

Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern

Einblicke in eine Forschungswerkstatt¹

Manfred L. Pirner / Annette Scheunpflug / Stephan Kröner²

1. Thesen

■ THESE 1:

Zur Frage, ob bzw. inwieweit die Religiosität von Lehrkräften ihr berufliches Denken und Handeln beeinflusst, besteht ein eklatantes Forschungsdefizit. Dies ist umso gravierender, als religionspädagogische Überlegungen und kirchlich-offizielle Verlautbarungen immer wieder davon ausgehen, dass christliche Perspektiven von Bildung und Schule das Denken und Handeln von christlich orientierten Pädagoginnen und Pädagogen prägen, und zwar auch über den Religionsunterricht hinaus.

■ THESE 2:

Das von Jürgen Baumert und Mareike Kunter 2006 für die COACTIV-Mathematiklehrerstudie entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz empfiehlt sich als Anknüpfungspunkt für die Generierung und Strukturierung von Forschungsfragen zu Zusammenhängen zwischen der Religiosität und Professionalität von Lehrkräften.

■ THESE 3:

Für Zusammenhänge zwischen der Religiosität und der Professionalität von Religionslehr-

kräften wie anderen Lehrkräften stellen deren bildungstheologische Überzeugungen eine moderierende Variable dar: Überzeugungen der Lehrer/-innen, ob es Zusammenhänge zwischen dem religiösen und dem pädagogischen Bereich gibt oder geben sollte (= ‚bildungstheologische Überzeugungen‘), haben einen Einfluss darauf, inwieweit ihre Religiosität tatsächlich etwas mit ihrem beruflichen Denken und Handeln zu tun hat.

- 1 Der Beitrag erschien erstmals in Heft 74/2016 (S. 69–80). Aufgrund eines Satzfehlers wurde hier aber die erste Seite des Beitrags (= S. 69) nicht korrekt wiedergegeben. Daher wird der Artikel in diesem Heft komplett neu abgedruckt. Wir bitten darum, die korrigierte Fassung des Heftes 75/2016 der RpB der Lektüre und Zitation zugrunde zu legen.
- 2 Dieser Beitrag ist die überarbeitete Fassung eines Vortrags, der am 10.3.2015 bei der ökumenischen Tagung der „Konferenz der an der Lehrerbildung beteiligten Theologinnen und Theologen in Bayern“ (KLT) und der „Konferenz der Religionspädagoginnen an bayerischen Universitäten“ (KRBU) in Schloss Hirschberg, Beilngries, gehalten wurde.

