

3.5 BEWERTUNG DER EINFÜHRUNG DES FACHES RELIGION DURCH DIE RELIGIONSLEHRKRÄFTE, IHRER UNTERRICHTSTÄTIGKEIT UND IHRER AKTUELLEN BEFINDLICHKEIT AN DER SCHULE

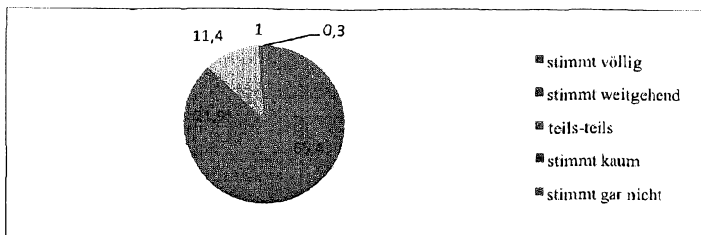
Michael Domsgen

VORBEMERKUNG

Vom Grundsatz her wird das Fach Religion von den Lehrkräften, die es erteilen, sehr positiv eingeschätzt. Was heute wenig spektakulär erscheint, ist vor dem Hintergrund der durchaus kontrovers geführten Diskussion um die Einführung des schulischen Religionsunterrichts nach der friedlichen Revolution durchaus bemerkenswert.⁷⁷ Denn Zweifel daran, ob es richtig war, dieses Fach einzuführen, gibt es kaum noch. Die übergroße Mehrheit der Befragten findet es völlig bzw. weitgehend richtig, dass der Religionsunterricht eingerichtet worden ist. Dabei fällt vor allem die Deutlichkeit der Zustimmung auf. Reichlich 65 % sagen, dass es völlig richtig gewesen sei, das Fach Religion einzuführen.

⁷⁷ Zu den Problemlagen allgemein vgl. Domsgen, Michael: Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, Leipzig 1998, zu den Grundlagen in Sachsen: 220, 247f., 318f.

Abb. 1 Es war richtig, das Fach Religion einzuführen

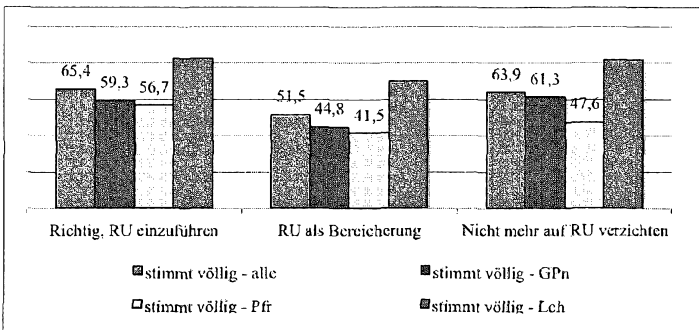


Ähnliche Zustimmungprofile zeigen sich auch bei anderen Items zur Bewertung des Faches. Der Religionsunterricht wird mehrheitlich als bereichernd empfunden. Dass er maßgeblich zur religiösen Bildung und wesentlich zur Allgemeinbildung beiträgt, wird ebenso von der übergroßen Mehrheit der Befragten gesagt. Dabei zeigen sich jedoch interessante Unterschiede in den unterschiedlichen Berufsgruppen.

3.5.1 ZUR BEWERTUNG DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN DEN EINZELNEN BERUFSGRUPPEN

Auffällig ist, dass die Zustimmungswerte der staatlichen Lehrkräfte durchweg am höchsten liegen, die der Pfarrerinnen und Pfarrer am niedrigsten. Besonders deutlich wird das an den Rändern des möglichen Antwortspektrums. Deshalb soll hier nun ein Blick auf die Zustimmungswerte zur Skalierung »stimmt völlig« geworfen werden.

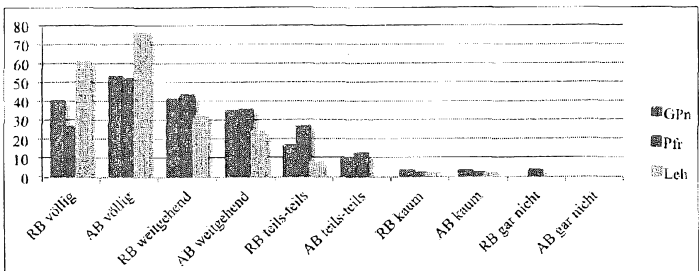
Abb. 2: Bewertung des RUs - stimmt völlig (in %)



Auffällig ist, dass sich die Pfarrerschaft im Vergleich mit den anderen Berufsgruppen in der positiven Bewertung des Religionsunterrichts äußerst zurückhält, wobei sich für einen nicht geringen Teil unter ihnen die Relevanz des Faches vor allem persönlich nicht recht zu erschließen scheint. 15,9% sagen zu dem Item »Ich möchte auf das Fach nicht mehr verzichten«, dass das »teils-teils« stimme. Immerhin 8% verneinen das.

