

Religiosität und Lehrerprofessionalität

Zur Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen und bildungstheologischer Reflexionskompetenz

Abstract

The paper firstly sketches the theoretical framework of several research projects on correlations between religious and professional beliefs of school teachers. One crucial concept is the newly developed construct of 'R-P-Beliefs', that is, what teachers themselves believe about relations between teachers' religiousness ('R') and their professional thinking and acting ('P'). Supported by empirical findings the hypothesis is put forward that R-P-Reflectivity (RPR) is an important competence of religious education teachers. Finally, based on an analysis of examples from the Frankfurt study on religious education teachers a stage model of RPR is developed in analogy to K. Helmut Reich's stage model of Relational-Contextual Reasoning (RCR).

1. Einführung

Wir berichten im Folgenden knapp aus unserer Forschungswerkstatt zur projekteübergreifenden Frage, welche Zusammenhänge es zwischen der Religiosität und dem professionellen Denken und Handeln von Lehrerinnen und Lehrern gibt, und versuchen dann, eine für uns zentrale Forschungsperspektive auf die Ergebnisse der Frankfurter Religionslehreruntersuchung zu beziehen. Zum einen handelt es sich bei unserer Forschungswerkstatt um zwei quantitative Pilotstudien, die im Vorfeld eines DFG-Projektantrags mögliche Zusammenhänge zwischen religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften (v. a. von solchen, die nicht Religionsunterricht als Fach haben) erheben sollten (vgl. Pirner, Scheunpflug & Kröner, 2016; Pirner, 2013b). Zum anderen befindet sich eine quantitative Erhebung unter bayerischen Religionslehrenden gerade in der Auswertungsphase. Im Folgenden soll der gemeinsame Theorierahmen, der den Studien zugrunde liegt, kurz skizziert werden, um dann v. a. das von uns entwickelte Konstrukt der „bildungstheologischen Überzeugungen“ genauer zu entfalten. Für die Analyse der Ergebnisse der Frankfurter Studie wird dieses Konstrukt zur Kompetenzfacette „bildungstheologische Reflexionskompetenz“ weiterentwickelt und abschließend ein heuristisches Stufenmodell zur Diskussion gestellt.

2. Ein Rahmenmodell der Religionslehrerprofessionalität

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung hat es sich (weitgehend) als Konsens etabliert, dass Zusammenhänge zwischen den Weltbild-, Werte- und Lebensorientierungen einerseits und dem professionellen Denken und Handeln von Lehrenden andererseits bestehen (Pirner, 2013a). Mit Blick auf die lebens- und handlungsleitenden Orientierungen speziell bei Religionslehrenden, konnte bereits in einigen empirischen Erhebungen aufgezeigt werden, dass die selbst eingeschätzte Religiosität von Religionslehrenden überdurchschnittlich stark ausgeprägt ist (Forschungsüberblick: Pirner, 2015). Es liegt von daher nahe, auch in der Religionslehrer-Forschung nach möglichen Zusammenhängen zwischen vorhandenen religiösen Orientierungen und dem professionellen Denken und Handeln zu fragen, zumal hierzu bislang noch relativ wenig geforscht worden ist. Unsere bayerische Religionslehrerstudie (N = 850) soll einen weiteren Beitrag zur Erhellung solcher Zusammenhänge leisten. Dabei interessiert nicht nur, *ob* es Zusammenhänge zwischen der Religiosität und der Professionalität von Religionslehrenden gibt, sondern auch, *welchen Bereichen* diese vorwiegend zuzuordnen sind.

Für eine Rahmentheorie, sowohl hinsichtlich der Religionslehrerstudie als auch der oben erwähnten Pilotstudien, haben wir bei dem Kompetenzmodell der Mathematiklehrerstudie COACTIV von Baumert und Kunter (2006) angesetzt.

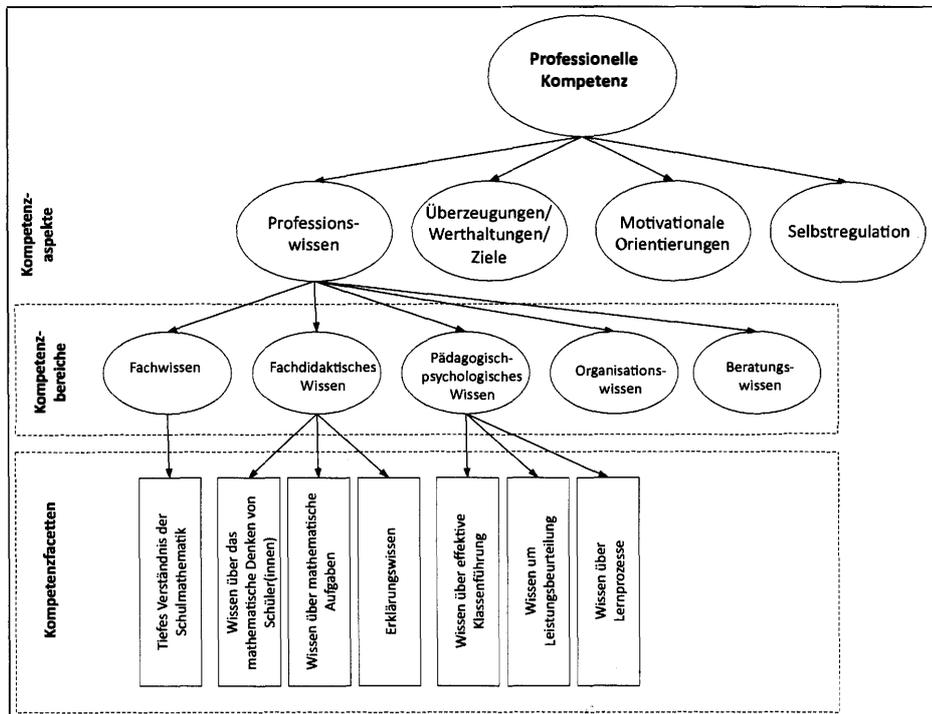


Abb. 1: Lehrerkompetenzmodell von COACTIV (Quelle: Krauss, 2011, S. 183).

