

Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und Lehrern

Einblicke in eine Forschungswerkstatt

Manfred L. Pirner / Annette Scheunpflug / Stephan Kröner

Jesus heilte Menschen – das bestreitet auch die historisch-kritische Exegese nicht!¹ Doch wie werden die biblischen Wunderheilungen heute verstanden? Wie sollen Lehrkräfte mit diesen im Unterricht umgehen? Bevor auf diese Fragen auf der Basis videografierter Unterrichtsstunden eingegangen werden kann, ist zu klären, wie Wunderdidaktik und Wunder verstanden werden.

1. Wunderdidaktik als Rezeptionshermeneutik

Wunderdidaktik ist ein Teil der Bibeldidaktik,² welche den Rahmen für unsere Überlegungen abgibt. Grundsätzlich geht es in der Bibeldidaktik darum, Verständigungsprozesse³ zu er-

möglichen, zu initiieren und zu begleiten, die zwischen biblischen Wundererzählungen und Schülerinnen bzw. Schülern ablaufen. Darauf aufbauend wird eine Rezeptionshermeneutik für biblische Wundererzählungen entwickelt, welche zwischen dem Textraum und dem Schülerraum einen Zwischenraum so eröffnet, dass Begegnungen mit dem Text ermöglicht werden.

Während potentielle *Bedeutungen* dem Text inhärent sein können, müssen die Schüler/-innen auf dem Hintergrund ihrer Verstehensvoraussetzungen in der Textbegegnung den *Sinn* erst schaffen. Sinn ist also gegenüber Bedeutung weitaus subjektiver. Im Unterschied zu Bedeutung bezeichnet Sinn die zusätzliche Inhaltzuschreibung, die eine Schülerin bzw. ein Schüler dem Text gibt.⁴ Dieser erste Sinn ist mit den Sinnkonstruktionen der anderen in der Klassengemeinschaft in Verbindung zu bringen und nicht zuletzt mit denen der Traditions-gemeinschaft.

1 Vgl. zusammenfassend: *Theißen, Gerd*: Die Wunder Jesu. Historische, psychologische und theologische Aspekte. In: *Ritter, Werner H./Albrecht, Michaela* (Hg.): *Zeichen und Wunder*, Göttingen 2007, 30–52, 37.

2 Vgl. dazu zuletzt *Porzelt, Burkard*: *Grundlinien biblischer Didaktik*, Bad Heilbrunn 2012; *Schambeck, Mirjam*: *Bibeltheologische Didaktik, Biblisches Lernen im Religionsunterricht*, Göttingen 2009; *Zimmermann, Mirjam/Zimmermann, Ruben* (Hg.): *Handbuch Bibeldidaktik*, Tübingen 2013.

3 Vgl. zur Bedeutung von Verständigung: *Riegger, Manfred*: *Verständigen*. In: *Schiefer-Ferrari, Markus/Mendl, Hans/Langenhörst, Georg* u.a. (Hg.): *Leben*

lernen. Menschliche Ausdrucksformen als Lernperspektiven im Religionsunterricht, Babenhausen 2010, 132–140.

4 Vgl. dazu: *Riegger, Manfred*: *Kommunikation des Glaubens. Interreligiöser Lernprozess Christen – Muslime*, München 2008, 18.

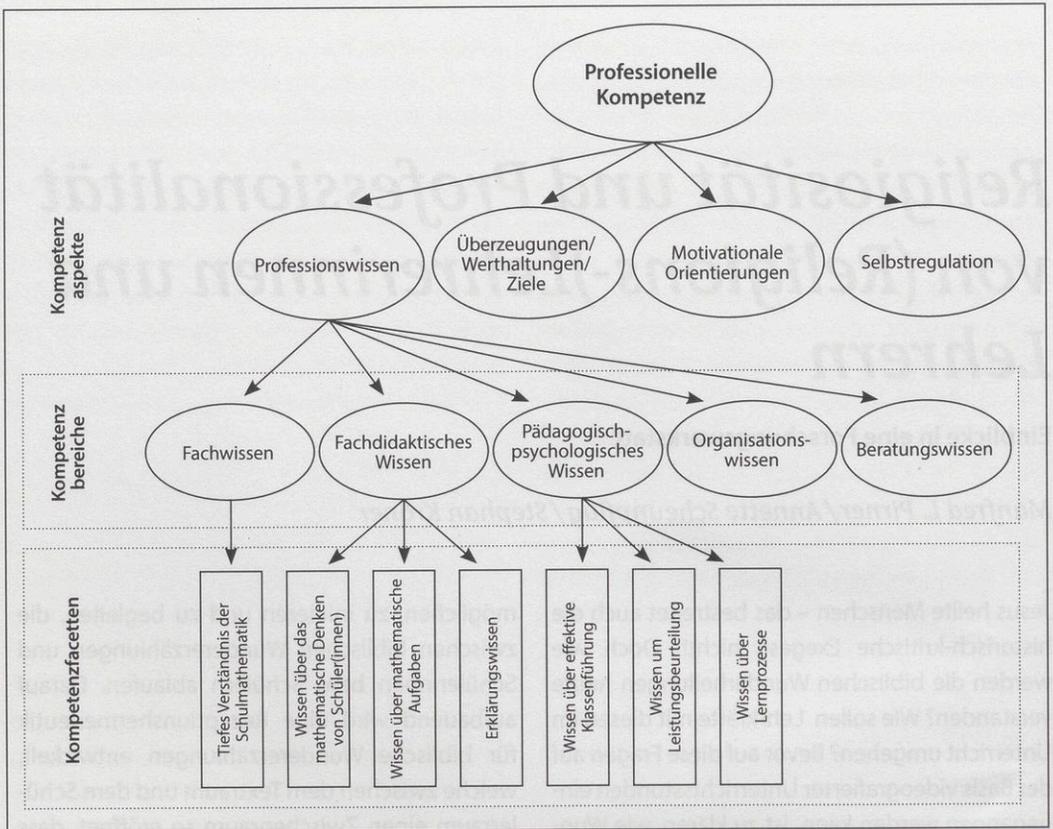


Abb. 1: Lehrerkompetenzmodell von COACTIV (Quelle: Krauss 2011, 183)