Unter dieser Prämisse ist ein genauerer Blick auf das Item »RU trägt maßgeblich zur religiösen Bildung bei« aufschlussreich. Hier fällt auf, dass Pfarrerinnen und Pfarrer tendenziell deutlich zurückhaltender in ihrer Einschätzung sind. Der Anteil derer, die an dieser Stelle unsicher sind bzw. dies ablehnen, ist mit 30,8% deutlich höher als unter den Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen (mit 19,5%) und den Lehrkräften (8,2%). Über die Gründe lässt sich nur spekulieren. Nicht unwahrscheinlich ist, dass der fehlende oder nur ansatzweise ausgebildete gemeindliche Bezug eine nicht unwesentliche Rolle spielt. Dass der Religionsunterricht bildende Kraft besitzt, wird auch von der Pfarrerschaft nicht geleugnet. Allerdings sind sie zurückhaltender in ihrer Bewertung hinsichtlich des Stellenwertes für religiöse Bildung. Insgesamt gesehen fällt es ihnen leichter das Fach als wesentlichen Teil der Allgemeinbildung zu sehen, wie folgende Abbildung verdeutlichen soll. Hier werden die Antworten auf beide Items nebeneinandergestellt, also »Das Fach Religion trägt maßgeblich zur religiösen Bildung bei« (=RB) und »Es ist ein wesentlicher Teil der Allgemeinbildung« (=AB).

Abb. 3: Item RB im Vergleich mit Item AB (Angaben in Prozent)



Die Lehrerinnen und Lehrer votieren insgesamt am deutlichsten in ihrer Zustimmung. Bei den Gemeindepädagoginnen und -pädagogen und besonders bei den Pfarrerinnen und Pfarrern fällt auf, dass sie hinsichtlich des Beitrages zur religiösen Bildung - wie bereits bemerkt - zurückhaltender agieren.

Deutlich stärker fällt ihre Zustimmung aus, wenn man sie nach dem Stellenwert des Religionsunterrichts in der Allgemeinbildung fragt. Vermutlich spielt hier eine große Rolle, in welcher Schulform unterrichtet wird. Christoph Gramzow hat die beiden genannten Items zusammengefasst und einen Mittelwert dazu gebildet. Dabei zeigt sich, dass den Pfarrerinnen und Pfarrern, die am Gymnasium unterrichten, die Zustimmung zum Religionsunterricht und seinem Bildungswert offensichtlich erheblich leichter fällt als ihren Kollegen an Grund- und Mittelschule. Leider bleibt unklar, was die einzelnen Berufsgruppen unter religiöser Bildung und Allgemeinbildung verstehen. Hier wären weiterführende qualitative Studien notwendig, um diese Lücke zu schließen.

Zu vermuten ist, dass dabei auch die Frage einer möglichen Konkurrenz zwischen Christenlehre und Religionsunterricht eine Rolle spielt, wobei zu fragen ist, ob es sich hier nicht primär um eine Art ideologisches Argument handelt. Es könnte sein, dass das Item (»Eine Konkurrenz zwischen Christenlehre und Religionsunterricht besteht nicht«) eine Problemlage aktualisiert, die in dieser Schärfe so nicht mehr aktuell ist, sondern eher für eine grundsätzliche Zurückhaltung der Schule gegenüber steht. Dafür könnte sprechen, dass es nicht die Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen sind, die die Verhältnisbestimmung beider Bildungsangebote am kritischsten sehen, sondern die Pfarrerschaft (26,5% von ihnen lehnen die Aussage ab, dass keine Konkurrenz bestünde GPN 17,1%, Leh 8,2%). Das ist durchaus überraschend, da die Christenlehre bzw. die Arbeit mit Kindern eher von Gemeindepädagoginnen und -pädagogen als von Pfarrerinnen und Pfarrern verantwortet wird und deshalb zu erwarten gewesen wäre, dass sich diese Berufsgruppe am deutlichsten gegen dieses Item ausspricht.

