

Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft im deutschen Sprachraum. Zum Stand der empirischen Forschung

von

Manfred L. Pirner, Annette Scheunpflug und Anke Holl

Abstract

Den hohen Ansprüchen, die häufig an Lehrkräfte in konfessionellen Schulen von Seiten der Schulträger und der Kirchen gestellt werden, steht ein eklatantes Forschungsdefizit gegenüber: Wir wissen kaum etwas empirisch Gesichertes darüber, inwieweit die Lehrerinnen und Lehrer den an sie herangetragenen Erwartungen entsprechen und welche Besonderheiten sie möglicherweise von Lehrkräften anderer Schulen unterscheiden. Der vorliegende Beitrag trägt zentrale Befunde aus drei aktuellen Studien zusammen: einer empirisch-quantitativen Erhebung unter der Mitarbeiterschaft des Christlichen Jugenddorfwerks (CJD), einer ebenfalls quantitativen Untersuchung an evangelischen Schulen in Österreich und einer qualitativen Befragung von Lehrkräften an mehreren Schulen in unterschiedlicher evangelischer Trägerschaft. Am Ende steht ein Ausblick auf nach wie vor bestehende Forschungsdesiderate.

1. Hohe Erwartungen – wenig Forschung

An Lehrkräfte von Schulen in evangelischer oder katholischer Trägerschaft werden von jeher besondere Erwartungen gestellt. Sie werden von den Schulträgern, von den Eltern und von den Religionsgemeinschaften geäußert, denen diese Schulen verbunden sind. Selbstverständlich ist der Anspruch an die pädagogische Professionalität. So heißt es etwa in der jüngsten Handreichung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zu „Schulen in evangelischer Trägerschaft“ im Hinblick auf die Lehrerinnen und Lehrer: „An evangelischen Schulen gilt mindestens der gleiche Maßstab für pädagogische Fähigkeiten wie an Schulen in staatlicher Trägerschaft.“¹ Darüber hinaus jedoch wird das „unverzichtbar[e]“ Anliegen formuliert, dass die Lehrkräfte „das Profil, den Charakter und das Leitbild der Schule nicht nur akzeptieren, sondern innerlich bejahen und aktiv unterstützen“². Dies finde seinen Ausdruck in den Anstellungsvoraussetzungen – vor allem der Kirchenmitgliedschaft – sowie in den Haltungen, der „Authentizität“ der Lehrkräfte und deren in der Schule entfalteten Aktivitäten.³ Bei aller Freiheit der Lehrkräfte im fachlichen Bereich und in der Ausprägung ihres Glaubens wird dennoch erwartet, dass dieser Glaube in der Schule „sichtbar“ wird.⁴ Konstatiert wird ein „hohes Engagement“ der Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer an evangelischen Schulen, was – so wird vermutet – „mit der Übereinstimmung zwischen den persönlichen Werten der Lehrkräfte und dem Wertesystem der Schule zusammenhängen dürfte“⁵.

Noch pointierter stellt sich die Auffassung von der Rolle der Lehrkräfte an katholischen Schulen von Seiten der katholischen Kirche dar, so beispielsweise im Orientierungsrahmen der Deutschen Bischofskonferenz „Qualitätskriterien für Katholische Schulen“ von 2009.⁶ Im Vorwort heißt es programmatisch: „Die Überzeugung, dass

¹ Kirchenamt der EKD 2008, 58.

² Ebd., 59.

³ Vgl. ebd.

⁴ Vgl. ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Vgl. Sekretariat der DBK 2009.

Gott jeden Menschen aus Liebe einzigartig erschaffen hat, motiviert Christen seit jeher, ihre jungen Mitmenschen bei der Entwicklung und Entfaltung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen.⁷ Als zentrale Aspekte des spezifischen katholischen Schulprofils werden genannt

- die *Grundüberzeugung von der personalen Würde* des Kindes und Jugendlichen, die theologisch darin gründet, dass Gott den Menschen als sein Ebenbild geschaffen hat;⁸
- das Anliegen einer wechselseitigen *Durchdringung von Glaube, Kultur und Leben*, so dass die selbstständigen Unterrichtsfächer und Bildungsbereiche zugleich „als Teil einer umfassenden Wahrheitssuche verstanden und von dem Bemühen um eine ganzheitliche Sicht der Wirklichkeit getragen werden“⁹.
- das Leitbild der *Erziehungsgemeinschaft*, in der Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie nicht-unterrichtende Mitarbeitende gezielt zusammenwirken.¹⁰

Es liegt auf der Hand, dass diese Aspekte spezifische Anforderungen an die Lehrkräfte an Katholischen Schulen mit sich bringen, die dann auch in den aufgelisteten Qualitätskriterien konkretisiert werden. So sollen die Lehrkräfte ihre Persönlichkeit und ihre eigenen Positionen einbringen, sie sollen auch „Vorbild durch ihr Verhalten und ihre Lebensführung“ sein, sich im Schulleben engagieren und „christliche Werte und Erziehungsziele sowie de[n] Erziehung- und Bildungsauftrag der Kirche“ bejahen.¹¹ Im Hinblick auf ihr Kerngeschäft, das Unterrichten, wird von ihnen u.a. erwartet, generell einen „werteorientierten Unterricht“ zu halten, in den unterschiedlichen Fächern auch das Verhältnis von Wissen und Glauben zu thematisieren und im Unterricht „bewusst auch Wertungen von Inhalten aus christlicher Sicht“¹² vorzunehmen.¹³

Überblickt man die besonderen Anforderungen, die an von beiden großen Kirchen an Lehrkräfte an kirchlichen Schulen gestellt werden, so wird eine zentrale Hintergrundprämisse deutlich: *Es wird davon ausgegangen, dass die persönliche religiös-weltanschauliche Orientierung der Lehrkräfte einen Einfluss auf deren Professionalität hat und sich somit auch auf die Schülerinnen und Schüler auswirkt.* Diese Prämisse wird dann auch normativ gewendet, und zwar in Bezug auf ihre beiden Teile: Die persönliche religiös-weltanschauliche Orientierung der Lehrkräfte *soll* einen Einfluss auf deren Professionalität haben; einerseits soll deshalb die persönliche Orientierung deutlich und stark (christlich) ausgeprägt sein, andererseits soll die Bestimmung von Lehrer-Professionalität starke persönliche Anteile implizieren (also z.B. die persönliche Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern betonen und der Aufgabe der Erziehung und der Wertebildung einen hohen Stellenwert einräumen). Allerdings gibt es bislang im deutschen Sprachraum kaum empirische Forschungsarbeiten, welche die oben genannte These von Zusammenhängen zwischen der religiösen Orientierung von Lehrkräften und ihrer Professionalität unterstützen könnten, wenn-

⁷ Ebd., 7.

⁸ Vgl. ebd., 10.

⁹ Sekretariat der DBK 2009, 11.

¹⁰ Vgl. ebd., 13.

¹¹ Vgl. ebd., 38.

¹² Ebd., 27.

¹³ Als Erziehungswissenschaftler hat auch Fritz Bohnsack (1999) die besondere Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit gerade an evangelischen Schulen betont und dabei in erhellender Weise die spirituelle Dimension der „Selbsterziehung“ der Lehrerinnen und Lehrer herausgearbeitet.

gleich beispielsweise aus Schulleistungsstudien¹⁴ wie auch aus Studien zum spezifischen Profil von Religionslehrkräften¹⁵ Hinweise auf deren Bedeutung gegeben sind. Dabei wird auch in der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Lehrerforschung in der Regel davon ausgegangen, dass es solche Zusammenhänge gibt. In der neueren Diskussion wird im erziehungswissenschaftlichen Kontext eher von „Werten“ und „Überzeugungen“ von Lehrkräften gesprochen; für diese werden, etwa im „Modell Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften“ von Baumert und Kunter¹⁶ Zusammenhänge zu den Bereichen Motivation, Selbstregulation, pädagogisches Professionswissen und Fachwissen beschrieben.

Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft erscheinen besonders geeignet, um solchen möglichen Zusammenhängen empirisch nachzugehen, da der oben angedeutete normative Rahmen dieser Schulen das Entstehen von solchen Wechselwirkungen bewusst fördert und als wünschenswert kennzeichnet. Wenn es solche Zusammenhänge gibt, dann müssten sie am ehesten hier empirisch aufweisbar sein. Aber was wissen wir überhaupt über Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft? Gibt es empirische Studien, die Aussagen darüber zulassen, wie es um die Religiosität der Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft bestellt ist, wie sie ihre Rolle an den Schulen selbst wahrnehmen und welchen pädagogisch-didaktischen Orientierungen sie folgen? Um es vorneweg zu sagen: Die vorhandene Forschung im deutschsprachigen Raum ist hier sehr unterentwickelt. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in evangelischer Trägerschaft. In einem ersten Schritt gehen wir auf quantitative Aspekte ein, um anschließend den Untersuchungsstand zu deren inhaltlichem Profil zusammenzufassen und den Forschungsstand zu den oben angesprochenen Zusammenhängen zwischen der religiösen Orientierung von Lehrkräften und ihren pädagogisch-didaktischen Orientierungen ansatzweise in den Blick nehmen zu können. Abschließend präzisieren wir das bestehende Forschungsdesiderat.

2. Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft – keine quantité négligeable

Wie viele Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in evangelischer Trägerschaft arbeiten, ist bisher nicht statistisch erfasst; entsprechende Daten sind durch die enge Zusammenarbeit der EKD, des Comenius-Instituts und den statistischen Landesämtern im Rahmen der Arbeiten an einer evangelischen Bildungsberichtserstattung¹⁷ wie auch die Arbeiten an der Bildungsberichterstattung¹⁸ jedoch in Vorbereitung. Zum jetzigen Zeitpunkt kann die Anzahl der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in evangelischer Trägerschaft auf Basis der Anzahl der Schulen und der Schülerinnen nur geschätzt werden.¹⁹ Die Darstellung basiert auf den publizierten Daten der Anzahl der Schülerinnen und Schüler sowie der Anzahl der Schulen.²⁰ Der Schätzung der Lehrerzahlen liegt ein durchschnittlicher Klassenteiler zugrunde, der für Grundschulen mit 25, allgemeinbildenden Schulen mit 30, Förderschulen mit 10 und in beruflichen Schulen mit 15 angenommen wurde (eine sehr konservative Schätzung, wenn z.B. Dronkers und Avram von einer Schüler-Lehrer-Relation an deutschen Privatschulen von 17,6

¹⁴ Vgl. z.B. STANDFEST u.a. 2005; SCHEUNPFLUG u.a. 2006.

¹⁵ Vgl. FEIGE u.a. 2000; 2005; SCHEUNPFLUG 2009.

¹⁶ Vgl. BAUMERT / KUNTER 2006.

¹⁷ Vgl. Comenius-Institut 2009.

¹⁸ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2009.

¹⁹ Vgl. Tab. 1.

²⁰ Vgl. www.evangelische-schulen-in-deutschland.de; Sp. 2 und 3.

sprechen²¹). Weiter wird davon ausgegangen, dass ca. 50 % der Lehrerinnen und Lehrer in Teilzeit arbeiten und die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer deshalb um 30 % erhöht. Mit diesem Verfahren wird eine Anzahl von mindestens 9.200 Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft angenommen, die sich wie in Tab. 1 dargestellt auf die einzelnen Schularten verteilen.

Tabelle 1: Geschätzte Anzahl von Lehrerinnen und Lehrern an evangelischen Schulen

	Schulen	Schülerinnen und Schüler	Geschätzte Klassen	Geschätzte Lehrervollstellen	Geschätzte Lehrkräfte
Grundschule	162	20.945	838	598	778
Schulen der Sekundarstufe I und II ohne berufliche Schulen und Förderschulen	206	95.942	3.198	4.027	5.235
Förderschulen	170	19.450	1.945	2.449	3.184
Berufliche Schulen	596	52.780	3.519	4.431	5.760
Gesamt	538	136.337	5.981	7.075	9.197

Quelle: www.evangelische-schulen-in-deutschland.de und eigene Schätzungen

Angesichts der ca. 766.000 im allgemeinbildenden Schulwesen beschäftigten Lehrerinnen und Lehrern stellen Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in evangelischer Trägerschaft eine eher zu vernachlässigende Größe dar. Es sind jedoch immerhin mehr als in einem kleinen Bundesland wie dem Saarland (7.700 Lehrerinnen und Lehrer²²). Angesichts der Tatsache, dass diese Lehrkräfte das evangelische Schulwesen prägen, stellen sie für die konfessionellen Schulen allerdings einen entscheidenden Faktor dar. Zudem sind sie, wie oben bereits angedeutet, für die Forschung interessant, da sich an ihnen exemplarisch die Bedeutung der Lehrerschaft für die Wertorientierung von Schulen untersuchen und darstellen lässt. Zudem „scheint sich die Frage nach dem Professions-Profil, nach Rollen- und Selbstverständnis nachdrücklicher zu stellen als bei ihren Kolleginnen und Kollegen an staatlichen Schulen“²³.

3. Der deutschsprachige Forschungsstand zu Lehrkräften an Schulen in evangelischer Trägerschaft

3.1 Lehrkräfte an CJD-Schulen – die Studie von Pirner

Im Jahr 2004 wurde eine empirische Erhebung unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Christlichen Jugenddorfwerk Deutschlands e.V. (CJD) durchgeführt. Im Zentrum stand dabei die Frage, inwiefern sich diese mit dem dezidiert christlichen Profil des CJD identifizieren und wie sie das programmatisch als „christliche

²¹ Vgl. DRONKERS / AVRAM 2009.

²² Vgl. Bildungsbericht 2008, D4, 274.

²³ LINDNER / SCHULTE 2007, 70.

Pädagogik“ bezeichnete pädagogische Gesamtkonzept des CJD verstehen. Das CJD ist ein Bildungsträger mit einem überkonfessionellen Angebot, der sich der Tradition des CVJM verpflichtet sieht und – auch über seine Mitgliedschaft im diakonischen Werk – eine deutliche Nähe zum Protestantismus hat. Er unterhält in Deutschland an über 150 Standorten pädagogische Einrichtungen mit – zur Zeit der Befragung – ca. 6000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, unter denen sich – neben Ausbildungsstätten, Erziehungsheimen, Behinderteneinrichtungen u.a. – auch Schulen befinden.²⁴ Die Erhebung wurde mittels eines Fragebogens durchgeführt, der sowohl geschlossene als auch offene Fragen enthielt. Die Ergebnisse aus der Auswertung der insgesamt 936 Respondenten sind mehrfach dokumentiert;²⁵ da im vorliegenden Forschungsüberblick der Fokus auf Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft liegt, werden die 210 Lehrerinnen und Lehrer an CJD-Schulen unter den Respondenten im Folgenden einer gesonderten Auswertung unterzogen²⁶, wobei hier nicht weiter zwischen verschiedenen Schularten differenziert wird und eine Repräsentativität für alle CJD-Schulen schon aufgrund der geringen Rücklaufquote nicht beansprucht werden kann; die folgenden Ergebnisse sind also eher als Aussagen mit explorativem Charakter zu bewerten.