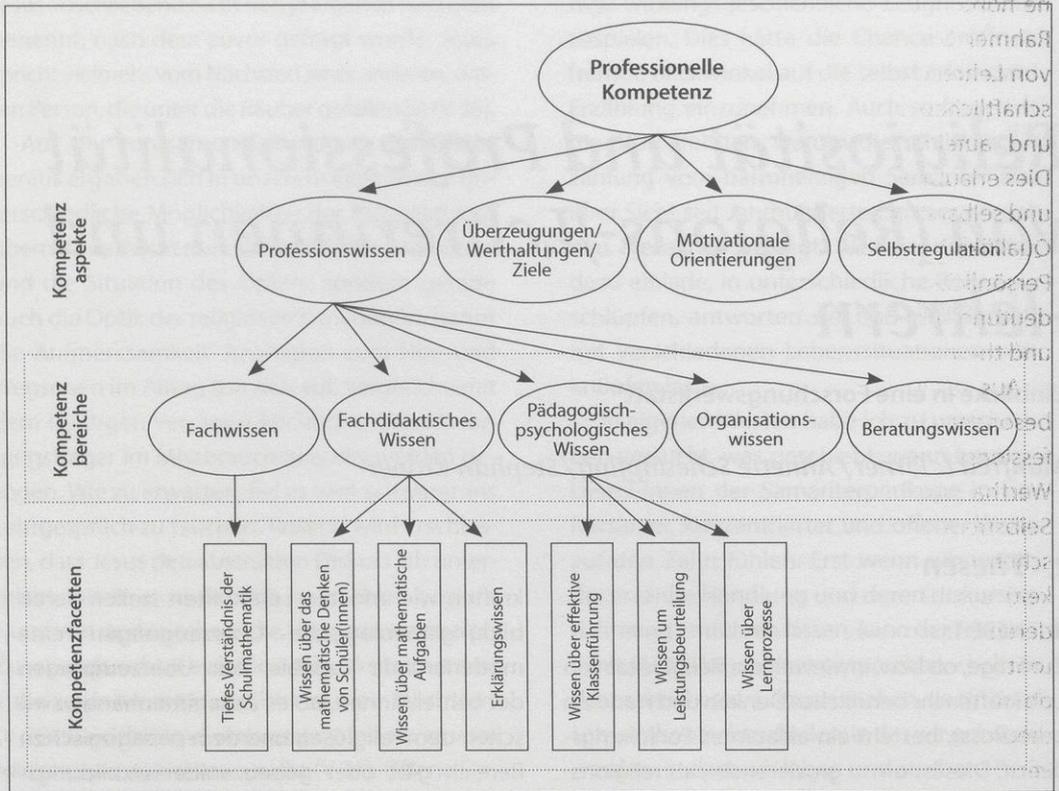


Abb. 1: Lehrerkompetenzmodell von COACTIV (Quelle: Krauss 2011, 183)³

2. Das Lehrerverberufungsmodell von Baumert und Kunter

In der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Bildungsforschung hat sich in den vergangenen Jahren immer mehr ein Theorie-Modell durchgesetzt, das versucht, die professionellen Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern zu systematisieren. Es handelt sich um das von Baumert und Kunter (2006) für die Mathematiklehrerstudie COACTIV entwickelte Modell professioneller Handlungskompetenz

(siehe Abb. 1).⁴ 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 sei-

3 Krauss, Stefan: Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda/Rothland, Martin (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster–New York–München u.a. 2011, 171–191.

4 Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike: Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006) 469–520; vgl. auch Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner u.a. (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011.

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

ne 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 Motivationen und der Selbstregulation (z. B. rechtes Verhältnis zwischen Engagement und Distanzierungsfähigkeit) eigens Beachtung geschenkt wird und deren Wechselbeziehungen zueinander betont werden. 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 Lehrprofessionsforschung 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 wor-

den 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 Lehrerprofessions- theorie 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“⁹ wird. 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 einschließt. Allerdings rücke unter diesem Blickwinkel nicht die Erziehung, sondern der Unterricht als Kernaufgabe von Lehrkräften in den Fokus: „Der Abschied von generalisierten Erziehungserwartungen

mer, 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.

7 Vgl. dazu genauer *Helsper, Werner*: *Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf*. In: *Terhart/Bennewitz/Rothland* 2011 [Anm. 3], 149–170; *Pirner, Manfred L.*: *Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? – Ergebnisse der Lehrprofessionsforschung*. In: *Burricher, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans* u.a. (Hg.): *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012, 13–32.

8 *Baumert/Kunter* 2006 [Anm. 4], 472.

9 Ebd., 470.

6 *Baumert/Kunter* 2006 [Anm. 4], 470.

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

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. Mittelschule und insbesondere 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 ge-

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. 4], 474.

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.

genwärtig vorherrschenden Forschungsparadigma dazu bei, dass die aktuellen Forschungsdefizite in diesem Bereich fortbestehen.

3. 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.

Wichtiger als diese Anordnung sind uns die Bezüge, die zwischen den einzelnen Aspekten hergestellt werden. Bezüglich der Religiosität orientieren wir uns dabei an dem mehr-

