



universität
wien

DISSERTATION

Titel der Dissertation:

„Dass Religion auch hier mitspielt...“

Zur Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung.
Eine empirische Studie.

Verfasserin:

Mag.a Edda Strutzenberger

Angestrebter akademischer Grad:

Doktorin der Theologie (Dr. theol.)

Wien, im Februar 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 080 012

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt:

Katholische Religionspädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Martin Jäggle

Danksagungen

An erster Stelle gilt mein Dank jenen ReligionslehrerInnen, die mir ihre kostbare Zeit zur Verfügung stellten und mir durch ihre Ausführungen wertvolle Einblicke in ihr Leben gaben. Sie legten damit das Fundament für diese Arbeit.

Für seine wertschätzende Betreuung und wohlwollende Begleitung in allen Phasen des Entstehens dieser Arbeit sei hier Martin Jäggle gedankt. Er hat mir nicht nur ermöglicht, diese Arbeit in einem stetigen und gehaltvollen Austausch mit ihm zu erstellen, sondern auch durch seine Rückmeldungen und Anfragen wertvolle Impulse zu ihrem Entstehen gegeben. Sein Blick für verborgene Details und seine Art, Menschen wahrzunehmen, haben mich nicht nur auf einer wissenschaftlichen Ebene gelehrt, mit offenen Augen durch die Welt zu gehen.

Ebenso bedanke ich mich bei Wolfgang Weirer, der die Zweitbegutachtung übernahm. Er unterstützte mich kompetent und auf eine sehr wertschätzende Weise. So ging sein Engagement über die Begutachtung hinaus und bedeutete für mich eine hilfreiche kontinuierliche Begleitung im Entstehungsprozess.

Ich erfuhr durch meine KollegInnen am Institut für Praktische Theologie, Fachbereich Religionspädagogik nicht nur inhaltliche Unterstützung, sondern auch ein offenes Ohr, wenn es um die Bewältigung unterschiedlicher Herausforderungen ging, vor die mich das Schreiben meiner Dissertation stellte. Besonders bedanke ich mich hier bei Andrea Lehner-Hartmann, Florian Hartl und Christina Wachelhofer, die mir gemeinsam mit Monika Mannsbarth auch beim Erstellen der Transkripte eine unschätzbare Hilfe war. Danke euch!

Das Schreiben einer wissenschaftlichen Qualifikationsarbeit kann mitunter eine sehr einsame Tätigkeit sein. Dass dies bei mir nicht der Fall war, verdanke ich auch Christine Rabl und Clemens Miniberger, die mir bei unseren monatlichen Treffen durch ihr Zuhören und ihr Interesse an mir und meiner Arbeit auch in schwierigen Phasen immer wieder Mut machten und mich zur Weiterarbeit animierten. Euch möchte ich an dieser Stelle meinen Dank aussprechen.

Meinen Freundinnen Maria Gräf-Hieslmayr und Barbara Wandl sowie meiner Schwester Gerda Strutzenberger, die durch ihre tatkräftige Unterstützung und das akribische Lesen meiner Texte zur Fertigstellung beigetragen haben, ein großes Danke!

Katharina Buder danke ich für ihre Freundschaft und ihren Beistand auch in schwierigen Phasen bei der Erstellung dieser Arbeit.

Mein besonderer Dank gilt Renate Wieser. Dafür, dass sie mich bei diversen emotionalen Hochs und Tiefs und inhaltlichen Fragen aller Art mit ihrem Zuhören, ihrem Humor, ihrem differenzierten Blick und ihrer Sensibilität in den letzten Jahren zu allen möglichen und unmöglichen Zeiten begleitet hat.

Meinen Eltern und Geschwistern danke ich für ihren unerschütterlichen Glauben an mich, der mich immer wieder weitermachen ließ.

Andreas Reiter stand mir in allen Phasen der Entstehung dieser Arbeit mit großer Geduld und Umsichtigkeit zur Seite. Danke für deine tiefe Freundschaft, dein Vertrauen in mich und für die großen und kleinen Gesten, mit denen du mich in den letzten Jahren unterstützt hast!

Zu den Formalien:

Direkte Zitate wurden genauso übernommen, wie sie in der Literatur zu finden sind, auch bezüglich Kursiv-Setzungen.

Anmerkungen von der Autorin werden mit eckiger Klammer und dem Kürzel „ES“ bezeichnet.

In den Fußnoten finden sich kurze Quellenangaben, eine genaue Bibliographie ist am Ende der Arbeit zu finden.

EINLEITUNG	15
1. Die Forschungsfrage und ihre Relevanz	15
1.1. Wahrnehmungen	15
1.2. Religion: ein relevantes Thema in der Schulentwicklung	16
2. Verortung in der Schulentwicklungsforschung: ein neuer Zugang	22
3. Methodologische Verortung: Grundlagen qualitativer und rekonstruktiver Sozialforschung	24
3.1. Theoriegeleitete Forschung	26
3.2. Theologische Kriterien qualitativer Forschung	27
4. Theologische Prämissen	30
4.1. Subjekte und ihre Glaubenserfahrungen als Mittelpunkt Praktischer Theologie	30
4.2. Schule theologisch wahrnehmen	32
4.2.1. Theologische Dignität von Schule	32
4.2.2. Heil und Unheil als religionspädagogische und theologische Perspektive	34
5. Der Aufbau der Arbeit	37
 TEIL I: BEGRIFFSKLÄRUNG UND BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG: THEORETISCHE FUNDIERUNG	 42
6. Religion, Religiosität und religiöse Kompetenz	42
6.1. Grundlagen	42
6.2. Verständnis von Religion	47
6.2.1. Materiale Dimension	48
6.2.2. Funktionale Dimension	49
6.2.3. Semiotische und phänomenologische Perspektive	50
6.2.4. Ein mehrperspektivischer Zugang	51
6.2.5. Unterscheidung: Religion und Religiosität	52
6.2.6. Bedeutung des weiten Religionsbegriffs für Schule und Schulentwicklung	55
6.3. Zum Verständnis von Religiöser Kompetenz	56
6.3.1. Grundlagen des Kompetenzbegriffs	56
6.3.2. Dimensionen Religiöser Kompetenz	58
7. Begründungszusammenhang: Schule und Religion	61
7.1. Religion in der Schule? Antworten europäischer Jugendlicher	61
7.2. Schule und Religion: ein ambivalentes Verhältnis	63
7.3. Religiöse Dimensionen in der Schule	65
7.4. Religion und Bildung	68
7.4.1. Zum Verständnis von Bildung	69
7.4.2. Bildung aus theologischer Perspektive	71
7.4.3. Religion und Bildung – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive	74
7.4.4. Religion und Bildung - religionspädagogische Perspektiven	78
8. Zusammenfassung	80

TEIL II: PLURALITÄT: ZENTRALES KENNZEICHEN DER GESELLSCHAFT UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF SCHULE UND RELIGION

83

9. Pluralität und ihre Auswirkungen auf Religion	83
9.1. Pluralisierung auf unterschiedlichen Ebenen	83
9.1.1. Funktionale Differenzierung von Gesellschaft	83
9.1.2. Individualisierung von Weltanschauungsbezügen	84
9.2. Konsequenzen für Religionsgemeinschaften	85
9.2.1. Positionierung in der Pluralität	85
9.2.2. Umgang mit religiöser Individualisierung	86
9.2.3. Säkularisierungsthese und die Wiederkehr der Religion	88
9.2.4. Konzept der multiplen Modernen	89
10. Religiöse Pluralität: Voraussetzung religionspädagogischen Handelns und Denkens	91
10.1. Religiöse Pluralität auf mehreren Ebenen	92
10.2. Normativer Hintergrund: Pluralismus	93
10.3. Religiöse Pluralität: Selbstverständlichkeit für Jugendliche heute	96
11. Schulen in pluraler Situation	98
11.1. Anerkennung von Differenz: zentrales Merkmal pluralitätsfähiger Schulen	100
11.1.1. Egalitäre Differenz: Antwort auf Pluralität	101
11.2. Aspekte der Pädagogik der Vielfalt für das Schulleben und die Schulentwicklung	103
11.3. Religiöse Pluralität in der Schule und ihre Auswirkungen auf die Religionspädagogik	107
11.3.1. Pluralität als Lernchance erkennen	107
11.3.2. Religiosität Jugendlicher: Konsequenzen für den Beruf ReligionslehrerIn	108
11.3.3. Grundzüge des Interreligiösen Lernens	110
11.3.3.1. Interreligiöses Lernen in Begegnung	111
11.3.3.2. Erweiterung durch intra-religiöses Lernen	112
11.3.3.3. LehrerInnen als AkteurInnen im interreligiösen Lernen	114
12. Zusammenfassung	118

TEIL III: SCHULENTWICKLUNG UND RELIGIONSPÄDAGOGIK: THEORETISCHE VERGEWISSERUNG AM BEISPIEL AKTUELLER PERSPEKTIVEN DER SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG

120

13. Schultheoretische Fundierung	120
13.1. Selektionsmechanismen im Bildungssystem	122
13.2. Exemplarische gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf Schule	124
13.3. Aufgaben und Funktionen von Schule	126
13.3.1. Instrumente gesellschaftlicher Reproduktion	129
13.3.1.1. Erste Funktion: Enkulturation	131
13.3.1.2. Zweite Funktion: Qualifikation	131
13.3.1.3. Dritte Funktion: Allokation und Selektion	132
13.3.1.4. Vierte Funktion: Gesellschaftliche Integration und innere Friedenssicherung	133
13.3.1.5. Die individuelle Ebene der vier Funktionen	135
13.3.1.6. Zusammenfassung	135

13.3.2.	Das Konzept der Rekontextualisierung	137
13.3.3.	Hermeneutische Perspektiven für ein Verständnis von Schule	139
13.3.4.	Schule als Gendered Institution	141
13.3.4.1.	Die Konstruktion von Geschlecht	141
13.3.4.2.	Merkmale von Schule als Gendered Institution	144
13.4.	Schule als Polis	146
13.5.	Religionspädagogische Perspektiven für eine Theorie der Schule	148
13.5.1.	Die Funktionen von Schule und ihre religionspädagogische Relevanz	149
13.5.1.1.	Erschließung religiöser Symbolsysteme und Traditionen	149
13.5.1.2.	Förderung von Interreligiosität	150
13.5.1.3.	Entwicklung von Haltungen, Normen und Einstellungen	150
13.5.1.4.	Widersprüchlichkeit der Notenvergabe	151
13.5.2.	Option für die Würde und Freiheit des Menschen	152
13.5.3.	Gemeinschaft in Pluralität	152
14.	Grundlagen von Schulentwicklung	153
14.1.	Schulentwicklung im nationalen und internationalen Kontext	154
14.2.	Ziel: die „gute“ Schule	156
14.2.1.	„Selbstständige Schule“	156
14.2.2.	Kennzeichen einer „guten Schule“	159
14.2.3.	Genderbewusste Schule	161
14.2.4.	Zusammenfassung: die „gute“ Schule aus unterschiedlichen Perspektiven	162
14.3.	Schulautonomie	163
14.4.	Entwicklung der Einzelschule	164
15.	Organisationstheorie	166
15.1.	Verständnis von „Organisation“	166
15.1.1.	Soziologische Perspektive	167
15.1.2.	Basis von Organisationen: Entscheidungen	170
15.1.3.	Drei Arten von Strukturen: Entscheidungsprogramme, Personal und Kommunikation	171
15.2.	Organisation Schule	172
15.2.1.	System loser Koppelung	172
15.2.2.	Spezifische Charakteristika	173
15.3.	Mikropolitik in der Schule	175
15.3.1.	Interaktion: Mittel zur Machtgewinnung	176
15.3.2.	Handlung und Strukturen	177
16.	Mehrperspektivisches Verständnis von Schulentwicklung	180
16.1.	Drei Säulen: Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung	180
16.1.1.	Organisationsentwicklung	180
16.1.2.	Unterrichtsentwicklung	183
16.1.3.	Personalentwicklung	184
16.1.4.	Systemzusammenhang	185
16.1.5.	Lernprozesse im Zentrum	186
16.2.	Systemtheoretische Perspektiven	187
16.3.	Kulturtheoretischer Ansatz	189
16.4.	Die Lernende Schule	193
16.5.	Ansatz der Prozessethik	196
16.6.	Widerstände und Konflikte	199
16.7.	Schulleitung	200

17. Ein theologisches Verständnis von Schulentwicklung	201
17.1. Grundlegende theologische Perspektiven	202
17.2. Die Botschaft der Reich Gottes Gleichnisse als leitendes Kriterium für Schulentwicklungsprozesse	203
17.2.1. Die Theologie des Reiches Gottes	203
17.2.2. Die Reich Gottes Vision und ihre Relevanz für Schulentwicklungsprozesse	206
17.3. Anthropologie der Würde	208
17.3.1. Freiheit und Geschlecht	210
17.3.2. Anerkennung von Religiosität und religiöser Pluralität	211
17.4. Zusammenfassung: Theologie und Schulentwicklung	213
17.4.1. Zentrale Themen und ihre religionspädagogische Relevanz	213
17.4.1.1. Religiöses Lernen als Beitrag zur Realisierung einer guten Schule	214
17.4.1.2. Das verbindende Moment von Religion als Irritation in der Organisation Schule	215
17.4.1.3. Blick auf gerechte Ressourcenverteilung	215
17.4.1.4. Menschen im Mittelpunkt	216
17.4.1.5. Sich selbst kritisch anfragen lassen	216
17.4.1.6. Anerkennung in religiöser Pluralität	217
17.4.1.7. Zwischenmenschliche Begegnung fördern	218
17.4.1.8. Umgang mit religiöser Differenz als Analyse Kriterium	219
17.5. Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulentwicklung	220
17.5.1. Empirische Erkenntnisse	221
17.5.2. Religiöse Bildung als Ressource für Schulentwicklung	223
17.5.2.1. Umgang mit Pluralität lernen	226
17.5.3. Zusammenfassung	228

TEIL IV: RELIGIONSLEHRERINNEN: FORSCHUNGSSUBJEKTE UND BETEILIGTE AN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN

230

18. Grundlegendes zum Lehrberuf	230
18.1. Berufsbiografische LehrerInnenforschung	231
18.2. Kompetenzforschung	233
18.2.1. Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz	233
18.2.2. Spezifische Kompetenzen für die Mitwirkung an Schulentwicklung	234
18.2.3. Religionspädagogische Kompetenzen	236
18.2.4. Grundlegende Voraussetzung: Respekt	239
19. Spezifika des Berufs ReligionslehrerIn	240
19.1. Die Situation von ReligionslehrerInnen in der Schule	240
19.2. Zentrale Bedeutung der Person	241
19.3. Empirische Forschungsergebnisse	243
19.3.1. Zur Situation österreichischer ReligionslehrerInnen	244
19.3.2. Zentrales Ziel: Emanzipation der SchülerInnen	246
19.3.3. Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft	249
19.3.4. Zusammenfassung der empirischen Forschungsergebnisse	250
20. ReligionslehrerInnen und ihre Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen	251
20.1. Eine politische christliche Spiritualität	252
20.2. Organisatorische und vermittelnde Kompetenzen	254
20.3. Voraussetzung: Kooperations- und Lernbereitschaft	256
20.4. Grenzen des Engagements	258

20.5. Zusammenfassung	260

TEIL V: METHODOLOGIE UND METHODE **261**

21. Methodologie der dokumentarischen Methode	261
21.1. Konjunktives und kommunikatives Wissen	263
21.2. Vom thematischen Gehalt zum Orientierungsrahmen	265
21.3. Konsequenzen für die vorliegende Forschungsarbeit	267
21.4. Problemzentriertes Interview und dokumentarische Methode	268
21.4.1. Gemeinsames und Unterscheidendes	268
21.4.2. Begründung für das Erhebungsinstrument	270
22. Methodische Überlegungen und ihre Umsetzung	271
22.1. Leitende Kriterien	271
22.2. Die Durchführung des Interviews	273
22.2.1. Drei Grundpositionen der Problemzentrierten Interviews: Problemzentrierung, Gegenstands- und Prozessorientierung	275
22.2.1.1. Problemzentrierung	275
22.2.1.2. Gegenstandsorientierung	275
22.2.1.3. Prozessorientierung	275
22.2.2. Instrumente des Problemzentrierten Interviews	276
22.2.3. Gesprächsstrategien nach Witzel und deren Kritik	277
22.3. Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode	278
22.3.1. Komparative Analyse	282
22.4. Sample	284
22.5. Thematische Gliederung des Leitfadens	286
22.6. Erkenntnisweg und Zeitplan	289
22.6.1. März 2008 bis November 2009: Literaturrecherche	289
22.6.2. November 2009 bis Februar 2010: Vertiefung der Theorie und Erstellung des Leitfadens	290
22.6.3. Februar 2010 bis März 2010: Annäherung an das Forschungsfeld	290
22.6.4. März 2010 bis August 2010: Durchführung und Transkription der Interviews	291
22.6.5. August 2010 bis November 2010: Formulierende und Reflektierende Analyse	291
22.6.6. November 2010 bis Juni 2011: Überführung in Text	291
22.6.7. Juni 2011 bis Oktober 2011: Ermittlung der Orientierungsrahmen, Überführung in Text	292
22.6.8. November 2011 bis Februar 2012: Überarbeitung und Endredaktion	292
22.7. Reflexionen der Rolle als Forscherin	292

TEIL VI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE **294**

23. Die Diskursbeschreibung	294
23.1. Die InterviewpartnerInnen	295
23.1.1. Interviewpartnerin A	295
23.1.2. Interviewpartner B	296
23.1.3. Interviewpartnerin C	296
23.1.4. Interviewpartner D	297
23.1.5. Interviewpartnerin E	297
23.1.6. Interviewpartnerin F	297
23.1.7. Interviewpartnerin G	298

23.1.8.	Interviewpartner H	298
24.	Religion im System Schule	298
24.1.	Schulentwicklung als Thema der Anfangserzählung	298
24.1.1.	Die Struktur der Fächer	299
24.1.1.1.	„Um Religion ging es eigentlich nicht.“	300
24.1.1.2.	„Dass jeder Gegenstand zu einem gewissen Thema mitwirkt.“	301
24.1.1.3.	„Dass Religion auch hier mitspielt.“	302
24.1.2.	Die (zugeschriebenen) Kompetenzen als ReligionslehrerIn	304
24.1.2.1.	„Du bist Religionslehrer, können wir da nicht eine Verbindung machen?“	305
24.1.3.	Die Struktur der Schulentwicklung	308
24.1.3.1.	„Und ich habe dadurch einfach schon eigentlich mit allen Kollegen zusammenarbeiten müssen.“	308
24.1.3.2.	„Vor ein paar Jahren hat es einen Direktorswechsel gegeben und der hat eine Menge Initiativen begonnen.“	311
24.1.3.3.	„Und in dieser Zwischenperiode haben wir den sogenannten Schulrat gegründet.“	313
24.1.4.	Die Macht des Kollegiums	316
24.1.4.1.	„Es gab natürlich immer so Nester und Leute, die gesagt haben: >>Wir machen was oder wir machen das oder jenes<<.“	317
24.1.5.	Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage	320
24.2.	Die Situation von Religionsunterricht und ReligionslehrerInnen	322
24.2.1.	Hierarchie der Fächer	322
24.2.1.1.	„Und andererseits vielleicht doch zu zeigen, dass Religion in jedem Fach eine Rolle spielen kann.“	322
24.2.1.2.	„Die Vorstellung der Kollegen ist oft so eben der Religionsunterricht, das ist halt so ein bisschen zeichnen, malen, basteln.“	323
24.2.1.3.	„Also es ist einfach ein >>normales<< Unterrichtsfach unter Anführungszeichen.“	324
24.2.1.4.	„Weil er sonst irgendwie zum Sonderling wird.“	325
24.2.2.	Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage	326
24.3.	Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion	326
24.3.1.	Religion als das Unterrichtsfach katholische Religion	327
24.3.1.1.	„Durch die Fünf-Tage-Woche, sind die Stunden zum Teil am Nachmittag, und das war eigentlich schon eine Verschlechterung für den Religionsunterricht“	327
24.3.1.2.	„Dann haben wir beschlossen im Rahmen einer pädagogischen Konferenz, dass alle Fächer fast fallweise am Nachmittag drankommen, auch Religion, aber auch alle.“	329
24.3.1.3.	„In der Schulentwicklung selbst ist Religion im Moment kein Thema.“	330
24.3.1.4.	„Man kann schon bei Projekten mitarbeiten, aber es ist nicht eine Säule, auf die man aufbauen kann.“	331
24.3.1.5.	„Ich verstehe die Frage nicht, wenn ich an die Schulrealität denke.“	332
24.3.2.	Die Situation der ReligionslehrerInnen	335
24.3.2.1.	„Und nicht einfach nur Religionslehrer zu sein, sondern wirklich einfach ein Lehrer dieser Schule zu sein.“	335
24.3.2.2.	„Man wird gesehen, man wird gehört und man wird vielleicht ein bisschen ernster genommen dadurch.“	336
24.3.2.3.	„Ich glaube zur Kommunikation und eben zur Schulentwicklung, dass man da mitmacht, ist der Kontakt vormittags mit den Kollegen einfach wichtig“	337
24.3.2.4.	Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage	339
24.4.	Wahrnehmung von und Umgang mit religiöser Pluralität	340
24.4.1.	Gesellschaftliche Wahrnehmung von und Umgang mit Pluralität als Problemfall	340

24.4.1.1.	„Also ich habe kein Problem damit. Die Schüler glaube ich auch nicht. Es sind eben die Klassen multikulturell und sehr multireligiös.“	341
24.4.1.2.	„Weil es wäre auch ein gegenseitiger Besuch sozusagen oder eben miteinander ein fächerübergreifendes Projekt einmal, wär sicher etwas Interessantes.“	343
24.4.1.3.	„Und da denke ich mir, da haben wirklich die Kirchen und Religionsgemeinschaften eine schwere Verantwortung.“	345
24.4.1.4.	„Ich hätte es auch schön gefunden, wenn von der anderen Seite auch noch irgendetwas gekommen wäre.“	347
24.4.2.	Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage	348
24.5.	Die gute Schule	350
24.5.1.	Die Funktion von Schule: Wissensvermittlung	351
24.5.1.1.	„Dass jeder seine Arbeit erfüllt. Der Schüler lernt. Der Lehrer lehrt.“	351
24.5.2.	Inner- und außerschulische Rahmenbedingungen und Strukturen	353
24.5.2.1.	„Dass es in einer guten Schule so sein muss, dass eine breite Basis sehr engagiert ist und nicht Einzelne überengagiert sind.“	353
24.5.2.2.	„Alles was in einem Gesamtopf endet, wo Schüler über eine Leiste geschoren werden, das ist für mich grässlich.“	355
24.5.2.3.	„Was schwierig ist, ist, dass Lehrer werden Lehrer und bleiben ewig dasselbe.“	356
24.5.2.4.	„Also ich persönlich orte, dass man sich zu stark auf diese Schiene jetzt setzt all diese Skills und Kompetenzen.“	357
24.5.2.5.	„Aber ob wirklich der Unterricht bis siebzehn Uhr oder so der Weisheit letzter Schluss [ist]?“	358
24.5.3.	Das Wohl der SchülerInnen	359
24.5.3.1.	„Wir können uns sehr gut um die einzelnen Schülerinnen und Schüler kümmern.“	360
24.5.3.2.	„Vor allem, dass kein Kind jetzt irgendwo abgeschoben werden muss in den sonderpädagogischen Raum.“	361
24.5.4.	Umgang innerhalb der Schule	363
24.5.4.1.	„Schön ist es, wenn sich eine gute Schulkultur entwickeln kann.“	363
24.5.4.2.	„Meines Erachtens ist es unverzichtbar, dass jedes Fach sich selbst als Gruppe wahrnimmt.“	365
24.5.5.	Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage	366
25.	Die ReligionslehrerInnen	366
25.1.	Der Beruf „ReligionslehrerIn“	367
25.1.1.	Selbstwahrnehmung anhand der Positionierung und des besonderen Status von ReligionslehrerInnen im System Schule	367
25.1.1.1.	„Ich habe mich nie als Religionslehrerin als eine Lehrerin zweiter Klasse gefühlt.“	368
25.1.1.2.	„Ich bin weder Sozialarbeiter noch irgendwie ja Krisenmanager.“	370
25.1.1.3.	„Ich stehe deswegen in der Klasse, weil ich Theologie studiert habe.“	371
25.1.1.4.	„Da plötzlich war die Frage nach uns sehr groß.“	374
25.1.1.5.	„Aber man ist auch Seelsorger hier an der Schule.“	375
25.1.1.6.	„Das ist mein einziges Fach, aber doch mit Leidenschaft.“	376
25.1.2.	Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage	377
25.2.	Der Glaube der ReligionslehrerInnen und sein Zusammenhang mit Schulentwicklung	379
25.2.1.	Zwischen Abgrenzung zum schulischen Geschehen und allumfassender Gegenwart	379
25.2.1.1.	„Und wollte da für mich auch einfach eine Trennung machen.“	380
25.2.1.2.	„Man kann bei einem gläubigen Menschen den Glauben von seinem Leben nicht trennen.“	382
25.2.1.3.	„Als das, was mich trägt, was mich hält und natürlich, was mich auch aufruft zum Engagement.“	383

25.2.1.4.	„Es ist auch kein Hindernis gewesen.“	384
25.2.2.	Das Verhältnis zur Kirche	386
25.2.2.1.	„Dadurch, dass ich pfarrlich aktiv bin, hilft mir das wahnsinnig in der Schule.“	386
25.2.2.2.	„Weil es ein bisschen für mich jetzt verzerrt die Wahrheit von dem, was ich unter Kirche verstehe.“	387
25.2.2.3.	„Dass man irgendwie kirchlich sozialisiert ist, man weiß, man ist für das Ganze verantwortlich.“	389
25.2.3.	Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage	392
25.3.	Die Prioritäten	393
25.3.1.	Professionalität in der Durchführung von Entwicklungsprozessen	394
25.3.1.1.	„Es gibt einfach Sachen, die müssen einmal entschieden werden und dann müssen sie laufen.“	394
25.3.1.2.	„Dass ich sag: >>du bist jetzt dafür verantwortlich und du schaust, dass das jetzt weiter in Gang bleibt<<.“	395
25.3.1.3.	„Das heißt, wir müssen uns auch darauf besinnen, was uns wirklich wichtig ist.“	397
25.3.1.4.	„Weil wir einfach nicht geschaut haben: >>Ist das wirklich verbindlich?<<“	399
25.3.1.5.	„Wir reden sehr, sehr viel informell im Konferenzzimmer, aber das ist halt dann oft ein Zufall.“	399
25.3.1.6.	„Es hat keine Gegenleistung.“	400
25.3.2.	Zwischen Abgrenzung und Einbringen von als christlich erachteter Werte	402
25.3.2.1.	„Mir ist das Miteinander wichtig.“	402
25.3.2.2.	„Aber irgendwie klar zu machen, als Mensch sind wir keine Einzelwesen, wir sind Sozialwesen.“	404
25.3.2.3.	„Aber es ist nicht so, dass ich jetzt sage, als Katholikin bestehe ich jetzt drauf, das christliche Menschenbild hier verankert zu sehen.“	405
25.3.2.4.	Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage	406
25.4.	Die Erwartungshaltungen	407
25.4.1.	Externe Rahmenbedingungen	408
25.4.1.1.	„Es ist natürlich aufgrund der Schülerbekenntnisse auch eine große Änderung passiert.“	408
25.4.1.2.	„Also ich denke mir einfach, da verändert sich so schnell etwas.“	409
25.4.1.3.	„Erwartungen hatte ich keine.“	411
25.4.2.	Die Positionierung der ReligionslehrerInnen	412
25.4.2.1.	„Dass ich einfach mich selbst einbringen kann und meine eigene Berufszufriedenheit dadurch steigern kann.“	412
25.4.2.2.	„Indem wir getan haben und indem wir miteinander gearbeitet haben, (...) ist das ein großer Wohlfühlfaktor schon.“	413
25.4.2.3.	Zusammenfassung und Bezug auf die Forschungsfrage	414
25.5.	Lernen im Schulentwicklungsprozess	415
25.5.1.	Demokratie in der Struktur von Schulentwicklungsprozessen	416
25.5.1.1.	„Es gibt einfach Sachen, die müssen einmal entschieden werden und dann müssen sie laufen.“	416
25.5.1.2.	„Eine Demokratie bis zum letzten Schüler hin, davon distanzieren ich mich inzwischen.“	418
25.5.2.	Kontextgebundenheit von Schulentwicklungsprozessen	419
25.5.2.1.	„Dieses alles machen wollen geht einfach nicht.“	420
25.5.2.2.	„Ich habe zum Beispiel gelernt, wie wichtig es ist, dass Schule sich selber, also die Schule am Standort, sich entwickelt und ein Profil einfach hat.“	421
25.5.3.	Die Dimension des Sozialen	422
25.5.3.1.	„Wie man mit Menschen umgeht in einem solchen Betrieb.“	423

25.5.3.2.	„Also dieses gemeinsame Lernen, auch der Lehrer, das gefällt mir eigentlich sehr gut.“	426
25.5.4.	Die Dimension des Emotionalen	428
25.5.4.1.	„Für mich ist das eher eine kleine Arbeit, die ich locker nebenbei mache, locker.“	428
25.5.4.2.	„Dass es den Kopf nicht frei macht, sondern dass man voll involviert ist.“	431
25.5.5.	Der Status im System	432
25.5.5.1.	„Und dann auch gesehen habe, dass man einen doch als Fachfrau ansieht.“	432
25.5.5.2.	Zusammenfassung und Bezug auf die Forschungsfrage	434
TEIL VII: KONKLUSIO UND RELIGIONSPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN		436
26.	Verständnis von Religion	436
26.1.	Religion als das Unterrichtsfach „katholische Religion“	436
27.	ReligionslehrerInnen und ihr Bezug zu Schulentwicklung	438
27.1.	Umstrittene Sonderstellung	438
27.2.	RepräsentantInnen von Religion	439
27.3.	Spezifische Potenziale: ethische und soziale Projekte sowie Krisenbegleitung	440
28.	Zusammenhang zwischen Schulentwicklungsprozessen und Religion	441
28.1.	Strukturelle Probleme bei der Einbindung von Religionsunterricht in Schulentwicklungsprozesse	442
28.2.	Demokratisierung und Gerechtigkeit?	443
29.	Strukturelle Schwierigkeiten mit religiöser Pluralität	444
30.	Wissenschaftlicher Ertrag der Arbeit	445
BIBLIOGRAPHIE		447
ANHANG		465
Leitfaden		465
Einwilligungserklärung		468
Transkriptionsregeln		469
Email		470
ABSTRACT		471
ENGLISH SUMMARY		473
LEBENS LAUF		475

EINLEITUNG

1. Die Forschungsfrage und ihre Relevanz

1.1. Wahrnehmungen

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung „Religion“ in der Schulentwicklung hat. Es wird damit ein Themenkomplex aufgegriffen, der gerade in jüngster Zeit wieder vermehrte mediale Aufmerksamkeit fand. Die mediale Thematisierung der Beziehung zwischen Religion und Schule ist mit dem sogenannten „Kruzifixurteil“ des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte im November 2009 neu aufgeflammt. Mit diesem Urteil wurde das Anbringen von Kreuzen an öffentlichen Schulen in Italien mit der Begründung verboten, dass sie die Religionsfreiheit der SchülerInnen verletzen würden.¹ Vor diesem Hintergrund fand auch in Österreich eine kontroverse Debatte darüber statt, inwiefern religiöse Symbole an öffentlichen Bildungseinrichtungen einen Platz haben dürften. Ein Elternpaar aus Niederösterreich nahm Anstoß an den Kreuzen in dem Kindergarten ihres Kindes und klagte ebenfalls. Hier entschied allerdings der Oberste Gerichtshof in Österreich anders: Kreuze dürfen dort angebracht werden, wo die Mehrheit der Kinder ein christliches Religionsbekenntnis hat.² In diesem Fall ging es aber um mehr, denn die Eltern des Kindes beanstandeten, dass katholische Bräuche den Alltag dominierten und andere religiöse Feste bspw. gar nicht vorkommen würden.³ Die Forderung nach einem Kreuzverbot wird hier also mit der Frage nach religiöser Pluralität in den Bildungseinrichtungen verbunden, die oft in einem undifferenzierten Mechanismus mit „Konflikten“ gleichgesetzt wird. Der Kirchenhistoriker Hermann Hold stellt bspw. die Frage, ob das Kreuz angesichts eines „zunehmend aggressiven Zusammentreffen[s] von Kulturen“⁴ noch adäquat sei. Gleichzeitig sprechen die Zeitungen davon, dass nur ca. jedeR fünfte ÖsterreicherIn keine Kreuze in den Schulen haben möchte.⁵ Das Thema Schule und Religion ist auch in Deutschland relevant, wie ein Urteil aus dem Jahr 2011 beweist. Einem muslimischen Schüler wurde es hier gerichtlich

¹ Vgl.: <http://derstandard.at/1256743926197/Urteil-Kruzifixe-in-Italiens-Schulen-widersprechen-REligionsfreiheit> (Stand: 16.01.2012).

² Vgl.: <http://derstandard.at/1297820539899/VfGH-Kreuz-im-Kindergarten-nicht-verfassungswidrig> (Stand: 16.01.2012).

³ Vgl.: <http://derstandard.at/1319180953333/Brickners-Blog-Es-geht-nicht-nur-ums-Kreuz> (Stand: 16.01.2012).

⁴ <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/art4,288643>; (Stand: 6.11.2009).

⁵ Vgl.: <http://derstandard.at/1297821451754/Nur-19-Prozent-der-Oesterreicher-gegen-Kreuze-in-Schulen> (Stand: 16.01.2012).

verboten, öffentlich zu beten, da das den Schulfrieden bedrohen würde.⁶ Gelebte Religiosität wird hier zu einem Störfaktor erklärt, den es um des friedlichen Zusammenlebens in der Schule willen möglichst zu verdrängen gilt. In Reaktion auf dieses Urteil wurde auch in Österreich über die Gebetspraxis an Schulen mit dem Fokus darauf, dass Schulen selbst darüber entscheiden können, berichtet. In dieser Berichterstattung wird allerdings impliziert, dass das Beten „privat“ und „diskret“ vor sich zu gehen habe. Hier erfolgte eine weitere implizite Gleichsetzung, denn Menschen, die öffentlich beten würden, wären nach Meinungen mancher AutorInnen muslimische ExtremistInnen.⁷ Daneben mehren sich aber auch positive Berichte über Schulen, die konstruktiv mit Pluralität und Vielfalt umgehen.⁸ Wobei hier auffällt, dass das Thema Religion eher ausgespart bleibt.

Die hier aufgelisteten Urteile und Artikel sind ein Hinweis darauf, dass die Beziehung zwischen Religion und Schule ein Thema der öffentlichen Debatte ist, ein Thema das emotional besetzt und oft undifferenziert behandelt wird. Aus dem Blick fallen dabei die möglichen positiven Implikationen, die Religion für die Schulöffentlichkeit haben kann. Angehörige von Minderheitenreligionen, im konkreten des Islam, werden unter den Generalverdacht des Fundamentalismus und damit einhergehender Gewalt gestellt. Der Zusammenhang zwischen (religiöser) Pluralität und Gewalt und Konflikt wird augenscheinlich. Doch ist das tatsächlich so? Führt (religiöse) Pluralität automatisch zu Konflikten und gefährdet die Ausübung von Religion an Schulen tatsächlich die Religionsfreiheit und den Schulfrieden? Hier erfolgt meiner Ansicht nach eine verkürzte und undifferenzierte Darstellung und Wahrnehmung von Religion und ich denke, es ist wichtig, dieser Banalisierung von Religion und von Pluralität und der damit einhergehenden Demütigung ganzer Gruppen, eine differenzierte Sichtweise entgegenzusetzen, die wissenschaftlich begründet ist.

1.2. Religion: ein relevantes Thema in der Schulentwicklung

Hier setzt die vorliegende Forschungsarbeit an. Ausgehend von den oben geschilderten Beobachtungen und der damit verbundenen Irritation und Sorge, stellte sich mir die Frage, welche Bedeutung Religion in der Schule und in Schulentwicklungsprozessen haben kann. Dabei war es mir ein Anliegen, auch auf das demokratiefördernde und friedensstiftende

⁶ Vgl.: <http://derstandard.at/1322531552295/Urteil-Berliner-Muslim-darf-nicht-in-Schule-beten> (Stand: 16.01.2012).

⁷ Vgl.: <http://derstandard.at/1322531552763/Beten-Oesterreichs-Schulen-entscheiden-selbst-ueber-Gebetspraxis> (Stand: 16.01.2012).

⁸ Vgl.: <http://derstandard.at/1277336754223/Schmelztiegel-Klassenzimmer-40-Sprachen-unter-einem-Dach> (Stand: 16.01.2012).

Moment von Religion zu verweisen, wissend um die Übergriffe und Skandale, die von Seiten der Kirche auf Schule geschehen sind. Auch aufgrund der oben geschilderten Wahrnehmungen machte ich mich auf die Suche nach wissenschaftlicher Literatur, die den Zusammenhang zwischen Religion und Schule aufnimmt und danach fragt, welche Implikationen Religion für die Schulentwicklung bereithält. Ergebnis dieser Suche war die Feststellung, dass die Thematisierung der Beziehung zwischen Schule und Religion zu einem wissenschaftlich-pädagogischen Tabu geworden ist und diese Debatte eher den Medien überlassen wird. Dieses Thema kommt in der wissenschaftlichen Literatur kaum vor, wie auch bspw. eine Durchsicht der Beiträge des „Journals für Schulentwicklung“ ergab.⁹ Die Forschungsfrage, die sich mir nach dieser Durchsicht und nach einer längeren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Thematik¹⁰ stellte, lautete: Welche Bedeutung hat Religion in der Schulentwicklung? Sie stellt den Zusammenhang von Religion und Schule in den Mittelpunkt und geht dabei davon aus, dass es vor allem religiöse Pluralisierungsprozesse sind, die hier Bedeutung haben.

Die Beschäftigung mit diesem Thema kann Irritationen und Sorge auslösen, die vor allem der Angst vor der Vereinnahmung von Schule durch Kirche und Religion geschuldet sind. Diese Sorge ist aufgrund der immer wiederkehrenden Schlagzeilen und der historischen Entwicklungen verständlich.¹¹ Daher sei hier darauf hingewiesen, dass es in dieser Arbeit nicht darum geht, die humane Schule religiös aufzuladen oder die säkulare Schule durch kirchliche Interessen (wieder) zu vereinnahmen¹², sondern darum, in einer religiös pluralen Gesellschaft nach der Bedeutung und dem Stellenwert von Religion in der Schule, im Schulleben und in der Schulentwicklung zu fragen. Denn ich gehe davon aus, dass sich die Demokratiefähigkeit einer Gesellschaft daran entscheiden wird, wie sie mit Vielfalt und Differenz umgeht und dass religiöse Pluralität hier einen zentralen Stellenwert innehat. Martin Jäggle und Thomas Krobath ziehen vor dem Hintergrund dieser Überlegungen den Schluss, dass in der Schule, um zukunftsfähig zu sein, gemeinsam an Unterschieden gelernt werden müsse – unter der Voraussetzung, dass in der Schule nichtdiskriminierende Kommunikationsformen Einzug halten.¹³

„Die Herausforderung der Schule, das Zusammenleben einer größer werdenden Heterogenität zu gestalten, braucht neue Formen des Miteinanders verschiedener

⁹ Vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 50.

¹⁰ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion. Neue Perspektiven der Schulentwicklung; Strutzenberger: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung; Strutzenberger: Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung.

¹¹ Vgl.: Strutzenberger: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 71.

¹² Vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 49.

¹³ Vgl.: Jäggle/Krobath: Bildung, Gerechtigkeit und Würde, S. 56.

kultureller und religiöser Beheimatungen und sozialer Herkunft. Nicht das Vereinheitlichen fördert eine gute Schulkultur, sondern Diversität als Ressource wahrzunehmen, ist im Schulentwicklungsdiskurs angesagt, besonders auch religiöse Diversität.“¹⁴

Die Frage danach, wie die Beziehung zwischen Religion und Schule gestaltet wird, stellt sich mit Blick auf die Schulentwicklung und auf die religiösen Bedürfnisse der Beteiligten an der einzelnen Schule als eine Dimension des Lebens vor Ort. Wenn der Bildungsauftrag der Schulen in der ganzheitlichen Wahrnehmung und der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen besteht, so gilt es, auch die Dimension des Religiösen in der Schulentwicklung zu thematisieren.¹⁵ Laut Martin Jäggle u.a. kann Religion als ein wichtiger Teil der menschlichen Existenz angesehen werden, dessen Verdrängung eine Verkürzung des schulischen Bildungsauftrages darstellen würde. Ebenso ist Religion mit Blick auf die SchülerInnen ein Faktor in ihrer multireligiösen Realität. Durch die Thematisierung von Religion in Schulentwicklungsprozessen wird darauf hingewiesen, dass es in ihnen auch um demokratisch relevante Grundlagen des Zusammenlebens geht.¹⁶ Da Religion durch die Menschen, die an der Schule in welcher Form auch immer beteiligt sind, in Form ihrer Hoffnungen, Ängste, Fragen und Wünsche in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zum Ausdruck kommt, sind die Fragen danach, inwiefern die Menschen als Fragende und Suchende in diesen Entwicklungsprozessen ernst genommen werden, ein Kriterium für Schulentwicklungsprozesse.¹⁷ Insofern ist durch die Thematisierung von Religion in Schulentwicklungsprozessen auch die Förderung von Kompetenzen, die ein Zusammenleben in der Diversität ermöglichen, grundgelegt.¹⁸

Eine weitere Begründung für die gemeinsame Thematisierung von Religion und Schulentwicklung ist m. E. ein Verständnis von Schulentwicklung, das den Kern von Schulentwicklungsprozessen darin sieht, die menschenwürdige Gestaltung des Lebensraums Schule zu realisieren. Religion und die Frage nach ihrer Wahrnehmung in der Schule ist somit ein grundlegender Teil schulischer Entwicklungsprozesse.¹⁹ Ziel ist dabei nicht die Verfestigung von konfessionellem Religionsunterricht in seiner herkömmlichen Form als einzelnes Unterrichtsfach, ebenso wenig wie das Durchsetzen eigener Ansichten und Normen gegen andere Überzeugungen, sondern es geht darum, dass Religion die Option für die Schwächeren

¹⁴ Jäggle/Krobath: Bildung, Gerechtigkeit und Würde, S. 56.

¹⁵ Vgl.: Krobath: Schulentwicklung und Religion, S. 165.

¹⁶ Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 11.

¹⁷ Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 12.

¹⁸ Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 14.

¹⁹ Vgl.: Strutzenberger: lebens.werte.schule, S. 72.

und die Benachteiligten – auch im Sinne der Reich Gottes Vision – realisiert²⁰. Oder wie Krobath formuliert:

„Sie zielt parteilich auf die Würdigung und Befähigung der Schwächsten und Marginalisierten in der Schule. Sie begleitet Heranwachsende in ihrer Identitätsbildung. (...) Sie bewirkt eine Fähigkeit des respektvollen Miteinanders mit kulturell und religiös anders Geprägten als Grundlage vergewisserter eigener Überzeugungen und Glaubenshaltungen.“²¹

Schulentwicklung stellt sich als ein Unternehmen dar, das auf der Ebene der Werte ein äußerst voraussetzungsreiches Unterfangen ist. Hier kommen Schulen auch nicht umhin, ihr Menschenbild und ihren normativen Hintergrund offen zu legen.²² Mit Blick auf die wachsende Diversität im Schulleben wird darauf aufmerksam gemacht, dass die „Art und Weise des Umgangs mit kulturellen und religiösen Verschiedenheiten und den sie repräsentierenden Minderheiten“²³ Auskunft darüber gibt, wie Werte wie „Respekt, Toleranz, Anerkennung, Menschenwürde, Chancengleichheit u.a.m.“²⁴ an der Schule gelebt werden.

Eine Reflexion der normativen Grundlagen in Schulentwicklungsprozessen bzw. deren Voraussetzungen ist eng verbunden mit der Frage nach den Werten und der Thematisierung des Menschenverständnisses, welche bewusst oder unbewusst grundgelegt werden. Bei der Thematisierung von Religion in Schulentwicklungsprozessen darf es eben nicht darum gehen, andere in ihrer Freiheit einzugrenzen und ihnen die je eigenen Überzeugungen aufzuoktroyieren, sondern ausgehend von einem Menschenbild der Würde und der Anerkennung des/der Anderen, Grundsätze zu finden, die für alle trag- und lebbar sind, und Kompetenzen zu erlangen, die ein Zusammenleben in der Diversität einer Gemeinschaft ermöglichen²⁵. Daher gilt es, die persönliche Dimension, das Eingebundensein mündiger Subjekte und ihre Handlungsgrundlagen wahrzunehmen und in einem respektvollen Miteinander ihren Ausdruck finden zu lassen. Der Religionspädagoge Rudolf Englert äußert sich diesbezüglich:

„Hier hat Religion im Blick auf Schulentwicklung einen sehr grundlegenden Stellenwert. Und das ist: Immer wieder den personalen Faktor ganz stark einzubringen – gegen alle dogmatischen und ideologischen Systeme“²⁶

²⁰ Vgl.: Strutzenberger: lebens.werte.schule, S. 72.

²¹ Krobath: Schulentwicklung und Religion, S. 163f.

²² Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 15.

²³ Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 11.

²⁴ Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 11.

²⁵ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 52.

²⁶ Englert: Schulentwicklung und religiöse Bildung, S. 160.

In der christlichen Religion ist die beziehungsstiftende Kraft, die zwischen Menschen wirkt, basal. Die Kultur einer Schule, die Art, wie miteinander umgegangen wird, wie gearbeitet und gelernt wird, ist entscheidend geprägt von leitenden Handlungs- und Wertorientierungen der Beteiligten. Werte wie Toleranz, Dialogfähigkeit oder Mitleid können nicht instruktiv gelernt werden, sondern sie kommen in Situationen der gelebten Toleranz oder des gelebten Dialogs zum Vorschein. Die Verwirklichung dieser Werte und des Umgangs miteinander wird so zum Prüfstein, ob und wie religiöse Toleranz als Lernchance vorkommen kann.²⁷

Diesen Überlegungen zufolge versucht die vorliegende Arbeit die Forschungsfrage, welche Bedeutung Religion in der Schulentwicklung hat, zu beantworten. Dazu wurde eine qualitative Studie mit katholischen ReligionslehrerInnen, die an Wiener Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) tätig und an Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind, durchgeführt. Die Fragen, die sich an diese Forschungsfrage anschließen, können in unterschiedliche Bereiche eingeteilt werden. Zuerst schließt sich ein Fragekreis an, der allgemein mit Religion zu tun hat, denn in einem öffentlichen eher religionsfeindlichen Klima²⁸ gilt es, herauszufinden, welches Verständnis von Religion leitend ist: Welche Dimensionen von Religion werden von den ReligionslehrerInnen in der Schule wahrgenommen? Wie wird Religion in die Schulentwicklung eingebunden? Welches Verständnis von Religion ist in der Schule leitend? Im Anschluss daran kommen die ReligionslehrerInnen selbst in den Blick, da sie als RepräsentantInnen von Religion in der Schule angesehen werden können: „Wie gestaltet sich ihre Situation in der Schule? Wie bringen sie Religion ein? Welche Aufgaben/Funktionen übernehmen ReligionslehrerInnen in der Schulentwicklung?“ sind leitende Fragen in diesem Kontext. Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse schließlich stellen sich Fragen danach, wie Schulentwicklungsprozesse zu gestalten sind, wenn sie in Zusammenhang mit Religion gesetzt werden, und wie sie ihr Versprechen von Demokratisierung und Gerechtigkeit einlösen können. Denn das sind Themen, die sich zwingend stellen, wenn Schulentwicklung aus einer theologischen Perspektive betrachtet wird. Einen weiteren Themenkreis bilden Fragen zu Pluralität und Differenz Erfahrungen an Schulen in ihrem Zusammenhang mit Religion. Hier stellen sich die Fragen, wie Schulen mit Pluralität umgehen, wie sie zum Thema gemacht wird und wie sie diese als Bildungschance nutzen können. Ein letzter Komplex widmet sich dem wissenschaftlichen Diskurs als die Relevanz des Schulentwicklungsdiskurses für die Religionspädagogik thematisiert wird und umgekehrt dargestellt wird, was Religionspädagogik

²⁷ Vgl.: Fischer: Religion im Schulprogramm, 2000, S. 4.

²⁸ Als Beispiele hierfür seien angeführt: www.initiative-religion-ist-privatsache.at; www.kreuzdebatte.at

zu diesem Diskurs beizutragen hat. Diesbezüglich gibt es noch relativ wenig systematische Darstellungen.

Um diese Fragen beantworten zu können, wählte ich den Weg einer qualitativen empirischen Erhebung. So richtet sich meine Fragestellung darauf, welche Bedeutung ReligionslehrerInnen Religion in der Schulentwicklung zurechnen. Dazu ist es wichtig, ihre Relevanzsetzungen zu sehen und ihre Lebensrealität wahrzunehmen. In der Literatur wird immer wieder die wichtige Rolle, die sie in der Schulentwicklung spielen²⁹, dargestellt, meist jedoch ohne empirischen Befund. Gleichzeitig finden sich theoretische Überlegungen dazu, welche Rolle Religion in der Schule und Schulentwicklung innehat, hier ebenso meist ohne eine ergänzende empirische Erhebung.³⁰ Insofern versucht diese Arbeit diese Lücke zu schließen und aus Sicht der Betroffenen, hier der katholischen ReligionslehrerInnen, die Forschungsfrage zu beantworten. Schulentwicklung, im Sinne der Entwicklung der einzelnen Schule vor Ort, wird in dieser Arbeit als Instrument angesehen, um die Wahrnehmung von Religion in der Schule und Schulentwicklung zu ermöglichen. Da Schulentwicklung meist von den LehrerInnen getragen wird, liegt auch darin ein Grund, den Fokus auf ReligionslehrerInnen zu legen.

Der Ansatz dieser Arbeit verwehrt sich gegen jegliche Übergriffe oder Versuche vonseiten der Religionen, Schulen als einen Ort der Aufoktroierung ihrer religiösen Ansichten zu missbrauchen. Vielmehr gilt es mit Blick auf die Vielfalt im Schulleben, gerade diese Diversität in den Blick zu nehmen, um so konfliktpräventiv zu arbeiten bzw. Jugendliche auf eine zukünftige, von Pluralität gekennzeichnete Welt vorzubereiten.

Mit dieser Arbeit ist das Ziel verbunden, zum einen die empirische Lücke, die es m. E. in diesem Themenbereich gibt, zumindest zu einem Teil aufzufüllen und zum anderen Schulen als einen Ort, an dem Religion und religiöse Pluralität – in welcher Form auch immer – vorhanden sind, zu thematisieren. Hier scheint es mir ausgehend vom Bildungsauftrag der Schulen und von einem Menschenbild, das die Würde und Freiheit des Menschen achtet, wichtig zu sein, dass dies bewusst wahrgenommen wird. Schulentwicklung beinhaltet das Versprechen einer Demokratisierung und einer bewussten Lebensraumgestaltung. Insofern spielen hier auch die Bedürfnisse der Beteiligten eine Rolle und ich sehe es als Religionspädagogin als meine Aufgabe an, diese transparent zu machen. Diese Arbeit gewährt einen Einblick in die Lebensrealität der zentralen AkteurInnen, wenn es um die Frage nach Religion und

²⁹ Vgl.: Pithan: Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung. Oder: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung.

³⁰ Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: lebens.werte.schule.

Schulentwicklung geht. Zwar wird das Ergebnis dieser Arbeit kein fertiges Schulentwicklungsmodell sein, doch können durch sie neue Perspektiven auf die Schulentwicklung geöffnet und für die Wahrnehmung von Religion und religiöser Pluralität sensibilisiert werden. Diese Arbeit ist nicht nur religionspädagogisch verortet, sondern bezieht sich auch auf die Schulentwicklungsforschung, wie im Folgenden ausgeführt wird.

2. Verortung in der Schulentwicklungsforschung: ein neuer Zugang

Die Arbeit ist mit ihrer Fragestellung in der Schulentwicklungsforschung angesiedelt, ein Forschungsgebiet, das nach Heinz Günter Holtappels zwischen Bildungs-, Schul- und Innovationsforschung angesiedelt werden kann. Insgesamt gesehen werden innerhalb dieses Gebiets Voraussetzungen, Bedingungen, Formen, Prozesse, Ergebnisse und Wirkungen von Reformen und Veränderungen im Schulbereich sowohl auf der Systemebene, der Ebene der einzelnen Schulen und der Ebene der Lerngruppen und des Lehrhandelns untersucht.³¹ Innerhalb der Schulentwicklungsforschung können wiederum unterschiedliche Phasen und Gegenstandsbereiche ausgemacht werden: Der Fokus auf die Entwicklung von Qualität von Schulgestaltung in der inneren Schul- und Lernorganisation und in pädagogischen Gestaltungsansätzen bestimmt eine Richtung. Einen weiteren Gegenstandsbereich bildet die prozessbezogene Schulentwicklungsforschung, die Prozessverläufe, deren Bedingungen und Wirkungen im Rahmen von Reformprogrammen oder Innovationsverläufen einzelner Schulen in den Blick nimmt. Den dritten Schwerpunkt bildet die systembezogene Schulentwicklungsforschung, die sich mit Fragen über die Entwicklung von Bildungssystemen, Schulstrukturen, Bildungsadministration und Systemsteuerung beschäftigt.³²

Aufgrund der Fragestellung vorliegender Arbeit ist sie eher im ersten Bereich anzusiedeln, da sie mit der Frage nach der Bedeutung von Religion in Schulentwicklungsprozessen auch auf die Qualität der einzelnen Schulen achtet und davon ausgeht, dass das Einbeziehen religiöser Dimensionen in die Gestaltung der einzelnen Schule die Qualität des Schulklimas und des Schullebens, somit auch des Lernens, beeinflusst. Der Zugang, der für diese Arbeit gewählt wurde, ist insofern neu, als ein Phänomen, von dem angenommen wird, dass es Bedeutung für die Schulentwicklung hat, im Vordergrund steht und nicht in erster Linie aufgrund des Phänomens Schulentwicklung selbst erforscht wird. Diese Vorgehensweise wählte bspw.

³¹ Vgl.: Holtappels: Schulentwicklungsforschung, S. 26.

³² Vgl.: Holtappels: Schulentwicklungsforschung, S. 27.

Christine Biermann, die aufgrund der Erforschung, wie die Geschlechterthematik Einzug in Schulentwicklungsprozesse hielt, ebendiese erforschte und weniger den Fokus darauf legte, welche spezifischen Implikationen das Thema „Geschlecht“ für Schulentwicklung hat.³³ Hier liegt auch begründet, dass diese Arbeit mehrperspektivisch gestaltet ist und sich nicht auf einen Zugang der Schulentwicklungsforschung beschränkt, sondern unterschiedliche theoretische Stränge für die Beantwortung der Forschungsfrage in den Blick genommen werden.

Die Arbeit ist also innerhalb der Schulentwicklungsforschung auf der Ebene der Einzelschulforschung angesiedelt. Sie versucht die Forschungsfrage aufgrund eines mehrperspektivischen Vorgehens zu beantworten. Gleichzeitig ist es eine theologische Arbeit im Bereich der Religionspädagogik und daher stellt sich die Frage, wie sie hier verortet werden kann.

Mit Blick auf das Fachgebiet der Religionspädagogik und einer wissenschaftlichen Thematisierung von Schulentwicklung aus ihrer Perspektive betont Matthias Scharer, dass diese nicht ohne den unmittelbar Betroffenen stattfinden könne, denn diese Erforschung bedarf eines dialogischen Prozesses innerhalb dessen die LehrerInnen als ExpertInnen gewürdigt werden. Das hat auch Folgen für das Selbstverständnis als Wissenschaftlerin:

„Wissenschaftlich arbeitende Religionspädagog/innen verstehen sich dann nicht mehr als Expert/innen, die neben oder ohne die unmittelbar betroffenen Expert/innen aus der Praxis ihre Theorien von Schule und Schulentwicklung entwerfen können, sondern nur in einem partizipativ-dialogischen Prozess.“³⁴

In diesem Sinn ist auch die vorliegende Arbeit angelegt. So bildet die Expertise der befragten ReligionslehrerInnen den Ausgangspunkt in der Beantwortung der Forschungsfrage und die abschließend entwickelten Perspektiven stellen ein Zusammenspiel aus den theoretischen Vorüberlegungen und den Auskünften der ReligionslehrerInnen dar. Vor dem Hintergrund dieser Begründung gehe ich im Folgenden auf die Grundlagen der qualitativen Forschung ein.

³³ Vgl.: Biermann: „Wie kommt Neues in die Schule“?.

³⁴ Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 385.

3. Methodologische Verortung: Grundlagen qualitativer und rekonstruktiver Sozialforschung

Die gegenwärtige Gesellschaft ist nach Uwe Flick gekennzeichnet von einer Pluralisierung von Lebensrealitäten und -entwürfen und wenn es nun darum geht, diese Realitäten zu erforschen, sind dementsprechend lokal, zeitlich und situativ begrenzte Untersuchungen angemessen und ForscherInnen vermehrt auf induktive Vorgehensweisen verwiesen.³⁵ So schreibt er gemeinsam mit Ernst von Kardorff und Ines Steinke:

„Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen (...) ihrer Welt berücksichtigen. Auch wenn die Postmoderne vielleicht schon wieder zu Ende ist, die Prozesse der Pluralisierung und Auflösung, die neuen Unübersichtlichkeiten, die mit diesem Begriff beschreiben werden, bestehen weiter.“³⁶

Qualitative Sozialforschung zielt nach Flick demnach darauf, sich den unterschiedlichen Lebenswelten anzunähern, so Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln.³⁷ In diesem Sinne ist auch diese Arbeit darauf ausgerichtet, sich der Lebenswelt der ReligionslehrerInnen anzunähern und diese unter dem speziellen Fokus Religion und Schulentwicklung zu erforschen. Dieses Erforschen erfolgt in der qualitativen Sozialforschung nicht willkürlich, sondern bestimmten Kriterien folgend. Daher sind im Folgenden zentrale Kennzeichen qualitativer Sozialforschung nach Flick zusammenfassend skizziert: Die Wahl der Methode soll der Komplexität und Ganzheit sozialer Phänomene entsprechen und sich nach dem zu untersuchenden Gegenstand richten. Da die Interaktion und das Handeln der Subjekte im Zentrum steht, findet die Forschung in deren alltäglichem Kontext statt und nicht in einer künstlich hergestellten Situation wie beispielsweise im Labor.³⁸ Die Perspektive der Beteiligten, ihre Deutung und Interpretation von sozialer Realität stehen im Vordergrund. Daher werden das Wissen der Beteiligten, ihre Interaktionen und Umgangsweisen mit gesellschaftlicher Realität analysiert, um Zusammenhänge im konkreten Kontext eines Falls und aus ihm heraus zu erklären. Schließlich sind die Kommunikationsprozesse der ForscherInnen mit den

³⁵ Vgl.: Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung, S. 22f.

³⁶ Flick, Kardorff, Steinke: Was ist qualitative Sozialforschung?, S. 17.

³⁷ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 27.

³⁸ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 27.

Subjekten und dem untersuchten Feld explizite Bestandteile der Erkenntnis und die Subjektivität von Forschungssubjekten und ForscherInnen ein Teil des Forschungsprozesses.³⁹ Das heißt, dass in der Forschung der Subjektivität dadurch Rechnung getragen wird, dass sie reflektiert und in den Forschungsprozess eingebunden wird.

Qualitative Sozialforschung und konstruktivistisches Denken sind nach Flick eng verbunden. Beide gehen davon aus, dass die Realitäten, die untersucht werden, soziale Herstellungsleistungen der Subjekte von Interaktionen und Institutionen sind.⁴⁰ Obwohl es unterschiedliche und unterschiedlich stark ausgeprägte konstruktivistische Theorien und Zugänge gibt, ist ihnen gemeinsam,

„dass sie das Verhältnis zur Wirklichkeit bestimmen, indem sie sich mit den konstruktiven Prozessen bei der Annäherung an diese auseinandersetzen.“⁴¹

Ich verorte meine Arbeit im Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung, die darauf zielt, die Orientierungen der Forschungssubjekte in ihrem Alltagshandeln zu erforschen. Im Weiteren beziehe ich mich daher auf Ralf Bohnsack, der die dokumentarische Methode, auf der diese Arbeit basiert, entwickelt hat. Er geht davon aus, dass das Alltagshandeln derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, auf Konstruktionen, auf Abstraktionen und Typenbildungen, aber auch auf Methoden beruht. Das heißt, dass ständig Interpretationsleistungen erbracht werden müssen, um das Wissen über Handlungsmotive, Orientierungen, Rollenmuster in geeigneten Situationen und gegenüber geeigneten Personen anwenden zu können.⁴²

„Die Besonderheit sozialwissenschaftlichen Denkens besteht also darin, dass sich nicht nur dieses Denken selbst aus Interpretationen, Typenbildungen, Konstruktionen zusammensetzt, sondern dass bereits der *Gegenstand* dieses Denkens, eben das soziale Handeln, das Alltagshandeln auf unterschiedlichen Ebenen durch sinnhafte Konstruktionen, durch Typenbildungen und Methoden vorstrukturiert ist. Und dies gilt nicht nur dann, wenn wir uns in Alltagstheorien *über* soziales Handeln verständigen, über dieses Handeln reflektieren, sondern es gilt dies auch für dieses *Handeln selbst*: Es ist typengeleitet, wissensgeleitet, entwurfsorientiert.“⁴³

Sieht man dies vom Standpunkt der wissenschaftlichen Konstruktion, so ist das Alltagshandeln eine Konstruktion ersten Grades. Die für die Konstruktion implizierten Methoden müssen von SozialwissenschaftlerInnen rekonstruiert werden. Voraussetzung dafür ist, dass diejenigen, die

³⁹ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 29.

⁴⁰ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 102.

⁴¹ Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 101.

⁴² Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 23.

⁴³ Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 23.

Gegenstand der Forschung sind, die Möglichkeit bekommen, die Konstruktion ihres kommunikativen Regelsystems zu entfalten. In den rekonstruktiven Verfahren, wie die dokumentarische Methode eine ist, geht es nach Bohnsack in diesem Sinne um die Rekonstruktion der Konstruktion von Alltagshandeln, bezogen auf den Alltag derjenigen, die Subjekte der Forschung sind.⁴⁴

Die vorliegende Forschung basiert auf diesen grundlegenden Überlegungen. Die Perspektive der ReligionslehrerInnen, ihre Deutungen und ihr Handeln in Schulentwicklungsprozessen standen im Vordergrund der Untersuchungsmethode. Durch die Erhebungsmethode mit problemzentrierten Interviews⁴⁵ erhielten sie die Möglichkeit, ihre Relevanzsetzungen zu explizieren und auszuführen. Zwar begab ich mich nicht direkt in Situationen von Schulentwicklung, aber die Interviews fanden alle, bis auf eines, in den jeweiligen Schulen statt, sodass ein Einblick in das Umfeld der ReligionslehrerInnen ermöglicht wurde. In der Kommunikation wurde darauf geachtet, sie als ExpertInnen ihrer Lebensrealität wahrzunehmen, indem zwar Impulse gegeben wurden, aber keine inhaltlichen Einwürfe erfolgten.

Ich verstehe das Ergebnis meiner Forschung als Rekonstruktion der Konstruktionen von ReligionslehrerInnen. Ziel dabei ist es, darzustellen, welchen Konstruktionen sie folgen. Mittels der dokumentarischen Methode können genau jene Orientierungen erforscht werden, aufgrund derer ReligionslehrerInnen handeln.⁴⁶

3.1. Theoriegeleitete Forschung

Rekonstruktive Verfahren wenden sich gegen ein theorieloses Vorgehen, wie es beispielsweise von Glaser/Strauss⁴⁷ eingefordert wird. Letztgenannte sehen die Gefahr, dass theoretische Vorannahmen die Wahrnehmung und die Beobachtungen in selektiver Weise strukturieren und so die theoretische Weiterentwicklung der Beobachtungen, die mit den vorgegebenen Kategorien nicht plausibel sind, verhindern. Anders in der dokumentarischen Methode: Sie geht von einem untrennbaren Zusammenhang zwischen Theorie und Erfahrung aus. Dieser Zusammenhang konstituiert sich darin, dass jede Beobachtung schon im Lichte einer Theorie

⁴⁴ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 24.