Von den 210 befragten CJD-Lehrkräften war eine leichte Mehrheit weiblich (52,9 %). 62,4 % gehörten einer evangelischen Kirche an, 29,5 % der katholischen Kirche, 5,2 % oder 11 Lehrkräfte gehörten keiner Kirche an, 2 Lehrkräfte waren orthodox und 3 freikirchlich orientiert.

Um etwas über die religiöse Orientierung der Lehrkräfte zu erfahren, wurden zunächst diejenigen zwei Fragestellungen verwendet, die – bei aller Umstrittenheit – auch in nationalen Repräsentativ-Untersuchungen am häufigsten als Indikatoren für Religiosität eingesetzt werden: „Glauben Sie, dass es Gott gibt?“ und „Glauben Sie an ein Leben nach dem Tod?“. Von den befragten Lehrkräften antworteten auf die erste Frage 69,5 Prozent mit „ja“ (6,2 % „nein“; 13,3 % „bin unentschieden“; 10,5 % „möchte mich nicht äußern“), zur zweiten Frage votierten 50% positiv (15,2 % „nein“; 25,2 % „bin unentschieden“; 8,6 % „möchte mich nicht äußern“). Vergleicht man diese Werte mit einer repräsentativen Umfrage, die kurz nach der CJD-Befragung durch das Sozialforschungsinstitut *Emnid* im Auftrag von *Reader's Digest* durchgeführt wurde, dann zeigt sich, dass die Werte der befragten CJD-Lehrkräfte im Gottesglauben nur wenig über, im Glauben an ein Leben nach dem Tod sogar leicht unter dem Bevölkerungsdurchschnitt liegen: Laut *Emnid*-Befragung glauben 65 % der Deutschen an (einen) Gott, 58 % an ein Leben nach dem Tod. Angesichts der nichtrepräsentativen CJD-Stichprobe und den unterschiedlichen Konfessionsanteilen in beiden Samples wird man davon ausgehen können, dass sich die Religiosität der CJD-Lehrkräfte in einem ähnlichen Korridor bewegt wie im Bevölkerungsdurchschnitt.

Eine weitere Frage zur Religiosität bezog sich auf das Bibelverständnis, um weiteren Aufschluss über mögliche Typen christlicher Orientierung unter den CJD-Mitarbeiter/inn/en zu erhalten. In dieser Frage zeigte sich ein recht deutlicher Unterschied zwischen den CJD-Lehrkräften und den übrigen CJD-Mitarbeiter/inn/en: Während 22,9 % der gesamten CJD-Mitarbeiterschaft die Bibel für ein Buch hielten, das „Wort für Wort von Gott eingegeben wurde“, waren nur 14,3 % der CJD-Lehrkräfte

²⁴ Nähere Informationen unter: www.cjd.de.

²⁵ Vgl. PIRNER 2008a; 2008b; 2008c; 2010.

²⁶ Zwar sind die Unterschiede zwischen den Lehrkräften und den anderen pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im CJD (z.B. Erzieher/innen, Sozialpädagog/inn/en, Ausbilder/innen) insgesamt nicht stark ausgeprägt, in einzelnen Bereichen aber doch so markant, dass eine gesonderte Auswertung sinnvoll erscheint.

dieser Meinung. Auch der Option, die Bibel sei „widerspruchsfrei“ wurde von mehr CJD-Mitarbeitern (27,2 %) zugestimmt als von den CJD-Lehrkräften (18,1 %).

Um zunächst unabhängig von religiöser Begrifflichkeit etwas über die pädagogische Orientierung der CJD-Lehrkräfte zu erfahren, wurde in der Studie zunächst nach pädagogischen Zielen und wichtigen pädagogischen Bereichen gefragt. Hier ist bemerkenswert, dass Ziele wie „Toleranz gegenüber anderen“, „Integration in die Gemeinschaft“ oder „Entwicklung von Begabungen“ und die pädagogischen Bereiche „ethisch-moralische Bildung“ und „sprachliche Bildung“ sehr hoch gewichtet wurden, während das Ziel „religiöse Orientierung“ und der Bereich „religiöse Bildung“ im Durchschnitt als ziemlich nachrangig beurteilt wurden. Allerdings rückt bei denjenigen, die selbst an Gott glauben, die Bedeutung der religiösen Bildungsaspekte sehr viel weiter nach oben.

In einer weiteren Fragestellung wurden die CJD-Lehrkräfte um ihre Meinung gebeten, welche vorgegebenen Merkmale von pädagogischen Institutionen in einer christlichen Einrichtung wie dem CJD besonders stark bzw. stärker als in einer nichtchristlichen Einrichtung ausgeprägt sein müsste. An oberster Stelle landeten hier die Items „Wertschätzung und unbedingtes Annehmen der Betreuten und Ratsuchenden“ sowie „besonderes Engagement für Benachteiligte“ und „Achtung der Kolleginnen/Kollegen und kooperativer Umgang“. Insgesamt wurde bei ausnahmslos allen Items eine höhere Merkmalsausprägung für eine christliche gegenüber einer nichtchristlichen Einrichtung erwartet; das bedeutet, dass offensichtlich eine besonders hohe Qualität ihrer pädagogischen Arbeit für die Lehrkräfte mit zum christlichen Profil des CJD gehört und als eine Art Selbsterwartung oder Selbstverpflichtung verstanden werden kann.

Noch expliziter wurde auf das christliche Profil des CJD in zwei Fragestellungen eingegangen. Angesichts der Tatsache, dass das CJD in seinen Leitbildern – auch an CJD-Schulen – programmatisch von „christlicher Pädagogik“ spricht, die sich auf das „christliche Menschenbild“ stützt, wurde die Frage gestellt, was der Begriff für die Lehrkräfte inhaltlich bedeutet. Vorgegeben wurden mögliche, theoretisch entwickelte und nach einem Pre-Test überarbeitete Satzfortsetzungen des Satzbeginns „Christliche Pädagogik ist für mich ...“, die mit einer vierskaligen Antwortoption versehen war (trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu). Dabei ergab sich unter den 210 CJD-Lehrkräften folgende Rangordnung nach den höchsten Zustimmungen („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ wurden hier zusammen genommen; Angaben in Prozent):

- „Christliche Pädagogik“ ist für mich vor allem ...
1. ... eine Pädagogik, die sich in ihren *Zielen und Methoden* vom christlichen Menschenbild leiten lässt. (90 %)
 2. ... eine Pädagogik, deren Besonderheit sich in der *persönlichen Beziehung* zwischen Pädagogen/Pädagogin und Heranwachsenden zeigt. (77,1 %)
 3. ... eine Pädagogik, die sich besonders den *Benachteiligten* zuwendet. (76,2 %)
 4. ... *gute* Pädagogik. Das „Christliche“ zeigt sich in erster Linie in der *Qualität* der pädagogischen Arbeit. (67,7 %)
 5. ... eine christlich *begründete* Pädagogik (z.B.: Heranwachsende müssen durch Erziehung und Bildung gefördert werden, weil Gott ihnen Begabungen geschenkt hat). (64,8 %)
 6. ... eine Pädagogik, die von ChristInnen praktiziert wird. PädagogInnen in einer christlich-pädagogischen Einrichtung *sollten deshalb selbst Christen sein*. (60,5 %)
 7. ... eine christlich *motiviert* Pädagogik: PädagogInnen tun ihre Arbeit aus christlicher Motivation heraus. (59,0 %)

8. ... eine Pädagogik, in der die Vermittlung von religiösen Inhalten (z.B. biblischen Geschichten) und religiösen Verhaltensweisen (z.B. Be-ten) eine zentrale Rolle spielt. (43,3 %)
9. (*eigener Gedanke*): ... _____

Offensichtlich schlägt sich in diesem Ergebnis die im CJD verankerte Rede vom „christlichen Menschenbild“ auch in den Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer nieder (die sich hier auch nicht von der übrigen CJD-Mitarbeiterschaft unterscheiden). Der an zweiter Stelle stehende Beziehungs-Aspekt verweist, wie auch weitere Äußerungen in den freien Bereichen dieser und anderer Fragestellungen, auf ein stark personenorientiertes und wohl auch erzieherisch akzentuiertes Selbstverständnis der CJD-Lehrkräfte.