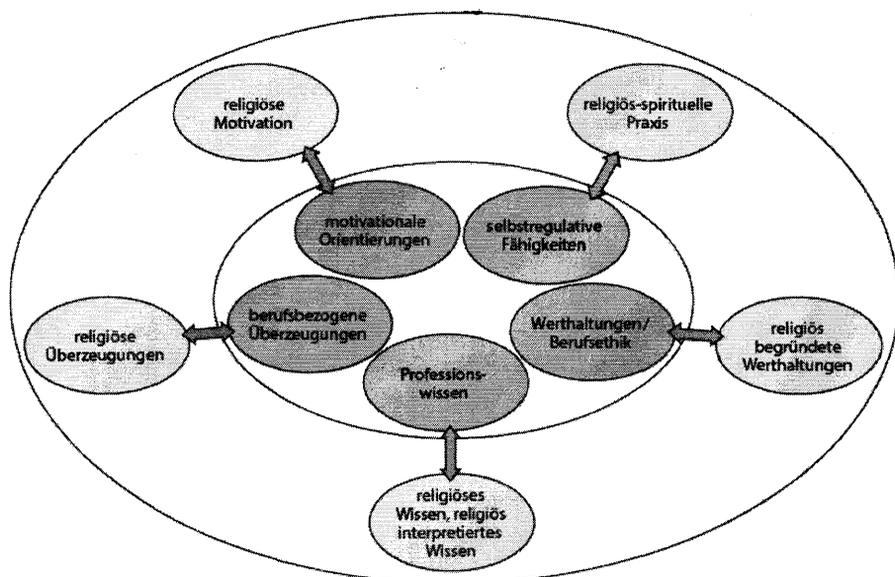


Abb. 2: Heuristische Zuordnung von Aspekten der Religiosität zu Aspekten der Lehrprofessionalität (eigene Grafik)

Generell ermöglicht es die Anlage des in Abb. 1 dargestellten Modells, „empirische Befunde zur Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren“ (Baumert & Kunter, 2006, S. 470). Das empirisch gestützte und eigens für den Lehrerberuf entwickelte Modell stellt gegenwärtig in der erziehungswissenschaftlichen Theorie und Forschung ein stark verbreitetes und anerkanntes Modell für Lehrerkompetenzen dar (z.B. Rotter, 2014). Maßgeblich hierfür ist unter anderem, dass das Kompetenzmodell zahlreiche Voraussetzungen des Lehrerberufs aufzeigt, die in Wechselbeziehung zueinander stehen und Aussagen darüber zulässt, inwieweit einer Lehrkraft die Bewältigung der beruflichen Anforderungen gelingen kann (Baumert & Kunter, 2011). Da dieses Kompetenzmodell am Beispiel von Mathematiklehrenden entwickelt und konkretisiert wurde, war eine mögliche Rekonstruktion aus religionspädagogischer Sicht zu bedenken. Wir schlagen vor, den Bereich der „Überzeugungen/Werthaltungen“ weiter auszudifferenzieren in „berufsbezogene Überzeugungen“ und „Werthaltungen/Berufsethik“. Dies lässt sich über philosophische sowie theologische Einsichten begründen: Seit Kant und Schleiermacher hat sich die Unterscheidung von religiösem Glauben und ethischen Orientierungen, von Dogmatik und Ethik durchgesetzt. Zum anderen lässt sich diese Modellerweiterung auch empirisch unterstützen: Eine Verbindung zwischen epistemologischen Orientierungen, also Vorstellungen darüber, wie die Wirklichkeit ist, und Werten, also Vorstellungen darüber, wie die Wirklichkeit sein soll, ist zunächst einmal nicht unmittelbar ersichtlich.

Um die interessierenden möglichen Zusammenhänge von Religiosität und Professionalität zu kategorisieren, wurden den fünf Bereichen/Dimensionen von (Religions-)Lehrerkompetenz heuristisch bestimmte Aspekte von Religiosität zugeordnet (siehe Abb. 2). Zu betonen ist, dass beim Veranschaulichen der Relation von Religiosität und Professionalität nicht intendiert wurde, Religiosität im „vollen“ Sinne abzubilden und dass die diversen Wechselwirkungen sowohl zwischen den verschiedenen Bereichen von Religiosität als auch jenen der Lehrprofessionalität immer mitzudenken sind.

3. Die zentrale Bedeutung von „Überzeugungen“ in diesem Modell

Für die Religionspädagogik ist an dem COACTIV-Modell besonders interessant, dass, neben objektivierten Wissensaspekten, auch subjektiv geprägte „Überzeugungen“ und „Werthaltungen“ von Lehrenden eine systematische Berücksichtigung finden (siehe hierzu auch Scheunpflug, 2009). Jedoch muss einschränkend darauf hingewiesen werden, dass diese Überzeugungen in der (allgemeinen) Lehrerinnen- und Lehrer-Forschung bislang fast ausschließlich berufsbezogen verstanden werden und ihre Beziehung zu persönlichen (z. B. religiösen) Überzeugungen und Werthaltungen kaum thematisiert wird (Reusser & Pauli, 2014; Pirner, 2013a). Ein solch einseitiges, auf die berufsbezogenen Überzeugungen fokussiertes Verständnis ist mit Bezug auf Überlegungen aus dem US-amerikanischen Kontext kritisch anzufragen, wonach die berufsbezogenen Überzeugungen im Kontext des gesamten „belief system“ einer Lehrperson zu sehen sind. Allerdings machen die amerikanischen Forscherinnen Helenrose Fives und Michele Bühl hier auch ein spezifisches Forschungsdefizit aus: „Despite the widespread agreement that teachers’ beliefs exist in a system, few empirical investigations have examined beliefs as complex systems.“ (Fives & Bühl, 2012, p. 477).