⁴⁵ Zur genaueren Beschreibung vgl. Kapitel 21.4 und 22.2

⁴⁶ Die methodologische Grundlegung findet sich in Kapitel 21.

⁴⁷ Vgl dazu: Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research, Chicago 1969.

wahrgenommen wird.⁴⁸ Der Einengung von Theorien in Bezug auf die erhobenen Daten tritt die dokumentarische Methode in Form des komparativen Vergleichs, der sich durch den ganzen Forschungsprozess zieht, entgegen. Auch Siegfried Lamnek geht davon aus, dass ein theorieloses Vorgehen praktisch unmöglich ist, und stellt fest, dass Theorien in die Forschung einfließen und durch diese wiederum verändert werden⁴⁹:

Es geht also weniger darum, frei von Theorie zu forschen, als vielmehr im Sinne der Transparenz die theoretischen Vorannahmen und das theoretische, implizite Vorwissen explizit zu machen, wie es in den Teilen I bis V in dieser Arbeit der Fall ist. In der Zusammenführung mit den erhobenen Daten wird dieses Wissen reflektiert und einer kritischen Analyse unterzogen.⁵⁰ Eine qualitative Forschungsarbeit, die im Bereich der Theologie geschrieben wird, benötigt spezifischer Kriterien, die dem Fach geschuldet sind. Ein Blick darauf wird im folgenden Teil geworfen.

3.2. Theologische Kriterien qualitativer Forschung

Die Standards, die im qualitativen Paradigma für SoziologInnen gelten⁵¹, sind natürlich auch für TheologInnen relevant, allerdings ist es mit dem Einhalten dieser Standards nach Martha Heizer noch nicht getan, denn in der Theologie muss von Anfang an sowohl die Fragestellung als auch der Arbeitsprozess theologisch reflektiert, untermauert und begründet werden. Dafür gibt es allerdings noch keine Anleitungen, keine Richtlinien oder Hilfestellungen, und so muss die Reflexion an der konkreten Arbeit entlang entwickelt werden.⁵² Für Heizer bleiben demzufolge für die Theologie in Bezug auf qualitatives Forschen viele Fragen offen:

„Können TheologInnen, die (im Regelfall) ein bestimmtes Orientierungsmuster für sich übernommen haben, die Wirklichkeit unter einer bestimmten Prämisse zu deuten, überhaupt offen genug sein, »alle möglichen« Interpretationen wahrzunehmen, als für die Betroffenen gültig zuzulassen, um sie im Verständnisrahmen der Befragten – und erst anschließend darüber hinaus – zu analysieren? Der Biographie und den (religiösen) Deutungsmustern eines Menschen kann nicht einfach mit angelernten theologischen Inhalten begegnet werden. Schon immer davon auszugehen, dass man versteht, was die einzelnen Äußerungen bedeuten, gar weiß, welche Schlüsse daraus

⁴⁸ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 29.

⁴⁹ Vgl.: Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 106.

⁵⁰ Die genaue Darstellung der Methodologie und der Methode dieser Arbeit finden sich in Kapitel 21 und 22.

⁵¹ Als Beispiel seien hier die 13 Säulen nach Philipp Mayring erwähnt: Mayring: Einführung in die qualitative Sozialforschung, S. 24-40.

⁵² Vgl.: Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, S. 34.

zu ziehen sind, hieße, den gesamten Kommunikationsprozess zunichte zu machen und sich in eine außenstehende Expertinnenrolle zurückzuziehen.“⁵³

Dieser Anfrage kann meines Erachtens nicht mit Kriterien begegnet werden, vielmehr geht es hier um eine Grundhaltung der Offenheit den Befragten und ihren Relevanzsetzungen gegenüber. Diese ist einerseits durch das Vorgehen in der Analyse gesichert, andererseits muss während der ganzen Auswertung immer wieder innegehalten und nach der geforderten Offenheit gefragt werden.

Heizer sieht hier das Problem, dass theologische ForscherInnen zu viel Theologe/in sein könnten, indem sie zu schnell, zu eindeutig mit einem eigenen Erklärungsmodell parat stehen. Hier kommt die Frage nach Nähe und Distanz ins Spiel: Als ForscherIn muss man sich laufend entscheiden, wie sehr man sich in das Feld, auf das Gegenüber einlässt, und gleichzeitig sich genügend zurücknehmen, um die Fähigkeit zur distanzierten Reflexion nicht zu verlieren.⁵⁴

Weiters führt Martha Heizer aus:

„Wenn ich mich also als Forscherin in einen Verständigungsprozess mit einer Interviewpartnerin/einem Interviewpartner einlasse, habe ich nicht nur damit zu rechnen, dass mich diese Interaktion selbst verändert, sondern auch, dass sich die theologischen Inhalte, mit denen ich bisher als sicher gerechnet habe, für mich verändern. Ist es einer Forscherin/einem Forscher wirklich zuzumuten, sich immer wieder auch existenziell in Frage stellen zu lassen?“ Dies ist die eine Seite der Medaille: Wie offen darf/muss man sein, um nicht in Gefahr zu geraten, sich völlig auszubrennen? Auf der anderen Seite steht die Gefahr, die Theologie eigentlich zu vergessen: „Daten zu generieren über ein kirchliches, kirchensoziologisches, auch ein theologisches Thema, aber weder Vorgangsweise noch Erkenntnisse theologisch zu reflektieren.“⁵⁵

Es geht immer auch darum zu fragen, welche theologischen Implikationen die jeweilige Methode hat, Überlegungen zu Würde der Person, über Respekt und Bedeutsamkeit, über unzulässige Manipulationen etc. gehören in dieses Feld.⁵⁶ Durch die Wahl der Interviewform, in der die befragten ReligionslehrerInnen ihre Relevanzsetzungen und ihre Orientierungsrahmen zum Ausdruck bringen konnten, und mit der prinzipiellen Haltung, dass sie diejenigen sind, die über eine Expertise im Forschungsfeld verfügen, soll diesem Kriterium Rechenschaft getragen werden. Ich erachte es als selbstverständlich, von einer

⁵³ Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, S. 34. Religionspädagogische Kriterien für die empirische Sozialforschung werden derzeit auch in Österreich diskutiert und die Ausgabe 2011 des Österreichisch Religionspädagogischen Forums widmet sich dem Thema „Religionspädagogik und Empirie.“ (vgl.: Österreichisches Religionspädagogisches Forum: Religionspädagogik und Empirie, 19 (2011).).

⁵⁴ Vgl.: Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, S. 34f.

⁵⁵ Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, S. 35.

⁵⁶ Vgl.: Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, S. 35.

psychologisierenden oder pathologisierenden Analyse Abstand zu nehmen, ebenso von Kommunikationsstrategien, die wenn auch in geringem Ausmaß, auf Manipulation oder Verunsicherung zielen.

Schließlich, so führt Heizer aus, müssen auch die Ergebnisse der Untersuchung intensiv theologisch reflektiert werden: „Was heißt das, was ich erforscht habe, jetzt theologisch?“⁵⁷ Die grundsätzliche Perspektive, die die Theologie gegenüber anderen Wissenschaften einbringt, ist jene nach Heil und nach Glück, „nach der unglaublich wohltuenden, aber auch herausfordernden Dimension, die Gottesbeziehung im Leben und nach dem Leben bedeuten kann“⁵⁸.

So wäre eine erste Frage an eine theologisch orientierte religionspädagogische Arbeit: Inwiefern situiert sie sich innerhalb und setzt sich mit dieser theologisch-kriteriologischen Fragestellung auseinander?

„Wie sehr geht die Arbeit vom konkreten Leben aus, inwieweit versucht sie, ein Stück konkretes Leben in den Blick zu bekommen? Und umgekehrt: Wie sehr lassen sich die Ergebnisse wieder kontextualisieren, wieder mit und in der konkreten Gesellschaft fruchtbar machen – im Sinne des größeren Heils, als einer Verbesserung der Situation?“⁵⁹

Die vorliegende Arbeit nimmt ihren Ausgang an der Situation von ReligionslehrerInnen und versucht so, das „Stück konkrete Leben“ in den Blick zu bekommen, gleichzeitig zielt sie darauf, das Schulleben dahingehend zu verbessern, dass Gerechtigkeit und religiöse Fragen in die Schule Einzug halten, dass die Würde der SchülerInnen, LehrerInnen und aller anderen Beteiligten gewahrt wird und eine Kultur realisiert wird, die Demütigungen und (strukturelle) Diskriminierungen nicht zulässt.

Wenn in dieser Arbeit der Forschungsgegenstand Schulentwicklung ist, so gilt es auch, offenzulegen, mit welcher theologischen Hermeneutik an die Fragestellung herangegangen wurde. Das erfolgt im nächsten Teil.

⁵⁷ Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, S. 36. Diese Anfrage wird im Teil VII beantwortet.

⁵⁸ Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, S. 36.

⁵⁹ Heizer: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, S. 36.

4. Theologische Prämissen

Im Folgenden werden die für diese Arbeit grundlegenden theologischen Prämissen thematisiert. Dafür beziehe ich mich zuerst auf einen subjektorientierten Zugang im Anschluss an Henning Luther⁶⁰ und danach wird mit Matthias Scharer⁶¹ die Frage beantwortet, was das spezifisch Theologische an der Wahrnehmung von Schule ist. Diese beiden Zugänge sind als einander ergänzende Blickwinkel und Fundamente für die Konzeption dieser Arbeit zu verstehen.

4.1. Subjekte und ihre Glaubenserfahrungen als Mittelpunkt Praktischer Theologie

In Anlehnung an Luther gehe ich in dieser Arbeit von der Praktischen Theologie als einer Theologie des Subjekts aus, da sie für eine Arbeit, die dem empirisch-qualitativen Ansatz verpflichtet ist, grundlegende theologische Perspektiven zur Verfügung stellt.

Nach Luther kann die Praktische Theologie davon ausgehen, dass die einzelnen Subjekte nicht (nur) AdressatInnen der theologischen Lehre sind, sondern dass sie selbstständig und kreativ religiös denken. Aufgabe der wissenschaftlichen Theologie ist es demzufolge, die unter anderem durch die Individualisierung von Religion bedingte Pluralisierung kommunikativ fruchtbar zu machen.⁶²

„Praktische Theologie formuliert dabei nicht den Einheitskonsens der Glaubenden, sie formuliert nicht jenes inhaltliche Einverständnis, auf das alle zu verpflichten wären, sondern klärt – auf hermeneutische und empirische Weise – die Bedingungen, unter denen sich die *Verständigung* zwischen den religiösen Subjekten vollziehen kann. Was und wie zu glauben ist, klären die Subjekte selber.“⁶³

In diesem Sinne ist (nicht nur) die Praktische Theologie gefordert, auf die vielfältigen Stimmen der Menschen zu hören, um so neue Erkenntnisse gewinnen zu können.⁶⁴ Wichtig dabei ist es,

„dem spezifischen Eigensinn der Alltagskommunikation gerecht zu werden und gerade die darin enthaltenen, virulenten und latenten, *Fragen, Widersprüche und kritischen*

⁶⁰ Vgl.: Luther: Religion und Alltag.

⁶¹ Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14-16.

⁶² Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 13.

⁶³ Luther: Religion und Alltag, S. 13.

⁶⁴ Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 14.

*Einsprüche gegen religiös-ideologische Gewißheiten und dogmatische Behauptungen aufzuschlüsseln suchen.*⁶⁵

Aufgabe der Praktischen Theologie ist es demzufolge, sich in den Alltag der Subjekte zu begeben⁶⁶ und diese als wahrheitssuchende und erkenntnisbringende ExpertInnen in der Frage nach ihrer Wahrnehmung von Religion anzusehen.

Bezüglich des Verständnisses von „Subjekt“ sei hier darauf verweisen, dass sich der subjekttheoretische Ansatz, so wie er hier nach Luther dargestellt wurde, mittlerweile ausdifferenziert hat und eine geschlossene Subjekttheorie in ihrem normativen Anspruch der Herausbildung eines kontinuierlichen und konsistenten Selbst kritisiert wird. Mit dieser geschlossenen Identitätskonzeption ist nämlich verbunden, dass andere Identitäten objektiviert und Differenzerfahrungen nivelliert werden. Dem wurde die postmoderne Konzeption gegenübergestellt, die das Subjekt relativiert. Es wird hier als ein sich wandelnder Effekt diskursiver Strategien gedacht. Somit kommen Fragmentierungserfahrungen in den Blick und Identität wird als ein Kompositum multipler Optionen und als grundsätzlich wandelbar verstanden. Diese Fragmentierung und Offenheit im Subjektdenken kann als Chance begriffen werden, die unaufhebbare Differenz zu anderen Menschen nicht zu tilgen, sondern aufrecht zu erhalten. Das wiederum ist als Bedingung von Freiheit zu verstehen und anstelle der Vorstellung einer gelungenen Ich-Identität tritt in diesem Zusammenhang die Forderung nach Pluralität und Mündigkeit.⁶⁷

Unter den Voraussetzungen dieser Subjektkonzeptionen steht diese Arbeit. Denn auch in der Erfahrung von Fragmentierung, von Brüchen und von kontextuellen Abhängigkeiten sind Subjekte als solche ernst zu nehmen und in der (Praktischen) Theologie zu würdigen. Dabei ist es der Praktischen Theologie inhärent, sich den Wahrnehmungen der Subjekte und damit verbundenen gegenwärtigen Entwicklungen zu öffnen und die Würde der Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Hier spiegelt sich der Anspruch dieser Arbeit wider: Die LehrerInnen geben Auskunft über ihre Ansichten, ihre Fragen und auch ihre Einwände in Bezug auf die Frage, wie Religion in der Schule und Schulentwicklung vorkommt. Grundgelegt ist dabei eine Haltung, sie als Subjekte in ihrer Würde wahrzunehmen, ihren Äußerungen respektvoll zu begegnen und in ihnen die Basis bei der Suche nach Erkenntnis zu sehen.

⁶⁵ Luther: Religion und Alltag, S. 16.

⁶⁶ Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 18.

⁶⁷ Vgl.: Mette: Einführung in die katholische Praktische Theologie, S. 70f. Mette bezieht sich hier exemplarisch auf: Heinrichs, Gesa: Identität oder nicht? Plädoyer für ein Denken der Differenz in der (Religions-)Pädagogik, in: Feuervogel. 4 (1998), S. 31-37.

Diese hier dargestellte Subjektorientierung benötigt für diese Arbeit mit ihrem Blick auf Schulen einer Ergänzung, indem auch auf das Proprium von Theologie eingegangen wird. Das bedeutet, dass es eines spezifisch theologisch begründeten Blicks bedarf, der sich der grundlegenden Inhalte und Normen der christlichen Theologie verpflichtet weiß. Wie dieser zu denken ist, wird im nächsten Teil thematisiert.

4.2. Schule theologisch wahrnehmen

In diesem Abschnitt nehme ich vor allem auf den Religionspädagogen Scharer Bezug, der ausführlich und differenziert darauf eingeht, was es bedeuten kann, Schule theologisch wahrzunehmen.

Dafür gilt es, zuerst zu klären, worin die grundlegende Aufgabe von Theologie liegt. Scharer legt dar, dass es in der Theologie prinzipiell um eine Hermeneutik der christlichen Glaubenserfahrung, welche wiederum transzendental begründet ist, geht. Daraus ergibt sich, dass TheologInnen weder orts- noch interessensfrei arbeiten, sondern sich auf den geschichtlichen Ursprung und die Überlieferungsgeschichte der Glaubenserfahrungen sowie auf deren praktische Bewährung im Leben der Menschen beziehen.⁶⁸ Der theologischen Reflexion liegt somit der hermeneutische Zusammenhang zwischen der überlieferten Tradition und dem konkreten Lebensvollzug der Menschen zugrunde. Ein zentraler Bestandteil von Theologie ist es daher, zu würdigen, wie sich der Glaube sowohl in der Gesellschaft als auch im Leben der Menschen offenbart.⁶⁹ Theologische Wahrnehmung bezieht sich also sowohl auf die überlieferten Glaubenserfahrungen als auch auf konkret gelebte Formen des Glaubens heute. Diese offenbaren sich in verschiedenen Dimensionen und werden in den Strukturen und Systemen, innerhalb derer sich Menschen bewegen und in ihrem konkreten Lebensvollzug offenbar. Sie besitzen theologische Dignität.

4.2.1. Theologische Dignität von Schule

Theologische Dignität betrifft jegliche Form gelebter Praxis, so auch die Schule. Sowohl als gesellschaftliches (Teil-)System, welches auf die Sozialisation und Bildung der Kinder und

⁶⁸ Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14. Scharer beruft sich hier auf: Kern, Walter: Theologie als Wissenschaft, in: NHThG, erw. Neuausgabe hg.v. P. Eicher, Bd.4, S. 193.

⁶⁹ Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

Jugendlichen ausgerichtet ist, als auch generell in Bezug auf die in der Schule lebenden und handelnden Menschen spielt diese Dignität eine Rolle.⁷⁰

„Es geht um die theologische Dignität von »Praxis«, wie sie sich in der konfliktreichen Gestalt einzelner Menschenschicksale, in ihrer Interaktion und Kommunikation, in ihren Systemen und Strukturen zeigt.“⁷¹

Es sind also die Organisationsformen, die Strukturen sowie die Personen, die am Schulleben beteiligt sind, theologisch zu würdigen. Dabei sind Schulen im Anschluss an Thomas Krobath als ein Ort menschlicher Lebensgestaltung, verbunden mit den erfahrenen Wirklichkeiten der Beteiligten, zu verstehen. Sie dürfen hier aber weder religiös verklärt noch überhöht werden.⁷² Gerade wenn Schulen als ein Ort mit theologischer Dignität wahrgenommen werden, beugt das dieser Gefahr vor, denn:

„Dignität ist zunächst ein kirchlicher Begriff (Wert, Würde, Amtswürde), gemeint ist in vielleicht pointierter Umkehrung, dass der Schule – so wie sie ist – die Würde zukommt, als gesellschaftliches Subsystem, als Ort der Ausbildung und Selektion, als konkrete Schüler/innen und Lehrer/innen theologisch ernst genommen zu werden.“⁷³

Das realisiert sich in Parteilichkeit mit den Betroffenen. Das im Zitat zum Ausdruck gebrachte theologische Ernst Nehmen ist Jesus von Nazareth verpflichtet und nimmt die soziale Wirklichkeit aus dem Blickwinkel des befreienden Gottes wahr.⁷⁴ Wenn Schulen eine theologische Dignität zugesprochen wird, so wird deutlich, dass sich in ihnen „in der Interpretation des Glaubens Wirkweisen des Geistes Gottes über Personen, Kommunikationen und Strukturen zeigen.“⁷⁵ Gott muss so nicht erst didaktisch in die Schule gebracht werden, sondern ist durch SchülerInnen und LehrerInnen als geistbegabte Subjekte schon präsent.

Schulen werden in dieser Arbeit also als Orte aufgefasst, die theologische Dignität besitzen. Damit verbinde ich, dass sie ein Ort sind, dem Würde zukommt und in dem sich verschiedene Formen gelebten Glaubens realisieren. Das impliziert, die beteiligten Menschen wahr und ernst zu nehmen, ohne sie auf ihre Rollen und Aufgaben innerhalb des Systems zu reduzieren. Aufgrund dieser Dignität ist eine herabwürdigende oder rechthaberische Zugangsweise auf Schulen illegitim. Vielmehr gilt es, sie mit den Augen der Betroffenen zu betrachten.

⁷⁰ Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

⁷¹ Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

⁷² Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

⁷³ Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

⁷⁴ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

⁷⁵ Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

Doch die theologische Wahrnehmung begrenzt sich nicht nur auf die Menschen im System, sondern fragt auch nach Strukturen und Organisationsformen und nimmt diese in den Blick. Dabei ist die grundlegende Frage jene nach Heils- und Unheilszusammenhängen innerhalb dieser. Sie kann aus der Perspektive der Botschaft des Evangeliums beantwortet werden.

4.2.2. Heil und Unheil als religionspädagogische und theologische Perspektive

Religionspädagogik darf Schulentwicklung, wenn sie der Dignität von Schule Rechnung tragen will, nicht nur aus der inneren Qualitätslogik von Schule her verstehen, sondern sie muss grundsätzlich die theologische Anfrage nach dem Heils- und Unheilszusammenhang, in dem sich Bildung und Schule ereignen, stellen.⁷⁶

Diese Anfrage geschieht, wie oben dargestellt, nicht neutral, sondern beruht auf der erlösenden Gottesbotschaft und ist parteilich gegenüber den Betroffenen. Gerade diese Parteilichkeit und die Bezugnahme auf den jüdisch-christlichen Glauben in der Wahrnehmung von Schule stoßen aber auch auf Kritik. So sei es beispielsweise naiv und weltfremd, einem Bereich, welcher sich selbst überhaupt nicht als religiös erlebt und definiert, theologische Inhalte aufzuoktroieren, denn das impliziert eine Bewertung und eine Herangehensweise über die Köpfe der Betroffenen hinweg.⁷⁷ Theologisch kann hier eingewandt werden, dass der jüdisch-christliche Gottesglaube gegen alle geschlossenen schultheoretischen, schulpraktischen und didaktischen Konzepte eintritt, die zu Gesamt(er)lösungen tendieren.⁷⁸ Trotzdem sind diese Einwände sehr ernst zu nehmen:

„In den Bedenken gegenüber einem »>theologischen Blick« auf Schule und Schulentwicklung zeigt sich nämlich eine Verletzungsgeschichte, die durch kirchliche Zugriffe auf ein autonomes (Schul-)System ausgelöst wird, die – selbst bei Theologinnen und Theologen – durch theologische Aufklärung nicht wettgemacht werden kann.“⁷⁹

Wenn nun Kritik geübt wird, so darf diese nicht von außen oder von oben an Schulen herangetragen werden und sie darf nur in dem Bewusstsein der strukturellen Sünden, die in

⁷⁶ Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 380.

⁷⁷ Vgl.: Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 380. Matthias Scharer diskutierte diese These in einem Workshop des 2008 stattgefunden Symposiums „Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung“ und bezieht sich hier auf Einwände, die darin geäußert wurden, insbesondere auf eine schriftliche Stellungnahme von Albert Wirthensohn. (Wien, 5.-6. Mai 2008)

⁷⁸ Vgl.: Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 380.

⁷⁹ Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 381.

und an der Schule durch die Kirche ausgeübt wurden, geschehen.⁸⁰ Hier gilt es, mit Vorsicht und Sensibilität das wahrzunehmen, was sich vor Ort zeigt, und die Betroffenen miteinzubeziehen. Der theologische Blick auf Schulentwicklung impliziert, dass es eben nicht um ein Aufoktroieren kirchlich-religiöser Inhalte oder des Glaubens geht, sondern er ermöglicht es, Schulen als einen Ort zu erkennen, in dem auch die Hoffnung auf ein besseres Leben deutlich wird.

„Wenn hier die Forderung nach einem »theologischen Blick« auf die Schulentwicklung aufrecht erhalten wird, dann kann ein solcher nur aus einer partizipativen »Sympathie« an Schule und Schulentwicklung heraus geleistet werden. Es geht um ein theologisches Verständnis von Schule und Schulentwicklung, dem jegliche Besserwisserei fremd ist und dem es ausschließlich um das »Mehr am Leben« gehen kann, das in der Reich-Gottes-Hoffnung verborgen liegt.“⁸¹

Nur unter dieser Vorbedingung kann die Religionspädagogik als Praktische Theologie des (religiösen) Erziehungs- und Bildungshandelns am Lernort Schule Schulentwicklung theologisch in den Blick nehmen. Dieser Blick richtet sich dabei vor allem auf Phänomene, Strukturen und Systeme, welche ein gutes Leben an der Schule ermöglichen oder eben auch verunmöglichen können. Kritisch wendet sie sich gegen jene Strukturen und Systemzusammenhänge, die latent das Leben verweigern⁸².

Ein theologischer Blick, so wie ihn Scharer versteht, ist durch die „awareness“ für den rechten Augenblick gekennzeichnet. Die Aufmerksamkeit richtet sich nach Gaudium et Spes dabei auf „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst“⁸³ der Menschen im Kontext von Schule und Schulentwicklung, wobei besonders den „Armen und Bedrängten aller Art“⁸⁴ besondere Hinwendung zukommt. In der Schule werden auch jene Kennzeichen offenbar, die für die Erkenntnis von Heils- und Unheilszusammenhängen in der Gegenwart unabdingbar sind⁸⁵, und so geht es theologisch gewendet um die Frage, wie gutes Leben in der Schule ermöglicht werden kann.

„Insofern sich in der Schule Leben zeigt und ereignet und nicht nur insofern sich dort Schüler/innen und Lehrer/innen mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit aufhalten, ist Schule ein theologischer Ort, an dem die kairos wahrzunehmen und zu beachten sind.“⁸⁶

⁸⁰ Vgl.: Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 381.

⁸¹ Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 381.

⁸² Vgl.: Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 381.

⁸³ GS 1

⁸⁴ GS 1

⁸⁵ Vgl.: Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 383.

⁸⁶ Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 383.

Um dem folgen zu können, ist es hilfreich, sich die entsprechenden Orte bewusst zu machen, in denen sich das Leben in der Schule für die Betroffenen abspielt. Scharer denkt hier insbesondere an die pluralen (auch religiösen) Erfahrungen und Lebensgeschichten der Menschen in der Schule, die Qualität der Beziehungsverhältnisse untereinander und die Erfahrungen der Betroffenen mit (religiösen) Gemeinschaften, Traditionen, innerhalb derer Schulentwicklung steht, und an den gesellschaftlichen Kontext, welcher alle anderen Dimensionen betrifft. Das kann bspw. mit Blick auf die religiöse Pluralisierung an Schulen bedeuten, dass auf allen Ebenen der Schulentwicklung immer wieder zu Dialogen über Religionen und Weltanschauungen inspiriert wird, um an einem Konsens über Sinn und Ziel von Lernen, Erziehung und Bildung im schulischen Kontext zu arbeiten.⁸⁷

Zusammenfassend können drei große Bereiche, innerhalb derer sich die Frage nach Heil oder Unheil stellt, ausgemacht werden. So wendet sich der jüdisch-christliche Gottesglaube zum einen gegen alle geschlossenen schultheoretischen, schulpraktischen und didaktischen Systeme und Konzepte, welche es für sich beanspruchen, die schulische Wirklichkeit völlig erklären und Gesamtlösungen bereitstellen zu können. Zum zweiten galt und gilt die „besondere Sympathie (=das Mitleiden) Gottes“⁸⁸ den Opfern, welche alle menschlichen Systeme, so auch bspw. Schulen zu verschleiern versuchen. Zum dritten kann die Gottespräsenz als Gnade, mit der TheologInnen rechnen, dazu beitragen, den Machbarkeitswahn in der Erziehung und Bildung zu entlarven, da sich das Geschenk der Präsenz grundsätzlich der schulorganisatorischen oder der didaktischen Machbarkeit entzieht.⁸⁹

Eine religionspädagogische Arbeit, die sich mit schulpädagogischen Fragen auseinandersetzt, kann Schule also nicht neutral wahrnehmen, sondern lässt sich von Kriterien leiten, die einer theologischen Wahrnehmung von Schule entsprechen. Ich fasse Schulen dementsprechend als einen Lebensraum auf, innerhalb dessen sich Strukturen und Zusammenhänge zeigen, die heils- oder unheilstiftend sein können. Theologisch heißt das, dass unter der Perspektive eines gerechten Miteinanders, die in der Botschaft von Jesus von Nazareth begründet liegt, das destruktive oder konstruktive Potenzial dieser Strukturen erkannt und thematisiert wird. Grundlegend dabei ist, dass nichts über die Köpfe der Beteiligten hinweg geschieht. Dem entspricht auch das Vorgehen in dieser Arbeit. So spiegeln die Antworten der befragten

⁸⁷ Vgl.: Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 384.

⁸⁸ Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 15.

⁸⁹ Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 15.

katholischen ReligionslehrerInnen ihre Wahrnehmung von Religion in der Schule und in ihren Strukturen wider. Dabei sehe ich die drei Kriterien, also die Kritik jener didaktischen Konzepte, welche für sich Absolutheit beanspruchen, die Option für die Benachteiligten und die Einsicht, dass es auch das Fragmentarische und das Imperfekte sind, die Bildungsgeschehen ausmachen, als zentrale Wegweiser für die Wahrnehmung von Schule an. Diese können nicht immer im Einzelnen begründet werden, doch sind sie Indikatoren für eine grundlegende Haltung, die der theologischen Dignität von Schule und von Praxis Rechnung trägt.

Vor dem Hintergrund dieser Darlegungen erfolgt im nächsten Teil ein Überblick über den Aufbau der Arbeit und die jeweils zentralen Inhalte der einzelnen Teile.

5. Der Aufbau der Arbeit

Grundsätzlich ist diese Arbeit in sieben Teile gegliedert, die sich mit den unterschiedlichen Aspekten der Forschungsfrage beschäftigen. Im Folgenden beziehe ich mich zuerst auf den theoretischen Teil der Arbeit.

Nach dem ersten, einleitenden Teil erfolgen Begriffsklärungen und die Darstellung des Begründungszusammenhangs. Hier wird darauf eingegangen, dass ein mehrperspektivisches Verständnis von Religion für diese Arbeit leitend ist. Das lässt sich mit dem Anspruch der empirischen Religionspädagogik begründen, möglichst unvoreingenommen auf unterschiedliche Phänomene und Ausdrucksweisen von Religion zuzugehen, um die Forschung nicht mit einem verengten Begriffsverständnis zu betreiben. Davon ausgehend wird religiöse Kompetenz als ein Ziel von Schulentwicklungsprozessen vorgestellt, denn wenn Schulentwicklung unter dem Fokus Religion betrieben wird, so gilt es auch zu fragen, was damit verfolgt wird. Ausgehend von einem domänenspezifischen Kompetenzbegriff wird hier Wert darauf gelegt, dass religiöse Kompetenz auch Kompetenz im Sinne des Umgangs mit religiöser Pluralität bedeutet. Diese Begriffsbestimmungen legen den Grundstein dafür, um in einem weiteren Schritt die wissenschaftliche Begründung für die gemeinsame Thematisierung von Religion und Schulentwicklung zu geben. Vor dem Hintergrund, dass die Geschichte des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule ambivalent ist, wird darauf verwiesen, dass Religion in der Schule auch positive Implikationen haben kann, denn ihr wohnt ein demokratieförderndes und friedensstiftendes Moment inne, das auch in der Schulentwicklung Bedeutung hat. Auf der Basis eines mehrperspektivischen Verständnisses von Religion erfolgt die Beschreibung, in welchen Dimensionen sie dementsprechend in der Schule zu finden sein kann. Dies geschieht mit dem Anspruch, dass es nicht um eine kirchliche oder religiöse

Vereinnahmung von Schule geht, sondern darum, das wahrzunehmen, was an der Schule bereits vorhanden ist. Schließlich erfolgt als Abschluss dieses Teils die Thematisierung des Zusammenhangs zwischen Religion und Bildung, der in dieser Arbeit als fundamental angesehen wird.

Religion heute kommt nur mehr im Plural der Religionen vor, so lautet eine zentrale These des zweiten Teils. Dieser beschäftigt sich mit Pluralisierungsprozessen sowohl in der Gesellschaft als auch im Bereich der Religion und thematisiert die Auswirkungen dieser auf Schule und Schulentwicklung. In diesem Teil wird erläutert, dass Pluralisierungsprozesse in unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft verortet werden können und Folgen für Individuen haben. Sie leben nicht mehr nach vorgefertigten Lebensentwürfen, sondern haben die Möglichkeit, ihre Lebensgestaltung selbstverantwortet zu übernehmen. Durch Globalisierung und Migrationsbewegungen kommen die unterschiedlichen verfassten Religionsgemeinschaften verstärkt in den Blick, aber auch innerhalb der Religionsgemeinschaften selbst ist Pluralität vorhanden. In der religionssoziologischen Debatte wird dementsprechend nach einer adäquaten Beschreibung für das Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft gesucht und für diese Arbeit im Konzept der multiplen Modernen gefunden, das von einer Pluriformität von Religion ausgeht. In einem nächsten Kapitel wird in diesem Teil religiöser Pluralität nachgegangen und erklärt, dass sie, parallel zu gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen, auf unterschiedlichen Ebenen, wie in den verfassten Religionsgemeinschaften, innerhalb dieser Gemeinschaften und auf der Ebene der Individuen verortet werden kann. Vor diesem Hintergrund wird das Modell des Pluralismus illustriert, das einen konstruktiven Umgang mit Pluralität einfordert. Schließlich wird in einem weiteren Kapitel darauf eingegangen, wie Schulen mit dieser pluralen Situation umgehen bzw. umgehen können. Ausgehend von der These, dass die Anerkennung von Differenz ein zentrales Merkmal guter und zukunftsfähiger Schulen ist, wird hier auf die Pädagogik der Vielfalt im Anschluss an Annedore Prengel⁹⁰ verwiesen, welche mit ihrem Konzept der egalitären Differenz als eine religionspädagogisch adäquate Antwort auf die (religiöse) Pluralität verstanden werden kann. Im Anschluss daran werden Voraussetzungen für einen konstruktiven Umgang mit Pluralität an Schulen thematisiert, wobei vor allem das Interreligiöse Lernen mit seinen unterschiedlichen Implikationen im Vordergrund steht.

Nachdem auf das zentrale gesellschaftliche Merkmal Pluralität eingegangen wurde, lenke ich den Blick im dritten Teil auf die pädagogische Debatte und thematisiere theoretische Zugänge

⁹⁰ Vgl.: Prengel: Pädagogik der Vielfalt.

zu Schule und Schulentwicklung. Diese schulpädagogische Fundierung wird durch religionspädagogische Optionen ergänzt. So erfolgt in einem ersten Schritt eine funktionale Analyse des Bildungssystems, das auf die verschiedenen Aufgaben von Schule eingeht. Diese wird durch die hermeneutische Perspektive, gender-theoretische Überlegungen und der Vorstellung von Schule als *polis* ergänzt. Diese Darstellung der unterschiedlichen theoretischen Zugänge auf das Verständnis von Schule hat die Funktion, auf die Komplexität des Themas hinzuweisen und Schlaglichter auf zentrale Stränge der schultheoretischen Debatte zu werfen. Vor diesem Hintergrund werden diese verschiedenen Optionen auf ihre religionspädagogische Relevanz hin beleuchtet. Eine zentrale These lautet hier, dass Religionspädagogik den Blick auf die religiöse Pluralität lenken kann und für die Frage nach Gerechtigkeit – auch in Blick auf hierarchisierende Geschlechterverhältnisse – einzustehen hat. Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen zur Schultheorie erläutere ich Grundlagen von Schulentwicklung. Hierzu wird in einem ersten Schritt die Frage gestellt, was eine gute Schule ausmacht, und diese aus der Zusammenschau empirischer Befunde, reformpädagogischer und gender-theoretischer Überlegungen beantwortet. Warum sich der Fokus dieser Arbeit auf die Entwicklung von Einzelschulen legt, wird in einem weiteren Schritt begründet, indem darauf hingewiesen wird, dass das im Moment ein zentraler Forschungsstrang ist und dass die Frage danach, wie Veränderungen in den Schulen als Organisationen stattfinden können, großen Raum in der wissenschaftlichen Debatte einnimmt. Wenn die Entwicklung von Einzelschulen thematisiert wird, so gilt es, diese als Organisationen zu verstehen. Grundlegendes zum Thema Organisationstheorie findet sich demnach in einem weiteren Kapitel. Nachdem diese Grundlagen für ein Verständnis von Schulentwicklung erörtert wurden, geht es darum, die verschiedenen theoretischen Zugänge und Perspektiven, die es in Bezug auf Schulentwicklung gibt, zu thematisieren. Die drei Bereiche Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung werden darum hier im Anschluss an Hans-Günter Rolff als Säulen der Schulentwicklung vorgestellt⁹¹. Sie bilden die Basis für das Verständnis von Schulentwicklung und werden durch system- und kulturtheoretische Perspektiven ergänzt, welche es ermöglichen, Phänomene der Schulentwicklung zu deuten. So steht im systemtheoretischen Zugang im Zentrum, dass Schule aufgrund von Konstruktionen von Menschen stattfindet und Veränderungen deshalb schwerfällig vorangehen, weil sie das Denken und Fühlen der Menschen betreffen. Dies kann mit dem kulturtheoretischen Ansatz ergänzt werden, der darauf Bezug nimmt, dass die Kultur einer Organisation den Mitgliedern derselben Halt und Sicherheit gibt. Veränderungsprozesse sind demzufolge auch auf der Ebene der Organisationskultur anzusiedeln. Als Ziele von Schulentwicklung wird im Anschluss an diese Perspektiven das Modell der Lernenden Schule

⁹¹ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 29-36.

vorgestellt, welches mit dem Ansatz der Prozessethik kompatibel ist. Als Abschluss zu den theoretischen Überlegungen zu Schulentwicklung erfolgt der Blick auf zwei zentrale Punkte in der Schulentwicklung: Widerstände und Konflikte werden als ein Wegweiser im Umgang mit Veränderungsprozessen geschildert, die auf die Regulierung des Tempos derselben hinweisen können. In diesem Zusammenhang spielt die Schulleitung eine zentrale Rolle, denn sowohl in der Frage, wie sie mit Widerständen und Konflikten umgeht, also auch wie sie generell Entwicklungsprozesse unterstützt, liegen der Erfolg oder Misserfolg von Schulentwicklungsprozessen begründet. Nachdem auf die Schulentwicklungstheorie eingegangen wurde, erfolgt in einem weiteren Kapitel die Thematisierung, was das nun für eine theologische Perspektive auf Schulentwicklung zu bedeuten habe. Die Antwort wird hier zum einen in der Vision des Reiches Gottes gefunden, vor dessen Hintergrund es kritisch zu fragen gilt, inwiefern Schulentwicklungsprozesse Diskriminierungen fördern, wie mit marginalisierten Gruppen umgegangen wird und wie die Menschen im System vorkommen. Gerade die Frage nach dem Menschen wird hier zentral, denn zum zweiten geht es in der Theologie auch darum, eine Anthropologie der Würde zu verwirklichen, in der sich für Schulentwicklungsprozesse die Frage nach der Anerkennung von Menschen in all ihren Differenzen stellt. So können vor dem Hintergrund dieser zwei theologischen Perspektiven auf Schulentwicklung in einem weiteren Schritt zentrale Themen der Schulentwicklung und ihre religionspädagogische Relevanz erörtert werden, die bspw. darin liegt, dass religiöses Lernen einen Beitrag zur Realisierung einer guten Schule leisten kann, sie auf die Anerkennung religiöser Pluralität achtet oder zwischenmenschliche Begegnungen fördern kann.

Nachdem in den ersten vier Teilen Bezug auf die wissenschaftliche Debatte im Kontext von Religion und Schulentwicklung genommen wurde, erfolgt im fünften Teil der Blick auf die ReligionslehrerInnen. Diese kommen hier sowohl als Forschungssubjekte und als Beteiligte an Schulentwicklungsprozessen vor. Dementsprechend werden in diesem Teil zwei zentrale Stränge der LehrerInnenforschung, die berufsbiografische und die Kompetenzforschung, vor- und in ihrer Relevanz für die vorliegende Arbeit dargestellt. In einem zweiten Schritt gehe ich in diesem Teil auf Spezifika des Berufs ReligionslehrerIn ein, wobei hier auf die zentrale Bedeutung der Person der ReligionslehrerInnen und ihre spezielle Situation im System Schule hingewiesen wird. Als letzten Schritt geht dieser Teil der Frage nach, inwiefern sich eine Beteiligung von ReligionslehrerInnen an Schulentwicklungsprozessen theologisch begründen lässt und welche Kompetenzen sie für Entwicklungsvorhaben mitbringen.

Der fünfte Teil diene mit seinem Fokus auf die Forschungssubjekte auch als Überleitung zum sechsten, in dem die Methodologie der rekonstruktiven Verfahren und des problemzentrierten Interviews vorgestellt wird und darauf eingegangen wird, wie diese in der Arbeit ihre Umsetzung fanden.

Im sechsten Teil schließlich werden die Ergebnisse der empirischen Forschung dargestellt, indem auf zentrale Themen, welche sich aus den Interviews und der Erforschung des Zusammenhangs zwischen Schule und Religion ergaben, eingegangen wird. Dieser Teil ist in zwei große Kapitel gegliedert: zum einen wird die Bedeutung von Religion im System Schule aus dem Blick der ReligionslehrerInnen illustriert und zum anderen kommen sie selbst als RepräsentantInnen von Religion in der Schule in den Blick.

Im siebten und letzten Teil schließlich erfolgt eine erste vorsichtige Interpretationen der gewonnenen Erkenntnisse, die auf die unterschiedlichen Bereiche der Forschungsfrage Bezug nimmt. So gehe ich hier dem Verständnis von Religion im Kontext Schule auf den Grund, frage nach der Situation von ReligionslehrerInnen und dem Beitrag, den sie zu Schulentwicklung leisten, nehme Pluralität und Differenzerfahrungen auf, ebenso wie den Blick auf die Realisierung von Demokratisierung und Gerechtigkeit. Schließlich gehe ich auf den wissenschaftlichen Beitrag ein, den die Religionspädagogik zum Verständnis von Schulentwicklung beitragen kann. Auch auf den Ertrag des methodischen Vorgehens für die Beantwortung der Forschungsfrage wird in diesem Teil Bezug genommen.

TEIL I: BEGRIFFSKLÄRUNG UND BEGRÜNDUNGSZUSAMMENHANG: THEORETISCHE FUNDIERUNG

Der folgende Teil befasst sich damit, von welchen Begrifflichkeiten ich in dieser Arbeit ausgehe und wie ich den Zusammenhang zwischen Religion und Schule verstehe. Dazu gehe ich in einem ersten Schritt auf das diese Arbeit leitende Verständnis der Begriffe „Religion, Religiosität und religiöse Kompetenz“ ein, um im Anschluss daran darauf zu verweisen, welche Implikationen dieses Verständnis für den Zusammenhang von Schule und Religion hat. In einem zweiten Schritt wird begründet, warum ich diesen Zusammenhang zwischen Schule und Religion als relevant erachte. Dafür gehe ich zuerst auf empirische Erkenntnisse aus der Jugendforschung ein, die den Zusammenhang zwischen Schule und Religion darstellen, um in einem weiteren Schritt die hohe Bedeutung, die Religion für Bildungsprozesse hat, zu thematisieren. Dafür lege ich mein Verständnis von Bildung offen und thematisiere vor diesem Hintergrund die Frage, wie religiöse Bildung und Schulentwicklung zusammenhängen.

6. Religion, Religiosität und religiöse Kompetenz

6.1. Grundlagen

Die Verwendung des Begriffs Religion ist ein strittiges Thema, wie Hans Zirker im „Lexikon der Religionspädagogik“ darstellt. Zum einen ist ihm zufolge ungeklärt, was unter diesem Begriff gefasst werden soll, zum anderen erfährt die jeweilige Weise der Verwendung des Begriffs grundsätzlich eine Bewertung. Somit stehen Personen, die den Religionsbegriff verwenden, auch vor der Herausforderung, ihre jeweiligen Geltungsansprüche zu erörtern.⁹² Dabei werden je unterschiedliche Aspekte von Religion in den Vordergrund gestellt. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, diesen Diskurs um den Begriff in seiner Gänze nachzuzeichnen und ich gehe in den folgenden Ausführungen auf grundlegende Perspektiven ein, die für das diese Arbeit leitende Verständnis von Religion wichtig sind.

Vor dem Hintergrund der Uneindeutigkeit und der mit der Verwendung des Begriffs verbundenen Schwierigkeiten zeigt Zirker drei grundlegende Aspekte auf, die in der Erörterung

⁹² Vgl.: Zirker: Religion, Religionskritik, S. 1672.

des Begriffes nicht außer Acht gelassen werden dürfen: die kulturelle Vielfalt, die anthropologischen Voraussetzungen und die kritische Anfechtbarkeit von Religion.⁹³

Wenn Zirker die Grundverhältnisse und -funktionen von Religion thematisiert, verweist er vorher darauf, dass Religion sowohl die Innerlichkeit des Menschen, sein soziales Umfeld, die Geschichte, seine Spiritualität als auch sein Handeln beeinflusst. Religion betrifft nach ihm somit alle Dimensionen des Lebens. Sie schafft aber auch eigene Erfahrungs-, Verständigungs- und Handlungsräume, indem sie in Beziehung zu einer machtvollen und ansprechenden und beanspruchenden Wirklichkeit steht. Diese Räume kommen in einer Vielzahl besonderer Ausdrucksformen in den Blick und setzen sich von der profanen Realität ab. Wie und in welchem Ausmaß das geschieht, hängt vom Charakter der einzelnen Religionen ab.⁹⁴ An diese grundlegenden Überlegungen anschließend stellt Zirker drei konstitutive Merkmale von Religion vor: die Innerlichkeit religiösen Lebens, die Anerkennung transzendenter Macht und ihren geschichtlichen sozialer Charakter.

Der Innerlichkeit religiösen Lebens entspricht es ihm zufolge, Religion primär vom Subjekt her zu denken. Religion in diesem Sinne kann auch als Religiosität⁹⁵ verstanden werden, die alle Dimensionen menschlichen Lebens wie Wahrnehmung und Urteils-, Vorstellungskraft und Gefühl, Wollen und Handeln umfasst.⁹⁶ Wenn Zirker als zweites Kennzeichen von Religion die Anerkennung transzendenter Macht im Blick hat, so zeigt er auf, dass sich religiöse Menschen auf eine Wirklichkeit beziehen, die ihre Welt übersteigt, die transzendent ist. Dieser Macht kann man sich zuwenden, gleichzeitig entzieht sie sich auch immer wieder. Sie ist eine Wirklichkeit, die vor und außerhalb der menschlichen Erfahrungen und Beziehungen besteht und nicht erst durch die religiöse Subjektivität zustande kommt. Hier wird aber nicht ausgeschlossen, dass sie durch die Vorstellungen und Handlungen von Menschen vergegenständlicht wird. Insofern ist Religion nicht anders zu denken als kulturabhängig und von der menschlichen Vorstellungskraft geprägt. An diesem Punkt lassen sich Objektivität und Subjektivität nicht haarscharf voneinander trennen oder gegeneinander ausspielen, sondern sie ergänzen sich.⁹⁷ Als letztes fundamentales Kennzeichen von Religion stellt Zirker ihren geschichtlich-sozialen Charakter dar und bezieht sich dabei darauf, dass sie grundsätzlich auf die Gestaltung des sittlichen Lebens in einer Gemeinschaft ausgerichtet und bis in den

⁹³ Vgl.: Zirker: Religion, Religionskritik, S. 1675. Diese Aspekte finden in dieser Arbeit immer wieder Beachtung, bspw. in den Kapiteln 10, 6 und 7.

⁹⁴ Vgl.: Zirker: Religion, Religionskritik, S. 1675.

⁹⁵ Zur Begriffsklärung vgl. Kapitel 6.2.5.

⁹⁶ Vgl.: Zirker: Religion, Religionskritik, S. 1675.

⁹⁷ Vgl.: Zirker: Religion, Religionskritik, S. 1676.

politischen Raum wirksam ist. So sind auch höchst persönliche Überzeugungen und Betroffenheiten in einen gesellschaftlichen Kontext eingebunden und Erfahrungen werden immer unter bestimmten Verständnisvoraussetzungen gemacht.⁹⁸

Diese Kennzeichen dienen als grundlegende Voraussetzung im Verständnis von Religion und verweisen auf die verschiedenen Dimensionen, die mit ihr verbunden sind. So haftet ihr ein zutiefst subjektives Moment an, wenn es um die Religiosität der einzelnen Menschen geht, sie bezieht sich immer auf eine transzendente Macht, die in unterschiedlich verfassten Religionen unterschiedlich gedacht und vorgestellt wird und schließlich ist sie aufgrund ihrer Ausrichtung auf die sittliche Gestaltung einer Gesellschaft auf ihre soziale Dimension zu verweisen.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen Annahmen zu Religion nehme ich im nächsten Schritt in Anschluss an Burkard Porzelt⁹⁹ Bezug auf die religionssoziologische und –philosophische Debatte über das Verständnis von Religion.

Neben diesen allgemeinen Kennzeichen von Religion sei hier im Anschluss an Porzelt darauf verwiesen, dass es keine „auch nur entfernt konsensfähige Religionsdefinition“¹⁰⁰ gibt. Er greift den Diskurs auf, der über die Begriffsdefinition im Moment geführt wird, und unterscheidet vier Grundtypen von Religionsdefinitionen.

Ein erster Grundtypus ist es, wenn Religion nach Porzelt unter anderem in Anlehnung an Wolfhart Pannenberg, Helmut Thielicke, Paul Tillich und Heinz Robert Schlette¹⁰¹ als grundmenschliches Potenzial verstanden wird. Hier wird jedem Menschen Religion zugeschrieben als ein Lebensvollzug, der ihn zur Gänze betrifft. Religion erscheint in diesem Grundtypus als grundlegende Möglichkeit des Menschseins, was aber zur Folge hat, dass dieser Begriff unkonkret und unspezifisch bleibt.¹⁰²

⁹⁸ Vgl.: Zirker: Religion, Religionskritik, S. 1677.

⁹⁹ Porzelt: Grundlegung religiöses Lernen, S. 45-108.

¹⁰⁰ Porzelt nach Krainer: Grundlegung religiösen Lernens, S. 45. Er bezieht sich hier auf einen Vortrag von Armin Krainer am 7.12.1995, der unter dem Titel „Religiosität und Religion“ stand.

¹⁰¹ Porzelt bezieht sich hier auf: Pannenberg, Wolfhart: Religion und menschliche Natur, in: Pannenberg: Sind wir von Natur aus religiös?, Düsseldorf 1986, S. 9-24. Thielicke, Helmut: Der evangelische Glaube. Grundzüge der Dogmatik. III. Band. Theologie des Geistes. Der dritte Glaubensartikel. Die Manifestation des heiligen Geistes im Wort, in der Kirche, in den Religionen und in den letzten Dingen, Tübingen 1978. Tillich, Paul: Religion als eine Funktion des menschlichen Geistes? [amerikanische Originalausgabe 1955], in: Tillich, Paul: Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie. (Gesammelte Werke Bd. V), Stuttgart 1964, S. 37-42. Schlette, Heinz Robert: Religion, in: LThK² VII. 1963, S. 1164-1168.

¹⁰² Vgl.: Porzelt: Grundlegung religiöses Lernen, S. 55f.

Der zweite Grundtypus umfasst funktionale Definitionen von Religion, wie sie unter anderem von Niklas Luhmann¹⁰³ gegeben wurde, demzufolge die besondere Funktion von Religion darin liegt, die beständige Unbestimmtheit, in der Menschen leben, kommunizierbar zu machen¹⁰⁴. In weiterer Folge präsentiert Porzelt auch Peter L. Berger mit seiner Umschreibung, dass Religion das „Unterfangen des Menschen [sei], einen heiligen Kosmos zu errichten“¹⁰⁵ als Beispiel für die funktionale Definition von Religion, ebenso wie Franz Xaver Kaufmann¹⁰⁶, der sechs Funktionsbereiche von Religion offenlegt. Diese funktionale Dimension im Verständnis von Religion zeigt zwar den Nutzen und die Funktionen auf, welche Religion für einzelne und für die Gesellschaft hat, doch sind auch diesem Typus Begrenzungen inhärent. Zum einen haften Religionen nach Porzelt nicht nur positive Funktionen an und zum anderen erschöpfen sie sich nicht in ihren Funktionen, sondern haben auch eine Innenperspektive, die hier verloren geht. Gleichzeitig sensibilisiert diese funktionale Sicht auch für die Wirkungen von Religion, die sonst oft verborgen bleiben.¹⁰⁷

Als dritten Grundtypus führt Porzelt Religion als beobachtbares Geschehnis ein und bezieht sich hier auf ihre phänomenologische Dimension. In Bezug auf die fünf Kerndimensionen von Religiosität von Charles Y. Glock¹⁰⁸ (subjektiv religiöses Erleben, religiöser Glaube, öffentliche und private religiöse Praxis, religiöses Wissen und alltägliche Handlungskonsequenzen) und die acht „Charakteristika und Strukturen religiösen Lebens“¹⁰⁹ nach Winston L. King (Traditionsbezug, Mythen und Symbole, Konzepte von Erlösung, Heilige Orte und Gegenstände, Heilige Handlungen, Heilige Schriften, Heilige Gemeinschaft und Heilige Erfahrung), hält Porzelt fest, dass dieser Zugang es ermöglicht, den Blick auf Religion zu weiten. So können die Vielfalt und die Vielgestalt konkreter Ausdrucksformen von Religion in den Blick kommen.¹¹⁰ Ähnlich wie bei einem anthropologischen Verständnis von Religion liegt aber auch hier die Gefahr begraben, dass die Mannigfaltigkeit religiöser Phänomene in Beliebigkeit umschlägt.¹¹¹

¹⁰³ Porzelt beruft sich hier auf: Luhmann, Niklas: Funktion der Religion, Frankfurt am Main 1982.

¹⁰⁴ Vgl.: Porzelt: Grundlegung religiöses Lernen, S. 58.

¹⁰⁵ Porzelt bezieht sich auf: Berger, Peter L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie, Frankfurt am Main 1988.

¹⁰⁶ Porzelt bezieht sich auf: Kaufmann, Franz-Xaver: Auf der Suche nach den Erben der Christenheit, in: Kaufmann, Franz-Xaver: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, S. 70-88.

¹⁰⁷ Vgl.: Porzelt: Grundlegung religiöses Lernen, S. 61ff.

¹⁰⁸ Porzelt bezieht sich auf: Glock, Charles Y.: Über die Dimensionen der Religiosität, in: Mathes, Joachim (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1969. S. 150-168.

¹⁰⁹ Porzelt bezieht sich auf: King, Winston L.: Religion. IN: EncRel XII 1987, S. 282-293.

¹¹⁰ Vgl.: Porzelt: Grundlegung religiöses Lernen, S. 78.

¹¹¹ Vgl.: Porzelt: Grundlegung religiöses Lernen, S. 80.

Als vierte und letzte Grundsäule stellt Porzelt schließlich das substanzielle Religionsverständnis dar, das einen engen Begriff von Religion vertritt. In ihm geht es um die Inhalte einer Religion und um den in ihr zum Ausdruck kommenden konkreten Bezug auf Gott. Vertreter dieses Verständnisses sind nach Porzelt unter anderem William James und Edward Schillebeeckx¹¹². Nach ihnen ist Religion dort gegeben, wo sich Menschen erkennbar auf Gott beziehen und wo sie ihr eigenes Dasein und ihre Wirklichkeit vor dem Hintergrund dieses Gottesbezugs deuten. Diesen Zugang bilanzierend verweist Porzelt darauf, dass eine inhaltliche Bestimmung von Religion der Ergänzung anderer Perspektiven bedarf. Allerdings ist ein angemessenes Verständnis von Religion ohne die Berücksichtigung ihrer spezifischen Inhalte unvollständig. Es gilt, sich auf die Sprache, auf ihre Gestalt und ihren Gehalt einzulassen, um sie umfassend verstehen zu können.¹¹³

Hier wurde nach Porzelt der gängige Stand im Diskurs um den Begriff Religion dargestellt, der sich in vier Bereiche gliedern lässt: der Blick auf die anthropologische Dimension von Religion, auf ihre Funktionen für Individuen und Gesellschaft, auf ihre Ausdrucksweisen im phänomenologischen und auf ihren Gehalt im substanziellen Zugang. Gleichzeitig wurden die jeweiligen Begrenzungen dieser Perspektiven kursorisch dargestellt. Vor dem Hintergrund dieser Debatte gehe ich im Folgenden näher darauf ein, welches Verständnis von Religion für diese Arbeit leitend ist. Dafür zeige ich wichtige Perspektiven auf, welche ich mit dem Begriff verbinde und die meiner Ansicht nach für Schule und Schulentwicklung von Bedeutung sind und beziehe mich im Weiteren hauptsächlich auf Hans-Günter Heimbrock, der eine ähnliche Unterteilung im Verständnis von Religion trifft und ein nuanciertes Verständnis von Religion in Bezug auf den europäischen Raum vertritt. Gleichzeitig ermöglicht er es mit seinen Anmerkungen zu den jeweiligen Zugängen, von einem weiten, aber nicht verschwommenen Religionsbegriff auszugehen. Ich ergänze sein Verständnis durch die Überlegungen von Monika Jakobs, da sie den Religionsbegriff in seiner Bedeutung für empirische religionspädagogische Arbeiten reflektiert und erweitert.

¹¹² Porzelt bezieht sich auf: James, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur. Frankfurt am Main 1997. Schillebeeckx, Edward: Erfahrung und Glaube, in: CGG XXV. 1980. S. 73-116. Schillebeeckx Edward: Offenbarung, Glaube und Erfahrung, in: KatBl 105. 2/1980, S. 84-95; Schillebeeckx, Edward: Menschen. Die Geschichte von Gott. Freiburg/Breisgau u.a. 1990.

¹¹³ Vgl.: Porzelt: Grundlegung religiöses Lernen, S. 101f.

6.2. Verständnis von Religion

Hans-Günter Heimbrock geht in Bezug auf die gesellschaftlichen Pluralisierungsprozesse¹¹⁴ von einem Wandel von Religion aus. Ihm zufolge kommt sie nur im Plural der Religionen vor und ist in einer Mischung von kulturellen, ökonomischen und politischen Phänomenen präsent. So ist die Wirklichkeit von Religionen nicht einfach als Tatsache auszuweisen und nicht unter konfessions- und religionskundlichen Etiketten wie „der“ Islam oder „die“ KatholikInnen zu fassen. Religionen sind damit auch nicht primär als Lehre zu verstehen und leben nur in religiösen Institutionen, sondern sind auch präsent in Begegnungen, Bildern, Gefühlen, Atmosphären, heiligen Plätzen, irritierenden Bildern.¹¹⁵ Sie sind keine abstrakte Begrifflichkeit, sondern beziehen sich auf elementare Phänomene der Gesellschaft. An der Einrichtung des Sonntags als Ruhetag wird bspw. deutlich, dass Religionen anregend und gestaltend auf eine Gesamtkultur einwirken. So sind sie einerseits kulturhistorischer Faktor im Sinne einer Traditionsablagerung, andererseits haben sie als lebendige Religionen auch Anteil am Prozess der gegenwärtigen und zukünftigen Kulturbildung¹¹⁶ und sind somit für die Schule und die zukünftige Gesellschaft von Bedeutung.

„Religionen sind dem Kulturprozess nicht nur ausgeliefert, sie wirken in der Bildung von Normen und Werten zurück auf die Gesellschaft, formen Kriterien humaner und ökologisch verantwortlicher Kultivierung des Lebens mit dem Anspruch auf Letztbegründung und mehr oder weniger universaler Geltung.“¹¹⁷

Ich verstehe Religionen demzufolge als einen Faktor, der Einfluss auf Gesellschaft hat und in der Kultur und im Zusammenleben einer pluralen Gesellschaft seinen Ausdruck findet. Die Beziehung zwischen Religionen und Gesellschaft selbst ist vital und Religionen stehen im Kontext sowohl von gesellschaftlichen als auch religiösen Transformationsprozessen. Das diese Arbeit leitende Verständnis von Religion im Anschluss an Heimbrock umfasst unterschiedliche Phänomene zu Religion, sodass auch alternative religiöse Phänomene und Aspekte beobachtet werden können, die zeigen, dass der gegenwärtigen Gesellschaft durchaus religionsproduktive Momente inhärent sind.¹¹⁸ In diesem Sinne sind auch Schulen Orte von Religionsproduktivität und es gilt, Religion in ihrer weiten Fassung auf den Lebensraum Schule zu beziehen.

¹¹⁴ Vgl. dazu Kapitel 9.

¹¹⁵ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 113.

¹¹⁶ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 163.

¹¹⁷ Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 164.

¹¹⁸ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 67.

Ein weites Verständnis von Religion steht auch unter Kritik. So könne diese Erweiterung eine „religionistische“ Okkupation der säkularen, entkirchlichten Kultur durch TheologInnen oder den Versuch darstellen, Menschen, die der persönlichen Gottesbeziehung oder der Mitgliedschaft einer Kirche den Rücken zugekehrt haben, doch hinterrücks einen Glauben unterzuschieben, den sie subjektiv nicht haben wollen. Auch stellt sich die Frage, wozu ein Begriff noch tauglich ist, der so ausgeweitet wird, dass man nicht mehr sagen kann, was nicht religiös ist?¹¹⁹ Diese Anfragen sind ernst zu nehmen und einer kritischen Selbstbetrachtung zu unterziehen. Allerdings ist die Religionspädagogik, wenn sie ihrem eigenen Anspruch Genüge tun will, aufgefordert, unterschiedliche Zugänge zum Thema Religion zu rezipieren.¹²⁰

„Religionspädagogik als eine Theorie von religiösen Lernprozessen kann und darf sich nicht damit begnügen, das Religionsverständnis der Alltagssprache ungeprüft zu übernehmen. (...) Dabei muss der Begriff von Religion hinreichend offen sein für die Wirklichkeit und zugleich kritische Erklärungen liefern, die solche Wirklichkeit auf grundlegende Sachverhalte hin durchsichtig machen.“¹²¹

Das weite Verständnis von Religion in dieser Arbeit begründet sich somit im Untersuchungsgegenstand: Ein offener Begriff von Religion erlaubt den Blick darauf, in welcher Form Religion in der Schule ihren Ausdruck finden kann und inwiefern die Untersuchungssubjekte, die katholischen ReligionslehrerInnen selbst, Religion in unterschiedlichen Dimensionen in der Schule wahrnehmen. Um der Gefahr der Verwässerung, die diesem offenen Verständnis innewohnt, entgegenzuwirken, werden im Folgenden zentrale Aspekte von Religion thematisiert, die wiederum als „Wegweiser“ für die Wahrnehmung von Religion in der Schule dienen.

6.2.1. Materiale Dimension

Die materiale Dimension von Religion bezieht sich auf ihre narrativen Inhalte und die mit ihr verbundenen theologischen Begrifflichkeiten – sie entspricht in etwa dem, was in der religionssoziologischen Diskussion als „substanzielle Dimension“¹²² verstanden wird. Religion wird hier aus der Perspektive der gelehrten Religion wahrgenommen, wobei angenommen wird, dass solche Lehren auch Geltung im religiösen Leben der jeweiligen Religionsgemeinschaft besitzen¹²³.

¹¹⁹ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 180f.

¹²⁰ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 181.

¹²¹ Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 184.

¹²² Vgl. dazu Kapitel 6.1.

¹²³ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 190ff.

Auf den ersten Blick bietet dieser Zugang zwar eine relative Eindeutigkeit, was den Religionsbegriff angeht, allerdings muss dieser mit Blick auf derzeit stattfindende Veränderungsprozesse ergänzt werden. Der materiale Religionsbegriff stellt nach Heimbrock üblicherweise die Gottesidee in das Zentrum von Religion. Dagegen gilt es kritisch einzuwenden, dass der Mittelpunkt des religiösen Erlebens von Menschen die Begegnung mit dem Heiligen ist, ob in personal oder nicht personal gedachten Kategorien. Zusätzlich dazu kann aus der Innenperspektive der Religion eingewandt werden, dass die Glaubensinhalte immer auch auf ihre Bedeutung hin reflektiert werden und die Frage nach der Intention der Inhalte im Vordergrund steht. So kommen auch Sinn, Leistungen und Funktionen der eigenen Religion in den Blick.¹²⁴ Die zentrale Problematik, wenn sich das Verständnis von Religion an der materialen Dimension orientiert, ist also die Umschreibung von Religion als ein „Etwas“. Das ist wiederum mit der Gefahr verbunden, wichtige Elemente wie jenes der Unverfügbarkeit, der Lebendigkeit oder der Differenz zum Sichtbaren im Alltag zu übersehen.

Ich gehe aufgrund dieser Überlegungen im Anschluss an Heimbrock davon aus, dass Religion und Religiöses als diskursive Tatbestände zu betrachten und als ein Such- und Reflexionsbegriff zu verstehen sind.¹²⁵ Damit ist eine Erweiterung der materialen Dimension impliziert, die sich nicht nur auf zentrale Lehrinhalte beschränkt, sondern die auch Lehrinhalte auf ihre Relevanz und Bedeutung für die einzelnen und die Gesellschaft hin in den Blick nimmt. Das führt zu einem zweiten Aspekt, der funktionalen Dimension von Religion.

