

Funktionale Äquivalenz von Spiritualität und Überzeugungen bei Religionslehrer*innen. Ein Beitrag im Anschluss an die pädagogische Professionsforschung

Matthias Gronover

Universität Tübingen

Kontakt: matthias.gronover@uni-tuebingen.de

eingereicht: 28.10.2020; überarbeitet: 28.01.2021; angenommen: 01.03.2021

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt heraus, dass sich die Dimensionen der Überzeugung von Lehrkräften und die der Spiritualität von Religionslehrkräften funktional äquivalent verhalten. Beide sind wirksame Faktoren des Lernens. Gleichzeitig entziehen sich beide Dimensionen des Lehrerhandelns ihrer Verzweckung. Im Anschluss an Ergebnisse der Selbstwirksamkeitsforschung wird diskutiert, inwieweit sich Spiritualität operationalisieren lässt.

Schlagwörter: Spiritualität, Überzeugungen, Religionsunterricht, Selbstwirksamkeit

Abstract: The paper highlights that the dimensions of conviction of teachers and the spirituality of religion teachers are functionally equivalent. Both are effective factors of learning. At the same time, both dimensions of teacher action elude their purpose. Following the results of self-efficacy research, the extent to which spirituality can be operationalized will be discussed.

Keywords: spirituality, beliefs, religious education, self-efficacy

Einleitung

Die pädagogische Professionsforschung ist stark ausdifferenziert (Hericks, Keller-Schneider, Meseth & Rauschenberg, 2020). Dabei rückt neben Faktoren, die die Wirkungen von Lehrperformanzen im Unterricht direkt adressieren, zunehmend auch der Sinnhorizont in Form von Überzeugungen ins Blickfeld, den Lehrkräfte ihrem Beruf insgesamt zurechnen (Kunze & Stelmaszyk, 2008). Auf theologischer Seite hat das Thema Spiritualität derzeit Konjunktur, wenn man, wie es hier geschieht, unter Spiritualität sowohl ungebundene Formen wie zum Beispiel Achtsamkeits- oder Körperübungen als auch religionsgebundene Formen, wie man sie in Gottesdiensten, Taizéfahrten oder auch verschiedenen Religionslehrkraftfortbildungen beobachten kann, versteht. Über die Konfessionen hinweg erfährt Spiritualität religionspädagogische Aufmerksamkeit (Hermisson, 2016). Ergänzend beschreibt die soziologische Analyse unsere Gesellschaft als rastlos, hoch differenziert, unübersichtlich und in allen Teilen kurzweilig und beschleunigt (Rosa, 2013). Außerdem wird eine wirkmächtige Dynamik der Vereindeutigung der Welt festgestellt (Bauer, 2018; Rosa, 2019). Vor diesem Hintergrund ist die Sehnsucht nach einem umfassenden Sinnhorizont nachvollziehbar. Sie lässt sich in zweierlei Weise als Weltflucht und als archimedischer Punkt der je subjektiven Wahrnehmung der Welt verstehen. Überzeugungen und Spiritualität sind personale und praktische Dimensionen der Weltbegegnung. In diesem Beitrag werden Spiritualität und Überzeugungen als handlungswirksame, personale Merkmale von Religionslehrkräften beschrieben.

Oft steht Spiritualität dabei für eine ungebundene Form von Religion, die dem gesellschaftlichen Trend der Individualisierung entgegenkommt. Im Allgemeinen wird ihr eine lebensförderliche Funktion zugeschrieben. Dabei wird der Begriff selbst oft diffus verwendet, er bezieht sich genauso auf ein unbestimmtes Inneres wie auch auf etwas Transzendentes.

Christliche Spiritualität, die sich zwischen *vita activa* und *vita contemplativa* aufspannt (Mieth, 2018), ist kaum unter einem einheitlichen Gesichtspunkt abzubilden (Dahlgrün, 2018). Sie umfasst beides: Fremdheitserfahrung genauso wie seelische Beheimatung. Wenn im Folgenden von Spiritualität die Rede ist, bezieht sich das nicht auf einen

substanziell durch Formen der Kirchlichkeit gebundenen Spiritualitätsbegriff, sondern auf eine offene Spiritualität, die sowohl die Empirie von Selbstauskünften umfasst als auch die Verflechtung dieser Selbstbeschreibungen in unterschiedlichste Diskurse von Tradition, gesellschaftlicher Trends und moderner Achtsamkeitsrhetorik. Damit schließt der Begriff der offenen Spiritualität an Forschungen an, die Spiritualität zwischen Beheimatung und Suche verorten und damit den Subjekten der Spiritualität die Definitionsmacht geben (Schambeck, 2015). Offene Spiritualität ist somit eben keine beliebige Spiritualität (Fuchs, 2020, S. 71–105), weil sie den formatierten Glauben der Tradition dekonstruiert. Spiritualität kann sich in der Transzendierung von Natur, Alltag, Beruf oder Intimität zeigen. In der Vielfalt der Bezüge liegt ihre Offenheit begründet; ihre Verbindlichkeit gewinnt sie durch ihren Bezug zur Person, die sich als spirituell bezeichnet.

Überzeugungen adressieren das persönliche Fürwahrhalten von Erfahrungen und Einstellungen, sie bezeichnen damit wie Spiritualität eine perspektivische Beziehung zu ihrem Objekt.