Da Überzeugungen im Rahmen von Religiosität als „Glaubenüberzeugungen“ einen zentralen Stellenwert haben, ist zu vermuten, dass sich gerade im Bereich der Überzeugungen Zusammenhänge zwischen religiösen und beruflichen Ausprägungen finden lassen. Berufsbezogene Überzeugungen einer Lehrkraft betreffen beispielsweise das Verständnis der eigenen Lehrerrolle, das Einschätzen von Intelligenz und Lernfähigkeit der unterrichteten Schülerinnen und Schüler sowie das Vertreten bestimmter lerntheoretischer und -psychologischer Konzepte (z. B. Reusser & Pauli, 2014). Zu (christlich-)religiösen Überzeugungen gehört neben dem Gottesverständnis v. a. das Verständnis des Menschen als von Gott geschaffenes, mit besonderer Würde ausgestattetes „Ebenbild Gottes“ und zugleich als gebrochen-fragmentarische Existenz („sündig“).

Insbesondere in der US-amerikanischen Forschung gibt es etliche Hinweise auf Zusammenhänge zwischen den religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften (genauer zum Folgenden: Pirner, 2013a). So berichten in eini-

gen qualitativen Studien zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer, die Erfahrung der göttlichen Liebe und Gnade sowie das christliche Menschenbild seien für sie eine wichtige Motivation, einfühlsam und hilfsbereit mit Lehrerkolleginnen und -kollegen und Schülerinnen und Schüler umzugehen (Kang, 2009; Nelson-Brown, 2007; Pajak & Blasé, 1989). Manche Lehrkräfte geben an, dass sie für ihre Schülerinnen und Schüler und Lehrerkolleginnen und -kollegen beten oder ihnen in privaten Problemen helfen. Eine Studie fand Korrelationen zwischen der Auffassung der Lehrkräfte, einer religiösen Berufung zu folgen, und den von ihnen berichteten warmen und persönlichen Beziehungen zu ihren Schülerinnen und Schülern (vgl. Nelson-Brown, 2007). Wie eine Studie aus England zeigt, haben Überzeugungen zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Religion offensichtlich Auswirkungen auf die didaktische Praxis (vgl. Stolberg, 2007). So tendierten von den 92 befragten englischen Grundschul-Referendarinnen und -referendaren diejenigen, die Naturwissenschaft und Religion als eher gleichwertige, unterschiedliche Zugänge zur Wirklichkeit sahen, dazu, offene Unterrichtsverfahren zu bevorzugen, welche den Kindern Freiraum zu eigenem Denken und Urteilen lassen. Und in einer eigenen Pilotstudie unter Lehramtsstudierenden (N = 294) zeigte sich für die abgefragte Einschätzung der Bedeutung von religiösen Bildungsangeboten an der Schule erwartungsgemäß ein starker Zusammenhang mit der Religiosität der Studierenden ($r = .65$).

4. Bildungstheologische Überzeugungen

Mit dem Begriff „bildungstheologische Überzeugungen“ bezeichnen wir diejenigen Überzeugungen von Lehrkräften, in denen sich zeigt, was die Lehrkräfte selbst über mögliche Zusammenhänge zwischen Religiosität und Lehrerprofessionalität denken. Im Anschluss an Reusser & Pauli (2014) lassen sich solche Überzeugungen in epistemologische (auf Aspekte von Wissen, Erkennen und Lernen bezogene), personenbezogene und kontextbezogene einteilen. Außerdem kann noch differenziert werden zwischen Überzeugungen, die sich auf Sachverhalte beziehen, also darauf, wie etwas ist (faktisch), oder auf Idealvorstellungen, also darauf, wie etwas sein sollte (normativ). Denken Lehrkräfte z. B., dass Religion und Pädagogik grundsätzlich unterschiedliche Bereiche sind, die nichts mit einander zu tun haben (epistemologisch)? Sind sie der Meinung, dass religiöse Lehrer idealistischer sind als nicht-religiöse (personenbezogen, faktisch)? Finden Sie es problematisch oder gut, ihre eigene Religiosität in ihren Beruf einzubringen (personenbezogen, normativ)? Sind sie der Überzeugung, dass die öffentliche Schule grundsätzlich weltanschaulich neutral sein sollte und deshalb jegliche religiöse Bezüge aus ihr ferngehalten sind (kontextbezogen, normativ)? Zudem kann man noch fragen, wie stark Lehrkräfte überhaupt über Zusammenhänge zwischen Religion und Beruf nachdenken, so dass sich insgesamt folgendes Strukturmodell bildungstheologischer Überzeugungen entwickeln lässt.

Tabelle 1: Strukturmodell bildungstheologischer Überzeugungen (eigene Darstellung: Pirner)

Gegenstandsbereich	Dimensionen	Beispiel-Items
Reflexivität	Persönliche Reflexivität	Wie oft denken Sie über mögliche Zusammenhänge zwischen Religion/Weltanschauung und Pädagogik nach?
	Soziale Reflexivität	Wie oft sprechen Sie mit Kolleginnen oder Kollegen über solche Themen?
	Reflexivität in der Aus- und Fortbildung	Wie oft sind mögliche Zusammenhänge zwischen Religion/Weltanschauung und Pädagogik in Ihrer Ausbildung oder auf Fortbildungen thematisiert worden?
Epistemologische Überzeugungen	Verhältnis zwischen Religion und Pädagogik (faktisch)	Es gibt keine Pädagogik ohne weltanschauliche oder religiöse Bezüge.
	Verhältnis zwischen Religion und Pädagogik (normativ)	Pädagogik muss sich an den spezifischen Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft orientieren und nicht an weltanschaulichen oder religiösen Ansichten.
	Passung von Religion und Bildung (normativ)	Gebildete Menschen brauchen keine Religion.
Personenbezogene Überzeugungen	Einfluss von L-Religiosität (allgemein, faktisch)	Manche Lehrerinnen und Lehrer werden in ihrem beruflichen Handeln von ihrer religiös-weltanschaulichen Orientierung beeinflusst.
	Einfluss von L-Religiosität (allgemein, normativ)	Lehrerinnen und Lehrer sollten sich bemühen, ihre persönliche religiös-weltanschauliche Orientierung aus ihrem beruflichen Handeln fern zu halten.
	Einfluss von L-Religiosität: <i>Hilfe</i> (persönlich, faktisch; nur Religiöse)	Meine Religiosität/mein Glaube motiviert mich immer wieder auch für meine Tätigkeit als Lehrkraft.
	Einfluss von L-Religiosität: <i>Konflikt</i> (persönlich, faktisch; nur Religiöse)	Ich empfinde manchmal eine Spannung zwischen meinen religiös begründeten Werthaltungen und dem, was mein Lehrerberuf von mir fordert.
	Einfluss von L-Religiosität: <i>Praxis</i> (persönlich, faktisch; nur Religiöse)	Ich bete manchmal oder regelmäßig für meine Schülerinnen und Schüler oder Kolleginnen und Kollegen oder für schulische Belange.