6.2.2. Funktionale Dimension

Die Bestimmung des Begriffs aus der Perspektive ihrer Funktion zielt darauf, die umgreifenden Leistungen für die Gesellschaft und Individuen, wie bspw. die Erklärungsversuche für letzte Widersprüche in der erfahrbaren Welt durch Sinnstiftung und Kontingenzbewältigung, die Sozialisation und Integration von Einzelnen und Gruppen durch (religiöse) Erziehung oder die Versöhnung für Unrecht und Leiden in dieser Welt durch den Verweis auf ein besseres Jenseits zu fokussieren. Funktionale Bestimmungen sind somit nicht an die Selbstinterpretation von Religionsgemeinschaften gebunden, sondern ermöglichen einen Blick auf prinzipielle Funktionen, die Religionen übernehmen. Die Begrenzung in dieser Dimension liegt allerdings darin, dass man nicht immer genau angeben kann, worin in solchen Leistungen der Kern von Religion liegt.¹²⁶ Hier gilt es also, diese ausfindig zu machen. Hilfreich ist diese funktionale

¹²⁴ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 190ff.

¹²⁵ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 193.

¹²⁶ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 193f.

Perspektive für die Schule, insofern sie aufzeigt, welche Funktionen Religionen in der Schule sowohl für das Schulleben als auch die Einzelnen haben.

6.2.3. Semiotische und phänomenologische Perspektive

Der Religionsbegriff kann laut Heimbrock schließlich durch die semiotische Betrachtungsweise, welche Religion als ein System von bedeutsamen Zeichen oder Symbolen versteht, ergänzt werden. Er erklärt diese Perspektive Clifford Geertz¹²⁷ folgend am Beispiel des Golfspielers, demzufolge sich die Einstellung des Spielers zu seinem Sport zwar durchaus als religiös beschreiben ließe, aber nur dann, wenn er im Spiel neben der Leidenschaftlichkeit, mit welcher der Sport betrieben wird, auch ein Symbol für transzendente Wahrheiten sieht. Abstrahiert gesehen geht es hier um die Frage nach der Bedeutung von Bedeutungen, die in Bezug auf Religion bei näherem Hinsehen allerdings schon bestimmt sind, da Religion hier als Umgang mit dem Chaotischen, dem Unheimlichen und Unerklärlichen aufgefasst wird. Mit diesem Zugang kann nicht nur das Wechselspiel von individueller Anschauung und kollektiven Traditionen sichtbar gemacht werden, sondern der Religionswandel an sich kann auch als Wandel im Zeichenprozess erklärt werden.¹²⁸

Die Grenze dieser Betrachtungsweise liegt laut Heimbrock nun darin, dass das Deutungs- und Reflexionsmoment von Religion zum allein bestimmenden Merkmal von Religion gemacht wird. Die Umgangsweise von Menschen mit Grenzerfahrungen des Alltäglichen umfasst aber mehr als Deutungen, sie bindet den Menschen leibhaftig ein. Um dem entgegen zu wirken, schlägt Heimbrock vor, eine weitere Perspektive mit einzubeziehen, die phänomenologische¹²⁹, denn sie macht deutlich,

„dass menschliche Zugänge zur Religion nicht allein über den Kopf geschehen und nicht auf das Verstehen von Bedeutungen reduziert werden dürfen, so unbestreitbar Religion immer auch ein Ausdruck von Sinndeutungen ist. Aber religiöse Praxis ist mehr als ein kognitiv zentriertes Bildungsprogramm, sie ist zunächst kein Lehrinhalt, sondern eine Lebenspraxis. Sie impliziert sinnlich gebundene, leibhaftige Begegnungen mit der Wirklichkeit in einem Feld, das zunächst niemand definiert hat, sondern in dem sich Sinngebungen auf vielfältige Weise erst einspielen und einstellen.“¹³⁰

¹²⁷ Vgl. dazu: Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1987.

¹²⁸ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 197.

¹²⁹ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 197f.

¹³⁰ Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 200.

Religion wird hier wahrgenommen als das „Ineinander von Wahrnehmungsweise und Wahrnehmungsgehalt“¹³¹. Neben der Bedeutung, die Menschen der Religion geben, wird hier aber auch deutlich, dass Religion ein Moment des Erlebens beinhaltet, das über eine kognitive Dimension hinausweist und das es den Menschen erst ermöglicht, religiöse Bedeutungen zu konstruieren. Mit dieser Dimension werden die unterschiedlichen Ausdrucks- und Verarbeitungsweisen der Menschen von Religion sichtbar.

6.2.4. Ein mehrperspektivischer Zugang

Religion in dieser Arbeit bezieht sich im Anschluss an Heimbrock nicht alleine auf eine Perspektive, sondern auf das Zusammenspiel der unterschiedlichen Dimensionen von Religion. Ich begründe das wie er damit, dass eine Perspektive allein eine Verengung des Begriffs darstellen würde und für eine empirische religionspädagogische Untersuchung nicht adäquat ist¹³². Ähnlich argumentiert Jakobs, wenn sie betont, dass es für die Religionspädagogik unverzichtbar ist, sowohl die funktionale als auch die normativ-substanzielle (diese entspricht der materialen und semiotischen) Dimension von Religion im Auge zu behalten. Das ist mit dem Ziel verbunden,

„einen kontextuellen Religionsbegriff zu entwickeln, der für die Religionspädagogik einen heuristischen Wert hat im Sinne einer angemessenen, differenzierten und unvoreingenommenen Wahrnehmung von Religion und Religiosität.“¹³³

Jakobs zählt dafür verschiedene Elemente eines solchen Religionsbegriffs auf, die hier in Ergänzung zu den obigen erwähnt werden, da sie noch einmal konkreter auf empirische Untersuchungen Bezug nehmen. In der anthropologischen Dimension geht es nach ihr darum, die Offenheit von Menschen für das Transzendente und für Sinnfragen im Blick zu haben. Die Funktionen von Religion verweisen auf die soziologische Dimension von Religion. Historisch ist klar, dass nicht alle Optionen zur Verfügung stehen, sondern nur die je konkrete Ausformung von Religion wirksam wird. Und die theologische Dimension schließlich bezieht sich nach Jakobs auf die Glaubensdimension, die nicht aus dem Blick geraten darf.¹³⁴

Wenn man diese und die oben skizzierten Dimensionen von Religion in den Blick nimmt, so lässt sich in Bezug auf die Schule festmachen, dass Religion hier in der anthropologischen

¹³¹ Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 201.

¹³² Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 207.

¹³³ Jakobs: Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik, S. 80.

¹³⁴ Vgl.: Jakobs: Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik, S. 80.

Dimension aufgrund der an der Schule beteiligten Personen in ihrer Offenheit für das Transzendente und in ihrer Suche nach Sinn ebenso präsent ist wie in ihren Funktionen, bspw. im Umgang mit Kontingenzen und Krisen unterstützend zu wirken oder anhand ihres kritischen Potenzials auf Ungerechtigkeiten hinzuweisen. Gleichzeitig zeichnet sich ab, dass Religion in der Schule in konkreten Formen zum Ausdruck kommt, wie bspw. anhand religiöser Symbole und Handlungen und dass auch die Inhalte von Religion in der Schule eine Rolle spielen, sei es im Unterricht oder in den Grundlagen des sozialen Miteinanders.

In Anschluss an Jakobs verweise ich darauf, dass Religion als diskursiver Tatbestand aufzufassen und es von Interesse ist, wie Religion und ihre bestimmenden Faktoren in dieser Dynamik – für diese Arbeit im Lebensraum Schule - in den Blick kommen.¹³⁵ Der Wahrnehmung von Religion in der Schule und der Frage danach, wie über Religion gesprochen und wie sie als Teil der Schulrealität angesehen wird, geht diese Arbeit nach. Aufgrund der Auswertung anhand der dokumentarischen Methode wird hier zu zeigen sein, wie Religion aus Sicht der katholischen ReligionslehrerInnen in den Fokus kommt und welche Rolle sie im Raum der öffentlichen Schule spielt.

6.2.5. Unterscheidung: Religion und Religiosität

Wenn von Religion gesprochen wird, gilt es auch, das Verständnis von Religiosität für diese Arbeit zu thematisieren.¹³⁶ In Ergänzung zu den unterschiedlichen Dimensionen des Religionsbegriffs bezieht sich Religiosität auf eine subjektive Ebene. Alltagssprachlich wird der Begriff „Religiosität“ meist dazu gebraucht, um ein bestimmtes persönliches Verhältnis und Verhalten zu Religion, Kirche oder Theologie zum Ausdruck zu bringen¹³⁷. Nach Hemel kann sie als die anthropologische Form von jeder Religion verstanden werden. Dies nimmt er aufgrund der transkulturellen Universalität religiöser Lebensäußerungen an. Hemel geht davon aus, dass Menschen aufgrund ihrer Instinktoffenheit die Welt deuten müssen und in dieser Deutung auf übergreifende, unter anderem auch religiöse Sinnstrukturen zurückgreifen. Junge Menschen übernehmen nun diese Deutungsstrukturen, wandeln sie ab oder distanzieren sich auch von ihnen. Die anthropologisch gegebene Deutungskompetenz kann insofern auch zu nicht-religiösen Deutungen von Selbst und Welt führen. Demzufolge lässt sich Religiosität als die

¹³⁵ Vgl.: Jakobs: Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik, S. 81.

¹³⁶ Auch hier kann nicht auf den gesamten Diskurs über diesen Begriff eingegangen werden. Einen Überblick dazu bietet: Angel, Hans-Ferdinand/Bröking-Bortfeld, Martin/Hemel, Ulrich/Jakobs, Monika/Kunstmann, Joachim/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin (Hg.): Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006, S. 7-15.

¹³⁷ Vgl.: Hemel: Religiosität, S. 1839.

Fähigkeit des Menschen zur Selbst- und Weltdeutung in vorgegebenen theologischen und soziologischen Kontexten ansehen. Insofern ist es für die Religionspädagogik konsequent, von einer religiösen Lernfähigkeit und Lernoffenheit der Menschen auszugehen, was die Grundlage für religiöses Lernen und damit auch für die Ausprägung von individueller Gestaltung von Religiosität oder Spiritualität ist.¹³⁸ Insofern kann mit Hemel davon ausgegangen werden, dass Religiosität die subjektive Seite von Religion bezeichnet und auf die anthropologische Fähigkeit zur Selbst- und Weltdeutung verweist. Auch Matthias Petzoldt bezieht sich auf die Subjektivität von Religiosität und beschreibt mit diesem Begriff die individuelle Symbol- und Ritualpraxis und den individuellen Vollzug des Transzendierens.¹³⁹ Ähnlich sehen das die Autoren der Studie „Religiöse Signaturen heute“¹⁴⁰:

„Man kann Religiosität als individuelle subjektive Religion bezeichnen, also als ein Bündel von Glaubensüberzeugungen, Weltsichten und Sinnvergewisserungen, die verbunden sein können mit einer bestimmten Lebenspraxis.“¹⁴¹

Religiosität ist individuell und kann entweder das Leben eines Menschen koordinieren, oder hintergründig wirksam sein und letzte Gewissheiten zur Verfügung stellen. Diese individuelle Religiosität ist nach Ziebertz et al. nur mehr selten mit den Inhalten eines Religionssystems identisch.¹⁴²

Wenn man diese Überlegungen auf das Christentum bezieht, so lässt sich mit Volker Drehsen darstellen, dass dieses als verfasste Religion an Einfluss verloren hat und Religiosität zunehmend in entkirchlichten Sprach- und Manifestationsgestalten zu finden ist. Ihm zufolge realisiert sich christliche und nicht-christliche Religiosität in anderen Lebensvollzügen als zu früheren Zeiten, sie ist nunmehr frei gewählt und von einem stetigen Wandel gekennzeichnet.¹⁴³

„Jenseits des offiziell sozialisierten Christentums stoßen wir vielmehr auf eine sich ausdrücklich erfahrungsbezogen wie sozial vermittelte Religiosität von eigenem Gepräge.“¹⁴⁴

Man findet also jenseits der objektivierten oder kirchlich institutionell verfassten Religionen ein breites Spektrum einer vorwiegend individuell angeeigneten Religiosität. Sie liegt im

¹³⁸ Vgl.: Hemel: Religiosität, S. 1842.

¹³⁹ Vgl.: Petzoldt: Religion: Außen- und Innensicht, S. 73.

¹⁴⁰ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute.

¹⁴¹ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 18.

¹⁴² Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 19.

¹⁴³ Vgl.: Drehsen: Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur, S. 303f.

¹⁴⁴ Drehsen: Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur, S. 305.

Privatbereich jedes/r Einzelnen und entzieht sich einer allgemeineren Vergesellschaftung und Veröffentlichung. In ihr geht es vielmehr um individuelle Erfahrbarkeit und autonome Reflexion.¹⁴⁵

„Das Individuum tritt als Subjekt, als Konstrukteur der eigenen Sinnwelt auf, als Akteur des als sinnhaft gedeuteten eigenen Lebens, Handelns und der eigenen Wirklichkeit, deren Interpretations- und Integrationszentrum eben nicht mehr automatisch, schon gar nicht zwangsläufig die kirchlich vorgegebenen Lebensmodelle sind, sondern eben das potentiell frei optierende individuelle Subjekt.“¹⁴⁶

Religiosität ist ein relevantes Thema der modernen Gesellschaftskultur.¹⁴⁷ Sie bezieht sich auf autonome Subjekte, welche sich auch in der Wahl oder Bedeutungsgebung ihrer Religion nicht von kirchlichen Lehren bevormunden lassen. Der Begriff der Religiosität mit seinem Verweis auf die individuelle Ebene ist laut Hans-Ferdinand Angel besonders geeignet, um individualisierte und pluralisierte Formen von religiösen Orientierungen phänomenologisch zu erfassen. So wird auch ermöglicht, in grundlegender und konzeptioneller Weise Nähe und Distanz zu verfassten Religionen zu thematisieren.¹⁴⁸

Als Ergänzung für diese Arbeit sei auf die Verwendung des Begriffs „Glaube“ in dieser Arbeit hingewiesen. Er versteht sich in ähnlicher Form wie bisher über Religiosität gesagtes, bezieht sich aber explizit auf die Vertrauensbeziehung zwischen Mensch und Gott. Im Glauben liegt nicht das Für-Wahr-Halten biblischer Botschaft begründet, sondern vielmehr sieht sich der Mensch hier nach Klaus Wegenast in seiner ganzen Existenz angesprochen. Glaube in diesem Sinn führt zu Selbstbejahung, Liebe und Hoffnung. Die Quelle dafür ist die Begegnung mit Gott.¹⁴⁹

Religiosität betrifft also einzelne Personen und bezieht sich auch auf ihre Autonomie in der Reflexivität von Religion. In diesem Verständnis wird davon ausgegangen, dass Religiosität zwar Anleihen oder Impulse aus den verfassten Religionen aufnimmt, sie aber der individuellen Bearbeitung und Aneignung unterworfen ist, welche Menschen mit Bezug auf Sinnfragen und existenzielle Deutungen in ihrem Leben vornehmen. Das heißt für die Schule, dass sie mit SchülerInnen und LehrerInnen mit unterschiedlich ge- und ausgeprägter Religiosität zu tun hat, die im Normalfall nicht institutionell gebunden ist.

¹⁴⁵ Vgl.: Drehsen: Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur, S. 305.

¹⁴⁶ Drehsen: Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur, S. 306.

¹⁴⁷ Vgl.: Drehsen: Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur, S. 308.

¹⁴⁸ Vgl.: Angel: Religiosität – Die Neuentdeckung eines Forschungsgegenstands, S. 10.

¹⁴⁹ Vgl.: Wegenast: Glaube, S. 716f.

Es stellt sich nun die Frage, was diese Überlegungen bezüglich des Verständnisses von Religion und Religiosität für den Untersuchungsgegenstand „Schule“ und „Schulentwicklung“ bedeuten. Dem wird im folgenden Teil nachgegangen.

6.2.6. Bedeutung des weiten Religionsbegriffs für Schule und Schulentwicklung

Wenn in dieser Arbeit der Frage nachgegangen wird, welche Bedeutung Religion in der Schule und der Schulentwicklung hat, so lege ich wie oben ausgeführt einen weiten Religionsbegriff zugrunde, welcher den Blick auf unterschiedliche Dimensionen von Religion in der Schule öffnet.

Prinzipiell gehe ich davon aus, dass Religionen in der Frage der gesellschaftlichen Konventionen, Werte und Traditionen einen Einfluss haben, der sich auch in den Schulen wiederfindet. Ein Beispiel hierfür ist die Einteilung des Jahreskreises anhand christlicher Feiertage oder der freie Sonntag. Mein Verständnis von Religion schließt sowohl eine materiale, funktionale, anthropologische und phänomenologische Komponente mit ein. Insofern kann Religion in diesen Dimensionen in der Schule gefunden werden, wie auch Jäggle und Krobath feststellen:

„Religion ist in unterschiedlichster Weise durch die an der Schule beteiligten Personen, sozialen Gruppen und ihre Bedürfnisse lebendig präsent. Religion ist in den vielfältigen Situationen, Ritualen und Orten des öffentlichen oder teilöffentlichen Schullebens gegenwärtig. Religion hat mit informellen Aspekten des Schullebens zu tun. Religion begleitet viele unvorhergesehene Ereignisse in der Schule und in ihrem Umfeld. Schulen sind selbst Orte mit religiöser Geschichte und Symbolik.“¹⁵⁰

Religion kommt also nicht nur durch die Menschen an die Schule, sondern Schulen selbst können als Orte aufgefasst werden, in denen Religion zu finden ist und in denen auch Religionsproduktivität herrscht.¹⁵¹

Die Aufmerksamkeit, wenn von einem mehrperspektivischen Verständnis von Religion ausgegangen wird, kann sich in Bezug auf die Schulentwicklung an den Fragen orientieren, welchen Platz Menschen mit ihren religiösen Fragen und Bedürfnissen in der Schule haben, wie in ihr mit Krisen und Kontingenzerfahrungen umgegangen wird, wie der Jahreskreis oder die Schulkultur gestaltet werden, wie die soziale Dimension im Schulleben wahrgenommen

¹⁵⁰ Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 52.

¹⁵¹ Bzgl. der unterschiedlichen Dimensionen von Religion in der Schule vgl. Kapitel 6.2.6. und 7.3.

wird und wie Religion in symbolischer Form zum Ausdruck kommt. Religion wird hier als ein Faktor in der Schulentwicklung und im Schulleben aufgefasst, der in unterschiedlichen Dimensionen zum Ausdruck kommt. Damit wird allerdings noch nichts darüber ausgesagt, ob und wie sie von den beteiligten Personen bzw. von der Schule wahrgenommen oder eben nicht wahrgenommen wird. Die Beantwortung dieser Frage ist Teil der vorliegenden Forschungsarbeit.

Zuvor gilt es, einen weiteren Begriff genauer ins Auge zu fassen: jenen der religiösen Kompetenz. Wie sie für diese Arbeit verstanden wird, wird im Folgenden erklärt.

6.3. Zum Verständnis von Religiöser Kompetenz

Als ein normatives Konzept bzw. als Ziel von Schulentwicklungs- oder religiösen Lernprozessen wird in dieser Arbeit immer wieder von der Ausbildung religiöser Kompetenz gesprochen. Was darunter verstanden wird, stelle ich hier dar. Dafür gehe ich zuerst auf grundlegende Aspekte des Kompetenzbegriffs ein und stelle dann genauer dar, welches Verständnis von religiöser Kompetenz für diese Arbeit leitend ist.

6.3.1. Grundlagen des Kompetenzbegriffs

Die Diskussion über Kompetenzen, Definitions- und Erklärungsversuche nehmen in der pädagogischen Literatur einen so breiten Raum ein, dass hier nicht näher darauf eingegangen werden kann. Ich beziehe mich im Folgenden auf Martin Rothgangel¹⁵², der einen Überblick über bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte der Kompetenzdiskussion gibt. Eine Grundlage dafür bildet der domänenspezifische Kompetenzbegriff, wie er im Anschluss an Franz E. Weinert¹⁵³ verstanden werden kann. Nach ihm sind Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“¹⁵⁴

Nach Rothgangel besteht die Besonderheit dieser Kompetenzdefinition im Gegensatz zum berufswissenschaftlichen Kompetenzmodell, das Methoden-, Fach-, Personal- und

¹⁵² Vgl.: Rothgangel: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 4-8.

¹⁵³ Vgl.: Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, S. 17-31.

¹⁵⁴ Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, S. 27f.

Sozialkompetenz unterscheidet¹⁵⁵, darin, dass sie nicht fächerübergreifend orientiert ist, sondern sich auf bestimmte Domänen bezieht. Indem sich die Fähigkeiten auf „bestimmte Probleme“ einschränken, wird auf spezifische Anforderungen, die verschiedene Domänen mit sich bringen, wie bspw. in der Mathematik, der Politik, Kunst oder Religion, verwiesen.¹⁵⁶ Dahinter steht ein Bildungskonzept, welches verschiedene Weltzugänge unterscheidet: die kognitive, die moralisch-evaluative, die ästhetisch-expressive und die religiös-konstitutive Rationalität¹⁵⁷. Hier wird deutlich, dass es keine einheitliche Weltsicht mehr gibt und es vielmehr gilt, in Bildungsprozessen die Herausbildung der Fähigkeit des Perspektivenwechsels und die Fähigkeit, entsprechende Unterscheidungen treffen zu können, zu unterstützen. In Bezug auf die Schule bedeutet das, dass Religion nicht mehr deswegen seine Legitimation als Fach hat, weil es zur Lösung von Problemen beiträgt, sondern weil es einen bestimmten Weltzugang darstellt, der sich von anderen Weltzugängen.¹⁵⁸ Vor dem Hintergrund dieses Kompetenzmodells ist es unumgänglich für jede Domäne ein domänenspezifisches Kompetenzverständnis zu erarbeiten, damit es weder ein Sammelsurium an unterschiedlichen Kompetenzen gibt, noch einzelne für einen Bereich grundlegende Kompetenzen aus dem Blick geraten – das gilt auch für die Domäne des religiös-konstitutiven Weltzugangs.¹⁵⁹

Vor dem Hintergrund der Frage, ob ein Kompetenzmodell grundsätzlich nicht der Bildungsidee widersprechen würde, argumentiert Rothgangel im Anschluss an Bernhard Dressler¹⁶⁰, dass es in der Bildung genau darum gehe, verschiedene Weltzugänge zu eröffnen, die weder substituierbar noch nach Geltungsbereichen hierarchisch zu ordnen sind.¹⁶¹ Vor diesem Hintergrund ist ein domänenspezifisches Verständnis, so wie es hier vertreten wird, zu denken.

Im domänenspezifischen Ansatz bezieht sich der Erwerb von Kompetenzen also darauf, dass sich Menschen in unterschiedlichen Situationen autonom verhalten können und dass ihre Problemlösefähigkeit erhöht wird, wobei in den Bildungsprozessen unterschiedliche Lerndimensionen angesprochen werden. Gleichzeitig setzt dieses Verständnis von Kompetenz voraus, dass es in der pluralen Gesellschaft unterschiedliche Formen von Weltzugängen gibt und dass Bildungsprozesse darauf zielen, diese Formen versteh- und interpretierbar zu

¹⁵⁵ Vgl. dazu Kapitel 18.2.

¹⁵⁶ Vgl.: Rothgangel, Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 4.

¹⁵⁷ Dieser Zugang wird nach Rothgangel deutlich in: Deutsches PISA – Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001, S. 21.

¹⁵⁸ Vgl.: Rothgangel: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 4. Vgl. dazu auch Kapitel 7.4.4.

¹⁵⁹ Vgl.: Rothgangel: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 4.

¹⁶⁰ Rothgangel bezieht sich auf: Dressler, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung, in: Forum Theologische Literaturzeitung (ThLZ.F) 18/19 (2006), S. 110.

¹⁶¹ Rothgangel: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 4.

machen, ohne von der Überlegenheit eines bestimmten Zugangs auszugehen. Wenn hier ein solcher domänenspezifischer Ansatz vertreten wird, so gilt es, danach zu fragen, was das charakteristische an der religiösen Domäne ist. Dafür stelle ich im Folgenden verschiedene Dimensionen religiöser Kompetenz dar.

6.3.2. Dimensionen Religiöser Kompetenz

Unterschiedliche Kompetenzmodelle religiöser Bildung versuchen genau die Frage zu erfassen, was die spezifischen „Anforderungssituationen“ der Domäne Religion sind¹⁶². Hier können nicht alle Modelle rezipiert werden, ich gehe im Anschluss an Rothgangel exemplarisch auf das Modell von Ulrich Hemel ein, da es erste grundlegende Perspektiven für die Debatte um religiöse Kompetenz zur Verfügung stellt und sich im Moment als jenes Modell erweist, das einen wichtigen Referenzpunkt für gegenwärtige Kompetenzmodelle darstellt.¹⁶³ In den folgenden Ausführungen zu Hemel beziehe ich mich auf Rothgangel¹⁶⁴, der sein Modell überblicksartig erörtert.

Hemels Kompetenzmodell wurde schon 1988 entwickelt und versteht unter religiöser Kompetenz

„die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen.“¹⁶⁵

Hemel bezieht sich hier also vor allem auf die anthropologische Dimension von Religiosität und unterscheidet im Anschluss daran fünf Teilkompetenzen: Erstens benennt er die Dimension religiöser Sensibilität, die die grundlegende Fähigkeit bezeichnet, religiöse Wirklichkeit überhaupt wahrzunehmen. Zweitens nimmt er das religiöse Ausdrucksverhalten, das religiöse

¹⁶² Die Diskussion um die Frage nach Kompetenzen wird sehr kontrovers geführt, unterschiedliche Pro- und Contra-Argumente angeführt, wie bspw. der Vorwurf der Vernachlässigung von Bildung in den Kompetenzen auf der einen Seite, auf der anderen Seite die Einsicht, dass die Forderung nach einer nachhaltigen Überprüfbarkeit von Bildungsstandards und dementsprechend zu formulierenden Kompetenzmodellen dazu führt, dass religionspädagogische Empirie und Grundlagendiskussionen neu aufeinander bezogen werden können. Ein Überblick über die gängige stattfindende Debatte findet sich bspw. in: Obst, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008. Elsenbast, Volker/Fischer, Dietlind: Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007. Feindt, Andreas/Elsenbast, Volker/Schreiner, Peter/Schöll, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Münster 2009. Zur Situation in Österreich in Bezug auf die Kompetenzdebatte verweise ich hier auf: Österreichisches Religionspädagogisches Forum (Hg.): Bildung – Religion – Kompetenz. 18 (2010).

¹⁶³ Vgl.: Rothgangel: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 6.

¹⁶⁴ Vgl.: Rothgangel: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 6.

¹⁶⁵ Hemel, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie. Frankfurt/Main 1988, S. 674. Zitiert nach: Rothgangel: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 6.

Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit, sowie die Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen bezeichnet, in den Blick, drittens die religiöse Inhaltlichkeit, in der es um den Aufbau, die Klärung und die Entfaltung religiöser Vorstellungen und Inhalte geht. Viertens führt Hemel die religiöse Kommunikation, also religiöse Sprachkompetenz, religiöse Dialog- und Interaktionskompetenz an und fünftens die religiös motivierte Lebensgestaltung. Dieser Dimension kommt eine besondere Bedeutung zu, weil in ihr ein religiöser Identifikationsprozess bereits vorausgesetzt wird. Im religionspädagogischen Bereich ist diesbezüglich nur eine Anbahnung möglich und verweist auf die Beschränkung religionspädagogischen Handelns. Die ersten vier Dimensionen können vermittelt werden, aber die Entscheidung für oder gegen einen religiös motivierten Lebensvollzug muss bei den Jugendlichen selbst bleiben. Hier wird die Einsicht vor Augen geführt, dass religiöse Identifikationsprozesse und Glauben nicht operationalisiert werden können.¹⁶⁶

Dieses grundlegende Verständnis von religiöser Kompetenz als domänenspezifische Kompetenz kann mit Dominik Helbling erweitert werden, da er diese Kompetenz vor dem Hintergrund gegenwärtiger Pluralisierungsprozesse erörtert. Bezüglich der Grundlage religiöser Kompetenz, die Welt aus der Perspektive von Religion und Religiosität zu erschließen, rekuriert Helbling darauf, dass das heißt, bei sich selbst und bei anderen religiöse Dimensionen erschließen, den Gegenstand systematisch betrachten und sich in ein Verhältnis zu diesem setzen zu können. Dazu braucht es ein Bewusstsein für die unterschiedlichen Dimensionen, in denen sich Religion und Religiosität äußern, wie bspw. als persönlicher Glaube, als religiöse Phänomene oder als ethische Fragestellungen. Betrachtet man dies im Kontext religiöser Pluralität, so geht es hier auch darum, sich vom Anderen anfragen und befremden zu lassen, die Fremdheit als solche zuzulassen und auszuhalten vor der Erkenntnis, dass das Eigene ein Zugang unter vielen ist.¹⁶⁷ Unter „sich orientieren“, der zweiten Dimension religiöser Kompetenz nach Helbling, versteht er, dass sich das Subjekt zu der ihm vorgegebenen Welt mit ihrer religiös-kulturellen Geschichte und ihren Werteimplikationen begründet verhalten kann. Es kann sich selbst zu dem in Bezug setzen, was als Religion oder Religiosität sowohl bei sich selbst als auch bei anderen wahrgenommen wird.¹⁶⁸ Da den Menschen in multireligiöser Gesellschaft keine Sinnantworten mehr vorgegeben werden, ist es ihnen selbst aufgetragen, nach Sinn und Ziel des Lebens zu suchen. Daher kann religiöse Orientierungsfähigkeit als Fähigkeit verstanden werden, sich den unverfügbaren Tatsachen des

¹⁶⁶ Vgl.: Rothgangel: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland, S. 6.

¹⁶⁷ Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 128.

¹⁶⁸ Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 128. Unter Identität versteht Helbling einen Prozess der Selbstvergewisserung, der auf Interaktionen und inhaltliche Auseinandersetzungen angewiesen ist.

Lebens stellen zu können und nach Antworten zu suchen. Sich orientieren zu können impliziert ebenso, sich der eigenen Religiosität und ihrer Entstehungsgeschichte gewahr zu werden, sodass man sich zu ethischen Fragestellungen eine Meinung bilden und danach auf Grundlage der Klärung eigener Werte handeln kann. In Bezug auf religiöse Pluralität geht es darum, sich in ein Verhältnis zu anderen Religionen und zur Religiosität anderer Menschen setzen zu können. Das beinhaltet auch, sich gegen schädigende oder diskriminierende Haltungen oder Praktiken in den Religionen einzusetzen.¹⁶⁹

Als letzte Dimension religiöser Kompetenz definiert Helbling die Fähigkeit, sich verständigen und gestalten zu können. Er versteht darunter eine religiöse Sprachfähigkeit, welche Kenntnisse über Religionen vermitteln kann. Dazu gehört auch, zwischen sachlicher Richtigkeit von Begriffen und Zusammenhängen in den Religionen und zwischen subjektiven Wertigkeiten und Bedeutungen unterscheiden zu können. Sowohl den eigenen Haltungen und Meinungen Ausdruck zu verleihen, als auch die Äußerungen eines Gegenübers aufnehmen und nachvollziehen zu können, sind Teil dieser Kompetenzdimension. Die Verständigung im Kontext religiöser Pluralität zielt auch darauf, die Frage nach Wahrheit und Richtigkeit diskursiv aufrecht zu erhalten. Sie zeichnet sich durch eine Haltung der Toleranz und Wertschätzung bzw. begründeter Kritik religiöser Phänomene aus.¹⁷⁰

Zusammenfassend formuliert Helbling:

„Religiöse Kompetenz ist zu verstehen als selbst bestimmte Handlungsfähigkeit im Kontext religiöser Pluralität und beinhaltet, den eigenen religiösen Hintergrund (Religiosität und Religion) sowie den von anderen bewusst und verantwortet wahrzunehmen, sich darin zu orientieren und mit anderen darüber zu verständigen.“¹⁷¹

Religiöse Kompetenz kann hier verstanden werden als die Kompetenz, in der Schule in einer von Pluralität gekennzeichneten Situation verantwortet und reflektiert handeln zu können. Ich folge in dieser Arbeit dem domänenspezifischen Verständnis von religiöser Kompetenz im Anschluss an Hemel und Helbling und sehe die Herausbildung dieser Kompetenz als Ziel religiöser Bildung und religionspädagogischen Handelns in der Schule und in Schulentwicklungsprozessen an. Dies führt zum zweiten Teil dieses Kapitels, nämlich der Frage, wie die gemeinsame Thematisierung von Schule und Religion begründet wird.

¹⁶⁹ Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 129f.

¹⁷⁰ Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 131f.

¹⁷¹ Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 133.

7. Begründungszusammenhang: Schule und Religion

Nachdem im vorigen Teil das Verständnis von Religion als mehrperspektivisch dargestellt wurde, wird hier begründet, warum ich die Zusammenschau von Religion und Schule und den damit verbundenen verstärkten Fokus auf religiöse Dimensionen im Schulleben als relevant erachte. Dafür gehe ich in einem ersten Schritt auf die Ansichten von Jugendlichen, die zu dieser Frage Stellung bezogen haben, ein. Das ambivalente Verhältnis von Schule und Religion ist Thema des nächsten Teils, der von der Darstellung der religionspädagogischen Option, Religion in unterschiedlichen Dimensionen in der Schule zu verorten, ergänzt wird. Als letzten Punkt schließlich gehe ich auf den Zusammenhang zwischen Religion und Bildung ein.

7.1. Religion in der Schule? Antworten europäischer Jugendlicher

In einer in Nord-West-Europa im Rahmen von REDCo¹⁷² durchgeführten Studie¹⁷³ zum Thema „Religiöse Pluralität in Schule und Gesellschaft“ wurden junge Menschen bezüglich ihrer Einstellung gefragt, inwiefern Religion an der Schule einen Platz haben solle. Zusammenfassend stellen die AutorInnen Thorsten Knauth und Anna Körs fest, dass sowohl Ansichten, die sich für eine Präsenz von Religion an der Schule aussprechen als auch solche, die strikt dagegen sind, geäußert wurden. Die diesbezüglichen Positionierungen hängen stark mit den Erfahrungen, welche die jungen Menschen mit Religion gemacht haben, zusammen.¹⁷⁴

Wenn in der Untersuchung von Religion die Rede ist, verstehen die Jugendlichen Religion nicht als religiöse Praxis, sondern beziehen sich auf das Unterrichtsfach. Dies deutet schon auf die alltagssprachliche Wahrnehmung von Religion im Kontext von Schule hin, die sie nicht in ihren unterschiedlichen Dimensionen sieht, sondern auf das Fach beschränkt. So lauten die Argumente, die für Religion in der Schule sprechen, aus der Sicht der Jugendlichen wie folgt:

„Young people favour religion as a subject of study because they consider it important to learn about their own religion, which they understand as a vital part of their life, their education or their cultural and national roots, or to learn about other religions, cultures and traditions. At a societal level, they also believe that religious education

¹⁷² Vgl.: <http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html>: Im international und interdisziplinär durchgeführten und von der Europäischen Union unterstützten Projekt „Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (REDCo)“ wurde der Frage nachgegangen, wie Religionen und Werte in Europa für Dialog eintreten oder für Spannungen sorgen.

¹⁷³ Knauth/Jozsa/Bertram-Troost/Ipgrave: Encountering Religious Pluralisms in School and Society.

¹⁷⁴ Vgl.: Knauth/Körs: European Comparison: Religion in School, p. 398.

can instil religious and moral values and contribute to a peaceful coexistence of different religions“¹⁷⁵

Die jungen Menschen schreiben Religion hier also eine friedensstiftende und orientierende Funktion zu. Sie wird im Kontext der Pluralität wahrgenommen und den Befragten ist es wichtig, über andere Religionen Bescheid zu wissen und aufgrund dieses Verständnisses friedlich miteinander leben zu können. Die Erwartungen an den Religionsunterricht sind also hoch, es geht sowohl um die Vermittlung moralischer Werte als auch darum, pluralitätsfähig zu werden, um Konflikten zwischen den Religionen vorzubeugen.

Es werden auch Argumente gegen Religion in der Schule angeführt. So wird sie als Unterrichtsfach unter anderem als langweilig, irrelevant, überholt und als eine nicht notwendige zusätzliche Belastung im ohnehin schon überladenen Schulalltag wahrgenommen. Auch die Angst vor religiöser Vereinnahmung oder vor Konflikten unter SchülerInnen mit unterschiedlichen religiösen Bekenntnissen spricht aus den Augen der Jugendlichen gegen die Präsenz von Religion in der Schule.¹⁷⁶

Geht es also nach den Ansichten europäischer junger Menschen, so hat Religion ihren Platz in der Schule vor allem aufgrund ihrer Funktion der religiösen Bildung und des friedensstiftenden Potenzials, das ihr zugesprochen wird. Gleichzeitig werden in Bezug auf Religion in der Schule auch Ängste artikuliert, welche die Einschränkung der Autonomie der einzelnen in religiösen Belangen und das Konfliktpotenzial aufgrund von religiöser Pluralität betreffen. Diese Ängste müssen ernst genommen und thematisiert werden, wenn von Religion in der Schule die Rede ist. Deutlich wird an diesen Ergebnissen jedenfalls, dass Religion, so sie eine friedensstiftende und moralisch unterstützende Kraft im Schulleben ist, von den Jugendlichen durchaus positiv und als ein relevanter Faktor im Schulleben angesehen wird.

Während die jungen Menschen Religion allerdings vor allem in der Dimension des Unterrichtsfaches an der Schule wahrnehmen, so wird aus einer anderen Perspektive, jener der wissenschaftlichen Religionspädagogik, ein Diskurs geführt, der die Präsenz von Religion über den Unterricht hinaus in verschiedenen Dimensionen des schulischen Lebens thematisiert. Darauf nehme ich in meinen folgenden Ausführungen Bezug.

¹⁷⁵ Knauth/Körs: European Comparison: Religion in School, p. 398.

¹⁷⁶ Vgl.: Knauth/Körs: European Comparison: Religion in School, pp 398f.

7.2. Schule und Religion: ein ambivalentes Verhältnis

Die Geschichte der Beziehung zwischen Kirche und Schule ist eine lange, war mitunter von Konflikten geprägt und hat sich, grob gefasst, von der Dominanz der Kirchen und mit ihnen von Religion hin zu deren Verdrängung aus dem Schulleben entwickelt. Die Beziehung zwischen Religion und Schule zu thematisieren und auf ihre positiven Aspekte hinzuweisen, ist ein schwieriges Unterfangen, da Ängste geschürt werden könnten, die sich gegen kirchliche Ansprüche auf Schule und einer damit einhergehenden Aufoktroyierung ihrer Interessen, wie in der Geschichte ja geschehen, verwehren. Es sei daher vorangestellt, dass hier mit Jäggle, Krobath und Schelander davon ausgegangen wird, den Beitrag religiöser Traditionen und Haltungen für ein ganzheitliches Bildungsverständnis in Zusammenhang mit Schulentwicklung zu thematisieren¹⁷⁷.

Für diese Marginalisierung und Tabuisierung von Religion in der Schule sind laut dem Religionspädagogen Bernd Schröder unterschiedliche Ursachen ausschlaggebend. So sieht er die Verstaatlichung des Schulwesens, den ökonomischen und gesellschaftlich höher angesehenen Stellenwert von berufs- und gesellschaftsrelevanten Unterrichtsfächern, die Verstärkung von Religionskritik und die Privatisierung von Religion als auch einen Antagonismus zwischen pädagogisch progressiven Lehrkräften auf der einen und einer konservativen, machtbewussten und kontrollierenden Kirche auf der anderen Seite als verantwortliche Faktoren für diese Entwicklung an. Neben diesen äußeren Einflüssen hat die Verdrängung von Religion aus seiner Sicht auch innere Gründe, wie die Schwierigkeiten, welche die Kirchen hatten, die Schule für pädagogische Entwicklungen freizugeben und Handlungsformen zu finden, die auch außerhalb des Unterrichts in freier Form die religiöse Entwicklung ermöglichten.¹⁷⁸

Mit einer unreflektierten und undifferenzierten Verdrängung von Religion aus dem Schulleben sind aber auch Gefahren verbunden, allen voran jene, dass fundamentalistische Strömungen überhand nehmen können, wie Jäggle und Krobath aufweisen.

„Schule, die vor noch nicht langer Zeit der Zivilisierung heteronomer religiöser Macht über Menschen diente, verdrängt die mittlerweile demokratierelevanten religiösen Anteile ihrer Grundlagen und überlässt sie unreflektiert einer entfesselten Wiederkehr

¹⁷⁷ Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 15.

¹⁷⁸ Vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 84.

in Formen fundamentalistisch reduktiver Weltansichten, ideologisch einseitiger Gestaltungskräfte oder totalitärer Ansprüche auf das Ganze schulischer Wirklichkeitsbestimmung.“¹⁷⁹

Die derzeit stattfindende Marginalisierung von Religion im Schulleben hat also die Konsequenz, dass ihre positiven Implikationen keinen Platz mehr haben und stattdessen negative Anteile, wie fundamentalistische oder ideologische Strömungen an der Schule wachsen können. Auch aufgrund dieser Diagnose ist in der letzten Zeit das religionspädagogische Interesse am Zusammenhang zwischen Religion und Schule gestiegen. Dietlind Fischer spricht sogar von der „Neuentdeckung“¹⁸⁰ der Religion im Schulleben. Dieses neue Interesse lässt sich laut Schröder auch damit begründen, dass es zum einen aus der Kritik an der Aufhebung von Religion als Deutung von Wirklichkeit entstanden und zum anderen als eine Reaktion auf die Erfahrungsarmut und Gleichgültigkeit bzw. Unsicherheit der Jugendlichen in Bezug auf christliche Religion zu deuten ist.¹⁸¹

So bezieht sich das Interesse der Religionspädagogik aufgrund der Wahrnehmung, dass Religion in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck kommt, vor allem auf die gelebte Religion vor Ort. Es ist also nicht die gelehrte Religion und damit einhergehend der Religionsunterricht, die im Mittelpunkt der religionspädagogischen Auseinandersetzung mit schulpädagogischen Fragen stehen, sondern die Frage nach der Bedeutung von Religion in der Schule und Schulentwicklung¹⁸².

„>>Religion<< wird aktuell nicht mehr nur als diskursiver Tatbestand, als gelehrte Religion, betrachtet, sondern als gelebte Religion in ihrer Bedeutung für die schulische Bildung wiederentdeckt.“¹⁸³

Diese Entdeckung lässt TheologInnen Religion in unterschiedlichen Orten der Schule verankern, nicht nur im Religionsunterricht. Beispiele hierfür können sein, dass Religion, in Krisenerfahrungen, bspw. beim Tod eines/r Schülers/in, in den religiösen Bedürfnissen und Fragen der SchülerInnen aber auch LehrerInnen, in der Gestaltung des Jahreskreises etc. zum Ausdruck kommt¹⁸⁴. Je nachdem, wie Schulen damit umgehen, können SchülerInnen auch darin religiöse Lernerfahrungen machen, die nicht unbedingt im Religionsunterricht stattfinden müssen.

¹⁷⁹ Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 52.

¹⁸⁰ Fischer: Schulentwicklung und Religion, S. 111.

¹⁸¹ Vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 89.

¹⁸² Vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 89.

¹⁸³ Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 90.

¹⁸⁴ Vgl. Kapitel 7.

Diese Erweiterung des Blicks auf das gesamte Schulleben geht mit einem Verständnis von Religionspädagogik einher, welches über den Tellerrand des Unterrichts hinausblickt und religionspädagogisches Handeln im Kontext der ganzen Schule wahrnimmt. Damit ist verbunden, dass die Beziehung zwischen Religion und Schule neu in den Fokus kommt und sich davon absetzt, Religion rein als einen zu vermittelnden Lehrfaktor aufzufassen. Vielmehr wird versucht, sensibel auf die unterschiedlichen Dimensionen gelebter Religion in der Schule zuzugehen und ihre Implikationen für Schule und Schulentwicklung zu thematisieren. Religion wird dabei aufgrund der ihr inhärenten positiven Momente, wie der ihr immanenten Frage nach Gerechtigkeit oder dem Blick auf die Menschen wahrgenommen, mit einem kritischen Blick auf ihre möglichen negativen Auswüchse.

Das Interessensgebiet bei der Wahrnehmung von Religion in der Schule aus Sicht der Religionspädagogik bezieht sich also nicht allein auf das unterrichtliche Lehr-Lerngeschehen, sondern auf das Schulleben und die darin enthaltenen religiösen Dimensionen. Grundgelegt ist dabei, wie in Kapitel vier ausgeführt, dass weder über die Köpfe der Beteiligten hinweg gedacht und gehandelt wird noch die Dignität des Lebensraums Schule verletzt werden darf. Es gilt, eine differenzierte und reflektierte Haltung einzunehmen, die sowohl auf die positiven Aspekte von Religion, wie bspw. ihr demokratieförderndes und friedensstiftendes Potenzial, achtet, welche sich aber gegen jede Form des Fundamentalismus oder ideologischer Verengung von Religion verwehrt.

Im Folgenden verweise ich vor dem Hintergrund dieser Überlegungen darauf, wo genau sich religiöse Dimensionen in der Schule finden lassen.

7.3. Religiöse Dimensionen in der Schule

Wie aufgrund der obigen Darstellungen und der Auffassung von Religion in einem weiten Sinn deutlich wurde, ist für die Religionspädagogik in der Schule mehr als „nur“ die Frage nach religiösen Lehr-Lernprozessen im Unterricht relevant und sie widmet dementsprechend auch an anderen Orten der Schule Zusammenhängen und Wirkungsweisen von Religion ihre Aufmerksamkeit.

„Insofern Schule auch ein Ort gemeinsamen Lebens ist, ist sie nicht nur als Bewährungszusammenhang, sondern auch als Entdeckungszusammenhang religiös

relevanter Perspektiven von Bedeutung. Denn hier werden vielfältige Erfahrungen gemacht, in denen sich eine religiöse Dimension entdecken lässt.¹⁸⁵

So können im Bereich der Schule mit Rudolf Englert und der von Dietlind Fischer entworfenen „didaktischen Landkarte Religion“¹⁸⁶ unterschiedliche Bereiche ausgemacht werden, in denen ein Zusammenhang von Religion und Schule gefunden werden kann. Diese Bereiche dienen als heuristischer Rahmen, wenn es darum geht, der Frage nachzugehen, welche Bedeutung Religion in der Schule hat und sind nicht als ein vollständiges Kompendium aufzufassen.

Religion findet am augenscheinlichsten im Fachunterricht ihren Ausdruck, sie kann aber auch anhand von fächerverbindenden Themen und Projektarbeiten Eingang in das Schulleben finden.¹⁸⁷ Damit verbunden geht es laut Englert auch um die Frage der Schulkultur¹⁸⁸, denn viele Impulse des Religionsunterrichts wachsen über das Fach hinaus und können auch im Schulleben umgesetzt werden. So bietet sich hier die Möglichkeit, existenziellen Fragen Raum zu geben, Religiosität zum Ausdruck kommen zu lassen oder auch die Aufmerksamkeit auf die Bedürfnisse der anderen Menschen in den Mittelpunkt zu rücken.¹⁸⁹ Das heißt, wenn Schulen als eine Gemeinschaft entdeckt werden, in der unterschiedliche Menschen Platz haben, so bieten sie auch die Chance, Religion in dieser Gemeinschaft erlebbar zu machen, sich den Fragen der anderen zu stellen und in einen Diskurs zu treten, der für Themen des Religiösen offen ist.

Eine weitere Dimension stellt das seelsorgliche Moment religionspädagogischen Handelns dar. LehrerInnen begleiten die SchülerInnen in unterschiedlichen Stadien und Situationen ihres Lebens und insofern hat die pädagogische Verantwortung für junge Menschen auch eine seelsorgliche Dimension, die ein integriertes Moment im Erziehungsauftrag der Schule darstellt.¹⁹⁰ Fischer bezieht sich in diesem Zusammenhang auf die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen und der Gestaltung dieser. Darin ortet sie einen wesentlichen Teil, wenn es darum geht, Religion in der Schule wahrzunehmen. Sie wird in den Beziehungen und den Kommunikationsformen der an der Schule Beteiligten deutlich, in denen religiös oder nicht-religiös geprägte Haltungen zum Ausdruck kommen. Besondere pädagogische Situationen der Achtsamkeit für die individuellen und sozialen Bedürfnisse der SchülerInnen und der Akzeptanz der Menschen außerhalb der SchülerInnenrolle lassen

¹⁸⁵ Englert: Religionspädagogik in der Schule, S. 81.

¹⁸⁶ Fischer: Religion im Haus des Lernens, S. 7.

¹⁸⁷ Vgl.: Fischer: Religion im Haus des Lernens, S. 7.

¹⁸⁸ Zum Konzept der Schulkultur siehe Kapitel 16.3.

¹⁸⁹ Vgl.: Englert: Religionspädagogik in der Schule, S. 81.

¹⁹⁰ Vgl.: Englert: Religionspädagogik in der Schule, S. 84.

Religion auch zu einem wesentlichen Faktor innerhalb der Schule werden. Wenn es darum geht, mit Krisen und Kontingenzen umzugehen, die eine Begleitung erfordern und wo das Bedürfnis nach seelsorglicher Zuwendung entsteht, ist Religion also ein zentraler Faktor. Gleichzeitig kommt sie nach Fischer in der Kommunikation und der professionellen Kultur von Kolleginnen und Kollegen, bei der Gestaltung von Vereinbarungen und den Formen der Zusammenarbeit und im Umgang mit Konflikten, zum Ausdruck.¹⁹¹

Eine formale Dimension von Religion kann im Schulprogramm als pädagogisch-programmatische Leitlinie von Schulen ausgemacht werden. Vor allem die multireligiöse Zusammensetzung der SchülerInnenschaft und das Bewusstsein für einen reflektierten Umgang mit religiösen Prägungen können hier zum Ausdruck kommen.¹⁹² In der Wahrnehmung von Religion geht es also nicht nur darum, Faktoren, wie das Beziehungs- oder Kommunikationsgeschehen in den Blick zu nehmen, sondern auch der Frage nachzugehen, wie Religion öffentliche Anerkennung findet und wie Schulen in ihrem Außenauftritt zu dieser Frage Stellung beziehen.

Mit der Forderung, die auch mit Schulentwicklung einhergeht, dass sich Schulen gegenüber der Dynamik gesellschaftlicher Entwicklungen zu öffnen haben, wird nach Englert weiter deutlich, dass Religion zentrale Impulse bieten kann, wenn die Bildungsinstitutionen für die Herausforderungen außerschulischen Lebens durchlässig sind. So kommen Kirchen und Religionsgemeinschaften mit ihren unterschiedlichen Angeboten in den Blick: Kooperationen mit Jugendvereinen, der Caritas oder kirchlichen Gemeinden können realisiert werden.¹⁹³ Diese außerschulischen Lerngelegenheiten ermöglichen es nach Fischer, Erfahrungen mit gelebter Religion zu machen, die dann entweder im Religionsunterricht oder fächerübergreifend aufgearbeitet werden können¹⁹⁴.

Die gemeinsame Thematisierung von Religion und Schule weist also über das Unterrichtsfach Religion hinaus und verortet sie – den unterschiedlichen Dimensionen im Verständnis von Religion entsprechend – auf verschiedenen Ebenen des schulischen Lebens¹⁹⁵. So kommt Religion dem anthropologischen Verständnis von Religion in der Religiosität der SchülerInnen und LehrerInnen, in ihren existenziellen Fragen und religiösen Bedürfnissen in den Blick. Diesem Bedürfnis tragen bspw. die Einrichtung von Reflexionsräumen und Orten der

¹⁹¹ Vgl.: Fischer: Religion im Haus des Lernens, S. 7.

¹⁹² Vgl.: Englert: Religionspädagogik in der Schule, S. 82.

¹⁹³ Vgl.: Englert: Religionspädagogik in der Schule, S. 83.

¹⁹⁴ Vgl.: Fischer: Religion im Haus des Lernens, S. 7.

¹⁹⁵ Vgl.: Kapitel 6. 2.

Begegnung Rechnung. Aus phänomenologischer Perspektive kann darauf geachtet werden, welche Formen des Ausdrucks von Religion in der Schule ihren Platz haben, wie in der Frage, ob sie in öffentlichen Dokumenten sichtbar wird, aber auch in der Gestaltung des Jahreskreises und in der Form, wie religiöse Erfahrungen ermöglicht werden. Hierunter fallen auch die Gestaltung des Beziehungs- und Kommunikationsgeschehens und die Art der Zusammenarbeit. Funktional gesehen ist damit zu rechnen, dass Religion ein relevanter Faktor in der Krisenbewältigung und im Umgang mit Kontingenz ist. Hier kann aber auch auf die unterschiedlichen Dienstleistungen, die Religion in der Gesellschaft anbietet, hingewiesen werden. Dem materialen Verständnis entsprechen vor allem die Themen, die im Unterricht behandelt werden, die aber durchaus Wirkkraft darüber hinaus haben können.

Nachdem hier aufgezeigt wurde, in welchen Dimensionen Religion in der Schule gefunden werden kann, bespreche ich im Folgenden das zentrale Argument, das dafür spricht, Religion und Schule gemeinsam zu thematisieren: Religion unterstützt Bildung.

7.4. Religion und Bildung

Aufgrund der ambivalenten Beziehung zwischen Religion und Schule und der Ängste, die in diesem Zusammenhang hervorgerufen werden, bedarf es einer Legitimation, um für die Wahrnehmung von Religion im Schulleben optieren zu können¹⁹⁶. Vor dem Hintergrund der Wahrnehmung unterschiedlicher Dimensionen von Religion in der Schule thematisiert das nächste Kapitel ein Argument, welches die gemeinsame Thematisierung von Religion und Schule begründet: Religion und Bildung bedingen einander. Bildung und Erziehung gehören zu den großen Kulturleistungen einer Gesellschaft und haben Anteil am geistigen Generationenvertrag. Die Aufgabe von Schule bezieht sich demnach darauf, dass sie grundlegende Orientierung vermittelt, jungen Menschen hilft, sensibel für die sozialen und kulturellen Grundlagen der Gesellschaft zu werden¹⁹⁷ und in eine aktive und kritische

¹⁹⁶ Bernd Schröder widmet sich dieser Argumentation, realisiert sie aber vor allem aus dem inneren Verständnis von Religion heraus, was m. E. für eine Begründung in diesem Zusammenhang zu wenig ist. Hier sei auf die zentralen Argumente von Schröder hingewiesen. So ermöglichen nach ihm religiöse Angebote wie Freizeiten oder Gottesdienste eine stärkere Subjektorientierung. Weiter spricht er allen am Schulleben beteiligten Menschen das Recht auf religiöse Praxis zu und begründet dieses damit, dass dies die Mitte der Religion sei. Ein weiteres Argument ist ihm zufolge, dass es Aufgabe der VertreterInnen unterschiedlicher Religionen sei, interreligiösen Dialog zu fördern und damit die Gemeinschaft in der Schule zu stärken. In der Präsenz von Religion sieht er schließlich auch einen Vorteil für die Kirchen, denn sie würden dadurch verstärkt in ihrer Funktion als Dienstleisterinnen in den Blick kommen. Als letzten Punkt führt Schröder an, dass Religion als ein relativierender Faktor wirksam werden kann, der die Schule auf ihre Begrenzungen hinweist. Kritisch kann bezüglich der Argumentation von Schröder eingewandt werden, dass er hier nicht auf unterschiedliche Dimensionen von Religion eingeht, sondern von einem evangelischen Engagement in der Schule spricht, das über den Unterricht hinausreicht. (vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 83-110.).

¹⁹⁷ Vgl.: Schavan: Die Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichts in der Schule, S. 42.

Auseinandersetzung mit ihnen treten zu können¹⁹⁸. Religion als Teil von Bildungsprozessen unterstützt dies, wie aus dem Folgenden deutlich wird. Daher liegt eine zentrale Begründung für die Option, Religion als Teil von Schulentwicklungsprozessen wahrzunehmen, in dem ihr inhärenten Bildungspotenzial.

Im Folgenden stelle ich zuerst prinzipielle Überlegungen zum Bildungsbegriff an, verweise danach auf die theologische Perspektive, wenn von Bildung gesprochen wird und beziehe mich zum Abschluss auf die Frage nach religiöser Bildung bzw. nach dem Beitrag, den Religion zu Bildung leisten kann. Davor gehe ich noch darauf ein, wie das Verhältnis von Religion und Bildung im Moment diskutiert wird.

7.4.1. Zum Verständnis von Bildung

Wie der Bildungsbegriff gefasst werden kann, welche Dimensionen er beinhaltet und was seine Begrenzungen sind, ist im Moment ein zentraler Gegenstand der pädagogischen Debatte, auf die hier aufgrund ihrer Differenziertheit nicht eingegangen werden kann. Einigkeit herrscht allerdings darüber, dass der Bildungsbegriff mehr umfasst, als eine Anhäufung von Wissen, und dass das Ziel von Bildung vernetzendes und orientierendes Denken ist. Laut dem Erziehungswissenschaftler Wolfgang Schönig steht im Zentrum der klassischen Bildungsidee, dass

„der Mensch durch die Entfaltung all seiner positiven Kräfte zu sich selbst kommen kann. Durch die aktive Auseinandersetzung des Heranwachsenden mit der Welt soll dessen Ausstattung mit formalen und sittlichen Fähigkeiten vervollkommen werden. Bildung ist nicht das Anhäufen von Kenntnissen, sog. enzyklopädisches Wissen, sondern eine synthetisierende Kraft, die dieses Wissen ordnet, gewichtet und beurteilt.“¹⁹⁹

Demensprechend werden die gegenwärtigen bildungspolitischen Entwicklungen, welche mit Inge Reuter als „Transformation von Bildung zur Bewältigung von Prüfungen“²⁰⁰ beschrieben werden können, sowohl von Seiten der Religionspädagogik als auch der Erziehungswissenschaft kritisiert. Sie stehen im Gegensatz zur Idee, dass Bildung den ganzen Menschen betrifft und ein Faktor ist, der mehr umfasst als die Reproduktion von angeeignetem Wissen. In diesem Zusammenhang nimmt auch die Kritik an der steigenden Ökonomisierung der Bildung einen zentralen Platz ein. Durch diese Art der Vereinnahmung von

¹⁹⁸ Vgl.: Strutzenberger: Lebens.werte.schule, S. 74.

¹⁹⁹ Schönig: Die moderne Schule im Spannungsfeld zwischen Diversität und Standardisierung, S. 65.

²⁰⁰ Reuter: Bildungsökonomisierung und Schuleseelsorge, S. 392.

Bildungsprozessen setzt man SchülerInnen dem Druck aus, ökonomisch relevante Leistungsnachweise zu erbringen, was wiederum für Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sozial benachteiligten Schichten bedeutet, dass sie weniger Chancen auf höhere Bildung haben.²⁰¹ Hier wird deutlich, dass Bildung und bildungspolitische Entwicklungen Auswirkungen auf die Zukunft der Gesellschaft haben:

„Fragen der Bildung sind zugleich soziale Fragen und betreffen die Grundlagen unserer demokratischen Gesellschaftsform: den Zusammenhalt der Menschen in der Gesellschaft, Beteiligung, Solidarität und Gewaltfreiheit.“²⁰²

Bildung umfasst also mehr als das Erwerben von ökonomisch relevantem Wissenskapital. In ihr geht es darum, Grundlagen für ein demokratisches und friedliches Zusammenleben zu gewinnen. Dementsprechend erklärt Wolfgang Schönig „innere Autonomie, Solidaritätsfähigkeit und verantwortliches Handeln“²⁰³ zu den Markenzeichen eines aufgeklärten Bildungsbegriffs. Bildung bezieht sich also sowohl auf die einzelnen Menschen selbst, als auch auf die Frage der möglichen Gestaltung einer pluralen und demokratischen Gesellschaft. Um Jugendlichen die aktive Teilnahme daran zu ermöglichen, liegt die Aufgabe von Bildungsprozessen darin, eine persönliche Stellungnahme der jungen Menschen zur Welt zu provozieren und zu ermöglichen. Bildung umfasst dementsprechend eine Daseins- und Wertorientierung,

„die nicht nur für eine ferne Zukunft jenseits der Schule erworben wird, sondern bereits im Rahmen des schulischen Miteinanders zum Ausdruck und zur Geltung kommt.“²⁰⁴

Sie ist also nicht ein Faktor, den es durch die Weitergabe von Wissen zu vermitteln gilt, sondern Ausdruck einer grundlegenden Haltung, die im direkten Lebensumfeld der SchülerInnen und LehrerInnen, in der Gestaltung des schulischen Lebens zum Ausdruck kommt. Bildung ereignet sich nicht nur im Unterricht, sondern bezieht sich auf Fragen der Gemeinschaft, des Umgangs miteinander und der Wahrnehmung der Menschen im System Schule.

Im Verständnis der vorliegenden Arbeit zielt Bildung also auf die Entwicklung von eigenständigen Menschen, die sich in einer pluralen und demokratischen Gesellschaft

²⁰¹ Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 26.

²⁰² Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 26.

²⁰³ Schönig: Die moderne Schule im Spannungsfeld zwischen Diversität und Standardisierung, S. 65.

²⁰⁴ Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 92.

aufgrund erworbenen Wissens und begründeter ethischer Werthaltungen positionieren können. Ihr wohnt demnach ein emanzipatorisches und kritisches Moment inne und sie dient nicht in erster Linie der Aufrechterhaltung von Ökonomie, sondern hat eine gerechte Gesellschaft zum Ziel, in der sich die Menschen mit ihren Talenten und Interessen entfalten können. Wie sich zeigen wird, spielt Religion in diesem Kontext insofern eine zentrale Rolle als sie es ermöglicht, sich mit existenziellen Fragen vor dem Hintergrund verschiedener religiöser, kultureller und ethischer Traditionen auseinanderzusetzen und sich in einer pluralen Welt orientieren und begründet positionieren zu können.²⁰⁵ Bevor das genauer ausgeführt wird, gehe ich im Folgenden auf die Frage ein, welche Dimensionen von Bildung aus einer theologischen Perspektive als wichtig erachtet werden.

7.4.2. Bildung aus theologischer Perspektive

Mit Blick auf grundsätzliche Überlegungen zu Aufgaben und Verständnis von Religionspädagogik setzen sich Martin Rothgangel und Peter Biehl mit dem Bildungsbegriff auseinander und stellen den Vorrang des Subjekts und das Ziel der Entwicklung von verantwortungsbewussten Persönlichkeiten in den Mittelpunkt dieses Begriffs.²⁰⁶ Gerade in der Religionspädagogik steht es laut ihnen an, einen kritischen Bildungsbegriff zu verfolgen, der eine radikale subjektorientierte Sichtweise verwirklicht. Unter anderem begründen sie das damit, dass es so ermöglicht wird, sowohl die unterschiedlichen Handlungsfelder der Religionspädagogik wie Familie, Kindergarten, Schule etc., zu integrieren als auch gesellschaftskritische Anliegen damit zu begründen.²⁰⁷ Bildung ist also für die Religionspädagogik aufgrund ihrer Subjektorientierung, ihres integrierenden und kritisch-emanzipatorischen Gehalts ein zentraler Faktor, der die Verbindung zwischen der Tradition der jüdisch-christlichen Glaubenserfahrungen und Äußerungen von gelebter Religion heute unter diesen Gesichtspunkten ermöglicht.

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Religionspädagoginnen Martina Kraml und Mirjam Schambeck, die sich mit theologisch relevanten Dimensionen des Bildungsbegriffs auseinandergesetzt haben. Sie dienen als ein grundlegender Fokus in dieser Arbeit.

Der Bildungsbegriff wird meist in erster Linie mit der Frage danach verbunden, wie er ein gutes und erfülltes Leben unterstützen kann. Dass dabei die Schattenseiten, die möglichen Brüche

²⁰⁵ Vgl.: Strutzenberger: lebens.werte.schule, S. 75.

²⁰⁶ Vgl.: Rothgangel/Biehl: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik, S. 45.