Der folgende Beitrag vertritt die These, dass Überzeugungen und Spiritualität funktionale Äquivalente im Lehrberuf sind. Ausgehend von Ergebnissen der empirischen Professionsforschung werden zunächst Komponenten eines Persönlichkeitsmodells vorgestellt, das den Zusammenhang von der Persönlichkeit der Lehrkraft und der Unterrichtswirksamkeit darstellt (1). In einem zweiten Schritt wird der Ertrag zum Begriff der Überzeugungen zusammengefasst. Es zeigt sich, dass Überzeugungen einen starken Praxisbezug haben, entwickelbar sind und eine Lehrkraft durchaus sich widersprechende Überzeugungen haben kann (2). Drittens geht es um das Konzept der „offenen Spiritualität“, das aufzeigen kann, dass Spiritualität sich nicht in ihrem Charakter der Unverfügbarkeit und Entzogenheit von Spiritualität erschöpft, sondern dass diese durchaus nützlich für Alltag und Unterricht sein kann. Der letzte Abschnitt greift die Beobachtungen zu Überzeugungen auf und bringt diese mit den Beobachtungen zur Spiritualität ins Gespräch (3).¹

1. Komponentenmodell Religionslehrkraft-Unterricht

Die pädagogische Professionsforschung modelliert das Gefüge zwischen Lehrkräften und Unterricht anhand verschiedener Zugänge zu ihrer Persönlichkeit, ihrem Handeln im Unterricht, ihrem Selbsterleben und ihrer Wirkung auf Schülerinnen und Schüler. Solche Modelle umfassen dabei ein sehr komplexes Bündel von Merkmalen, dessen einzelne Komponenten sich nicht beliebig miteinander verbinden lassen, aber doch alle durch die Persönlichkeit der Lehrkraft zusammenhängen. So hat die Herkunft der Lehrkraft und ihre religiöse Sozialisation wahrscheinlich Einfluss auf ihre Berufswahl, eine Religionslehrkraft zu werden. Gleichzeitig sagt dies noch nichts über ihr Belastungserleben im Alltag aus. Unter anderem deswegen hat sich die pädagogische Professionsforschung auf drei Faktoren konzentriert, von denen bekannt ist, dass sie im Unterricht wirksam sind: Überzeugungen, motivationale Orientierungen und Professionswissen (Riegel & Leven, 2018). Diese drei Faktoren werden im weiteren Verlauf noch aufgegriffen. Für den Blick auf Überzeugungen ist wichtig, dass die Bedeutung der Persönlichkeit der (Religions-)Lehrkraft sich nur erschließen lässt, wenn das Modell um weitere Komponenten erweitert wird. Denn die Professionalität einer Lehrkraft ist zwar eine zentrale Komponente im Gefüge von Persönlichkeit und Unterricht, aufgrund ihrer Abhängigkeit von der Sozialisations-, Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsbiografie aber ergänzungsbedürftig.

Das folgende Modell (vgl. Abb. 1) zeigt die Komponenten personale Merkmale, Ausbildung, Professionalität und Ertrag. Zugrunde liegt diesem Modell ein in der Bildungswissenschaft breit rezipiertes Angebot-Nutzungs-Modell, das von der Wirksamkeit von Bildungs- und Ausbildungsangeboten ausgeht, die eine Umsetzung des Angebots in einen Ertrag aber offenlässt (Helmke, 2015). Wichtige Scharnierstellen sind dabei Nutzung und Performanz durch die Religionslehrkraft; die Zielperspektive des Modells wird im Ertrag von Nutzung und Performanz im Unterrichtsgeschehen und Berufsalltag gesehen (Kasten „Ertrag“, Abb. 1).

Die Bedingungen, unter denen Religionslehrkräfte ihr Studium antreten und die Interessen, die sie dabei mitbringen, ihre pädagogischen Vorerfahrungen und auch ihre Leistungsmerkmale sind weitgehend unbekannt (Cramer, 2021). Aus Studien zu anderen Fächern ist bekannt, dass diese Herkunftsmerkmale allerdings einen Einfluss auf die Berufsbiografie und das Selbsterleben von Lehrkräften haben. Bei Religionslehrkräften ist allerdings bekannt, dass sie einer der großen Konfessionen, dem Islam oder dem Judentum angehören. Dieses Herkunftsmerkmal ist also nicht nur normativ relevant, sondern könnte auch ein Faktor für die Berufsmotivation sein, Religionslehrkraft zu werden.

¹ Dieser Beitrag ist Reinhold Boschki, meinem Lehrer und Freund, zu seinem 60. Geburtstag im Mai 2021 gewidmet.

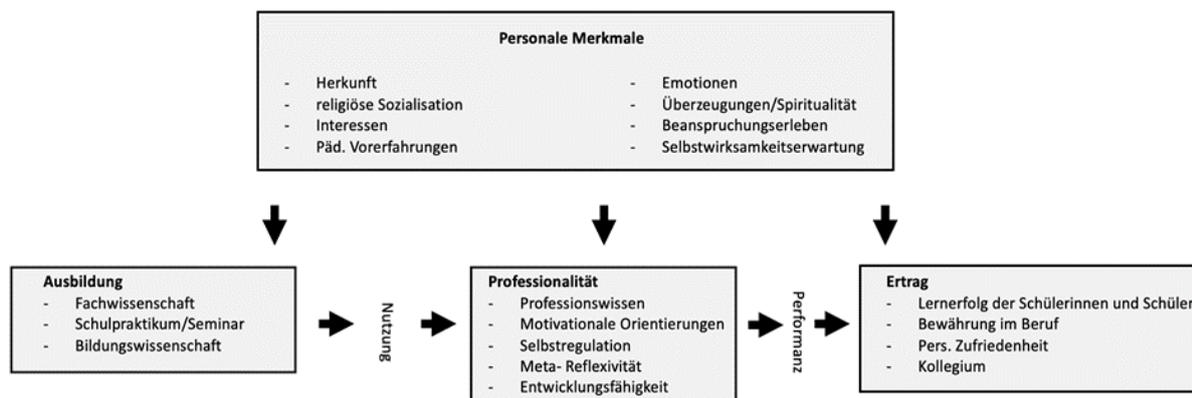


Abb. 1: Komponentenmodell Religionslehrkraft-Unterricht (in Anlehnung an Cramer, 2021)