Gegenstandsbereich	Dimensionen	Beispiel-Items
Kon textbezogene Überzeugungen	Weltanschauliche Neutralität von Schule (normativ)	Schulen in kirchlicher oder anderer religiöser Trägerschaft passen nicht mehr in eine freiheitlich-pluralistische Gesellschaft.
	Religiöse Bildung und Religionsunterricht (normativ)	Der schulische Religionsunterricht könnte ohne Nachteil für die Schülerinnen und Schüler abgeschafft werden.

Es liegt nahe zu vermuten, dass die bildungstheologischen Überzeugungen der Lehrkräfte und ihre damit verbundene bildungstheologische Reflexionsfähigkeit tatsächliche Zusammenhänge zwischen deren Religiosität und ihrem beruflichen Handeln beeinflussen. Exemplarisch verdeutlicht: Wer Bildung für eine freiheitliche, säkulare Sache hält und von der religiös-weltanschaulichen Neutralitätspflicht von Schule überzeugt ist, der wird eher zurückhaltend sein, seine Religiosität in das eigene berufliche Handeln einzubringen. Erste empirische Hinweise darauf, dass bildungstheologische Überzeugungen eine moderierende Variable für Zusammenhänge zwischen der Religiosität und dem beruflichen Denken und Handeln von Lehrkräften darstellen, konnten wir in einer weiteren Pilotstudie finden (vgl. Pirner, Scheunflug & Kröner, 2016).

In der *Religionslehrerforschung* sind bislang am ehesten Zusammenhänge zwischen der Religiosität von Religionslehrkräften und der von ihnen vermittelten *Inhalte* untersucht worden. Dabei ergaben sich – ganz im Sinne der Bedeutsamkeit von bildungstheologischen Überzeugungen der Lehrkräfte – Hinweise darauf, dass ein Einbringen der eigenen religiösen und theologischen Überzeugungen der Lehrerinnen und Lehrer in das pädagogisch-didaktische Handeln in der Regel nicht „authentisch-direkt“ erfolgt, sondern durch eigenständige Reflexionsprozesse hindurch geht. So haben etwa Andreas Feige u. a. auf der Basis ihrer Niedersachsen- und Baden-Württemberg-Studien (Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000; Dressler, Feige & Schöll, 2004; Feige & Tzetzsch, 2005; Feige, Dressler & Tzscheetzsch, 2006) verdeutlicht, dass die im Unterricht vermittelte Religion am ehesten als eine „dezidiert ‚schulisch‘ formatierte Bildungsreligion“ bezeichnet werden kann (Feige, 2001, S. 296). Sie steht zwar deutlich mit der eigenen, biographisch geprägten, subjektiv-religiösen Orientierung einer Lehrkraft in Verbindung, aber ist v. a. das Ergebnis ihrer je „individuell geleistete[n] Reflexionsprozesse.“ (Feige, 2004, S. 13)

Weiter ausdifferenziert wurde dieser Befund im Rahmen qualitativer Forschungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht durch die Forschergruppe Biesinger, Münch und Schweitzer (Biesinger, Münch & Schweitzer, 2008). Es konnten demnach insgesamt fünf Formen der gelebten und gelehrten Religion von Religionslehrkräften sowie zwei Formen der von den Schülerinnen und Schülern rezipierten Religion unterschieden werden. Die qualitativen Befunde

aus Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen verdeutlichen: Die Art und Weise, in der eigene biographische, religiöse und konfessionelle Prägungen im Religionsunterricht manifest werden, basiert auf Prinzipien – die sich in unserer Terminologie als bildungstheologische Überzeugungen bezeichnen lassen –, die von den Religionslehrenden eigenständig formuliert werden. Je nach verfolgtem Prinzip kann die Zugehörigkeit einer Religionslehrkraft zwischen drei Gruppen variieren: Gruppe 1 bemüht sich um eine weitgehend ‚neutrale‘ Vermittlung der Lehrinhalte, das Beziehen einer eigenen Position erfolgt (wenn überhaupt) auf Nachfrage durch die Schülerinnen und Schüler. Gruppe 2 tendiert grundsätzlich dazu, den Schülerinnen und Schülern auch die persönliche konfessionelle Prägung zu erläutern; die eigene Konfessionalität dient im Religionsunterricht v. a. dazu, das Gemeinsame zwischen Evangelischen und Katholiken aufzuzeigen. Bei Gruppe 3 kommt dem Einnehmen einer eigenen konfessionellen Position ein starkes Gewicht zu, die Bereitschaft zur Rücknahme der eigenen Position ist sehr gering und ausschließlich darauf ausgerichtet, die Schülerinnen und Schüler der anderen Konfession nicht zu überrumpeln.

Diese empirischen Ergebnisse verweisen darauf, dass zwischen den religiösen Überzeugungen einer Religionslehrkraft und dem, wie sich diese im Religionsunterricht letztlich manifestieren, eine professionelle Reflexion stattfindet, der bildungstheologische Überzeugungen zugrunde liegen und die demzufolge als bildungstheologische Reflexion bezeichnet werden kann. Nach übereinstimmender Auffassung von Feige u. a. sowie Biesinger u. a. stellt die Fähigkeit zu einer solchen professionellen Reflexion eine wichtige Kompetenz für Religionslehrkräfte dar. Wir nennen diese bildungstheologische Reflexionskompetenz.

5. Bildungstheologische Reflexionskompetenz: die Frankfurter Studie

Die Frankfurter Religionslehrerstudie (vgl. Heimbrock & Kerntke, 2015) ist insofern besonders interessant, weil hier, insbesondere in den qualitativen Interviews, nicht nur Bezüge der eigenen religiösen Überzeugungen zum vermittelten religionsunterrichtlichen *Inhalt* deutlich werden, sondern auch zum *pädagogischen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern*. Und es zeigt sich, dass in diesem Kontext die bildungstheologische Reflexionsfähigkeit der Lehrenden eine entscheidende Rolle spielt.