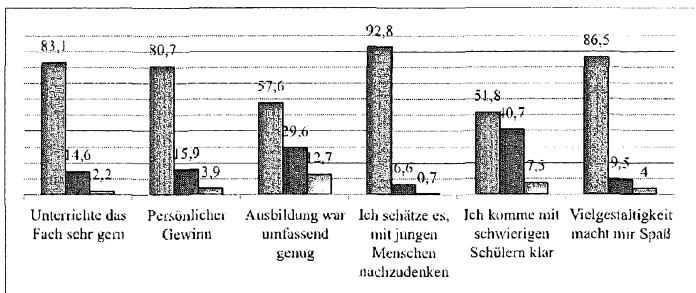
Vermutlich denken Pfarrerinnen und Pfarrer primär von ihren Gemeinden her. Und von dort aus betrachtet ist der Religionsunterricht ganz klar Konkurrenz, insofern er sich an dieselbe Klientel richtet und diese bisweilen auch abzieht. Das ist dann beispielsweise der Fall, wenn Eltern ihre Kinder mit der Begründung nicht zur Christenlehre schicken, dass sie Religionsunterricht in der Schule hätten. Möglich ist auch, dass sich hier leidvolle Erfahrungen manifestieren. Denn gemeindliche Angebote rangieren in der Skala der Notwendigkeiten im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen weit unten. Viele Aktivitäten, allen voran die Schule, werden als weit wichtiger erachtet. Aus einer solchen Perspektive heraus, die man durchaus als Position des Schwächeren beschreiben kann, verwundert es nicht, dass die Verhältnisbestimmung von Christenlehre und Religionsunterricht deutlich kritischer gesehen wird als aus dem schulischen Feld heraus.

3.5.2 ZUR BEFINDLICHKEIT ALS RELIGIONSLEHRKRAFT IN DEN EINZELNEN BERUFSGRUPPEN

Insgesamt ist zuerst festzuhalten, dass die übergroße Mehrheit der Religionslehrkräfte Freude am Unterrichten hat. Dass hier diejenigen Lehrkräfte, die gern noch mehr unterrichten würden, besonders stark zustimmen und diejenigen, die ihr Deputat als zu umfänglich einschätzen, am schwächsten, überrascht nicht. In der Summe jedoch unterrichten die Lehrkräfte gern im Religionsunterricht, sehen es mehrheitlich als persönlichen Gewinn und schätzen es, mit jungen Menschen über Fragen des Sinns und der Lebensgestaltung nachzudenken. Die Vielgestaltigkeit des Unterrichts wird positiv eingeschätzt.

Im Vergleich zu den hohen Zustimmungswerten, die hier zu verzeichnen sind, fallen zwei Items heraus, bei denen die Zustimmung deutlich geringer ausfällt. Sie beziehen sich auf die eigene Ausbildung (»Meine Ausbildung war umfassend genug, um den inhaltlichen Herausforderungen gewachsen zu sein.«) sowie auf den Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern (»Mit auffälligen Schülerinnen und Schülern komme ich in der Regel klar.«)

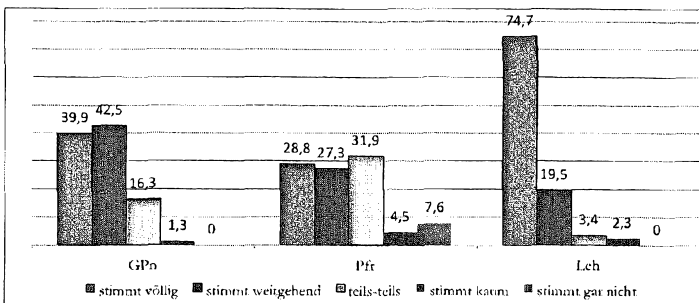
Abb. 4: Einschätzung des RU - stimmt - teils - stimmt nicht (in %)



Die bisher beschriebenen Differenzen in den drei Gruppen von Lehrkräften halten sich auch bei den Fragen zur persönlichen Befindlichkeit als Religionslehrkraft durch. Pfarrerinnen und Pfarrer fühlen sich deutlich unwohler in ihrer Rolle als Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen und Lehrerinnen und Lehrer. Vor Augen führen kann man sich das an dem persönlichsten der drei Items »Für mich ist es ein persönlicher Gewinn, das Fach Religion zu unterrichten«. Hier zeigt sich die verhaltene Positionierung

der Pfarrerschaft. Gleichzeitig wird eine größere Polarisierung deutlich. Auffällig ist zudem, dass eine deutliche Minderheit von 12 % für sich keinen Gewinn im Erteilen von RU sehen kann. Unter Gemeindepädagogen und Lehrern sind es deutlich weniger (1,3 % bzw. 2,3 %).

Abb. 5: Für mich ist es ein persönlicher Gewinn (nach Berufsgruppen in %)