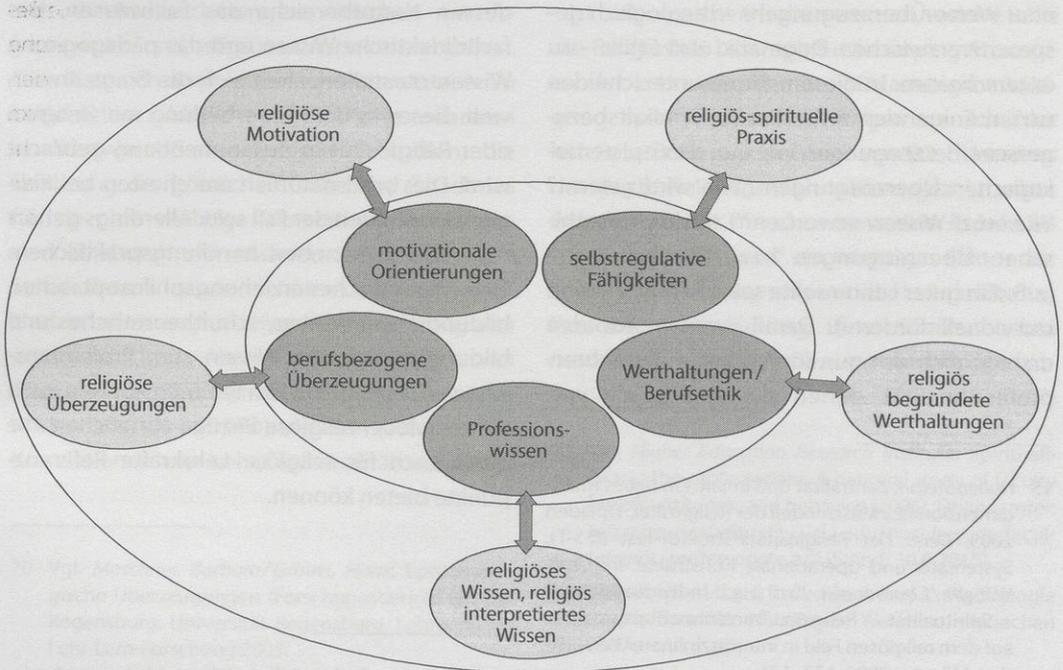


Abb. 2: Heuristische Zuordnung von Aspekten von Religiosität zu Aspekten von Lehrerprofessionalität

dimensionalen 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 unterscheiden. In diesem Sinne unterscheiden wir im Folgenden zwischen sachverhaltsbezogenen Überzeugungen wie v. a. 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 Lehrerprofessionalität, denen sich heuristisch ver-

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

-
- 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.

-
- 18 *Pirner, Manfred L.*: Religiosität und Lehrerprofessionalität. 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.

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 Schülerinnen sowie Schülern umzugehen.²¹ Und in einer 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-nicht-fundamentalistisch 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 Rat-

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 Impact 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.

geberliteratur 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 [...] 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 oben bereits genannten Pilotstudie unter Lehramtsstudierenden zeigte sich für die abgefragte

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.

28 *Rothland, Martin*: Warum entscheiden sich Studierende für den Lehrerberuf? Interessen, Orientierungen und Berufswahlmotive angehender Lehrkräfte im Spiegel der empirischen Forschung. In: *Terhart/Bennwitz/Rothland* 2011 [Anm. 3], 268–295, 285.

29 Vgl. *Pirner, Manfred L.*: Religiosität und berufsbezogene Überzeugungen von Lehramtsstudierenden. Eine quantitativ-empirische Pilotstudie. In: Pastoraltheologische 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.

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 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.

4. 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

31 Vgl. *Pirner* 2013 [Anm. 29], 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).

33 Vgl. *Pirner* 2013 [Anm. 29].

34 *Reusser, Kurt/Pauli, Christine/Elmer, Anneliese*: Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: *Terhart/Bennewitz/Rothland* 2011 [Anm. 3], 478–495, 486f.

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 gelehnten 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 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 Lehrerprofessionalität und der Religiosität sind vor allem für solche Lehrkräfte zu erwarten, die der Meinung sind, Pädagogik sei unweigerlich mit weltanschaulichen oder religiösen Normen

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.

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

38 Vgl. ebd., 99–101.

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 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 bejahten ($n=53$), ergaben sich die in Tabelle 1 dargestellten, theoriekonformen statistisch signifikanten Korrelationen.

Bereiche der berufsbezogenen Überzeugungen	Dimensionen der berufsbezogenen Überzeugungen	r
Lehrerselbstverständnis	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 bildungstheologischen Überzeugungen dabei besondere Beachtung zu schenken.

39 Die Religiosität wurde mit dem R-S-T von Huber erhoben, vgl. Huber 2003; 2008 [Anm. 15]. 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.

5. 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 darstellen: 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 Unterrichtsforschung an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

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.

⁴¹ Vgl. als Forschungsüberblick: *Pirner, Manfred L.*: Art. „Professionsforschung“ und „Schule, konfessionell“ (2014). In: *Online-Lexikon WiReLex* (www.wirelex.de); *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 (1/2010) 193–209 (Online: www.theo-web.de).