Schon im quantitativen Teil der Studie finden sich Anhaltspunkte dafür. So lässt sich z. B. die Reserve selbst sehr religiöser Befragter gegenüber dem angebotenen Ziel des Religionsunterrichts „Glauben wecken“ (vgl. S. 38) als Konsequenz bildungstheologischer Reflexionen verstehen: Gilt schon theologisch der Glaube als unverfügbares Geschenk Gottes, das nicht pädagogisch-didaktisch verfügbar gemacht werden kann, so gilt erst recht aus pädagogischer Perspektive das Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot sowie der Respekt vor den subjektivi-

ven Überzeugungen der Kinder und Jugendlichen. Dies ist im Übrigen auch als Standardargumentation in den gängigen Lehrbüchern der Religionspädagogik zu finden, so dass hier auch von einem Indiz für eine erfolgreiche Professionsausbildung gesprochen werden kann.

Auch der auf den ersten Blick etwas irritierende Befund (vgl. S. 42), dass immerhin zehn Befragte angaben, persönlich ein „eher enges“ Verhältnis zur evangelischen Kirche zu haben, während sie ihr berufliches Verhältnis zur Kirche als „eher distanziert“ beschreiben, lässt sich versuchsweise als Folge bildungstheologischer Reflexionsprozesse deuten: Möglicherweise gelten diesen Befragten die Schule und der Religionsunterricht als Orte, die primär von pädagogischer Rationalität und der Aufgabe der Bildung im Sinne der Förderung von Selbstbestimmung und Mündigkeit geprägt sind und deshalb nicht als Einflussosphäre der Kirche. Der Befund wäre dann als Votum durchaus kirchennaher Religionslehrkräfte zu interpretieren, den Religionsunterricht nicht als „Kirche in der Schule“ zu verstehen.

Besonders aufschlussreich im Hinblick auf die Bedeutung bildungstheologischer Reflexionskompetenz sind Beispiele aus den qualitativen Interviews. So fragt sich Elisabeth Merles, Schulpfarrerin an einer Berufsschule in Frankfurt (vgl. S. 48 ff.), wie sich die für ihren Glauben maßgebliche Rechtfertigungstheologie mit der pädagogischen Rationalität von Schule und Unterricht vereinbaren lässt. Sie setzt den Rechtfertigungsglauben so um, dass sie viel lobt und gerade auch schwächere oder problematische Schülerinnen und Schüler immer wieder ermutigt („Du bist doch eigentlich ein Einser-Schüler!“). „Gerechtigkeit“, „Transparenz“, „Menschenfreundlichkeit“ und „Ressourcenorientierung“ sind für sie Stichworte, in denen pädagogische und theologische Rationalität zusammenfinden und in der Praxis umgesetzt werden können. Gerade weil sie hier v. a. die pädagogische (und schulartspezifische) Rationalität und nicht so sehr die religionsunterrichtlichen Inhalte im Blick hat, kann sie sich auch einen religionenübergreifenden Religionsunterricht vorstellen. Elisabeth Merles zeigt eine ausgeprägte bildungstheologische Reflexionsfähigkeit, auf deren Basis sie offensichtlich zu weitgehend überzeugenden praktischen Lösungen im Unterricht gekommen ist.

Demgegenüber wirken bei Ralf Müller, Lehrer an einer Haupt- und Realschule (vgl. S. 53 ff.), viele Aussagen wenig durchdacht und teilweise widersprüchlich. Dies zeigt sich v. a. beim Thema Glaube als Ziel des Religionsunterrichts. Einerseits sagt er: „Ich möchte natürlich auch Glauben wecken.“ Andererseits betont er: „Ich glaube nicht, dass man Glauben vermitteln kann.“ Insgesamt scheint Ralf Müller einen eher schultypischen und persöhnlichkeitstypischen als einen theologisch-konfessionellen Habitus zu repräsentieren: Er versteht sich v. a. als Hauptschullehrer, der weiß, was seine Schüler brauchen und sich danach richtet; theologische Fragen sind ihm, ebenso wie inhaltliche Religion nicht so wichtig. Hier stößt er offensichtlich auch an Grenzen seiner Kompetenzen, die auch mit seiner Ausbildung zusammenhängen, in der Theologie nicht den Stellenwert hatte wie in der Pfarramtsausbildung von Frau Merle. Wie der Abschlussbericht auf S. 46 festhält, spielen bei Haupt- und Realschullehrkräften „hauptsächlich päd-

gogische Überlegungen eine Rolle als Reflexionsgrundlage“. Ralf Müller ist somit ein Beispiel für eine mangelhafte bildungstheologische Reflexion, die durch eine generelle Unterbelichtung theologischer Perspektiven entsteht.

Bei Christine Meier, Gymnasiallehrerin (vgl. S. 60 ff.), kommt, ähnlich wie bei Elisabeth Merles, der Rechtfertigungsglaube in seiner Spannung zu den Aufgaben des Lehrerberufs zur Sprache. Sie erzählt, dass sie diese Spannung im Religionsunterricht selbst in eine „gute Diskussion zum Thema Rechtfertigung“ eingebracht hat. An einem Beispiel habe sie den Schülerinnen und Schülern gesagt, „dass ich’s persönlich sehr schwierig finde, meine Lehrerrolle, also die Beamtenrolle, mit der Religionslehrerinnen-Rolle zu verbinden, weil ich sie ja ständig bewerten muss und dass ich meine Rechtfertigungseinstellung, sag ich mal, widerspricht, weil der Mensch so angenommen ist.“ Dass sie reflektiert mit der Spannung zwischen religiös-theologischer Rationalität und pädagogisch-didaktischer Rationalität umgeht, zeigt Frau Meier auch beim Thema Position-beziehen. „Eigentlich immer“, „aber nicht immer gleich“ bezieht sie Position, weil sie auch den Schülerinnen und Schüler mit ihren Meinungen Raum geben will. Zu Recht rücken Heimbrock und Kerntke Frau Meier in die Nähe von Frau Merles und bescheinigen ihr ebenso einen „Habitus hochgradig reflektierter und ausdrücklich evangelischer Konfessionalität“. Was speziell die bildungstheologische Reflexionskompetenz betrifft, wird man etwas einschränkend sagen können, dass im Unterschied zu Frau Merles bei Frau Meier – zumindest im Interview – nicht erkennbar wird, ob sie über die Thematisierung im Unterricht hinaus pädagogisch-didaktische Strategien zum Umgang mit der Spannung zwischen Rechtfertigungsglauben und schulischen Anforderungen gefunden hat.