Es ist nicht nur als theoretisch wie empirisch fundiertes Modell positiv diskutiert, sondern mittlerweile auch über die Mathematikdidaktik hinaus vielfach als Basis für empirische Studien verwendet worden.⁵ Maßgeblich für seine hohe

Akzeptanz dürfte sein, dass es einen Rahmen bietet, in den alle relevanten Bereiche von Lehrerkompetenzen, auch die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen, integriert und aufeinander bezogen werden können. Dies erlaubt es, wie von den Autoren intendiert und selbst umgesetzt, „empirische Befunde zur Qualifikation, professionellen Kompetenz und Persönlichkeit von Lehrpersonen in ihrer Bedeutung für Unterricht und Lernen zu ordnen und theoriebezogen zu diskutieren“⁶.

Aus religionspädagogischer Perspektive ist besonders zu begrüßen, dass neben dem Professionswissen auch den Überzeugungen und Werthaltungen, den motivationalen Orientierungen und der Selbstregulation (z. B. rechtes

5 Vgl. z.B. *Corvacho del Toro, Irene*: Fachwissen von Grundschullehrkräften. Effekt auf die Rechtschreibleistung von Grundschulern, Bamberg 2013; *Hachfeld, Axinja*: Kulturelle Überzeugungen und professionelle Kompetenz von Lehrenden im Umgang mit kultureller Heterogenität im Klassenzimmer, Berlin 2013; *Korneck, Friederike/Kohlenberger, Max/Oettinghaus, Lars* u.a.: Lehrerüberzeugungen und Unterrichtshandeln im Fach Physik (2013). In: *PhyDid B – Didaktik der Physik – Beiträge zur DPG-Frühjahrstagung 4*: <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/472/612> [Stand: 21.07.2014]; *Jüttner, Melanie/Spangler, Michael/Neuhaus, Birgit*: Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Bereichen des Professionswissens von Biologielehrkräften. In: *Erkenntnisweg Biologiedidaktik* (2009) 69–82.

6 *Baumert / Kunter* 2006 [Anm. 1], 470.

Verhältnis zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit) eigens Beachtung geschenkt und deren Wechselbeziehung zueinander betont wird. Trotzdem kann gefragt werden, ob nicht die mit dem Modell verbundenen theoretischen Weichenstellungen weg von der Persönlichkeits- und Beziehungsorientierung auch bestimmten Einseitigkeiten und Defiziten des Lehrerverständnisses und der Lehrerprofessionsforschung Vorschub leisten. Es soll daran erinnert werden, dass sich Baumert und Kunter bei der ersten Vorstellung ihres kompetenzorientierten Professionsmodells insbesondere kritisch gegenüber dem strukturtheoretischen Professionsansatz abgegrenzt haben, wie er vor allem von Ulrich Oevermann und Werner Helsper konzeptionell erarbeitet worden ist.⁷ An deren Ansatz kritisieren sie, dass das professionelle Lehrerhandeln darin „nach dem Idealtypus der psychoanalytischen Therapie“ modelliert werde, was zur „Generalisierung der Erziehungserwartungen“ an die Lehrkräfte führe und somit zu jenen „theoretischen Dilemmata und Aporien“, die im Mittelpunkt der strukturtheoretischen Lehrerprofessionstheorie stehen, welche deshalb letztlich keinen konzeptuell-grundlegenden Weg zu einer konstruktiven Sicht der Aufgaben und dazu nötigen Kompetenzen von Lehrkräften weisen könne.⁸

Insbesondere richtet sich die Kritik von Baumert und Kunter auf das strukturtheoretische Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung,

das analog zur psychoanalytischen Patient-Client-Beziehung gefasst werde und nach der „der Schüler im Rahmen einer personalen Sozialbeziehung in seiner ganzen Persönlichkeit thematisiert“ wird.⁹ Dem stellen sie eine kultur- und bildungstheoretische Sicht von Schule gegenüber, die „eine spezifische und sachliche Rollenbeziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin und Schüler begründet“, welche sich von einer persönlichen, familiären Beziehung unterscheidet, was die „Fürsorge und individuelle Förderung“ der Schüler/-innen durch die Lehrkraft nicht aus- sondern einschließe. Allerdings rücke unter diesem Blickwinkel nicht die Erziehung, sondern der Unterricht als Kernaufgabe von Lehrkräften in den Fokus: „Der Abschied von generalisierten Erziehungserwartungen erlaubt es, die didaktische Vorbereitung und Inszenierung von Unterricht als zentrale Anforderung für den Lehrerberuf und das professionelle Kompetenzprofil von Lehrkräften zu identifizieren“.¹⁰

Die zweite, nach dem Skizzierten folgerichtige Frontstellung von Baumert und Kunter richtet sich gegen die Entgrenzung der Berufsmoral von Lehrkräften. Sie beziehen sich dabei auf Fritz Oser's bis heute viel zitiertes Standardwerk zur Berufsmoral von Lehrkräften, der darin drei Verpflichtungsaspekte dieser Berufsmoral herausgearbeitet hat: Fürsorge, Gerechtigkeit und Wahrhaftigkeit.¹¹ Diese Verpflichtungen, so betonen Baumert und Kunter weiter, „gelten jedoch nicht unbegrenzt und uneingeschränkt, sondern sind im Rahmen des Organisationszwecks der Schule und des spezifischen Auftrags von Lehrkräften zu interpretieren.“ Professionsmoral sei eben „keine entdifferenzierte Welt-, Sozial- und Lebenszuständigkeit“.¹²

7 Vgl. dazu genauer Helsper, Werner: Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster 2011, 149–170; Pirner, Manfred L.: Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? – Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 13–32.