Um den Vorstellungen näher zu kommen, welche die CJD-Mitarbeiter/inn/en inhaltlich mit dem „christlichen Menschenbild“ und seiner Bedeutsamkeit für Erziehung und Bildung verbinden, wurden sie schließlich danach gefragt, „ob es Grundaussagen des christlichen Glaubens gibt, die [i]hnen für [i]hre pädagogische Arbeit Orientierung geben oder [i]hnen hilfreich erscheinen“. Wieder sind im Folgenden die Items nach Zustimmungswerten unter den befragten CJD-Lehrkräften in eine Rangfolge gebracht („trifft voll zu“ und „trifft eher zu“ zusammen genommen).

Diese Grundaussage des christlichen Glaubens gibt mir Orientierung für meine pädagogische Arbeit.

1. Vor Gott sind alle Menschen gleich. (84,8 %)
2. Der Mensch ist ein Geschöpf Gottes. (77,1 %)
3. Du sollst Gott deinen Herrn lieben von ganzem Herzen und von ganzer Seele und deinen Nächsten wie dich selbst. (73,8 %)
4. Der Mensch ist vor Gott verantwortlich für alles, was er tut. (72,9 %)
5. Die Zehn Gebote. (71,4 %)
6. Gott steht auf der Seite der Benachteiligten, der Außenseiter und Verlorenen. (64,3 %)
7. Die Erfahrung der liebenden Zuwendung Gottes gibt dem Glaubenden die Kraft, sich anderen zuzuwenden. (64,3 %)
8. Gott kennt jeden Menschen und hat etwas mit seinem Leben vor. (62,9 %)
9. Der Glaubende ist durch Christus mit Gott versöhnt (Gott nimmt die Sünder an). (57,6 %)
10. Die Glaubenden werden nicht im Tod bleiben, sondern auferstehen. (44,8 %)
11. Der Mensch ist Ebenbild Gottes. (43,8 %)
12. Der Glaubende kann leben aus der Hoffnung auf Gottes Reich, in dem es kein Leid und keine Tränen mehr geben wird. (41,0 %)
13. Der Mensch ist Sünder. (23,8 %)
14. (Weitere Grundaussage:) _____

Aufschlussreich und deutlich sichtbar ist an dieser Aufstellung, dass die ersten fünf Aussagen Zustimmungswerte haben, die nicht wenig über den Prozentwerten des Glaubens an Gott liegen, d.h. dass diese gottbezogenen Glaubensaussagen auch für etliche Nicht-Glaubende offensichtlich zustimmungsfähig waren. Es handelt sich dabei um solche Aussagen, die theologisch gesprochen in den Bereich der „natürlichen Theologie“ und der Ethik gehören, während die eher erlösungstheologischen und eschatologischen Aussagen deutlich weniger Zustimmung finden, am wenigsten die sündentheologische Aussage. Dieser Befund spiegelt sich noch einmal in Äußerungen zu den freien Fragestellungen wie „Man muss nicht Christ sein, um eine christliche Pädagogik zu überbringen.“ oder „Christliche Werte leben, setzt nicht den Glauben an den einen Gott und die Zugehörigkeit zur Kirche voraus.“ Allerdings finden sich hier auch Äußerungen, die betonten, man müsse selbst Christ sein, um eine christliche Pädagogik vertreten zu können; es handelt sich bei dieser Frage deutlich

um ein kontroverses Thema unter der CJD-Mitarbeiterschaft. Interessant ist noch, dass gerade bei den CJD-Lehrkräften im freien Bereich mehrfach betont wurde, dass der christliche Glaube eine „Kraftquelle“ für das eigene Leben und Arbeiten sei. In den Äußerungen der CJD-Lehrkräfte im freien Bereich wird eines ebenfalls deutlich: Der Sache nach tauchen Aspekte auf, die durchaus der christlichen Vorstellung vom Menschen als Sünder oder als Ebenbild Gottes verbunden sind, die aber von den Befragten nicht damit Verbindung gebracht werden. So wird z.B. immer wieder darauf verwiesen, dass die Kinder und Jugendlichen mit ihren Schwächen und Verfehlungen angenommen werden sollten und eine solidarische Fehlerkultur gepflegt werden sollte. Dennoch können die Befragten mit der sündentheologischen Aussage anscheinend nur wenig anfangen oder verbinden hauptsächlich negative Assoziationen damit. Es fehlt hier offensichtlich, ebenso wie beim Ebenbild-Gedanken, an religiös-theologischer Sprach- und Reflexionsfähigkeit sowie dem entsprechenden Hintergrundwissen, um sich Zusammenhänge zwischen christlichen Glaubensaussagen und pädagogischem Denken und Handeln erschließen zu können.

3.2 *Lehrkräfte an evangelischen Schulen in Österreich – die Studie von Pollitt u.a.*

Im Jahr 2006 führte das Religionspädagogische Institut der Evangelischen Kirche in Österreich in kirchlichem Auftrag eine quantitative und qualitative Studie durch mit dem Ziel, zentrale Aspekte des Ist-Zustandes der evangelischen Privatschulen im Land zu erheben (v.a. Zufriedenheit der Beteiligten, wahrgenommene Ausrichtung von Schule und Unterricht sowie Vernetzung der Schulen), deren Kenntnis als Basis für eine weitere Profilentwicklung dienen kann. In Österreich erhält die bildungspolitisch virulent gewordene Frage nach dem besonderen Schulprofil der insgesamt 22 evangelischer Schulen und Fachschulen dadurch eine verschärfte Relevanz, dass weder Schülerinnen und Schüler noch Lehrerinnen und Lehrer mehrheitlich evangelisch sind. Aus der Gesamtuntersuchung, deren Ergebnisse in einer eigenen Buchpublikation veröffentlicht sind²⁷, werden im Folgenden nur die zentralen Befunde zu den Lehrkräften kurz skizziert.

160 Lehrkräfte haben an der Befragung teilgenommen, womit die Daten nach Einschätzung der Autoren als repräsentativ betrachtet werden können.²⁸ 43 % der Respondenten waren evangelisch, nahezu alle anderen katholisch. Der Frauenanteil der befragten Gruppe wird als „sehr hoch“ angegeben. Die Lehrkräfte verteilen sich über alle österreichischen Standard-Schularten Volksschule, Hauptschule, Gymnasien und berufsbildende Schulen; 15 % unterrichten an Montessori-Schulen. Erstaunliche 86 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer schätzten sich selbst als „sehr religiös“ oder „eher religiös“ ein;²⁹ nach dem „Religionsmonitor“ liegt der Bevölkerungsdurchschnitt in Österreich zu dieser Frage bei lediglich 61 %.³⁰

Fast 75 % der befragten Lehrkräfte *fühlen sich* an ihrer Schule „sehr wohl“, weitere 20 % „eher wohl“. Für ihre *Entscheidung, an eine evangelische Privatschule zu gehen*, spielen „Gemeinschaftlichkeit, Praxisorientierung und fachliche Qualität der Ausbildung“ und Fortbildung eine wichtige Rolle, während das christliche Profil für die meisten – und vor allem für katholische Lehrkräfte – weniger ausschlaggebend war.³¹ Bei den Fragen zur *Wichtigkeit bestimmter Aufgabenbereiche und Ziele* für evangelische Schulen bewerten die Lehrkräfte vor allem Aspekte wie „Sprache und Kommu-

²⁷ Vgl. POLLITT / LEUTHOLD u.a. 2007.