Schließlich soll noch auf Hannelore Krommbein, promovierte Gemeindepfarrerin an einer ländlichen Grundschule, eingegangen werden (S. 62 ff.). Trotz ihres hohen formalen Bildungsniveaus zeigt sich bei ihr eine deutlich defizitäre bildungstheologische Reflexionskompetenz. Denn sie vertritt eine stark von ordnungstheologischen und gewissheitsautoritativen Vorstellungen bestimmte Theologie, so dass ihr Heimbrock und Kerntke zu Recht einen missionarischen Habitus bescheinigen. Diese an sich bereits verengt wirkende theologische Orientierung, in der Pluralität keinen wirklich akzeptierten Platz hat, trifft auf einen weitgehenden Ausfall, was die Wahrnehmung der eigenständigen pädagogischen Rationalität von Schule und Unterricht angeht: Frau Krommbein unterscheidet kaum zwischen Gemeinde und Schule, sondern ist sich sicher, dass sie mit ihrer Persönlichkeit und bekenntnishaften Positionalität in beiden Bereichen gleichermaßen gefragt ist.

6. Fazit: Ein heuristisches Stufen-Modell bildungstheologischer Reflexionskompetenz

Im Folgenden wird versucht, den eingangs skizzierten Rahmen und die Beispiele aus der Frankfurter Studie zusammenzudenken und letztere zu kategorisieren.

Dazu greifen wir zusätzlich auf das entwicklungspsychologische Stufenmodell zum komplementären Denken (englisch: Relational-Contextual Reasoning RCR) von K. Helmut Reich zurück (vgl. Reich, 2002; 1999; Reich & Schröder, 1995). Beim komplementären Denken geht es bekanntlich um die kognitive Verhältnisbestimmung von zwei scheinbar in Widerspruch oder Spannung zueinander stehenden Erklärungs- oder Deutungsmustern des gleichen Phänomens. Das naturwissenschaftliche Paradebeispiel ist die Komplementarität des Lichts, das sich in dem einen Experiment als Teilchen, in dem anderen Experiment als Welle zeigt. Je nach Kontext „ist“ das Licht das eine oder das andere; die Perspektiven müssen komplementär zusammengedacht werden. Das theologisch und religionspädagogisch relevante Paradebeispiel ist die Entstehung der Welt – Urknall und Evolution oder göttliche Schöpfung? Auch hier geht es um zwei Perspektiven, die theologisch sachgemäß als komplementär zu verstehen sind. Durch empirische Studien hat Reich verschiedene „Niveaus“ des komplementären Denkens herausgearbeitet, die sich als kognitive Grundmuster auf unterschiedliche Inhalte beziehen können. Auf Niveau I wird nur eine Seite, ein Aspekt zur Erklärung herangezogen – *entweder* die naturwissenschaftlichen Weltentstehungstheorien haben Recht *oder* der Schöpfungsglaube. Auf Niveau II kommen beide Lösungsmöglichkeiten in den Blick, bleiben aber noch ungeklärt nebeneinander stehen. Die weiteren Niveaus setzen nun die beiden Seiten zunehmend reflektierter und differenzierter mit einander in Beziehung.

Wenn sich unsere Überlegungen zu Stufen des bildungstheologischen Denkens im Folgenden an Reich anlehnen, so ist von vornherein klarzustellen, dass es hier natürlich nicht um entwicklungspsychologische Stufen gehen kann. Es geht vielmehr um Kompetenzstufen, die sowohl auf eine grundlegende Reflexionsfähigkeit als auch auf eine entsprechende Ausbildung und Fachkompetenz zurückzuführen sind. Eine gewisse Analogie zu Reichs Modell sehen wir darin, dass auch bei bildungstheologischen Reflexionen zwei Perspektiven miteinander in Beziehung gesetzt werden, die eine eigenständige Rationalität repräsentieren und manchmal in deutlicher Spannung zu einander stehen. Allerdings besteht ein weiterer Unterschied darin, dass es bei bildungstheologischer Reflexion nicht nur um Widersprüche oder Spannungen zwischen den zwei betreffenden Perspektiven geht, sondern dass diese beiden Perspektiven einander auch ergänzen oder unterstützen können. So kann z. B. eine fehlerfreundliche Schulkultur sowohl aus einer (sünden-)theologischen als auch aus einer pädagogisch-lerntheoretischen Perspektive begründet bzw. unterstützt werden. Umgekehrt kann es bei bildungstheologischen Überlegungen jedoch nicht darum gehen, lediglich zu einem möglichst harmonischen Ausgleich der Perspektiven zu kommen; vielmehr ist gerade die Spannung zwischen theologischer und pädagogischer Rationalität so fruchtbar zu machen, dass sich beide Seiten verändern können und das Ergebnis dann dennoch bzw. gerade dadurch von beiden Perspektiven aus verantwortet werden kann. Zudem handelt es sich bei bildungstheologischen Reflexionen, anders als bei Reichs komplementärem Denken, um Perspektiven, die meist erst als relevant für bestimmte Situationen wahrgenom-

men bzw. entdeckt werden müssen. Man muss erst einmal darauf kommen, dass der christliche Rechtfertigungsglaube (die theologische Rationalität) etwas mit der Leistungsbewertung im Unterricht (der schulisch-pädagogischen Rationalität) zu tun haben könnte. Insofern ist bereits die *Wahrnehmung* von möglichen Beziehungen zwischen den unterschiedlichen Rationalitäten als eine kognitive Leistung zu würdigen.