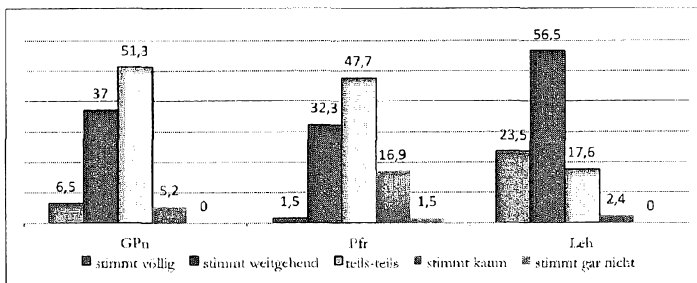


Dass Pfarrerinnen und Pfarrer zurückhaltender sind in der Einschätzung des Religionsunterrichts sowie in der Beschreibung des persönlichen Ertrages daraus, ist auffällig, lässt sich aber zu einem guten Teil damit erklären, dass Schule als Feld mit einer eigenen Binnenlogik erlebt wird, die nur sehr bedingt anschlussfähig an das pastorale Arbeitsfeld ist. Gravierender ist, dass dies auch durchschlägt auf die Einschätzung des Kontaktes zu den Kindern und Jugendlichen selbst. Schließlich wäre es möglich, dass zwar der Lernort Schule selbst in seiner Spezifik auf weniger Widerhall stößt, der Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern davon nicht berührt wird. Dies jedoch scheint nicht der Fall zu sein. Wie die Werte zum Item »Ich schätze es sehr, mit jungen Menschen über Fragen des Sinns und der Lebensgestaltung nachzudenken«, sind die Pfarrerinnen und Pfarrer auch in dieser Hinsicht äußerst zurückhaltend. Knapp jeder fünfte Befragte aus dieser Berufsgruppe verneint das sogar. Zwar sind auch die Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen zur Hälfte unsicher, ob sie dem zustimmen oder dies ablehnen sollen, doch liegen die Werte der Pfarrerschaft kaum darunter. Dies lässt fragen, warum es ihr nicht oder nur eingeschränkt gelingt, den Kontakt zu den Schülerinnen und Schülern so zu gestalten, dass ein Nachdenken über die grundlegenden Fragen des Lebens möglich wird.

Zu vermuten ist, dass dies zu einem großen Teil mit negativen Unterrichtserfahrungen zusammenhängt. Ein grundlegender Punkt kann dabei

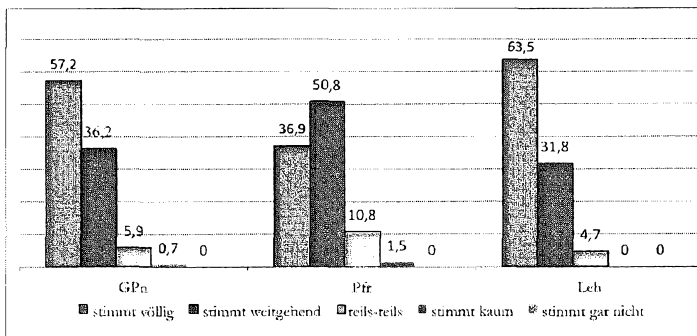
der Umgang mit Schülerinnen und Schülern sein, die dem Unterrichtsgeschehen nicht in der von der Lehrkraft geforderten Weise nachzukommen bereit sind. »Auffällige Schüler« werden sie oft genannt. Die Art und Weise des Umgangs mit ihnen kann oft über das Gelingen von Unterricht entscheiden. Deshalb ist es von Interesse, danach zu fragen, wie die Lehrkräfte sich selbst vor dieser Herausforderung einschätzen.

Abb. 6: Ich schätze es sehr, mit jungen Menschen nachzudenken (nach Berufsgruppen in %)



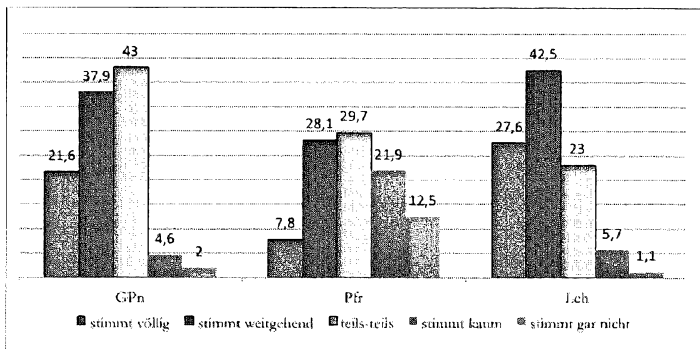
Auffällig ist hier, dass die kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter deutlich mehr Schwierigkeiten in dieser Hinsicht haben als die im Schuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrer.

Abb. 7: Mit auffälligen Schülern komme ich in der Regel gut klar (nach Berufsgruppen in %)



Eine nicht unwesentliche Ursache für eine solche Selbsteinschätzung könnte in der Ausbildung der jeweiligen Berufsgruppen liegen. Vor diesem Hintergrund ist ein Blick auf das Item »Meine Ausbildung war umfassend genug, um den inhaltlichen Herausforderungen gewachsen zu sein« interessant. Dass dabei nicht in erster Linie pädagogisch-didaktische Gesichtspunkte im vorher beschriebenen Sinne, sondern die inhaltliche Perspektive explizit abgefragt wurde, gilt es von vornherein zu beachten. Auch hier dient die Berufsgruppendifferenzierung als grundlegendes Unterscheidungsmerkmal.