Zusammen mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung im theologischen Studium, der fachdidaktischen Ausbildung im Studium und im Lehrerseminar sowie der Schulpraxis münden die Herkunftsmerkmale in ein Bündel von Merkmalen der Lehrerprofessionalität, das in der Performanz der Lehrkraft in Unterricht und Alltag seinen Ertrag erweist. Dieser Ertrag bemisst sich in der Bewährung im Beruf, der persönlichen Zufriedenheit, Aspekten der Schulentwicklung und des kollegialen Austauschs, nicht zuletzt aber im Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. Im Modell nutzt die Lehrkraft also ihre Herkunftsmerkmale und ihre Bildung und Ausbildung so, dass dadurch ihre pädagogische Professionalität entscheidend geprägt wird. Diese Professionalität ist aber an sich noch nicht wirksam, sondern muss in guten Unterricht und eine gelingende (Berufs-)Biografie übersetzt werden (Performanz).

Entscheidend ist, dass sich die genannten Merkmale und Faktoren im Ganzen der Person der Lehrkraft dynamisch verhalten und jenseits des Angebot-Nutzen-Modells, das oben aufgezeigt wurde, weitere personale Einflüsse – zu nennen seien hier im Blick auf die Religionslehrerinnen- und -lehrerforschung die Desiderate Emotionen, Beanspruchungserleben und Entwicklungsfähigkeit – eine Rolle spielen (Cramer, 2016).

Ein zusammenfassender Blick auf die religionspädagogische Forschung zur Lehrerprofessionalität zeigt, dass zwar im Blick auf die reflexive Distanz zu ihrem Fach (Feige, 2004), auf das Verhältnis zur eigenen Kirche bzw. Konfession (Feige & Tzscheetzsch, 2005) und zur Zufriedenheit im Beruf (Miklas, Pollitt & Ritzer, 2015) Erkenntnisse gewonnen wurden, diese aber in der Regel aus der Logik des religionspädagogischen Diskurses heraus entwickelt wurden und wenig anschlussfähig an die pädagogische Professionsforschung sind. Insgesamt lässt sich sagen, dass sich die religionspädagogische Forschung in diesem Bereich zwar als „spezifisch, zugleich aber als wenig anschlussfähig an die skizzierte Forschung in den Bildungswissenschaften und in anderen Fachdidaktiken“ erweist (Cramer, 2021). Dieses Desiderat kann bearbeitet werden, indem bestimmte Merkmale oder Faktoren, die im oben genannten Modell aufgezeigt sind, übernommen bzw. übersetzt werden. Dieser Beitrag soll dies am Beispiel der Überzeugungen zeigen, die die Wahrnehmungen und damit auch Handlungen von Lehrkräften beeinflussen.

2. Überzeugungen

Überzeugungen bezeichnen zunächst die Urteile einer Lehrkraft über die Richtigkeit oder Falschheit einer Vorstellung (Pajares, 1992). Diese allgemeine Bestimmung kann sich auf alles Mögliche im Alltag einer Lehrkraft beziehen. So könnte eine Lehrkraft beispielsweise die Überzeugung haben, dass religiöse Heterogenität für die Lebendigkeit eines Unterrichtsgesprächs im konfessionellen Religionsunterricht förderlich sei oder, dass die existenzielle Dimension eines religiösen Unterrichtsinhalts die Wahl der Methode bestimmt. Überzeugungen sind demnach sehr vielfältig, sie können sich auf Schülerinnen und Schüler beziehen, die Unterrichtsgestaltung, das Schulklima oder auch bestimmte Inhalte. Überzeugungen sind implizit oder explizit wirksam. Für Religionslehrkräfte ist beispielsweise die Überzeugung gut belegt, gegebenenfalls zwischen gelehrter und gelebter Religion unterscheiden zu dürfen oder gar unterscheiden zu müssen (Feige, 2004).

In jedem Fall sind Überzeugungen eingespannt in ein vieldimensionales System von professionellem Wissen, Emotionen, eigenem Kompetenzerleben und Handlungsrouniten. Sie können im Blick auf den Lehrberuf grundsätzlicher Natur sein oder auch periphere Phänomene betreffen, sie können eingebettet sein in komplexe Routinen oder auch isoliert vorkommen und sie können einander widersprechen. Zum Beispiel kann eine Lehrkraft von der Wich-

tigkeit der inklusiven Gestaltung von Unterricht überzeugt sein, dennoch aber eine leistungsbezogene Trennung von Schülerinnen und Schülern fordern. Gerade letzteres Beispiel zeigt nochmal einen Unterschied zwischen professionellem Wissen und Überzeugungen. Wissen ist intersubjektiv überprüfbar, wohingegen Überzeugungen subjektiv sind und einem individuellen Fürwahrhalten entsprechen (Kunter & Trautwein, 2013, S. 151). Überzeugungen können verschiedene Funktionen haben. Sie filtern und interpretieren Informationen, rahmen spezifische Probleme und sind handlungsleitend (Buehl & Beck, 2015, S. 67).

Aber Überzeugungen kommen nicht nur individuell vor, sondern treten auch als geteilte Überzeugungen überindividuell auf. Eine solche geteilte Überzeugung ist beispielsweise, dass konstruktive Einzelarbeit Schülerleistungen fördere oder dass die Einhaltung der Schulordnung streng beaufsichtigt werden müsste. Geteilte Überzeugungen können mit der Überzeugung einer Lehrkraft deckungsgleich sein, müssen es aber nicht. Sie gelten als wichtig, um Lernerfolge bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen.