8 Baumert/Kunter 2006 [Anm. 1], 472.

9 Ebd., 470.

10 Ebd., 473.

11 Vgl. Oser, Fritz: Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs. Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen, Opladen 1998.

12 Baumert/Kunter 2006 [Anm. 1], 474.

Unabhängig davon, ob man mit Baumerts und Kunters Sichtweise auf die strukturtheoretische Lehrerprofessionstheorie übereinstimmt,¹³ ist gerade aus religionspädagogischer Sicht die Frage zu stellen, ob sie in ihrem Ansatz nicht eine allzu rigorose Trennung von Lehrerpersönlichkeit und Lehrerrolle vornehmen. Es dürfte kaum zu bestreiten sein, dass insbesondere in der Grund- und Haupt- (bzw. Mittel-)schule und speziell im Religionsunterricht die pädagogische Beziehungsarbeit einen hohen Stellenwert hat,¹⁴ erzieherische Aspekte der Lehreraufgabe eine zentrale Rolle besitzen und die Lehrkraft auch in moralischer Hinsicht in ihrer persönlichen Glaubwürdigkeit und Authentizität gefordert ist. Und während Baumert und Kunter betonen, dass die Lehrer-Schüler-Beziehung keine intime, familiäre Beziehung darstelle, zielen gerade Schulen in christlicher Trägerschaft häufig auf eine schulische Gemeinschaft, die sich als ‚Schulfamilie‘ oder ‚Schulgemeinde‘ versteht, und in die sich Lehrkräfte mit ihrer ganzen Person einbringen sollen.

So sehr also die Abwehr von manchmal überzogenen, idealisierten Erwartungen an die persönliche und moralische Integrität von Lehrpersonen in dem Ansatz von Baumert und Kunter zu begrüßen ist, stellt sich doch die Frage, ob die starke Abkopplung der professionsbezogenen Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften von persönlichkeitsbezogenen Aspekten wie Beziehungsfähigkeit oder moralischer Orientierung den Anwendungsbereich des Modells in den genannten Bereichen nicht unnötig einschränkt.

Aus einer Lehrerbildungsperspektive wäre zumindest zu fordern, dass künftige Lehrpersonen lernen, die Potenziale und Begrenzungen ihrer Persönlichkeit wahrzunehmen, sie mit den Anforderungen ihres Berufs in Beziehung zu setzen und mit ihnen produktiv-entwicklungsorientiert umzugehen. Ein Ansatz, der entsprechende Kompetenzen ausdifferenziert und elaboriert, könnte eine geeignete Grundlage für die empirische Erforschung möglicher Zusammenhänge zwischen persönlichen und berufsorientierten Faktoren bei Lehrkräften darstellen. Wie gleich noch zu zeigen sein wird, trägt die Fokussierung auf Fachkompetenzen im gegenwärtig vorherrschenden Forschungsparadigma dazu bei, dass die aktuellen Forschungsdefizite in diesem Bereich fortbestehen.

2. Zum Verhältnis von professionellen Lehrerkompetenzen und Religiosität

Aus religionspädagogischer Sicht ist es besonders die Religiosität von Lehrkräften – hier offen verstanden als deren weltanschaulich-religiöse Orientierung –, die in Forschung und Lehrerbildung Beachtung finden sollte. Im Folgenden soll überlegt werden, wie Aspekte von Religiosität mit Aspekten der Lehrerprofessionalität nach dem Modell von Baumert und Kunter aufeinander bezogen werden können. Aus forschungspragmatischen Gründen gehen wir dabei heuristisch vom eingangs dargestellten Lehrerprofessionsmodell aus, wohl wissend, dass damit die Gefahr besteht, dass die Strukturlogik des Modells die Strukturlogik von Religiosität dominiert. Auch die grafische Darstellung (siehe Abb. 2) spiegelt lediglich eine gewählte mögliche Option wider, in der die Aspekte der Religiosität in einem äußeren Kreis einerseits das ‚Umgreifende‘, Umfassendere symbolisieren, andererseits das aus der Sicht der Lehrerprofessionalität eher Periphere.

13 Vgl. dazu die Replik von *Helsper, Werner*: Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (2007) 567–579.

14 Vgl. pointiert *Boschki, Reinhold*: Dialogisch-beziehungsorientierte Religionsdidaktik. In: *Grümme, Bernhard/Lenhard, Hartmut/Pirner, Manfred L.* (Hg.): *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012, 173–184.