In aller Vorläufigkeit möchten wir folgendes Stufenmodell bildungstheologischer Reflexionskompetenz zur Diskussion stellen, das, wo möglich, an den vorgestellten empirischen Beispielen illustriert werden soll:

- Niveau 0: Bei der Lehrkraft ist kein Bewusstsein für mögliche Zusammenhänge zwischen theologischer und pädagogischer Rationalität und dementsprechend zwischen persönlicher Religiosität und beruflichem Denken und Handeln vorhanden. Beide Bereiche werden intuitiv als voneinander getrennt wahrgenommen.
- Niveau 1: Die Lehrkraft nimmt Bezüge oder Spannungen zwischen theologischer und pädagogischer Rationalität, zwischen Religiosität und Beruf wahr, begreift und bearbeitet diese aber nicht als kognitive Herausforderungen. Hier lässt sich möglicherweise Herr Müller einordnen, der ansatzweise erkennen lässt, dass er Spannungen zwischen dem Ziel der Glaubensweckung und den pädagogisch-didaktischen Möglichkeiten wahrnimmt, aber nicht reflektiert damit umgeht.
- Niveau 2: Die Lehrkraft nimmt Bezüge und Spannungen zwischen theologischer und pädagogischer Rationalität wahr, beantwortet diese aber durch einseitige Lösungen, die entweder die religiös-theologische oder die beruflich-pädagogische Rationalität dominieren lassen. So haben wir selbst ab und zu Pfarrer oder Religionslehrer erlebt, die aus Gründen der „göttlichen Gnade“ im Religionsunterricht nur Noten von 1 bis 3 gegeben und grundsätzlich keine Disziplinarstrafen eingesetzt haben. Eine gewisse Einseitigkeit in Richtung theologischer Rationalität ließ sich bei Frau Krommbein feststellen, während Herr Müller eine einseitig schulpädagogische Orientierung zeigte – so dass Herr Müller zwischen Niveau 1 und 2 eingeordnet werden könnte.
- Niveau 3: Die Lehrkraft zeigt ernsthafte Lösungsansätze, welche Elemente beider Rationalitäten aufnehmen und verbinden; allerdings gelingt diese Verbindung nur unvollständig und nicht durchgehend überzeugend. Bezüglich der Rechtfertigungsthematik zeigte sich etwa bei Frau Meier ein erfreuliches Problembewusstsein, das sie auch selbst positionell in die Diskussion mit der Klasse einbringt. Nicht erkennbar war, welche Strategien sie darüber hinaus entwickelt hat, um den Rechtfertigungsglauben in den alltäglichen Unterrichtsaufgaben mit der pädagogisch-didaktischen Rationalität zusammenzubringen (was natürlich nicht ausschließt, dass Frau Meier durchaus über solche Strategien verfügt).
- Niveau 4: Die Lehrkraft findet zu Lösungsansätzen, die beide Rationalitäten gleichberechtigt mit einander verbinden. Entweder werden die wechselseitig

sich unterstützenden Aspekte beider Perspektiven erkannt und auf einander bezogen, oder die Spannungen zwischen beiden Perspektiven werden produktiv und konstruktiv verarbeitet, so dass die entstandene Lösung sowohl theologisch als auch pädagogisch verantwortbar erscheint. Bezüglich der Rechtfertigungsthematik kann hier an Frau Merles erinnert werden, der es offensichtlich gelungen ist, den Rechtfertigungsglauben für sich stimmig in pädagogische Rationalität und konkretes Lehrerhandeln zu „übersetzen“, ohne diese dabei zu konterkarieren.

- Niveau 5: Auch wenn sich dafür kein Beispiel unter den empirischen Befunden finden lässt, könnte man hier Lösungsansätze verorten, die zur Vermittlung zwischen beiden Rationalitäten auf Theoriemodelle aus beiden Bereichen zurückgreifen. Zu denken wäre etwa an Karl Ernst Nipkows wissenschaftstheoretisches Konvergenzmodell, nach dem in religionspädagogischen Handlungsfeldern die pädagogische Sachgemäßheit theologisch einzufordern ist ebenso wie umgekehrt aus pädagogischen Gründen die theologische Sachgemäßheit (vgl. Nipkow, 1990). Aus theologischer Perspektive kann auf die theologisch zu bejahende Eigenständigkeit von Bildung und Erziehung als anthropologische Grundsachverhalte verwiesen werden, so wie umgekehrt aus pädagogischer Perspektive die Einsicht in die unausweichliche weltanschauliche Grundierung von Bildungs- und Erziehungstheorien eine Offenheit für theologische Perspektiven implizieren kann.

Zum Schluss soll noch kurz diskutiert werden, wie notwendig eine bildungstheologische Reflexionskompetenz für Religionslehrkräfte überhaupt ist. Lässt sich die Forderung nach einem möglichst hohen Reflexionsniveau religionspädagogisch-professionstheoretisch begründen?

Zunächst ist zu betonen, dass ein Religionslehrer, der sich auf Niveau 0 befindet, weder ein schlechter Christ noch ein schlechter Lehrer sein muss. Der Erstautor erinnert sich an einen mittlerweile verstorbenen Kollegen, der ein ausgezeichneter Schulpädagoge und zugleich ein tiefgläubiger Mensch war, der aber von sich selbst sagte, dass er sein ganzes Berufsleben lang nie auf die Idee gekommen war, dass sein Glaube etwas mit seiner beruflichen Professionalität zu tun haben könnte. Für ihn war Schulpädagogik immer ein säkulares bzw. weltanschaulich neutrales Geschäft. Interessant ist allerdings, dass sich von außen betrachtet durchaus Zusammenhänge zwischen seinem stark von sozialem Engagement und dem Einsatz für Benachteiligte geprägten schulpädagogischen Handeln mit seiner christlichen Religiosität erkennen lassen. Dieses Fallbeispiel verweist darauf, dass es Zusammenhänge zwischen christlicher Religiosität und Lehrerhandeln auch auf einer vorreflexiven, intuitiven Ebene geben kann. Das dürfte auch für Religionslehrkräfte gelten, wenngleich die Inhalte und Bildungsziele von Religionsunterricht wesentlich stärker die eigene Religiosität betreffen.