Darüber hinaus ist beachtenswert, dass auch die Überzeugung von Sinn und Zweck eines Schulfachs im schulischen und gesellschaftlichen Gesamt relevant für den Ertrag pädagogischer Professionalität zu sein scheint. Anders gesagt: „Die Philosophie des Schulfachs ist auch ein impliziter Unterrichtsinhalt. Im Mathematikunterricht beispielsweise lernen die Schüler, ob ihr Lehrer der Überzeugung ist, dass der Kern der Mathematik aus Operationen mit einer klar, vorab definierten Sprache besteht, oder aus wechselseitigen Beziehungen verwendeter Zeichen oder, dass Mathematik vorrangig ein Werkzeug zur Beschreibung der Wirklichkeit ist“ (Bromme & Haag, 2008, S. 809).

Insgesamt zeigt die Diskussion über Überzeugungen drei spezifische Merkmale:

1. Überzeugungen sind verbunden mit ihrer Erweisbarkeit in der Praxis. Das trifft auch für überindividuell geteilte Überzeugungen zu. Umgekehrt ist es erfolgversprechender, Überzeugungen durch Praxis zu verflüssigen bzw. zu ändern als durch theoretische Unterweisung.
2. Überzeugungen wirken sich auf das Denken und Handeln der Lehrkraft aus. Sie haben deswegen Auswirkungen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern. Überzeugungen können entwickelt werden und sind plastisch.
3. Überzeugungen sind in sich nicht zwingend kohärent und widerspruchsfrei. Eine Lehrkraft, die in Pünktlichkeit und ordentlicher Heftführung grundsätzlich Prädikatoren für Leistungsstärke sieht, kann gleichzeitig davon überzeugt sein, Unordentlichkeit sei ein Indiz für Kreativität und letztere der Schlüssel zum Erfolg. Im Kontext von Professionalität sind Überzeugungen aber wahrheitsfähig, das heißt sie müssen einer kriteriengeleiteten Prüfung standhalten können.

Unter dem Gesichtspunkt der „offenen Spiritualität“ sollen diese drei Punkte im Folgenden diskutiert werden (3.1–3.3). Die Grundlage dafür bilden die qualitativen Daten, die im Rahmen der Studie „Spirituelle Selbstkompetenz“ erhoben wurden (Gronover, 2017). Diese Daten in Form von Einzelbeobachtungen und Äußerungen von Religionslehrerinnen und -lehrern an berufsbildenden Schulen werden hier unter dem Aspekt der Überzeugung einer Relektüre unterzogen.

3. Offene Spiritualität als funktionales Äquivalent von Überzeugungen

Die Forschung zur Spiritualität von Religionslehrkräften liegt in den Anfängen (Gronover, 2021), obwohl Spiritualität und damit die Annahme ihrer Wirksamkeit in edukativen Prozessen in anderen Berufsfeldern an sich vielfältig beschrieben ist (für die Soziale Arbeit: Caloun & Habringer-Hagleitner; für Pflegeberufe: Knoll, 2020; für Fachkräfte in Kindertagesstätten: Riegger, 2019) und auch empirisch breit erforscht ist (Bucher, 2014).

Insofern Spiritualität nur in „persönlicher Mentalität“ (Sudbrack, 2000, S. 857) lebt, ist sie immer auch verknüpft mit einem Selbstkonzept. Diese Verbindung ermöglicht es, Spiritualität mit theoretischen Konstrukten zu verbinden, die das Selbst des Menschen nicht nur theoretisch analytisch erschließen (Bröckling, 2013), sondern auch empirisch beschreiben. Das hebt den Aspekt der Entzogenheit des Kerns von Spiritualität nicht auf, verortet sie aber professionstheoretisch.

3.1 Religionslehrkräfte betonen beides: praktische Erweisbarkeit und Unverfügbarkeit ihrer Spiritualität

Zentral wichtig für das Verständnis der Selbstwirksamkeitserwartung ist die Fähigkeit, das eigene Tun zu dosieren. Diese Erkenntnis gilt allgemein für das Wohlbefinden von Lehrerinnen und Lehrern im Schulalltag. Erfolgreiche Selbstregulation beugt zum Beispiel Distress vor, was einen echten Nutzen darstellt. Aber kann auch Spiritualität nützlich sein? Wenn man jedenfalls nach dem Zusammenhang von Selbstwirksamkeitserwartung und Spiritualität fragt, muss man sich dieser Frage stellen und die Unverfügbarkeit von Spiritualität genauer betrachten.

So eindeutig also Spiritualität – wo sie denn eine Rolle spielt – in ihrer Relevanz für religiöse Bildungsprozesse als positiv zu bewerten ist, so vieldeutig ist ihre religionspädagogische Bedeutung. Während Überzeugungen für Lehrkräfte in ihrem Nutzen belegt sind, entzieht sich Spiritualität einer solchen Engführung. Sie hat Geschenkcharakter, der aus theologischer Perspektive zu Recht immer wieder auf die Dimension des geschenkten Sinns zurückzuführen ist, also auf die Tatsache, dass es sich mit der Spiritualität wie mit dem „Tag des Herrn“ verhält, der eben nicht berechenbar ist und sich damit auch einem Kosten-Nutzen-Kalkül entzieht und kommt „wie ein Dieb in der Nacht“ (1. Thess 5,2). Theologisch gesehen ist Spiritualität also ein Geschenk, ein zukommender Sinn, der nicht konstruiert und auch epistemologisch nicht verfügbar ist. Er ist damit zugleich Ausgangs- und Fluchtpunkt einer christlichen Haltung, die gerade für Religionslehrerinnen und -lehrer hoch bedeutsam ist, nämlich das eigene Tun als „Engagement im Vorletzten“ (Peng-Keller, 2012, S. 116–132) zu verstehen, oder, wie ein Religionslehrer es ausdrückte: „Ja, dieser Schock des Alltags, also wie wenn man [...] aus Exerzitien zurückkehrt und man kommt [...] in den Alltag rein und muss dann aufpassen, dass man dieses Pflänzchen schützt oder diesen [...] kostbaren Schatz, dass der nicht verschüttet, sondern ja, er ist dann durch den Alltag zu tragen und das ist eine Herausforderung [...] das dann einzubringen und zu leben“ (Gronover, 2017, S. 95).