²⁰⁷ Vgl.: Rothgangel/Biehl: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik, S. 45f.

und Enttäuschungen aus dem Blick geraten, darauf weist Kraml hin. Sie zeigt auf, dass der Bildungsbegriff beide Seiten umfasst:

„Bildung hat meines Erachtens zuallererst mit normativen Vorstellungen, mit Bildern, Sehnsüchten, Träumen, Hoffnungen vom guten, gelingenden und erfüllten Leben zu tun. Aber – und davon reden wir seltener – sie brechen sich am alltäglichen Leben, an Erniedrigungen, Entbehrungen, Verletzungen, Enttäuschungen und Brüchen. Bildungskonzepte enthalten implizit oder explizit Träume vom Aufbruch, vom anderen, besseren Leben, von einer anderen besseren Welt, auch Träume vom Himmel auf Erden und stehen damit in einer Spannung zum konkreten, endlichen Lebensalltag.“²⁰⁸

Diese Spannung sieht die Religionspädagogin als ein wesentliches Thema der Theologie an und verweist im Anschluss daran auf unterschiedliche Kristallisationspunkte, welche für theologisches Denken in Bezug auf den Bildungsbegriff ausschlaggebend sind. So rückt aus der Perspektive der Gnadentheologie der Stellenwert, welcher dem einzelnen Menschen in seinem Bildungsprozess beigemessen wird, in den Mittelpunkt, denn theologisch gesehen ist der einzelne Mensch vor jeder Leistung ein von Gott Angerührter und Angenommener und als solcher in Bildungsprozesse involviert. Bezugnehmend auf die Trinitäts- und Inkarnationstheologie gilt es in diesen Prozessen die Gemeinschaft, das Wir, die Beziehungen, in denen Menschen leben, mit all ihren Freuden- und Schattenseiten in den Blick zu nehmen. Das schließt auch die Sicht auf die Gemeinschaft als eine nicht pädagogisch-didaktisch herstellbare, sondern von Gott geschenkte ein. Aus der Perspektive der Kreuzestheologie schließlich wird die Frage danach wichtig, wie eine unheile Welt angenommen und wie mit Brüchen, Frustrationen, Angst, Einsamkeit und Leere umgegangen wird. Ein weiterer Kristallisationspunkt ist der Glaube an die Nichtmachbarkeit von Heil und an die Verwandelbarkeit von ebendiesen Brüchen, Zerstörung und Tod. So gilt es auch, Ausgeblendetes, Abgespaltenes und Tabuisiertes bei sich selbst und anderen wahrzunehmen und in den Bildungsbegriff zu integrieren. Der letzte Punkt gilt dem Umgang mit der Unmöglichkeit der Kongruenz von Begehren und Erfüllung, also der Notwendigkeit des eschatologischen Vorbehalts.²⁰⁹ Ein theologisches Verständnis von Bildung umfasst also aus unterschiedlichen Perspektiven Dimensionen, die sonst leicht aus dem Blick geraten. Unvollständigkeit, das Fragmentarische des Lebens, die Erfahrung von Endlichkeit, Begrenztheit, Leid und die Möglichkeit eines Umgangs damit, schließen hier an den Bildungsbegriff an.

²⁰⁸ Kraml: Welche Evaluation braucht religiöse Bildung - 'braucht' (religiöse) Bildung Evaluation?, S. 38f.

²⁰⁹ Vgl.: Kraml: Welche Evaluation braucht religiöse Bildung - 'braucht' (religiöse) Bildung Evaluation, S. 41.

Aus theologischer Perspektive ist immer mit der Präsenz Gottes zu rechnen. In Ergänzung zu den Überlegungen von Kraml kann mit Schambeck²¹⁰ auf theologische Akzente für die Bildungsdebatte verwiesen werden. Im Anschluss an den Bildungsgedanken von Meister Eckhart verweist sie darauf, dass sich dieser auf ein Schöpfungsverständnis bezieht und den Menschen die Möglichkeit zuspricht, das in ihm wohnende Göttliche herauszubilden. Der Bildungsvorgang ist demzufolge jedem Menschen zugehörig und keiner Elite vorbehalten. Bildung beschreibt in diesem Sinn das Ankommen Gottes im Menschen. Dazu braucht es aber die antwortende Bewegung des Menschen, Bildung ist also auch eine menschliche Selbsttätigkeit. So gesehen sind die Bildung, die Reifung und das Wachsen der Menschen ein theologisches Phänomen, das proportional zur Kultivierung der Beziehung zu Gott geschieht. Themen und Anlässe dafür seien im eckhartschen Sinn die Fragen nach dem Wohin und Woher der Menschen, nach Sinn und einem sinnerfüllten Leben, nach dem Ich, Du und Wir. Für die derzeitige Bildungsdebatte scheinen Schambeck im Anschluss daran folgende Akzente wichtig: Bildung ist ein unverfügbares Geschehen. Diese Unverfügbarkeit wird einerseits durch den Gottesbezug, andererseits durch die freie Aktivität und Antwort des Menschen garantiert. Es wird durch den Eckhartschen Bildungsbegriff der Blick darauf gelenkt, wie es möglich sein kann, Anlässe zu schaffen, die bildend wirken, die den Menschen einladen, sich einem Transformationsprozess zu stellen und in ein „je eigentlicheres und tieferes Menschsein hineinzuwachsen.“²¹¹ Bildung in diesem Sinn ist ein umfassendes Geschehen, in dem es um den Menschen selbst geht und in dem nicht auf die Bildung eines Vermögens oder einer Fähigkeit des Menschens gezielt wird.²¹²

Im Anschluss an diese Gedanken erarbeitet Schambeck Dimensionen eines theologisch akzentuierten Bildungsverständnisses und versteht Bildung als ein Geschehen, das offen ist, das den Menschen in seiner Vieldimensionalität ernst nimmt und ihn vor Funktionalisierungstendenzen schützt. Bildung stellt ihr zufolge etwas Unverfügbares dar, das auf ein produktives Umgehen mit dem Spannungsverhältnis zwischen Ich und Du, zwischen Ich und Welt, Wert legt. Sie wird begreifbar als ein Sensorium für die Welt, das nach produktiven Anlässen Ausschau hält und das die Frage nach dem Schutz vor Funktionalisierungstendenzen aus theologischer Perspektive beantwortet, indem sie Gott als Garanten der Freiheit der Menschen sieht.²¹³

²¹⁰ Vgl.: Schambeck: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen.

²¹¹ Schambeck: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen, S. 46.

²¹² Vgl.: Schambeck: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen, S. 45f.

²¹³ Vgl: Schambeck: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen, S. 48.

Ein theologisches Bildungsverständnis, wie es hier ausgeführt wurde, legt also zum einen Wert auf die Frage nach einem gelingenden Leben, umfasst dabei aber auch Erfahrungen von Widersprüchlichkeit, von Depression, Trauer und Angst. Aus unterschiedlichen theologischen Perspektiven wird dabei deutlich, dass der Mensch im Mittelpunkt von Bildungsprozessen steht, in seiner Vieldimensionalität vor jeder Leistung als solcher angenommen und respektiert wird. Der Bildungsprozess wird dabei als die Möglichkeit verstanden, das dem Menschen innewohnende Göttliche zu entwickeln. Dabei ist sie auf die Selbsttätigkeit von Menschen verwiesen. Bildung ereignet sich dort, wo sich existenzielle Fragen stellen, die mit dem wozu, woher und wohin des Menschseins zu tun haben. Grundlegend dafür ist, dass auch tabuisierte Themen nicht ausgeschlossen werden. Gleichwohl verwehrt sich ein theologisches Verständnis von Bildung gegen jegliche Funktionalisierungstendenzen der Menschen. Sie bezieht sich auf konkrete Vorgänge auf Erden und stellt die Frage nach der Spannung zwischen der Vision eines guten und geglückten Lebens und der vorgefundenen Realität. Dabei rechnet sie mit der Möglichkeit Gottes.

Bis jetzt wurde von Bildung im Allgemeinen gesprochen und in einem weiteren Schritt gilt es, den Fokus auf die Frage zu legen, wie der Zusammenhang zwischen Religion und Bildung zu denken ist. Dafür gehe ich exemplarisch auf Dietrich Benner ein, um darzustellen, wie in der Erziehungswissenschaft dieser Zusammenhang gedacht wird. Der Grund dafür liegt darin, dass Benner ein für die Religionspädagogik anschlussfähiges Modell dieses Zusammenhangs entwickelt hat. Diese Überlegungen werden dann durch religionspädagogische Perspektiven ergänzt.

7.4.3. Religion und Bildung – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive

Einen umfassenden Überblick zu der Frage, wie Religion derzeit in der allgemeinen Pädagogik rezipiert wird, bietet der von Hans-Georg Ziebertz und Günter R. Schmidt herausgegebene Band „Religion in der Allgemeinen Pädagogik“²¹⁴, insbesondere die Einleitung von Ziebertz, auf die ich mich im Folgenden beziehe, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, auf alle unterschiedlichen Positionen einzugehen.

Laut Ziebertz kann die Art, wie Religion in der Allgemeinen Pädagogik rezipiert wird, mit Jürgen Ruhloff umschrieben werden, der zwei Positionen in der Pädagogik ortet: nämlich jene,

²¹⁴ Vgl.: Ziebertz/Schmidt: Religion in der Allgemeinen Pädagogik.

Religion als überkommenen Inhalt oder als fundamentale Richtung zu qualifizieren²¹⁵. Dem stellt Ziebertz die Konzeption von Dietrich Benner²¹⁶ gegenüber, der sich ausführlich mit der Beantwortung der Frage beschäftigt hat, wie Religion adäquat in der Allgemeinen Pädagogik verortet werden kann.

Benner geht davon aus, dass Religion ein unverzichtbarer Teil menschlichen Fühlens, Denkens, Wollens und Handelns ist, also eine *conditio humana*. Sie ist heute nicht mehr allein innerhalb von Kirchen und Konfessionen verortet, sondern muss nach ihm auch durch eine freiwillige öffentliche Erziehung abgesichert werden, denn ein Teil der Menschen heute wächst weitgehend ohne Religion bzw. unter dem Einfluss von fundamentalistischen Strömungen auf²¹⁷. Benner geht es darum, dass Religion nicht aus den zum Menschen gehörenden Praxis- und Reflexionsformen verabschiedet werden darf, sondern dass sie als eine Form der Weltdeutung und Lebensform bestehen bleibt, ohne fundamentalistisch vereinnahmt zu werden. Er bezieht sich hier darauf, dass in rechtsstaatlich und freiheitlich verfassten Gesellschaften bestimmte Formen des Religiösen das gemeinsame und öffentliche Leben der Menschen stören können, wenn sie fundamentalistisch aufgefasst werden und sieht die Gefahr gegeben, dass Menschen, die nicht religiös gebildet sind, diese Formen für sich übernehmen.

„Gesellschaften, in denen ein Teil der Heranwachsenden unter dem Einfluss einer fundamentalistischen Religion aufwächst, sind gerade bei dieser Gruppe auf eine durch öffentliche Erziehung und Unterweisung geförderte Aufarbeitung religiöser Erfahrungen und eine reflexive Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten angewiesen. Durch öffentliche Erziehung kann versucht werden, in die fraglichen Religionen etwas hineinzubringen – z. B. Toleranz, Selbstbegrenzung und Verständigung untereinander sowie mit außerreligiösen Instanzen und Bereichen –, was diesen noch fehlt.“²¹⁸

Benner begründet vor diesem Hintergrund das öffentliche Interesse an Bildung und Religion aufgrund bildungstheoretischer Argumente. Zum ersten geht es ihm darum, dass Bildung vor Vereinnahmung durch fundamentalistische Strömungen schützt. Zum zweiten hat nach ihm der Zusammenhang zwischen Religion und Bildung einen aufklärerisch erinnernden und zum dritten einen innovatorischen Gehalt. Zusammenfassend schreibt er:

²¹⁵ Ziebertz bezieht sich auf: Ruhloff, Jürgen: EINE Allgemeine Pädagogik?, in: Fischer, Wolfgang/Ruhloff, Jürgen: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1993, S. 57-64.

²¹⁶ Ziebertz bezieht sich unter anderem auf: Benner, Dietrich: Erziehung-Religion, Pädagogik-Theologie, Erziehungswissenschaft-Religionswissenschaft, in: Groß, Engelbert: Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2005, S. 9-50.

²¹⁷ Vgl.: Benner: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, S. 10.

²¹⁸ Benner: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, S. 10.

„In modernen Gesellschaften kann das öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion dreifach, nämlich erstens religionszivilisierend, zweitens aufklärend erinnernd und drittens innovatorisch ausgelegt werden.“²¹⁹

Die öffentliche Sorge um Religion kommt nach Benner also darin zum Ausdruck, dass so ihre konstruktive Kraft zur Weltdeutung aufrechterhalten und sie einer fragwürdigen Nischenexistenz entzogen wird, die eben mit der Gefahr der Fundamentalisierung einhergeht.²²⁰ Dabei darf das Proprium von Religion Benner zufolge nicht den anderen Propria menschlicher Praxisbereiche untergeordnet werden.²²¹ Hier wird nach Ziebertz deutlich, dass Religion als ein originäres Praxisfeld der Menschen, welches nicht durch andere kompensiert werden dürfe, einen öffentlichen Anspruch auf die Formulierung der Ziele und Inhalte in Bezug auf die Ausgestaltung und Tradierung dieses Feldes mit sich bringt. Dieser Anspruch darf dabei nicht exklusiv an die institutionellen TrägerInnen von Religion abgetreten werden. Daran anschließend formuliert Benner drei Aufgaben, gegenüber denen sich die Religionspädagogik offen und kooperativ verhalten kann. Eine erste Aufgabe stellt sich, wenn es darum geht, herauszufinden, was die elementaren Gegenstandsbereiche von Religion sind. Dazu kann nicht einfach auf den Glaubenskanon einer Religionsgemeinschaft verwiesen werden, sondern dieser muss so aufgenommen werden, dass differente und kontroverse Auslegungen desselben möglich sind. Diesem Anspruch stellt sich Religionspädagogik in unterschiedlicher Weise, etwa wenn sie diese Kontroversität vor dem Hintergrund einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik²²² in gesellschaftlich-öffentlicher, ökumenisch-interreligiöser oder auch internationaler Perspektive aufarbeitet. Eine zweite Anforderung ergibt sich, wenn es darum geht, religiöse Sachverhalte Transformationen zu unterziehen, um der Gefahr der Bevormundung vorzubeugen. Benner bezieht sich hier auf einführende Praxis in Religion, die als Leistung verstanden wird, Konzepte auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis zu überprüfen. Ziebertz schließt sich dem an, indem er schreibt:

„Versteht man Praxis als einen Anspruch, dass Gelerntes in alltäglicher Praxis benutzt werden kann, muss der Religionsunterricht vor allem zeigen können, wie religiöse Konzepte an eine Gesamtpraxis menschlichen Handelns anschlussfähig sind.“²²³

²¹⁹ Benner: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, S. 10.

²²⁰ Vgl.: Ziebertz: Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft, S. 13.

²²¹ Vgl.: Ziebertz: Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft, S. 13. Er bezieht sich auf: Benner, Dietrich: Erziehung-Religion, Pädagogik-Theologie, Erziehungswissenschaft-Religionswissenschaft, in: Groß, Engelbert: Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2005, S. 9-50.

²²² Vgl. dazu Kapitel 10.2. und 11.3.

²²³ Ziebertz: Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft, S. 15.

Als letzte Herausforderung formuliert Benner, dass sich der religiöse Bereich einer Evaluation unterziehen müsse, um über Leistungen, aber auch Versäumnisse und Fehlentwicklungen Bescheid geben zu können.²²⁴ Auch dies verwirklicht die Religionspädagogik, worauf Ziebertz zufolge die gestiegene Anzahl von empirisch arbeitenden ReligionspädagogInnen, die Standards in der Evaluationsforschung erarbeiten, hinweisen²²⁵.

Religion und Bildung hängen also insofern zusammen, als sich Benner zufolge nicht-fundamentalistische Religionen heute nicht mehr von sich aus tradieren können, wodurch an ihre Stelle fundamentalistische Sekten oder quasi-religionsfreie Räume treten, in denen etwas der *conditio humana* verloren geht. Dort, wo eine Generation Erwachsener ohne Religion aufgewachsen ist, muss nach Benner die „Fähigkeit zu religiöser Tradierung durch öffentliche Erziehung künstlich wiederhergestellt werden.“²²⁶ Einen weiteren Ort des Zusammenhangs zwischen Religion und Bildung sieht Benner dort, wo es darum geht, Grundlagen von kollektivem gesellschaftlichen Zusammenlebens zu ermitteln. Hier geht es um bildungstheoretische Argumente,

„die deutlich machen, dass im geselligen und gesellschaftlichen Leben der Menschen etwas Grundlegendes fehlen würde, wenn bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Praxisformen gegenwärtig oder künftig von der intergenerationellen Tradierung ausgeschlossen würden.“²²⁷

Ergänzt werden diese Begründungen durch die Notwendigkeit „kategorial entsprechend ausdifferenzierter Lehr-Lernprozesse und ihre Bedeutung im Kontext einer innovativen Tradierung.“²²⁸ Der Zusammenhang von Religion und Bildung wird von ihm also als ein fortschrittlicher und transformierender Prozess verstanden, in dem es darum geht, zum einen Grundlagenwissen und –fähigkeiten für das gesellschaftliche Zusammenleben zu erwerben, zum anderen aber auch darum, sich dieses Wissen anzueignen und der jeweiligen Lebenspraxis anzupassen. Gleichzeitig sieht er Religion als eine *conditio humana* an, die den Menschen zur Gänze betrifft. Wenn dieser Bereich außer Acht gelassen werden würde, so würde damit auch eine anthropologische Dimension vernachlässigt werden.

Nachdem hier exemplarisch mit Benner darauf eingegangen wurde, wie das Verhältnis zwischen Religion und Pädagogik zu denken ist, bzw. wie sich ein öffentliches Interesse an

²²⁴ Vgl.: Ziebertz: Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft, S. 15.

²²⁵ Vgl.: Ziebertz: Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft, S. 15.

²²⁶ Benner: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, S. 11.

²²⁷ Benner: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, S. 11.

²²⁸ Benner: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, S. 12.

Religion begründen lässt, gehe ich im nächsten Schritt darauf ein, welches Verständnis von Bildung für diese Arbeit leitend ist.

7.4.4. Religion und Bildung - religionspädagogische Perspektiven

Aufgrund der derzeit stattfindenden gesellschaftlichen Ausdifferenzierung in verschiedene Lebensbereiche können auch unterschiedliche Formen der Weltwahrnehmung realisiert werden, wie die naturwissenschaftliche kognitiv-instrumentelle, die ästhetisch-expressive oder die normativ-evaluative²²⁹. Eine zentrale Bildungsaufgabe in diesem Kontext ist es nach Fischer, junge Menschen darin zu unterstützen, zwischen diesen unterschiedlichen Modi der Weltbegegnung unterscheiden zu können. Denn:

„Wer unterscheiden kann, vermag auch die jeweiligen Begrenzungen oder blinden Flecken der jeweiligen Weltwahrnehmung zu erkennen. Religion spielt eine eigene Perspektive der Welt- und Wirklichkeitswahrnehmung in den Fächerkanon der Schule ein. Weil es Religion als gesellschaftliches Phänomen gibt und weil sich jeder Mensch damit so oder so in Beziehung setzen muss, deshalb ist Religion in der Schule unverzichtbar. Religion stellt ein Orientierungswissen bereit, das situativ in Gebrauch zu nehmen ist oder auch begründet abgelehnt werden kann.“²³⁰

Die Perspektive, welche die Religion hier einbringt, ist die Frage nach Orientierung, welche es den jungen Menschen ermöglicht, sich mit gesellschaftlichen Entwicklungen differenziert auseinanderzusetzen und sich in einer von Pluralität gekennzeichneten Situation begründet verhalten zu können. So wird Religion zu einem Faktor in der Schule, der nicht in einem Sonderbereich steht und bei dem es nicht nur für jene etwas zu lernen gibt, die eingeweiht sind, sondern sie ist Fischer zufolge in der Schule

„so marginal und gleichzeitig so relevant wie Musik, Kunst, Sport, Geschichte, Politik: ein >>Nebenfach<< bezüglich seines zeitlichen Umfangs im Stundenplan, ein >>Hauptfach<< im Blick auf ein umfassendes Bildungsverständnis.“²³¹

Ähnlich sieht das Michael Meyer-Blanck, wenn er darauf verweist, dass aus religionspädagogischer Sicht nicht jedeR SchülerIn den Religionsunterricht brauche, dass aber der schulische Bildungsprozess auf die Frage nach Religion angewiesen sei, um eine kohärente

²²⁹ Vgl.: Fischer: Religion im Haus des Lernens, S. 6. Zum Verständnis von Kompetenz und religiöser Kompetenz vgl. Kapitel 6.3.

²³⁰ Fischer: Religion im Haus des Lernens, S. 6.

²³¹ Fischer: Religion im Haus des Lernens, S. 6.

Vorstellung des Menschseins als Thema im Bewusstsein zu halten.²³² Er begründet das wie folgt:

„Religion hat nichts mit Handlungsanweisungen oder mit überweltlicher Spekulation zu tun, sondern mit der Grunderfahrung des Daseins, mit dem Werden und Geschehen des eigenen Lebens. Religion ist nicht Metaphysik und Moral, sondern Leben und Bildung: *Ohne Religion keine Bildung, und ohne Bildung keine Religion.*“²³³

Vor dem Hintergrund der heutigen Bildungsdiskussion verweist er darauf, dass Religion und religiöse Bildung einen „Schlüssel“²³⁴ für die immer wieder erwähnten „Schlüsselqualifikationen“²³⁵ darstellen. So müsse transparent gemacht werden, dass Religion für die Grundlegung dieser Qualifikationen, welche auch für die Zukunft hohe Relevanz haben, notwendig ist. Sie setzt sich mit Selbstgewissheit und Daseinsgewissheit auseinander, die wiederum als Fundament von Bildung zu verstehen sind.²³⁶ Religion stellt also aufgrund ihrer ureigenen Themen eine Basis für Bildungsprozesse zur Verfügung, wobei sie die Antworten darauf, wie und ob Menschen sich religiös positionieren, offen zu lassen hat, will sie der Würde der Einzelnen Rechnung tragen.

Heimbrock verweist in Ergänzung zu obigen Überlegungen auf das friedensstiftende und zukunftsfähige Potenzial, das Religionen inhärent ist. So meint er, dass Religionen „ein produktives Störpotenzial in den Prozess der europäischen Integration“²³⁷ einbringen könnten:

„Sie enthalten nämlich nicht nur affirmativ letztgültige Werte, die für unverbrüchlich gehalten werden und damit kollektive Identität stiften. Sie enthalten zugleich ein Fragepotential mit Blick auf tragfähige Identitätsbildung, humane Bildung im anspruchsvollen Sinn des Wortes. Sie fragen nicht nostalgisch, sondern zukunftsgerichtet, ob humane Bildung ohne Einschluss und Fortentwicklung der alteuropäisch-aufklärerischen Traditionen sinnvoll gedacht und entwickelt werden kann.“²³⁸

Öffentliche religiöse Bildung umfasst also zwei Perspektiven: Auf der einen Seite verweist Religion aufgrund ihres retrospektiven Charakters auf das Verständnis kultureller Traditionen, aufgrund ihrer Prospektive kann religiöse Bildung (nicht nur) im Religionsunterricht als Integrations- und Konfliktlösungsinstanz begriffen werden. Dies beruht nach Heimbrock auf

²³² Vgl.: Meyer-Blanck: Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft, S. 97..

²³³ Meyer-Blanck: Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft, S. 98.

²³⁴ Meyer-Blanck: Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft, S. 99.

²³⁵ Meyer-Blanck: Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft, S. 99.

²³⁶ Vgl.: Meyer-Blanck: Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft, S. 99.

²³⁷ Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 47.

²³⁸ Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 47.

ihrem ethischen Potenzial, das es ermöglicht, Konflikte aufgrund von Pluralität und Diversität von Kulturen zu bearbeiten.²³⁹

Religiöse Bildung ermöglicht es also, sich aufgrund geschichtlicher Erfahrungen mit gegenwärtigen gesellschaftlichen Tendenzen, mit unterschiedlichen Kulturen differenziert auseinanderzusetzen und ein Verständnis für sie zu entwickeln. Religion verweist in ihrem Charakter auf Orientierung und unterstützt ein vernetzendes Denken – das wiederum eine Grundvoraussetzung für das Verständnis gegenwärtiger Pluralisierungsprozesse ist. So ermöglicht und unterstützt religiöse Bildung die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen, wie sie die jungen Menschen in Zukunft benötigen werden. In religiösen Bildungsprozessen müssen nach Schambeck demnach sowohl die subjektiven Weisen von Religion, die Religiosität, ebenso wie das Erfahrungsmoment von Religion angesichts der Bedeutung christlicher Überlieferung in den Blick genommen werden²⁴⁰.

Auf die spezifische Perspektive, welche religiöse Bildung in der Schule in den allgemeinen Bildungsprozess einbringt, kann also kaum verzichtet werden, denn sie zielt zum einen auf die Subjektwerdung der Menschen und stellt zum anderen ein Orientierungswissen bereit. Gleichzeitig wohnt ihr durch die Ermöglichung des Verständnisses unterschiedlicher Traditionen und Kulturen und der Option von Religion für die Würde der Menschen ein friedensstiftendes Potenzial inne, das vor allem in Schulen an Bedeutung gewinnt.

8. Zusammenfassung

In diesem ersten Teil der Arbeit wurde darauf eingegangen, dass ein weites und mehrperspektivisches Verständnis von Religion und Religiosität für die folgenden Ausführungen leitend ist. Religion wird in unterschiedlichen Dimensionen wahrgenommen, welche auch in der Schule Bedeutung haben. So rücken damit sowohl die religiösen Bedürfnisse und Ansichten der am Schulleben beteiligten Menschen in das Blickfeld, als auch bspw. die Fragen nach der Gestaltung des Schuljahres, dem Umgang mit Kontingenz und Krisenerfahrungen oder die Frage nach Gerechtigkeit.

Grundgelegt dabei ist, dass Religion als ein positiver Faktor wahrgenommen wird. Dies kann nur unter Beachtung des Gefahrenpotenzials geschehen, das ihr inhärent ist, wenn sie

²³⁹ Vgl.: Heimbrock: Religionsunterricht im Kontext Europa, S. 172.

²⁴⁰ Vgl.: Schambeck: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen, S. 49.

ideologisch verengt verstanden wird und darauf zielt, die je eigenen Überzeugungen den anderen Menschen aufzuzwingen.

Wird Religion in dieser Weite und Offenheit verstanden, so gilt es auch für die Religionspädagogik, sich nicht nur mit dem Unterrichtsfach Religion auseinanderzusetzen, sondern auch zu fragen und zu forschen, in welchen anderen Dimensionen Religion in der Schule zu finden ist. Vor diesem Hintergrund wurde das Verhältnis zwischen Schule und Religion als ein ambivalentes und unter anderem von Verletzungen geprägtes dargestellt, das nach einer Legitimation für die Option verlangt, Religion in der Schule wahrzunehmen. Diese wurde zum einen in Antworten von europäischen Jugendlichen auf die Frage, inwiefern Religion in der Schule ihren Platz habe, gefunden. Dabei stand das friedensstiftende und ethische Moment von Religion im Vordergrund, das es den jungen Menschen ermöglicht, pluralitätsfähig zu werden. Zum anderen ging ich in einem weiteren Schritt auf die religionspädagogische Debatte zur Wahrnehmung von Religion ein, welche Religion als gelebte Religion in der Schule betrachtet und erforscht. Hier ist vor allem wichtig, dass Religion in verschiedenen Dimensionen in der Schule zu finden ist, wie bspw. in Impulsen, die über den Religionsunterricht in das Schulleben wirken, in zwischenmenschlichen Beziehungen, in der seelsorglichen Begleitung von jungen Menschen, im Schulprogramm und nicht zuletzt im Fachunterricht. Hier plädiere ich dafür, diese unterschiedlichen Dimensionen in den Blick zu nehmen.

Ausgehend von der These, dass Religion Bildungsprozesse unterstützt, indem sie zum einen durch ihren thematischen Gehalt Orientierung verschafft und zum anderen den Menschen herausfordert, sich mit sich selbst und seinen existenziellen Fragen auseinanderzusetzen, ging ich zuerst auf den Zusammenhang zwischen Religion und Bildung aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive ein und bezog mich dafür exemplarisch auf Benner. Im Anschluss daran stellte ich das diese Arbeit leitende Verständnis von „Bildung“ dar, welches sich zum einen aus erziehungswissenschaftlichen Positionen als auch aus theologischen Reflexionen zusammensetzt. Zentral dabei ist, dass Bildung als ein ganzheitliches Geschehen aufgefasst wird, das es den Menschen ermöglicht, aufgrund von begründeten Haltungen verantwortlich zu leben. Theologisch gesehen ist dem Bildungsbegriff zusätzlich der Blick auf Kontingenzen, auf das Fragmentarische und auf Brüche im Leben ebenso wie die Frage nach Gott inhärent. Diese kommen vor allem dann in den Blick, wenn es darum geht, religiöse Bildung in der Schule zu realisieren. Hier verwies ich darauf, dass religiöse Bildung eine Daseins- und Wertorientierung umfasst und aufgrund ihrer doppelten Perspektive, der retro-

und der prospektiven konfliktpräventiv und orientierungsgebend wirkt, da sie so zu einem besseren Verständnis unterschiedlicher Religionen und Traditionen beiträgt. Insofern wurde im Anschluss an das mehrperspektivische Verständnis von Religion deutlich, dass sich religiöse Bildung auch außerhalb des Unterrichts ereignet und dass sie einen Beitrag für ein friedliches und konstruktives Miteinander an der Schule leisten kann, indem sie die SchülerInnen unterstützt, sich in der religiösen Pluralität zu orientieren.

Dass ein kompetenter Umgang mit Pluralität eine Schlüsselqualifikation für die Zukunft sein wird, erschließt sich aus dem nächsten Teil der Arbeit. Dieser befasst sich mit derzeit stattfindenden Pluralisierungstendenzen und ihren Auswirkungen auf Gesellschaft und Religion.

TEIL II: PLURALITÄT: ZENTRALES KENNZEICHEN DER GESELLSCHAFT UND IHRE AUSWIRKUNGEN AUF SCHULE UND RELIGION

9. Pluralität und ihre Auswirkungen auf Religion

Menschen unterschiedlicher kultureller, sozialer und ethnischer Herkunft prägen die Gesellschaft – Pluralität und Pluralisierungsprozesse sind alltägliche Realität und ein zentrales Kennzeichen gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen²⁴¹. Pluralisierungsphänomene und Konzepte der Pluralität wurden vor allem im Bereich der Sozialwissenschaften diskutiert und es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, auf alle Stränge dieser Diskussion einzugehen. Ich verweise hier auf die grundlegenden Werke von Jürgen Habermas²⁴², Ulrich Beck²⁴³, Stefan Hradil²⁴⁴, Jean-Francois Lyotard²⁴⁵ und Charles Taylor²⁴⁶. Diese soziologischen Erkenntnisse wurden in der Religionspädagogik rezipiert und im Folgenden stelle ich diese Rezeption unter anderem in Anschluss an Reinhold Boschki²⁴⁷, der sie überblicksartig skizziert, dar.

Dazu werden in einem ersten Schritt die verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen, innerhalb derer Pluralisierungsprozesse zu beobachten sind, dargestellt, um in einem zweiten Schritt danach zu fragen, was das für Religion bedeutet. In einem weiteren Kapitel gehe ich näher darauf ein, dass Pluralität zur Voraussetzung religionspädagogischen Handelns und somit zentrales wissenschaftliches Thema geworden ist, um schließlich zu erörtern, was Pluralisierung für die Schulen bedeutet.

9.1. Pluralisierung auf unterschiedlichen Ebenen

9.1.1. Funktionale Differenzierung von Gesellschaft

Neben der auf die Zusammensetzung der Mitglieder einer Gesellschaft bezogenen Pluralität findet sich nach Boschki auf struktureller Ebene eine hohe funktionale Ausdifferenzierung und

²⁴¹ Vgl.: Boschki: Einführung in die Religionspädagogik, S. 53.

²⁴² Vgl.: Habermas, Jürgen: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt 1985.

²⁴³ Vgl.: Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt ⁶2004.

²⁴⁴ Vgl.: Hradil, Stefan (Hg.): Zwischen Bewußtsein und Sein, Opladen 1992.

²⁴⁵ Vgl.: Lyotard, Jean-Francois: Das Postmoderne Wissen: ein Bericht, Wien 1986.

²⁴⁶ Vgl.: Taylor, Charles: Multiculturalism and >>The Politics of Recognition<<, Princeton 1992.

²⁴⁷ Vgl.: Boschki: Einführung in die Religionspädagogik, S. 53.

Spezialisierung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Systeme wie Ökonomie, Recht, Bildung, Freizeit oder Medien. Diese Ausdifferenzierung sorgt ihrerseits für eine Erhöhung der Komplexität von Gesellschaften und verweist auf der strukturellen Ebene auf verschiedene Pluralisierungsphänomene²⁴⁸. So funktionieren diese diversen gesellschaftlichen Lebensbereiche bspw. Hans-Georg Ziebertz, Boris Kalbheim und Ulrich Riegel zufolge nach unterschiedlichen Regelungen, welche sich in unterschiedlichen Normen, Vokabeln und Sprachspielen ausdrücken. Im Normalfall bewegen sich Menschen in mehreren unterschiedlichen Systemen, was dazu führt, dass die Bereiche aufeinander bezogen werden und die innerhalb der Systeme gültigen Regeln nicht immer eindeutig sind. Das fordert von den Individuen, sich autonom und selbstverantwortlich in unterschiedlichen Kontexten verhalten zu können.²⁴⁹ Strukturell spiegelt sich Pluralität nach Boschki somit in der Ausdifferenzierung von Gesellschaft wieder, die verschiedene Subsysteme entwickelt. Damit einhergehend findet sich auch eine Pluralisierung von Regelungen, Normen, Sprachspielen etc., welche für die jeweiligen Lebensbereiche kennzeichnend sind. Mit dieser funktionalen Ausdifferenzierung von Gesellschaften geht auf der individuellen Ebene eine Pluralisierung von Lebensformen einher. Das spiegelt sich in vielfältigen Möglichkeiten zur Gestaltung des je eigenen Lebens in allen Bereichen und der damit verbundenen Freiheit (oder dem Zwang) zu wählen²⁵⁰, wie sich im nächsten Abschnitt zeigt.

9.1.2. Individualisierung von Weltanschauungsbezügen

Mit dem Stichwort Individualisierung wird nach Boschki der gesellschaftliche Prozess der Verlagerung von biografischen Entscheidungen weg von äußeren Instanzen hin zum Individuum beschrieben. Individualisierung heißt für den/die Einzelnen, dass er/sie sich seine/ihre Biographie selbst zusammenstellt, weil vorgegebene Muster nicht mehr greifen. Eigene Entscheidungen bestimmen nun den Lebenslauf: die Wahl von Ausbildung, Beruf, Wohnort, Familienform und Freizeitgestaltung ist den Menschen überlassen. Das bedeutet zum einen Zuwachs an Freiheit, zum anderen ist damit der Zwang zur Wahl verbunden. Diese ist dabei immer determiniert von den äußeren Rahmenbedingungen wie dem Vorhandensein finanzieller Mittel für Ausbildungen, dem Angebot des Bildungssystems, etc.²⁵¹. Insofern erfahren sich Menschen zwar einerseits als frei zu wählen, andererseits ist diese Wahl aufgrund der Rahmenbedingungen eingeschränkt. Gleichzeitig erfordert der Zwang zu wählen

²⁴⁸ Vgl.: Boschki: Einführung in die Religionspädagogik, S. 53.

²⁴⁹ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 35f.

²⁵⁰ Vgl.: Boschki: Einführung in die Religionspädagogik, S. 53.

²⁵¹ Vgl.: Boschki: Einführung in die Religionspädagogik, S. 54.

von Menschen neue Kompetenzen: sich in der Pluralität der Angebote zurecht zu finden, Entscheidungen zu treffen, die ihr Leben beeinflussen und dabei die Orientierung über die verschiedenen Angebote und eigenen Vorlieben zu behalten, sind nur einige der Anforderungen, die sich in diesem Zusammenhang stellen.

Pluralität lässt sich also auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft ausmachen: zum einen durch die Zusammensetzung der Mitglieder einer Gesellschaft, welche aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller, religiöser, sozialer etc. Hintergründe heterogen sind, zum anderen auf struktureller Ebene durch die funktionale Ausdifferenzierung von Gesellschaften in unterschiedliche Lebensbereiche. Diese Pluralisierung wiederum führt auch auf einer individuellen Ebene zu einer Pluriformität von Lebensläufen, und –formen, die Menschen vor die Wahl bezüglich ihrer Lebensgestaltung stellt. Was hier auf einer allgemeinen gesellschaftlichen Ebene dargestellt wird, hat auch Einfluss darauf, wie Religion in einer Gesellschaft wahrgenommen wird. Welchen Einfluss diese Pluralisierungsprozesse auf Religion und Religionsgemeinschaften haben, wird im Folgenden diskutiert.

9.2. Konsequenzen für Religionsgemeinschaften

9.2.1. Positionierung in der Pluralität

Diese oben skizzierte gesellschaftliche Pluralität als ein wesentliches und unabdingbares Kennzeichen moderner Gesellschaften fordert auch die verfassten Religionsgesellschaften heraus, sich innerhalb dieser Vielförmigkeit und Vielstimmigkeit zu positionieren. Mit Blick auf die Globalisierung und mit ihr in Zusammenhang stehender Migrationsbewegungen kommen nach Monika Jakobs, Ulrich Riegel, Dominik Helbling und Thomas Englberger unterschiedliche Religionen auf einem engeren Raum zusammen und es wird möglich, sich ein genaues Bild über Kulturen, Religionen und Weltanschauungen verschiedenster Art zu machen.²⁵² Das bedeutet für die Religionsgemeinschaften, dass die Wahrnehmung von anderen weltanschaulichen Überzeugungen für sie sowohl zur Infragestellung als auch zur Bereicherung des eigenen Standpunkts werden kann.²⁵³ Die AutorInnen schreiben diesbezüglich:

„Erlebte Multikulturalität und Multireligiosität stellen Anfragen an die eigene Identität. Lässt sich der Anspruch der eigenen Religion, die (einzig) wahre zu sein, angesichts anderer Religionen mit ihren Wahrheitsansprüchen aufrechterhalten? (...) Kommt weltanschauliche Konkurrenz den Religionen und Überzeugungen zugute, die sie sich

²⁵² Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 62.

²⁵³ Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 57.

gegeneinander (z. B. an ethischen Massstäben [sic]) beweisen müssen? Oder wird am Ende gleich-gültig, was gleichermassen [sic] gültig zu sein beansprucht? Pluralität kann sowohl zu Indifferenz und Beliebigkeit führen als auch das Bewusstsein für den Reichtum der eigenen religiösen Tradition schärfen.²⁵⁴

Betrachtet man aus dem Blickwinkel der Religion nun die funktionale Differenzierung von Gesellschaft, so wird deutlich, dass sich zwar die unterschiedlichen Subsysteme wie Wirtschaft, Politik, Recht, Gesundheitswesen etc. verselbstständigen und ihrer je eigenen Logik folgen, sie dennoch miteinander verwoben und aufeinander angewiesen sind. Für die Kirchen bedeutet das einen Verlust an Einfluss, denn nun existieren sie als ein Teilsystem neben anderen. Das kann nach Jakobs et al. einerseits den Vorteil haben, dass sie sich wieder auf ihr „Kerngeschäft“ besinnen können, andererseits stellt sich die Frage, ob durch die Abgrenzung dieser Teilbereiche für Religion als letzte Domäne die Privatsphäre bleibt.²⁵⁵

Religionen stehen hier also vor unterschiedlichen Herausforderungen und Anfragen, die sich aus der Pluralisierung von Gesellschaft ergeben, und sind gefordert, auf diese Entwicklungen zu reagieren. Dazu gehört zum einen die Frage nach der institutionellen Verankerung von Religion, aber auch jene nach dem Wahrheitsanspruch im Umgang mit anderen Religionen. Eine weitere Konsequenz, die sich aus der Pluralisierung der Gesellschaft ergibt, ist die Individualisierung von Weltanschauungen und Gestaltung der Lebensläufe, die sich auch im religiösen Bereich niederschlägt. Wie diese Individualisierung zu verstehen ist, und welche Konsequenzen sich daraus für die Religionsgemeinschaften ergeben, ist Thema des nächsten Abschnitts.

9.2.2. Umgang mit religiöser Individualisierung

Auch im Bereich der Religionen sind Individualisierungsphänomene zu finden. Religiöse Biografien sind nach Boschki nicht mehr vorgezeichnet und Menschen entscheiden in religiösen Belangen für sich selbst. Religiöse Institutionen, welche Verhaltens- und Denkmuster vorgeben, verlieren an Einfluss, denn man will auch im Bereich der Religion selbstbestimmt leben. Angst vor Vereinnahmung lässt die Bindung zu Kirchen und Gemeinden schwächer werden, was auch dazu führt, dass immer mehr Menschen religiöse Heimatlosigkeit erfahren.²⁵⁶

²⁵⁴ Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 62.

²⁵⁵ Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 59f.

²⁵⁶ Vgl.: Boschki: Einführung in die Religionspädagogik, S. 55.

Religiöse Individualisierung bezeichnet somit eine andere Seite der Pluralisierung und verweist darauf, dass die von einzelnen Menschen gelebten Formen von Religion in einer neuen Vielfalt realisiert werden. Individualisierung bezeichnet dabei nach Friedrich Schweitzer auch das Fehlen von normativen Vorgaben und korrespondiert mit einer Privatisierung von Religion.²⁵⁷ Somit entscheiden im Anschluss an Jakobs et al. Menschen autonom und es liegt in ihrer Verantwortung, sich Gedanken über Religion zu machen oder sich auch indifferent ihr gegenüber zu verhalten.²⁵⁸ Das kann allerdings mit der Angst vor dem Verlust des Eigenen und Vertrauten einhergehen. Die Konsequenz daraus ist nach Boschki, die Sicherheit von starren religiösen Systemen und deren Antworten auf die Fragen der Menschen zu suchen.²⁵⁹ Damit geht die Gefahr des Fundamentalismus einher, der auf fruchtbaren Boden fällt, wenn Menschen sich in der Pluralität der heutigen Gesellschaft nicht mehr zurecht finden.

Individualisierung wirkt somit ambivalent im Bereich der Religion: Menschen stehen nicht mehr unter dem Eindruck einer alles umfassenden kirchlichen Institution, welche sämtliche Lebensbereiche reguliert, sondern können sich in religiösen Belangen autonom und selbstverantwortlich verhalten. Das kann aber auch zu Überforderung und der Sehnsucht nach strengen religiösen Systemen führen.

Für die Institution der christlichen Kirche in Europa kann nach Ziebertz, Kalbheim und Riegel festgestellt werden, dass sich individuelle Religiosität zwar nicht mehr zwingend in ihr widerspiegelt, sie sich jedoch der Themen- und Symbolvorräte bedient, welche die Kirchen überliefern. Traditionen werden nicht einfach durch andere ersetzt, sondern einzelne Elemente werden durch die Brille subjektiver Erfahrung und unter der Berücksichtigung von situativen Bedingungen übernommen. Somit büßen Kirchen zwar ihren Charakter von objektiv gültigen Vorgaben ein, aber sie bleiben präsent, als Institutionen, die ein Wahlangebot stellen.²⁶⁰ Wenn Kirchen auf diese veränderte Situation produktiv reagieren wollen, so stellt sich nach Ziebertz et al. die Frage,

„wie dem Autonomiebedürfnis moderner Menschen Rechnung getragen werden kann, ohne auf die institutionelle Absicherung der Religion zu verzichten, von der ihre Überlebensfähigkeit abhängen kann.“²⁶¹

²⁵⁷ Vgl.: Schweitzer: Religiöse Individualisierung – Chance oder Hindernis für Bildung zur Toleranz? S. 97.

²⁵⁸ Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 61f.

²⁵⁹ Vgl.: Boschki: Einführung in die Religionspädagogik, S. 53f.

²⁶⁰ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 39.

²⁶¹ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 40.

Individualisierung stellt die Religionsgemeinschaften also vor die Herausforderung, jenseits von einfachen Antworten für die Menschen mit ihren Traditionen und Symbolisierungen zur Verfügung zu stehen und auf die individualisierten Lebensläufe zu reagieren.

Diese hier skizzierten zentralen Herausforderungen, vor denen die Religionsgemeinschaften heute stehen, machen zum einen deutlich, dass Differenzierungsprozesse einerseits den Einfluss von Religion auf das öffentliche und persönliche Leben reduzieren, Individualisierung und Globalisierung auf der anderen Seite religiöse Vielfalt fördern.²⁶² Die Situation von Religionsgemeinschaften in der heutigen Gesellschaft ist also keineswegs eindeutig. Im Zentrum der religionssoziologischen Debatte steht im Anschluss daran die Suche nach einem geeigneten Ort für und einer geeigneten Beschreibung von Religion in der heutigen Gesellschaft. An dieser Stelle soll nicht die ganze religionssoziologische Theorie referiert werden, sondern ich verweise auf die grundlegenden Werke unter anderem von Peter L. Berger oder Thomas Luckmann²⁶³ und stelle im Folgenden drei zentrale Thesen, die sich mit der Auswirkung derzeitiger gesellschaftlicher Entwicklungen auf Religion beschäftigen, kursorisch dar.

9.2.3. Säkularisierungsthese und die Wiederkehr der Religion

Eine zentrale Theorie, die sich im Zusammenhang mit der Pluralisierung und Ausdifferenzierung von Gesellschaft entwickelt hat, ist die Säkularisierungsthese. Mit dem Begriff der Säkularisierung wird der Relevanzverlust des Religiösen in modernen Gesellschaften, welcher mit der Trennung zwischen dem kirchlichen und weltlichen Bereich und dem Einflussverlust religiöser Autoritäten einhergeht, beschrieben. Die Theorie der Säkularisierung geht nach Konrad Raiser davon aus,

„dass der Prozess der Modernisierung mit der zunehmenden rationalen Ausdifferenzierung der gesellschaftlichen Funktionen die Religionsgemeinschaften aus dem öffentlichen Leben herausdrängen und in die Sphäre des privaten Lebens verweisen werde.“²⁶⁴

Die Säkularisierungsthese und die mit ihr verbundene Annahme, dass die Modernisierung von Gesellschaften zwangsweise mit einem Rückgang von Religion verbunden ist, ist allerdings innerhalb der Religionssoziologie umstritten. Raiser verweist bspw. auf empirische Studien zu

²⁶² Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 63.

²⁶³ Vgl.: Berger, Peter L.: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt/Main 1980; Luckmann, Thomas: Die unsichtbare Religion. Frankfurt/Main 1991.

²⁶⁴ Raiser: Religion und Politik: Jenseits von Kirche und Staat, S. 13.

Religion und Religiosität der Bevölkerung heute²⁶⁵ und betont, dass es mehr Menschen als je zuvor gibt, die in einem traditionellen Sinn religiös sind. Mit Blick darauf sprechen wiederum andere AutorInnen von einer der Wiederkehr der Religion und gehen davon aus, dass Religion in neuen und transformierten Formen im individuellen und politischen Bereich wieder stärker präsent ist und an Einfluss gewinnt²⁶⁶.

Die These der Wiederkehr der Religion trifft allerdings auch auf Kritik. Ein Grund dafür liegt im Anschluss an Karl Gabriel darin, dass sie auf der Prämisse der Säkularisierungsthese beruht, die von einer Trennung von Moderne und Religion ausgeht, was nicht haltbar ist.²⁶⁷ Zusätzlich liegt in ihr nach Jakobs et al. die Gefahr, einen modernen Gegenmythos zu schaffen, weil schon alleine durch die Wahrnehmung von religiöser Pluralität der Eindruck verstärkt werden kann, dass die Schwächung der institutionell verfassten Religion, welche die Aufklärung mit sich gebracht hatte, überwunden sei.²⁶⁸

Vor diesem Hintergrund gilt es, die Frage nach Ort und Gestalt von Religion in der Gesellschaft neu in den Blick zu nehmen²⁶⁹, weil weder von der Wiederkehr noch von einer totalen Privatisierung und Marginalisierung von Religion ausgegangen werden kann. Ein differenzierter Blick auf das Phänomen und dessen Rahmenbedingungen ist also notwendig. Dies kann in dem Konzept der multiplen Modernen gefunden werden, das ich im Folgenden kurz skizziere, weil es der Pluralisierung gerecht wird und diese auch auf Religionen überträgt.

9.2.4. Konzept der multiplen Modernen

Gabriel spricht sich in Bezug auf die Wahrnehmung von Religion sowohl gegen die Säkularisierungsthese als auch gegen die Wiederkehr der Religion aus und schlägt stattdessen in Anlehnung an Shmuel Eisenstadt²⁷⁰ das Konzept der multiplen Modernen vor, welches die Gesellschaft als ein Feld von vielfältigen Optionen und Möglichkeiten versteht, die

²⁶⁵ Er bezieht sich auf: Davie, Grace: Europe: The Exceptional Case. Parameters of Faith in the Modern World, London 2002. Und auf: Norris, Pippa/Inglehart, Ronald: Sacred and Secular, Religion and Politics Worldwide, New York 2004.

²⁶⁶ Polak: Religion kehrt wieder, S. 15ff. Sie ist bspw. der Ansicht, dass man auf der Ebene der Individualität neue Suchbewegungen nach dem Religiösen angesichts einer hochtechnisierten und komplexen, riskant und an nüchternen Arbeitsprozessen orientierten Welt und Gesellschaft findet. Im Bereich des Politischen steht Religion spätestens seit dem 11. September 2001 in Zusammenhang mit nationalen und internationalen Konflikten. Vgl. weiter dazu.: Zulehner, Paul: Wiederkehr der Religion?, in.: Denz, Hermann (Hg.): Die europäische Seele. Leben und Glauben in Europa. Wien 2002, S. 23-41. Küenzlen, Gottfried: Die Wiederkehr der Religion. Lage und Schicksal in der säkularen Moderne, München 2003.

²⁶⁷ Vgl.: Gabriel: Jenseits von Säkularisierung und Wiederkehr der Götter, S. 6.

²⁶⁸ Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 58.

²⁶⁹ Vgl.: Raiser: Religion und Politik: Jenseits von Kirche und Staat, S. 17ff.

²⁷⁰ Vgl. dazu: Eisenstadt, Shmuel: Die Vielfalt der Moderne. Weilerswist 2000.

unterschiedlich realisiert werden können und nicht geradlinig verlaufen. Gerade die Vielfalt der Modernisierungsprozesse kommt hier in den Blick und ermöglicht es so, unterschiedliche Entwicklungen innerhalb dieser Prozesse zu verorten.

„Damit entspricht heute die Vorstellung von Modernisierung mehr einer Arena möglicher Optionen und Wege als einem zielgerichteten Prozess. Auf der Linie einer konsequenten Öffnung des Spielraums Moderne liegt auch, wenn etwa Phänomene des Fundamentalismus als Alternativen in der Moderne in den Blick kommen.“²⁷¹

Diese Konzeptionierung bietet nach Gabriel die Chance, jenseits von Säkularisierung und Wiederkehr der Religion eine angemessene Perspektive für Religion und Christentum heute zu gewinnen, denn Religion kann damit in und nicht außerhalb oder jenseits der Moderne verortet werden, Modernisierungsprozesse innerhalb der Religionen selbst können in den Blick genommen werden und auch fundamentalistische religiöse Bewegungen lassen sich anhand dieser Theorie als Phänomene innerhalb der Moderne identifizieren.²⁷² So schreibt Gabriel:

„Die Vielfalt der Moderne lässt unterschiedliche Modelle im Verhältnis von Religion, Politik, Wirtschaft und Wissenschaft zu. Für die religiösen Traditionen bleibt die Herausforderung, sich in der Moderne jeweils neu erfinden zu müssen.“²⁷³

Das Interesse liegt in diesem Konzept auf den Bedingungen, unter denen Religionen in der Moderne agieren und wird so dem religiösen Wandel gerecht, da sie zwar als ein Faktor der Gesellschaft im Blick bleiben, aber ihre Transformationsprozesse nicht außer Acht gelassen werden²⁷⁴. In dieser Konzeptionierung wird davon ausgegangen, dass Traditionen in der Moderne weiterwirken und sich in eigenen Formen der Modernität widerspiegeln. Das heißt, dass die Folgen von Modernisierungsprozessen für Religion nicht eindeutig sind und sich unterschiedlich auf sie auswirken. Religionen sind also in unterschiedlichen Formen einem Prozess der Pluralisierung und damit einhergehend einer Transformation ausgesetzt, die sich auf verschiedenen Ebenen abspielt. Im Folgenden wird der Blick genauer auf diese Pluralisierungsphänomene gelenkt, da sie der Grundstein sind, auf dem religionspädagogisches Handeln heute beruht.

²⁷¹ Gabriel: Jenseits von Säkularisierung und Wiederkehr der Götter, S. 8.

²⁷² Vgl.: Gabriel: Jenseits von Säkularisierung und Wiederkehr der Götter, S. 8f.

²⁷³ Gabriel: Jenseits von Säkularisierung und Wiederkehr der Götter, S. 9.

²⁷⁴ Vgl.: Gabriel: Jenseits von Säkularisierung und Wiederkehr der Götter, S. 9.

10. Religiöse Pluralität: Voraussetzung religionspädagogischen Handelns und Denkens

Das entscheidende Kennzeichen der gegenwärtigen Welt ist Pluralität, welche sämtliche Bereiche des Lebens betrifft – so auch die Religion und Religiosität.²⁷⁵ Zwar ist religiöse Pluralität ein Aspekt der kulturell-gesellschaftlichen Pluralität, aufgrund ihrer Spezifika gilt es nach Ziebertz et al. aber, sie extra zu thematisieren²⁷⁶, denn es geht in der Frage der Religionen stärker um die Frage nach Wahrheit als sie möglicherweise in anderen Zusammenhängen virulent wird.

„Religionen beanspruchen Autorität; sie beanspruchen, wahre Aussagen zu machen über Gott, über den Sinn des Lebens und über die Regeln des menschlichen Zusammenlebens.“²⁷⁷

Von daher ist es geboten, religiöse Pluralität und damit einhergehende Diversität genauer zu thematisieren. In Nord-West-Europa hat die christliche Religion keine exklusive Stellung in Bezug auf Sozialintegration oder der Bestimmung eines individuellen Lebens mehr inne, sondern ist in der segmentär ausdifferenzierten Gesellschaft ein Teil derselben. Der Wandel des religiösen Feldes hängt also strukturell mit dem Wandel und den Veränderungen der gegenwärtigen Gesellschaft zusammen und ist kein individuelles Phänomen.²⁷⁸ Der Religionspädagoge Dominik Helbling stellt bezüglich der gesellschaftlichen Entwicklung hin zu einer Landschaft, die religiös plural geprägt ist, fest:

„Das Christentum hat seine exklusive Stellung eingebüsst, es ist kein übergreifender Supercode mehr, der alle gesellschaftlichen Bereiche dominiert. In den letzten Jahren sind andere Religionen, weltanschauliche Strömungen und agnostische Überzeugungen hinzugetreten, die öffentlich präsent sind. Das Christentum selbst, wie auch die anderen Religionen, fächern sich in unzählige Denominationen und Gruppen auf, innerhalb dieser wiederum unterschiedliche Glaubensformen und Überzeugungen auszumachen sind.“²⁷⁹

Jäggle führt zusätzlich dazu an, dass sich religiöse Pluralität nicht nur auf die Präsenz von verschiedenen Konfessionen und Religionen bezieht, sondern auch das Phänomen bezeichnet,

²⁷⁵ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 28.

²⁷⁶ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 91.

²⁷⁷ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 92.

²⁷⁸ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 29.

²⁷⁹ Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 14.

dass sich Menschen keiner religiösen Tradition zugehörig wissen.²⁸⁰ Analog zu Pluralisierungsprozessen in der Gesellschaft, die sich nicht nur auf einer Ebene realisieren, verweist also auch der Begriff religiöser Pluralität auf verschiedene Dimensionen, innerhalb derer Pluralisierungsprozesse zu beobachten sind. Diesen ersten Aspekt religiöser Pluralität erörtere ich in einem weiteren Schritt, auf den die Beantwortung der Frage folgt, was das für die Religionspädagogik bedeutet.

10.1. Religiöse Pluralität auf mehreren Ebenen

Zu den oben genannten unterschiedlichen Dimensionen in der Wahrnehmung von religiöser Pluralität korrelieren nach Helbling drei Ebenen: jene der Weltanschauung und des Symbolsystems, die Makroebene, jene der Institutionen, die Mesoebene und jene der persönlichen Lebensgestaltung, die Mikroebene. Auf der Makroebene ist der Verlust des Einflusses des Christentums zu konstatieren. Damit verbunden ist auf der Mesoebene ein Bedeutungsschwund der Kirchen, denn neben sie sind andere Institutionen getreten, die nach ihren je eigenen Gesetzmäßigkeiten funktionieren. Der Wandel auf der Mikroebene schließlich drückt sich dadurch aus, in der heutigen Gesellschaft starre und vorgegebene Normen für die je eigene Lebensgestaltung an Einfluss verloren haben, das eigene Leben vielmehr individuell gestaltet wird und auf persönliche Entscheidungen rückgebunden ist.²⁸¹

Wenn man nun von Pluralität innerhalb der verfassten Religionsgemeinschaften ausgeht, so kann auch diese im Anschluss an Helbling auf den drei Ebenen betrachtet werden: Im Christentum bspw. lassen sich verschiedene autonome Kulturmuster, sowie eine Vielzahl an Konfessionen und kulturelle Vielfalt ausmachen. Das heißt für die Makroebene, dass sich Religion nicht nur in der Zugehörigkeit und Kultausübung ausdrückt, sondern in vielfältiger Weise in Werten, Symbolen, Mythen, Rechtsgrundlagen etc. Die Pluralität innerhalb einer Religion drückt sich auf der Mesoebene durch unterschiedliche Organisationen wie Jugendvereine, Frauenvereine, Hilfswerken, Parteien etc. aus. Sie beziehen sich zwar auf eine Religion, sind aber nicht die Religion selbst. Auf der Mikroebene schließlich zeigt sich diese Form der Pluralität darin, dass man als gläubigeR ChristIn unterschiedlich orientiert sein kann, bspw. befreiungstheologisch, schöpfungstheologisch, feministisch oder mystisch und sich dennoch zum selben Glauben bekennt.²⁸²

²⁸⁰ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität in Europa – Religionen – Religionslosigkeit, S. 59.

²⁸¹ Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 17.

²⁸² Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 17f.

Aufgabe der Religionspädagogik ist es in Anschluss an diese Überlegungen nach Ziebertz et al., sich der Differenziertheit gegenwärtiger Religionsstile anzunehmen,

„um überhaupt den religiösen Suchbewegungen, die in den religiösen Stilen unser [sic] Zeit präsent sind, auf die Spur zu kommen und sie verstehen zu lernen.“²⁸³

Die tiefgreifenden Transformationsprozesse, die derzeit in der Religion stattfinden, fordern dazu heraus, nach Religion zu fragen und im Anschluss an die These der multiplen Modernen ihre Pluralität in den Vordergrund zu rücken. Religionspädagogik, die dieser Entwicklungen gewärtig ist, steht vor der Herausforderung, auf die unterschiedlichen Hintergründe, vor denen sich Religion und Religiosität realisiert, zu reagieren und sich in dieser Situation der religiösen Pluralität zu positionieren. Dafür wird im nächsten Kapitel das Konzept des Pluralismus im Anschluss an Ziebertz, das in der Religionspädagogik breite Rezeption erfährt, als einen möglichen normativen Hintergrund religionspädagogischen Handelns thematisiert.

10.2. Normativer Hintergrund: Pluralismus

Pluralität ist also die Situation, in der es zu handeln gilt. In Bezug auf dieses Handeln wird hier der Begriff des Pluralismus eingeführt, dem im Gegensatz zum deskriptiven Begriff der Pluralität ein normatives Moment innewohnt. Er umfasst nach Helbling sowohl die theoretische Beschreibung von Vielfalt und der Beziehungen zwischen ihren Elementen als auch Wege der Verständigung und des Ausgleichs²⁸⁴. Ziebertz et al. stellen in diesem Zusammenhang dar, was das bedeutet:

„Damit ist gemeint, dass die inhaltlichen Bestandteile der Pluralität immer wieder neu danach abzuklopfen sind, was sie qualitativ zum Aufbau einer humanen Gesellschaft beizutragen haben. Hinter diese Einsicht kann eine moderne demokratische Gesellschaft kaum zurück. Die Vielfalt ist unhintergebar, aber sie muss gestaltet werden – und zwar auf der Basis eines pluralistischen Denkens.“²⁸⁵

Übertragen auf Religionen heißt das im Konzept des Pluralismus, dass anderen Religionen mit Respekt begegnet und sie als gleichberechtigte und gleichwertige Partnerinnen angesehen werden, was exklusivistischen oder inklusivistischen Zugängen widerspricht.²⁸⁶ Zentral dabei ist, nach Ziebertz et al. Menschenwürde, Gerechtigkeit und Achtung des/der anderen zu stärken, und durch Wertediskurse und Güterabwägungen Prinzipien zu finden, die

²⁸³ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 30.

²⁸⁴ Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 19f.

²⁸⁵ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 94.

²⁸⁶ Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 21.

unterstützen, eine religiös plurale Gesellschaft pluralistisch zu gestalten.²⁸⁷ Das setzt im Anschluss an Jäggle eine Haltung voraus, die unterschiedliche religiöse Orientierungen grundsätzlich als legitim ansieht und davon ausgeht, dass gemeinschaftsfähige und –fördernde Regelungen dialogisch entwickelt werden müssen. Anderssein der Menschen wird respektiert, Unterschiede aber nicht unkritisch toleriert. Dabei dürfen auch Fragen nach Macht und Ohnmacht, Inklusion und Exklusion, Zugang zu Ressourcen und Gerechtigkeit nicht ausgenommen werden²⁸⁸. Ähnliches schreiben Ziebertz et al.:

„Moderne Gesellschaften verlangen ihren Mitgliedern ein Mindestmaß an Toleranz ab, sie sollen Andersartigkeit zulassen können. Freilich ist Andersartigkeit nicht Zweck in sich selbst, Vielfalt ist nicht bereits *in sich* gut oder schlecht, sondern sie ist so zu gestalten und weiterzuentwickeln, dass sie ein menschenwürdiges Leben ermöglicht, dass Minderheiten geschützt werden, dass sich alle auf Prinzipien der Gerechtigkeit berufen können usw. Dies verlangt eine wenigstens prinzipielle Bejahung der Vielfalt, denn eine negative Einstellung dazu hieße, die Vielfalt zu reduzieren und auf Einheit zurückzuführen.“²⁸⁹

Pluralismus ist im Anschluss an diese Überlegungen nach Jäggle nicht mit einer Idylle oder einem gleichgültigen Nebeneinander gleichzusetzen, denn es geht vielmehr darum, sich den Unterschieden zu stellen und Konflikte, die sich daraus ergeben, zu bearbeiten, da in ihnen die Chance liegt, neue Erkenntnisse zu erhalten. Das heißt für Religion, dass sie öffentlich werden muss, denn dort, wo sie privatisiert, gesellschaftlich bedeutungslos und gleichgültig ist, ist auch keine Möglichkeit gegeben, Konflikte und Unterschiede und daraus erwachsende mögliche neue Perspektiven wahrzunehmen.²⁹⁰

Pluralismus bedeutet also, dass Pluralität und damit einhergehende Unterschiede bewusst wahrgenommen und dass Macht- und Ohnmachtverhältnisse kritisch hinterfragt und verändert werden. Damit verbunden ist es, Konflikte nicht zu ignorieren oder auszublenden, sondern sie zu bearbeiten und die mit ihnen verbundene Chance neuer Erkenntnisse zu nutzen. Grundlegend dafür ist eine Haltung, die Vielfalt prinzipiell bejaht und mit der Bereitschaft verbunden ist, sich Aushandlungsprozessen und möglicherweise auch schmerzlichen Erkenntnissen auszusetzen. Aus religionspädagogischer Perspektive geht es hier darum, dass den Mitgliedern einer Gesellschaft ein aufgeklärter Umgang mit Religion und Religiosität abverlangt wird. Wenn Pluralismus Ausgangs- und Zielpunkt religiöser Lehr- und Lernprozesse wird, ermöglicht er Helbling zufolge, dass sich Menschen heute in einer religiös

²⁸⁷ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 94.