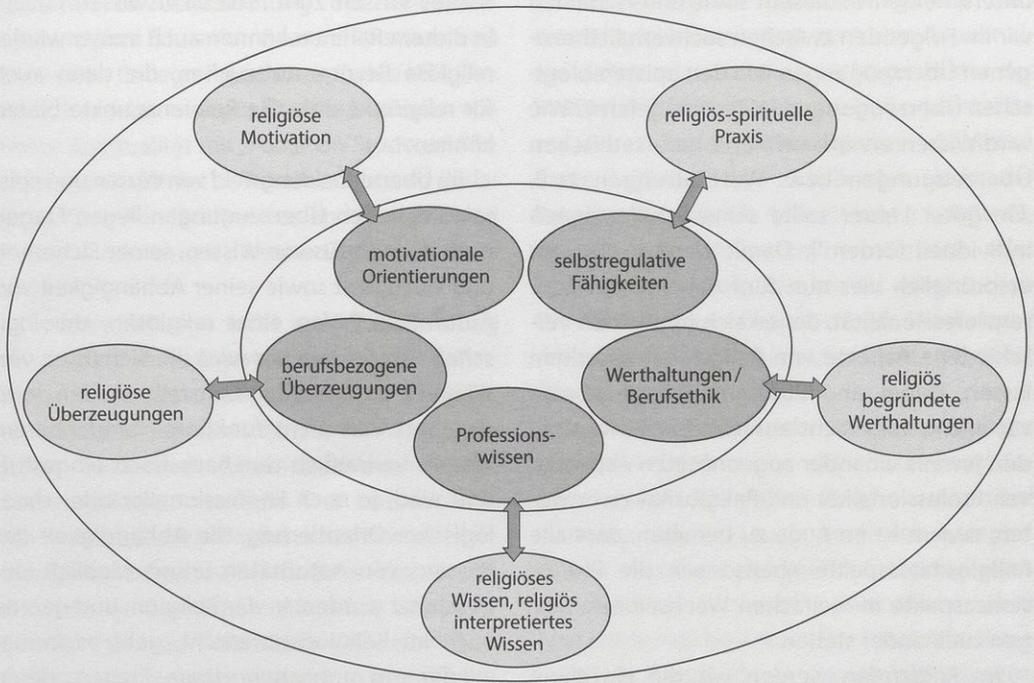


Abb. 2: Heuristische Zuordnung von Aspekten von Religiosität zu Aspekten von Lehrprofessionalität

Wichtiger als diese Anordnung sind uns die Bezüge, die zwischen den einzelnen Aspekten hergestellt werden. Bezüglich der Religiosität orientieren wir uns dabei an dem mehrdimensionalen Religiositätsverständnis von Stefan Huber,¹⁵ beziehen aber auch andere Konzepte mit ein, wie sie etwa im „Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality“ greifbar werden.¹⁶

Bevor eine Zuordnung stattfindet, schlagen wir vor, den von Baumert und Kunter mit „Überzeugungen/Werthaltungen“ bezeichneten Bereich der ‚teachers’beliefs‘ weiter zu unterteilen. Auch wenn es sich in der internationalen Lehrerbildungsforschung eingebürgert hat, darunter sowohl sachverhaltsbezogene als auch normative Überzeugungen zu verstehen,¹⁷ entspricht es sowohl der philosophischen Einsicht seit Kant als auch theologischen Perspektiven seit Schleiermacher, zwischen Überzeugungen zum Sein (wie die Sachverhalte sind, was Wirklichkeit ist) und Überzeugungen zum Sollen (wie etwas sein sollte im Sinne von ethischen oder Werte-Überzeugungen) – theologisch gesprochen: zwischen Dogmatik und Ethik – zu

15 Huber, Stefan: Zentralität und Inhalt. Ein neues multidimensionales Messmodell der Religiosität, Opladen 2003; Ders.: Der Religiositäts-Struktur-Test (R-S-T). Systematik und operationale Konstrukte. In: Gräß, Wilhelm/Charbonnier, Lars (Hg.): Individualisierung – Spiritualität – Religion. Transformationsprozesse auf dem religiösen Feld in interdisziplinärer Perspektive, Münster 2008, 137–171.

16 Paloutzian, Raymond F./Park, Crystal L. (Eds.): Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality, New York 2014.

17 Vgl. Fives, Helenrose/Gill, Michele G. (Eds.): International Handbook of Research on Teachers’ Beliefs, New York 2015.

unterscheiden. In diesem Sinne unterscheiden wir im Folgenden zwischen sachverhaltsbezogenen Überzeugungen wie den epistemologischen Überzeugungen („Wie wird gelernt? Wie wird Wissen erworben?“) und berufsethischen Überzeugungen bzw. Werthaltungen (z. B. „Ein guter Lehrer sollte seine Schüler/-innen individuell fördern“). Damit werden aus den ursprünglich vier nun fünf Aspekte der Lehrprofessionalität, denen sich heuristisch verschiedene Aspekte von Religiosität zuordnen lassen. Dabei sind Zusammenhänge jeweils vor allem, aber nicht ausschließlich zwischen den jeweils einander zugeordneten Aspekten von Professionalität und Religiosität zu erwarten; zudem ist im Auge zu behalten, dass alle Religiositätsaspekte ebenso wie die Professionsaspekte in vielfachen Wechselbeziehungen zueinander stehen.

Im Folgenden werden wir die einzelnen Aspekte knapp erläutern und dabei, wo möglich, exemplarische Belege oder zumindest Anhaltspunkte aus der internationalen empirischen Forschung anführen; weitere Aspekte und Belege können im vom Erstautor 2013 veröffentlichten Literaturbericht nachgelesen werden.¹⁸

Beim im Fokus der aktuellen Lehrerbildungsforschung stehenden *Professionswissen*, dessen Hauptbereiche das Fachwissen, das fachdidaktische Wissen und das pädagogische Wissen darstellen, stellt sich die Frage, inwieweit dieses in der Lehrerbildung mit Religion oder Religiosität in Zusammenhang gebracht wird. Dies wird natürlich am ehesten bei Religionslehrkräften der Fall sein. Allerdings gehört nach Shulman neben handlungspraktischem auch theoretisches erziehungsphilosophisches, bildungstheoretisches, schultheoretisches und bildungshisto-

risches Wissen zum Professionswissen dazu;¹⁹ in diesem Rahmen können auch immer wieder religiöse Bezüge auftauchen, die dann auch für religiöse Lehrkräfte Referenzpunkte bieten können.