Deswegen ist Spiritualität immer praktisch und nie nur abstrakt zu fassen. Spiritualität liegt im Trend, nicht zuletzt auch, weil sie in einer „Gesellschaft der Singularitäten“ (Reckwitz, 2017) den individualisierten Formen des Glaubens einen überindividuellen Rahmen geben kann. Sie bietet damit einen Sinnhorizont, der sich wie die Überzeugung, dass das eigene Schulfach nützlich für die Gesellschaft sei, positiv auf das unterrichtliche Geschehen auswirken kann. Sie steht dann für die Verheißung eines Ruhepuls in einer Gesellschaft der gleitenden, beschleunigten und unsteten Dynamiken. Insofern forcieren gesellschaftliche Diskurse spirituellen Hunger. Sie zeigen aber dadurch nicht nur ein Bedürfnis, sondern auch die Nützlichkeit von Spiritualität, als eben jenen „kostbaren Schatz“, von dem man weiß, dass es ihn gibt, den es aber erst noch zu entdecken und zu heben gilt. In dieser Ambivalenz von Entzogenheit und Nützlichkeit spielt sich Spiritualität ab. Weil sie nicht allein durch die (kirchliche) Tradition formatiert ist, wird sie hier offene Spiritualität genannt. Die Äußerung oben kontextualisiert Spiritualität in den Alltag und transzendiert diesen.

3.2 Spiritualität kann professionell entwickelt werden

In der Vorstellung von offener Spiritualität spielt es eine wichtige Rolle, dass Spiritualität unverfügbar und geschenkt ist. Genau deswegen berührt der Begriff der Spiritualität sowohl das geplante Handeln im Schulalltag als auch die Reflexion desselben. In Anlehnung an Donald Schön kann man also *spirituality in reflection* von der *spirituality in action* unterscheiden (Schön, 1982). Um die Verbindung zur empirischen Lehrerbildung nochmals hervorzuheben: Zumindest in den Augen der Religionslehrerinnen und -lehrer an Berufsschulen ist Spiritualität eine religiös vermittelte Überzeugung, die sie in sich tragen und die zugleich nach außen drängt (Gronover, 2017). Im Gegensatz zu einer rein intimen Vorstellung von Spiritualität kann deswegen begründet von „extimer Spiritualität“ gesprochen werden (Kießling, 2017).

In der Zusammenschau verhalten sich Überzeugungen und Spiritualität analog. Sie führen zu professioneller Kompetenz, die die Denk- und Handlungsoptionen von Kolleginnen und Kollegen sichtbar macht. Die Kompetenz, mit der eigenen Spiritualität umzugehen, ist demnach erlernbar. Sie ist dynamisch und nicht statisch. Was die empirische Forschung zur Kompetenz von Lehrkräften gefunden hat, gilt deswegen auch für spirituelle Selbstkompetenz: „Niemand wird als kompetente Lehrkraft geboren. Professionelles Wissen, Überzeugungen, aber auch Zielvorstellungen und die Fähigkeit zur Selbstregulation sind keine angeborenen Talente, sondern entwickeln sich im Laufe eines Lehrerlebens“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 159). Da die Kolleginnen und Kollegen im Unterricht im Modus religiöser Rationalität agieren, müssten die Ergebnisse der Studie zeigen können, dass sowohl Erlernbarkeit der spirituellen Selbstkompetenz als auch ihr religiöser Geschenkcharakter zu Wort kommen.

Durch die These von der funktionalen Entsprechung von Spiritualität (im jeweiligen Sinn der Selbstzuschreibung durch Lehrkräfte) und von Überzeugungen wird auf ein zentrales Desiderat in der Aus- und Weiterbildung von Religionslehrkräften verwiesen, nämlich auf deren Spiritualität, die vielfältig und sehr heterogen ist, gleichzeitig aber einen entscheidenden Faktor für gelingenden Religionsunterricht darstellt. Denn in allen Vorstellungen von Spiritualität bei Religionslehrkräften kommt der Spiritualität die Kraft und Bedeutung einer Überzeugung zu. Spiritualität selbst ist breit in Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften verankert, wird aber zu wenig im Blick auf konkrete Lernprozesse im Unterricht gesehen.

- Um professionell zu agieren, müssen Religionslehrkräfte unterschiedliche *theologische Konzepte* beherrschen (in

Abb. 1 „Professionswissen“). Die empirische Bildungsforschung nennt noch die Kenntnis theologischer Konzepte und Methoden, die angehende Religionslehrkräfte beherrschen sollten. Neben den Grundkenntnissen hermeneutischer und empirischer Forschung scheint hier der Aspekt der theologischen Konzepte besonders wichtig. Das Verständnis theologischer Konzepte ist für die Entwicklung entsprechender religionsdidaktischer Handlungsrountinen zentral, wie man beispielweise am Unterricht mit dem Katechismus vor dem Zweiten Vatikanischen Konzil zeigen kann, der sich die Hand mit einem instruktionstheoretischen Offenbarungsmodell gab (Kropač, 2006). Der Konnex zwischen Offenbarungsmodell und den religionsdidaktischen Grundlagen religiöser Bildung ist auch heute sichtbar, wenn Offenbarung als Selbstmitteilung Gottes und religiöse Bildung als Selbsterschließung der Gottesbeziehung verstanden wird.