Abb 8: Meine Ausbildung war umfassend genug, um den inhaltlichen Herausforderungen gewachsen zu sein (nach Berufsgruppen in %)



Was dabei wiederum überrascht, ist die Sichtweise der Pfarrerrinnen und Pfarrer. Schließlich könnte man meinen, dass gerade sie sich hinsichtlich der inhaltlichen Herausforderungen aufgrund eines umfänglichen Theologiestudiums als am besten gewappnet verstehen. Dies jedoch ist nicht der Fall. Ein reichliches Drittel verneint das vorgegebene Item. Das liegt weit über den Werten der anderen Berufsgruppen. Zugleich ist der Anteil derer, die dem Item zustimmen mit 35,9% deutlich geringerer als unter Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen (59,5%) und der Lehrerschaft (70,1%). Vermutlich erleben Pfarrerrinnen und Pfarrer das von den sog. Fachwissenschaften dominierte Studium mit Blick auf die Herausforderungen des Religionsunterrichts auch deshalb nicht als »umfassend« genug, weil die hier geforderte Verknüpfung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik nur

unzureichend eingeübt werden konnte.⁷⁸ Allerdings müsste das noch genauer untersucht werden. Notwendig dafür wären Interviewstudien, die gezielt danach fragen, worin die inhaltlichen Herausforderungen bestehen, für die man sich nur unzureichend ausgebildet sieht. Interessant zu erfahren wäre ebenso, was die Sicherheit inhaltlichen Herausforderungen gegenüber hervorruft.

3.5.3 FRAGEN, IMPULSE, PERSPEKTIVEN HINSICHTLICH DER BENANNTEN BEFUNDE

Die skizzierten Befunde beschreiben interessante Tendenzen, dürfen jedoch in ihrer Aussagekraft nicht überbewertet werden. Zum einen sind die absoluten Fallzahlen bei den befragten Pfarrerrinnen und Pfarrern ($n = 67$) sowie den Lehrerinnen und Lehrern ($n = 80$) eher gering. Das schlägt sich prozentual im Anteil der mit der Umfrage erreichten Lehrkräfte nieder (unter den Lehrern 26,4 %, den Pfarrern 34,4 % und den Gemeindepädagogen 44,1 %). Zum anderen bleiben grundlegende Fragen offen wie die nach dem Verständnis von religiöser Bildung bzw. von Allgemeinbildung. Auch ist nicht ersichtlich, welche »inhaltlichen Herausforderungen« im Blick sind, denen man sich gewachsen oder eben auch nicht gewachsen fühlt. Um an diesen Punkten Klarheit zu bekommen, wären weitere qualitative Studien notwendig, die dieses Desiderat bearbeiteten. Trotz dieser einschränkenden Anmerkungen lassen sich Fragen, Impulse und Perspektiven benennen, die sich auf der Grundlage der Umfrageergebnisse aufzeigen lassen. Weil sich die Berufsgruppendifferenzierung bei der Darstellung der Befunde als besonders hilfreich erwiesen hat, soll sie auch im Folgenden aufgenommen werden.

3.5.3.1 *Im Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer*

Die Lehrerinnen und Lehrer fallen durch eine ausgesprochen positive Sicht auf den Religionsunterricht auf. Sie sehen ihn fast ausschließlich als Bereicherung und wollen nicht mehr auf das Fach verzichten. Offensichtlich gelingt es ihnen gut, die Binnenlogik von Schule und das Profil des Religionsunterrichts miteinander zu verbinden. Erfreulich ist, dass sie die eigene Unterrichtstätigkeit fast ausschließlich als persönlichen Gewinn erleben.

Lehrerinnen und Lehrer arbeiten stark schülerorientiert und schätzen die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. All das führt zu Profilierungen,

⁷⁸ Zu den dahinter liegenden grundlegenden Herausforderungen vgl. Grethlein, Christian: *Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen*, in: *ZThK* 104 (207), 503-525.

die das Fach gewinnbringend in der Schule verankern. Vor diesem Hintergrund ist in bildungspolitischer Perspektive verstärkt darauf zu achten, dass genügend Fachlehrerinnen und -lehrer ausgebildet und dann in den Schuldienst übernommen werden. Auch wenn die Lehrerperspektive nicht identisch ist mit einem aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler gelungenem Unterricht, steigt doch die Wahrscheinlichkeit stark, dass nicht nur die Lehrkräfte selbst ihren Unterricht positiv bewerten, sondern auch die Kinder und Jugendlichen dies so sehen. Auch vor diesem Hintergrund kann es nicht befriedigen, dass von den 854 Lehrkräften im evangelischen Religionsunterricht nur 303 staatliche Lehrkräfte sind. Damit liegt Sachsen weit unter dem Durchschnitt der anderen ostdeutschen Bundesländer.⁷⁹