²⁸ Vgl. ebd., 28.

²⁹ Vgl. ebd., 31.

³⁰ Vgl. Bertelsmann Stiftung 2007, 272 (Selbsteinschätzung als „mittel“, „ziemlich“ und „sehr religiös“).

³¹ Vgl. ebd., 39.

nikation fördern“, „Zwischenmenschliche Beziehungsaspekte betonen“, „sich als Teil der Gemeinschaft verstehen“ und „Sich der Herausforderung der Welt bewusst werden“ hoch, während spezifisch religiöse Bildungsaufgaben eher im Mittelfeld landen, biblische und kirchliche Aspekte („Mit der Bibel umgehen können“; „Verbundenheit mit der evangelischen Kirche entwickeln“) fallen noch stärker ab.³²

Das *Leitbild ihrer Schule* hält die Mehrheit der befragten Lehrkräfte für (eher) nicht wichtig, über 35 % findet es „eher wichtig“, gut 5 % „sehr wichtig“.³³ Schüler-Eltern und Lehrkräfte wurden außerdem nach dem Einfluss des Leitbildes auf die Praxis der schulischen Arbeit gefragt. „Dabei lässt sich erkennen, dass sich beide Gruppen nahezu einig sind, dass das evangelische Leitbild wenig Einfluss auf die Erziehungsarbeit, die Zusammenarbeit der Lehrkräfte sowie die Mitgestaltungsmöglichkeiten von Schülerinnen, Schülern und Eltern hat.“³⁴ Die Lehrkräfte sehen auch ihren eigenen Unterricht nur wenig vom Leitbild beeinflusst.

Eine Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer zeigt wenig Interesse an einer Vernetzung in ihrer Schule, wobei die Darstellung der Ergebnisse nicht deutlich macht, um welche Art von Vernetzungen es geht. Aufschlussreich ist noch der von den Lehrkräften signalisierte Fortbildungsbedarf. 60 % wünschen sich Fortbildungen im Bereich „Didaktik / Unterrichtsmethoden“, jeweils über 40 % zu den Themen der Fachwissenschaften und der Erziehungsarbeit, 30 % zum Thema „Schulentwicklung/-management“, ca. 18 % zum Bereich „Christliche Erziehung“, ca. 16 % zu „Religiöse Praxis“ und etwa 13 % zu „Theologische[m] Grundwissen“. Das Interesse an religiös orientierten Fortbildungen ist dabei unter den evangelischen Lehrkräften etwas höher als unter den katholischen.³⁵

Im qualitativen Teil der Studie wurden u.a. mit den Schulleitungen Leitfadenterviews zu deren Sicht der Stärken und Besonderheiten evangelischer Schulen geführt. Dabei wurden an erster Stelle allgemeine und schulübergreifende Aspekte genannt wie z.B. Respekt vor der Individualität der Schüler/innen, Offenheit gegenüber den Erziehungsberechtigten, eine positive Gesprächs- und Konfliktkultur, ein gutes soziales Miteinander und eine hohe Qualität der Lehre. Als (evangelische) Besonderheiten erscheinen in den Äußerungen v.a. folgende Aspekte:

- Der hohe Stellenwert des Religionsunterrichts. Umstritten ist dabei unter den Befragten, ob dieser verpflichtend sein sollte.
- Die bedeutsame Rolle, welche Spiritualität an der Schule spielt. „Alle Direktorinnen und Direktoren weisen darauf hin, dass Spiritualität im Schulalltag eine große Rolle spielt, diese jedoch keinesfalls konfessionsgebunden verstanden wird. Daher wird der Religionsunterricht in manchen Schulen auch ökumenisch abgehalten ...“³⁶
- Die Integration von Menschen mit Behinderungen und von „Ausländerinnen und Ausländern“³⁷, die als diakonischer Auftrag verstanden wird. Dieser Aspekt wird allerdings offensichtlich als ausbaufähig betrachtet; zudem wird deutlich die Spannung zum Wunsch vieler Eltern gesehen, weniger „Ausländerkinder“ an der Schule zu haben.³⁸

³² Vgl. ebd., 40-42.

³³ Vgl. ebd., 44.

³⁴ Ebd.

³⁵ Vgl. ebd., 46f.

³⁶ Ebd., 54.

³⁷ Gemeint sind wohl Migrantinnen und Migranten.

³⁸ Vgl. ebd., 55.

Zusammenfassend stellt die Studie zur Auffassung vom evangelischen Profil der Schulleiterinnen und -leiter fest, dass diesen „ein gemeinsam getragenes Verständnis fehlt. Offensichtlich handeln [sie] mehr aus einem allgemein christlichen Verständnis und nicht aus einem spezifisch evangelischen heraus.“³⁹ Und weiter: „Auch wenn das ‚Evangelisch-Sein‘ als Gemeinsamkeit betrachtet werden kann, so werden die Schulen davon nicht zusammengehalten. Eher verbindet die Tatsache, dass unter dem Dach ‚evangelischer Privatschulen‘ eine Vielfalt von verschiedenen Schulformen mit individuellen Schwerpunkten und Ausprägungen Platz finden [sic!] und den Schulen viel Eigenständigkeit lässt.“ Zitat eines oder einer der befragten Schulleiter/innen: „Das typisch Evangelische an dieser Schule habe ich noch nicht wirklich herausgefunden.“⁴⁰

3.3 *Lehrkräfte an deutschen Schulen in evangelischer Trägerschaft – die Studie von Holl*

Während die beiden bisher beschriebenen Studien in ihrer Anlage tendenziell mit vorgegebenen Fragestellungen operieren, ist die im Folgenden vorgestellte Untersuchung dezidiert als hypothesengenerierend angelegt. In der Arbeit von Anke Holl, die bisher noch nicht in ihren abschließenden Ergebnissen vorliegt, sondern aus der nur als Zwischenergebnis berichtet werden kann⁴¹, geht es darum, die grundlegenden religiösen wie pädagogischen Vorstellungen von Lehrkräften an Schulen in evangelischer Trägerschaft qualitativ zu erfassen. Das Sample der Arbeit bezieht sich auf Schulen in evangelischer Trägerschaft in Deutschland; dabei werden die wichtigsten Trägerarten (nämlich Schulen in Trägerschaft von Landeskirchen oder Gemeinden, Schulen in diakonischer Trägerschaft, Schulen in der Trägerschaft von Elternvereinen) ebenso berücksichtigt wie die unterschiedlichen Denominationen von Trägern (landeskirchliche Orientierungen ebenso wie freikirchliche oder evangelikale Trägerschaft). Das Sample bestand aus sieben Gruppen von drei bis fünf Lehrkräften. Die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte erfolgte über die Erhebung durch 45- bis 120-minütige Gruppendiskussionen, in denen sie über ihre Schule berichteten. Die Gruppendiskussionen orientierten sich an dem von Bohnsack und Loos/Schäffer entwickelten Verfahren.⁴² Untersuchungsgegenstand war damit der von den Gruppenmitgliedern generierte Diskurs, aus dem implizite und kollektive Vorstellungen rekonstruiert werden können. Die Auswertung der Gruppendiskussionen erfolgte nach der dokumentarischen Methode,⁴³ die zwischen verschiedenen Sinnebenen unterscheidet und es so möglich macht, auch nicht bewusste Strukturen transparent zu machen und interpretatorisch intersubjektiv abzusichern. Diese Methode geht auf die Theorie von Karl Mannheim zurück, der zwischen theoretischem Wissen und atheoretischem Wissen unterscheidet. Theoretisches Wissen umschreibt als kommunikativ-generalisierte Wissensform verallgemeinerbare, objektive und leicht zu kommunizierende Wissensbestände, während atheoretisches Wissen sich als handlungsleitend in routinisiertem, habituellem Handeln äußert und in konjunktive – also gemeinsam geteilte – Erfahrungsräume eingebunden ist. Ziel der hier vorgestellten Forschung war die Rekonstruktion des atheoretischen Wissens im

³⁹ Ebd..