- *Motivationale Orientierungen sind wirksame Lernfaktoren.* Es konnte gezeigt werden, dass sich die Begeisterung der Lehrkraft auf die Klasse übertragen kann und die Effizienz von Lernprozessen gesteigert wird, wenn die Lehrkraft vom eigenen Tun und Denken eingenommen und überzeugt ist. Es ist wohl so, dass die Glaubwürdigkeit einer Lehrperson die Bereitschaft steigert, sich mit Inhalten ernsthaft auseinanderzusetzen. Die Spiritualität des Religionslehrers oder der -lehrerin ist davon betroffen, „because it is the teachers’ credibility in religious affairs which authorizes the relevance of the taught content. This aspect could be labeled personal competence or spiritual competence“ (Riegel & Leven, 2018, S. 104).
- Die *Selbstwirksamkeitserwartung* eines Lehrers oder einer Lehrerin ist nach *Albert Bandura* von vier Faktoren abhängig, die den Unterricht stark beeinflussen (Bandura, 1997). Nicht umsonst ist schon bei der Ausbildung von der Bedeutsamkeit theologischer Kompetenz die Rede gewesen, diese ist der Schlüssel zu gutem Unterricht genauso wie zu einem Selbstbewusstsein der eigenen Wirksamkeit. Ein weiterer Faktor, der durch die Resonanzpädagogik von Hartmut Rosa nochmals sehr prominent wurde, ist der Aspekt der sozialen Resonanz, die eine Lehrkraft von den Kolleginnen und Kollegen aber auch von der Klasse bekommt. Diese prägt das Selbstbild ganz entscheidend und trägt dazu bei, an sich selbst zu glauben. Vorstellungen von Spiritualität bei Religionslehrkräften sind oft von Vorbildern geprägt, sei es die eigene Mutter, der Jugendpfarrer oder aber auch Heilige wie Mutter Teresa oder der heilige Franziskus. Ergänzt werden die Faktoren der Selbstwirksamkeitserwartung durch eine empirisch äußerst schwer einzuholende Dimension, die aber gleichwohl die eigene Professionalität entscheidend trägt: die Dimension der Emotionen. Die emotionale Bereitschaft, sich mit Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen und um Antworten auf theologische Fragen zu ringen, ist ein weiterer entscheidender Punkt.

Systematisch-theologische Bestimmungen von Spiritualität zeigen auf, dass diese unverfügbar ist, sich in ihr eine Beziehung zum Anderen und / oder zu einer transzendenten Wirklichkeit ausdrückt und sie in einer je persönlichen Mentalität gelebt wird (Peng-Keller, 2012). Diese systematischen Erörterungen scheinen sich einem planenden, intentionalen Verhalten zu entziehen. Zugleich zeigen empirische Forschungen im pädagogischen Kontext, dass gerade nach außen getragene Überzeugungen von Lehrpersonen, die als Begeisterung umschrieben werden, lernwirksam sind. Diese sind manchmal religiös vermittelte Überzeugungen. Dabei müssen sie nicht, wie im zweiten Abschnitt gezeigt wurde, widerspruchsfrei sein. Überzeugungen können auch dann für Subjekte plausibel sein, wenn sie auf den ersten Blick eine auseinandergehende Dynamik aufweisen. Im Blick auf Spiritualität wird dies an ihren Charakteristika der Geschenktheit und Nützlichkeit deutlich, wie nun gezeigt wird.

3.3 Vorstellungen von Spiritualität und Überzeugungen zwischen Kohärenz und Widersprüchlichkeit

„Also ja, wenn jetzt in der Schule, wenn ich Stress hab oder so, ist natürlich für mich die Spiritualität oder Glaube auch etwas, also, wo ich was abladen kann, wo ich Gott was hinlegen kann, wo ich was loswerden kann, wo ich irgendwie sagen kann: Jetzt gebe ich’s ab und jetzt brauch ich nicht mehr drüber nachdenken“ (Gronover, 2017, S. 98), sagt eine Lehrkraft. Auch wenn Befragte durchgängig betonen, dass von Wirkungen von Spiritualität nicht auszugehen sei, so sehen sie doch bestimmte Korrelationen zwischen ihrer spirituellen Haltung und der Bewältigung des Schulalltags. Man müsse, sagt ein befragter Lehrer, das „halt mehr in diesem Dreieck, also von Nächstenliebe, Gottes Liebe und Eigenliebe, dass das alles drei auch zusammenfließt“ sehen (Gronover, 2017, S. 97). Die Widersprüchlichkeit zwischen dem Geschenkcharakter und der Nützlichkeit von Spiritualität wird nicht aufgelöst. Vielmehr differenziert sich das Spiritualitätsverständnis. In der Studie konnte eine starke Weitung der Vorstellungen von Spiritualität über den Projektzeitraum von eineinhalb Jahren gezeigt werden, die sich vor allem darin zeigt, dass Mitmenschen – und hier vor allem Schülerinnen und Schüler – als Quelle spiritueller Erfahrungen genannt werden.

Im Folgenden können drei Vorstellungen von Spiritualität markiert werden, die den o. g. Widerspruch nicht auflösen, aber dimensionieren. Sie können als Wahrheit, Mystik und eben auch als Funktion von Spiritualität verschlagwortet werden.