Trotz aller Würdigung der positiven Ergebnisse darf es nicht zu einer einseitigen Sicht kommen. Die hohe Zufriedenheit mit dem Religionsunterricht könnte nämlich auch damit zusammenhängen, dass die Lehrerinnen und Lehrer gerade deshalb so positiv votieren, weil sie das Fach Religion als Refugium begreifen, in dem man sich der Härte des Schulalltags entziehen kann bzw. ihr nur in abgeschwächter Form begegnet. Der Religionsunterricht wäre dann gerade nicht gleichberechtigtes Fach unter anderen. Aus den Umfrageergebnissen lassen sich dazu leider keine Aussagen machen. Dies müsste gesondert untersucht werden. Dabei wäre dann auch zu klären, inwieweit die Fähigkeit zur Aufnahme der Gegebenheiten schulischer Binnenlogik zu einer Verengung des Blicks auf das Feld der religiösen Bildung führt. Lehrerinnen und Lehrer sagen zu 91%, dass das Fach Religion »maßgeblich zur religiösen Bildung« beitrage. Ob dabei dann noch im Blick ist, dass die Schule zwar ein wichtiger Ort religiöser Bildung ist, aber bei weitem nicht der einzige, bleibt zu fragen. Auf alle Fälle wäre das Bewusstsein für die Angewiesenheit der Lernorte aufeinander sowie für die Notwendigkeit von deren Verknüpfung bzw. der Bezugnahme aufeinander wach zu halten, zu schärfen und zu fördern.⁸⁰

⁷⁹ In Sachsen-Anhalt beispielsweise liegt die Zahl der kirchlichen Lehrkräfte unter der Zahl der Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst. Im Schuljahr 2012/13 erteilten an allgemeinbildenden Schulen 243 staatliche und 194 kirchliche Lehrkräfte evangelischen Religionsunterricht. In Thüringen ist die Situation vergleichbar. Dort unterrichteten 2010 380 staatliche und 210 kirchliche Lehrkräfte. In Mecklenburg-Vorpommern unterrichten nur staatliche Lehrkräfte. Zur Situation in den einzelnen Bundesländern vgl. Rothgangel, Martin & Schröder, Bernd (Hrsg.): Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig 2009.

⁸⁰ Hilfreich dafür können systemische Perspektiven sein. Vgl. Domsgen, Michael (Hrsg.): Religionspädagogik in systemischer Perspektive. Chancen und Grenzen, Leipzig 2009.

3.5.3.2 *Im Blick auf die Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen*

Auch unter den Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen dominiert eine positive Sicht auf den schulischen Religionsunterricht. Nicht zuletzt aufgrund ihres Selbstverständnisses als Pädagogen scheint es ihnen leichter (als den Pfarrerinnen und Pfarrern) zu fallen, sich auf die schulische Binnenlogik einzulassen und sich ihr anzupassen. Nicht unwahrscheinlich ist es, dass die Würdigung des pädagogischen Profils dieser kirchlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter es ihnen erleichtert, in der Schule Fuß zu fassen. Dort aber ist es nicht immer einfach, Anerkennung zu finden. Das liegt nicht nur daran, dass Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen hier quasi als »Ein-Fach-Lehrer« agieren. Zu einem großen Teil wirkt sich negativ aus, dass kirchliche Lehrkräfte in der Regel an mehreren Schulen tätig sind. Das erschwert die Positionierung im Kollegium in massiver Weise. Umso erstaunlicher ist es, dass diese Berufsgruppe die Einführung des Religionsunterrichts begrüßt und mit überwältigender Mehrheit sagt, dass sie auf dieses Fach nicht mehr verzichten möchte. Dabei sind es vor allem die Kontakte zu den Schülerinnen und Schülern, die sie schätzt und positiv bewertet (Zustimmung von 93,4% zum Item »Ich schätze es sehr, mit jungen Menschen über Fragen des Sinns und der Lebensgestaltung nachzudenken«). Gleichzeitig liegen hier auch grundlegende Herausforderungen, insofern ihr der Umgang mit »auffälligen Schülerinnen und Schülern« deutlich schwerer zu fallen scheint als den befragten Lehrerinnen und Lehrern. Über die Gründe lässt sich nur spekulieren. Sie müssten gesondert erhoben werden.