²⁸⁸ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 266f.

²⁸⁹ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 89.

²⁹⁰ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 267.

pluralen Situation selbstbestimmt und verantwortet verhalten können²⁹¹. Religionspädagogik steht hier also vor der Herausforderung, sich am Ziel Pluralismus in ihrem Denken und Handeln zu orientieren.

Ziel des Pluralismus ist also nicht Pluralität um der Pluralität willen, sondern das Nebeneinander unterschiedlicher pluraler Strömungen in ein dialogisches Verhältnis zu überführen. Das setzt aber voraus, dass eine Gesellschaft Mitglieder besitzt, die über die Kompetenz verfügen, in der Pluralität handlungsfähig zu sein. Diese Handlungsfähigkeit ist nach Ziebertz et al. sowohl in Bezug auf die gesellschaftlich-kulturelle als auch auf religiöse Diversität notwendig²⁹² und setzt oben skizzierte Haltung einer Wertschätzung von Pluralität voraus. Diese Haltung und sich damit auf Pluralismus einzulassen, ist allerdings mit einem großen Energieaufwand verbunden, denn die Frage danach, was letztlich gültig ist,

„kann nur beantwortet werden, wenn man sich in einen Prozess begibt, viele Stimmen hört, Begründungen abklopft, sie mit eigenen Vorstellungen konfrontiert, schließlich alle Argumente gewichtet und Übereinkünfte sucht – oder aber Unvereinbarkeit feststellt und es dabei belässt.“²⁹³

Das setzt eine pluralitätsfähige Religionspädagogik voraus, deren Grundlinien Rudolf Englert entwickelt hat. Er geht davon aus, dass religionspädagogische Lehr- und Lernprozesse prinzipiell nicht mehr homogen stattfinden, sondern sich in der Heterogenität einer Lerngruppe vollziehen, welche sozial, konfessionell, kulturell etc. plural zusammengesetzt ist und innerhalb derer Religion und Religiosität in unterschiedlichen Formen zum Ausdruck kommt. Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik hat sich nach ihm daher um eine Kenntnis faktisch gelebter Religiosität, die die unterschiedlichen Stile religiöser Lebensführung von Menschen und auch außerkirchliche religiöse Weltanschauungen in den Blick nimmt, zu bemühen. Sie geht auf unvertraute Formen von Religiosität unverkrampft zu und nimmt diese unvoreingenommen wahr. Gleichzeitig nimmt eine pluralitätsfähige Religionspädagogik verschiedene Erscheinungsformen von religiöser Pluralität in den Blick und beschränkt sich nicht nur auf das Vorhandensein verschiedener Religionen, sondern nimmt auch unterschiedliche religiöse Lebensweisen sensibel auf. Andere Religionen werden von ihr als eine Unterstützung in der Identitäts- und Wahrheitsfindung verstanden, die durch den Dialog mit anderen realisiert wird. Als letzten Punkt benennt Englert, dass sich diese Form der Religionspädagogik um angemessene Formen von Hermeneutik und Didaktik bemüht, die auf

²⁹¹ Vgl.: Helbling: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, S. 20.

²⁹² Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 94.

²⁹³ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 114.

die Bedürfnisse unterschiedlicher Lerngruppen und unterschiedlicher Lernorte eingeht.²⁹⁴ Eine Religionspädagogik, die sich auf diese Grundlagen beruft, ist vor dem Hintergrund der Diagnose der Pluralisierung von Gesellschaft tragfähig und trägt zum Ziel des Pluralismus bei, indem sie eine vitale Beziehung zu unterschiedlichen Ausdrucksformen von Religion und Religiosität verwirklicht.

Wie dargestellt wurde, vollzieht sich religiöse Pluralität, ebenso wie gesellschaftliche Pluralität auf unterschiedlichen Ebenen. Sie umfasst sowohl die Pluralität der verfassten Religionsgemeinschaften, als auch die Vielfalt innerhalb dieser Gemeinschaften selbst. Ebenso steigt auch im Bereich des Religiösen die Individualisierung, die dazu führt, dass es unterschiedliche religiöse Lebensentwürfe gibt. Das Konzept des Pluralismus verweist darauf, dass diese Pluralität nicht ein einfaches Nebeneinander, sondern mit dem Ringen um Gerechtigkeit und Wahrheit verbunden ist. Menschen brauchen in dieser Situation Pluralitätsfähigkeit und Religionspädagogik ist hier gefordert, die Diversität der Religiosität der Menschen wahrzunehmen und ohne Scheu auf Fremdes und Unvertrautes zuzugehen. Nur so kann religiöse Pluralität auch als das gefasst werden, das sie ist: eine Ressource für die jeweilige Wahrheits- und Identitätsfindung und eine Bereicherung, indem sie neue Perspektiven eröffnet. Religionspädagogik, die sich diesem religiösen Pluralisierungsprozesses nicht verschließt, ist zukunftsfähig. In diesem Sinn wird im Folgenden jene Gruppe von Menschen in den Blick genommen, welche in dieser Situation der Pluralisierung aufwachsen und eine zentrale Bezugsgruppe für die Schule sind: die jungen Menschen heute.

10.3. Religiöse Pluralität: Selbstverständlichkeit für Jugendliche heute

Im Folgenden beziehe ich mich auf die von Ziebertz, Kalbheim und Riegel durchgeführte Studie „Religiöse Signaturen heute“²⁹⁵, welche sich mit der Frage nach religiöser Pluralität aus Sicht der Jugendlichen beschäftigt.

Lenkt man den Fokus auf junge Menschen heute, so gilt es mit Ziebertz et al. festzustellen, dass sie keine vor-plurale Gesellschaft mehr kennen, in der sich konfessionelle oder soziale Milieus gegenüberstehen, sondern dass sowohl gesellschaftliche als auch religiöse Pluralität für sie Normalität ist und von ihnen positiv bewertet wird.²⁹⁶ Dass sich Jugendliche in einer

²⁹⁴ Vgl.: Englert: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, S. 93ff.

²⁹⁵ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute.

²⁹⁶ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 114.

Situation religiöser Pluralität anstelle des Vorhandenseins einer hegemonialen Religion wiederfinden, führt für sie wiederum zu der Möglichkeit, zwischen den unterschiedlichen religiösen Angeboten zu wählen, wobei sie sich an ihrer persönlichen Bedürfnislage orientieren und jene Sinnangebote wahrnehmen, die für sie funktional erscheinen. Das führt dazu, dass anstelle abgesicherter Glaubensgebäude individuell konstruierte Religionsstile treten, die auch oft widersprüchliche Glaubensinhalte und

-praktiken nebeneinander stehen lassen. Diese Fragmentierung wird von den jungen Menschen nicht als störend empfunden, denn die situative Bedeutung der Glaubensinhalte steht aus ihrer Sicht vor deren Kohärenz. Diese Konstruktionen sind allerdings nach wie vor auf Elemente verwiesen, die das kulturelle Umfeld zur Verfügung stellt. Kulturspezifisch und überindividuell ist zwar deren Adaption oder Negation möglich, wirkliche Alternativen gibt es aber nicht.²⁹⁷ Ziebertz et al. schreiben diesbezüglich:

„Insofern die religiöse Semantik in Europa durch das Christentum geprägt wurde, bedienen sich Jugendliche in ihren Religionsstilen zwar der Anleihen verschiedener Religionen, drücken sich jedoch im Wesentlichen innerhalb christlicher Semantiken aus.“²⁹⁸

Deutlich wird das den Autoren zufolge bspw. an den Vorstellungen vom Leben nach dem Tod, in denen nach wie vor christliche Paradiesvorstellungen wirksam sind.²⁹⁹ Ein erstes Kennzeichen für den Umgang mit religiöser Pluralität von Jugendlichen ist also die von ihnen wahrgenommene Freiheit zur Wahl und zur Entwicklung eines eigenen religiösen Stils, der sich wiederum christlicher Glaubensinhalte bedient. Wichtig ist den jungen Menschen der funktionale Charakter von Religion, der ihnen ermöglicht, auf ihre je eigene Bedürfnislage einzugehen.

Ziebertz et al. beschäftigen sich auch mit der Frage, wie Jugendliche das Verhältnis zwischen Religion und gegenwärtiger Gesellschaft beurteilen, was vor dem Hintergrund der Theorien zur Verortung von Religion in der gegenwärtigen Gesellschaft relevant ist. Hier tritt generell eine ambivalente Haltung mit einem Hang zur Skepsis zutage. Diese Haltung variiert auch nicht bei getrennter Betrachtung der Geschlechter oder der Religionszugehörigkeit.³⁰⁰ Diese Haltung der Skepsis gegenüber einer guten Zukunft von Religion in der modernen Gesellschaft bringt eine Herausforderung in der religiösen Erziehung mit sich, indem es hier darauf zu achten gilt, worin diese Skepsis begründet liegt.

²⁹⁷ Vgl. Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 65f.

²⁹⁸ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 66.

²⁹⁹ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 66.

³⁰⁰ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 77ff.

Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass Pluralität für junge Menschen heute zwar selbstverständlich, doch mit ihrem Vorhandensein nicht automatisch die Fähigkeit gegeben ist, sich in ihr adäquat zu verhalten und einen Stil des Umgangs mit ihr zu finden.³⁰¹ Es gilt von Seiten der Religionspädagogik also, die Jugendlichen darin zu unterstützen, Kompetenzen zu erlangen, die es ihnen ermöglichen, im Sinn des Pluralismus zu leben, das heißt bspw. mit Differenzen umgehen zu können oder eine begründete Wahl in religiösen Belangen zu finden. Ein Lernort für diesen Umgang mit religiöser Pluralität sind Schulen, auf die im Folgenden das Augenmerk gelegt wird, wenn danach gefragt wird, welche Auswirkungen Pluralität im Allgemeinen und religiöse Pluralität im Besonderen auf Schulen haben.

11. Schulen in pluraler Situation

In der deutschen und österreichischen Schulentwicklungsdebatte wird ein Diskurs geführt, der sich mit dem Bildungsauftrag der Schule auseinandersetzt. Darin werden nach Sybille Rahm übergreifende Ziele in der Tradition der Aufklärung als Befähigung zur Selbstbestimmung, Akzeptanz der Selbstbestimmungsansprüche anderer, der Mitverantwortung und der Befähigung zum gesellschaftlichen Miteinander definiert.³⁰² Dieser Bildungsauftrag verweist auf die Dringlichkeit, sich mit Pluralität auseinanderzusetzen, denn auch Schulen sind von Heterogenität geprägt. Die SchülerInnen unterscheiden sich nicht nur in ihren sozialen, familiären, kognitiven, und sprachlichen Fähigkeiten sondern auch in ihren ethnischen, kulturellen, geschlechtlichen und religiösen Voraussetzungen³⁰³. Annedore Prengel nimmt Bezug auf diese Heterogenität, wenn sie schreibt:

„In Grundschulen, in Gesamtschulen, in Gymnasien, Realschulen und Sonderschulen finden sich Schülerinnen und Schüler in den Klassen, die unterschiedlich alt sind, die aus verschiedenen ökonomischen, kulturellen und familiären Welten kommen, die sich verschieden entwickeln, die mit verschiedenen Arbeitsweisen auf verschiedenen Niveaus lernen. Sie haben verschiedene, gute und weniger gute soziale Beziehungen und verschiedene glückliche und unglückliche existenzielle Erfahrungen. Sie kommen mit sehr unterschiedlichen Interessen an den Lerngegenständen in die Schule.“³⁰⁴

³⁰¹ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 90.

³⁰² Vgl.: Rahm: Kooperative Schulentwicklung, S. 85. Die Autorin beruft sich hier auf: Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995.

³⁰³ Diese Pluralität ist für Schulen keine neue Situation, Jugendliche waren schon immer heterogen. Allerdings wurde diese Heterogenität nicht geduldet, wie sich am Einrichten von Jahrgangsklassen zeigt.

³⁰⁴ Prengel: „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt, S. 210.

Das heißt, dass sich die jungen Menschen von Anfang an in einer Situation der Pluralität und damit verbundener Differenzen wiederfinden. Nach Dietlind Fischer brauchen sie, um mit diesen Differenzen, die sich auf unterschiedlichen Ebenen manifestieren, umgehen zu können, brauchen sie Unterstützung und Begleitung.³⁰⁵ Wilhelm Schwendemann stellt in diesem Zusammenhang dar, dass dafür ein Verständnis von Schulen grundlegend ist, welche diese als eine Dienstleistungsorganisation im Sinne des oben skizzierten Bildungsauftrags ansieht und die interkulturelle Bildung ins Zentrum rückt. So schreibt er:

„In einer Gesellschaft, in der aber das Ambivalente oder auch die Pluralität der Lebensverhältnisse zum Normalfall geworden sind, kommt es darauf an, dass sich die Schule als größte gesellschaftliche Bildungsinstitution im Dienst einer Einwanderungs- und Migrationsgesellschaft stehend begreift und umfassend interkulturell bildet.“³⁰⁶

Das setzt zum einen ein Bewusstsein von den am Schulleben beteiligten Personen über diese Pluralität voraus und verweist zum anderen darauf, dass es andere pädagogische Konzepte braucht, als die bisher gängigen. So macht Fischer bspw. darauf aufmerksam, dass es, um interkulturelle Bildung verwirklichen zu können, Räume zur Reflexion und Kooperation braucht, die sich so noch nicht in der Schule strukturell verankert wiederfinden.

„Wenn also in der Schule die kulturelle und religiöse Vielfalt der Lebenswirklichkeit zum Ausdruck kommen und für Lernprozesse zugänglich gemacht werden soll, damit das gesellschaftliche Zusammenleben und die Verständigung gelingen kann, dann muss es für dieses Lernen ebenso Orte, Zeiten und Gelegenheiten geben wie Unterstützungen für die Akteure in Form von Anregungen, kritischer Reflexion und solidarischer Teilhabe.“³⁰⁷

Auch hier ist zu betonen, dass es bei diesem Lernen nicht um das Lernen der Vielfalt um der Vielfalt willen geht, sondern dass das Ziel eine gerechte Gesellschaft ist, in der mündige BürgerInnen, die demokratie- und pluralitätsfähig sind, leben können. Um dies verwirklichen zu können, bedarf es an Schulen der Voraussetzung, dass Differenzen, die sich aus Pluralisierungstendenzen ergeben, als solche anerkannt und wertgeschätzt werden, ein Diskurs der auch in der Pädagogik, allen voran von Prengel angestoßen, geführt wird. Ihr Ansatz der Pädagogik der Vielfalt und die Notwendigkeit der Anerkennung von Differenzen als eine Grundlage pluralitätsfähiger Schulen werden im Folgenden skizziert.

³⁰⁵ Vgl.: Fischer: Interreligiöses Lernen und Schulkultur, S. 174.

³⁰⁶ Schwendemann: Religiöser Lernort Schule?, S. 122.

³⁰⁷ Fischer: Interreligiöses Lernen und Schulkultur, S. 174.

11.1. Anerkennung von Differenz: zentrales Merkmal pluralitätsfähiger Schulen

In den bisherigen Ausführungen wurde bislang generell von Pluralität gesprochen. Nun gilt es hier, die Frage nach Differenz in den Blick zu nehmen, denn in ihrer Auswirkung auf Schulen sind verschiedene Formen von Differenzen als eine Folge von Pluralisierung ein zentraler Faktor in Bildungsprozessen. Sie gelten als ein Ermöglichungsgrund, zu lernen, wie im folgenden Zitat von Jäggle zum Ausdruck gebracht wird:

„Die Erfahrung von Differenz, eine Erfahrung durch die Bekanntes und Vertrautes fremd, fragwürdig, ja frag-würdig werden, gilt in der interkulturellen Pädagogik als Ermöglichungsgrund von Denken. Erwächst nicht Denken gerade aus Differenzerfahrungen? Denn die Normalität gibt aus sich heraus nicht zu denken“³⁰⁸.

Allerdings haben Schulen nach ihm Mühe, mit Pluralität umzugehen und die Beteiligten neigen dazu, Differenz zu privatisieren, zu verdrängen oder auszublenden. Die Gründe dafür können in der Angst vor dem Verlust des Schulfriedens oder vor möglichen Diskriminierungen liegen. Wenn Pluralität aber als eine Exklusivität, in der jedeR von den anderen unberührt koexistiert, verstanden und das Allgemeine und Universale in den Vordergrund gestellt werden, geht das mit einer Abwertung von Differenz als gleichgültig Hand in Hand und fördert eine Haltung des Indifferentismus. Damit erübrigt sich die Frage nach Wahrheit und nach Einheit und eine notwendige und hilfreiche Auseinandersetzung mit Differenz kann nicht stattfinden. Gerade dieser Prozess ist aber für ein Bestehen in der Pluralität notwendig.³⁰⁹ Wenn Differenz nicht sichtbar werden kann, erhöht das Assimilierungszwang und Normalisierungsdruck, gleichzeitig werden Lernchancen verhindert, denn Differenzerfahrungen stellen vor die Herausforderung, eigene Überzeugungen und Werthaltungen zu prüfen, zu argumentieren und gegebenenfalls zu relativieren. Das heißt, dass Lernen dann gefördert wird, wenn angesichts von Differenz zum Beispiel die Frage und Suche nach Wahrheit als gemeinsame Frage und Suche verstanden und behandelt wird³¹⁰.

Durch die Leugnung von Differenz wird also möglicherweise Diskriminierungs- und Marginalisierungstendenzen in der Schule Vorschub geleistet. Die von Prengel entwickelte Pädagogik der Vielfalt versteht sich als ein Programm genau gegen diese Nivellierung und Nicht-Anerkennung von Differenz, wie aus dem folgenden Abschnitt deutlich wird.

³⁰⁸ Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 274.

³⁰⁹ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 271f.

³¹⁰ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 275.

11.1.1. Egalitäre Differenz: Antwort auf Pluralität

Die „Pädagogik der Vielfalt“³¹¹ wurde 1993 zum ersten Mal veröffentlicht und liegt 2006 in ihrer dritten Auflage vor. Prenzel ermöglicht mit ihrem Zugang die Wahrnehmung von Differenz, ohne in die Falle von Zuschreibungen und Stereotypisierungen zu tappen, und ihre Thesen sind von daher heute ebenso aktuell wie zum Zeitpunkt ihrer ersten Veröffentlichung.

Prenzel betont, dass sich ein konstruktiver Umgang mit Pluralität aus der Wertschätzung der Charakteristik je differenter Lebensweisen, Wissens- und Denkformen ergibt. Das vorhandene Gleichheitspostulat der Gesellschaft wird in ihrem Konzept dadurch eingelöst, dass in ihm jedem Lebensentwurf das gleiche Recht auf seine Eigenart zusteht. Ausgangspunkt dafür ist die Wahrnehmung von Differenz als eine gleichgestellte oder egalitäre Differenz.³¹² Dieser demokratische Differenzbegriff wendet sich gegen Hierarchien, die aufgrund von Unterschiedlichkeiten entstehen und ist verbunden mit dem deutlichen Auftreten gegen die Legitimation von Unterdrückung, Ausbeutung oder Entwertung durch Differenzen. Die grundlegende Haltung dahinter beinhaltet Offenheit für Unvorhersehbares und Inkommensurables und verzichtet auf Konstruktionen wie Symmetrie, Polarität oder Komplementarität, da diese binäre Strukturen schaffen, welche einander bedingen und voneinander abhängen. Das wiederum widerspricht dem Prinzip des Differenzdenkens, welches ein vielfältiges, anderes, unabhängiges von dem „Einen“ will. Der Pädagogik der Vielfalt liegt also ein Differenzbegriff zugrunde, der auf dem Eintreten gegen hierarchisierende Strukturen basiert, und der Zuschreibungen und Abhängigkeiten nicht zulässt. Vielfalt wird hier als Ausgangspunkt angenommen und der Blick auf Gleichberechtigung geschärft. Diese Vielfalt bezieht sich auf mehrere Ebenen, wenn hier von Differenz gesprochen wird, so bezieht sich diese sowohl auf Unterschiede zwischen dominanten und inferiorisierten gesellschaftlichen Gruppen, aber auch auf die Vielfalt innerhalb dieser Gruppen selbst. Ebenso wird die Perspektive für die Differenzen zwischen Einzelpersonen sowie auf die innerpsychische und – somatische Heterogenität von verschiedenen Persönlichkeitsanteilen geöffnet.³¹³

„Individuelle und kollektive Differenzen zwischen Menschen sind soziokulturelle Differenzen, Differenz bezeichnet gesellschaftliche Verschiedenheit, also unterschiedliche Lebensweisen und unterschiedliche Verarbeitung von Lebenserfahrungen. Die demokratische Differenzvorstellung fußt auf der

³¹¹ Vgl.: Prenzel: Pädagogik der Vielfalt.

³¹² Vgl.: Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 49.

³¹³ Vgl.: Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 181f.

Sozialisations- und Konstruktionstheorie und richtet sich damit gegen alle essentialistischen Entwürfe, zum Beispiel vom Wesen der Frau, der Behinderten oder der Angehörigen einer Ethnie.“³¹⁴

Diese Perspektive auf mehrere Ebenen verhindert nach Prenzel eine unterkomplexe Wahrnehmung von Differenz und ermöglicht gleichzeitig, angenommene Differenzen zwischen verschiedenen Menschengruppen nicht naturalisiert zu verstehen, sondern als Konstrukt, das bspw. dadurch, dass jene Lebensformen, welche nicht der Dominanzkultur entsprechen, an den Rand gedrängt, nicht wahrgenommen, ausgegrenzt, entwertet etc. werden, hierarchisierend wirkt.³¹⁵ Insofern ermöglicht das Differenzdenken den Blick darauf, dass Hierarchien durch kollektive Zuschreibungen und Stereotypisierungen hergestellt und gefestigt werden. Durch den Verweis auf den Konstruktionscharakter dieser Zuschreibungen wird dieser Herstellungsprozess sichtbar und kann kritisch hinterfragt und verändert werden.

Mit diesem Zugang über die Sozialisations- und Konstruktionstheorie ist ein weiterer zentraler Punkt im Differenzdenken in der Pädagogik der Vielfalt verbunden, nämlich, dass auch den Unterlegenen und Marginalisierten das Recht auf Differenz zukommt, gerade auch angesichts ihrer Aggressivität, Egozentrik, Begrenztheiten und Widersprüchlichkeiten. Denn Angehörige dieser Gruppen automatisch zu idealisieren würde eine neue Kränkung bedeuten und dem Gedanken der Gleichheit der Differenz widersprechen.³¹⁶ Hier kommt auch die Personenwürde der einzelnen ins Spiel, denn wenn Unterschiede eingeebnet werden, so wird auch das Besondere jedes Menschen ausgeblendet und ihm somit Anerkennung verweigert. Es wäre so auch unmöglich, die je eigene Andersheit zu sehen und zu reflektieren, relativieren oder zu bearbeiten. Sie ist dann nach Jäggle die selbstverständliche Norm, an der andere gemessen oder unterworfen werden³¹⁷. Auf diese Weise würde die Personenwürde der Einzelnen hintergangen und Unterdrückungsmechanismen reproduziert werden.

Die Pädagogik der Vielfalt ist also kritisch gegenüber der Etikettierung marginalisierter Kulturen und Gruppen und betrachtet als emanzipatorische Pädagogik gerade nicht das Anderssein des/der anderen als Basis, sondern nimmt die vorhandene Vielfalt als Ausgangsposition. Ziel ist es, Chancengerechtigkeit im Bildungsbereich zu erreichen und das Verhältnis von Gleichheit und Differenz gestaltbar zu machen. Daher setzt sich die Pädagogik der Vielfalt nach Schwendemann kritisch mit unreflektierten Normen und Werten der

³¹⁴ Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 182.

³¹⁵ Vgl.: Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 182f.

³¹⁶ Vgl.: Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 183.

³¹⁷ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 273.

Mehrheitsgesellschaft auseinander³¹⁸ und versucht Diskriminierungsmechanismen zu finden und zu überwinden. Dafür wird von einem vielschichtigen Differenzbegriff ausgegangen, der die unterschiedlichen Ebenen der Differenz thematisiert und in den Blick nimmt. Somit ist einer Vereinfachung und kollektiver Zuschreibungsmuster vorgebeugt, die wiederum Diskriminierungen Vorschub leisten würden.

Im folgenden Abschnitt thematisiere ich verschiedene Aspekte der Pädagogik der Vielfalt, die im Schulleben und in weiterer Folge auch in der Schulentwicklung von Relevanz sind. Sie dienen als Basis und normativer Hintergrund, wenn in folgenden Teilen der Arbeit von Schulentwicklungsprozessen oder Schulentwicklung die Rede ist.

11.2. Aspekte der Pädagogik der Vielfalt für das Schulleben und die Schulentwicklung

In Anschluss an Prenzel kann eine Anerkennung von Differenz auf der Basis gleicher Rechte nicht vollständig abgeschlossen werden, denn das käme der Behauptung von Totalität gleich. Weiß man indes um diese Unabgeschlossenheit, so kann ein Prozess in Gang gesetzt werden, der die Aufmerksamkeit für Unbekanntes und Neues, immer unterschiedlich Verschiedenes aufrechterhalten kann.³¹⁹ Das Unabgeschlossene und den prozesshaften Charakter dieser Pädagogik gilt es auch in der Schule im Eintreten für die gleichen Rechte aller Beteiligten zu beachten und immer wieder neu danach zu fragen, inwiefern tatsächlich eine Haltung und eine Kultur der egalitären Differenz im Schulleben verwirklicht wird. Diese kennzeichnet sich dadurch aus, dass sie deutlich gegen Prozesse auftritt, die aufgrund von angenommenen Unterschieden hierarchisierend wirken. Prenzel schreibt diesbezüglich:

„All jene Tendenzen, die monistisch, totalitär, hegemonial, ausbeuterisch und diskriminierend die Gleichberechtigung des Differenten zu zerstören trachten, können aus dieser Sicht nur bekämpft werden. Vielfalt realisiert sich erst in klarer Stellungnahme gegen herrscherliche Übergriffe. Sie ist der Vision der Gerechtigkeit verpflichtet.“³²⁰

Diese Vision der Gerechtigkeit hat auch Implikationen für die Schule. So gilt es, allen SchülerInnengruppen auf unterschiedlichen Ebenen der Schulpädagogik gleichen Zugang zu Ressourcen der Schule zu verschaffen, sodass sie auf der Basis dieser Form von Gleichberechtigung ihre je besonderen, vielfältigen Lern- und Lebensmöglichkeiten entfalten

³¹⁸ Vgl.: Schwendemann: Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung, S. 177.

³¹⁹ Vgl.: Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 51.

³²⁰ Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 184.

können.³²¹ Dabei ist grundgelegt, dass sich die an der Schule Tätigen kritisch mit der jeweiligen Organisationskultur³²² vor Ort auseinandersetzen und danach fragen, wie mit Vielfalt umgegangen wird mit dem Ziel, dass die am Schulleben beteiligten Menschen in ihrer Verschiedenheit gleichberechtigt leben und lernen können.³²³ Dieses Fragen nach der Organisationskultur und dem Umgang miteinander implizieren auch ein neues Verständnis von Pädagogik und damit verbunden eine mögliche Veränderung in der Grundhaltung der PädagogInnen. Auch Schwendemann bezieht sich auf die Frage veränderter Haltungen, wenn er schreibt:

„Das bedeutet, dass Gleichheitsvorstellungen in der Pädagogik der Vielfalt zu suchen sind, die erstens ohne Ausgrenzungen auskommen und zweitens gleichwertige Differenzen akzeptieren können. Ein derartiges Konzept verschränkt radikale Pluralität mit dem Konzept gegenseitiger Wertschätzung und Wertschätzung von Differenz“³²⁴

In Schulentwicklungsprozessen gilt es also, eine Pädagogik der Vielfalt zu realisieren, die jeder Person aufgrund ihres So-Seins Wertschätzung zuspricht. Nach Prenzel verwirklicht sich diese in der „intersubjektiven Anerkennung“³²⁵:

„Das gesellschaftlich wertvolle Gut, das Schulen und andere pädagogische Einrichtungen aus eigener Machtbefugnis und eigenen Ressourcen zu verteilen haben, heißt >>intersubjektive Anerkennung<< jeder einzelnen Person in ihrer je einmaligen Lebenslage.“³²⁶

Es geht Prenzel hier also nicht darum, dass Personen in den Bildungsinstitutionen aufgrund ihrer Leistungen, so wie es traditioneller Weise der Fall ist, Anerkennung erfahren, sondern aufgrund ihres Personseins, um ihrer selbst willen. Dass dies noch lange nicht Realität ist, beschreibt sie anhand des Beispiels der Selektionsfunktion von Schulen, die systematisch und regelmäßig zu einer Missachtung eines Teils der Kinder und Jugendlichen führt. Auch aufgrund der Einrichtung von homogenen Jahrgangsklassen ist vorhersehbar, dass darin Erfahrungen der Missachtung von jenen SchülerInnen produziert werden, die einem imaginierten Leistungsdurchschnitt nicht entsprechen können oder wollen. Will man in der Schule dieser Missachtung entgegen wirken, so gilt es, eine Pädagogik zu realisieren, die Anerkennung vermittelt. Diese muss auf der Wahrnehmung und der Realisierung von egalitärer Differenz

³²¹ Vgl.: Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 185.

³²² Zum Konzept der Organisationskultur vgl. Kapitel 16.3.

³²³ Vgl.: Strutzenberger: Lebens.werte.schule, S. 87.

³²⁴ Schwendemann: Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung, S. 177.

³²⁵ Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 61.

³²⁶ Prenzel: Pädagogik der Vielfalt, S. 61.

beruhen, um wirksam zu werden und den schädlichen Folgen des Missachtungsprinzips vorzubeugen.³²⁷

Das hat für die Schulentwicklung Konsequenzen, insofern der Fokus auf die Wahrnehmung von Menschen im System und der Kultur der Schule gelegt wird. Ziel dabei ist es, symbolische Ausdrucksformen zu etablieren, in denen Vielfalt durch einen respektvollen Umgang miteinander, bspw. dadurch, wie unterschiedliche religiöse Feiertage wahrgenommen, wie Lernorte gestaltet werden, etc., gewürdigt wird. Wichtig dabei ist vor allem die Klärung der gemeinsamen Ausgangssituation, der Beziehungen im Lernsetting und der eigenen Verortung im pädagogischen Feld. Eine Annäherung kann darin bestehen, sich mit dem eigenen Fremdbild auseinanderzusetzen und die Perspektivenübernahme einzuüben³²⁸. Diese Klärung hilft, Perspektiven zu verändern, neue Visionen zu entwickeln und in eine neue, qualitätsvollere Beziehung mit dem/der anderen zu treten. So können Potenziale der SchülerInnen gefördert, unterschiedliche Sichtweisen und Werte gezielt wahrgenommen und für das Zusammenleben gelingend genutzt werden.³²⁹ Denn:

„Die Analyse, Reflexion und Gestaltung von Anerkennungsverhältnissen – im Sinne der Befürwortung von Anerkennung und der Kritik ihrer Negativformen, der Missachtung und Ausbeutung – sind für die Pädagogik der Vielfalt zentral.“³³⁰

Im Anschluss an oben ausgeführten mehrdimensionalen Differenzbegriff können verschiedene Beziehungsebenen in den Anerkennungsverhältnissen unterschieden werden: jene zwischen der Schulleitung und der LehrerInnenschaft, zwischen den LehrerInnengruppen, zwischen den Lehrkräften und den SchülerInnen inner- und außerhalb des Unterrichts und zwischen den SchülerInnen im Rahmen der Klasse und der gesamten SchülerInnenschaft. Neben diesen Ebenen identifiziert Annedore Prengel noch die intrapersonelle Dimension, in der es um Tendenzen der Selbstachtung, Selbstliebe, Selbstsorge, aber auch Selbstverleugnung und

³²⁷ Vgl.: Prengel: Pädagogik der Vielfalt, S. 61f.

³²⁸ Diese Entwicklung muss jedoch in einen Prozessrahmen gebracht werden, damit die Vielfalt von Lebens- und Berufserfahrung, Sichtweisen und Werten, gezielt wahrgenommen, aufrichtig wertgeschätzt und die Unterschiede für das Zusammenleben gelingend genutzt werden können. Eine bewusste und strukturierte Wahrnehmung von unterschiedlichen Differenzebenen und einen prozessorientierten Umgang damit vertritt der aus dem angloamerikanischen Raum kommende Ansatz des Managing Diversity. Auf diesen kann hier aus Platzgründen nicht näher eingegangen werden. Einen Überblick und theoretische Grundlagen über die Entwicklung und derzeit diskutierten Ansätze in diesem Bereich bieten: Abdul-Hussain, Surur/Baig, Samira (Hg.): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien 2009.

³²⁹ Vgl.: Strutzenberger: Lebens.werte.schule, S. 88.

³³⁰ Prengel: „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt, S. 203.

Selbsthass sowie Autoaggression geht.³³¹ Wenn von Missachtung und Anerkennung die Rede ist, so gilt es zu berücksichtigen, dass meist alle Personengruppen beide Formen in der Schule erfahren und sich der Umgang der LehrerInnen und Direktion mit Differenz auf der Ebene der SchülerInnen widerspiegelt, wie im Anschluss an Prenzel konstatiert werden kann:

„Auch ist davon auszugehen, dass Geschehnisse auf den verschiedenen oben genannten Ebenen nicht unabhängig voneinander stattfinden und dass vor allem Formen der Anerkennung bzw. Missachtung, die von Lehrpersonen Schülerinnen und Schülern gegenüber praktiziert werden, die Formen der Anerkennung bzw. Missachtung, die in der Schülergruppe vorherrschen, beeinflussen. Zu berücksichtigen ist also, dass Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, Eltern und Angehörige von Schulleitungen, Schulaufsicht und Schulpolitik sowohl aktiv anerkennen und missachten als auch passiv Anerkennung und Missachtung durch andere erfahren.“³³²

Diese Verschränkungen und Wechselwirkungen von Anerkennung und Missachtung auf den unterschiedlichen Ebenen gilt es in der Schule zu analysieren und zu reflektieren verbunden mit dem Ziel, Anerkennung auf allen Ebenen zu stärken und Missachtungsmechanismen zu reduzieren.

Die Frage nach Anerkennung von Differenz ist also eine Frage danach, wie Menschen in Freiheit und Gerechtigkeit miteinander leben können.³³³ Diese Anerkennung erfolgt auf unterschiedlichen Ebenen und Schulen stehen hier vor der Herausforderung, diese zu reflektieren und mögliche diskriminierende Strukturen abzubauen. Schulen, die eine Pädagogik der Vielfalt umsetzen, nehmen die Frage nach Differenz aktiv auf, hinterfragen mögliche hierarchisierende Differenzkonstruktionen und setzen sich auf unterschiedlichen Beziehungsebenen damit auseinander, wie diese abgebaut werden können. Dabei tapen sie nicht in die Falle der Vereinfachung oder Essentialisierung von Differenz, sondern gehen von einem egalitären Differenzbegriff aus, der sich gegen Stereotypisierung wehrt. Eine Pädagogik der Vielfalt zu etablieren heißt für Schulen auch, sich einem ständigen Entwicklungsprozess auszusetzen, da diese Pädagogik gerade das unabgeschlossene und inkommensurable Moment der Vielfalt respektiert.

Die Frage nach der Anerkennung von Differenz hat auch für die Religionspädagogik Relevanz, denn sie fordert sie heraus, vor dem Hintergrund der Reich Gottes Vision, die fundamental mit

³³¹ Vgl.: Prenzel: „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt, S. 205f.

³³² Prenzel: „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt, S. 206.

³³³ Vgl.: Strutzenberger: Lebens.werte.schule, S. 84f.

der Frage nach Gerechtigkeit verbunden ist³³⁴, vor allem der Frage nach religiöser Diversität in der Schule nachzugehen, mögliche Diskriminierungsmechanismen in diesem Bereich aufzuzeigen und die Frage zu stellen, wie die Pluralität der Religionen in der Schule gewürdigt bzw. diese auch als Lernchance für die SchülerInnen wahrgenommen werden kann. Insofern tut eine pluralitätsfähige Religionspädagogik gut daran, die Pädagogik der Vielfalt als Basis ihres Denkens zu etablieren und davon ausgehend nach Konzepten zu suchen, die egalitäre Differenz im Bereich der religiösen Pluralität zu verwirklichen sucht. Im folgenden Kapitel nähere ich mich diesem Themenbereich an, indem ich danach frage, wie sich die Situation im Bereich der religiösen Pluralität für Schulen gestaltet und vor welche Herausforderung sie ReligionslehrerInnen stellt. Im Anschluss daran stelle ich Ansätze interreligiösen Lernens als Basis für religionspädagogisches Handeln in der Pluralität vor.

11.3. Religiöse Pluralität in der Schule und ihre Auswirkungen auf die Religionspädagogik

Schulen befinden sich parallel zu den gesellschaftlich stattfindenden Pluralisierungsprozessen in der Situation, dass auch religiöse Pluralität mittlerweile ihren Alltag prägt. Sie sind ein Ort, an dem die in dieser Pluralität notwendige Verständigung über Religion gelehrt und gelernt werden kann - mit dieser Aufgabe sind nach Jäggle Schulen für die Gesellschaft unersetzbar. Dabei geht es aber nicht darum, dass in ihnen ein Konsens erreicht oder auf der Ebene des kleinsten gemeinsamen Nenners agiert wird, sondern dass Differenz, analog zum Konzept der Pädagogik der Vielfalt, Anerkennung erfährt und die am Schulleben beteiligten Personen sich mit ihr auseinandersetzen.³³⁵ Eine erste Voraussetzung dafür ist, dass religiöse Pluralität nicht als Störfaktor, sondern als Lernchance angesehen wird.

11.3.1. Pluralität als Lernchance erkennen

Wenn als Ziel religiöser Lernprozesse allgemein gilt, eine verantwortete Fähigkeit zur Reflexion über Fragen der Religion und des Glaubens zu unterstützen, so kann dieses Ziel mit Ziebertz et al. heute nicht mehr anders gesehen werden „als eine *verantwortete Reflexion über Religion im Plural und als Glaube in der Vielfalt*.“³³⁶ Grundlage dafür sind Kenntnisse über die eigene und die fremde Religion, die es erlauben, sich begründet in dieser Pluralität zu positionieren.

³³⁴ Für eine ausführliche Thematisierung dieser Reich Gottes Vision und ihrem Zusammenhang mit Schulentwicklung vgl. Kapitel 17.2.

³³⁵ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 273f.

³³⁶ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 118.

Hier kommen Schulen als religiöser Lernort in den Blick. Schwendemann schreibt diesbezüglich:

„Schule ist aber nicht nur ein multikultureller, sondern auch ein religiöser Lernort. Es gibt keine Schule, in der Religion nicht in irgendeiner Art und Weise vorkommt, denn Religion gehört zum Modell des kulturellen Pluralismus hinzu.“³³⁷

Das Verständnis von Schulen als einen religiösen Lernort realisiert sich ihm zufolge vor dem Hintergrund, dass Religion als kognitive Kompetenz zwar in Form von Inhalten einer bestimmten positiven Religion lehrbar ist, nicht aber die innere Teilnahme der Lernenden an den Inhalten und Formen des praktischen Vollzugs.³³⁸ Das heißt für die SchülerInnen, dass sie in der Schule nicht den Glauben an sich erwerben können, sondern eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen Glauben. Im Religionsunterricht und im Schulleben werden sie mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen konfrontiert und sind gefordert, sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Schulen sind dafür prädestiniert, einen Raum für diese Auseinandersetzung zu bieten und SchülerInnen zu unterstützen, entscheidungsfähig zu werden.³³⁹ In diesem Sinn ist im Anschluss an Jäggle eine gute Schule daran zu erkennen, wie sie kulturelle und religiöse Pluralität wahrnimmt, denn in der Form ihres Umgangs damit zeigt sich, wie und ob in Schulen Toleranz, Respekt, Anerkennung und Menschenwürde gelebt und gelernt werden.³⁴⁰

Wenn Schulen als religiöser Lernort in den Blick kommen, so gilt es auch danach zu fragen, wie sich die Religiosität Jugendlicher in der Schule konkretisiert und welche Handlungsoptionen und damit einhergehende Anforderungen sich für ReligionslehrerInnen ergeben. Das wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

11.3.2. Religiosität Jugendlicher: Konsequenzen für den Beruf ReligionslehrerIn

Parallel zum gesellschaftlichen Pluralismus tragen junge Menschen heute auch im Umgang mit religiöser Differenz Selbstverantwortung: Sie übernehmen in der Regel kein Glaubensgebäude als Ganzes, sondern eignen sich jene Teile und Inhalte an, die sie selbst geprüft und für sinnvoll erachten. Religion an sich hat für sie nach Ziebertz et al. zwar Bedeutung, jedoch nicht ausschließlich eine Religion und wenn Jugendlichen in den religiösen Lernprozessen diese

³³⁷ Schwendemann: Religiöser Lernort Schule?, S. 122f.

³³⁸ Vgl.: Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 83.

³³⁹ Vgl.: Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 83.

³⁴⁰ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 273.

Freiheit zur Selbstverantwortung nicht zugestanden wird, erleben sie dies als Einschränkung. Somit steht auch ein Rollenwechsel bei den ReligionspädagogInnen bevor: Es geht darum, eine Grundhaltung zu entwickeln, die nicht nur unterschiedliche Meinungen zulässt, sondern Jugendliche im Prozess der je eigenen Meinungsbildung unterstützt. Dabei kommt im Bereich der religiösen Bildung der fortwährenden Praxis des Gesprächs, in dem über die Wünschbarkeit und Haltbarkeit von Sinninhalten befunden wird, zentrale Bedeutung zu.³⁴¹

„Unter modernen Bedingungen kommt dem Gespräch »pädagogischer Ernst« zu: es gibt tatsächlich etwas herauszufinden – nicht nur etwas anzunehmen oder zu übernehmen. Religionspädagogisch verdient das Vergleichen und Abwägen Unterstützung, das Jugendliche ohnehin und ohne pädagogische Erlaubnis vornehmen. In religiösen Lernprozessen geht es schließlich um das Vergleichen und Abwägen des schon individuell Vergleichenen und Abgewogenen. Der Lerngewinn liegt in der Klärung und Weiterführung des Gedachten.“³⁴²

Dadurch, dass es für die jungen Menschen weniger eine Wahrheit für sich als vielmehr eine Wahrheit für sie selbst gibt, muss sich die Bedeutung von Aussagen, Glaubensbekenntnissen, Werten und Normen als sinnvoll für die Individuen erweisen und es muss nicht umgekehrt das Individuum einer objektiven Wahrheit entsprechen.³⁴³ Die Wahrheit von Aussagen kann zwar systematisch erläutert werden, aber ihre Bedeutung für den Menschen erschließt sich viel existenzieller, wenn von eigenen Erfahrungen und der lebenspraktischen Relevanz dieser erzählt wird. Das heißt für die ReligionslehrerInnen, dass zum einen Fragen nach Einheit und Wahrheit nicht aufgegeben werden dürfen, genauso wie Konzepte, welche eine kulturelle oder religiöse Überlegenheit transportieren, nicht vertretbar sind.³⁴⁴ ReligionslehrerInnen stehen nach Ziebertz et al. hier vor der Herausforderung, selbst Stellung zu beziehen. So können sie im Wissen darum, dass jede Meinung eine unter mehreren ist, ihre eigene und im Sinne der Anwaltschaft auch fremde Ansichten vorstellen, wobei sicherzustellen ist, dass die unterschiedlichen Positionen nicht verzerrt werden.³⁴⁵ Dabei gilt es, dass sie selbst authentisch bleiben und sich nicht mit oberflächlichen und vielleicht zu schnellen Antworten auf diese Fragen zufrieden geben.

„Offenbarung ist nicht nur gegeben, sondern muss auch angeeignet werden. Die Subjekte der Aneignung sind dabei nicht mehr zu vernachlässigen. Wenn Jugendliche sich selbst zum Entscheidungsmaßstab machen, tun sie dies nicht immer aus einem

³⁴¹ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 115f.

³⁴² Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 116.

³⁴³ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 116.

³⁴⁴ Vgl: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 272. Er bezieht sich auf: Ziebertz, Hans-Georg: Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: Religionspädagogische Beiträge 36 (1995), S. 83-106

³⁴⁵ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 119.

egomanen Hedonismus heraus, sondern auch aus einer Wertschätzung für sich selbst. Gerade in religiösen Fragen sind sie sensibel gegenüber Oberflächlichkeit. Diese Sensibilität erwarten Jugendliche auch von denjenigen, die sie religiös bilden wollen.“³⁴⁶

Der Gestaltwandel der Religion hin zu pluralisierten und individualisierten Ausdrucksformen bei den Jugendlichen stellt den lebensweltlich orientierten Religionsunterricht vor unterschiedliche Herausforderungen. Wie oben skizziert, kann mittlerweile nicht mehr von einer religiösen „Normalbiografie“ ausgegangen werden, sondern es gibt unterschiedliche und verschiedene religiöse Einstellungen bei den SchülerInnen, die von kirchlichen Erfahrungen bis hin zu Lebenswelten, die für sie wiederum religiös geprägt sein können. Es gilt hier, dass ReligionslehrerInnen Kompetenzen erwerben, die sie für den Umgang mit der Verschiedenheit befähigen. Grundlage dafür bietet eine pluralitätsfähige Religionspädagogik, die ein unverkrampftes Zugehen und Wahrnehmen der unterschiedlichen religiösen Ausdrucksformen und Stile fordert, sowie eine Sensibilität im Umgang mit diesen. Als einen grundlegenden Zugang, um religiöse Pluralität zu würdigen, und die Frage nach Wahrheit im Bereich religiöser Diversität stellen zu können, sei im Folgenden das interreligiöse Lernen dargestellt. Diese Form von Lernen bietet eine Grundlage religionspädagogischen Handelns in der Pluralität.

11.3.3. Grundzüge des Interreligiösen Lernens

Ziel von interreligiösem Lernen ist es Fischer zufolge, einen Beitrag zu Frieden, Toleranz und Verständigung an der Schule zu leisten und durch persönliche Begegnungen Wissen über verschiedene Religionen sowohl bei den LehrerInnen als auch bei den SchülerInnen zu fördern. Dieses Lernen gründet auf der Selbstinterpretation der Religionen und wird bspw. im Verhältnis von Christentum und Islam, Christentum und Judentum, Christentum und Buddhismus etc. vollzogen, wobei jeweils ein Vergleich der „eigenen“ und der „fremden“ Religion stattfindet. Interreligiöses Lernen orientiert sich an tatsächlich gelebten Formen von Religion, was bedeutet, dass an den Schulen selbst nicht der Dialog der Religionen stattfindet, sondern dass die Heranwachsenden in den Umgang mit unterschiedlichen Religionen eingeführt werden.³⁴⁷ Fischer schreibt diesbezüglich:

„Interreligiöses Lernen geht von Alltagserfahrungen mit religiöser Vielfalt aus, geht Zusammenhängen und Differenzen zwischen Konfessionen und Religionen nach, um sie sich verständlich zu machen. Weil interreligiöses Lernen nicht abstrakt ist und nicht die Aneignung eines definierten Wissensbestandes bedeutet, kann es nicht

³⁴⁶ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 118.

³⁴⁷ Vgl.: Fischer: Interreligiöses Lernen und Schulkultur, S. 168f.

lehrgangsförmig organisiert werden, sondern muss im Modus von Begegnung, Dialog, vergleichendem und darstellendem Gespräch inszeniert und gezeigt werden. Interreligiöses Lernen ist situiertes Lernen, gebunden an authentische Erfahrungen des lernenden Subjekts, das in der Situation selbstbestimmt und selbstbewusst handelt.“³⁴⁸

11.3.3.1. Interreligiöses Lernen in Begegnung

Um allen Beteiligten gleiche Lernchancen eröffnen zu können, wird hier eine dialogische Herangehensweise benötigt, in der es fundamental um die Frage nach Wahrheit, die sich den SchülerInnen in ihren Erfahrungen immer wieder stellen wird, geht. Kern dieser dialogischen Wahrheitssuche ist die Beziehung zu Gott und die zu Menschen. Im Anschluss an diese Überlegungen rekurriert Schwendemann auf Martin Bubers Dialogphilosophie³⁴⁹, denn in ihr geht es immer um

„den Menschen, um den Einzelnen, der einem anderen Menschen oder anderen Menschen und Gott begegnet. Begegnung ist nur möglich, wenn man um sich selbst und um die Fremdheit des anderen weiß. Sie kann sich nur ereignen, wenn das Geheimnis des anderen bewahrt bleibt, aber man sich begegnen will, ohne jeden Aspekt von Nutzbarmachung“³⁵⁰

Für einen konstruktiven Umgang mit religiöser Vielfalt in der Schule müssen also in erster Linie Orte der Begegnungen und des Dialogs ermöglicht werden, in denen SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und Direktion in eine Beziehung treten können, die unverzweckt ist und die eine gemeinsame Wahrheitssuche unterstützt. So meint Schwendemann:

„Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Möglichkeit, Begegnung zu eröffnen, tun hier also Not, weil die Muster von innen und außen, draußen und drinnen, fremd und nichtfremd, mit denen andere Lebensformen auf Distanz gehalten werden könnten, nicht mehr hinreichend funktionieren, sondern die Erfahrung des Fremden zur Alltagserfahrung geworden ist“³⁵¹

Der/die andere stellt Gewohntes in Frage und entzieht sich dem Totalitätsanspruch des Uniformen. Die Begegnung mit dem/der Fremden als anderem/r meint dann nach Schwendemann eine Beziehung, die die Andersheit des/der anderen zulässt „und die Selbstidentität des herrschen wollenden Subjekts verlässt“³⁵². Diese Begegnung kann aber nur aus einer wertschätzenden Haltung den anderen gegenüber heraus entstehen. „Das ist eine

³⁴⁸ Fischer: Interreligiöses Lernen und Schulkultur, S. 168.

³⁴⁹ Vgl.: Buber: Ich und Du.

³⁵⁰ Schwendemann: Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung, S. 172f.

³⁵¹ Schwendemann: Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung, S. 173.

³⁵² Schwendemann: Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung, S. 173f.

hörende, wahrnehmende, wartende, respektierende Haltung³⁵³. Sie gilt es einzuüben, zu erlernen und zu leben, um religiöse Pluralität in der Schule fruchtbar zu machen. Dafür ist es unumgänglich, den/die andereN in seiner/ihrer Selbstbestimmung, Entfaltungswillen und Freiheit zu bejahen³⁵⁴. Aufgrund dieser Haltung ist es möglich, sich gemeinsam existenziellen Fragen, die unter Umständen so unterschiedlich beantwortet werden, dass sie eben nicht der Vereinheitlichung zum Opfer fallen, zu stellen. Im Aushalten dieser Differenz liegt die Pluralitätsfähigkeit und eines der Lernziele interreligiösen Lernens des/der Einzelnen begründet.³⁵⁵ Eben diesen Blick auf die Einzelnen fordert auch Bert Roebben ein, wenn er dafür plädiert, die intra-religiöse Dimension in das interreligiöse Lernen miteinzubeziehen³⁵⁶. Seine Position dazu wird hier ausgeführt.

11.3.3.2. Erweiterung durch intra-religiöses Lernen

Ergänzend zu den oben dargelegten Grundzügen interreligiösen Lernens verweise ich auf das Anliegen von Bert Roebben, dieses durch das intra-religiöse Lernen zu ergänzen.³⁵⁷ Dafür stellt Roebben im Anschluss an Michael Grimmit³⁵⁸ drei Modelle im Umgang mit religiöser Pluralität dar: das mono-religiöse, das multi-religiöse und das inter-religiöse Modell. Das mono-religiöse Modell zielt bewusst darauf, junge Menschen in eine bestimmte religiöse Tradition einzubinden und sie zu voll entwickelten TeilnehmerInnen dieser Tradition zu machen. Dabei gibt es eine exklusive Variante des Modells, das alle anderen Lebensanschauungen ausschließt und eine inklusive, die ihnen in Fragmenten Wahrheitsanspruch zugesteht.³⁵⁹ Dieses Modell ist für einen produktiven Umgang mit Pluralität ungeeignet. Das zweite Modell des multi-religiösen Lernens zielt darauf ab, Jugendliche simultan in unterschiedliche religiöse Traditionen einzuführen, ohne dabei eine bestimmte Priorisierung zu vermitteln. Das kann aber auch zu Gleichgültigkeit führen, denn wenn alles dasselbe ist, so gibt es auch keinen Grund dafür, sich bewusst für etwas zu engagieren. Dieses Modell lässt auch die Vielschichtigkeit religiöser Phänomene nicht zu und macht Jugendliche nach Roebben zu einer Art „religiöser Touristen“³⁶⁰. Schließlich kommt das inter-religiöse Modell ins Spiel, das darauf zielt, auf die Tiefe, mit der unterschiedliche religiöse Traditionen auf existenzielle Fragen antworten, einzugehen. Die Grundzüge dieser Form interreligiösen Lernens wurden in obenstehendem Kapitel dargelegt.

³⁵³ Schwendemann: Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung, S. 173.

³⁵⁴ Vgl.: Schwendemann: Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung, S. 175.

³⁵⁵ Vgl.: Strutzenberger: Lebens.werte.schule, S. 86.

³⁵⁶ Vgl.: Roebben: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 154.

³⁵⁷ Vgl.: Roebben: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 151-154.

³⁵⁸ Vgl. dazu: Grimmit, Michael: Religious Education and Human Development, Great Waking 1987.

³⁵⁹ Roebben: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 142.

³⁶⁰ Roebben: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 153.

Roebben geht nun davon aus, dass neben den Zielen des Informationstransfers und der Ermöglichung von Interpretation durch Kommunikationsprozesse im interreligiösen Lernen auch die Authentizität von Menschen herausgefordert werden muss. Denn:

„Dann ergibt es sich, dass Menschen in das unfassbare Geheimnis ihrer Einzigartigkeit, Immanenz und Transzendenz als Mitglied der Menschheit eingeführt werden.“³⁶¹

Er ergänzt oben skizzierte Grundlegungen interreligiösen Lernens also durch einen Blick auf das Individuum und führt aus, dass der Lernprozess dabei neben der religiösen Vielfalt im Klassenzimmer auch jene in den Personen selbst ernst nimmt:

„Durch die inter-kulturelle und inter-religiöse Begegnung bin ich herausgefordert, mich selbst *neu zu definieren* und *neu zu >>dignifizieren<< (also würdigen)*, mich selbst besser zu kennen und mich selbst mehr zu respektieren, als eine menschliche Person mit einer unangreifbaren Würde.“³⁶²

Hier ist vorausgesetzt, dass die Ansicht eines/r anderen über eine bestimmte Frage für einen selbst nur dann zum Denkanstoß werden kann, wenn man sich selbst für diese Frage engagiert und versucht, Antworten zu finden. Dies stellt nach Roebben den Ausgangspunkt für diese Form des Lernens dar, denn niemandem ist es möglich, gleichzeitig alle Perspektiven erkennen und würdigen zu können. Er führt aus, dass ohne einer eigenen spirituellen Ansicht, die in Beziehung zu einer wachsenden religiösen Erkenntnis über die eigene Herkunft steht, eine Begegnung mit anderen unmöglich wäre.³⁶³ Hier liegt auch der Zusammenhang zwischen der inter- und intra-Dimension im interreligiösen Lernen begründet. Roebben plädiert hier dafür, die intra-religiöse Dimension im interreligiösen Lernen neu miteinzubeziehen und stellt die Zusammenhänge, die sich aufgrund der unterschiedlichen Modelle ergeben, in folgendem Schema dar³⁶⁴:

³⁶¹ Roebben: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 151.

³⁶² Roebben: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 152f.

³⁶³ Vgl.: Roebben: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 153.

³⁶⁴ Roebben: Religionspädagogik der Hoffnung, S. 154.

Learning <i>about</i> religion Lernen <i>über</i> Religion	Learning <i>from</i> religion Lernen <i>von</i> Religion	Learning <i>in/through</i> religion Lernen <i>in/durch</i> Religion
Repräsentation <i>Multi</i> -religiöses Lernen	Präsentation <i>Inter</i> -religiöses Lernen	Präsenz <i>Intra</i> -religiöses Lernen
Kennen des Anderen	Respektieren des Anderen	Mich selbst (aufs Neue) kennen und respektieren
Information durch Dokumentation	Interpretation durch Kommunikation	Konfrontation durch Begegnung
Heuristische Kompetenz	Soziale Kompetenz	Existenzielle Kompetenz
LehrerIn informiert als Experte/in	LehrerIn interpretiert als ModeratorIn	LehrerIn konfrontiert als Zeuge/in
Unterschiedlichkeit (différence)		Alterität (altérité)

Hier werden die unterschiedlichen Dimensionen, die jeweils damit verbundenen Kompetenzen und Inhalte, sowie die Rolle, die die Lehrenden in den jeweiligen Modellen innehaben, offenbar. Diese Modelle sind nicht als einzelne zu verstehen, sondern sie ergänzen einander. Dadurch wird deutlich, dass das interreligiöse Lernen die Ergänzung durch das intrareligiöse Lernen benötigt, welches den Menschen ermöglicht, sich selbst besser kennenzulernen und wertzuschätzen. Junge Menschen werden somit ermuntert, in einem kreativen Bildungsprozess, sich selbst und die eigene Zukunft vor der Begegnung mit den anderen neu ernst zu nehmen. Nur wenn Menschen in der Lage sind, sich selbst zu würdigen und indem im intra-religiösen Lernen Selbstbildung verwirklicht wird, können sie in einer Situation der religiösen Pluralität handlungsfähig bleiben. Interreligiöses und Multireligiöses Lernen bedürfen genau dieser Ergänzung.

In diesem Schema geht ebenso hervor, dass die Formen und die Realisierung von interreligiösem Lernen stark davon abhängen, wie die LehrerInnen ihre jeweilige Rolle gestalten. Daher wird der Fokus vor dem Hintergrund dieses Schemas im Folgenden auch auf sie als AkteurInnen in diesem Prozess gelegt.

11.3.3.3. LehrerInnen als AkteurInnen im interreligiösen Lernen

Die grundlegende Aufgabe von LehrerInnen im Kontext interreligiösen Lernens liegt Ulrike Baumann zufolge darin, mit den Heranwachsenden über ihre Erwartungen und Ängste, über Vorurteile und mögliche Missverständnisse zu sprechen, sodass sie durch die religiöse Pluralität in der Gesellschaft nicht unnötig irritiert werden³⁶⁵ und gleichzeitig die Frage und

³⁶⁵ Vgl.: Baumann: Akteure interreligiösen Lernens, S. 397f.

Suche nach Wahrheit im Dialog aufrecht erhalten werden kann. Somit sind LehrerInnen selbst auch Lernende in diesem Prozess.

Mit dieser gemeinsamen Suche nach Wahrheit und dem Eintreten in unverzweckte Beziehungen, ist ein sensibler Umgang mit möglichen Kategorien wie „jüdisch“, „christlich“, „muslimisch“ oder „ohne Bekenntnis“ nötig, da diese eher Zuschreibungscharakter haben, als dass sie Ansatzpunkte für interreligiöses Lernen ermöglichen. Die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen im religiösen Bereich sind unterschiedlich und hängen nicht in erster Linie damit zusammen, welcher formalen Religion oder Konfession sie angehören.³⁶⁶ Baumann legt daher Wert darauf, dass sich die Frage religiöser Pluralität auch auf das Vorverständnis von Religion bei den Jugendlichen bezieht.

„Ein tieferes Verstehen des Religiösen hängt davon ab, dass im Jugendalter das eigene Ich als Ganzes erlebt und reflektiert wird und dass sich elementar ein Selbst- und Weltverständnis ausbildet. Im Zuge dieser Entwicklung kann es in der Schule zwischen Jugendlichen verschiedener Religionen zu heftigen Auseinandersetzungen über >>Gott und die Welt<< kommen. Diese religiöse Heterogenität ist ein Thema der ganzen Schule, und der Umgang mit ihr ist schwierig.“³⁶⁷

Um den SchülerInnen hier eine Unterstützung zu sein und Orientierungshilfen zur Verfügung stellen zu können, benötigen LehrerInnen die Sensibilität wahrnehmen zu können, welche religiösen Erfahrungen die SchülerInnen in die Schule mitbringen und welche religiösen Traditionen in den Familien gelebt werden. Fragen des interreligiösen Lernens dürfen also nicht allein der Religionspädagogik überlassen werden, sondern es ist Thema aller am Schulleben Beteiligten. Karl Ernst Nipkow begründet das auch damit, dass sich SchülerInnen unterschiedlicher Religionen in allen Fächern außer dem konfessionellen Religionsunterricht begegnen und es von daher nicht nur Anliegen des Religionsunterrichts sein kann, interreligiöses Lernen an der Schule umzusetzen.³⁶⁸

„Interreligiös bildende Begegnungen sind zusammengefasst auch unter unterschiedlichen Voraussetzungen überall gleich energisch anzustreben. Da die Schulentwicklung von einer Zusammenarbeit der Schule mit öffentlichen Partnern ausgeht, sind je nach Lage geeignete Formen des konkreten Kennenlernens außerhalb der Schule wahrzunehmen. Innerhalb der Schule ist interreligiöses Lernen im Schulleben, in geeigneten Fächern und zwischen ihnen anzugehen.“³⁶⁹

³⁶⁶ Vgl.: Baumann: Akteure interreligiösen Lernens, S. 398.

³⁶⁷ Baumann: Akteure interreligiösen Lernens, S. 398.

³⁶⁸ Vgl.: Nipkow: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, S. 365.

³⁶⁹ Nipkow: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, S. 365f.

Es sind Baumann zufolge allerdings besonders die ReligionslehrerInnen, die vor Herausforderung stehen, die Jugendlichen im Umgang mit dem Plural der Religionen mit Sorgfalt zu erziehen.³⁷⁰

„Sie müssen sie so weit fördern, dass sie einen Standpunkt in der eigenen Religion finden, der sie zum Dialog in Differenz und Toleranz befähigt. Den anderen Schülerinnen und Schülern sollen sie signalisieren, dass sie ihre Kultur und Erfahrungswelt und die ihrer Familien respektieren. Religionslehrerinnen und –lehrer sollten offen sein für Begegnung und Dialog mit Menschen der anderen Religionen und Traditionen, die im Bildungssystem präsent sind.“³⁷¹

Baumann betont hier, dass die ReligionslehrerInnen in der doppelten Reflexion, nämlich jener ihrer eigenen religiösen Lebenspraxis und jener des Zusammenhangs zwischen gelebter und gelehrter Religion auf einer theologisch fundierten Grundlage, stehen. In dieser Reflexion bearbeiten sie die Distanz zwischen gelebter und gelehrter Religion, die für die Initiierung von Lernprozessen unabdingbar ist. In Bezug auf die gelebte Religion heißt das für das Lernen mit den SchülerInnen, dass die religiöse Unterschiedlichkeit im Unterricht produktiv genutzt werden kann, indem sie beim Miteinander-Lernen voneinander lernen können.³⁷²

„Fremde Religionen begegnen heute nicht mehr nur in Texten, sondern sind als fremde Religiosität in der Öffentlichkeit sichtbar. Sie sind bei den Mitschülerinnen und Mitschülern anzutreffen, mit denen man mehr oder weniger vertraut ist. Die Nähe des Fremden ist mit anderen affektiven Resonanzen verbunden, als wenn man ihm nur auf dem Papier begegnet.“³⁷³

Auch Fischer sieht vor allem in der Begegnung und im Gespräch mit anderen Religionen den Gehalt interreligiösen Lernens. Sie verweist auf Umsetzungsmöglichkeiten wie die gemeinsame Erkundung von Moscheen, Synagogen und Kirchen und der damit unabdingbar verbundenen Begegnung mit Menschen, für welche diese Orte mit Bedeutungen versehen sind. Es gilt, Rituale, Feiern, religiöse Feste und die Praxen gelebter Religiosität zu erschließen, um Menschen anderer Religionen mit Respekt, Achtsamkeit und Wertschätzung begegnen zu können.³⁷⁴ Neben diesen außerschulischen Kooperationsmöglichkeiten ist der Zusammenhang von Schulentwicklung und interreligiösem Lernen dort gegeben, wo es in der Schulkultur als ein selbstverständlicher Bestandteil verankert wird als ein Lernen, das außerhalb des Unterrichts bspw. in Form von fächerübergreifenden Projekten anlässlich von Klassenfahrten,

³⁷⁰ Vgl.: Baumann: Akteure interreligiösen Lernens, S. 399.