- Die *Wahrheitsfrage* stellt den Zusammenhang von Glaube und Lebenspraxis heraus und verortet Spiritualität als Bindeglied zwischen intemem Glaube und Lebenspraxis. Jutta begreift Spiritualität als das „*Herz von Religion*“. *„Wenn [...] diese Verbindung zum Geist nicht da ist, dann wird diese hohl oder sie erstarrt in Traditionen“*. Ähnlich Wolfgang, für den *„Spiritualität der Kern der Religion, also [...] der rote Faden [ist]. [...] Wenn man tiefer schaut, kommt man [...] bei dieser Spiritualität an und ich glaube, ohne Spiritualität kann man auch keine wahre Religion leben“* (Gronover, 2017, S. 56).
- Andere Aussagen konturieren Spiritualität als *mystische Praxis*: „Wolfgang's Spiritualitätsverständnis [...] lässt sich beschreiben als festes, durch eigenes Erleben begründetes Überzeugtsein von der Erfahrbarkeit einer *„Wirklichkeit jenseits unserer Verstandeswirklichkeit“*. Jene *„göttliche Gegenwart“* ist intellektuell letztlich nicht einholbar. Deshalb bedarf es nach Wolfgang's Ansicht vor allem einer konkreten Übungspraxis, die in der Lage ist, das Ich-Bewusstsein als Konstrukt zu begreifen, das eine tiefere Erkenntnis des Wesens von Wirklichkeit verhindert und das deshalb relativiert werden muss, also einer *„Zurücknahme jeglicher Ich-Aktivität“*. Für Wolfgang ist Spiritualität [...] primär eine auf der Basis des Christentums, aber auch eine aus östlichen Quellen gespeiste und vertiefte kontemplative Theorie und Praxis“ (Gronover, 2017, S. 56–57).
- Außerdem spielt ein integrativer Aspekt von Spiritualität eine wichtige Rolle. Sie ist dann eine *Funktion* der Differenz von geistlichem und weltlichem Leben, das genauso unterschieden wie zusammen beobachtet werden muss. „Für Paula, die in Meditation oder Kontemplation nicht die Spiritualitätsform findet, *„die [ihrem] Wesen so entspricht“*, bedeutet Spiritualität *„so etwas wie Integration meines geistlichen und weltlichen Lebens, also das wirklich irgendwie in Verbindung miteinander zu bringen.“* Insofern ist Spiritualität immer auch etwas Ganzheitliches. Für Pia ist Spiritualität eng mit körperlicher Bewegung verbunden: Sie versteht darunter etwas, das sowohl Geist als auch Körper umfasst. *„Ich finde, Spiritualität ist nicht nur eine geistige Übung, sondern hat viel mit dem Körper zu tun“*. Ihre Qigong-Übungen nennt sie *„Meditation in Bewegung“*“ (Gronover, 2017, S. 57).

Spiritualität hilft einen „*roten Faden*“ zu haben, der unterschiedliche Arbeitsfelder, Klassen und Denkweisen miteinander verknüpft. Für Überzeugungen gilt dasselbe. Das schließt ein, dass auch die verschiedenen Handlungsrationaltäten im Religionsunterricht und anderen Fächern, die sie unterrichtet, miteinander in Beziehung stehen. Dadurch fällt es leichter, Positives und Negatives als Ganzes zu sehen. Es geht darum, weniger zu bewerten und *„sich selbst als Ausdruck dieses Lebens zu erfahren, ohne es zu bewerten, ohne da in irgendwelchen Egomustern, Egobewertungen rumzuturnen“* (Gronover, 2017, S. 70).

Klaus Kießling hat in seiner umfangreichen Studie zum Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen betont, es gehe vor allem darum, den Auszubildenden zu einer eigenen Stimme zu verhelfen (Kießling, 2004). Den Religionslehrerinnen und -Lehrern kommt dadurch eine eminent wichtige Aufgabe zu, die aber weniger von Rationalitäten als von Haltungen geprägt sein sollte. Darin spielen Überzeugungen eine wichtige Rolle und ihre Operationalisierung durch die vier Faktoren der Selbstwirksamkeit scheint ein Weg zu sein, an dem entlang die Kompetenz trainiert werden kann. Vor allem, um nicht an eigenen Egobewertungen „rumzuturnen“.

Spiritualität lässt sich im Unterricht genauso wenig und genauso gut nutzbar machen wie Überzeugungen. Spiritualität ist aber sicher wirkmächtig im Blick auf das Selbst der Kolleginnen und Kollegen als auch auf die soziale Mitwelt. Im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen kommt ihr vor allem auch deswegen ein hoher Stellenwert zu, weil Spiritualität Inhalte personalisiert und damit jenseits der kognitiven Anstrengung zugänglich macht. Die befragten Kolleginnen und Kollegen sind sich dessen bewusst und ziehen gleichzeitig eine klare Grenze zwischen didaktischen Verzweckungen und ihrer persönlichen Spiritualität. Denn diese sei eben „ein kostbarer Schatz“.

Die Frage, was Spiritualität und ihre Entwicklung in Aus- und Fortbildung bringt, ist natürlich auch eine Frage an den Nutzen der Theologie in einer Gesellschaft, die mit *Zygmunt Baumann* in ihren Strukturen verflüssigt ist, durch die Individualisierung mit normativen Mustern äußerst zurückhaltend umgeht und – vielleicht das religionspädagogisch brisanteste Phänomen – den Glauben an eine ausstehende Zukunft verloren hat. In einem Bildungssystem, das seine strukturellen Entscheidungen vorrangig durch quantitative Daten untermauert, wird die Option für die Zukunft immer mehr zum Residuum des pädagogischen Geistes. Das gibt pädagogisch wie religionspädagogisch zu denken, weil darin zum Ausdruck kommt, die Hoffnungen der Subjekte der Bildung zu Gunsten von Metriken und Skalen aufgegeben zu haben. Eine Chance, dieser Herausforderung zu begegnen, ist, dass sich die Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten ein breites methodisches Inventar angeeignet hat, sodass die Forschung an religiös vermittelten Überzeugungen und einer so verstandenen offenen Spiritualität intensiviert werden kann (Fives & Gill, 2015, S. 85–169).