Insgesamt gesehen bietet diese Ausgangslage jedoch Chancen, die für Schule wie Gemeinde gleichermaßen von Interesse sein können.⁸¹ Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen agieren in unterschiedlichen Systemen. Neben ihrer schulischen Tätigkeit nehmen sie auch Aufgaben im gemeindlichen Bereich wahr. Der Wechsel der jeweiligen Binnenlogiken ist zweifelsohne nicht leicht. Gleichzeitig jedoch bietet er Chancen, dass sich die jeweiligen Systeme nicht im Blick auf sich selbst verlieren. Für Schule wie Gemeinde gilt, dass sie auf Öffentlichkeit und den Bezug zur Gesellschaft angewiesen sind. Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen könnten sich hier als Netzwerker engagieren. Auf diese Weise könnte aus dem oft als misslich wahrgenommenen Agieren in mehreren Systemen ein Potenzial

⁸¹ Vgl. zu der damit berührten Thematik: Domsgen, Michael: Schule und Kirche – Chancen und Grenzen ihrer Kooperation. Religionspädagogische Perspektiven, in: Ders. & Hahn, Matthias (Hrsg.), Kooperation von Kirche und Schule. Perspektiven aus Mitteldeutschland, Münster, New York, München, Berlin 2010, 23–38.

erwachsen, das allen zugutekommen könnte. Notwendig dafür wären allerdings Freiräume, die eingeräumt werden müssten. Denn Netzwerken ist eine Kunst, die viel Zeit und Engagement erfordert. Die aufgeschlossene Einstellung der Gemeindepädagoginnen und -pädagogen bietet dafür gute Voraussetzungen. Zukünftig wird es verstärkt darum gehen müssen, nicht nur von den Problemlagen aus zu denken, sondern von den darin liegenden Potenzialen. Eine Hilfe dafür könnten Fortbildungen sein, die vor Ort angeboten werden und im Sinne des Coaching spezifische Problemlagen in den Blick nehmen und nach deren Bearbeitung suchen.

3.5.3.3 *Im Blick auf die Pfarrerinnen und Pfarrer*

Dass die Pfarrerinnen und Pfarrer in ihren Voten zum Religionsunterricht spezifische Gewichtungen an den Tag legen, ist bereits mehrfach ausgeführt worden. Zwar befürworten auch sie mehrheitlich die Einführung des Religionsunterrichts, sind aber deutlich zurückhaltender, was dessen Wert für sie selbst betrifft. Insgesamt gesehen lässt sich bei ihnen im Vergleich zu den anderen Berufsgruppen eine deutlich problematischere Situation konstatieren: Pfarrerinnen und Pfarrer haben eine negativere Sicht auf die Ausgangslage bei den Schülerinnen und Schülern. Sie schätzen deren Vorkenntnisse sowie deren Interesse geringer ein und halten das förderliche Schülerverhalten für schwächer ausgeprägt. Gleichzeitig lässt sich die Hälfte von ihnen nicht von einem pädagogischen Planungsansatz leiten. Es wäre interessant herauszufinden, was dann die Grundzüge ihrer Unterrichtsvorbereitung leitet, wenn pädagogische Modelle keine Rolle spielen. Aber das wäre nur ein Teilaspekt. Von größerem Interesse wäre es, die Prämissen für eine solche Einschätzung der Pfarrerinnen und Pfarrer zu erforschen. Schließlich spielt es eine große Rolle, welche Vorstellungen von religiöser Bildung bzw. von Allgemeinbildung sie haben, was sie von Schule erwarten und wie sie Gemeinde sehen. Dies alles wäre in qualitativen Studien zu erheben.

Bei den hier vorliegenden Befunden ist zu beachten, dass nicht deutlich ist, welche Pfarrerinnen und Pfarrer hier votiert haben. Waren es Schulpfarrer, die mit durchschnittlich 18 Wochenstunden Religionsunterricht erteilen? Oder waren es Gemeindepfarrer, die nur für zwei Wochenstunden in der Schule unterrichten? Es ist zu vermuten, dass Erstere deutlich anders votieren als Letztere. Ginge das Votum der Schulpfarrer tendenziell eher in Richtung desjenigen der Lehrerinnen und Lehrer, was sehr wahrscheinlich ist, dann hieße das, dass die Ergebnisse für die Gemeindepfarrerinnen und Gemeindepfarrer, die für wenige Stunden Religionsunterricht erteilen, noch stärker von denen der Lehrer und Gemeindepädagoginnen und Gemeindepädagogen

unterschieden sind, als es in der Studie bereits sichtbar wird. Damit steht die Frage im Raum, ob es sinnvoll ist, weiterhin an der Verpflichtung der Pfarrerschaft zum Religionsunterricht festzuhalten.