³⁷¹ Baumann: Akteure interreligiösen Lernens, S. 399.

³⁷² Vgl.: Baumann: Akteure interreligiösen Lernens, S. 399f.

³⁷³ Baumann: Akteure interreligiösen Lernens, S. 401.

³⁷⁴ Vgl.: Fischer: Interreligiöses Lernen und Schulkultur, S. 169.

bei Unterbrechungen des Unterrichtsalltags oder bei besonderen Gelegenheiten des Feierns stattfindet.³⁷⁵

„Voraussetzung für die Entwicklung einer »pluralitätsfähigen« Schulkultur ist ein religiös offenes Klima, bei dem Religion nicht tabuisiert oder privatisiert ist, sondern zur Sprache kommen kann, und bei dem religiöse Sachverhalte auch in anderen Fächern, nicht nur im Religionsunterricht angesprochen werden können. Eine verbindliche und zeitlich wie örtlich geregelte Kooperation im Kollegium ist Bedingung für den Austausch von Beobachtungen und Fragen, für professionelle Reflexion und für gegenseitige Anregungen.“³⁷⁶

In diesem Bereich brauchen auch die LehrerInnen Unterstützung, sie benötigen Zeiten, um reflektieren zu können und Rituale der Achtsamkeit und Wertschätzung. Sind diese nicht vorhanden, so wird interreligiöses Lernen sich nur schwer realisieren lassen.³⁷⁷

Die Verankerung interreligiösen Lernens im Schulleben entspricht also einem aktiven und wertschätzenden Umgang mit religiöser Differenz und ermöglicht Jugendlichen Entwicklungsräume, zum einen in der Auseinandersetzung mit ihren je eigenen religiösen Überzeugungen, aber auch im gemeinsamen Ringen um Wahrheit in der Beantwortung existenzieller Fragen. Der Zusammenhang zwischen dieser Art des Lernens und Schulentwicklung ist zum einen in der konkreten Umsetzung gegeben, denn interreligiöses Lernen betrifft aufgrund der gegebenen Pluralität alle am Schulleben beteiligten Personen und fordert diese zur Kooperation und Zusammenarbeit, zum anderen auch in der Art der Schulkultur, die eine wertschätzende Grundhaltung im Umgang mit religiös verschiedenen Haltungen und Überzeugungen fordert. Dafür sind in den Schulentwicklungsprozessen Räume und Zeiten zur Reflexion, zur Begegnung – auch mit sich selbst - und zum gemeinsamen Feiern einzuplanen. Wie interreligiöses Lernen in die Schulentwicklung eingebunden und Bestandteil des Schullebens werden kann, hängt wiederum eng mit den Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulen zusammen. Interreligiöses Lernen kann somit als eine grundlegende Option im Umgang mit religiöser Pluralität an Schulen angesehen werden, das die Verwirklichung eines friedlichen Miteinanders in der Pluralität ein Stück weit realisiert. Für die Schulentwicklung bedarf es allerdings je eigener Formen, die den Kontexten und Rahmenbedingungen der jeweiligen Schulen entsprechen, um dies umsetzen zu können.

³⁷⁵ Vgl: Fischer: Interreligiöses Lernen und Schulkultur, S. 171.

³⁷⁶ Fischer: Interreligiöses Lernen und Schulkultur, S. 173.

³⁷⁷ Vgl.: Fischer: Interreligiöses Lernen und Schulkultur, S. 173.

12. Zusammenfassung

In diesem Teil der Arbeit wurde Pluralität als ein wichtiges, wenn nicht das wichtigste Kennzeichen gegenwärtiger gesellschaftlicher Entwicklungen beschrieben. Ausgehend von Pluralisierungsprozessen aufgrund von Migration und Globalisierung wurde Pluralität auch in anderen Bereichen der Gesellschaft verortet: in der funktionalen Ausdifferenzierung von Gesellschaften und der damit einhergehenden Individualisierung. Diese Pluralisierungsprozesse sind in einen engen Zusammenhang mit religiöser Pluralität zu bringen, die selbst wiederum mehrdimensional verstanden wird. Auf der Ebene der verfassten Religionsgemeinschaften ist ein Zusammenwachsen aufgrund von Migration und Globalisierung zu beobachten, im Bereich des Individuellen herrscht eine Pluralisierung in dem Sinn, dass sich Menschen nunmehr selbst für ihre religiöse Biografie verantwortlich zeigen und auf der Ebene der Kirchen ist aufgrund der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung feststellbar, dass keine Religion einen alleinigen Wahrheitsanspruch mehr für sich monieren kann. Auf der Suche nach einer geeigneten soziologischen Beschreibung von Religion in der Situation der Pluralität wurde auf das Konzept der multiplen Moderne Bezug genommen, das es erlaubt, Religion in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen und Transformationen in der Gesellschaft selbst verankert zu sehen und sie nicht außerhalb dieser platziert.

Diese religiösen Pluralisierungsprozesse haben auch Auswirkungen auf die Religionspädagogik, sie kann sich nur mehr dann als zukunftsfähig erweisen, wenn sie pluralitätsfähig ist. Dazu wurden in Anschluss an Englert Grundzüge einer Religionspädagogik gezeichnet, die unverkrampft auf neue Formen von Religion und Religiosität zugehen und mit ihnen umgehen kann. Religiöse Pluralität ist mittlerweile schulischer Alltag und so wurden in einem letzten Schritt in diesem Kapitel die Auswirkungen von religiöser Pluralität auf Schulen thematisiert. Dazu wurde die von Prengel entwickelte Pädagogik der Vielfalt als theoretische Grundlage im Umgang mit Pluralität und Differenz allgemein dargestellt, die auch für eine pluralitätsfähige Religionspädagogik gilt. Schließlich wurden Schulen als ein religiöser Lernort vorgestellt, dessen zentrale Bedeutung darin liegt, die Kinder und Jugendlichen zu einem konstruktiven Umgang mit religiöser Pluralität und Differenz zu befähigen. Zentral hierbei ist eine dialogische Herangehensweise, wie sie auch im interreligiösen Lernen verwirklicht wird, welche die Suche nach Wahrheit nicht aufgibt und existenzielle Fragen nicht vorschnell und oberflächlich beantwortet. Als Schlusspunkt dieses Teils wurde interreligiöses Lernen als eine Grundvoraussetzung für einen konstruktiven Umgang mit religiöser Diversität dargestellt und

darauf hingewiesen, dass die Umsetzung dieser Form von Lernen auch Implikationen für die Schulentwicklung hat, geht es in ihr darum, sich nach außen zu öffnen, in Form von fächerübergreifenden Projekten zu arbeiten und alle am Schulleben beteiligten Personen einzubinden. Wie diese Umsetzung erfolgt, ist wiederum Anforderung für die jeweiligen einzelnen Schulen, da den Rahmenbedingungen angepasste Konzepte interreligiösen Lernens zu suchen sind.

In der Darstellung des interreligiösen Lernens erfolgte gleichzeitig eine Hinführung zum Thema Schulentwicklung, dem sich der nächste Teil widmen wird, da es als Teil von Schulentwicklungsprozessen gesehen werden kann. Die Frage, wie es umgesetzt und implementiert wird, ist dabei Teil der Entwicklungsprozesse an den jeweiligen Schulen. Der Inhalt des nächsten Teils der Arbeit orientiert sich an allgemeinen pädagogischen Theorien zum Thema Schule und stellt zentrale Stränge der Schulentwicklungsdebatte vor. Diese werden in einem weiteren Schritt in Verbindung zu religionspädagogischen und theologischen Positionen gebracht, um die Verschränkung zwischen Schulentwicklung und Religion darzustellen.

TEIL III: SCHULENTWICKLUNG UND RELIGIONSPÄDAGOGIK: THEORETISCHE VERGEWISSERUNG AM BEISPIEL AKTUELLER PERSPEKTIVEN DER SCHULENTWICKLUNGSFORSCHUNG

Im Folgenden stelle ich das für diese Arbeit leitende Verständnis von Schule dar. Dazu verweise ich in einem ersten Schritt auf prinzipielle Charakteristika und Kennzeichen von Schule, wie sie aus einer historischen Perspektive ermittelt werden können, um in einem zweiten auf exemplarische kontextuelle gesellschaftlichen Entwicklungen und ihren Einfluss auf Schule einzugehen. Davor thematisiere ich die Chancenungleichheit, die (nicht nur) im österreichischen Schulsystem zu finden ist. Nachdem der Kontext, in dem sich Schulen befinden, dargestellt wurde, erfolgt eine schultheoretische Einführung in Anlehnung an die funktionale Analyse des Bildungswesens nach Helmut Fend. Diese wird durch gendertheoretische Überlegungen und der Darstellung des Verständnisses von Schule als einen sozialen und politischen Raum im Sinne von Polis ergänzt.

13. Schultheoretische Fundierung

Die Organisation Schule hat sich laut Josef Keuffer und Matthias Trautmann, so wie sie heute verfasst ist, in einem langen Prozess entwickelt, muss verschiedenen - teils widersprüchlichen - Erwartungen gerecht werden, ist eingebunden in die Gesetzgebung, in institutionelle Routinen, kulturelle Überzeugungen und steht dabei mit anderen Teilbereichen des Bildungssystems und der Gesellschaft in Beziehung.³⁷⁸ Kurz, Schulen sind komplex und sie zu verstehen bedeutet einen Abschied von eindimensionalen Entwürfen und Perspektiven.

Betrachtet man das Entstehen von Schulen aus einer historisch-analytischen Perspektive, so wird deutlich, dass die Einrichtung von Schulen, so wie sie sich heute im Normalfall darstellen, im Laufe des 19. Jahrhunderts in Europa und den USA entwickelt wurde und sich im 20. Jahrhundert gegenüber anderen Modellen durchsetzte.³⁷⁹ Aus dieser historischen Perspektive können mit Keuffer und Trautmann idealtypische Kennzeichen von Schule erarbeitet werden. Sie verweisen darauf, dass Lernprozesse ursprünglich durch Mitmachen und Nachahmen stattfand. Das ist einer planmäßigen und systematischen Vermittlung von Wissen gewichen, was zu einer raum-zeitlichen Verselbstständigung des Lernens führte. Die symbolische

³⁷⁸ Vgl.: Keuffer/Trautmann: Institution und Schulkultur, S. 113.

³⁷⁹ Vgl.: Keuffer/Trautmann: Institution und Schulkultur, S. 113.

Vermittlung des Lernens – es wird nicht mehr an den Dingen selbst, sondern zunehmend an deren symbolischer Repräsentation gelernt – als auch seine Zeitbindung an unabhängig von den Lernbedürfnissen der SchülerInnen definierte Zeitfenster sind nun ebenso Merkmale der Schule wie die professionelle Anleitung des Lernens, die von ausgebildeten Lehrpersonen übernommen wird. Gleichzeitig führt die Schul- bzw. Unterrichtspflicht dazu, dass Kindheit und Jugend zu einem großen Teil „Schulkindheit und Schuljugend“³⁸⁰ geworden sind.³⁸¹ Hier kann die große Macht von Schulen, die das Leben junger Menschen prägen, antizipiert werden. Aus dieser Perspektive wird deutlich, dass Schulen nicht seit jeher in dieser Form bestehen, sondern über einen langen Prozess von Menschen geschaffen wurden. Das heißt aber auch, dass sie veränder- und gestaltbar sind – eine Grundvoraussetzung für Schulentwicklungsprozesse.

Schulen können somit als ein konstruierter Raum verstanden werden, der aber auch aufgrund geschichtlich gewachsener Strukturen und Kulturen relativ stabil ist. In diesem Verständnis können Schulen zwar relativ autonom agieren, sind aber trotzdem Einflüssen von außen ausgesetzt und stehen immer in Zusammenhang mit dem sie umgebenden Umfeld.³⁸² Hans-Ulrich Grunder folgend sind sie demnach

„universalistisch und partikulär ausgerichtet und sie tragen zur kognitiven und kulturellen Integration einer Gesellschaft bei. Dies tun sie, indem sie einen eigenständigen, ausdifferenzierten, relativ autonomen, bewusst künstlichen Bereich bilden, der übergreifenden Standards verpflichtet ist.“³⁸³

Ein zentraler Punkt in Grunders Definition ist meines Erachtens, bewusst konstruiert wurden. Gleichzeitig stehen Schulen immer unter dem Einfluss von gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Rahmenvorgaben. Bevor ich auf eine theoretische Betrachtungsweise von Schulen eingehe, stelle ich daher im nächsten Kapitel einige exemplarische gesellschaftliche Entwicklungen dar, die für Schulen relevant sind und weise darauf hin, dass das Bildungssystem entgegen politischer Beteuerungen von Chancenungleichheit geprägt ist. Diese verweist auf die Dringlichkeit von Schulentwicklung, die auch den Abbau dieser zum Ziel hat.

³⁸⁰ Keuffer/Trautmann: Institution und Schulkultur, S. 113.

³⁸¹ Vgl.: Keuffer/Trautmann: Institution und Schulkultur, S. 113f. Als Referenz für ihren Überblick benennen die Autoren unter anderem: Leschinsky, Achim/Cortina, Kai S.: Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik, in: Cortina, Kai S./Baumert, Jürgen/Mayer, Karl Ulrich/Trommer, Luitgart (Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 2003, S. 20-51.

³⁸² Vgl.: Strutzenberger, Gender und Religion, S. 32.

³⁸³ Grunder: Schulentwicklung und Schule als lernende Institution, S. 26.

13.1. Selektionsmechanismen im Bildungssystem

Im 21. Jahrhundert ist Bildung eine zentrale individuelle und gesellschaftliche Ressource und hat somit große Bedeutung für die Gesellschaft. Laut den SoziologInnen Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann gründet das darin, dass auf einer individuellen Ebene der Bedarf an Kompetenzen zur Bewältigung von komplexer gewordenen Anforderungen an die Lebensführung gestiegen ist und gesellschaftlich analytisch kommunikative Kompetenzen gefragt sind.³⁸⁴ Prinzipiell lautet das Postulat der Politik und Gesellschaft, dass Bildung, die das Erlangen dieser Kompetenzen ermöglicht, aufgrund von entsprechenden Leistungen allen Menschen zur Verfügung stehen soll und somit jeder die Möglichkeit haben soll, Ressourcen für das Leben in der heutigen Gesellschaft zu erlangen. Dass dies nicht der Fall ist, sondern dass das Erreichen von Bildungsgraden mit der familiären Herkunft zusammenhängt, lässt sich aus den im Folgenden exemplarisch dargestellten Daten erkennen.

In Österreich besuchen im Jahr 2008 24,6% aller Kinder und Jugendlichen eine Allgemeinbildende Höhere Schule und 33,1% eine Berufsbildende Höhere Schule³⁸⁵ - insgesamt sind also über 50% der Kinder und Jugendlichen in Österreich in einer Schule mit Maturaabschluss zu finden. Jugendliche, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, wechseln häufiger in Polytechnische Schulen und Berufsbildende Mittlere Schulen – insgesamt 54,4%, überproportional viele Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache beenden ihre Ausbildung nach Erfüllung der Schulpflicht und treten gar nicht erst in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein.³⁸⁶ Eine weitere benachteiligte Gruppe sind jene Kinder und Jugendliche, die aus einem Haushalt kommen, der armutsgefährdet ist. In Österreich sind das ca. 12%. 15% der unter 27-Jährigen kommen aus einem Haushalt mit zumindest einer Person ohne EU oder EFTA Staatsbürgerschaft, ihr Anteil an den armutsgefährdeten Kindern und Jugendlichen beträgt 32%. Das heißt, dass es meist Kinder mit Migrationshintergrund sind, die von Armutsgefährdung betroffen sind. Das hat für das Schulsystem deshalb Bedeutung, weil Armutsgefährdung in Österreich mit niedriger Bildung einhergeht, die wiederum mit der Wahl des Schultyps für die Kinder zusammenhängt: 71% der 10-14-jährigen armutsgefährdeten Jugendlichen besuchen eine Hauptschule.³⁸⁷

³⁸⁴ Vgl.: Quenzel/Hurrelmann: Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft, S. 11.

³⁸⁵ Vgl.: Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen, S. 28.

³⁸⁶ Vgl.: Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen, S. 28.

³⁸⁷ Vgl.: Statistik Austria: Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2007, S. 65f.

Nach Quenzel und Hurrelmann gibt es unterschiedliche Ursachen für diese anhaltende Chancenungleichheit. So werden Kinder aus bildungsfernen Haushalten tendenziell weniger gefördert und schneiden daher bei den Noten schlechter ab. Gleichzeitig hängt die Wahrscheinlichkeit, ein Gymnasium zu besuchen, von der Motivation der Eltern ab, die bei bildungsfernen Schichten eher dazu tendieren, niedrigere Schullaufbahnen anzustreben, auch wenn das Kind die Begabung für eine höhere Schullaufbahn hätte. Umgekehrt verhält es sich gleich: Eltern aus höheren Schichten beharren darauf, ihr Kind in ein Gymnasium zu schicken.³⁸⁸ Was Hurrelmann hier auf der Ebene der Familie belässt, lässt sich mit der Denkweise von Pierre Bourdieu ergänzen. Er verweist nach Ingolf Erler darauf, dass Kinder unterprivilegierter Herkunft Schule zu einem mehrfach belastenden Ort empfinden, weil sie in ihr soziale Ausschlussmechanismen erleben. Hochkultur und bürgerliche Bildung nehmen in ihrer Alltagswelt nur einen geringen Stellenwert ein, was dazu führt, dass sie ihr gewohntes Lebensumfeld in der Schule nicht mehr wiederfinden. Auch ihre Sprache unterscheidet sich von Kindern aus privilegierten Haushalten.³⁸⁹ Hier greifen also ausschließende Strukturen, die es erschweren, den Kindern eine höhere Bildung zukommen zu lassen.

Hier wird ersichtlich, dass Bildungschancen und Erwerbs- und Einkommenschancen auch in Österreich ungleich verteilt sind. Deutschland als auch Österreich sind Wohlfahrtsstaaten, die ihre politischen Mittel dazu einsetzen, den BürgerInnen die Teilhabe in den Feldern der Arbeit, Kultur und Soziales zu gewähren und sich dem Grundsatz der Chancengleichheit und der sozialen Aufstiegsmöglichkeit verpflichtet fühlen³⁹⁰. Die zunehmende soziale und ökonomische Ungleichheit stellt daher ein politisches Problem dar, auf das zwar von verschiedenen Seiten hingewiesen wird, für das es aber noch keine Lösung gibt. Abgesehen von der politischen Problematik, die hier sichtbar wird, ist diese Ausgrenzung auch aus humanitärer Sichtweise zu verurteilen. Diese Selektionsmechanismen wie bspw. das dreigliedrige Schulsystem finden vor dem Hintergrund diverser gesellschaftlicher Entwicklungen statt, welche im Folgenden thematisiert werden.

³⁸⁸ Vgl: Quenzel/Hurrelmann: Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft, S. 14.

³⁸⁹ Vgl.: Erler: Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft, S. 29f.

³⁹⁰ Statistik Austria: Bildung in Zahlen 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen, S. 90.

13.2. Exemplarische gesellschaftliche Entwicklungen und ihre Auswirkungen auf Schule

Schulen können zwar relativ autonom agieren, sind aber trotzdem gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt und stehen immer in Zusammenhang mit dem sie umgebenden Umfeld. So realisiert sich ihr Bildungsauftrag vor dem Hintergrund politischer, gesellschaftlicher und sozialer Entwicklungen. Diese stellen Schulen gegenwärtig vor vielfältige Herausforderungen, die zu meistern einen Abschied von eindimensionalen und vorgefertigten Lebensentwürfen erfordern. Vor allem zwei Tendenzen sind nach Jäggle und Krobath in Österreich im Moment ausschlaggebend für die Entwicklung der Situation der Schullandschaft: Zum einen wirkt sich die sinkende Geburtenrate³⁹¹ auf die SchülerInnenzahlen aus, was für manche Schulen existenzbedrohend sein kann. Zum anderen prägen SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen sprachlichen, religiösen und kulturellen Hintergründen die Schullandschaft in einer neuen Vielfalt. Die Folgen dieses Wandels und bildungspolitische Entwicklungen führen dazu, dass Schulen in Konkurrenz zueinander stehen, soziale Unterschiede und Spannungen sichtbarer werden und dass verstärkt die Konflikte der Gesellschaft samt gewaltförmigen Kommunikationsmustern in die Schule getragen werden. Bildungseinrichtungen geraten dementsprechend unter Druck und müssen auf viele dieser Herausforderungen selbst Antworten finden und mit pädagogischen Angeboten reagieren.³⁹²

Eine weitere Herausforderung stellt sich laut Erwin Rauscher, wenn die Entwicklung der Gesellschaft hin zu einer Informationsgesellschaft, in der Wissen jederzeit und überall abrufbar ist, in den Blick genommen wird. Durch die vielfältigen Arten der Informationsverbreitung, ihrer medialen Aufbereitung und den Möglichkeiten, die das Internet bietet, haben Schulen ihre Alleinherrschaft als Wissensvermittlerinnen verloren und stehen somit vor der neuen Aufgabe, SchülerInnen zur Vernetzung von Grundlagen- und Beziehungswissen zu befähigen.³⁹³ Ihr Auftrag liegt nun darin, Jugendliche zu unterstützen, die vielfältig erworbenen, teils widersprüchlichen Informationen, die sie erhalten, einzuordnen und komplexere Beziehungen

³⁹¹Vgl.:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/demographische_masszahlen/demographische_indikatoren/index.html (Stand: 2.6.2011)

³⁹² Vgl.: Jäggle/Krobath: Bildung, Gerechtigkeit und Würde, S. 53f.

³⁹³ Rauscher: „Und sie bewegt sich doch...“. Schulentwicklung in Europa – Konsequenzen für den religiösen Bildungsauftrag, 2000, S. 32.

herzustellen. Das führt dazu, dass Schulen zunehmend zu einem Ort des „diskursiven Verarbeitens von Einsichten in Zusammenhänge“³⁹⁴ geworden sind.

Auch die veränderte Sozialisation von Kindern und Jugendlichen hat nach Peter Posch Einfluss auf Schulen. Durch die niedrigeren Kinderzahlen und die sinkende Stabilität familiärer Lebensformen verändern sich die Beziehungen zwischen Erziehungsberechtigten und Kindern. Diese werden nach Posch im Gegensatz zu früheren autoritativen Erziehungsformen nun eher partnerschaftlich wahrgenommen. Neben dieser Veränderung in den familiären Beziehungsmustern verlieren traditionelle soziale Netze wie politische Gruppierungen oder Kirchen an Bedeutung. An ihre Stelle treten Peer Groups, die für die Jugendlichen zu einem zentralen Einflussfaktor werden. Konsequenzen für die Schule liegen daher darin, dass ihnen vermehrt Erziehungsfunktionen zugewiesen werden, sie zum Sozialraum und zum Raum für das Austragen von Konflikten geworden sind. Sie werden als Lebensraum betrachtet, innerhalb dessen der Sinn schulischen Lernens und seine Bedeutung für den persönlichen Lebensraum reflektiert werden.³⁹⁵ Auch hier wird deutlich, dass sich die Rolle der Schulen als Wissensvermittlerinnen verändert hat. Im Vordergrund stehen diskursive und reflexive Prozesse, die Wissen in komplexe Zusammenhänge einzuordnen versuchen und die einen Bezug zum persönlichen Leben der SchülerInnen herstellen.

Schulen, bzw. das ganze Bildungssystem sind also eingebettet in gesellschaftliche Transformationsprozesse, die sich durch eine Komplexitätssteigerung auszeichnen und von Individuen neue Fähigkeiten fordern. Gleichzeitig stehen sie aufgrund fallender Geburtenraten zum Teil vor der Frage, ob sie überleben können. Antworten auf diese Fragen zu finden, wird den Schulen großteils selbst überlassen, was auf die Dringlichkeit von Schulentwicklung, die systematisch vorgeht, verweist.

Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses von Schule, das sie als historisch gewachsen, mit verschiedenen Kennzeichen versehen, als von den Menschen konstruiert und mit der Aufgabe, zum Erhalt einer Gesellschaft beizutragen, ansieht, werden im nächsten Kapitel politische Vorgaben in Bezug auf die Aufgaben von Schule thematisiert und im Anschluss daran – Helmut Fend folgend – verschiedene Funktionsbereiche von Schule dargestellt.

³⁹⁴ Vgl.: Rauscher: „Und sie bewegt sich doch...“. Schulentwicklung in Europa – Konsequenzen für den religiösen Bildungsauftrag, S. 47.

³⁹⁵ Vgl.: Posch: Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Ansprüche an die LehrerInnenbildung, S. 16.

13.3. Aufgaben und Funktionen von Schule

Im Lehrplan für die Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS), der die Grundlage für die folgenden Ausführungen liefert, wird deren Bildungsaufgabe wie folgt beschrieben:

„Den Fragen und dem Verlangen nach einem sinnerfüllten Leben in einer menschenwürdigen Zukunft hat der Unterricht mit einer auf ausreichende Information und Wissen aufbauenden Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens zu begegnen. Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen. Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“³⁹⁶

Im Mittelpunkt der allgemeinen Bildungsziele der AHS stehen also die jungen Menschen, die es in ihrer Persönlichkeit zu fördern gilt mit dem Ziel des Erhalts einer demokratischen Gesellschaft. Bemerkenswert an diesem Absatz ist, dass Schule hier nicht nur als ein Ort von Wissensvermittlung angesehen wird, sondern als eine Einrichtung, in der Werte wie Solidarität, Integrität und Gleichheit aller Menschen als Erziehungsziele gefördert werden.

Für ReligionspädagogInnen interessant ist die Forderung, dass der Unterricht auch „den religiösen Dimensionen des Lebens“ zu begegnen habe. Mit dieser Aufgabe wird Schule zu einem Ort, der Menschen ermächtigt, sich selbst zu entwickeln und sich sowohl mit dem Phänomen Religion in seinen unterschiedlichen Facetten als auch mit ihrer je eigenen Religiosität auseinanderzusetzen. Hier wird also deutlich, dass Schulen ihren Bildungsauftrag dann verwirklichen, wenn auch den religiösen Fragen sowohl der SchülerInnen als auch LehrerInnen Raum gegeben wird. Schulen können in diesem Sinn nach Wolfgang Weirer und Monika Prettenthaler als ein „locus theologicus“ in den Blick kommen, indem sie als ein Ort verstanden werden, in welchem die Biographien der SchülerInnen und LehrerInnen als Subjekte ihres Glaubens und Lebens wahr- und ernst genommen werden.³⁹⁷ Aus dieser Vorgabe im Lehrplan geht nach Jäggle und Krobath auch hervor, dass diese Ziele die Schule als

³⁹⁶ Lehrplan der Allgemeinbildenden höheren Schule, Art. 1, Abs. 4;
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (Zugriff: 05. 01. 2010)

³⁹⁷ Vgl.: Prettenthaler/Weirer: Schule als Feld kreativer TheologInnen. Desiderate zum Lehramtsstudium anlässlich der Konzeption des „Lehrplans '99“, S. 53.

ganze betreffen und daher nicht an den konfessionellen Religionsunterricht allein delegiert werden dürfen.³⁹⁸

Vor dem Hintergrund der Ziele des Lehrplans gilt es also festzuhalten, dass die Funktionen, die Schulen aus politischer Sicht erfüllen sollen, stark daran orientiert sind, die jungen Menschen auf ein eigenverantwortliches Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorzubereiten. Dabei wird von politischer Seite explizit sowohl die Wissensvermittlung von als auch die eigenständige Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Themen verlangt.

Wenn nun danach gefragt wird, wie diese Auseinandersetzung ermöglicht werden kann, kann mit Renate Girmes darauf verwiesen werden, dass dazu eine bestimmte Form der Kommunikation zwischen den SchülerInnen und LehrerInnen notwendig ist:

„Die Aufgabe der Schule ist in meinen Augen, dass sie der Ort einer intergenerativen Kommunikation über die von den Menschen einer Gesellschaft gemeinsam geteilten Welt ist, einer Kommunikation, in der es um die Sichtweisen dieser Welt geht und um die kluge Nutzung der verfügbaren Wissens- und Könnensbestände, um in dieser Welt zu bestehen und sie gemeinsam weiter zu entfalten.“³⁹⁹

Girmes spricht hier von einer Form von Kommunikation, welche auf Unterweisung im klassischen Sinn verzichtet und die vielmehr auf eine gemeinsame Gestaltung der zukünftigen Welt achtet. Diese grundlegende kommunikative Haltung, die darauf beruht, sich zu verständigen und nicht, sich zu belehren, müsste auch in der Professionalität von LehrerInnen verankert werden. Indem sich das Gespräch auf die „gemeinsam geteilte Welt“⁴⁰⁰ bezieht, ist es nach Girmes lern- und bildungsfördernd.⁴⁰¹ Um diese Form der Kommunikation realisieren zu können, bedarf es allerdings spezifischer Strukturen in der Schule,

„die Austausch und Kommunikation befördern und dafür Raum im sozialen und realen Sinne bieten, in denen allgemein eine Vertrauens- und Unterstützungskultur herrscht, in der Menschen Zeit und Gelegenheit zur wechselseitigen Wahrnehmung und zur Reflexion haben.“⁴⁰²

Girmes verweist auf die Notwendigkeit, dass sich in den Schulen eine Form des Umgangs etabliert, der auf Wertschätzung und gegenseitigem Respekt beruht. Dies benötigt Raum und Zeit, damit sich die jungen Menschen im Sinne der Bildungsziele des Lehrplans konkret mit

³⁹⁸ Vgl.: Jäggle/Krobath: Bildung, Gerechtigkeit und Würde, S. 61.

³⁹⁹ Girmes: Organisation und Profession, S. 107.

⁴⁰⁰ Girmes: Organisation und Profession, S. 107.

⁴⁰¹ Vgl.: Girmes: Organisation und Profession, S. 107.

⁴⁰² Girmes: Organisation und Profession, S. 108.

Fragen der Gesellschaft und des gemeinsamen Lebens auseinandersetzen können. Aufgrund der politischen Vorgaben haben Schulen also die Aufgabe, die jungen Menschen auf ein eigenständiges Leben vorzubereiten, indem sie sie mit den Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft, ihrem Wissensbestand und ihren Werten vertraut machen. Dies entspricht nach Helmut Fend auch der grundlegenden Funktion von Schulen, nämlich für den Erhalt und den Fortbestand einer demokratischen Gesellschaftsform zu sorgen. Im Folgenden nehme ich eine schultheoretische Perspektive ein und beziehe mich auf Fend, der die Funktionsbereiche von Schulen in vier Komplexe differenziert.

Angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen und der unterschiedlichen Erwartungen, die von verschiedenen Gruppen an die Schule gestellt werden, ist es unmöglich, eine umfassende Darstellung aller Anforderungen an und Aufgaben von Schulen zu geben. Allerdings werden im Folgenden einige Kernpunkte benannt, die als mögliche Perspektiven für eine funktionale Analyse von Schulen dienen.

Für diese funktionale Analyse sprechen nach Norbert Collmar zwei Gründe: zum einen können dadurch die realen gesellschaftlichen Funktionen von Schule mit den Intentionen der Bildungs- und Schulpolitik abgeglichen werden und zum anderen sind die gesellschaftlichen Funktionen von Schule teilweise in sich selbst widersprüchlich und bedingen mehrfach ambivalente Handlungssituationen. Eine funktionale Analyse kann hier Bedingungen, Grenzen und Spielräume schulpädagogischen Handelns vor Augen führen. Das ermöglicht auch zwei Perspektiven, mithilfe derer Schulen verstanden werden können. Aus einer Außenperspektive kann gefragt werden, welche Funktionen das Schulsystem für die gesellschaftlichen Teilsysteme erbringt, aus einer Innenperspektive wie diese in der Schule wahrgenommen werden.⁴⁰³ Diese beiden Perspektiven bedingen und ergänzen einander und ermöglichen es, der Gefahr eines idealisierten Bildes von Schule vorzubeugen. Vielmehr wird durch die Ergänzung dieser Perspektiven eine differenzierte Reflexion pädagogischen Handelns ermöglicht.

Auf die Außenperspektive wird im nächsten Abschnitt verwiesen, wenn es darum geht, die politischen Vorgaben zur Funktion von Schule zu thematisieren. Nachdem sie dargestellt wurden, erfolgt im Anschluss an die Erziehungswissenschaftlerin Renate Girmes der Verweis darauf, welche Form von Kommunikation das pädagogische Handeln für die Erfüllung dieser Aufgabe benötigt.

⁴⁰³ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 153.

13.3.1. Instrumente gesellschaftlicher Reproduktion

Fend⁴⁰⁴, der für diese Arbeit insofern bedeutend ist, als er mit seiner Theorie der Schule eine Grundlage für die Schulentwicklungsdebatte zur Verfügung stellt, lässt sich bei der Entwicklung seiner Theorie der Schule von der Frage leiten, welche Funktionen sie erfüllt. Dabei identifiziert er unter Berufung auf soziologische Erkenntnisse unterschiedliche Aufgaben von Schule. Grundlegend gilt für ihn, dass die prinzipielle Funktion der Schule in der Reproduktion und Innovation demokratischer Gesellschaften und Kulturen besteht. Ähnlich wie Girmes verweist er hier darauf, dass das durch den Austausch der Gesellschaftsmitglieder untereinander geschieht. Die Schule systematisiert diesen Austausch und übernimmt dabei die Funktion, die jungen Menschen in die Gesellschaft hinein zu sozialisieren, indem sie in ihr an den Fähigkeits- und Wissensbestand sowie die grundlegenden Werte für eine Gesellschaft herangeführt werden.⁴⁰⁵ Dem entspricht die Auffassung von Schulen als Institutionen, denn Institutionen sind als Einrichtungen zu verstehen, die zur Lösung grundlegender gesellschaftlicher Probleme beitragen. So sind es bspw. wirtschaftliche Institutionen, die für Güterversorgung verantwortlich sind, Ehe und Familie tragen zur Regulierung sexueller Bedürfnisse und der biologischen Reproduktion bei und rechtliche und politische Institutionen dienen der Konfliktbewältigung. Mit Fend lassen sich Schulen demnach wie folgt verstehen:

„Auch Schulsysteme können als solche umfassenden Problemlösungskonzeptionen aufgefaßt werden. Die Notwendigkeit und Möglichkeit von Erziehung ergibt sich im Humanbereich einerseits aus den anthropologischen Voraussetzungen der Instinktarmut, Weltoffenheit, Plastizität, Lernfähigkeit des Menschen und andererseits aus den Voraussetzungen der Aufrechterhaltung menschlichen sozialen Lebens.“⁴⁰⁶

Fend bezieht die grundlegende Aufgabe von Schule also auf Reproduktionsprobleme, die mit der Wiederherstellung von gesellschaftlich gewünschten Zuständen zusammenhängen und die nicht einfach biologisch weitergegeben werden können, sondern erst eine spezifische Form des Erwerbs benötigen. So vermitteln Schulen bspw. grundlegende Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben oder den Umgang mit technischen Geräten.⁴⁰⁷

In diesem Sinne sind Schulen gesellschaftlich kontrollierte Sozialisationsinstanzen für die junge Generation. Unter Sozialisation lässt sich jener Prozess verstehen, mittels dessen gleichzeitig

⁴⁰⁴ Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf: Fend, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden ²2008.

⁴⁰⁵ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 49.

⁴⁰⁶ Fend: Theorie der Schule (1980), S. 224.

⁴⁰⁷ Fend: Theorie der Schule (1980), S. 225.

die Persönlichkeit der Heranwachsenden konstituiert und gesellschaftliche Verhältnisse reproduziert werden. Schulen sind Teil dieses Prozesses, insofern sie Heranwachsende dazu befähigen, in der Gesellschaft handlungsfähig zu werden.

„Schulsysteme sind somit subsidiäre Einrichtungen; sie entstehen überall dort, wo die bloße Teilnahme am sozialen Leben der Familie und der Sippe nicht mehr genügt, um all das zu lernen, was zur jeweiligen historischen Reproduktion der Gesellschaft erforderlich ist.“⁴⁰⁸

In dieser Reproduktion geht es nicht darum, das unüberlegte gleiche Wiederholen von Traditionen zu realisieren, sondern das Moment der Veränderung ist hier für moderne Gesellschaften konstitutiv.

„Man könnte Schulsysteme in dieser Perspektive als Instanzen bezeichnen, in denen eine systematische Resubjektivierung kultureller Objektivationen erfolgt. Denn kulturelle Fertigkeiten bleiben tot, wenn sie nicht angeeignet werden, Wissensbestände gehen verloren, wenn sie nicht von der heranwachsenden Generation übernommen werden und soziale Systeme verfallen, wenn die Autoritätsvorstellungen, auf denen sie beruhen, nicht mehr akzeptiert werden.“⁴⁰⁹

Schulsysteme ermöglichen durch ihre Sozialisationsfunktion den lebendigen Fortbestand einer Gesellschaft. Gleichzeitig haben sie eine doppelte - sowohl gesellschaftliche als auch individuelle –Ausrichtung, wie sie auch schon eingangs thematisiert wurde:

„Daß in diesem Prozeß Individuen erst ihren jeweiligen kultur- und gesellschaftsspezifischen Habitus erwerben und die Gesellschaft ihre generationelle Erneuerung und Festigung erlebt – dies verweist auf die Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses.“⁴¹⁰

Schulische Prozesse lassen sich demzufolge aus zwei Perspektiven analysieren: einmal mit Blick auf die Reproduktion der Gesellschaft und einmal mit Blick auf die Entwicklung der einzelnen Individuen. Aus dieser grundlegenden Aufgabe der Bestandssicherung und Weiterentwicklung der Gesellschaft lassen sich vier Funktionsbereiche von Schulen unterscheiden, die im Folgenden dargestellt werden. Prinzipiell geht Fend dabei von diesen zwei Ebenen, in denen diese Funktionen wirksam werden, aus: zum einen von der gesellschaftlichen, im Sinne der Reproduktion ihrer selbst, und zum anderen von der individuellen, in der der Blick auf die Entwicklung der SchülerInnen hin zu mündigen Menschen gelegt wird⁴¹¹. Im Folgenden gehe

⁴⁰⁸ Fend: Theorie der Schule (1980), S. 228.

⁴⁰⁹ Fend: Theorie der Schule (1980), S. 228.

⁴¹⁰ Fend: Theorie der Schule (1980), S. 228.

⁴¹¹ Vgl.: Neue Theorie der Schule, S. 49ff.

ich in einem ersten Schritt auf die Frage der gesellschaftlichen Funktion ein und fasse diese anschließend mit Blick auf ihre Relevanz für die Individuen zusammen.

13.3.1.1. Erste Funktion: Enkulturation

Unter dem Stichwort der Enkulturation bezeichnet Fend jene Funktion von Schule, die es der jungen Generation ermöglicht, sich in ihrer sie umgebenden Kultur zurechtfinden zu können. Hier geht es darum, die Fähigkeit, das in Symbolsystemen festgehaltene Wissen verstehen zu können, zu erwerben. Neben dem Erwerb dieses Wissens sieht Fend auch die Notwendigkeit, dass sich die jungen Menschen die kulturellen Grundlagen selbst aneignen und für sie passend adaptieren. Dies verhindert, dass eine Kultur statisch und leblos wird. Gesellschaftliche Kultursysteme sind im Sinne ihres vitalen Fortbestandes also auf eine Aneignung der jungen Generation, mittels derer sie sich die jeweiligen Symbolsysteme entschlüsseln und lebendig machen, angewiesen.⁴¹² Dabei ergänzen sich zwei Prozesse:

„Objektivierung als Prozess, in dem Kultur *geschaffen* wird, und Resubjektivierung als Prozess, in dem Kultur von Generation zu Generation *tradiert* wird, spielen hier zusammen.“⁴¹³

Enkulturation findet also durch zwei gegenläufige Vorgänge, die auch ein Engagement der SchülerInnen erfordern, statt. Schulen sind hier also gefordert, den jungen Menschen Möglichkeiten zu bieten, innerhalb derer sie sich die Grundlagen eines kulturellen Systems erarbeiten und für sich umsetzen können.

13.3.1.2. Zweite Funktion: Qualifikation

Im Mittelpunkt dieser zweiten Funktion steht nach Fend

„der Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten in einer Kultur und ihrer Überlieferung und Einübung in Bildungseinrichtungen.“⁴¹⁴

Es geht hier also darum, dass fortschrittliche Entwicklungen einer Gesellschaft auch in den Schulen Niederschlag finden und die SchülerInnen mit dem bereits vorhandenen gesellschaftlichen Wissen vertraut gemacht werden. Hier kommen vor allem jene Fertigkeiten und Kenntnisse in den Blick, die für ein Bestehen der jungen Menschen am Arbeitsmarkt notwendig sind. Darunter fallen beispielsweise grundsätzliche Fähigkeiten wie lesen und

⁴¹² Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 48.

⁴¹³ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 48.

⁴¹⁴ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 50.

schreiben zu können, aber auch der Erwerb von spezifischen technischen Qualifikationen. Fend verweist hier darauf, dass gegenwärtig jenen Bereichen, welche die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit von Gesellschaften fördern, große Bedeutung zukommt und Schulen diese auch in den Vordergrund stellen.⁴¹⁵

Schulen dienen mit der Funktion der Qualifikation also der Reproduktion der Gesellschaft, indem in ihnen Kompetenzen vermittelt werden, die es der jungen Generation aufgrund der Vermittlung ausreichender Kenntnisse und Fähigkeiten für das Arbeitsleben ermöglichen, am Arbeitsmarkt teilzunehmen und bestimmte Berufe auszuüben.

13.3.1.3. Dritte Funktion: Allokation und Selektion

Die dritte Reproduktionsfunktion von Schulen bezieht Fend auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft, welche sich aus der Gliederung nach Bildung, Einkommen, Kultur und sozialen Interaktionen ergibt. Es wird zwar immer wieder deklariert, dass Schulen gesellschaftliche Verteilungsprozesse auf der Basis von Leistungsorientierung zu verwirklichen haben, doch aufgrund der empirischen Bildungsforschung wurde deutlich, dass dieser Prozess der Eingliederung in eine Gesellschaft stark von der sozialen Lage des Elternhauses beeinflusst wird.⁴¹⁶ Vor allem durch die französischen Soziologen Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron⁴¹⁷ wurden neue Einsichten hinsichtlich des Verhältnisses von Bildungssystem und Gesellschaftsformation gewonnen. Sie legen dar, dass das Ausbildungssystem vor allem der Reproduktion der Sozialstruktur einer Gesellschaft dient und weisen nach, dass zwar die offiziellen Abschlüsse der SchülerInnen als Basis für ihren Aufstieg in der Gesellschaft angesehen werden, aber Personen mit einem großbürgerlichen Hintergrund größere Chancen auf einen gesellschaftlichen Aufstieg haben. Als Grund dafür führen die Soziologen an, dass jene Personengruppen, die in einer Gesellschaft privilegierte Positionen innehaben, auch danach trachten, diese zu sichern. Dieser Prozess der Herrschaftsstabilisierung wird durch die Berufung auf die Leistungsorientierung verschleiert.⁴¹⁸

Neben dieser Determinierung durch die Herkunftsfamilie kommt Schulen in dieser Funktion der Allokation auch eine Selektionsfunktion zu.⁴¹⁹ Collmar verweist diesbezüglich darauf, dass diese durch die an Schulen stattfindende Leistungsbewertung ausgeübt wird, denn Noten

⁴¹⁵ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 50.

⁴¹⁶ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 50. Diese Selektionsmechanismen im Bildungssystem thematisiert Kapitel 13.1.

⁴¹⁷ Vgl.: Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), Stuttgart 1971.

⁴¹⁸ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 50.

⁴¹⁹ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 50.

entscheiden über Bildungsverläufe und letztlich auch über Zugangsmöglichkeiten zur Berufsausbildung und -übung. Da Berufe mit einem bestimmten Einkommen verbunden sind und den Status in der Gesellschaft festlegen, sind Schulen somit durch die Form ihrer Abschlüsse an der Verteilung von Lebenschancen beteiligt.⁴²⁰

Schulen tragen also auch zur Aufrechterhaltung des Gesellschaftssystems bei, indem sie durch ihre Selektionsfunktion jene, die privilegierte Positionen innehaben, in der Sicherung ihrer Positionen unterstützen. Das geschieht anhand unbewusster und verschleiender Prozesse, welche vor allem durch die Berufung auf das Leistungssystem legitimiert werden. Fend verweist mit dieser Funktion darauf, dass Schulen hier auch herrschaftsstabilisierend wirksam werden.

13.3.1.4. Vierte Funktion: Gesellschaftliche Integration und innere Friedenssicherung

Während in den späten 60er Jahren die Erkenntnis, dass Schule kein herrschaftsfreier Raum ist, zu großer Irritation führte, ist mittlerweile deutlich geworden, dass Autorität und Verteilungsregelungen unvermeidbar sind. Sie müssen aber gerechtfertigt werden. Diesem Faktum Rechnung tragend wurden laut Fend Rechte für SchülerInnen und LehrerInnen entwickelt, die sie vor gegenseitigen Übergriffen schützen und auf den Prinzipien der Rechtsgleichheit und Rechtssicherheit beruhen.⁴²¹ Diese Entwicklung kennzeichnet gleichzeitig die Funktion von Schulen, welche den Bestand einer friedlichen Gesellschaft sichert.

„So gesehen leistet das Bildungswesen einen wichtigen Beitrag für den inneren Frieden, da es Formen der legitimen Verteilungsprozesse stärkt und die Rechtssicherheit garantiert. Schülerinnen und Schüler werden an einen explizit gerechtfertigten Rechtsrahmen gewöhnt und sie wissen, dass sie bei entsprechender Leistung und eigenem Verhalten auch Recht bekommen. Eine Leistungsgesellschaft und ein Rechtsstaat sind auf diese schulischen Vorleistungen angewiesen.“⁴²²

Schulen erfüllen nach Fend in diesem Sinn auch die Funktion von politischer Bildung und schaffen die Möglichkeit für junge Menschen, sich mit den demokratischen Grundlagen einer Gesellschaft zu identifizieren. Um dies realisieren zu können, braucht es ein gewisses Maß an Vertrauen der Gesellschaftsmitglieder in die jeweilige politische Kultur. Für die SchülerInnen ist

⁴²⁰ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 163f.

⁴²¹ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 46f.

⁴²² Fend: Neue Theorie der Schule, S. 47.

es daher wichtig, sich mit der Kultur und Geschichte eines Gemeinwesens auseinanderzusetzen und identifizieren zu können.⁴²³

„Die Einführung in diese kulturellen Traditionen, das gezielte Erarbeiten eines Verständnisses der gegenwärtigen politischen Welt, die Einübung in die zu Grunde liegenden Normen und Werte bilden deshalb der (sic) Kern der Integrationsfunktion des Bildungswesens, bei der auch dem Unterricht eine große Bedeutung zukommt. Das Bildungswesen hat danach die tief greifende Funktion, die grundlegenden Kulturen und Denkweisen, die Identität und Verständigungsfähigkeit von Gesellschaftsmitgliedern zu konstituieren, in der nachwachsenden Generation hervorzurufen und so über die Wahrnehmung des kulturellen Gesamtzusammenhanges auch den Zusammenhalt des Gemeinwesens zu sichern.“⁴²⁴

In diesem Zusammenhang liegt eine zentrale Aufgabe von Schule heute darin, aufgrund der gesellschaftlichen Pluralität, zum einen zur Wahrung kultureller Identität der unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen beizutragen und zum anderen das friedliche Zusammenleben von Mitgliedern verschiedener Kulturen zu unterstützen. Fend bezieht sich in diesem Zusammenhang auch auf die Frage von Religion und bezeichnet es als eine Kernaufgabe für die nationale als auch internationale Friedenssicherung, „das Zusammenleben der Religionen über das Bildungswesen zu fördern“⁴²⁵.

Die hier dargestellte Integrationsfunktion der Schule kann Collmar folgend auch als Erziehungsfunktion verstanden werden, da in den Schulen soziale Regeln erlernt werden, die diesem Bereich zuzuordnen sind.⁴²⁶ Diese erziehende Funktion wird nicht nur in der Arbeit der LehrerInnen bewerkstelligt, sondern die Organisation Schule selbst erzieht mittels ihrer Strukturen. So werden SchülerInnen bspw. durch sie genötigt, Verhaltensprinzipien an den Tag zu legen, wie sie das Leben in einer modernen und auf funktionaler Differenzierung beruhenden Gesellschaft erfordert: Unabhängigkeit im Sinne des eigenen Handelns und der Verantwortungsübernahme dafür, Universalismus, im Sinne des Anerkennen des Rechts anderer und dementsprechend zu handeln, und Spezifität im Sinne der Rollenübernahme in außerfamiliären Situationen aufgrund weniger für die jeweilige Situation spezifischer Merkmale.⁴²⁷

Fend nimmt hier eine deskriptive Beschreibung der Funktionen von Schulen vor, wie sie in ihrer Reinform nicht zu finden sein werden. Dennoch entspricht diese Struktur von vier

⁴²³ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 47.

⁴²⁴ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 47f.

⁴²⁵ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 48.

⁴²⁶ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 163.

⁴²⁷ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 159f.

Funktionsbereichen auch der theoretischen Konzeption von vier Bereichen der Gesellschaft. Ausgehend von der gesellschaftlich-kulturellen Reproduktionsfunktion kann auf die Bereiche Kultur (Enkulturation), Wirtschaft (Qualifikation), Sozialstruktur (Allokation) und Politik (Integration) geschlossen werden, die mit einem je eigenen Aufgabenprofil versehen sind. Diesen gesellschaftlichen Bereichen entsprechen jeweils Funktionen im individuellen Bereich der SchülerInnen, welche im nächsten Kapitel thematisiert werden.

13.3.1.5. Die individuelle Ebene der vier Funktionen

Im Folgenden wird mit Fend eine Perspektive eingenommen, die ausgehend von der gesellschaftlichen Funktion von Schule nach der jeweiligen Bedeutung dieser für die Betroffenen, also die jungen Menschen, fragt. Diese Betrachtungsweise ermöglicht den Blick auf den Einfluss der Funktionen auf die individuellen Lebensverläufe der SchülerInnen.

Betrachtet man die Dimension der Enkulturation, so geht sie nach Fend mit der Möglichkeit einher, die Autonomie der Personen in ihrem Denken und Handeln zu stärken, die Qualifikationsfunktion hingegen stellt den Erwerb von Wissen und Fähigkeiten, die zu einer selbstständigen beruflichen Lebensführung verhelfen, sicher. Es wird hier also die Möglichkeit institutionalisiert, individuelle Potenziale zu entwickeln. Die Allokationsfunktion wiederum ermöglicht den jungen Menschen, durch entsprechende Lernanstrengungen und Leistungen ihre berufliche Laufbahn selbst zu gestalten und Schulen unterstützen hier die Planung der je individuellen Bildungs- und Berufsbiografien. Sie sind also der zentrale Faktor in der Lebensplanung einzelner. Die Integrationsfunktion schließlich eröffnet den Jugendlichen die Begegnung mit den kulturellen Grundlagen und Traditionen eines Gemeinwesens und stellt so eine Möglichkeit zur sozialen Identitätsbildung und Identifikation mit dem Gemeinwesen dar. Auf dieser Grundlage können sie lernen, soziale Verantwortung zu übernehmen⁴²⁸ und in einer pluralen Gesellschaft zu leben.

13.3.1.6. Zusammenfassung

In Summe wird an diesen Punkten sichtbar, welche Macht das Bildungswesen für einzelne Menschen, aber auch für eine ganze Gesellschaft besitzt. Es unterstützt den Fortbestand und die Weiterentwicklung der Gesellschaft, indem es die junge Generation in das System sozialisiert und ihr die dazu nötigen Fähigkeiten und Kenntnisse vermittelt. Die Möglichkeiten, welche durch die schulische Bildung eröffnet werden, sind aber nicht allen in gleicher Weise

⁴²⁸ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 53.

zugänglich⁴²⁹, und so erweist sich nach Fend auch die Spannung zwischen Chanceneröffnung und Chancenverschließung als konstitutiv für das Bildungswesen⁴³⁰. Schulen können also zum einen beruflichen Erfolg und Aufstieg in der Gesellschaft unterstützen, zum anderen das aber genauso verhindern. Insofern sind sie sehr machtvoll gesellschaftliche Institutionen.

Die Funktionen, die Fend hier anführt, haben einen deskriptiven Charakter und sagen noch nichts darüber aus, wie die Schule die damit einhergehenden Aufgaben wahrnimmt bzw. inwiefern diese überhaupt sinnvoll und nützlich für das gesellschaftliche Fortbestehen und für individuelle Lebensverläufe sind. Gleichzeitig sind diese Funktionsbereiche in sich widersprüchlich, worauf auch David Hellpap hinweist. Er führt aus, dass die Erwartungen, die an Schulen gestellt werden, in einer fortschreitend differenzierten und pluralen Gesellschaft keineswegs kohärent sind und von unterschiedlichen Gruppierungen unterschiedliche Qualifikationen für den Fortbestand der Gesellschaft als notwendig erachtet werden. Dadurch stehen sich widersprechende Funktionsbereiche nebeneinander. Die Allokationsfunktion beispielsweise erzeugt laut ihm auf der einen Seite Leistungs- und Konkurrenzdruck, während durch die Integrationsfunktion gegenseitiger Respekt und Anerkennung vermittelt werden sollen. Einen weiteren Widerspruch ortet Hellpap in der Vermittlung von allgemein akzeptierten demokratischen Grundwerten, wie die Achtung der Menschenrechte, gegenüber der Herrschaftsstabilisierung, die durch die derzeitige Form der Schule stattfindet und durch die solche Normen und Werte reproduziert werden, die eine Veränderung der Verhältnisse nur schwer ermöglichen.⁴³¹ Das heißt, dass Schulen in sich widersprüchlich sind und nicht auf alle Funktionsbereiche eingehen können. Das Schulwesen ist also aus einer funktionalen Betrachtungsweise äußerst komplex. Das ergibt sich schon aufgrund der unterschiedlichen Ansprüche, die an Schulen aufgrund der gesellschaftlichen Differenzierung gestellt werden.

Im nächsten Kapitel wird es nun darum gehen, dieser Komplexität mithilfe einer solchen Theorie der Schule gerecht zu werden, die das Schulwesen einerseits verstehen lässt, andererseits nicht auf die Widersprüchlichkeiten des Systems und der Gesellschaft vergisst. Auch hier beziehe ich mich vor allem auf Fend, da er in der Zusammenschau der unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems und mit dem Konzept der Rekontextualisierung einen differenzierten Blick auf das Bildungssystem ermöglicht.

⁴²⁹ Vgl. dazu Kapitel 13.1.

⁴³⁰ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 53.

⁴³¹ Vgl.: Hellpap: Diversitätsbewusste Bildung, S. 106f. Hellpap bezieht sich auf: Fend, Helmut: Theorie der Schule. München ²1981, S. 16.

13.3.2. Das Konzept der Rekontextualisierung

Fend verbindet mit seiner Theorie der Schule den Anspruch, verschiedene Dimensionen des Bildungswesens sichtbar zu machen, und spricht dementsprechend nicht primär von Schule, sondern vom Bildungssystem. Er stellt mit Blick auf diese unterschiedlichen Dimensionen dar, welche AkteurInnen darin tätig sind, wie ihr Handeln so verstanden werden kann, dass das Bildungswesen eine Konstruktion von Menschen und dass dadurch die Möglichkeit zur Gestaltung gegeben wird. Dabei stützt er sich auf mehrere soziologische Theorien: Zum einen geht er von der Systemtheorie aus, bezieht sich auf das Paradigma der verstehenden Soziologie und auf eine Soziologie, die sowohl die Strukturtheorie als auch die Akteurstheorie in den Blick nimmt.⁴³² Da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, genauer auf diese Theoriestränge einzugehen, werden im Folgenden die Grundzüge der daraus entstandenen Schultheorie in Anschluss an Fend und unter ergänzender Bezugnahme auf andere SchultheoretikerInnen skizziert.

Bildungssysteme sind nach Fend gesellschaftliche Institutionen, die auch als „institutionelle Akteure“⁴³³ aufgefasst und in deren Rahmen unterschiedliche handelnde Personengruppen identifiziert werden können. Dabei ist dieses Handeln in bestimmte Konventionen und Rahmenbedingungen eingebunden:

„Das Handeln der Einzelindividuen steht dabei im Rahmen von gesellschaftlich vereinbarten und durchgesetzten Regelungen, es ist normativ reguliertes Zusammenhandeln, das von Regelungen, spezialisiertem Personal und sachlichen Ressourcen getragen ist. Bildungssysteme sind damit institutionelle Akteure, die im Auftrag externer Akteure handeln und über Lehren und Lernen als wünschenswert definierte psychische Dispositionen in der nachwachsenden Generation >>erzeugen<<.“⁴³⁴

Institutionelle Akteure ergeben sich demzufolge daraus, dass „natürliche“ Personen innerhalb normativ vorgegebener Strukturen „zusammenhandeln“⁴³⁵. Wie diese Strukturen aussehen und wie die rechtlichen Regelungen realisiert werden, kann unterschiedliche Formen annehmen. Allerdings liegt die Bedeutung dieser Strukturen darin, die Grundlage für die Organisation von Lernprozessen für ganze Bevölkerungen zu schaffen und Rechtssicherheit sowohl für LehrerInnen als auch SchülerInnen zur Verfügung zu stellen.⁴³⁶

⁴³² Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 123-167.

⁴³³ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 169.

⁴³⁴ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 169.

⁴³⁵ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 171.

⁴³⁶ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 172.

Wendet man also den Blick auf das Handeln der AkteurInnen im Bildungswesen, so wird deutlich, dass es bis zu einem gewissen Grad Auftragshandeln ist, das sich an institutionellen Regelungen orientiert. Doch erfordert jenes Handeln auch die subjektive Beteiligung der Einzelnen, die Bereitschaft, Verantwortung gegenüber den Bildungsprozessen zu übernehmen und dafür vorhandene Fähigkeiten zur Verfügung zu stellen.⁴³⁷ Hier verweist Fend auf eine doppelte Perspektive, die in der theoretischen Konzeption von Schule liegt: zum einen organisationale, strukturelle und politische Rahmenbedingungen und zum anderen die Dispositionen, Haltungen und Fähigkeiten der im Bildungswesen tätigen Menschen.

Diese finden sich wie eingangs erwähnt auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems wieder, welche wiederum mit voneinander differierenden Anforderungen korrespondieren. So stoßen politische Rahmenvorgaben auf unterschiedliche Bedingungen an den jeweiligen Schulstandorten und müssen dem jeweiligen Kontext angepasst werden. Diesen Prozess bezeichnet Fend als „Rekontextualisierung“.

„Mit dem Konzept der Rekontextualisierung wird der Mehrebenenansatz präzisiert. Das Handeln der jeweiligen Ebenen impliziert immer, dass die übergeordnete Ebene für die untergeordneten als Kontext präsent ist, aber im Rahmen der ebenenspezifischen Umweltbedingungen und Handlungsressourcen reinterpretiert und handlungspraktisch transformiert wird. Die übergeordnete Ebene bleibt also erhalten, wird aber gleichzeitig verändert.“⁴³⁸

So werden Adaptionenformen entwickelt, die den Handelnden gewähren, nicht ausschließlich von den Rahmenvorgaben bestimmt zu werden, sondern auch ihre Interessen zu wahren. Mit diesem Konzept kann transparent gemacht werden, dass die Strukturen des Zusammenhandelns auf den unterschiedlichen Ebenen, jener der Verwaltung, der Schulleitung, der Lehrkräfte und SchülerInnen, zu Umwelten des Handelns werden, die die Adaption der Vorgaben mitbestimmen. So sind die Vorgaben der Institution eine der Umwelten der gegenüber sich die LehrerInnen verhalten, eine andere Umwelt bildet die Schulklasse. Dadurch entstehen unterschiedliche Adaptionenformen, die der Bewältigung von situativen Bedingungen dienen, welche zusätzlich von der Persönlichkeit und den Kompetenzen der Lehrkräfte beeinflusst sind.⁴³⁹ Vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Funktionen und des hier dargestellten komplexen Zusammenspiels unterschiedlicher Ebenen

⁴³⁷ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 175.

⁴³⁸ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 181.

⁴³⁹ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 176.

wird deutlich, dass sich Schulen in einer Situation der Ambivalenz befinden und pädagogisches Handeln unter diesen diffusen Voraussetzungen stattfindet.

Das Konzept der Rekontextualisierung ist für die Konzeption und Darstellung von Schulentwicklungsprozessen grundlegend, denn es ermöglicht den Blick auf die unterschiedlichen Ebenen im Bildungssystem und verweist auf die Kontextgebundenheit von Entwicklungsprozessen. So können die Rahmenbedingungen und Strukturen als eine Vorgabe für das Handeln der AkteurInnen an den Schulen vor Ort gesehen werden, welche sich gegenseitig in einem doppelläufigen Prozess beeinflussen und verändern. Mit dem Prozess der Rekontextualisierung wird ausgesagt, dass diese jeweils für die konkrete Umwelt funktional umgesetzt und adaptiert werden. In der Schulentwicklung gilt dieser Prozess zumindest aus einer theoretischen Perspektive als grundlegend für die Konzeption von Innovationsvorhaben.⁴⁴⁰

13.3.3. Hermeneutische Perspektiven für ein Verständnis von Schule

Fend definiert ergänzend zum hier dargestellten Mehrebenenansatz unterschiedliche hermeneutische Perspektiven, vor deren Hintergrund Schulen erforscht und verstanden werden können.⁴⁴¹

Eine Dimension sind in diesem Zusammenhang die individuellen AkteurInnen, die schöpferische Kräfte und Ressourcen mitbringen und die als HandlungsträgerInnen zu berücksichtigen sind.⁴⁴² Zusätzlich dazu gilt es allerdings, den Blick auch auf den Prozess der Institutionsbildung zu legen, da diese den Rahmen für das Handeln dieser AkteurInnen bilden und das Ignorieren dieser einer Engführung im Verständnis von Schule gleichkäme. Dieser Prozess der Institutionsbildung kann mit Fend als „Vergesellschaftungsprozess“⁴⁴³ verstanden werden, im Zuge dessen verschiedene Regelungen und Vorgaben erarbeitet wurden, die „ungeplantes Geschehen und Handeln in Verstetigungen und formale Abläufe überführen.“⁴⁴⁴ Diese Regelungen sind in ihrer Wirkung und Beharrlichkeit nicht zu gering zu achten und erklären zu einem Teil auch die Schwierigkeit in der Einführung von Veränderungen. Der Blick auf diese Regelungen Regeln kann beim Versuch, die Handlungen der AkteurInnen zu

⁴⁴⁰ Bezüglich der Frage nach Schulentwicklungsprozessen konzentriere ich mich in dieser Arbeit auf die Ebene der Einzelschule. Vgl. Kapitel 14.4.

⁴⁴¹ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 179-184.

⁴⁴² Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 179.

⁴⁴³ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 180.

⁴⁴⁴ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 180.

verstehen, zwar hilfreich sein, darf aber auch nicht als einzige Hermeneutik eingesetzt werden. Vielmehr gilt es, in einer theoretischen Konzeption von Schule auch die Formen der Beziehungen der Menschen in den Blick zu nehmen, die über die Vorgabe von Umwelten von den AkteurInnen selbstreferenziell und eigengesteuert rekontextualisiert werden.⁴⁴⁵ Das bedeutet, der Blick auf Schule bedarf immer unterschiedlicher Referenzen. So kommen zum einen die AkteurInnen mit ihren Dispositionen in den Blick, zum zweiten die institutionalisierten Rahmenbedingungen, die ihr Handeln zu einem Teil determinieren, und zum dritten spezifische Adaptions- und Rekontextualisierungsformen, welche die unterschiedlichen Vorgaben für ihre jeweilige schulische Umwelt adaptieren.

Eine letzte, aber nicht unwesentliche Hermeneutik betrifft die Frage nach Gestaltungsmöglichkeiten im Bildungswesen. Dabei sind nach Fend auch hier sowohl die AkteurInnen als auch die institutionellen Rahmenvorgaben in den Blick zu nehmen.