Im Überschneidungsfeld von Wissen und epistemologischen Überzeugungen liegen Fragen nach dem Status von Wissen, seiner Sicherheit und Wertigkeit sowie seiner Abhängigkeit von Autoritäten.²⁰ Von einer religiösen, theologischen Perspektive her wird die Sicherheit von Wissen eher skeptisch beurteilt werden, wird der Wert von nicht funktional brauchbarem Wissen vermutlich durchaus hoch eingestuft und wird, je nach konfessioneller oder theologischer Orientierung, die Abhängigkeit des Wissens von Autoritäten unterschiedlich eingeschätzt werden. In der Religion, und gerade auch im Religionsunterricht, geht es immer wieder um unbeantwortbare Fragen, deren Bedenken aber dennoch als sinnvoll und bildend eingeschätzt wird – was den Status von ‚Wissen‘ grundsätzlich relativiert.

Auch im Bereich der *Werthaltungen* dürften sich Wechselbeziehungen zwischen berufsbezogenen und religiösen Aspekten ergeben. Dies lässt sich auch empirisch unterstützen. So berichteten zahlreiche Lehrkräfte in mehreren qualitativen US-amerikanischen Studien, die Erfahrung der göttlichen Liebe und Gnade sei für sie eine wichtige Motivation, einfühlsam und hilfsbereit mit anderen Lehrkräften und Schüler/-innen umzugehen.²¹ Und in einer

18 Pirner, Manfred L.: Religiosität und Lehrprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 59 (2013) 201–218.

19 Shulman, Lee S.: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In: Harvard Educational Review 57 (1987) 1–22.

20 Vgl. Moschner, Barbara/Gruber, Hans: Epistemologische Überzeugungen (Forschungsbericht Nr. 18), Regensburg: Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung 2005.

21 Vgl. Nelson-Brown, Jason E.: The keys of the kingdom. How teachers' religious identity impacts their experience of teaching (Dissertation), University of Washington; Pajak, Edward/Blase, Joseph J.: The Im-

quantitativen Untersuchung des amerikanischen Higher Education Research Institute von 2006 unter College-Professoren in den USA (N = 40.670) ergaben sich positive Korrelationen von hoher Spiritualität mit „Focus on Students' Personal Development“, „Student-Centered Pedagogy, Civic-Minded Practice, and Civic-Minded Values“ sowie einem „Positive Outlook in Work and Life“.²²

Letztere Aussage weist bereits in Richtung des professionsbezogenen Aspekts der *Selbstregulation*. Angesichts von zahlreichen Studien, die auf (meist positive) Zusammenhänge zwischen Gesundheit, Lebenszufriedenheit und Selbstregulation einerseits und (meist christlich-nichtfundamentalistisch verstandener) Religiosität bzw. Spiritualität andererseits verweisen,²³ ist es geradezu erstaunlich, dass Religiosität oder Spiritualität in aktuellen Forschungsarbeiten zum Belastungserleben von Lehrerinnen und Lehrern meist keine Beachtung finden. Auch im Rahmen von Studien mit Religionslehrkräften – in denen ein im Vergleich zu anderen Lehrkräften eher geringes Belastungserleben festgestellt wurde²⁴ – ist bislang nicht erhoben worden, welche Rolle die Religiosität bzw. spirituelle Coping-Strategien der Lehrkräfte bei ihrer Belastungsbewältigung spielen. Als Erziehungswissenschaftler hat Fritz Bohnsack anhand von 22 Interviews

mit (Nicht-Religions-)Lehrkräften gezeigt, dass ihre Religiosität mit dem zentralen Aspekt eines „Seinsvertrauens“ ein wichtiger Faktor der Selbststabilisierung sein und die Lehrkräfte zur Persönlichkeitsstärkung ihrer Schüler/-innen motivieren kann.²⁵ Außerdem sind in der Ratgeberliteratur für Lehrer/-innen spirituelle Aspekte wie Meditation, Achtsamkeit oder Sinnvergewisserung bis hin zu esoterischen Orientierungen zu finden, was als Hinweis auf deren potenzielle Bedeutsamkeit gewertet werden kann.²⁶

Auch für die *motivationalen Orientierungen* von Lehrkräften lassen sich Zusammenhänge mit deren Religiosität nicht nur plausibel machen, sondern auch empirisch belegen. Wieder stammen die meisten Studien dazu aus den USA. So versteht dort offensichtlich eine beträchtliche Anzahl der Lehrkräfte ihren Beruf als Berufung, als (zumindest teilweise religiös dimensioniertes) „calling“. Nach einer Studie von Robert Serow zeigen Lehramtsstudierende, die sich solchermaßen berufen fühlen, eine signifikant höhere Zuversicht, dass Lehrkräfte zum sozialen Wandel beitragen können, sie möchten zu einem höheren Anteil Menschen helfen und bringen der Arbeit mit jungen Menschen mehr Wertschätzung entgegen.²⁷ In der deutschen Forschung findet das Berufungsmotiv keine Berücksichtigung, obwohl es, wie Rothland einräumt, „historisch

part of Teachers' Personal Lives on Professional Role Enactment. A Qualitative Analysis. In: *American Educational Research Journal* 26 (1989) 283–310.

22 Vgl. *Higher Education Research Institute: Spirituality and the professoriate. A national study of faculty beliefs, attitudes, and behavior* (2006). Online unter: http://www.spirituality.ucla.edu/docs/results/faculty/spirit_professoriate.pdf [Stand: 30.8.2015].