Allerdings sind solche vorreflexiven Zusammenhänge eben auch in weniger positiven Ausprägungen vorstellbar. Eine (Nicht-Religions-)Lehrkraft könnte

sowohl ihre religiös-missionarischen als auch ihre atheistisch-missionarischen Überzeugungen recht unreflektiert in ihr Agieren in Unterricht und Schule einbringen. Andererseits eröffnet möglicherweise die bewusste Reflexion der eigenen Religiosität als verantwortungsvoll genutzte Ressource auch für das berufliche Handeln einer Lehrkraft neue, produktive Handlungsspielräume. Insofern ist für Lehrerinnen und Lehrer generell ein aufgeklärter, bewusster und selbstkritischer Umgang mit den eigenen religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen zu fordern. Insbesondere bei Religionslehrkräften aber, deren Einbringen von persönlichen Positionen zugleich mehr gefragt als auch – im konfessionellen Religionsunterricht – mehr „erlaubt“ ist, ist eine bildungstheologische Reflexionskompetenz in Aus- und Fortbildung aus den genannten Gründen unverzichtbar. Dies liegt auch auf der Linie konsensfähiger konzeptioneller Überlegungen wie sie z. B. in den EKD-Empfehlungen „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ ihren Niederschlag gefunden haben (Kirchenamt der EKD, 2008). Die angeführten Beispiele aus der Frankfurter Studie machen allerdings deutlich, wie voraussetzungsreich und spezifisch eine bildungstheologische Reflexionskompetenz ist; das möglichst sachgemäße und konstruktive Zusammendenken von theologischer und schulisch-pädagogischer Rationalität bedarf gesonderter Aufmerksamkeit in den Konzepten und der Praxis der Religionslehrerbildung. Zugleich scheint uns dafür jedoch auch noch weitere theoretische und empirische Grundlagenarbeit nötig zu sein.

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand. (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Biesinger, A., Münch, J. & Schweitzer, F. (2008). *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*. Freiburg i.Br.: Herder.
- Dressler, B., Feige, A. & Schöll, A. (Hrsg.). (2004). *Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen*. Münster u. a.: LIT.
- Feige, A., Dressler, B. & Tzscheetzsch, W. (Hrsg.). (2006). *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*. Ostfildern: Schwabenverl.
- Feige, A. & Tzscheetzsch, W. (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Feige, A. (2004). ‚Einzelfall‘ oder ‚Kollektiv‘ – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je ‚quantitativ‘ und ‚qualitativ‘ freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft. In B.

- Dressler, A. Feige & A. Schöll. (Hrsg.), *Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen*“ (S. 7–6). Münster u. a.: LIT.
- Feige, A. (2001). Die Religionslehrerinnen und -lehrer als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 53, 289–296.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W. & Schöll, A. (2000). ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster u. a.: LIT.
- Fives, H. & Bühl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer & M. Zeidner (Eds.), *APA educational psychology handbook, Vol 2: Individual differences and cultural and contextual factors. APA handbooks in psychology* (pp. 471–499). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Heimbrock, H.-G., & Kerntke, F. *Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern. Eine empirische Studie in Kooperation mit der EKHN.* (in diesem Band).
- Kang, S. J. (2009). “I can’t do it without my faith.” *A mixed methods study of teachers’ efficacy and personal religiousness* (Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association San Diego, April 13–18, 2009).
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2009). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (EKD-Texte 96)*. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Krauss, S. (2011). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 171–191). Münster: Waxmann.
- Liebold, H. (2004). *Religions- und Ethiklehrkräfte in Ostdeutschland. Eine empirische Studie zum beruflichen Selbstverständnis*, Münster: LIT.
- Nelson-Brown, J. E. (2007). The keys of the kingdom. How teacher religious identity impacts their experience of teaching. *Dissertation Abstracts International, A. The Humanities and Social Sciences*, 67, 40–84.
- Nipkow, K. E. (1990). *Grundfragen der Religionspädagogik*, Bd. 1. Gesellschaftliche Herausforderungen und theoretische Ausgangspunkte. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Pajak, E. & Blase, J. J. (1989). The Impact of Teachers’ Personal Lives on Professional Role Enactment. A Qualitative Analysis. *American Educational Research Journal*, 26 (2), 283–310.
- Pirner, M. L., Scheunpflug, A., & Kröner, S. (2016). Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt. *Religionspädagogische Beiträge*, 75, 81–92.
- Pirner, M. L. (2015). Art. „Professionsforschung“. *Online-Lexikon WiReLex*. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100007/> [27.07.2016].
- Pirner, M. L. (2013a). Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (2), 201–218.
- Pirner, M. L. (2013b). Religiosität und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitativ-empirische Pilotstudie. *Pastoraltheologische Informatio-*

- nen, 33, 123–134. Verfügbar unter: <https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/pt/article/viewFile/1244/1187> [19.07.2016].
- Reich, K. H. (2002). *Developing the Horizons of the Mind: Relational and Contextual Reasoning and the Resolution of Cognitive Conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reich, K. H. (1999). Relations- und kontextbezogenes Denken sowie sein Bezug zu anderen Formen des Denkens. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46 (2), 136–149.
- Reich, K. H., & Schröder, A. (1995). Komplementäres Denken im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht über ein Unterrichtsprojekt zum Thema „Schöpfung“ und „Jesus Christus“. *Loccumer Pelikan*, Sonderheft 3, 5–99.
- Reusser, K. & Pauli, C. (2014). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland. (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 642–661) (2., überarbeitete und erweiterte Auflage). Münster: Waxmann.
- Rotter, C. (2014). *Zwischen Illusion und Schulalltag. Berufliche Fremd- und Selbstkonzepte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheunpflug, A. (2009). Qualitätsstandards für Religionslehrkräfte – Anfragen an die Traditionen? In B. Schröder, H. H. Behr & D. Krochmalnik. (Hrsg.), *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen* (S. 221–244). Berlin: Frank & Timme.
- Stolberg, T. (2007). The Religio-scientific Frameworks of Pre-service Primary Teachers: An analysis of their influence on their teaching of science. *International Journal of Science Education*, 29 (7), 909–930.