„Die Bindung des schulischen Geschehens an Akteure, die Betonung der Herstellungsprozesse von institutionellen Ordnungen, die Beschreibung der Rekontextualisierung von Vorgaben und ihre Koppelung an das jeweilige Wissen im System eröffnen von sich aus Perspektiven der Gestaltbarkeit und Veränderbarkeit“⁴⁴⁶

Diese Dynamik der Gestaltbarkeit kann sich daran orientieren, an der Reorganisation von Wissen zu arbeiten, für veränderte Ordnungsvorgaben zu kämpfen oder um ein besseres Verständnis der schulischen Arbeit besorgt zu sein. Es kann sich aber auch um die Veränderung der Handlungsbedingungen handeln, wie beispielsweise der Klassengröße oder der Klassenzusammensetzung.⁴⁴⁷ Fend leitet mit diesem Punkt Fragen der Schulentwicklung ein und ermöglicht mit seinem Verständnis von Schule eine theoretische Voraussetzung für die Beantwortung dieser, da er auf die Gestaltbarkeit und Veränderungsmöglichkeiten im Schulsystem hinweist und dabei weder institutionelle noch individuelle Handlungsbedingungen außer Acht lässt.

Bevor allerdings näher auf die Theorie der Schulentwicklung eingegangen wird, folgen ergänzende Perspektiven für das diese Arbeit leitende theoretische Verständnis von Schule, denn zum einen ist eine Schultheorie, die keinen Bezug auf Erkenntnisse der Gender Forschung nimmt, meines Erachtens in sich unvollständig, und zum anderen gilt es, auf die politische

⁴⁴⁵ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 183.

⁴⁴⁶ Fend: Neue Theorie der Schule, S. 183.

⁴⁴⁷ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 184.

Dimension des Handelns in der Schule hinzuweisen und so die hier dargestellte Theorie um das Verständnis von Schule als polis zu ergänzen.

13.3.4. Schule als Gendered Institution

Schulen wirken nach wie vor herrschaftsstabilisierend, reproduzieren traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit und tragen so zu einer Aufrechterhaltung ungleicher Geschlechterverhältnisse bei. Worauf diese Analyse basiert und wie man zu diesem Schluss kommen kann, wird im folgenden Teil behandelt. Dazu lege ich meinen gender-theoretischen Zugang und dessen Implikationen für die Schule dar.⁴⁴⁸

13.3.4.1. Die Konstruktion von Geschlecht

Der konstruktivistischen Theorie folgend kann davon ausgegangen werden, dass Geschlecht nicht etwas ist, das Menschen „haben“, sondern etwas, das in sozialen Interaktionen hergestellt wird. In dieser Perspektive wird die soziale Wirklichkeit zweier Geschlechter in Gesellschaften wie der unseren als Ergebnis historischer Entwicklungsprozesse und einer fortlaufenden sozialen Praxis, die immer neu auch zur Reproduktion der Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit beiträgt, angesehen. Laut der Soziologin Angelika Wetterer wird damit gegen jene vermeintlichen Selbstverständlichkeiten unseres Alltagswissens aufgetreten, welche die Geschlechtszugehörigkeit von Personen und die Zweigeschlechtlichkeit des Menschen biologisch begründen. Ebenso wird dadurch deutlich, dass die Differenzen zwischen den Geschlechtern weder seit jeher so waren noch in anderen Kulturen genauso vorherrschen.⁴⁴⁹

Somit kann das duale Geschlechterverhältnis als konstruiert und damit als analysier- und veränderbar betrachtet werden. Die Fortschreibung der Differenzierung von Natur und Kultur, respektive von Sex und Gender⁴⁵⁰ ist damit unterbrochen, weil Sex und Gender als Bestandteil einer reflexiven sozialen Praxis begriffen werden, durch die sie hervorgebracht werden und durch die sie sich gegenseitig bedingen.⁴⁵¹

⁴⁴⁸ Dieses Kapitel wurde zum Teil schon veröffentlicht in: Strutzenberger: Gender und Religion. Neue Perspektiven der Schulentwicklung.

⁴⁴⁹ Vgl.: Wetterer: Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen von Zweigeschlechtlichkeit, S. 122.

⁴⁵⁰ Vgl.: Butler: Das Unbehagen der Geschlechter. In der deutschen Sprache verfügen wir, im Gegensatz zum Englischen, nur über den Begriff „Geschlecht“, der im Englischen aufgeteilt werden kann in „Sex“ und „Gender“. „Sex“ ist die Bezeichnung für das biologische Geschlecht eines Menschen, während „Gender“ das soziale Geschlecht meint. Gender bezeichnet all das, was uns als Mann oder Frau durch unsere Verhaltensweisen, unser Auftreten und unser Handeln klassifiziert. Gender gibt Auskunft über die gesellschaftliche Bedeutung der biologischen Differenz und weist sie dadurch als variabel und als veränderbar aus. Die Kritik an dieser Differenzierung lautet, dass Zweigeschlechtlichkeit stillschweigend vorausgesetzt wird, ohne benannt zu werden.

⁴⁵¹ Vgl.: Wetterer: Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen von Zweigeschlechtlichkeit, S. 122.

„In Konzepten der Geschlechterkonstruktion gibt es keine außerkulturelle Basis sozialen Handelns, keine vorsoziale Grundlage oder Anschlussstelle sozialer Differenzierungs- und Klassifikationsprozesse, keine der Geschichte vorgelagerte >>Natur des Menschen<< (mehr), die gleichsam in die Gegenwart hinein ragt und sie - wie auch immer vermittelt - präformiert.“⁴⁵²

Wenn Geschlecht als Konstruktion aufgefasst wird, so können jene Prozesse analysiert werden, die zwei Geschlechter hervorbringen. Unterschiedliche Modi und Medien der Geschlechterkonstruktion können nach Wetterer dabei ebenso erforscht werden, wie jene Naturalisierungsprozesse, die den Mitgliedern der Gesellschaft den Blick darauf verstellen, dass sie selbst daran beteiligt sind, hervorzubringen, wovon sie glauben, sie hätten es schon vor jedem Tun. Es geht also um Prozesse, die den Menschen glauben machen, Geschlecht wäre etwas Unbeeinflussbares, eine Norm, die ahistorisch und verfestigt ist. Diese gilt es zu analysieren und zu erkennen.⁴⁵³

Ich gehe also davon aus, dass die Teilung der Gesellschaft in zwei Geschlechter unter anderem eine Klassifizierung ist, die von Menschen vorgenommen wird, um Verhaltensmuster anderer deuten zu können. Die institutionalisierten Arrangements unserer Gesellschaft, wie Schule beispielsweise eines ist, aktualisieren den Klassifikationsprozess immer wieder aufs Neue.⁴⁵⁴

„Die Binarität/Zweipoligkeit der Geschlechterklassifikation stellt eines der grundlegenden Typisierungsmuster dar, in denen die soziale Welt sich ordnet. Sozial kompetente Akteure handeln auf dieser Grundlage und realisieren sie als >>wirklich<< – geschieht das nicht, setzen gesellschaftlich und historisch spezifische Reaktionen bis hin zu Ausgrenzungsprozessen ein.“⁴⁵⁵

Eng verbunden mit der an die Theorie der Konstruktion von Geschlecht nimmt das das Konzept von „doing gender“, das ursprünglich von West/Zimmermann⁴⁵⁶ entworfen wurde. Vor dem Hintergrund von soziologischen Analysen zur Transsexualität nimmt es jene Prozesse in den Blick, mittels derer Geschlecht als soziale Unterscheidung hervorgebracht und reproduziert wird.⁴⁵⁷ Das Konzept besagt,

„dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen

⁴⁵² Wetterer: Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen von Zweigeschlechtlichkeit, S. 122.

⁴⁵³ Vgl.: Wetterer: Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen von Zweigeschlechtlichkeit, S. 123.

⁴⁵⁴ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 8.

⁴⁵⁵ Gildemeister: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, S. 134.

⁴⁵⁶ Vgl.: West/Zimmerman: Doing Gender, S. 125-151.

⁴⁵⁷ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 9.

Aktivität vollzogen wird und in den unterschiedliche institutionelle Ressourcen eingehen.“⁴⁵⁸

Dieser Vorgang der sozialen Konstruktion ist unsichtbar und tritt uns im Ergebnis so selbstverständlich entgegen, dass alleine die Frage danach, durch welchen Modus die Differenzierungen zu Stande kommen können, Irritationen auslösen kann.⁴⁵⁹

„Die Gender Forschung geht davon aus, dass Geschlecht etwas ist, das in Handlungen und Interaktionsformen hergestellt wird. Es ist also etwas, das man tut. Das Konzept des >>doing gender<< hilft dadurch, Geschlecht als etwas aufzufassen, das immer neu in unseren Handlungen, bewusst oder unbewusst, hergestellt wird und nachdem wir die Welt deuten, aber auch als etwas, das durch seinen dynamischen und prozesshaften Charakter und die je eigene Beteiligung an der Herstellung von Geschlecht, veränderbar ist.“⁴⁶⁰

Das Konzept des „doing gender“ steht allerdings aufgrund seiner Beschränkung auf die interaktionale Ebene unter Kritik, denn der Einfluss gesellschaftlicher Strukturen und Institutionen werde nicht ausreichend mit einbezogen.

„Wenn das Geschlecht nur als etwas angesehen wird, was interaktiv hergestellt wird, wird davon abstrahiert, daß doing gender sich auf der Folie der Geschlechterhierarchie vollzieht, die gewissermaßen den Rahmen für die Interaktionen der Individuen oder für die sozialen Praktiken bildet.“⁴⁶¹

Vor dieser „Folie der Geschlechterhierarchie“ gewinnt die unterschiedliche Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen an Bedeutung, denn die Bestimmung von Geschlecht hat unmittelbar damit zu tun, was Frauen und Männer arbeiten, beziehungsweise was ihnen als Arbeitsfeld zugewiesen oder zugestanden wird.⁴⁶²

„Prozesse der Vergeschlechtlichung von Arbeit sind in dieser Perspektive also integraler Bestandteil der sozialen Konstruktion von Geschlecht. Und sie sind dies nicht allein auf der interaktiven Ebene, auf der >>doing gender<< und >>doing one's job<< untrennbar miteinander verwoben sind. Sie sind dies auch auf der strukturellen und institutionellen Ebene, die in den Blick rücken, wenn es um die Geschlechtszugehörigkeit nicht von Personen, sondern von Arbeitsbereichen geht.“⁴⁶³

⁴⁵⁸ Gildemeister: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, S. 132.

⁴⁵⁹ Gildemeister: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, S. 132.

⁴⁶⁰ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 9.

⁴⁶¹ Kampshoff/Nyssen: Schule und Geschlecht(erhältnisse) – Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen, S. 241.

⁴⁶² Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 10.

⁴⁶³ Schneider: Die Schule ist männlich?!, S. 472.

Bei der Arbeitsteilung in männliche und weibliche Bereiche lassen sich zwei einander ergänzende Spielarten erkennen: zum einen im „doing gender while doing work“ und zum anderen in der Geschichte der Geschlechtswechsel der Frauen- und Männerberufe. Prozesse der Berufskonstruktion und Professionalisierung als spezifischer Modus der Geschlechterkonstruktion sowie institutionalisierte Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit können mit diesen Perspektiven analysiert werden.⁴⁶⁴

„Im Mittelpunkt steht dabei das Vorhaben, Prozesse der Geschlechterkonstruktion (auch) auf der Meso-Ebene der Institutionen und Organisationen zu lokalisieren und so die mikrosoziologischen Engführungen abzubauen, die die Erklärungsreichweite des „doing-gender“-Konzepts begrenzen.“⁴⁶⁵

Ich behandle also nicht nur die mikrosoziologische Ebene, sondern betrachte Schule als Institution, die selbst vergeschlechtlicht und von äußeren Einflussfaktoren und Strukturen her definiert ist.⁴⁶⁶ Dabei gehe ich davon aus, dass nach wie vor hierarchische Strukturen greifen, die im „doing gender“ immer wieder neu realisiert werden. Zweigeschlechtlichkeit ist also strukturell verankert, Ziel ist allerdings eine Aufhebung dieser Klassifizierungsmuster und der mit ihnen verbunden Stereotypisierungen.⁴⁶⁷

13.3.4.2. Merkmale von Schule als Gendered Institution

Gender ist nach obigen Verständnis nicht etwas, das nur Menschen „haben“, sondern auch Institutionen bzw. Organisationen haben ein Geschlecht/„Gender“⁴⁶⁸, das sich zum einen durch „doing gender“, aber zum anderen auch durch geschichtlich gewachsene Strukturen, Kommunikationsweisen, Verhalten oder dem „heimlichen Lehrplan“ ergibt.⁴⁶⁹ Laut Felicitas Küchler werden diese Strukturen und die Geschlechtlichkeit von Organisationen oft nicht oder nur unzureichend wahrgenommen, was dazu führt, dass Benachteiligungen von Frauen nicht gesehen werden:

„Innerhalb und außerhalb von Organisationen werden entscheidend vom Geschlecht geprägte Strukturen als geschlechtsneutrale behandelt (...). Die sexuell-körperlichen und emotionalen Attribute von Weiblichkeit werden zur Quelle von Benachteiligungen von Weiblichkeit, da sie den abstrakten Anforderungen von Arbeitsplätzen und damit der abstrakten Arbeitskraft weniger gut entsprechen sollen. Die überall im Organisationsalltag gepflegte Annahme einer abstrakten Arbeitskraft, die eher noch als

⁴⁶⁴ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 10.

⁴⁶⁵ Wetterer: Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen von Zweigeschlechtlichkeit, S. 122.

⁴⁶⁶ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 11.

⁴⁶⁷ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 11.

⁴⁶⁸ Vgl.: Schneider: Die Schule ist männlich?!, S. 466.

⁴⁶⁹ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 28.

entleiblichte Arbeitskraft vorzustellen ist, basiert in Wirklichkeit auf einer idealisierten Vorstellung hegemonialer Männlichkeit, ausgestattet mit männlichem Körper, männlicher Sexualität, kontrollierter Emotionalität und minimaler Verantwortung für Haushalt, Familie und Kinder. Das »doing Organisation« ist auf diese Weise eng verflochten mit den täglichen Prozessen des »doing gender«.⁴⁷⁰

Auch Schulen sind davon nicht ausgenommen. Ihre hegemoniale Prägung zeigt sich beispielsweise in männerdominierten Lehrinhalten, in Kommunikations- und Interaktionsformen, in Unterrichtsorganisation, -methodik und -didaktik. Die männliche Gestaltung von Schulen erweist sich auch in ihrer historischen Entwicklung von Organisationsstrukturen und der Organisationskultur.⁴⁷¹ Dies wird nach Claudia Schneider beispielsweise in der Einrichtung von Halbtagschulen deutlich. Durch sie werden die Aufgaben der schulischen Bildung an die außerschulische Unterstützung gebunden, mit der selbstverständlichen Annahme, weibliche Bezugspersonen seien diejenigen, die durch ihre Hilfe schulische Aktivitäten ermöglichen.⁴⁷²

Dass Schule eine „gendered institution“ ist, erweist sich auch in ihrem Umgang mit Machtverhältnissen: Männlichkeit wird in einem unbewussten und wirksamen Mechanismus mit Autorität gleichgesetzt und beeinflusst so die Interpretationen der Beteiligten über Männlichkeit und Weiblichkeit.⁴⁷³

„In unzähligen Interaktionen werden Geschlechterdifferenzierungen über Herrschafts- und Unterordnungsbeziehungen hergestellt, wobei ein Zusammenhang von Hierarchie und Sexualität festzustellen ist.“⁴⁷⁴

Schneider spricht in diesem Kontext von einem „sexualisierten Bündnis“⁴⁷⁵, das zwischen Lehrerinnen und Schülern getroffen wird:

„Zwischen ihnen wird auf der Grundlage der patriarchalen Geschlechterbeziehungen ein Bündnis hergestellt, bei dem Geschlechterhierarchie und Statushierarchie sich gegenseitig neutralisieren.“⁴⁷⁶

⁴⁷⁰ Kuchler von: Organisationsentwicklung aus einer Geschlechterperspektive, S. 629.

⁴⁷¹ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 29.

⁴⁷² Vgl.: Schneider: Gender Mainstreaming als Schulentwicklung, S. 58.

⁴⁷³ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 29.

⁴⁷⁴ Schneider: Gender Mainstreaming als Schulentwicklung, S. 58.

⁴⁷⁵ Schneider: Gender Mainstreaming als Schulentwicklung, S. 58.

⁴⁷⁶ Schneider: Gender Mainstreaming als Schulentwicklung, S. 58.

So wird den SchülerInnen vermittelt, dass sich der Status einer Frau durch ein Bündnis mit einem Jungen/Mann heben lässt. Diese Statuserhöhung erfolgt wiederum in Abhängigkeit von dem männlichen Geschlecht.⁴⁷⁷

Geschlecht wird also einerseits durch „doing gender“, also Interaktionsformen, die Geschlechtlichkeit reproduzieren, konstruiert, ist aber andererseits durch geschichtlich gewachsene Strukturen und Kulturen in Organisationen, so auch in Schulen, vorhanden. Um der interaktionalen Beschränkung entgegen zu treten, kommen im Anschluss an das Konzept des „doing organization“ alle schulischen organisationsspezifischen Vorgänge, symbolischer, struktureller und interaktionaler Natur, die Weiblichkeit und Männlichkeit herstellen, in den Blick⁴⁷⁸.

Es bedarf also der Ergänzung zu Fends Theorie der Schule aus gender-theoretischer Sicht. Diese macht darauf aufmerksam, dass Schulen im Prozess der Herstellung von Zweigeschlechtlichkeit nicht ausgeschlossen sind und durch das doing organization äußerst machtvoll und wirksame hegemoniale Strukturen Eingang in ihre Organisation gefunden haben. Diese sorgen nach wie vor für eine Ungleichbehandlung der Geschlechter und stabilisieren auf diese Weise die Herrschaftsverhältnisse. Dass diese auch aufgebrochen werden können und Schulen durch das Agieren ihrer Mitglieder täglich neu aktualisiert und rekonstruiert werden, darauf weist das Verständnis von Schulen als Polis hin.

13.4. Schule als Polis

Im Folgenden wird ein Verständnis von Schule dargelegt, das einerseits auf das aktive menschliche Handeln in einer Gemeinschaft verweist, andererseits auf den politischen Raum, der dadurch hervorgebracht wird. Somit kann Schule als eine politische Gemeinschaft verstanden werden, die durch das gemeinsame Miteinander der in ihr tätigen Personen realisiert und gestaltet wird⁴⁷⁹.

Dieses Verständnis weist darauf hin, dass das menschliche Handeln sowohl eine soziale als auch eine institutionelle Komponente hat, die wechselseitig aufeinander angewiesen sind. Im Sinne des „doing organization“ bedeutet dies, dass Schule täglich mit Bezugnahme auf die sie

⁴⁷⁷ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 30.

⁴⁷⁸ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 30.

⁴⁷⁹ Schubert: Forschungsansatz und Organisation, 2002, S. 33.

umgebenden Rahmenbedingungen konstruiert wird. Dieses Wechselverhältnis ist Voraussetzung für alle Maßnahmen von Schulentwicklung, damit diese nicht im luftleeren Raum stattfindet.⁴⁸⁰

„Das Verständnis von Schule als Polis rückt das Handeln der Menschen ins Zentrum der Betrachtung – damit aber auch die Verantwortung des menschlichen Handelns für die Ausgestaltung des individuellen und sozialen Lebens. Das Ziel pädagogischen Handelns in der Schule beschränkt sich nicht auf die Herstellung und Vermittlung eines Produkts (etwa Wissen), sondern das Handeln soll vielmehr eine Wirkung in den Beteiligten selbst entfalten, die letztlich in einen Wissens- und Persönlichkeitszuwachs mündet.“⁴⁸¹

In diesem hermeneutischen Verständnis von Schule ist das Ziel also keine fertige Ware, sondern die Wirkung, welche das pädagogische Handeln der AkteurInnen hat. Dieses Handeln wiederum ist durch einen institutionellen Rahmen konstituiert. LehrerInnen handeln in der schulinternen und schulexternen Öffentlichkeit, in Bezug auf Eltern, KollegInnen und SchülerInnen, wodurch Gemeinsamkeiten und Differenzen deutlich werden können.⁴⁸²

Schule ist also keine Institution reiner (Fach-)Wissensvermittlung, sondern ein sozialer Ort, in dem SchülerInnen und LehrerInnen lernen und leben können und in dem existenzielle Fragen neben dem organisierten Lernangebot Raum haben, denn diese stellen sich „gewissermaßen zur >>Unzeit<< und am >>falschen<< Platz“⁴⁸³. Im letzten Kapitel habe ich Schulen als eine gesellschaftliche Einrichtung dargestellt, deren grundlegende Aufgabe es ist, für die Reproduktion einer Gesellschaft zu sorgen. Indem auf die verschiedenen Funktionen von Schulen eingegangen wurde, zeigte sich auch die Komplexität dieser Aufgabe. Neben diesen Funktionen wurde ferner folgend das Konzept der Rekontextualisierung vorgestellt, welches eine theoretische Basis für das Verständnis von Schulentwicklungsprozessen liefert. Nachdem der Blick auf das Bildungswesen mit seinen unterschiedlichen Ebenen geworfen wurde, ging ich näher darauf ein, dass Schulen aus Perspektive der Gender Forschung als eine „gendered institution“ verstanden werden können, die traditionelle Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit transportieren und somit zur Aufrechterhaltung von herrschenden Geschlechterverhältnissen beitragen. Daran anschließend wurde im Sinne von Polis auf den sozialen und politischen Raum verwiesen, den Schulen durch das gemeinsame Agieren der Personen hervorbringen. Dies sind meines Erachtens zentrale Perspektiven, die ein

⁴⁸⁰ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 34.

⁴⁸¹ Grunder: Schulentwicklung und Schule als lernende Institution, 2002, S. 34.

⁴⁸² Vgl.: Bohl: Hermeneutische Schulentwicklung, S. 91.

⁴⁸³ Schönig: Schulentwicklung. Über eine >>terminologische Nebelbombe<< und das >>Religiöse<< im Schulkonzept, 2002, S. 271.

umfassendes theoretisches Verständnis von Schulen ermöglichen und für die Konzeptionierung von Schulentwicklungsprozessen von Bedeutung sind. Bevor ich allerdings auf diese eingehe, stelle ich in einem letzten Abschnitt die religionspädagogische Relevanz der hier geschilderten schultheoretischen Reflexionen dar.

13.5. Religionspädagogische Perspektiven für eine Theorie der Schule

Prinzipiell können Schulen also als eine Sozialisationsinstanz, die für die Reproduktion von Gesellschaft mitverantwortlich sind, verstanden werden. Wenn mit Fend die doppelte Ausrichtung von Schulen, nämlich ihre gesellschaftliche und ihre individuelle, betont wird, hat das auch religionspädagogische Konsequenzen: Zu fragen gilt es einerseits nach einer in ihrer Pluralität gerechten Gesellschaft und andererseits nach der individuellen Bedeutung von Religion. Aus religionspädagogischer Perspektive stellt sie hier mit Blick auf die Schule die Frage, wie eine Gesellschaft mit Religion umgeht und was das für ihren Stellenwert in der Schule bedeutet. Unsere Welt kann in der Pluralität von Religionen dann kompetent gestaltet werden, wenn sie von Persönlichkeiten getragen ist, die sensibel für unterschiedliche religiöse Bedürfnisse und Inhalte sind. Die persönlichen religiösen Überzeugungen, Werthaltungen, die begründete Annahme oder Ablehnung von Religion, das Wissen um die kulturellen und historischen Implikationen von Religion gehören zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen ebenso wie die Kompetenz zum interreligiösen Dialog und das Entwickeln einer respektvollen Haltung gegenüber anderen.⁴⁸⁴ Der Sozialisationsprozess, der in Schulen stattfindet, ist daher aus dieser doppelten Perspektive für die Religionspädagogik hoch relevant.

Im Folgenden gehe ich Collmar folgend differenzierter auf die unterschiedlichen Funktionen von Schule ein. Er bezieht sich hier vor allem auf die Frage, wie Religionsunterricht auf die jeweiligen Funktionen bezogen werden kann, was kann meines Erachtens generell in Bezug auf religiöse Bildung in Schulen erweitert werden.

⁴⁸⁴ Vgl. dazu die Kapitel 7.4. und 11.3.

13.5.1. Die Funktionen von Schule und ihre religionspädagogische Relevanz

13.5.1.1. Erschließung religiöser Symbolsysteme und Traditionen

Religiöse Bildung hat Teil daran, den kulturellen Hintergrund, vor dem sich das Leben der SchülerInnen abspielt, darzustellen und aufzuhellen. Religionen und Kirchen konstituieren mit ihren Festen, Riten und Symbolen die Gedächtniskultur der Gesellschaft mit und es gilt dementsprechend, die SchülerInnen an ein Verständnis dieser Grundlagen heranzuführen.⁴⁸⁵ Mit diesem kulturgeschichtlichen Argument wird mit Collmar deutlich, dass eine Aufgabe der Religionspädagogik darin liegt, zum Verständnis der Kulturgeschichte Europas beizutragen. Gleichzeitig wird hier auch eine christlich theologische Perspektive angesprochen, wenn es darum geht, die gegenwärtige Wirklichkeit vor dem Hintergrund der Erinnerung an jüdisch-christliche Traditionen mit den Verheißungen Gottes zu thematisieren. Die christliche Tradition geht laut Collmar in diesem Sinne nicht bruchlos in der Kultur einer Gesellschaft auf, sondern mit den Geboten der Nächsten- und Feindesliebe, der Selbsterschließung Gottes in Leben, Sterben und Auferstehen Jesu Christi und der christologisch begründeten Anerkennung jedes Menschen hebt sich die christliche Tradition von der Kultur ab.⁴⁸⁶ Dabei gilt es, unter dem Vorzeichen der Pluralität

„den kulturellen Hintergrund, mithin die kulturellen Grundsatzentscheidungen und Grundlagenreflexionen der verschiedenen Kulturen miteinander ins Gespräch zu bringen.“⁴⁸⁷

Aus religionspädagogischer Perspektive ist die Funktion der Enkulturation von Schule also insofern von Bedeutung, als Kultur auch religiöse Symbolsysteme, Deutungen und Kulturprodukte, die es zu verstehen und zu transformieren gilt, inkludiert. Religionspädagogisches Handeln in der Schule bezieht sich in diesem Punkt dementsprechend darauf, das Verständnis für religiöse Darstellungen, tradierte Glaubenserfahrungen und religiöse Kunstwerke zu vermitteln und gleichzeitig Impulse zur Verfügung zu stellen, die eine Integration und Transformation dieser kulturellen Bestände in die Lebenswelt der SchülerInnen unterstützen. Es gilt also, auf die religiösen Traditionen und religiöse Funktionen in der Gesellschaft zu verweisen, denn ohne ein Verständnis dieser Grundlagen wäre auch ein Verständnis der demokratischen Gesellschaft nicht möglich. Religionspädagogik kommt hier

⁴⁸⁵ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 170.

⁴⁸⁶ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 171.

⁴⁸⁷ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 172.

auch die Aufgabe zu, vor allem auf religiöse Pluralität zu achten und einen konstruktiven Umgang mit ihr zu ermöglichen.

13.5.1.2. Förderung von Interreligiosität

In Bezug auf die Qualifikationsfunktion sei hier darauf verwiesen, dass religiöse Bildung nicht nur das Verstehen von Religionen und ihrer Interpretation beinhaltet, sondern in der Schule auch die Teilhabe an Formen der Glaubenspraxis ermöglicht. Collmar erachtet das deswegen als zentral, weil sich durch die Pluralisierung der Lebenswelten die Notwendigkeit ergibt, qualifiziert mit der eigenen und anderen Religionen umgehen zu können. Die Kompetenz zum interreligiösen Gespräch ist hier bspw. eine zentrale Qualifikation, die durch religionspädagogisches Handeln vermittelt werden kann.⁴⁸⁸

13.5.1.3. Entwicklung von Haltungen, Normen und Einstellungen

Im Religionsunterricht wird den SchülerInnen nach Collmar die Möglichkeit eröffnet, anhand der Arbeiten an und mit den Inhalten allgemeine Einstellungen, Verhaltensweisen, Normen, Haltungen und Erwartungen Möglichkeiten zur Selbsteinschätzungen einüben zu können. Zusätzlich dazu beinhaltet religiöse Bildung die grundlegenden Formen des Erkennen Gottes in der Kommunikation über und mit ihm/ihr.⁴⁸⁹ Neben der Kommunikation in und über die je eigene Religion tritt ebenso die Kommunikation über andere Religionen. Insofern gehört es auch zur Integrationsfunktion, Sensibilität für die Achtung oder Missachtung religiöser Differenz zu vermitteln.⁴⁹⁰

Ein Spezifikum religionspädagogischen Handelns ist der Umgang mit unterschiedlichen Formen von emotionalen Bezügen zu den Inhalten, die bearbeitet werden. Hier kommt mit Collmar in den Blick, dass religiöse Bildung auch die Frage nach dem Glauben zulässt, der aber nicht gelernt werden kann und somit unverfügbar ist. Er schreibt diesbezüglich:

„Symbole und Gleichnisse für Gott können gelernt und verstanden werden, die Entwicklung des Gottesverständnisses im Lebenslauf kann durch religionspädagogisches Handeln angereichert werden, Glaube im Sinn des Vertrauens kann – darauf hat die Reformation wieder aufmerksam gemacht – nicht gelernt werden, er ist nicht Produkt des intentionalen religionspädagogischen Handelns in der Schule, sondern ein Geschenk des Heiligen Geistes, der durchs Evangelium beruft.“⁴⁹¹

⁴⁸⁸ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 173.

⁴⁸⁹ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 173.

⁴⁹⁰ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 174.

⁴⁹¹ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 174f.

So kann der Glaube zwar aus der fachlichen Analyse von Texten, Symbolen oder Bildern erwachsen, muss es aber nicht, aber so wie in der schulpädagogischen Arbeit am Wissen auch Einstellungen und Haltungen entstehen können, so ist in der religionspädagogischen Arbeit die Möglichkeit gegeben, dass sich ein emotionales Verhältnis zu Gott im Sinne eines Vertrauens eröffnet und Glaube geschenkt wird.⁴⁹²

In Bezug auf diese Dimension weist Fend auch darauf hin, dass es die Aufgabe des Bildungswesens ist, das Zusammenleben der Religionen zu fördern, um den inneren Frieden einer Gesellschaft zu stützen. Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik kann hier wirksam werden, indem sie auf die grundlegenden Haltungen eingeht, die zum interreligiösen Dialog und zu einem konstruktiven Miteinander in der Diversität nötig sind.

13.5.1.4. Widersprüchlichkeit der Notenvergabe

Über seine Notengebung hat auch der Religionsunterricht teil an der selektiven Funktion von Schule. Für ReligionslehrerInnen ist aber die Notengebung aufgrund der Besonderheit des Faches ein Problem. Zwar werden in empirischen Untersuchungen keine Gründe dafür ermittelt, doch kann davon ausgegangen werden,

„dass sowohl theologische, z. B. der Widerspruch zwischen Unterrichtsinhalt und Zensurvergabe, wie auch pädagogische Gründe vermutet werden können.“⁴⁹³

Deutlich wird hier, dass die Notengebung und Leistungsbeurteilung durchaus ein Konfliktbereich im religionspädagogischen Handeln darstellen.⁴⁹⁴

In Bezug auf die benannten schulischen Funktionen offenbart sich die grundlegende religionspädagogische Aufgabe, das Leben in der Diversität von Religionen zu unterstützen. Diese Aufgabe zieht sich vor allem durch die ersten drei Funktionsbereiche: In der Frage der Enkulturation geht es darum, ein Verständnis für die Symbolsysteme und die kulturellen Grundlagen einer religiös pluralen Gesellschaft zu vermitteln, bezüglich der Qualifikationsfunktion gilt es, die jungen Menschen zum interreligiösen Dialog zu befähigen und in der Integrations- und Erziehungsfunktion kommen die grundlegenden Haltungen und Werte von Pluralismus in den Blick. Neben der funktionalen Betrachtungsweise hat auch die gender-theoretische Perspektive religionspädagogische Relevanz.

⁴⁹² Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 175.

⁴⁹³ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 176.

⁴⁹⁴ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 176.

13.5.2. Option für die Würde und Freiheit des Menschen

Wenn im theoretischen Zugang zu Schule die Gender-Dimension angesprochen wird, gilt für die Theologie: Festschreibungen von Weiblichkeit und Männlichkeit sind von ihr kritisch zu beleuchten und sie ist aufgefordert, die Frage nach einem gerechten Leben sowohl für Männer als auch Frauen zu stellen. Der Blick auf die vergeschlechtlichte Struktur von Schulen ist daher vor allem für die Religionspädagogik relevant, denn es gilt, eine Anthropologie zu verwirklichen, die den Menschen in seiner Würde ernst nimmt und seine Freiheit größtmöglich zu realisieren sucht.⁴⁹⁵ In dieser Personenwürde kommt die Geschlechterthematik zum Tragen: Es geht darum, Menschen nicht in ihrer verkürzten Rolle als Mann oder Frau zu sehen. Essenzialisierende und naturalisierende Festschreibungen von Weiblichkeit oder Männlichkeit sind kritisch zu betrachten und aufzuzeigen. Dies lässt sich auch bibeltheologisch begründen: Dort, wo der Geist Christi wirkt, haben Unterschiede der Herkunft, der Ethnie, der körperlichen Ausstattung, der sexuellen Orientierung keine diskriminierende Relevanz mehr. Im Sinne von Gal 3,28 sind alle vielmehr „einer in Christus“, in dem sie ihre individuellen Charismen, Gaben und Interessen entfalten.⁴⁹⁶ Wenn die Religionspädagogik ein kritisches Verständnis für das Herstellen ungleicher Geschlechterverhältnisse entwickelt, kann sie diesbezüglich als ein Korrektiv zur Verfügung stehen. Religionspädagogik steht hier vor der Aufgabe, für Ungerechtigkeiten im System und der Gesellschaft zu sensibilisieren und vor dem Hintergrund der Reich-Gottes-Vorstellung für einen gerechten, wertschätzenden und würdevollen Umgang miteinander einzutreten.⁴⁹⁷

13.5.3. Gemeinschaft in Pluralität

In Kapitel 13.4. schließlich wurde darauf verwiesen, dass Schulen ergänzend zur funktionalen und Gender-Analyse auch als politische Gemeinschaft verstanden werden können. Im Sinne des „doing organization“ werden sie durch das Handeln der in ihr tätigen AkteurInnen konstruiert und somit zu einem sozialen Ort im Sinne von Polis, der nicht nur auf die Vermittlung von Fachwissen beschränkt ist. Schulen, die als Orte verstanden werden, innerhalb derer Begegnung zwischen Menschen stattfindet, sind dementsprechend auf Personen angewiesen, welche sich in einer pluralen Welt positionieren und anderen gegenüber respektvoll verhalten können.

⁴⁹⁵ Auf das theologische Menschenbild wird in Kapitel 17.3. genauer eingegangen.

⁴⁹⁶ Vgl.: Karle: „Da ist nicht mehr Mann noch Frau...“, 2006, S. 255f.

⁴⁹⁷ Vgl. dazu Kapitel 17.2.

In diesem Verständnis von Schule als Polis wird daher jene Auffassung von Religionspädagogik integriert, die mittels ihrer Expertise zur religions- und pluralitätssensiblen Gestaltung des Schullebens beiträgt, ohne zwanghaft oder einengend zu wirken, und so zu einer sozialen und politischen Gemeinschaft verhilft, die von Respekt gegenüber allen Personen getragen ist und die Räume für existenzielle Fragen offenhält. Es stellt sich hier die Frage nach den unterschiedlichen Bedürfnissen der Mitglieder dieser Gemeinschaft und wie diese in ihr im Sinne einer sozialen Gemeinschaft zu tragen kommen.

ReligionspädagogInnen, die das im letzten Kapitel entfaltete Verständnis von Schule tragen, können durch ihre Expertise konstruktiv die Gestaltung des Schullebens unterstützen. Kriterium dabei ist, dass in keiner Weise Zwang ausgeübt, noch individuelle Grenzen überschritten werden, sondern dass ein Angebot existiert, das Schule als einen sozialen Raum konstituiert, innerhalb dessen Menschen mit Respekt behandelt und in ihrer Würde wahrgenommen werden. Mit diesem Verständnis von Schule und Religionspädagogik wird im nächsten Teil auf aktuelle Diskursstränge der Schulentwicklungsdebatte eingegangen, die auf ihre Relevanz für die Religionspädagogik hin befragt werden und als Hintergrundfolie für die Auswertung der Interviews dienen.

14. Grundlagen von Schulentwicklung

Posch verweist darauf, dass der Wille des Staates, möglichst viel Einfluss auf Schulen auszuüben, wie er bspw. durch den Versuch, die Praxis möglichst bis ins letzte Detail mittels des Schulunterrichtsgesetzes (SCHUG) in einer Situation einer relativ homogenen Realität von Schulen praktikabel war. Dieser verliert aber durch komplexere Kontexte und Rahmenbedingungen an Wirkungskraft und Zuverlässigkeit. Schulen sind nun vielmehr herausgefordert, Probleme selbst zu lösen. Voraussetzung dafür war die Autonomisierung der Schulen. Sie haben mittels finanzieller, inhaltlicher und in Zukunft vielleicht auch personeller Hinsicht die Chance, selbst initiativ zu werden und Entwicklungen voranzutreiben.⁴⁹⁸ Das heißt für die Schulen, dass sie vor der Herausforderung standen, eigene Programme zu entwickeln und Wege im Umgang mit dieser Autonomie zu finden. Schulentwicklungsprozesse wurden initiiert und sind seitdem Bestandteil des schulischen Lebens. Wie diese Schulentwicklungsprozesse theoretisch gefasst werden und welche Konzeptionen dafür zur Verfügung stehen, ist Thema der nächsten Kapitels. Dazu stelle ich zuerst cursorisch die

⁴⁹⁸ Vgl.: Posch: Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Ansprüche an die LehrerInnenbildung, S. 17.

Entstehung von Schulentwicklung dar, beziehe mich dann auf den Fokus der Arbeit, nämlich die Entwicklung der Einzelschule und stelle im Anschluss daran verschiedene Hermeneutiken für das Erfassen von Schulentwicklungsprozessen dar, die sich m. E. ergänzen.

14.1. Schulentwicklung im nationalen und internationalen Kontext

Zum ersten Mal tauchte der Begriff „Schulentwicklung“ in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts auf und beschrieb damals Schulentwicklungsplanung, im Sinne der Konzeption äußerer Gegebenheiten wie Standort, Raumkapazität und Gebäude. Er bezeichnete aber auch Ansätze der Systemreform, deren Ziel der Abbau von Selektivität im Bildungswesen war. Ab dem Ende der 70er Jahre stand die Analyse der Entwicklungen im bundesdeutschen Schulwesen im Zentrum der Schulentwicklungsforschung. Ziel dabei war es, zu empirisch abgesicherten Erklärungen über Entwicklungsvorgänge zu gelangen, um realistischere Prognosen für die Zukunft treffen zu können⁴⁹⁹ und einen Beitrag zu Schultheorie zu leisten, indem auf das Wechselverhältnis von Schule und Gesellschaft geachtet wurde.⁵⁰⁰ Erst Jahre später wird nach Holtappels und Rolff die Perspektive der „Einzelschule als pädagogische Einheit“⁵⁰¹ entdeckt und weit verbreitet.⁵⁰² Ausschlaggebend hierfür war die Erkenntnis, dass die vorhandene Außensteuerung nicht in dem Ausmaß funktionierte, wie angepeilt:

„Überall wurde nach neuen Steuerungsmodellen für Schulen und Schulsysteme gesucht; denn Schulen sind nahezu unregierbar geworden. Zentrale Behörden können die je individuellen Schulen in ihrer Entwicklung nicht direkt lenken, schon weil es ihnen angesichts der Vielfalt und Differenziertheit der Schullandschaft an Steuerungswissen fehlt und innere Entwicklung, also pädagogisches Handeln, ohnehin nicht „regierbar“ ist. Die Systemtheorie hat zudem auf den Punkt gebracht, was die meisten Schulpraktiker ahnten oder wussten: Wenn von außen interveniert wird, also z. B. von zentralen Behörden, dann entscheiden die Einzelsysteme, also die Schulen, zum Großteil selbst, ob und wie sie diese Intervention verarbeiten. Schulentwicklung erhielt also mit dem Blick auf die Einzelschule einen neuen Fokus.“⁵⁰³

So wird spätestens seit den 1990er Jahren die Einzelschule als Zentrum der Schulentwicklung gesehen, für die in erster Linie die LehrerInnen und die DirektorInnen verantwortlich sind. Andere Instanzen können laut Holtappels und Rolff aus dieser Sicht ressourcengebend oder

⁴⁹⁹ Holtappels und Rolff zitieren in diesem Zusammenhang das erste Jahrbuch der Schulentwicklung.

⁵⁰⁰ Vgl.: Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 73f. Die Autoren weisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der Systemtheorie nach Niklas Luhmann und die Evolutionstheorie nach Habermas hin.

⁵⁰¹ Vgl.: Fend: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, S. 275-293.

⁵⁰² Vgl.: Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 75.

⁵⁰³ Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 75.

unterstützend wirksam werden⁵⁰⁴, nicht aber initiiierend und steuernd. Dieses Konzept nimmt Anschluss an die Theorie der Rekontextualisierung nach Fend, wie sie in Kapitel 13.3.2. dargestellt wurde. Die Entdeckung der Einzelschule als leitende Instanz ist zwar nach wie vor von großer Bedeutung, allerdings ist im Moment mit Ulrike Greiner auch festzustellen, dass dem Kontext von Einzelschulentwicklungen – nun auch im internationalen Vergleich – größere Bedeutung zugeschrieben wird:

„Heute wissen wir, da uns internationale Leistungsvergleiche erneut vor die Systemfrage auf Makroebene stellen, dass auf vertrackte Weise alle Ebenen ineinander verzahnt sind und die zahllosen Interdependenzen zwischen individuellen und kollektiven Akteurinnen und Akteuren auf regionaler, nationaler und europäischer Ebene die Felder der Schulentwicklung in ganz andere Dynamiken und Horizonte stellen, als dies noch in den 90iger Jahren denkbar schien, wenn man etwa an technologische Möglichkeiten des Wissenstransfers, an neue Verhältnisse zwischen staatlichen und privaten Anbietern und an die Umstellung von Wissen-Lernen nach Stoffplänen (Input-Struktur) auf Kompetenzerwerb und Standards mit internationalen Output-Testungen denkt.“⁵⁰⁵

Darin liegt laut ihr der gegenwärtige Trend der nationalen Form der Systemsteuerung begründet, welcher auf mehr Außen-Steuerung und weniger Innen-Regulierung setzt. Staatlicherseits erfolgt demnach die Zuweisung von Ressourcen, die Festsetzung von Rahmenzielen und die Evaluation der Ergebnisse, die Schulen wiederum sind in der Verantwortung, den Weg zum Erreichen dieser Ziele selbst festzulegen.⁵⁰⁶

Schulen stehen also ständig unter Veränderungsdruck, schon aufgrund des Wandels ihrer Kontexte. Es kann demnach zwischen nicht-gesteuerter Entwicklung von Schulen, die durch die Veränderung der Gesellschaft „passiert“, und systematischer Schulentwicklung, unterschieden werden. Für diese Form der Schulentwicklung sind nach Holtappels und Rolff drei Aspekte wichtig: Die Fokussierung auf die Qualität der Einzelschule, das Verständnis von Schule aus einer organisationstheoretischen Perspektive und die Neuausrichtung der Steuerungskompetenz.⁵⁰⁷ Dieses grundlegende Verständnis ist auch für vorliegende Arbeit leitend. Im nächsten Schritt wird danach gefragt, vor welchem normativen Hintergrund Schulentwicklung stattfindet und mit welchem Ziel sie betrieben wird.

⁵⁰⁴ Vgl.: Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 75.

⁵⁰⁵ Greiner: Menschenbilder und Bildungsverständnis, S. 133f.

⁵⁰⁶ Vgl.: Greiner: Menschenbilder und Bildungsverständnis, S. 134.

⁵⁰⁷ Vgl.: Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 75.

14.2. Ziel: die „gute“ Schule

Oben zitiertes Verständnis von Schulentwicklung ist also mehr als eine Anpassung an gesellschaftliche Veränderungsprozesse, vielmehr geht es um eine qualitätsvolle Schule, die sich systematisch weiterentwickelt. Dementsprechend sind es nicht nur gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Schulentwicklung nötig machen, sondern das jeweilige Verständnis einer „guten“ Schule ist für Schulentwicklung leitend. Im Folgenden skizziere ich pädagogische und religionspädagogische Überlegungen zu einer guten Schule, und benenne wichtige Kristallisationspunkte von Schulentwicklung. Dabei beziehe ich mich exemplarisch auf den Schulentwickler und Schultheoretiker Hans-Günter Rolff, der Grundzüge einer guten Schule aus unterschiedlichen reformpädagogischen Ansätzen kompakt darstellt und in Zusammenhang mit Schulentwicklungsfragen gebracht hat.

14.2.1. „Selbstständige Schule“

Der Autor präzisiert die Vorstellungen einer guten Schule anhand der Vision einer „Selbstständigen Schule“. Diese Form der Schule bietet den LehrerInnen und SchülerInnen einen neuen Kontext, den sie nach schulpädagogischen Kriterien selbst gestalten können. In ihm werden die Lehr- und Lernprozesse so arrangiert, dass eigenverantwortliches und kooperatives Lernen, ungehindert durch Verwaltungs- und Organisationsvorschriften, gefördert wird. Das Lernen orientiert sich lediglich an Rahmenvorgaben und Standards in Form kompetenzbezogener Lernziele. Es wird dadurch zielorientierter, eigentätiger und ist insgesamt gesehen gemeinsam verantwortet.⁵⁰⁸

In dieser Form der Schule ändert sich nach Rolff auch die Professionalität der Lehrkräfte: sie werden selbst zu Forschenden und Entwickelnden, verhandeln ihre Handlungsspielräume neu und generieren so auch neue Strukturen der Schule. Zwar verlieren sie dadurch einen Teil ihrer individuellen Autonomie, gewinnen aber neue Kompetenzen und erwerben Gestaltungsfreiheit, die auf gemeinsam erarbeitete Visionen und Ziele bezogen ist.⁵⁰⁹ So kann von einer Deprivatisierung ihrer Rolle in der Selbstständigen Schule gesprochen werden.

⁵⁰⁸ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 66.

⁵⁰⁹ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 66f.

Aufgabe der LehrerInnen ist es, die Eigenaktivität der SchülerInnen zu fördern und die Qualität der Lernprozesse zu sichern. Lehrpersonen verstehen sich als qualifizierte VertreterInnen ihres Faches und gleichzeitig als ExpertInnen für Lernprozesse. Dadurch wird Teamarbeit grundgelegt, die dazu beiträgt, dass sich LehrerInnen auch als Lernende verstehen, die voneinander und von der systematischen Überprüfung ihres Unterrichts profitieren.⁵¹⁰

„Eine Professionalisierung dieser Art holt die Lehrpersonen aus der >>Einsamkeit<< ihres Klassenzimmers heraus und macht ihre Tätigkeit schulöffentlich.“⁵¹¹

Die Selbstständige Schule ist auch aufgrund des hohen Zeitaufwands, den Teamarbeit erfordert, als Ganztagsschule konzipiert, in der neue LehrerInnen eineN MentorIn an die Seite gestellt bekommen.⁵¹²

„Die Selbstverpflichtung der Lehrer auf Gestaltungsautonomie zielt auf das Lernen der Person in Gänze. Der Lernprozess der einzelnen Lehrperson wird dabei zum Lernprozess aller; denn die Selbstverpflichtung ist ja eine Verpflichtung auf die Schulgemeinschaft und auf die Ziele, die durch den Gesamtdiskurs in einem anhaltenden Prozess aufgeschrieben und evaluiert werden.“⁵¹³

In der Selbstständigen Schule nach Rolff wird also Raum gegeben, um gemeinsam Ziele zu entwickeln und Visionen zu verfolgen. Der verlorene Teil der Autonomie der LehrerInnen macht sich durch Teamarbeit und durch eine Identifizierung mit gemeinsam entwickelten Vorstellungen bezahlt. Wichtig in diesem Punkt ist, dass es um ein Lernen von allen geht, das von der Schulgemeinschaft gestützt wird. Das Lernen der SchülerInnen bildet das Zentrum der Selbstständigen Schule und die Verbesserung der Lernfortschritte ist ihr ultimativer Bezugspunkt.⁵¹⁴

„Alles, was in der Schule geschieht, steht unter dem Vorbehalt, ob es den Lernfortschritten nutzt – und zwar denen von lernschwachen Schülern genauso wie talentierten. Dabei wird Lernen auf Wissensvermittlung bezogen, aber auch auf Verstehen und Können sowie auf die Entwicklung der Persönlichkeit, also auf Werte, Haltungen, soziale Kompetenzen und Charakter.“⁵¹⁵

SchülerInnen lernen in der Selbstständigen Schule, sich selbst ihre Lernziele zu setzen und diese konsequent zu verfolgen:

⁵¹⁰ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 72.

⁵¹¹ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 72.

⁵¹² Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 73.

⁵¹³ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 67.

⁵¹⁴ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 70.

⁵¹⁵ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 70f.

„Die Lerninhalte werden den Schüler/innen von den Lehrpersonen gewissermaßen angeboten, die meisten davon sind verpflichtend. Sie können auch eigene Vorschläge zu den Inhalten einbringen. Aneignen müssen sich diese Inhalte die Schüler selbst. Dazu benötigen sie Arbeits-, Präsentations-, und Kommunikationstechniken. Sie lernen dadurch das Lernen des Lernens.“⁵¹⁶

Das Lernen voneinander wird gefördert, indem die stärkeren SchülerInnen den schwächeren Sachverhalte und Lösungen erklären. Prinzipiell wird Freude am Lernen unterstützt, ebenso wie Anstrengungsbereitschaft, die in authentischen Lernsituationen, die sowohl Sach- als auch Lebensprobleme behandeln, gründet⁵¹⁷, wie es auch einer an der Lebenswelt der SchülerInnen orientierten Religionspädagogik eigen ist.

Lernen findet in der Selbstständigen Schule zwar im Unterricht statt, jedoch folgt dieser anderen Maximen als in seiner traditionellen Organisation: er ist ziel- und anwendungsorientiert. Welche Ziele erreicht werden sollen, wird im schuleigenen Lehrplan, der sich auf Sachprobleme und die Bedürfnisse der SchülerInnen stützt, festgelegt. Die Struktur des Unterrichts ist davon gekennzeichnet, dass es Doppelstunden, Blockunterricht, Epochenunterricht, der sich einem Thema über mehrere Wochen widmet, und Projektunterricht, gibt. Für schwächere SchülerInnen werden eigene Förderpläne entwickelt und stärkere SchülerInnen bekommen zusätzliche Angebote oder Rollen. So kann nach Rolff die große Spannweite von unterschiedlichen Interessen und Begabungen der SchülerInnen produktiv genutzt werden.⁵¹⁸

Eine wichtige Unterscheidung der Selbstständigen Schule von der traditionellen Form von Schule ist das Vorhandensein eines Schulethos, der aus gemeinsam getragenen pädagogischen Einstellungen und Haltungen, sowie Erwartungen, die auch eingehalten werden, besteht. Alle LehrerInnen arbeiten an der kontinuierlichen Verbesserung der Lernerfolge der SchülerInnen und halten sich an Vereinbarungen.⁵¹⁹

Auch die Schulleitung spielt eine wichtige Rolle in der Selbstständigen Schule: sie wird gestärkt und mit neuen Kompetenzen ausgestattet, wie beispielsweise die Möglichkeit, ihre MitarbeiterInnen selbst aussuchen zu können. Mit der Stärkung der Direktion geht auch eine Stärkung des Kollegiums einher, die zum einen in einem „Lehrerrat“, der die Interessen der

⁵¹⁶ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 71.

⁵¹⁷ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 71.

⁵¹⁸ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 71f.

⁵¹⁹ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 73.

LehrerInnen bündelt und vertritt, und zum anderen in einer Steuergruppe, die für die Schulentwicklung Verantwortung trägt, gründet.⁵²⁰

Die anhand von Hans-Günter Rolff beschriebene Vorstellung der Selbstständigen Schule ist keine Utopie, sondern existiert schon weitgehend: in jenen Ländern die bei PISA Spitzenergebnisse erzielen, wie Kanada und Neuseeland.

„Zusammenfassend beschreibt dieses allgemeine Leitbild eine Schule, die aktiv und kontinuierlich Schulentwicklung betreibt. Sie ist eine lernende Schule, die strikt anstrebt, eine gute Schule zu sein. Und eine gute Schule muss man täglich neu erschaffen.“⁵²¹

Gleichzeitig sieht Rolff auch die Probleme, die ein solche Schule nach sich zieht: Ungleichheit der Bildungschancen könnten zunehmen oder die SchülerInnen nicht selbstständig genug sein, um ihr Entwicklungspotenzial ausschöpfen zu können.⁵²²

Die Stärke dieser Vision liegt meiner Meinung nach darin, dass SchülerInnen in ihrer Entwicklung zu selbstständigen, mündigen und selbsttätigen Persönlichkeiten unterstützt werden. Auch die Professionalisierung der LehrerInnen ist ein wichtiger Punkt in der Vision der Selbstständigen Schule. Wenn das Lernen ganzheitlich sein soll und an den Interessen und Lebenswelten der SchülerInnen anknüpft, so ist eine Religionspädagogik gefragt, die sich dem nicht verschließt und die Themen und Interessen der SchülerInnen in religiösen Belangen aufgreift und bearbeitet.

Nach dieser Darstellung der Selbstständigen Schule nach Rolff wird im Folgenden der Fokus auf empirische Ergebnisse gelegt, anhand derer Kennzeichen einer „guten“ Schule erarbeitet wurden.

14.2.2. Kennzeichen einer „guten Schule“

Fragt man nach den Bedingungen oder Merkmalen einer guten Schule, so lassen sich diese nach Wilfried Bos, Martin Bensen und Nils Berkemeyer aufgrund von Themen, die bei Arbeiten zum Thema Schuleffektivität⁵²³ auftauchen, wie folgt zusammenfassen:

⁵²⁰ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 75.

⁵²¹ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 77. Zum Konzept der Lernenden Schule vgl. Kapitel 16.4.

⁵²² Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 77.

⁵²³ Die Autoren berufen sich hier auf: Glas, Cees/Scheerens, Jaap/Thomas, Sally M.: Educational Evaluation, Assessment and Monitoring – a Systematic Approach, Lisse 2003.

- Die pädagogische Arbeit einer Schule wird dann positiv stimuliert, wenn sie auf Leistungsorientierung setzt, die mit hohen aber angemessenen Erwartungen an Lehrkräfte als auch an SchülerInnen einhergeht.
- Wenn im Kollegium Konsens bezüglich der Ziele seiner pädagogischen Arbeit herrscht, die LehrerInnen gemeinsam planen und den Unterricht entwickeln, ist ein weiteres Merkmal guter Schule realisiert, nämlich die professionelle Kooperation im Kollegium.
- Der Schulleitung kommt in guten Schulen zentrale Bedeutung zu: sie spielt eine große Rolle in der Qualitätsentwicklung und realisiert ein Leitungsverständnis, das sowohl auf die unterrichtsbezogene Führung Wert legt, als auch auf die Gestaltung des Schullebens und der Rahmenbedingungen für den Unterricht.
- Ein weiteres Kennzeichen guter Schule liegt darin, dass das intendierte Curriculum mit dem implementierten abgeglichen wird. Dies dient der Reflexion pädagogischer Arbeit, die wiederum als zentraler Bestandteil von Qualitätsentwicklung im schulischen Bereich betrachtet wird.
- Ist das Lernumfeld so gestaltet, dass es Sicherheit vermittelt, können sich SchülerInnen in einer angstfreien Atmosphäre auf ihren je persönlichen Lernerfolg konzentrieren. Das schließt ein positives Sozialklima zwischen SchülerInnen, zwischen SchülerInnen und LehrerInnen und im Kollegium mit ein.
- Als letztes Kennzeichen stellen die Autoren das Umsetzen von verschiedenen Evaluationsmethoden dar, wie beispielsweise systematisches Monitoring der SchülerInnenleistungen, Unterrichtsfeedback sowie Evaluation auf der organisationalen Ebene sowohl innerhalb des Systems als auch von „außen“.⁵²⁴

Zentrale Punkte sind also ein Klima, das aufgrund eines wertschätzenden Umgangs miteinander entsteht, und von einer angstfreien Atmosphäre getragen ist, professionelle Kooperationen zwischen den LehrerInnen, eine aktive Schulleitung und die Stimulierung der SchülerInnen zum selbstständigen Lernen. Diese Ergebnisse decken sich weitgehend mit oben dargestellten Kennzeichen einer selbstständigen Schule. Sie stellen den normativen Hintergrund dar, vor dem Schulentwicklung betrieben wird. Diese Kennzeichen allein bedürfen – ebenso wie die Theorie der Schule – der Ergänzung aus einer gender-theoretischen Perspektive, wie sie im Folgenden erörtert wird.

⁵²⁴ Vgl.: Bos/Bonsen/Berkemeyer: Einzelschule und Schülerleistungen, S. 64f.

14.2.3. Genderbewusste Schule

Schulen, die die Demokratisierung der Geschlechter realisieren, fallen aufgrund der Analyse, dass sie in ihrer traditionellen Form zur Stabilisierung von ungerechten Geschlechterverhältnissen beitragen, unter das Stichwort „gute Schulen“. Ziele von Geschlechterdemokratisierung sind der Erziehungswissenschaftlerin Christine Biermann folgend der Abbau von Hierarchien, die Auflösung geschlechtsstereotyper Zuweisungen, die Verankerung egalitärer Differenz, die Neubewertung kultureller Leistungen und Unterstützung beim Aufbau von alternativen Lebensperspektiven.⁵²⁵

Für eine geschlechterbewusste Arbeit an der Schule sind laut ihr unterschiedliche Handlungsebenen wichtig: Dreh- und Angelpunkt für die Überwindung von Stereotypisierungen ist die Sensibilisierung der Handelnden über unbewusste Einstellungen und Verhaltensweisen, ebenso die Auseinandersetzung mit eigenen Rollenbildern und Sozialisationserfahrungen.⁵²⁶ Es gilt, die Interaktionskultur mit dem Ziel der Sensibilisierung für Abwertungs- und Ausgrenzungsstrategien und deren Überwindung durch gemeinsame Aktivitäten in den Blick zu nehmen. Ebenso ist es laut Biermann ein wichtiger Punkt, den Wunsch nach Rückzugsmöglichkeiten in eigene Räume nachzukommen. Diese Interaktionskulturen können nur gestaltet werden, wenn vielfältige, nicht nur fachgebundene Kommunikationen und Interaktionen entstehen. Es müsste daher auch die Organisationsform des Unterrichts zugunsten individualisierender und kooperierender Methoden ausgebaut werden⁵²⁷. Demzufolge können folgende Bereiche für einen geschlechterbewussten Unterricht ausgemacht werden:

„Sinnstiftende, vielfältige Inhalte, abwechslungsreiche Lehr- und Lernmethoden, vielfältige Sozialformen, eine pädagogisch initiierte Kommunikationskultur, eine unterstützende Unterrichtskultur mit hoher Transparenz und Partizipationsmöglichkeiten der SchülerInnen und ein reflektierender Blick auf das Unterrichtsgeschehen durch LehrerInnen sowie SchülerInnen.“⁵²⁸

Neben dem unterrichtlichen Geschehen spielen aber auch die institutionellen Rahmenbedingungen eine große Rolle. Ziel einer geschlechterbewussten Schulentwicklung ist daher laut Biermann neben einer Veränderung der Kommunikations- und Interaktionsformen

⁵²⁵ Vgl.: Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 68.

⁵²⁶ Vgl.: Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 68f.

⁵²⁷ Vgl.: Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 69.

⁵²⁸ Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 70.

die gleichberechtigte Teilhabe von Männern und Frauen an der Gestaltung ihrer Organisation. Ein besonderes Augenmerk ist hier auf die Personalentwicklung zu legen.⁵²⁹ Zusammenfassend können Schulen, die die Umsetzung der Geschlechterdemokratisierung betreiben, erkannt werden an

„einer veränderten Haltung der LehrerInnen untereinander, am kritischen Hinterfragen der unterrichteten Inhalte, an der Verwendung geschlechtssensibler Sprache, am Ernstnehmen der Jugendlichen und ihrer unterschiedlichen Lebenswelten, an der Umsetzung reflektierter Koedukation, am Vorhandensein von Räumen und Zeiten, die jeweils geschlechtshomogen genutzt werden können und an einer ernsthaften Evaluierung und ständigen Reflexion der laufenden Prozesse.“⁵³⁰

Diese Charakteristika einer geschlechterbewussten Schule ergänzen die im vorigen Kapitel dargestellten Kennzeichen guter Schulen und erweitern sich um ein Demokratieverständnis, das vor allem auf die Auflösung ungleicher Geschlechterverhältnisse achtet.

14.2.4. Zusammenfassung: die „gute“ Schule aus unterschiedlichen Perspektiven

Die Merkmale einer guten Schule lassen sich aus den unterschiedlichen Perspektiven von Schultheorie, empirischer Forschung und Gender-Theorie wie folgt zusammenfassen:

- Das Lernen der SchülerInnen, ihre Entwicklung hin zu eigenständigen Persönlichkeiten steht im Zentrum. Sie werden hier unterstützt, indem an Schulen ein angstfreies Klima und ein wertschätzender Umgang miteinander herrschen.
- Die Rolle der LehrerInnen verändert sich: sie werden zu ForscherInnen und EntwicklerInnen und realisieren einen kooperativen und partizipativen Unterricht. Ihnen werden Möglichkeiten geboten, ihr pädagogisches Handeln zu reflektieren und weiterzuentwickeln. So werden sie zu Lernenden voneinander.
- Die Direktion nimmt ebenfalls eine andere Rolle wahr: sie unterstützt Entwicklungsvorhaben, stellt Rahmenbedingungen zur Verfügung und hat ihren Blick auf das gesamte Schulleben.
- An der gesamten Schule ist Gender-Bewusstsein verankert: das theoretische Wissen um Geschlechterkonstruktionen, Interaktionsformen, die einem Fortbestehen von ungleichen Geschlechterverhältnissen entgegenstehen und Rahmenbedingungen, die Chancengleichheit fördern, sind Bestandteile dessen.

⁵²⁹ Vgl.: Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 70f.

⁵³⁰ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 108.

- Die Schule insgesamt ist getragen von gemeinsamen pädagogischen Zielen und Visionen.

Eine Möglichkeit, Schulen zu einer besseren Qualität zu führen, liegt in ihrer Autonomisierung, wie im nächsten Kapitel ausgeführt wird.

14.3. Schulautonomie

In Österreich begann die Autonomisierung der Schulen im Jahr 1995 mit der Einführung von Entscheidungsmöglichkeiten der einzelnen Schulen im Bereich der Schulzeit: Schulen konnten die Fünf-Tage-Woche umsetzen und selbst über unterrichtsfreie Tage entscheiden. Später wurde die Autonomie auf die Bereiche schulautonomer Lehrplanbestimmungen, Eröffnungs- und Teilungszahlen, Schulraumüberlassung, Werbung und Sponsoring und der Teilrechtsfähigkeit, im Zuge derer Schulen beispielsweise durch Veranstaltungen Geld erwerben können, erweitert.⁵³¹

Für die Einführung von Schulautonomie lassen sich unterschiedliche Argumente ins Feld führen. Eine erste demokratiepolitische Begründung liegt laut Hermann Pfeiffer darin, dass Bildungsinstitutionen in einer demokratischen Gesellschaft kein mitentscheidungsfreier Raum sein dürfen. Schulen und ihre AkteurInnen sind demnach mit Entscheidungskompetenzen auszustatten, ihre Partizipationsmöglichkeiten auszuweiten, sodass sie in eigener Verantwortung ihre Agenden regeln können. Beachtet man, dass Schulen in unterschiedlichen Bedingungen, jeweils kontextuell gebunden, rapiden gesellschaftlichen Veränderungen ausgesetzt sind, wird deutlich, dass sie nur dann adäquat darauf reagieren können, wenn die Verantwortung und Gestaltungsspielräume auf die Ebene der Einzelschule verlagert werden.⁵³²

Die pädagogische Begründung für eine gesteigerte Autonomie von Schulen lenkt den Blick auf die Professionalität der LehrerInnen, die dadurch gestärkt werden kann. Denn durch dieses Vorhaben können die Bedingungen des Unterrichtens oder der Unterricht selbst verbessert werden. Das kann nach Rolff durch die in der autonomen Schule grundlegende Teamarbeit, die Umsetzung von überfachlichem Unterricht und Projektarbeit geschehen⁵³³.