Literaturverzeichnis

- Bandura, Albert (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Bauer, Thomas (2018). *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Ditzingen: Reclam.
- Bauman, Zygmunt (2003). *Flüchtige Moderne* (8. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bröckling, Ulrich (2013). *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Berlin: Suhrkamp.
- Bromme, Rainer & Haag, Ludwig (2008). Forschung zur Lehrerpersönlichkeit. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage) (S. 803–819). Wiesbaden: Springer VS.
- Bucher, Anton A. (2014). *Psychologie der Spiritualität* (2. Auflage). Weinheim: Beltz.
- Caloun, Elisabeth & Habringer-Hagleitner, Silvia (Hg.) (2018). *Spiritualitätsbildung in Theorie und Praxis. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Buehl, Michelle M. & Beck, Jori S. (2015). The Relationship Between Teachers' Beliefs and Teachers' Practices. In Helenrose Fives & Michele G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 66–84). New York: Routledge.
- Cramer, Colin (2016). Personale Merkmale Lehramtsstudierender als Ausgangslage der professionellen Entwicklung. Dimensionen, Befunde und deren Implikationen für die Lehrerbildung. In Annette Boeger (Hg.), *Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung* (S. 31–56). Wiesbaden: Springer VS.
- Cramer, Colin (2021). Art. Personale Merkmale von Lehrkräften. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. (i. Vorb.)
- Dahlgrün, Corinna (2018). *Christliche Spiritualität. Formen und Traditionen der Suche nach Gott* (2. Auflage). Berlin: De Gruyter.
- Feige, Andreas (2004). ‚Einzelfall‘ und ‚Kollektiv‘ – zwei Seiten einer Medaille? In Bernhard Dressler, Andreas Feige & Albrecht H. Schöll (Hg.), *Religion – Leben, Lernen, Lehren. Ansichten zur „Religion“ bei ReligionslehrerInnen* (S. 10–16). Münster: LIT.
- Feige, Andreas & Tzscheetzsch, Werner (2005). *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fives, Helenrose & Gill, Michele G. (Eds.) (2015). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge.
- Fuchs, Ottmar (2020). *Committed Spirituality*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gronover, Matthias (Hg.) (2017). *Spirituelle Selbstkompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Spiritualität von Berufsschulreligionslehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Gronover, Matthias (2021). Art. Spiritualität, Lehrende. *Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet*. (i. Dr.)
- Helmke, Andreas (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (S. 69–102). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hermisson, Sabine (2016). „Megatrend Spiritualität“ in der theologischen Ausbildung? Ein einleitender Überblick. In Sabine Hermisson & Martin Rothgangel (Hg.), *Theologische Ausbildung und Spiritualität* (S. 11–23). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hericks, Uwe; Keller-Schneider, Manuela; Meseth, Wolfgang & Rauschenberg, Anna (Hg.) (2020). *Fachliche Bildung und Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kießling, Klaus (2004). *Zur eigenen Stimme finden. Religiöses Lernen an berufsbildenden Schulen*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Kießling, Klaus (2017). Spiritualität als solidarische Präsenz ins Gespräch bringen. Zur Förderung der Kompetenzen katholischer Religionslehrkräfte an berufsbildenden Schulen. In Matthias Gronover (Hg.), *Eine empirische Untersuchung zur Spiritualität von Berufsschulreligionslehrkräften* (S. 124–137). Münster: Waxmann.
- Knoll, Franziskus (2020). *Mensch bleiben! Lehrbuch Anthropologie, Ethik und Spiritualität für Pflegeberufen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kropač, Ulrich (2006). *Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position*. Berlin: LIT.
- Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013). *Psychologie des Unterrichtens*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kunze, Katharina & Stelmaszyk, Bernhard (2008). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hg.), *Handbuch der Schulforschung* (2. Auflage) (S. 821–838). Wiesbaden: Springer VS.

- Mieth, Dietmar (2018). *Im Wirken schauen: Die Einheit von Vita activa und Vita contemplativa bei Meister Eckhart und Johannes Tauler*. Darmstadt: WBG.
- Miklas, Helene; Pollitt, Helmar-Ekkehart & Ritzer, Georg (2015). „Ich wünsche mir aufrichtige Anerkennung unserer Arbeit...“. *Berufszufriedenheit, Belastungen und Copingstrategien evangelischer ReligionslehrerInnen in Österreich*. Münster: Waxmann.
- Pajares, M. Frank (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–322.
- Peng-Keller, Simon (2012). *Geistbestimmtes Leben. Spiritualität*. Zürich: Theologischer Verlag Zürich.
- Reckwitz, Andreas (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Riegel, Ulrich & Leven, Eva-Maria (2018). The structure of teacher knowledge in religious education: a qualitative reconstruction of the knowledge teachers refer to in planning religious education. *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1, 102–116.
- Riegger, Manfred (2019). Fördert Spiritualität die Gesundheit von Fachkräften in Kitas? *Österreichisches Religionspädagogisches Forum*, 27(2), 90–113.
- Rosa, Hartmut (2013). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit* (2. Auflage). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut (2019). *Unverfügbarkeit* (2. Auflage). Wien: Residenz.
- Schambeck, Mirjam (2015). Von Siedlern und Suchern. Ordensleben zwischen Sesshaftigkeit und Ausschauhalten. *Geist und Leben*, 88(4), 344–352.
- Schön, Donald A. (1982). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Sudbrack, Josef (2000). Spiritualität, Typologien. *Lexikon für Theologie und Kirche, Band 9*, 856–858.