Dabei ist zuerst darauf hinzuweisen, dass die Ergebnisse nur die Sicht der Lehrkräfte selbst erhebt und per se nichts zur Einschätzung durch die Schülerinnen und Schüler bzw. zur Qualität des Unterrichts sagt. Zwar sind Zusammenhänge zwischen der Selbsteinschätzung einer Lehrkraft und der Unterrichtsgestaltung zu vermuten. Allerdings ist offen, wie sich die hier erhobenen Einschätzungen auf die tatsächliche Unterrichtsführung auswirken. Insofern müssten die Befunde mit Ergebnissen einer Unterrichtsforschung kombiniert werden, um die Frage des Unterrichtseinsatzes von Pfarrerinnen und Pfarrern präziser angehen zu können. Was jedoch schon jetzt deutlich wird, ist die Notwendigkeit einer gezielten Begleitung. Fördern und Fordern müssen dabei Hand in Hand gehen. Auch hier werden hauptsächlich Fortbildungen vor Ort sinnvoll und gewinnbringend sein, weil nur so die spezifischen Ausgangslagen bearbeitet werden können. In der Ausbildung wäre zu überlegen, ob eine didaktische Zusatzqualifikation angeboten werden könnte, bei der bestimmte Module der Lehrerbildung geöffnet würden. Dabei wäre dann auch danach zu suchen, wie sich Pfarrerinnen und Pfarrer auch über den Religionsunterricht hinaus mit ihren spezifischen Kompetenzen im Schulleben einbringen könnten. Dass dies nur funktioniert, wenn sie bereit sind, sich auf die dort vorherrschende Binnenlogik einzulassen, versteht sich von selbst. Allerdings könnte so dem oft anzutreffenden »Unwohlsein« mit der in der Schule einzunehmenden Rolle besser begegnet werden, weil seelsorgerliche oder homiletische Kompetenzen nicht verschwiegen, sondern im Interesse der Schule eingebracht werden können, wenn beispielsweise Schulgottesdienste oder Projektwochen angeboten werden, in denen Pfarrerinnen und Pfarrer als authentische Christentumsvertreter agieren können. Auch die Schulseelsorge wäre ein Feld, das hier zu nennen ist. Allerdings ist dafür das sich Einlassen auf schulische Gegebenheiten unverzichtbar, weil Geistliche weniger als Institutionenvertreter, sondern eher als Personen, die in der Schule wirken, das Vertrauen der Schüler- und Lehrerschaft finden können.

Bei alledem wird deutlich, dass die Frage der Religionsunterrichtsverpflichtung der Pfarrerschaft nicht leichtfertig entschieden werden kann. Schließlich kommen Pfarrerinnen und Pfarrer in den Schulen mit Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern zusammen, mit denen sie sonst aller Wahrscheinlichkeit nach nicht in Kontakt kommen würden. Hier kann sich erweisen, ob das Evangelium auch mit denjenigen kommuniziert werden kann, die nicht kirchlich sozialisiert wurden und deshalb

keinen Kontakt mit der verfassten Kirche haben. Aller Wahrscheinlichkeit nach liegt hier einer der grundlegenden Punkte für die Bewertung von Religionsunterricht und die Einschätzung als Religionslehrkraft. Dem Gesagten korrespondiert ein Verständnis von der Kommunikation des Evangeliums, das verstärkt in Erinnerung zu rufen ist. Evangelium ist nicht einseitig vorgetragene Lehre, sondern vollzieht sich als ein möglichst symmetrischer Kommunikationsvorgang. Letztlich geht es im Evangelium nicht um Inhalte, sondern »um Beziehungen, die anders als durch Kommunikation nicht hergestellt werden können«⁸². Bereits in der Kommunikation Jesu lässt sich erkennen, dass er seine Reich-Gottes-Botschaft entsprechend der Situation seines Kommunikationspartners entwickelte und nicht lediglich Kernbestände weitergab.⁸³ »Die Ergebnisoffenheit von Kommunikation erweist sich als irritierende Ungewissheit, aber zugleich als Bedingung für neue Einsichten bei den Kommunizierenden. ... Von daher behindern lehrmäßige Fixierungen von ›Evangelium‹ dessen Kommunikation, wenn sie diese regulieren wollen. Sie haben vielmehr die Aufgabe, für den Kommunikationsprozess Gesichtspunkte zur Verfügung zu stellen.«⁸⁴ Wahrscheinlich liegen an dieser Stelle grundlegende theologische Weichenstellungen, die auch darüber entscheiden, wie im Religionsunterricht mit Schülerinnen und Schülern umgegangen wird. Dafür zu sensibilisieren wird ebenso bedeutsam sein, wie pädagogisch-didaktische Hilfestellungen zu geben.

⁸² Engemann, Wilfried: Personen und Zeichen im Prozess der Kommunikation des Evangeliums. Praktische Theologie als Theorie der Lebensäußerungen der Gemeinde, in: Ders., Personen, Zeichen und das Evangelium. Argumentationsmuster der Praktischen Theologie, Leipzig 2003, 37–50, 43.

⁸³ Vgl. Grethlein, Christian: Praktische Theologie, Berlin, Boston 2012, 157.

⁸⁴ A. a. O., 179.