23 Vgl. als Überblick z.B. *Bucher, Anton A.: Psychologie der Spiritualität. Handbuch*, Weinheim–München 2007.

24 Vgl. v.a. *Bucher, Anton A./Miklas, Helene: Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*, Münster 2005.

25 *Bohnsack, Fritz: Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Bad Heilbrunn 2009.

26 Vgl. z.B. *Altner, Nils: Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik*, Immenhausen bei Kassel 2006; *Kutting, Dirk: Lehrer sein. Spirituelle Lösungen*, Göttingen 2008; *MacDonald, Elizabeth/Shirley, Dennis: The mindful teacher*, New York 2009.

27 *Serow, Robert C.: Called to teach. A Study of Highly Motivated Preservice Teachers*. In: *Journal of Research and Development in Education* 27 (1994) 65–72.

[...] bezogen auf den Lehrerberuf eine lange Tradition hat“.²⁸

In einer Pilotstudie des Erstautors unter Lehramtsstudierenden an der Universität Erlangen-Nürnberg ($N=284$) konnten keine Zusammenhänge zwischen der Religiosität der Studierenden und ihrer Zustimmung zur Aussage „Ich fühle mich zum Lehrer / zur Lehrerin berufen.“ festgestellt werden.²⁹ Allerdings gaben nicht nur über die Hälfte an, eine religiöse Sozialisation erlebt zu haben – was noch über die Basisrate einer entsprechenden Sozialisation in Bayern erklärbar sein mag –, sondern es waren auch 46% „selbst zeitweise Mitarbeiter/in im Kindergottesdienst, in der religiösen Kinder- oder Jugendarbeit oder ähnlichen religiösen Einrichtungen“. Dies lässt sich als erster Hinweis auf die Bedeutsamkeit religiöser Sozialisationserfahrungen für die Berufswahl deuten, der jedoch durch weitere Untersuchungen geklärt werden muss.

Besonders vielfältige Bezüge sind zwischen den religiösen und berufsbezogenen *Überzeugungen* zu erwarten, und in der Tat liegen hier auch etliche empirische Anhaltspunkte vor. Im vorgegebenen Rahmen sollen nur zwei Bereiche exemplarisch genannt werden. Wie eine Studie aus England zeigt, haben Überzeugungen zum Verhältnis von Naturwissenschaft und Religion offensichtlich Auswirkungen auf die didaktische Praxis. 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.³⁰ – In der bereits genannten Pilotstudie unter Lehramtsstudierenden zeigte sich für die abgefragte Einschätzung der Bedeutung von religiösen Bildungsangeboten an der Schule erwartungsgemäß ein starker Zusammenhang mit der Religiosität der Studierenden ($r=.65$).³¹

Zusammenfassend liegen damit theoretisch begründete und durch erste empirische Befunde gestützte Hinweise darauf vor, dass die Religiosität von Lehrerinnen und Lehrern – nicht nur bei Religionslehrkräften – deren professionelles Denken und Handeln beeinflussen dürfte. Dass die empirischen Nachweise häufig aus den USA stammen, verwundert nicht, denn US-Bürger sind nicht nur, nach allen Umfragen, religiöser als Deutsche, sondern weisen auch häufiger evangelikale bis fundamentalistische Orientierungen auf. Lehrkräfte mit solchen Tendenzen, auch das lassen einige Studien erkennen, neigen besonders stark dazu, auch ihren Lehrerberuf zu spiritualisieren.³² Es ist also ratsam, bei empirischen Erhebungen nicht nur den *Grad* der Religiosität, sondern auch die *Art* ihrer Ausprägung bzw. die entsprechende theologische Orientierung mit zu berücksichtigen. Zugleich verdeutlicht dies, dass für eine Abschätzung der Generalisierbarkeit auf Deutschland empirische Forschung auch hierzulande erforderlich ist.

Diese theologische Orientierung, aber auch andere Faktoren wie die erziehungswissenschaftliche Ausbildung, das Reflexionsniveau

28 Rothland, Martin: Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: Terhart/Bennewitz/Rothland 2011 [Anm. 4], 268–295, 285.

29 Vgl. Pirner, Manfred L.: Religiosität und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitativ-empirische Pilotstudie. In: Pastoral-theologische Informationen 33 (2013) 123–134.

30 Stolberg, Tonie: The Religio-scientific Frameworks of Pre-service Primary Teachers. An analysis of their influence on their teaching of science. In: International Journal of Science Education 29 (2007) 909–930.

31 Vgl. Pirner 2013 [Anm. 26], 131.

32 Vgl. Sikkink, David: Do Religious School Teachers Take Their Faith to Work? Research Evidence from the United States. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 160–179, 171 (Online unter: www.theo-web.de).

oder persönliche Einstellungen sind ausschlaggebend dafür, was die Lehrkräfte selbst über mögliche Zusammenhänge zwischen ihrer Religiosität und ihrem Beruf denken. Wir nennen solche Überzeugungen im Anschluss an Pirner (2013) *bildungstheologische Überzeugungen*.³³ Sie sollen abschließend genauer betrachtet werden.

3. Zur Bedeutung von bildungstheologischen 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 und Elmer lassen sich solche Überzeugungen in epistemologische (auf Aspekte von Wissen, Erkennen und Lernen bezogene), personenbezogene und kontextbezogene unterscheiden.³⁴ Außerdem kann noch differenziert werden zwischen Überzeugungen, die sich auf Sachverhalte beziehen, also darauf, wie etwas ist (empirisch), oder auf Idealvorstellungen, also darauf, wie etwas sein sollte (normativ). Denken Lehrkräfte z. B., dass Religion und Pädagogik grundsätzlich unterschiedliche Bereiche sind, die nichts miteinander zu tun haben (epistemologisch)? Sind sie der Meinung, dass religiöse Lehrer/-innen idealistischer sind als nicht-religiöse (personenbezogen, empirisch)? 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 werden sollten (kontextbezogen, normativ)?