⁴⁰ Ebd., 56.

⁴¹ Die Studie wird als Promotionsarbeit in der zweiten Jahreshälfte 2010 an der Universität Erlangen-Nürnberg abgeschlossen und liegt dann veröffentlicht vor.

⁴² Vgl. BOHNSACK 2003; 2000, 123-143; LOOS / SCHÄFFER 2001.

⁴³ Vgl. BOHNSACK / NENTWIG-GESEMANN u.a. 2001.

Sinn der gemeinsamen handlungsleitenden Orientierungen der Lehrkräfte. Aufgrund des gewählten Verfahrens wird es möglich, über die expliziten Äußerungen der Lehrkräfte hinaus deren implizite handlungsleitende Überzeugungen zu rekonstruieren. Dabei geht es nicht lediglich um die individuellen Überzeugungen der Lehrkräfte, sondern – und das ist ein Unterschied zu den bereits genannten Untersuchungen – um jene, die für die interviewte Gruppe bzw. dann das Kollegium einer Schule orientierend wirken. Alle Diskussionen wurden transkribiert und in mehrschrittigen Interpretationsverfahren unter anderem in zwei Interpretationswerkstätten erschlossen. Die Gruppendiskussionen wurden zunächst einzeln analysiert, um die spezifischen Orientierungsrahmen der einzelnen Gruppen zu rekonstruieren. Diese Orientierungsrahmen wurden dann im Vergleich mit den anderen Gruppen untersucht,⁴⁴ wobei sich drei idealtypisch verdichtete Fälle herauskristallisiert haben. Die auf diese Art und Weise generierten Ergebnisse sind nicht statistisch repräsentativ, sondern stellen vielmehr empirisch generierte Hypothesen dar, die entweder dazu beitragen können, die Theoriediskussion anzureichern, oder als Grundlage hypothesenüberprüfender Verfahren Verwendung finden können.

Welches sind nun die zentralen Ergebnisse, die sich aus dieser Untersuchung ergeben?⁴⁵

- Das erste zentrale Ergebnis ist, dass sich in allen untersuchten Gruppen die religiöse Orientierung der Teilnehmenden rekonstruieren lässt, auch wenn diese sie nicht explizit äußern. Offensichtlich ist es so, dass die Entscheidung, an einer evangelischen Schule zu lehren, nicht nur als Opportunitätsentscheidung charakterisieren lässt.
- Zweitens wird aber genauso deutlich, dass es für viele der beteiligten Lehrkräfte – sieht man von jenen mit einem eher evangelikal geprägten Hintergrund ab – nicht selbstverständlich ist, ihre Grundüberzeugungen zu äußern bzw. diese auf ihr professionelles Tun in der Schule zu beziehen. Vielmehr lassen sich an dieser Stelle eine gewisse Sprachlosigkeit wie auch eine mangelnde gemeinsame Übung beobachten. Viele Lehrkräfte sind es nicht gewöhnt, über die Grundlagen ihres Tuns nachzudenken und diese zu benennen oder Verbindungen zwischen ihren religiösen Überzeugungen und ihrem Lehrerhandeln herzustellen. Oder anders gesagt: Viele Kolleginnen sind nicht fähig zu benennen, was „das Evangelische“ an ihrer Schule ausmacht.
- Dieser Befund sagt aber nicht, dass nicht ein spezifisch evangelisches Profil für die Schulen handlungsleitend wird. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall. Viele Elemente eines evangelischen Bildungsverständnisses werden von den Lehrkräften als typisch für ihre Schule – auch in Differenz zu ihnen bekannten staatlichen Schulen – handlungsleitend, ohne dass diese aber als Elemente eines evangelischen Profils benannt werden könnten.
- Die Bereiche, in denen sich das evangelische Profil und die sich daraus ergebende Werteorientierung der Lehrkräfte zeigt, sind die Formen des Miteinanders an der Schule, die erzieherische Zielperspektive, die didaktischen Vorstellungen vom Lehren und Lernen, das spezifische Verständnis der Dialektik von Freiheit und Sicherheit sowie das Verständnis der Einbettung der Schule in das gesellschaftliche Umfeld.

⁴⁴ Zum Verfahren der komparativen Analyse vgl. NENTWIG-GESEMANN 2001, BOHNSACK 2001b.

⁴⁵ Vgl. HOLL 2010.

- Aus der komparativen Analyse konnten mehrere Typen von Schulen abgeleitet werden, welche die oben genannten Profildomänen jeweils spezifisch füllen. Diese Typen lassen sich mit verschiedenen Trägerformen durchaus in eine lose Verbindung bringen. Eine genauere Darstellung dieser verschiedenen Ausprägungen wird Gegenstand der Ergebnisse der Studie sein.
- Nur in Schulen mit einem missionarischen, evangelikalen Hintergrund war es den Lehrkräften möglich, den Bezug zur eigenen Religion klar zu kommunizieren und diesen auf die Handlungspraxis im schulischen Alltag zu beziehen. Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, dass diese gemeinsame Sprache eine geringere Vielfalt möglicher Glaubensperformanz zulässt und eine geringere Offenheit für Pluralität sichtbar wird als an Schulen, an denen es Lehrkräften schwer fällt, ihren Glauben zu artikulieren. Dies verweist auf die grundsätzlichen Probleme eines solchen Angebotes: Ein solches auf die wörtliche Inspiration der Bibel und die Exklusivität des Heils ausgerichtetes Verständnis von Religion und Religiosität läuft Gefahr, intolerant zu werden und sich gegenüber einer Offenheit für Pluralität zu verstellen. An Schulen anderen Typs fiel es den Lehrkräften hingegen schwer, den eigenen Glauben zu artikulieren; dies gelang am ehesten noch über die Abgrenzung zum Katholizismus, nicht aber aus einer eigenen klaren Identität heraus. Gleichwohl führen die Suchbewegungen an diesen Schulen, gerade auch im Hinblick auf ihr pädagogisches Profil und ihre ethische, auf Formen der Förderung und Nächstenliebe hin orientierte pädagogische Alltagspraxis durchaus zu einem distinkten evangelischen Profil. In Schulen dieses Typs zeigt sich allerdings die Tendenz, dass das Schulprofil einer lediglich humanistischen Grundorientierung folgt und nicht einmal in seinen vorhandenen religiösen Wurzeln oder religiösen Bezügen als religiös bzw. evangelisch erkannt und benannt wird.

