Die in der Umfrage festgestellte, zunehmende Öffnung gerade junger Religionslehrerinnen und -lehrer stellt dabei ein gute, sorgfältig unter Berücksichtigung des besonderen Lernortes Schule weiterzuentwickelnde Voraussetzung dar. Vielleicht kommt es doch noch zu der im Interesse der Förderung von Kindern und Jugendlichen notwendigen „Nachbarschaft von Schule und Gemeinde“.

Anmerkungen

- 1 Im ganzen Text beziehen sich die in Klammern gestellten Zahlen auf Seiten in: A. Feige, B. Dressler, W. Lukatis, A. Schöll, 'Religion' bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2000.
- 2 Auch bei den Fakultätsbesitzern kann noch unterschieden werden zwischen solchen, die die Lehrbefähigung für Evangelische Religion im Rahmen eines Hochschulstudiums als Haupt- bzw. Zweitfach (45 Prozent) oder als Drittfach (14 Prozent) erwarben, und denen, die Fakultas auf Grund eines Weiterbildungskurses/ eines Fernstudiums (5 Prozent) bzw. eines Weiterbildungskurses des NLI (7 Prozent) erhielten (213).
- 3 Die Vermutung, dass diese Lehrerinnen und Lehrer, die meist als Klassenleiter(innen) auch in den stundenplanmäßig ausgewiesenen Religionsstunden die Klasse führen, mehrheitlich de facto anderen Unterricht wie Mathematik oder Deutsch in dieser Zeit erteilen, wurde in der Diskussion von verschiedener Seite auf Grund eigener, allerdings jeweils nur partieller Erfahrungen zurückgewiesen.
- 4 L. Wilk, Die postalische Befragung, in: K. Holm. Hg., Die Befragung Bd. 1, München 1975, 192.

- 5 Zu den üblichen Methoden, etwa dem Vergleich der Frühantworter mit den Spätantwortern, s. den knappen Überblick schon bei Wilk, a.a.O. 192-200.
- 6 Wilk, a.a.O. 193; vgl. auch die dementsprechende Vermutung allerdings nur hinsichtlich der nicht akademisch ausgebildeten Religionslehrerschaft mit meist nur wenigen Religionsstunden (209).
- 7 Die mehrfach in der Auswertung der quantitativen Daten betonte Homogenität der niedersächsischen Religionslehrerschaft könnte dann auch dadurch erklärt werden, dass es sich hier weniger um die Homogenität der gesamten Gruppe als vielmehr der Antwortenden, also der besonders für das Fach Engagierten, handelt.
- 8 Angesichts des – aus Umfangsgründen nur zu verständlichen – Fehlens der meisten Interviewtexte und der sehr knappen – und wie an einem Beispiel gezeigt jedenfalls stellenweise stark wertenden – kommentierenden Präsentation des qualitativ gewonnenen Materials ist für den Leser des vorliegenden Bandes eine genaue Einschätzung von dessen Aussagekraft nicht möglich.
- 9 Konkret wäre hier zu fragen, ob die niedersächsischen Religionslehrer(innen) an Grund- und Sonderschulen im Durchschnitt jünger als die an Gymnasien sind.
- 10 Hier wäre zu fragen, ob und wieweit der Anteil der Frauen an der niedersächsischen Religionslehrerschaft sich in den letzten Jahrzehnten gesteigert hat.
- 11 A. Feige, Christliche Tradition auf der Schulbank, in: ders., K.E. Nipkow, Religionslehrer sein heute, Münster 1988, 33.
- 12 S. vor allem K. Langer, Warum noch Religionsunterricht?, Gütersloh 1989, mit allerdings erheblichen methodischen Schwächen.
- 13 Es sei die Frage angemerkt, ob es angesichts der zunehmenden Zahl von Mitbürgerinnen und Mitbürgern in Deutschland, die sich explizit zu anderen Religionen, besonders Formen des Islams bekennen, noch zureichend ist, wie bisher üblich von „Religion“ ohne spezifizierendes Attribut zu sprechen.
- 14 Der hierin implizierte Zusammenhang von Religion und Ethos darf – wie die von Jesus aus der alttestamentlichen Prophetie rezipierte Kultkritik zeigt – nicht aufgelöst werden.
- 15 Vgl. z.B. das knappe Resümee Martin Schreiners in der Einleitung des Artikels „Konfession, Konfessionalismus“ im Lexikon der Religionspädagogik Bd. 1, Neukirchen-Vluyn 2001, 1084.

- 16 Die von Friedrich Schweitzer angemerkte merkwürdige Formulierung dieses Items – „Ausnahmslos alle vorhandenen...“ – u.ä. lässt allerdings eine gewisse Zurückhaltung gegenüber dem „Ergebnis“ geboten erscheinen.
- 17 Zu den sich daraus für die universitäre Ausbildung der zukünftigen Pfarrerinnen und Pfarrer ergebenden Konsequenzen s. Chr. Grethlein, Religionspädagogik im Pfarramtsstudium, in: Praktisch Theologie 33 (1998), 224-231.