Bislang liegen Hinweise auf die Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen fast ausschließlich zu Religionslehrkräften vor. So zeigten die Religionslehrerstudien von Andreas Feige u. a., dass Religionslehrkräfte ihre individuelle Religion bzw. Religiosität offensichtlich nicht ‚authentisch‘-direkt, sondern didaktisch reflektiert und transformiert in den Unterricht einbringen. Feige spricht von einer „dezidiert ‚schulisch‘ formatierte[n] ‚Bildungsreligion‘“, die im Unterricht vermittelt wird,³⁵ die zwar deutlich mit der eigenen, biographisch geprägten subjektiv-religiösen Orientierung der Lehrkräfte in Verbindung steht, aber vor allem das Ergebnis ihrer je „individuell geleistete[n] Reflexionsprozesse“ ist.³⁶

Biesinger, Münch und Schweitzer haben diesen Befund auf der Basis eigener qualitativer Forschungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg weiter ausdifferenziert. Sie unterscheiden insgesamt fünf Formen der gelebten und gelehrteten Religion von Religionslehrkräften und machen deutlich, dass Religionslehrkräfte „selbst Prinzipien für den Umgang“ mit den eigenen biographischen, religiösen und konfessionellen Prägungen im Unterricht formulieren – die allerdings teilweise in Spannung zu ihrem beobachteten

33 Vgl. Pirner 2013 [Anm. 26].

34 Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart/Bennewitz/Rothland 2011 [Anm. 4], 478–495, 486f.

35 Feige, Andreas: Die Religionslehrerinnen und -lehrer als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 53 (2001) 289–296, 296.

36 Feige, Andreas: ‚Einzelfall‘ oder ‚Kollektiv‘ – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je ‚quantitativ‘ und ‚qualitativ‘ freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft. In: Dressler, Bernhard/Feige, Andreas/Schöll, Albrecht (Hg.): Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen, Münster 2004, 7–16, 13.

Handeln im Unterricht stehen.³⁷ Das Forscherteam differenziert zwischen drei Gruppen von Lehrkräften: Gruppe 1 bemüht sich um eine weitgehend ‚neutrale‘ Vermittlung der Lehrinhalte, ist aber bereit, auf entsprechende Nachfrage der Schüler/-innen eine eigene Position zu beziehen; Gruppe 2 tendiert grundsätzlich dazu, den Schülerinnen und Schülern auch die persönliche konfessionelle Prägung zu erläutern, will allerdings die eigene Konfessionalität nicht abgrenzend verstanden wissen, sondern betont das Gemeinsame von Evangelischen und Katholiken; Gruppe 3 steht noch stärker hinter der eigenen konfessionellen Position und ist lediglich insofern bereit sich zurückzunehmen, um die Schüler/-innen der anderen Konfession nicht zu überrumpeln.³⁸

Es ist deutlich, dass solche Strategien und die hinter ihnen stehenden bildungstheologischen Überzeugungen einen Einfluss auf die Praxis der Lehrkräfte haben, auch wenn auf die erwähnte Spannung zwischen den eigenen Überzeugungen bzw. „Prinzipien“ und dem beobachteten unterrichtlichen Handeln nochmals hingewiesen werden soll. Es lässt sich vermuten, dass ähnliche Reflexionsprozesse und Reflexionstypen sich auch für die Frage nach den bildungstheologischen Überzeugungen von Nicht-Religionslehrkräften finden lassen und letztere die Stärke des Zusammenhangs zwischen verschiedenen Aspekten ihrer Religiosität und solchen ihrer wahrgenommenen Professionalität moderieren.

Es legt sich also die Hypothese nahe, dass bildungstheologische Überzeugungen sozusagen zwischen der Religiosität und dem beruflichen Denken und Handeln von Lehrkräften vermitteln bzw. moderieren; sie sind Ausdruck der

von Feige genannten individuellen „Reflexionsprozesse“. Konkret bedeutet dies: Die aus theoretischer Sicht zu erwartenden Zusammenhänge zwischen verschiedenen Aspekten der Lehrprofessionalität und der Religiosität sind vor allem für solche Lehrkräfte zu erwarten, die der Meinung sind, Pädagogik sei unweigerlich mit weltanschaulichen oder religiösen Normen verbunden und es sei deshalb auch legitim, dass eine Lehrkraft ihre religiösen Werte in ihren Beruf einbringt.

Lassen sich für diese Hypothese der *vermittelnd-moderierenden Funktion* von *bildungstheologischen Überzeugungen* empirische Hinweise finden?

In einer zweiten eigenen, bislang unveröffentlichten Pilotstudie unter 149 Lehrkräften (mit lediglich knapp 10% Religionslehrkräften) wurden vom Erstautor neben selbstberichteter Religiosität und verschiedenen Aspekten der Lehrkräfteprofessionalität auch bildungstheologische Überzeugungen erhoben. Zwei exemplarische Items zu deren Erfassung lauteten:

- Ich möchte meinen Schülerinnen und Schülern etwas von meiner weltanschaulichen oder religiösen Einstellung weitervermitteln.
- Ich bemühe mich darum, meine weltanschauliche oder religiöse Einstellung von meinem Denken und Handeln als Lehrkraft zu trennen (revers kodiert).

Zunächst wurde in der Gesamtstichprobe nach theoretisch begründeten Zusammenhängen zwischen Religiosität und einigen berufsbezogenen Überzeugungen gesucht.³⁹ So wurde

37 Biesinger, Albert/Münch, Julia/Schweitzer, Friedrich: Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht, Freiburg i.Br. 2008, 104, 115.