4. Fazit und Forschungsdesiderate

Die bisher vorliegenden Studien zeigen eindrucksvoll die Bedeutung der Frage nach den – nicht nur religiösen – Orientierungen von Lehrkräften und kommen hier teilweise zu ähnlichen, teilweise aber auch zu widersprüchlichen Befunden, an die sich weiterführende Fragen anschließen lassen.

1. Die Frage, wie religiös die Lehrkräfte an Schulen in christlicher Trägerschaft sind, lässt sich aufgrund der vorgestellten Untersuchungen nicht verlässlich beantworten. Während sich in der CJD-Studie die Tendenz zeigt, dass die Unterschiede zum Bevölkerungsdurchschnitt nicht groß sind, erscheint die Religiosität der Lehrkräfte in der Österreich-Studie signifikant überdurchschnittlich. In beiden Studien sind die verwendeten Frage-Items allerdings sehr grob und wenig differenziert. Sowohl in der CJD-Studie als auch in der Untersuchung von Holl wurde deutlich, dass es sinnvoll und wichtig ist, zwischen verschiedenen Religiositäts-Typen unter den Lehrkräften zu unterscheiden und dass hierbei evangelikale bis fundamentalistische Tendenzen eine besondere, wenn auch zahlenmäßig bescheidene Rolle spielen.⁴⁶
2. Alle drei Studien erbrachten Hinweise darauf, dass das spezifisch christliche bzw. evangelische Profil für die meisten Lehrkräfte nicht im Vordergrund steht. In ihren Benennungen oder Beschreibungen der zentralen Ziele und Qualitätsmerkmale ihrer

⁴⁶ Dies deckt sich im übrigen mit Befunden aus den USA, wie David Sikkink sie in seinem Beitrag in dieser Ausgabe von Theo-Web skizziert.

Schule und pädagogischen Arbeit kommen sie weitgehend ohne religiöse Bezüge aus.

3. Ebenfalls alle drei Studien ergaben allerdings auch Befunde dafür, dass christlicher Perspektiven und Elemente für die Lehrkräfte und ihre pädagogische Arbeit bedeutsam sind, insbesondere solche, die eine gewisse Offenheit für und Kompatibilität mit allgemeinen humanistischen Anschauungen erkennen lassen. So zeigte sich in der CJD-Untersuchung eine hohe Zustimmung zu schöpfungstheologischen und ethischen Aspekten des „christlichen Menschenbilds“, und in ähnlicher Tendenz wurden in der Studie von Holl vorwiegend ethische und soziale Dimensionen als dem christlichen Kontext verbunden erkennbar. Dies unterstützt Vermutungen, dass solche Elemente und Anschauungen des Christentums, die nach wie vor breit in unserer Gesellschaft präsent sind („gesellschaftliches Christentum“), am ehesten eine orientierende Kraft unter Lehrkräften entfalten können – selbst unter manchen, die sich selbst als nicht gläubig einschätzen.

4. Deutlich wurden vor allem in der Studie von Holl und in der CJD-Studie die Probleme der Lehrkräfte, über ihre persönlichen religiösen Orientierungen zu sprechen, aber auch religiös bzw. evangelisch geprägte Aspekte des Profils ihrer Schule und ihrer pädagogischen Arbeit zu benennen. Dieses Problem kann in dreifacher Weise genauer bestimmt und differenziert werden. Es stellt sich erstens als Sprachproblem, insofern Ausdrucksmöglichkeiten für Religiöses und dessen Verbindung zu Schulischem nur begrenzt zur Verfügung stehen. Es stellt sich zweitens als Wissens- und Reflexionsproblem, insofern christlicher Glaube häufig nur oberflächlich bekannt ist und die (möglichen) religiös-weltanschaulichen Bezüge, Wurzeln und Hintergründe von pädagogischen Konzepten und Prinzipien kaum reflektiert werden. Es stellt sich drittens als ein Problem der Positionalität: Ist die Vernachlässigung des Religiösen in den pädagogischen Anschauungen der Lehrkräfte eher eine Folge ihrer mangelnden religiösen Sprach- und Reflexionsfähigkeit oder einfach Ausdruck ihres Glaubens, dass eine gute Schule und eine gute Pädagogik heute ohne Religion und religiöse Bezüge auskommt?

5. Die Untersuchung von Holl gibt jedenfalls, ähnlich wie die CJD-Studie und die Österreicher Untersuchung, Hinweise darauf, wie wichtig Fortbildungen für Lehrkräften an evangelischen Schulen sind, die zur religiösen Selbstorientierung und zur Entwicklung einer moderaten religiösen Sprachfähigkeit sowie zur Reflexion von Verbindungen zwischen pädagogischer und religiöser Rationalität einladen. In der Österreicher Studie zeigte sich besonders deutlich, dass die Lehrkräfte auch selbst nach solchen Fortbildungen fragen. Nur mit einer verbesserten religiösen Ausdrucks- und Reflexionsfähigkeit der Lehrkräfte wird es angesichts der zunehmenden gesellschaftlichen Säkularisierung auf lange Sicht möglich sein, das spezifische Profil evangelischer Schulen aufrechtzuhalten und weiterzuentwickeln.

6. Diese Überlegungen tangieren auch die Bewertung von religiöser Bildung im Kontext der Schule durch die Lehrkräfte. Sowohl in der CJD-Studie als auch in der Österreicher Untersuchung stellt sich diese widersprüchlich dar. Auf der einen Seite hat für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte die religiöse Bildung eher einen mittleren bis nachrangigen Stellenwert an der Schule. Auf der anderen Seite betonten die österreichischen Schulleiter/innen die positive, profilbildende Bedeutung des Religionsunterrichts und spiritueller Angebote an ihren Schulen. Hier zeigt sich weiterer Klärungsbedarf auf der Basis differenzierterer Fragestellungen und Forschungsdesigns.

Generell lässt sich sagen: Alle referierten Studien, so verdienstvoll sie auch immer sein mögen, sind im Hinblick auf ihre Aussagekraft von deutlich eingeschränkter Reichweite; sie verweisen, trotz der wertvollen Einblicke, die sie geben können, vor allem auf das beträchtliche Forschungsdefizit, das nach wie vor besteht.

- Bisher liegt keine auch nur in Ansätzen repräsentative Untersuchung der religiösen und pädagogischen Perspektiven der Lehrerinnen und Lehrer an Schulen in evangelischer oder katholischer Trägerschaft vor. Die Frage, ob die beschriebenen normativen Erwartungen seitens der Träger durch ihre Lehrerschaft überhaupt auch nur annähernd erfüllt werden, ist damit unklar.
- Die bisherigen quantitativen Studien arbeiten für die Erhebung der religiösen wie pädagogischen Orientierungen von Lehrkräften nicht mit reliablen Skalen, sondern eher mit einer in Meinungsumfragen weit verbreiteten Befragungstechnik. Diese hat den Nachteil, dass damit die unterschiedlichen Schattierungen einer theologischen oder pädagogischen Grundorientierung nicht oder nur ungenügend abgefragt werden und damit die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass Antwortwerte verzerrt werden. Zudem wird mit einer solchen Methodik nicht überprüfbar, ob die Befragten ein einigermaßen konsistentes Verständnis der abgefragten Orientierung haben. Mit Hilfe der qualitativen Arbeit von Holl dürfte es möglich sein, spezifischer die wichtigsten Bereiche schulisch relevanter religiöser Orientierungen abzufragen bzw. ein entsprechendes Instrument für eine quantitative Untersuchung zu konstruieren.