38 Ebd., 99–101.

39 Die Religiosität wurde mit dem R-S-T von Huber erhoben, vgl. Huber 2003; 2008 [Anm. 12]. Die Skalen zu den berufsbezogenen Überzeugungen wurden aus einer Studie von Ortenburger übernommen; sie gehen auf gut validierte und reliable Skalen der Konstanzer Einstellungsuntersuchung zurück: Ortenburger, Andreas: Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden, Frankfurt a.M. 2010.

etwa vermutet, dass religiöse Lehrkräfte der Erziehungsaufgabe gegenüber der Vermittlungsaufgabe einen höheren Stellenwert einräumen als nicht-religiöse Lehrkräfte, dass sie beziehungsorientierter sind und Fehler eher als Lerngelegenheit betrachten. Bei der Auswertung zeigten sich jedoch keine statistisch signifikanten Korrelationen. Erst wenn die Analyse auf die Teilstichprobe derjenigen Lehrkräfte fokussiert wurde, die in ihren bildungstheologischen Überzeugungen Bezüge zwischen Religiosität und Lehrerberuf bejahen ($n = 53$), ergaben sich die in Tabelle 1 dargestellten, theoriekonformen statistisch signifikanten Korrelationen.

Bereiche der berufsbezogenen Überzeugungen	Dimensionen der berufsbezogenen Überzeugungen	r
Lehrerelbstverständnis	Erziehung vor Vermittlung	.25*
Subjektive Theorien	Beziehungsorientierung	.27*
Subjektive Theorien	Aus Fehlern lernen können	.26*

Tab. 1: Bivariate Korrelationen zwischen Aspekten von Religiosität und berufsbezogenen Überzeugungen für die Teilstichprobe der Lehrkräfte, die in ihren bildungstheologischen Überzeugungen die Verbindung von Religiosität und Lehrerhandeln eindeutig bejahen ($N = 53$)

*Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (1-seitig) statistisch signifikant.

Auch wenn es sich nicht um starke Zusammenhänge handelt, und es sich bei den berichteten Befunden zunächst um erste Auswertungen anhand einer kleineren Stichprobe handelt, können diese doch zumindest einen Hinweis geben, dass es sich lohnt, in dieser Richtung weiter zu forschen und den bildungstheologi-

schen Überzeugungen dabei besondere Beachtung zu schenken.

4. Fazit

Zusammenhänge zwischen der Religiosität von Lehrkräften und ihrem beruflichen Denken und Handeln sind bislang noch wenig erforscht. In der allgemeinen empirischen Lehrkräfte-Forschung wird in aller Regel den religiösen Orientierungen keine Beachtung geschenkt; in den mittlerweile durchaus zahlreichen Studien zu Religionslehrkräften werden wiederum pädagogische und didaktische Orientierungen in der Regel auf im engeren Sinn religionsdidaktische Aspekte beschränkt. Es dürfte deutlich geworden sein, dass der kritisch-konstruktive Anschluss an das Theoriemodell und die Forschungen von COACTIV sich zur heuristischen Generierung und Strukturierung von Forschungsperspektiven in diesem Bereich eignet.

Freilich zeigen die wenigen deutschen empirischen Studien sowie eigene Pilotstudien zum Thema, dass Zusammenhänge zwischen Lehrer-Religiosität und -Professionalität nicht im gleichen Ausmaß zu erwarten sind wie etwa in den USA oder in islamischen Ländern,⁴⁰ in denen die Religiosität der Menschen generell eine größere Rolle spielt.

Durch erste empirische Hinweise gestützte theoretische Überlegungen deuten darauf hin, dass die bildungstheologischen Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern einen moderierenden Einfluss auf faktische Zusammenhänge zwischen der Religiosität und dem beruflichen Denken und Handeln der Lehrkräfte darstellen. Zudem dürfte der schulische Kontext ebenfalls einen solchen Einfluss dar-

40 Vgl. etwa Mansour, Nasser: Religious beliefs: A hidden variable in the performance of science teachers in the classroom. In: European Educational Research Journal 7 (2008) 557–576.

stellen: In Schulen mit einem dezidiert christlichen Profil, wie etwa bei (nicht allen) Schulen in christlicher Trägerschaft, wird normativ von den Lehrkräften erwartet, ihre christliche Orientierung in ihren Beruf einzubringen. Es kann demnach damit gerechnet werden, dass dies auch stärker der Fall ist als an staatlichen Schulen. Ob dies wirklich zutrifft, lässt sich anhand der wenigen vorhandenen Studien des deutschsprachigen Raums⁴¹ noch nicht entscheiden. Hier ist, wie insgesamt zu dem Thema, weitere Forschung nötig.

*Dr. Manfred L. Pirner
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des ev. Religionsunterrichts
an der Friedrich-Alexander-Universität
Erlangen-Nürnberg,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg*

*Dr. Annette Scheunpflug
Professorin für Allgemeine Pädagogik an
der Otto-Friedrich-Universität Bamberg,
Kapuzinerstr. 16, 96047 Bamberg*

*Dr. Stephan Kröner
Professor für Empirische Unterrichts-
forschung an der Friedrich-Alexander-
Universität Erlangen-Nürnberg,
Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg*

41 Vgl. als Forschungsüberblick: *Pirner, Manfred L.*: Art. „Professionsforschung“ und „Schule, konfessionell“ (2014). In: Online-Lexikon WiReLex (<https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/wirelex/>); *Ders./Scheunpflug, Annette/Holl, Anke*: Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010) 193–209 (Online: www.theo-web.de).