Eine solche Untersuchung, die die religiösen und pädagogischen Einstellungen von Lehrkräften an Schulen in evangelischer Trägerschaft in einer repräsentativen hypothesenprüfenden Untersuchung in den Blick nimmt, ist ein Desiderat. Eine solche Untersuchung würde eine Lücke dahingehend füllen, dass sie Auskunft und Aufschluss über einen wichtigen Motor für das Profil evangelischer Schulen gibt und es damit auch erlaubt, über diesen das Profil weiterzuentwickeln. Die Aufklärung dieses Desiderats würde Auskunft darüber geben, ob Lehrerinnen und Lehrer die ihnen zugeordnete Rolle ausfüllen und Hinweise auf mögliche Handlungsfelder in der Fortbildung eröffnen. Eine solche Untersuchung würde aber auch grundsätzlichere Aussagen über Zusammenhänge zwischen der religiösen Orientierung und Wertbindung von Lehrkräften einerseits und ihren pädagogisch-didaktischen Orientierungen andererseits ermöglichen. Damit würde sie erlauben, das einleitend angesprochene Modell der Lehrerprofessionalität, wie es von Baumert und Kunter 2006 beschrieben wurde, in einem wichtigen Bereich, nämlich dem der Werte und Überzeugungen, genauer zu beschreiben. Über diesen Bereich aufzuklären und seinen Wechselwirkungen mit anderen Faktoren der Lehrerprofessionalität nachzugehen wäre eine Forschungsaufgabe, die über die Fragen, die das evangelische Schulwesen betreffen, weit hinausweisen könnte.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2009), Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an die Sekundarstufe 1, Bielefeld.
- BAUMERT, JÜRGEN / KUNTER, MAREIKE (2006), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: ZfE 9 (2006), H. 4, 469-520.
- Bertelsmann Stiftung (Hg.) (2007), Religionsmonitor 2008, Gütersloh.
- BOHNSACK, FRITZ (1999), Lehrerinnen und Lehrern, in: SCHEILKE, CHRISTOPH T. / SCHREINER, MARTIN (Hg.), Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh, 89-96.
- BOHNSACK, RALF (2000), Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, Opladen.
- BOHNSACK, RALF (2001a), Dokumentarische Methode: Theorie und Praxis wissenssoziologischer Interpretation, in: HUG, THEO (Hg.), Wie kommt Wissenschaft zu Wissen? Band 3, Baltmannsweiler, 326-345.
- BOHNSACK, RALF (2001b), Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode, in: BOHNSACK, RALF / NENTWIG-GESEMANN, IRIS / NOHL, ARND-MICHAEL (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen, 225-252.
- BOHNSACK, RALF / SCHÄFFER, BURKHARD (2001a), Gruppendiskussionsverfahren, in: HUG, THEO (Hg.), Wie kommt die Wissenschaft zu Wissen? Band 2 Einführung in die Forschungsmethodik und Forschungspraxis, Baltmannsweiler, 324-341.
- BOHNSACK, RALF / SCHÄFFER, BURKHARD (2001b), Exemplarische Textinterpretation: Diskursorganisation und dokumentarische Methode, in: BOHNSACK, RALF / NENTWIG-GESEMANN, IRIS / NOHL, ARND-MICHAEL (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen, 303-308.
- BOHNSACK, RALF / NENTWIG-GESEMANN, IRIS / NOHL, ARND-MICHAEL (Hg.) (2001), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Opladen.
- BROMME, RAINER (1992), Der Lehrer als Experte, Bern.
- BROMME, RAINER (1997), Kompetenzen, Funktionen und unterrichtliches Handeln des Lehrers, in: WEINERT, FRANZ EMANUEL (Hg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 3, Göttingen, 177-212.
- Comenius-Institut für evangelische Erziehungswissenschaft (2009), Evangelische Bildungsberichterstattung, Münster.
- DRONKERS, JAAP / AVRAM, SILVIA (2009), Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries. A reanalysis of three PISA data sets, in: Zeitschrift für Pädagogik, H.6, 895 – 908.
- FEIGE, ANDREAS / TZSCHEETSCH, WERNER (2005), Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Ostfildern.

- FEIGE, ANDREAS u.a. (2000), „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster u.a.
- HOLL, ANKE (2010), Orientierungen von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in evangelischer Trägerschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Dissertation, Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2008), Schulen in evangelischer Trägerschaft. Selbstverständnis, Leistungsfähigkeit und Perspektiven. Eine Handreichung, Gütersloh. URL: http://www.ekd.de/download/handreichung_evangelische_schulen.pdf [Zugriff: 10.01.2010]
- Kongregation für das katholische Bildungswesen (1997), Die Katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend, Rom (Vatikan). URL: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_ge.html [Zugriff 10.01.2010]
- LINDNER, ANDREAS / SCHULTE, ANDREA (2007), Das evangelische Schulwesen in Mitteldeutschland. Stationen und Streifzüge. (Schule in evangelischer Trägerschaft, Bd. 8), Münster u.a.
- PIRNER, MANFRED L. (2010), Christian Pedagogy? A Research Report, in: British Journal of Religious Education (in Vorbereitung).
- PIRNER, MANFRED L. (2008a), Christliche Pädagogik. Grundsatzüberlegungen, empirische Befunde und konzeptionelle Leitlinien. Mit einem Geleitwort von Karl E. Nipkow, Stuttgart.
- PIRNER, MANFRED L. (2008b), Christliche Pädagogik – Empirische Befunde zum Profil von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen in christlicher Trägerschaft, in: SCHREINER, MARTIN (Hg.), Religious literacy und evangelische Schulen (Schule in evangelischer Trägerschaft, Bd. 9), Münster u.a., 103-117.
- PIRNER, MANFRED L. (2008c), Christliche Pädagogik? Ein Forschungsbericht, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 60, H. 2, 174-186.
- POLITT, HELMAR-EKKEHART / LEUTHOLD, MARGIT / PREIS, ARNO (Hg.) (2007), Wege und Ziele evangelischer Schulen in Österreich. Eine empirische Untersuchung (Schule in evangelischer Trägerschaft, Bd. 7), Münster u.a.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE / KÖLLER, OLAF / STANDFEST, CLAUDIA (2006), Schulen in konfessioneller Trägerschaft. Ein Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit?, in: FISCHER, DIETLIND / ELSENBAST, VOLKER (Hg.), Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem, Münster, 173-180.
- SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2009), Qualitätsstandards für Religionslehrkräfte – Anfragen an die Traditionen? Anregungen aus der Allgemeinen Pädagogik, in: SCHRÖDER, BERND / BEHR, HARRY HARUN / KROCHMALNIK, DANIEL (Hg.), Was ist ein guter Religionslehrer. Antworten von Juden, Christen und Muslimen. Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen, Band 1, Berlin, 221-246.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2009), Qualitätskriterien für Katholische Schulen. Ein Orientierungsrahmen, Bonn. URL: <http://www.alt.dbk.de/imperia/md/content/schriften/dbk1a.bischoefe/db90.pdf> [Zugriff: 10.01.2010]

SHULMAN, LEE S. (1986), Those who understand: Knowledge grows in teaching, in: Educational Researcher, 15 (1986) 2, 4-14.

SHULMAN, LEE S. (2006), The Wisdom of Practice. Essays on teaching, learning, and learning to teach, San Francisco.

STANDFEST, CLAUDIA / KÖLLER, OLAF / SCHEUNPFLUG, ANNETTE (2005), leben – lernen – glauben. Zur Qualität evangelischer Schulen, Münster u.a.

Prof. Dr. Manfred L. Pirner, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des ev. Religionsunterrichts an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Prof. Dr. Annette Scheunpflug, Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Anke Holl, Doktorandin an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und Leiterin einer Schule in evangelischer Trägerschaft