⁵³¹ Vgl.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hg.): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie. Fachliche Beratung: Christine Kisser, Gerhard Münster, Erich Rochel, Angelika Schneider. Text: Susanne Feigl. Stand: April 2000, S. 5, URL: (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/info/Schulautonomie1627.xml>) (Stand: 3.3. 2010).

⁵³¹ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 5.

⁵³² Vgl.: Pfeiffer: Schule in Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, S. 20.

⁵³³ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 57.

Unabhängig von oben genannten Argumentationssträngen lassen sich mit Pfeiffer Schlüsse bezüglich der positiven Wirkung der Autonomisierung aus der empirischen Schuleffektivitätsforschung ziehen. Zwar ergibt der Durchgang durch die Ergebnisse und Erkenntnisse zur Schulautonomie laut ihm, dass die empirische Basis für Aussagen über die Wirkungen größerer Selbstständigkeit der Schulen und ihrer Akteure eher schmal ist. Wenn man sich aber an Berichte von Schulen orientiert, die Modellprojekte oder –vorhaben im Bereich der Schulautonomie durchgeführt haben⁵³⁴, stellt Pfeiffer fest, dass die Annahme, Schulen würden ihre erweiterte Eigenverantwortung für vielfältige pädagogische Maßnahmen nutzen, gestützt wird. Durch die Modellvorhaben wurde die innerschulische Steuerungsfähigkeit unterstützt und Leitung als auch Steuergruppen erfuhren stärkere Akzeptanz. Gleichzeitig stieg die Bereitschaft zur Evaluation an den jeweiligen Schulen.⁵³⁵

„Insgesamt ist das Urteil der Schulen über die Erfahrungen aus den Modellvorhaben, die Wirksamkeit der neuen Steuerungsinstrumente und deren Übertragbarkeit auf andere Schulen trotz der mit der der gestärkten Eigenverantwortung einhergehenden zusätzlichen Rechenschafts- und Evaluationspflichten überwiegend positiv.“⁵³⁶

Schulautonomisierung scheint also, auch empirisch belegt, durchaus einen positiven Effekt auf das Schulleben und die Schulleistungen zu haben und verweist auf die Notwendigkeit von Schulentwicklung. Zentrale Stränge des Schulentwicklungsdiskurses werden im Folgenden vor dem Hintergrund des Verständnisses von Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule skizziert.

14.4. Entwicklung der Einzelschule

Wenn von Schulentwicklung gesprochen wird, herrscht im gängigen Diskurs Einverständnis darüber, dass damit der Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen gelegt ist. Das liegt nach Rolff daran, dass die zentral gesteuerten Bildungsreformen in den 1960er und 1970er Jahren wenig erfolgreich waren. Die Gründe, warum die gesetzten Maßnahmen nicht so durchgesetzt

⁵³⁴ Pfeiffer bezieht sich auf: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hg.): Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ im Land Berlin, 2006. Sowie auf: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (Hg.): Die Entwicklung zu selbstständigen Schulen im Land Brandenburg. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen (MoSeS) im Land Brandenburg, 2007. Und auf: Projektgruppe MODUS 21 (Hg.): Abschlussbericht Modus 21. Wissenschaftliche Begleitung zum Modellprojekt MODUS 21: Erlangen 2007.

⁵³⁵ Vgl.: Pfeiffer: Schule in Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, S. 23f.

⁵³⁶ Pfeiffer: Schule in Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, S. 24.

werden konnten, wie erwartet, lassen sich aufgrund von Ergebnissen der Implementationsforschung⁵³⁷ darstellen⁵³⁸.

Nach Rolff gehen Gesamtsystemstrategien zum einen davon aus, dass eine Innovation an allen Schulen in ähnlicher Weise angewendet werden kann. Bildungspolitische Vorstellungen können sich – entsprechend des Konzepts der Rekontextualisierung - aber nur in der je individuellen Schule materialisieren. Die Vorgaben werden von unterschiedlichen Schulen unterschiedlich interpretiert, da sie auf verschiedene Zusammensetzungen von Personen, Umständen und Bedingungen treffen. Zweitens sehen Gesamtsystemstrategien LehrerInnen als „KonsumentInnen“ neuer Ideen an, welche die Innovationen der zentralen Stellen einfach übernehmen. Die Vorgaben werden hingegen eher adaptiert und den Gegebenheiten der jeweiligen Schule angepasst. Drittens herrscht in zentralen Strategien die Annahme vor, dass Innovationen zielgetreu implementiert werden können. Das setzt voraus, dass Ziele operationalisiert, die Mittel rational zugeordnet werden können und dass eine Verpflichtung gegenüber den erwünschten Veränderungen erzielt wird. Änderungen in Schulen sind demgegenüber nach Rolff aber ein komplexer, politischer, ideologischer, sozialer, organisatorischer und pädagogischer Prozess, der einer eigenen Dynamik folgt.⁵³⁹

„Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass auf der zentralen Gesamtsystemebene lediglich global gesteuert und der Kontext gesetzt werden kann (z. B. hinsichtlich der Ressourcen, eines Rahmencurriculums, usw.), nicht aber die Schulentwicklung selbst zu lenken ist. Um Schulentwicklung zu betreiben, muss der Staat jeder Einzelschule ein gehöriges Maß Gestaltungsautonomie einräumen, die nur diese selbst realisieren kann.“⁵⁴⁰

Die Entwicklung von Einzelschulen zeichnet sich daher als primär gegenüber der Systemkoordination aus. Diese Prioritätensetzung ist sowohl zeitlich als auch sachlich konzipiert. Schulentwicklung sollte nach Rolff bei der Einzelschule beginnen und ist die eigentliche Basis von Schulentwicklungskonzepten.⁵⁴¹ Gleichwohl wird auch beim Fokus auf die Entwicklung von Einzelschulen nicht darauf vergessen, dass diese in einem Gesamtzusammenhang stehen:

⁵³⁷ Rolff bezieht sich hier auf: Berman, Paul/McLaughlin, Milbrey W.: Federal Programs supporting educational change, Santa Monica 1974. So wurde deutlich, dass der Erfolg von Projekten umso wahrscheinlicher war, je mehr Mitglieder der betroffenen Schule aktiv mitarbeiteten oder dass die gemeinsame Entwicklung von Unterrichtsmaterialien vor Ort förderlicher war, als eine Übernahme zentraler Vorgaben (vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 11f.).

⁵³⁸ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 11.

⁵³⁹ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 54f.

⁵⁴⁰ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 55.

⁵⁴¹ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 23f.

„Die Gesamtsteuerung gehört unabdingbar zur Schulentwicklung dazu, insofern es höchst unwahrscheinlich ist, dass aus der Selbststeuerung der Einzelschulen ein kohärentes Ganzes entsteht, ohne dass allgemein akzeptierte und gesellschaftlich notwendige Standards wie gleiche Zugangschancen für alle Schichten, Ethnien und beide Geschlechter, regionale Gleichversorgung und vergleichbare Qualität (vor allem der Abschlüsse) verletzt werden.“⁵⁴²

Für die Gesamtsteuerung stehen unterschiedliche Mittel zur Verfügung, wie beispielsweise die Gesetzgebung, Erlässe, Schulaufsicht, etc. Trotzdem besteht das Hauptproblem in der Koppelung von Schulentwicklungsprozessen an Einzelschulen mit der Entwicklung des Gesamtsystems.⁵⁴³ Auf diese Dimension sei in diesem Zusammenhang nur hingewiesen, eine genauere Ausführung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Vielmehr wird im Folgenden die Entwicklung von Einzelschulen thematisiert.

15. Organisationstheorie

Die Basis des Ansatzes von Schulentwicklung, so wie er in dieser Arbeit verstanden wird, bildet die Organisationstheorie. Vor ihrem Hintergrund erfolgt der Fokus auf Schulentwicklungsprozesse und daher gehe ich im Folgenden darauf ein, wie „Organisation“ allgemein theoretisch verstanden werden kann, um daran anschließend die Spezifika der Organisation Schule und ihre Implikationen für Schulentwicklung darzustellen.

15.1. Verständnis von „Organisation“

Im Folgenden lege ich mein theoretisches Verständnis von „Organisation“ dar und beziehe mich dabei hauptsächlich auf Ausführungen der Soziologin Veronika Tacke, die sich mit der Frage nach Organisationstheorie in der erziehungswissenschaftlichen Disziplin auseinandersetzt⁵⁴⁴. Erziehungswissenschaft und Lehrprofession haben Tacke zufolge keine eigenständige und fachspezifische Organisationstheorie, sondern stützen sich auf dementsprechende Theorien der Sozialwissenschaft⁵⁴⁵, deren Grundzüge hier, unter Bezugnahme auf das Bildungssystem, skizziert seien.

⁵⁴² Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 43.

⁵⁴³ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 43f. Hans-Günter Rolff selbst spricht davon, dass die Thematisierung von Schulentwicklung eine Pendelbewegung vollzogen hat: Von der Gesamtsystemstrategie zur Einzelschule und wieder zurück. Die Pendelbewegung hin zur Gesamtsystemstrategie drücke sich bspw. durch die Einführung von zentralen Tests aus. (ebd. S. 46). Das ist auch in Österreich zu beobachten: die Einführung der Zentralmatura ist ein Beispiel dafür.

⁵⁴⁴ Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 19-42.

⁵⁴⁵ Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 21.

In den letzten fünfzig Jahren haben sich verschiedene wissenschaftliche Zweige, wie die Wirtschafts- oder die Politikwissenschaft mit dem Feld der Organisationstheorie beschäftigt, was zu einer breiten Differenzierung dieses Themas geführt hat. Die Unterschiede gründen in den fachspezifischen Interessen, aufgrund derer Organisationsforschung betrieben wird. Die Grenzen zwischen den Ansätzen verlaufen nach Tacke weniger entlang der beforschten Organisationen, sondern entlang der Fragestellungen, die an die Organisationen herangetragen werden. Ökonomische Perspektiven können beispielsweise in der Schule ebenso eingenommen werden, wie erziehungswissenschaftliche in Wirtschafts-Unternehmen. Die Art der Zugänge bezieht sich auf die gesellschaftlich anerkannten funktionalen Bereiche wie Politik, Recht, Wirtschaft, Wissenschaft, Gesundheit oder Religion.⁵⁴⁶ Es gibt also eine Fülle an Zugängen, mit denen Organisationen beforscht werden. Im Falle vorliegender Arbeit liegt das Interesse im Bereich der Religion, verbunden mit der Frage, vor welche Herausforderungen die Entwicklung der Organisation Schule Religionspädagogik und ReligionspädagogInnen stellt. Dafür ist ein spezifisches Verständnis von Organisation leitend, wie es im Folgenden beschrieben wird.

15.1.1. Soziologische Perspektive

Aus soziologischer Perspektive richtet sich die Fragestellung prinzipiell nicht auf ein Funktionssystem allein, sondern sie hat die Gesamtgesellschaft im Blick. Organisationen orientieren sich nach Tacke demnach nicht an einer einzigen gesellschaftlichen Funktionslogik, sondern nehmen durchaus verschiedene Bezüge wahr.⁵⁴⁷

„Zwar herrscht in Unternehmen ein ökonomisches und in Gerichten ein rechtliches Organisationsverständnis vor, so wie das personenbezogene Organisationsverständnis in Schulen erkennbar dem erziehungsspezifischen Problem abgewonnen ist, Individuen Wissen und Können zu vermitteln. Aber in Unternehmen gibt es keineswegs nur wirtschaftliches Rechnungswesen und Controlling durch Betriebswirte, sondern auch Rechtsabteilungen mit Juristen und Abteilungen für Weiterbildung und Organisationsentwicklung, in der Pädagogen und Psychologen tätig sind.“⁵⁴⁸

Diese Multireferenzialität, vor der die Schulen stehen, beinhaltet ein Konfliktpotenzial, sowohl inner- als auch außerhalb der Organisationen. Im Bereich der Schule ist hier bspw. an die

⁵⁴⁶ Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 22f.

Die Autorin beruft sich mit dieser Einteilung auf: Schimank, Uwe: Theorien gesellschaftlicher Differenzierung, Opladen 1996. und Luhmann, Niklas: Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964.

⁵⁴⁷ Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 23.

⁵⁴⁸ Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 23f.

Spannung zwischen den Schulverwaltungen und der LehrerInnenprofession zu denken, die sich anhand der Frage zwischen Administration und Pädagogik in der Schule aufbauen kann.⁵⁴⁹ Die innerorganisatorischen Widersprüchlichkeiten wurden schon in Kapitel 13.3. aufgezeigt. Die Soziologie sieht allerdings die Beschreibung dieser Konflikte nicht als ihren Zugang zu Organisationen an, sondern sie versucht vielmehr das Phänomen Organisation unabhängig davon zu analysieren:

„Sie zieht ihre Konsequenz vielmehr zunächst aus der Beobachtung dieser nicht hintergehbaren Pluralität der Beobachtungsweisen des Gegenstandes, also aus der Einsicht, dass Organisationen in der Gesellschaft *kontextabhängig konstruiert* werden. Die Konsequenz der Soziologie lautet vor diesem Hintergrund, in ihrer Beschreibung von allen funktionsspezifischen Prämissen *abzusehen* und Organisationen als ein gegenüber den gesellschaftlichen Funktionslogiken *eigenständiges* Phänomen zu beschreiben.“⁵⁵⁰

Der primäre Fokus liegt also auf Organisationen als autonome Erscheinungen. Zwar ist bei der Erforschung ihre je eigene Funktion mit zu bedenken, doch durch den Zugang zu Organisationen als eigenes Phänomen wird deutlich, dass keine Perspektive Alleinansprüche stellen kann, sondern es deren Ergänzung braucht.

„Denn wenn es zutreffend ist, dass in allen ausdifferenzierten Bereichen der Gesellschaft Organisationen vorkommen, können diese nicht durch einen einzelnen dieser gesellschaftlichen Funktionskontexte bestimmt sein. Wenn es, anders gesagt, um ein *allgemeines* gesellschaftliches Phänomen geht, kann keine der funktionsspezifischen Zugriffsweisen exklusive Angemessenheit für sich in Anspruch nehmen, ob nun die wirtschafts-, die politik-, oder die erziehungswissenschaftliche.“⁵⁵¹

Wenn nun davon ausgegangen wird, dass Organisationen zwar eigenständige Phänomene mit eigenen Kennzeichen sind, aber immer kontextabhängig bestehen, wird aus der Wesensfrage, was eine Organisation ist, die Frage, wie sich diese als Sozialsystem selbst konstruiert.⁵⁵²

„Die Soziologie beobachtet Organisationen in diesem Sinne nicht in wirtschaftlicher, politischer oder erzieherischer, sondern in *organisatorischer* Perspektive. Sie beansprucht im empirischen Sinne zeigen zu können, dass Organisationen über eine *Eigenperspektive* verfügen, sich unter Absehung von den Funktionslogiken der Gesellschaft also eigenlogisch erzeugen und selbstbezüglich reproduzieren.“⁵⁵³

⁵⁴⁹ Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 24.

⁵⁵⁰ Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 24.

⁵⁵¹ Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 24.

⁵⁵² Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 24f.

⁵⁵³ Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 25.

Das heißt aber nicht, dass Organisationen „gesellschaftslos“ zu denken sind, vielmehr nehmen sie die Gesellschaft für ihre je eigene Reproduktion in Anspruch, beispielsweise über Geld, Ausbildung, etc., oder sie gewinnen der Gesellschaft für sich programmatische Orientierungen ab, als Schulen, Unternehmen, Krankenhäuser etc.⁵⁵⁴ Folgt man diesem Verständnis der Selbstreferenzialität von Organisationen, so wird auch danach gefragt,

„wie und mit welchen Effekten die gesellschaftliche Differenzierung in der Eigenlogik von Organisationen zur Geltung kommt.“⁵⁵⁵

Es scheint sich hier um einen Widerspruch zu handeln: Einerseits nimmt die Soziologie Organisationen ohne Bezug zur Gesellschaft wahr, andererseits sind diese nicht zu denken, ohne auf ihre Einbettung in ein differenziertes Gesellschaftssystem zu achten. Dieser Widerspruch lässt sich nach Tacke auflösen, wenn er als Perspektivenwechsel gedacht wird.⁵⁵⁶

Organisationen können also durchaus als ein eigenständiges Phänomen verstanden werden. Ihnen ist es ein Anliegen, sich selbst zu reproduzieren und fortzubestehen, unabhängig von ihrem gesellschaftlichen Kontext. So können sie sich diesen zunutze machen, wenn es darum geht, ihren Bestand zu sichern, gleichzeitig determiniert der Kontext auch die Form der Organisation, wirkt auf sie ein und verlangt bestimmte Funktionen von ihr. Organisationen sind in diesem Sinn als multireferenziell aufzufassen und aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten, wie beispielsweise jener der Funktionen, die sie zu erfüllen haben, oder jener der Selbstreferenzialität. Ein eindimensionales Vorgehen und die Beschränkung von Organisationen auf eine Funktion oder darauf, sie als rein kontextabhängig gestaltet anzusehen, würden ihrer Komplexität widersprechen. Für das Verständnis von Organisationen in dieser Arbeit heißt das, dass Schule, wahrgenommen als Organisation, sowohl eine bestimmte Eigenreferenzialität aufweist, aber auch im Kontext von gesellschaftlichen Erwartungen und Entwicklungen steht. Beide Perspektiven, sowohl der gesellschaftliche Bezug als auch der organisatorische Schwerpunkt, sind daher zu beachten. Das nächste Kapitel nimmt in Anschluss an Niklas Luhmann Organisationen aus einer systemtheoretischen Perspektive in den Blick.

⁵⁵⁴ Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 25.

⁵⁵⁵ Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 25.

⁵⁵⁶ Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 25.

15.1.2. Basis von Organisationen: Entscheidungen

Nach Luhmann⁵⁵⁷ unterscheiden sich Organisationen sinnhaft von ihrer Umwelt. Sie ziehen eine Grenze, anhand derer deutlich wird, dass in Organisationen andere Erwartungen zutreffend sind als in deren Umwelt. Die Organisationen selbst differenzieren daher zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern. Mitgliedsein bedeutet, den Erwartungen der Organisation zu entsprechen und sich dessen bewusst zu sein, dass die Mitgliedschaft so lange anhält, solange nicht gegen die Erwartungen der Organisation verstoßen wird. Basis für eine Mitgliedschaft sind Freiwilligkeit und Kontingenz. Aufgrund dieser können Organisationen eigene Entscheidungen treffen. Für sie selbst ist die einzig relevante Information, ob sich jemand für eine Mitgliedschaft entscheidet oder nicht, denn so können sie Entscheidungen treffen, ohne jedes einzelne Mitglied konsultieren zu müssen.⁵⁵⁸

„Organisationen prägen in dieser Weise und auf dieser Grundlage auch allem weiteren Verhalten im System den Charakter von Entscheidungen auf. Sie produzieren Entscheidungen, die auf der Basis von Mitgliedschaft nicht als individuelle, sondern als organisatorische Entscheidungen zugerechnet und verstanden werden.“⁵⁵⁹

Entscheidungen bilden also die Grundlage von Organisationen und verweisen sowohl auf den geschlossenen als auch offenen Charakter derselben:

„Organisationen sind in diesem Sinne durch die selbstbezügliche Verknüpfung eigener Entscheidungen geschlossene Systeme. Insofern eine Entscheidung immer über etwas entscheidet, also ein Thema hat, sind Organisationen zugleich umweltoffene Systeme.“⁵⁶⁰

Nun kann eingewendet werden, dass in Organisationen durchaus auch andere Phänomene beobachtbar sind, wie bspw. Interaktion, Kommunikation oder Mikropolitik⁵⁶¹. Diese Phänomene wären aber ohne Entscheidungen gar nicht möglich. Für die Eigenperspektive von Organisationen sind sie Take zufolge also insofern irrelevant, als nur das, was zum Gegenstand von Entscheidungen wird, für Organisationen von Bedeutung ist.⁵⁶²

⁵⁵⁷ Vgl. dazu: Luhmann, Niklas: Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964.

⁵⁵⁸ Take: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 26.

⁵⁵⁹ Take: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 27.

⁵⁶⁰ Take: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 27.

⁵⁶¹ Zur Theorie der Mikropolitik vgl. Kapitel 15.3.

⁵⁶² Vgl.: Take: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 27.

Organisationen verfügen also über eine Eigenperspektive, die sich an der Grenzziehung zwischen Mitgliedern und Nicht-Mitgliedern orientiert. Entscheidungen sind die eigentliche Säule von Organisationen und können auch ohne die Zustimmung von jedem einzelnen Mitglied getroffen werden, da diese durch ihren Eintritt in die Organisation die Erwartungen, die dort an sie gerichtet werden, akzeptieren. Die in Organisationen beobachtbaren Phänomene wie Interaktionen oder Kommunikation sind für die Eigenperspektive von Organisationen insofern irrelevant, als sie nur die Konsequenz von Entscheidungen und somit nicht konstitutiv für sie sind.

15.1.3. Drei Arten von Strukturen: Entscheidungsprogramme, Personal und Kommunikation

Ein Produkt von Entscheidungen einer Organisation sind ihre Strukturen. Diese sind für die Organisationsforschung von Interesse, da sie ein konstitutives Moment in Organisationen darstellen. Sie sind also nicht für die Eigenperspektive von Organisationen von Relevanz, aber sie vermitteln ein ganzheitliches Bild über das Phänomen Organisation.

Es lassen sich systemtheoretisch drei Typen von Strukturen unterscheiden: Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Personal. Erstere sind Regulative, die für die Organisation richtiges Entscheiden ermöglichen. Kommunikationswege sind jene Strukturen, die ordnen, wer mit wem aus welchem Anlass kommuniziert. Hier kann zwischen zentralen und dezentralen Kommunikationswegen unterschieden werden. Letztere ermöglichen beispielsweise Flexibilität und Anpassungsfähigkeit nach außen, erstere die verbindliche Umsetzung von Innovationen. Das Personal schließlich stellt die Prämissen, unter denen Organisationen ihre Entscheidungen fällen, bereit. Zum einen geht es hier um Wissen und Können, also Qualifikationen der Beteiligten, und Erwartungen darüber, wie Mitglieder in bestimmten Arbeitsrollen entscheiden werden. Zum anderen kommen Personen als Individuen ins Spiel. Dass Organisationen über die Unterscheidung zwischen Person und Rolle Bescheid wissen, erkennt man daran, dass Personalentscheidungen nicht anhand von schriftlichen Lebensläufen getroffen werden, sondern dass auch persönliche Vorstellungsgespräche oder Assessment Center stattfinden.⁵⁶³ Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Personal sind Merkmale jeder Organisation, die aber unterschiedliche Gewichtung erfahren.

„In jeder Organisation kommen stets alle drei Strukturaspekte vor. Dies ist besonders zu unterstreichen, weil es eine beobachtbare Tendenz gibt, jeweils einen dieser drei

⁵⁶³ Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 28ff.

Strukturaspekte für besonders wichtig zu halten, während die anderen, wenn nicht ignoriert, so doch untergeordnet werden.“⁵⁶⁴

Mir scheint der Fokus auf diese drei sich ergänzenden Strukturmerkmale wichtig, da sie einer Verengung des Blickes auf die Organisation Schule vorbeugen. Um einen differenzierten Blick auf Schule als Organisation zu bekommen, sind ihre spezifischen Kennzeichen und Charakteristika Thema des nächsten Kapitels. Leitend ist dabei ein Verständnis von Organisation, das im Zusammenspiel der drei Strukturmerkmale besteht und das Organisationen sowohl Fremd- als auch Selbstreferenzialität zuspricht.

15.2. Organisation Schule

15.2.1. System loser Koppelung

Wenn Schule als Organisation betrachtet wird, gilt es nach ihren Organisationsspezifika zu fragen. SchultheoretikerInnen schwanken diesbezüglich zwischen der Klassifizierung von Schule als bürokratische, professionelle oder ExpertInnen-Organisation. Rolff sieht in diesem Zusammenhang ein Forschungsdefizit, weil nicht eindeutig erarbeitet wurde, was Schule - als soziale Organisation betrachtet - von anderen Organisationen unterscheidet. Laut ihm wird das spezifisch pädagogische Moment von Schulen kaum reflektiert. Zwar stellen SchulberaterInnen Schulen als Organisationen, in denen es um Anerkennung/Liebe, Bewertung und Einfluss und Macht geht, dar, doch mangelt es diesen Charakterisierungen an organisationstheoretischer Präzision.⁵⁶⁵ Der Erziehungswissenschaftler Rainer Lersch führt diese Uneindeutigkeit auf den Widerspruch zwischen der eigentlichen Tätigkeit des Unterrichtens und den dafür zur Verfügung gestellten Organisationsstrukturen zurück:

„Das schulische Handeln – und hier vor allem in der eigentlichen Zieltätigkeit: in Unterricht und Erziehung – folgt (und muss es auch nach allen Vorstellungen moderner Pädagogik) einer anderen Logik als der des zweckrationalen Handelns, von der die Organisationsstrukturen bestimmt sind. Denn für die in pädagogische Prozesse, soziale Interaktionen und unterrichtliche Kommunikation involvierten Individuen steht neben der (bewusstseinsmäßig zweifellos auch immer präsenten) Verfolgung der von außen gesetzten gesellschaftlichen (und damit für alle Mitglieder der Organisation gleichermaßen gültigen) Ziele und Zwecke vor allem der subjektive Sinn der Beteiligung an diesen Aktionen im Vordergrund – anders sind individuelle Kompetenzentwicklung und gelingende Identitätsbildung kaum vorstellbar.“⁵⁶⁶

⁵⁶⁴ Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 30.

⁵⁶⁵ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 34.

⁵⁶⁶ Lersch: Schule als Sozialsystem, S. 78.

Schule befindet sich also nicht nur aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionen, die sie wahrnimmt, im Widerspruch, sondern auch aufgrund der Organisationsstrukturen, die das Erreichen der Ziele gewährleisten sollen, das aber kaum ausfüllen. Der Umstand, dass subjektive Sinngebung an der Beteiligung im Schulleben im Vordergrund steht, führt nach Marlies Krainz-Dürr unter anderem zu einem wenig ausgeprägten Organisationsverständnis in den Schulen selbst.⁵⁶⁷

„Die einzelne Schule ‘weiß’ zu wenig über sich selbst, über ihre Möglichkeiten, Ressourcen und Mechanismen der Selbsterneuerung. Ihr fehlt Selbst-Management, das auch nur zu einem Teil durch Organisationsberatung ersetzt werden kann. (...) Dies ist vor allem dem Umstand geschuldet, dass die Schule keine teamförmige, sondern eine zelluläre Arbeitsorganisation hat, die es jedem Einzelnen ermöglicht, seine persönlichen Ziele auf der Ebene der jeweiligen Klasse zu verfolgen.“⁵⁶⁸

Hier wird ein Faktor angesprochen, über den weitgehend Einigkeit herrscht: Ein Charakteristikum von Schulen ist ihre „lose Koppelung“. Diese Bezeichnung geht auf Karl Weick⁵⁶⁹ zurück und beschreibt Schulen als Systeme, die aus weitgehend losen Verbindungen bestehen. Das hängt zusammen mit dem System der Einzelklassen, das parallel geschaltete, weitgehend voneinander unabhängige Subsysteme evoziert. Eine Vernetzung der Subsysteme erfolgt nach dem Organisationsentwickler René Ullmann sehr selten und wenn, dann auf freiwilliger Basis. Die Struktur der Organisation Schule lässt so jedem/r MitarbeiterIn maximale Freiheit und gibt gleichzeitig wenig strukturelle Unterstützung.⁵⁷⁰ Kennzeichen für diese lose Kopplung sind demnach die wenig ausgeprägten Kooperationsmöglichkeiten für LehrerInnen, die starke Konzentration auf einzelne Fächer im Gegensatz zu einem vernetzenden Denken und die schwere Nachvollziehbarkeit der Ziele des Erziehens.

15.2.2. Spezifische Charakteristika

Neben der Wahrnehmung dieser lose gekoppelten Systeme lassen sich weitere Charakteristika der Organisation Schule idealtypisch erarbeiten. In Anlehnung an Brooklyn Derr⁵⁷¹ führt Rolff fünf Gründe an, warum die traditionelle Organisation Schule für Schulentwicklungsprozesse wenig geeignet ist.

⁵⁶⁷ Vgl.: Krainz-Dürr: Wie kommt Lernen in die Schule?, S. 2.

⁵⁶⁸ Schöning: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 263f.

⁵⁶⁹ Vgl.: Weick: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, pp. 1-19.

⁵⁷⁰ Vgl.: Ullmann: Organisationsentwicklung für den besonderen Organisationstyp „Schule“, S. 124.

⁵⁷¹ Rolff bezieht sich auf: Derr, Brooklyn: OD won't work in Schools, in: Education and Urban Society. Vol. 8 No. 2, 1976, pp. 227-241

Zum einen gibt es für die Qualität einer Schule keine anerkannten Leistungsindikatoren, obwohl es in den Schulen selbst vielfältige Formen der Leistungsfeststellung gibt. Was fehlt, sind wenige, dafür zentrale Kriterien für die Effektivität von Schulen, die von allen geteilt werden. Darüber, wie diese Kriterien gestaltet sein sollen, gehen allerdings die Meinungen sowohl zwischen den LehrerInnen selbst, als auch den Eltern und AbnehmerInnen von Schule auseinander. Zum zweiten haben Schulen selten eine produktive Beziehung zu der sie umgebenden Umwelt, im Gegensatz zu anderen Organisationen, die sich dieser anpassen oder sie zu verändern suchen. Das setzt voraus, dass sie sich ihrer Umwelt öffnen und von ihr lernen. Schulen hingegen tendieren eher dazu, sich ihres Kontexts zu verschließen, er wird als störend oder krisenverursachend wahrgenommen. Drittens hat in Schulen die individuelle Autonomie traditionellerweise Vorrang vor der korporativen. Während mit Schulentwicklung die Vorstellung einer „Lernenden Schule“⁵⁷² verwirklicht werden soll, in der ganze Kontexte fortentwickelt werden, ist in der traditionellen Organisation von Schule ein stark ausgeprägtes Bewusstsein über die LehrerInnenautonomie zu finden. Viertens fehlt eine spürbare Notwendigkeit zur Zusammenarbeit. Durch die strikte Zeitstruktur, die kaum Platz für Zusammenarbeit lässt, haben LehrerInnen auch wenige Chancen, sich gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu lernen. Eine kohärente Lernkultur wird ebenso verhindert wie eine fortschreitende Schulentwicklung. Als fünften und letzten Grund führt Rolff an, dass an Schulen eine Mentalität herrscht, welche davon charakterisiert ist, dass die Sicherheit des Arbeitsplatzes im Vordergrund steht und Konflikte eher gescheut werden. Gleichzeitig gibt es einen Gleichheitsmythos, der an der einheitlichen Ausbildung und Entlohnung festgemacht wird und weniger an der Tätigkeit und ihren Er- oder Misserfolgen. Organisationen dieser Art verhindern konsequente Formen von Entwicklung.⁵⁷³ Einen Grund für das schwach ausgeprägte Organisationsverständnis der Lehrkräfte sieht Krainz-Dürr ergänzend dazu auch darin, dass sich das Selbstverständnis der MitarbeiterInnen meist eher in der Verpflichtung auf ihr Fach gründet als auf die jeweilige Organisation, in der sie tätig sind.⁵⁷⁴

Aufgabenfelder für erfolgreiche Schulentwicklung gibt es diesen Kennzeichen entsprechend also genügend: Prinzipiell geht es nach Krainz-Dürr darum, dass Schulen zu einem vertieften Verständnis von Organisationsarbeit geführt und ihr Blick für Organisationsdefizite geöffnet wird.⁵⁷⁵ Die Organisationsarbeit bezieht sich dabei auf die Strukturen und auf die veränderte Rolle, die LehrerInnen darin wahrnehmen. Das führt auch zu einem anderen Handeln, das den

⁵⁷² Vgl. dazu Kapitel 16.4.

⁵⁷³ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 68ff.

⁵⁷⁴ Vgl.: Krainz-Dürr: Wie kommt Lernen in die Schule?, S. 3.

⁵⁷⁵ Vgl.: Krainz-Dürr: Wie kommt Lernen in die Schule?, S. 3.

je eigenen Interessen entspricht. Dass auch Schulen dementsprechend ein Ort von Politik, genauer, Mikropolitik sind, wird im nächsten Kapitel ausgeführt.

15.3. Mikropolitik in der Schule

Wenn man von Mikropolitik spricht, wird nach Herbert Altrichter damit eine Perspektive der Organisationstheorie bezeichnet, welche sich auf Aktivitäten konzentriert, die mit dem Gewinn von Macht und Ressourcen in Verbindung stehen und als entscheidend für die Konstituierung und Arbeitsweise von Organisationen angesehen werden.⁵⁷⁶ Der Blick wird damit auf die „kleine Politik“ von interessensgeleitetem und strukturschaffendem Handeln in Einzelorganisationen gelegt.⁵⁷⁷

„Die mikropolitische Perspektive fokussiert auf jene Aktivitäten, mit denen Organisationsmitglieder versuchen, Macht und andere Ressourcen in Organisationen zu erlangen, zu entwickeln und zu nutzen, um in Situationen der Ungewissheit gewünschte Ergebnisse zu erzielen.“⁵⁷⁸

Im Gegensatz zu jenen Organisationstheorien, die Organisationen als zielorientiert und geplant beschreiben, die von stabilen Strukturen und einem hohen Grad an Integration gekennzeichnet sind und in denen Konflikte zwischen den jeweiligen Organisationsmitgliedern als Störfaktoren angesehen werden, kommen in der mikropolitischen Perspektive diese im Sinne von „Aushandlungsprozessen“ in den Blick und gehören konstitutiv zum organisationalen Leben.⁵⁷⁹

Daher charakterisieren die mikropolitische Perspektive folgende Punkte: Es wird Zieldiversität des organisationalen Handelns angenommen, die Interaktionen und Beziehungen zwischen den Organisationsmitgliedern stehen im Zentrum, Grenzziehungen und Einflussbereiche gelten als diffus und unklar, und schließlich wird der kontinuierliche und unsystematische Wandel als ein Kennzeichen von Mikropolitik anerkannt.⁵⁸⁰

⁵⁷⁶ Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 84.

⁵⁷⁷ Vgl.: Altrichter: Mikropolitik der Schulentwicklung, S. 96. Herbert Altrichter beruft sich dabei auf: Hoyle, Eric: The two faces of Micropolitics, in: School Leadership Management. 2/19 (1999), pp. 213-222.

⁵⁷⁸ Altrichter: Mikropolitik der Schulentwicklung, S. 96. Der Autor verweist auf folgende Referenz: Pfeffer, Jeffrey: Power in Organizations, Boston 1981.

⁵⁷⁹ Vgl.: Altrichter: Mikropolitik der Schulentwicklung, S. 96.

⁵⁸⁰ Vgl.: Altrichter: Mikropolitik der Schulentwicklung, S. 96f.

15.3.1. Interaktion: Mittel zur Machtgewinnung

Im Zentrum des mikropolitischen Zugangs steht die Organisation „in Aktion“, weniger ihre Leitbilder oder Organigramme. Es wird davon ausgegangen, dass die Organisationsmitglieder spezifische Ziele verfolgen, die nicht unbedingt mit jenen der Organisation in Übereinstimmung sind. Daher streben die Beteiligten nach Kontrolle über die Ressourcen.⁵⁸¹ Davon gibt es verschiedene: Sie kommen materiell im Sinne von Zeit, Budget, Unterrichtsmaterialien oder Infrastruktur oder organisational im Sinne von Prozeduren, Vorschriften, Rollen oder Positionen in den Blick. Es gibt aber auch normative oder ideologische Ressourcen wie Werte oder pädagogische Präferenzen, informationale soziale wie die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, oder personale Ressourcen wie als Person respektiert zu werden oder über eine unangezweifelte Identität als LehrerIn zu verfügen, sein.⁵⁸²

Nach Altrichter wird aus der Perspektive der Mikropolitik den Interaktionsprozessen in der Organisation besondere Aufmerksamkeit gewidmet, denn diese werden als Instrument verstanden, um Macht in Organisationen gewinnen zu können.⁵⁸³ Macht wiederum kommt nicht ohne Beziehung aus und kann durch das Herstellen derselben erreicht werden.

„Um ihre Interessen befriedigen zu können, brauchen AkteurInnen Interaktionen mit anderen. Macht ist selbst abhängig von Beziehung, ist in diesem Sinn ein reziprokes Phänomen, was nicht heißt, dass solche Beziehungen immer symmetrisch wären.“⁵⁸⁴

Das Handeln der Beteiligten zielt hier also nicht primär darauf, gleichwertige Beziehungen zu etablieren, vielmehr scheinen diese dem Nutzen der Machtgewinnung gewidmet zu sein. Macht liegt daher in der Schule nicht nur bei der Direktion, sondern ist in unterschiedlichen Stellen der organisationalen Hierarchie zu finden. Die Handelnden wissen um unterschiedliche Strategien und Taktiken, um in verschiedenen Interaktionen ihre Ressourcen zu mobilisieren und gleichzeitig andere daran zu hindern, selbiges zu tun. Einige dieser Strategien wären beispielsweise die Gestaltung von Tagesordnungen und Sitzungen, Boykott von Beschlüssen oder das Vermeiden von Sichtbarkeit. Daher wird in der mikropolitischen Betrachtungsweise

⁵⁸¹ Vgl.: Altrichter: Mikropolitik der Schulentwicklung, S. 97. Altrichter verweist auch auf: Ball, Stephen J.: The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization, San Francisco 1987.

⁵⁸² Vgl.: Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 87.

⁵⁸³ Vgl.: Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 87f.

⁵⁸⁴ Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 88.

die organisationale Interaktion auch als konflikthaft und kompetitiv verstanden.⁵⁸⁵ Dieses Verständnis führe auch zu Kritik an der mikropolitischen Hermeneutik von Schulentwicklungsprozessen, wie sich im Folgenden zeigt.

15.3.2. Handlung und Strukturen

Früheren mikropolitischen Studien wurde unter anderem vorgeworfen, dass sie die „dunkle“ Seite des organisatorischen Lebens überbetonen würden, oder dass interne Aushandlungsprozesse gegenüber externen Beziehungen überschätzt würden.⁵⁸⁶ Dem kann laut Altrichter mit den Ansätzen von Anthony Giddens⁵⁸⁷ und Michel Crozier & Erhard Friedberg⁵⁸⁸ begegnet werden, denn in beiden Zugängen sind Handlung und Struktur so konzipiert, dass sie ineinander verschränkt sind.

Organisationen müssen für das Erreichen ihrer Ziele die notwendige Zusammenarbeit der relativ autonomen AkteurInnen trotz deren widersprüchlicher Interessen ermöglichen und sicherstellen. In diesem Punkt wirken „Spiele“⁵⁸⁹, wie sie für Organisationen typisch sind.

„Um zu handeln und eigene Interessen zu verfolgen, müssen die Organisationsmitglieder auf die vorhandenen >>Strukturen<< der Organisation zurückgreifen und zumindest teilweise strukturelle Handlungsressourcen benutzen, d. h. >>sich an Spielregeln halten<<. Indem sie die Struktur benutzen – diese dabei >>reproduzieren<< und potentiell gestalten oder transformieren -, produzieren sie neue >>Struktur-Optionen<<, die für weitere organisationale Interaktion zur Verfügung stehen.“⁵⁹⁰

Der Begriff „Spiel“ impliziert hier, dass es bei Interaktionen nicht um Einzelhandlungen geht, sondern dass die Aktivitäten der Beteiligten miteinander verbunden sind. Organisationen sind daher relativ stabil, weil die für sie typischen Spiele verwoben und auch hierarchisch verschachtelt sind. Gleichzeitig werden so Handlung und Struktur als ineinander verschränkte Begriffe konzipiert, die sich zwar analytisch trennen lassen, aber nur in ihrer Verbindung Sinn

⁵⁸⁵ Vgl.: Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 88.

⁵⁸⁶ Vgl.: Altrichter: Mikropolitik der Schulentwicklung, S. 97. Diese Kritik äußerte unter anderem: Ball, Stephen J.: The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization, San Francisco 1987.

⁵⁸⁷ Altrichter bezieht sich auf: Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1992.

⁵⁸⁸ Altrichter bezieht sich auf: Crozier, Michel/Friedberg, Erhard: Die Zwänge kollektiven Handelns, Frankfurt am Main 1993.

⁵⁸⁹ Altrichter: Mikropolitik der Schulentwicklung, S. 97. Er bezieht sich mit dieser Begrifflichkeit auf: Crozier, Michel/Friedberg, Erhard: Die Zwänge kollektiven Handelns, Frankfurt am Main 1993, S. 4.

⁵⁹⁰ Altrichter: Mikropolitik der Schulentwicklung, S. 97.

machen. Das kann als „Dualität von Struktur“⁵⁹¹ bezeichnet werden. Demzufolge sind Strukturen sowohl Medium als auch Ergebnis von Handlungen:

„Einerseits müssen sich AkteurInnen in ihren Handlungen immer und notwendig auf einengende, aber auch ermöglichende Strukturen beziehen. Andererseits existieren Strukturen nur in der Handlung, wo sie reproduziert und so mit relativer Stabilität über Raum und Zeit versehen werden. Dieser Bezug der Handlungen auf Strukturen läuft allerdings nicht »wie auf Schienen«; er ist ein reflexiver Bezug gebrochen über Wahrnehmungs-, Deutungs-, und Beurteilungsprozesse, die ihrerseits wiederum durch Strukturen beeinflusst werden.“⁵⁹²

Strukturen selbst werden dabei einerseits durch das Handeln geschaffen und reproduziert. Die AkteurInnen müssen sich andererseits auf schon bestehende Spielstrukturen beziehen, wenn sie in einem sozialen Feld aktiv sein wollen. Sie nutzen nach Altrichter Ressourcen und Regeln, die von dieser Struktur bereitgestellt werden und transformieren sie in ihrem eigenen Handeln gleichzeitig. Indem sie das tun, produzieren sie neue Struktur-Optionen, die für andere Interaktionen bereit stehen.⁵⁹³

„Damit relativieren sie jedoch auch den »vorgängigen« Charakter der Struktur, die hier als Produkt von Handlung erscheint. Handlungen sind in dieser Perspektive weder vollkommen frei noch vollkommen determiniert. Sie finden vor dem Hintergrund der sozialen Ordnung(en) der Organisation statt, durch die sie sowohl eingeschränkt als auch ermöglicht werden und die sie sowohl reproduzieren als auch verändern.“⁵⁹⁴

Strukturen können also nur verändert werden, wenn sich die AkteurInnen auf sie beziehen. Gleichzeitig leisten die Organisationsmitglieder in der Verfolgung ihrer Interessen indirekt einen Beitrag zum Bestand derselben.⁵⁹⁵

Als das Besondere des organisationalen Handelns bezeichnet Altrichter wiederum, dass es bedeutet, Strukturen zu nutzen und hervorzubringen. Gleichzeitig ist dieses Handeln reflexiv, weil sich die AkteurInnen auf ihr sowohl vergangenes, gegenwärtiges als auch zukünftiges Verhalten und auf das anderer beziehen. Organisationen müssen nun die notwendige Zusammenarbeit dieser autonomen und unterschiedlichen AkteurInnen ermöglichen, trotz deren divergierenden Interessen und Zielvorstellungen.⁵⁹⁶

⁵⁹¹ Altrichter bezieht sich auf: Giddens, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1995, S. 7ff.

⁵⁹² Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 91.

⁵⁹³ Vgl.: Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 92.

⁵⁹⁴ Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 92f.

⁵⁹⁵ Vgl.: Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 93.

⁵⁹⁶ Vgl.: Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 94.

Fend verweist bei dieser Form der Ergänzung von Struktur und Handeln auf den Zugang des „akteurzentrierten Institutionalismus“⁵⁹⁷. Demzufolge wird AkteurInnenhandeln in der Institution nicht als ein strikter Kausalzusammenhang, in dem das Handeln durch die Institutionen determiniert wird, gesehen, sondern es wird durch die kognitiven Schemata der Wahrnehmung von Institutionen und aufgrund einer Balancierung einer Vielzahl von Optionen geleitet. In Institutionen werden Raum und Gelegenheiten zur Verfügung gestellt, in denen die AkteurInnen auf der Basis von expliziten oder impliziten Regeln miteinander interagieren können.⁵⁹⁸ Hier wird also eine vermittelnde Perspektive eingenommen, die nicht jedes Handeln aufgrund von Strukturen definiert, aber die Bedeutung der Strukturen, innerhalb derer das Handeln erfolgt, nicht zu gering einschätzt. Mit diesem Verständnis kann an jenes der Schule als „Polis“, die auch auf das Handeln der AkteurInnen Bezug nimmt, angeknüpft werden. Im Sinne der Schule als einer „gendered institution“ kann so erklärt werden, warum vergeschlechtlichte Strukturen trotz des Bemühens, sie aufzubrechen, sehr stabil und nur schwer veränderbar sind. Gleiches gilt für Schulentwicklungsprozesse allgemein: Zwar kann Schule als ein von Menschen konstruierter Raum verstanden werden, der demzufolge auch veränderbar ist, trotzdem sind Strukturen und ihre Geschichte so wirkmächtig, dass sie in – teils unbewussten Prozessen – immer wieder neu hergestellt werden und die Möglichkeiten zur Veränderung einschränken. Daher eignet sich die mikropolitische Theorie vor allem zur Beschreibung von Veränderungsprozessen in der Schule, weil sie sowohl die Handlungen der einzelnen Personen als auch die Bedingungen und Strukturen der Organisation berücksichtigt. Bezüglich der Fragestellung vorliegender Arbeit ist die Frage nach dem Handeln der AkteurInnen insofern von Relevanz, als aus dieser Perspektive auch die Frage nach Macht und Beziehung gestellt wird. In diesem Sinne kann auf die prekäre Situation von manchen ReligionslehrerInnen in der Organisation Schule verwiesen werden. Vor dem Hintergrund der mikropolitischen Betrachtungsweise stelle ich im Anschluss an Rolff im nächsten Kapitel die gängige und den Spezifika der Organisation Schule geschuldete Betrachtungsweise von Schulentwicklung dar, die in die Bereiche Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung gegliedert ist.

⁵⁹⁷ Vgl. Fend: Neue Theorie der Schule, S. 157. Er verweist in diesem Zusammenhang auf: Scharpf, Fritz W.: Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung, Opladen 2000.

⁵⁹⁸ Vgl.: Fend: Neue Theorie der Schule, S. 159.

16. Mehrperspektivisches Verständnis von Schulentwicklung

16.1. Drei Säulen: Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung

16.1.1. Organisationsentwicklung

Schulentwicklung ist eng verbunden mit dem Konzept der Organisationsentwicklung und übernimmt verschiedene Methoden, Herangehensweisen und das systemisch organisationale Denken von ihr, das auf die Organisation Schule umgelegt wird. Im Folgenden werden vor dem Hintergrund des entfalteten theoretischen Verständnisses von Organisationen Grundzüge des Konzepts der Organisationsentwicklung skizziert und in Bezug auf Schulentwicklung dargestellt.

Nach Michael Schratz und Ulrike Steiner-Löffler sollen die Mitglieder einer Organisation mittels Organisationsentwicklung dabei unterstützt werden, ihre soziale Umwelt selbst zu gestalten, sich darin mit ihren Werten und Glaubensüberzeugungen wiederzufinden und als aktiv Beteiligte zu erleben.⁵⁹⁹ Organisationsentwicklung (OE) kann im Anschluss daran nach Holtappels und Rolff verstanden werden als:

„(...) ein offenes, planmäßiges und zielorientiertes Verfahren zur Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern und zugleich der Organisationsstrukturen zum Zweck verbesserter Aufgabenerfüllung auf der Grundlage angewandter Sozialwissenschaften. Ziel eines solchen Prozesses ist die Selbstentwicklung der Mitglieder und die Selbsterneuerung der Organisation für eine verbesserte Aufgabenerfüllung. OE schafft gezielt Lernanlässe und –situationen für Personen, Gruppen und das gesamte System.“⁶⁰⁰

In den USA wurde Organisationsentwicklung bereits in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts von SchulentwicklerInnen⁶⁰¹ aufgegriffen. Im deutschsprachigen Raum gewann sie mit dem Ende der 90er Jahre größere Bedeutung. Zu dieser Zeit wurde, wie in Kapitel 14.1. dargestellt, die Entwicklung von Einzelschulen als selbstständige, eigenverantwortliche oder

⁵⁹⁹ Vgl.: Schratz/Steiner-Löffler: Die Lernende Schule, S. 195.

⁶⁰⁰ Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 76. Vgl. genauer dazu: Rolff, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule, Weinheim/München 1993.

⁶⁰¹ Rolff beruft sich hier auf: Schmuck, Richard A./Runkel, Philipp, J.: Handbook of Organization Development in Schools, Palo Alto 1972.

teilautonome Schulen propagiert und das dafür nötige orientierende und handlungsleitende Konzept in der Organisationsentwicklung gefunden.⁶⁰²

Organisationsentwicklung ist ein dynamischer Ansatz, der auf der Annahme sich fortlaufend entwickelnder Strukturen und lernfähiger handelnder Individuen basiert. Organisationen werden als lebendig betrachtet, insofern sie durch das Handeln der Subjekte in Bewegung bleiben, Strukturen nicht starr und unveränderbar wahrgenommen werden, sondern in dynamischen und interessengeleiteten Prozessen gestaltet werden können. Das Menschenbild, das hinter dieser Theorie steht, betont laut Biermann die Selbstbestimmung der Beteiligten.⁶⁰³ So ist Organisationsentwicklung mit Rolff auch als ein Lernprozess von Menschen und Organisationen zu verstehen.⁶⁰⁴ Legt man das Konzept von Organisationsentwicklung auf die Schule um, so heißt das, dass sich die Entwicklung auf das Ganze einer Schule bezieht und nicht nur auf einzelne Aspekte.

„Gleichzeitig wird aber betont, dass nur eine schrittweise Entwicklung möglich ist, die an Subeinheiten der Schule anknüpft wie am Kooperationsklima, an der Schulleitung, am Schulprogramm, an einer Abteilung oder Fachkonferenz. Es wird in aller Regel nach der Devise verfahren >>keine Maßnahme ohne vorherige Diagnose<<, und es wird eine institutionelle Struktur für die Binnensteuerung der Entwicklung aufgebaut, meist Steuergruppe genannt.“⁶⁰⁵

Hier wird deutlich, dass Organisationsentwicklung schrittweise erfolgt. Die Strategie im Vorgehen von Schulentwicklungsprozessen, die als Organisationsentwicklung verstanden werden können, unterliegt dem Motto, dass keine Maßnahme getroffen wird, ohne vorher eine Situationsanalyse vorzunehmen. Mittlerweile wurde das Konzept von Organisationsentwicklung zum Change Management erweitert, das den Fokus stärker auf die Rolle der Schulleitung, der Evaluation und das Qualitätsmanagement legt.⁶⁰⁶

In beiden Konzeptionen sind die Planung und die Durchführung zwei Dimensionen, die gekoppelt werden. Es wird davon ausgegangen, dass sich das Kollegium durch eine gemeinsame Planung selbst motivieren kann, denn dadurch kann es sich von der „Woge des Engagements“⁶⁰⁷ getragen erfahren. In der gemeinsamen Prozessplanung wird die Basis einer sich selbst entwickelnden Schule gesehen, in ihr geht es um das Organisations-Lernen, die

⁶⁰² Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 29. In Österreich fand diese Entwicklung ca. zeitgleich statt: <http://www.bifie.at/buch/773/c/2> (Stand: Dezember 2010).

⁶⁰³ Vgl.: Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 22.

⁶⁰⁴ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 30.

⁶⁰⁵ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 14.

⁶⁰⁶ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 30f.

⁶⁰⁷ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 31.

Etablierung von teamförmigem Arbeiten, die Institutionalisierung von Selbststeuerung, vielleicht auch die Schaffung eines Coaching-Systems oder die Durchführung von Evaluation.⁶⁰⁸ Umgesetzt auf die Schulentwicklung bedeutet das nach Holtappels und Rolff, dass die Organisationsentwicklung ein „systematisches Verfahren zur gezielten Entwicklung förderlicher Konzepte, Gestaltungsformen und Organisationslösungen“⁶⁰⁹ bereit stellt.

„Im Mittelpunkt der Zielsetzungen steht die Entfaltung einer förderlichen Schulkultur und eines entwicklungsorientierten schuleigenen Programms der einzelnen Schule.“⁶¹⁰

Schulen sind demnach nicht technokratisch zu entwickeln und zu gestalten, da es im Kern darum geht, pädagogische Prozesse zu realisieren, die auf sozialen Interaktionen und der Bildungsproduktion in komplexen Lern- und Lehrsituationen beruhen.⁶¹¹ Indem er sich vor allem auf den prozesshaften Charakter von Schulentwicklung bezieht, versteht der Erziehungswissenschaftler Wolfgang Schönig unter Schulentwicklung:

*„Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung der einzelnen Schule ist das Bemühen der an der Schule Beteiligten, das Lernen, Arbeiten und Leben in der Schule systematisch, zielgerichtet und kontinuierlich zu verbessern. Dazu werden die wesentlichen Orientierungsgrößen des Handelns in der Schule gemeinsam geprüft, die Ziele geklärt, die überfachliche Kooperation der Lehrer und Lehrerinnen gesichert und die Leistungen der Schule als Ganzer an pädagogischen Standards ausgewiesen.“*⁶¹²

Schulen verändern sich also selbst von innen her und entwickeln ein eigenes individuelles pädagogisches Programm. In diesem Entwicklungsbegriff sind sowohl die Reifung und das Wachstum enthalten, aber auch das Rationale und Systematische, auf dem Schulentwicklung basiert, wenn sie nicht ins Beliebige und Zufällige abrutschen möchte. Schulentwicklung ist nach Schönig also nicht als eine additive Größe zum schon bestehenden Schulalltag konzipiert, sondern sie stellt ein konsistentes Programm dar, in dem alle Handlungsbereiche der Schule, im Sinne der Organisationsentwicklung, aufeinander abgestimmt sind.⁶¹³ Die Erziehungswissenschaftlerin Barbara Koch-Priewe stellt demgegenüber die Veränderungen im Zusammenleben und gemeinsamen Handeln in den Vordergrund:

⁶⁰⁸ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 31.

⁶⁰⁹ Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 76.

⁶¹⁰ Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 76.

⁶¹¹ Vgl.: Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 76.

⁶¹² Schönig: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 261.

⁶¹³ Vgl.: Schönig: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 261f.

„Organisationsentwicklung zieht also eine doppelte Aufgabe nach sich: Die Änderung von Strukturen des Miteinander und die Änderung von Kommunikationsformen. Die Strukturänderungen bedeuten Abbau von Hierarchie, von Bevormundung, von Gängelung durch die Schulleitung und Schulaufsicht. Die Änderung der Kommunikationsformen zielt auf ein demokratisches „Wir“, in dem aber jeder seine individuellen Züge und Eigenheiten behalten darf – im Unterschied zum faschistoiden Wir. Die Orientierung an machtförmigen Auseinandersetzungen mit formalen Mehrheiten- und Minderheitenprinzipien sollte aufgegeben werden.“⁶¹⁴

Fasst man Schulentwicklung so auf, werden die „subjektive Wirklichkeit der Lehrenden“⁶¹⁵ und der „objektive Rahmen der organisatorischen Strukturen“⁶¹⁶ zusammengeführt, um nachhaltige Entwicklung zu ermöglichen. Schulentwicklung findet also unter zwei Prämissen statt: der organisatorischen Struktur von Schule und der pädagogischen Antworten auf die Herausforderungen der heutigen Zeit.⁶¹⁷

Um dem gerecht zu werden, kann Schulentwicklung mit Hans-Günter Rolff als eine Trias von „Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung“⁶¹⁸ verstanden werden, wobei der Kern von Schulentwicklung die Entwicklung der einzelnen Schule ist und sich Schulentwicklung im Zyklus dieser Trias bewegt. Das Konzept der Organisationsentwicklung in der Schulentwicklung wird dabei von den Dimensionen der Unterrichts- und der Personalentwicklung ergänzt, weil diese Spezifika der Schule sind.

16.1.2. Unterrichtsentwicklung

Da der Unterricht traditionellerweise im Zentrum von Schule steht, steht er auch im Zentrum der LehrerInnenfortbildung, während sich Schulentwicklung nicht nur und nicht primär auf den Unterricht bezieht. Das führte Rolff zufolge zu einer kontroversiellen Diskussion und einer Gegenüberstellung von Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung, infolge derer dem Konzept der Organisationsentwicklung die Vernachlässigung von Unterrichtsentwicklung vorgeworfen wurde.⁶¹⁹ Ein Verdienst dieser Kritik ist, darauf hingewiesen zu haben, dass der Fokus in der Schulentwicklung auch auf den Unterricht gelegt werden müsse. Wenn sich

⁶¹⁴ Koch-Priewe: Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen, S. 182.

⁶¹⁵ Fischer/Koch-Priewe/Jacobi: Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven, S. 12.

⁶¹⁶ Fischer/Koch-Priewe/Jacobi: Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven, S. 12.

⁶¹⁷ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 42.

⁶¹⁸ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 29-36. Kritisch dazu: Tacke, Veronika: Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als „lernender Organisation“, in: Böttcher, Wolfgang/Terhart, Ewald (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, Wiesbaden 2004, S. 19-42. Ihr zufolge fußt diese Einteilung auf zu wenig Theorie. Der Ansatz wird hier aber trotzdem rezipiert, da er m. E. das Verständnis von Schulentwicklung nachvollziehbar macht.

⁶¹⁹ Rolff bezieht sich in diesem Punkt auf: Klippert, Heinz: Schule entwickeln – Unterricht gestalten, in: Pädagogik 49 (1997), Heft 2, S. 12-17.

Unterrichtsentwicklung allerdings rein auf methodische und didaktische Fragestellungen bezieht, so kann darin eine Vernachlässigung bildungstheoretischer Dimensionen gesehen werden⁶²⁰. Aber:

„Dessen ungeachtet handelt es sich bei dieser Form der Unterrichtsentwicklung (UE) um ein Konzept von Schulentwicklung, sofern der Rahmen eines Faches überschritten und eine Struktur der Arbeit an Teilen oder der ganzen Schule aufgebaut wird.“⁶²¹

Unterrichtsentwicklung ist also dann Schulentwicklung, wenn die fachlichen Grenzen überschritten werden, Projektarbeit stattfindet oder an den Schulen im Kollegium gemeinsam systematische Unterrichtsentwicklung betrieben wird.

Wenn systematische Unterrichtsentwicklung an der Schule verankert wird, so betrifft das auch das Fach katholische Religion. Fragestellungen, wie Religionsunterricht mit anderen Fächern kombiniert werden kann, welche Projekte gemeinsam umgesetzt werden können, aber auch welche methodische Entwicklung der Religionsunterricht nehmen kann, fallen in diesen Bereich⁶²².

16.1.3. Personalentwicklung

Ein Spezifikum der Organisation Schule liegt, darin, dass sie aufgrund ihrer pädagogischen Ausrichtung stark personenzentriert ist⁶²³.

„Organisationen sind Interaktionszusammenhänge konkreter Menschen und Schulen sind im besonderen Maße personengetragene Einrichtungen. Der pädagogische Prozess ist im Kern ein zwischenmenschlicher, er beruht mehr als andere Interaktionszusammenhänge auf persönlicher Begegnung. Insofern ist es keine Phrase, wenn Schulpsychologen und pädagogische Psychologen immer wieder betonen, dass im Mittelpunkt der Schule lebendige Menschen stehen, in erster Linie die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrpersonen.“⁶²⁴

Daher wird Personalentwicklung als eine Dimension von Schulentwicklung angesehen und als Konzept verstanden, das Personalfortbildung, Personalführung und Personalförderung

⁶²⁰ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 32.

⁶²¹ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 32.

⁶²² Zum Beitrag des Religionsunterrichts zu Schulentwicklung vgl. Kapitel 17.5.

⁶²³ Für weitere Spezifika vgl. Kapitel 15.2.2.

⁶²⁴ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 33.

umfasst. Aufgrund der zentralen Bedeutung von Personen im pädagogischen Prozess umfasst Personalentwicklung im schulischen Bereich auch Persönlichkeitsentwicklung.⁶²⁵

Diese Unterteilung in drei Bereiche hat idealtypischen Charakter und Veränderungen sind nicht immer konkret einem Bereich zuzuordnen. Rolff selbst verweist darauf, dass die Bereiche in einem Systemzusammenhang zu denken sind, wie im Folgenden thematisiert wird.

16.1.4. Systemzusammenhang

In der Konzeption einer Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, die dem spezifischen Charakter der Organisation Schule geschuldet ist, werden keine Prioritäten gesetzt. Vielmehr ist nach Rolff ein „Denken in Systemzusammenhängen“ gefordert, bei dem davon ausgegangen wird, dass jede Entwicklung auf einer Ebene notwendigerweise zu Veränderungen auf anderen Ebenen führt.⁶²⁶

„Eine Schule kann z. B. mit UE beginnen, wobei es sich normalerweise nicht um einen Neubeginn, sondern um eine Fortsetzung bzw. Akzentuierung längst vorhandener oder doch angebahnter Entwicklungen handelt. Ob es dabei um überfachliches Lernen oder um erweiterte Unterrichtsformen oder um Methodentraining geht, jeder dieser Ansätze überschreitet die konventionelle Orientierung an einem Fach oder einem Lehrer und führt mit Konsequenz zu organisatorischen Veränderungen, die institutionell abgestützt werden müssen – also zu OE. Wer den Unterricht verändern will, muss mehr als den Unterricht verändern.“⁶²⁷

Wird in der Organisationsentwicklung beispielsweise vermehrt auf Teamarbeit gesetzt, ist meist zusätzlich Personalentwicklung vonnöten. Wenn mit Personalentwicklung begonnen wird, und zum Beispiel Supervisionen durchgeführt werden, zieht eine Institutionalisierung dieser Gruppen eine Entwicklung auf der Organisationsebene nach sich.⁶²⁸

Es werden also keine Prioritäten proklamiert, sondern die Dimensionen von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung werden als ein Gesamtkonstrukt gesehen.⁶²⁹ Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, dass auf die verschiedenen Ebenen, auf denen Schulentwicklung stattfinden kann, verwiesen wird und er durch die

⁶²⁵ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 33.

⁶²⁶ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 34.

⁶²⁷ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 34.

⁶²⁸ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 35.

⁶²⁹ Kritisch dazu äußern sich Martin Jäggle und Thomas Krobath, die den Systemzusammenhang als zu wenig elaboriert betrachten. (vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 44.).

Konzentration auf Unterrichts- und Personalentwicklung dem pädagogischen Spezifikum der Organisation Schule gerecht wird.

Die Trias diente in der Konzeption der empirischen Forschung in der Erstellung des Fragebogens als ein Gerüst, anhand dessen unterschiedliche Bereiche behandelt wurden. So nahm der erste Teil Schulentwicklung in der Definition der LehrerInnen in den Blick. Das ermöglichte festzustellen, wie Schulentwicklung an der jeweiligen Schule verstanden wurde und umfasste meist den Teil der Organisationsentwicklung. Bezüglich der Unterrichtsentwicklung wurde gefragt, welche Konsequenzen die Schulentwicklung für den Unterricht der beteiligten LehrerInnen hätte und die Personalentwicklung wurde in jenem Bereich abgedeckt, der sich mit Entwicklungen der LehrerInnen sowohl auf persönlicher als auch auf fachlicher Ebene auseinandersetzte.

16.1.5. Lernprozesse im Zentrum

Schulentwicklung wird also nicht als Domäne eines einzigen Ansatzes aufgefasst, sondern als eine Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.⁶³⁰ Doch scheint nach Rolff die Theorie zu Schulentwicklung noch weitgehend ungesichert:

„Wenn zum Schluss versucht wird, ein Fazit zu ziehen, so ergibt sich, dass Entwicklung von Einzelschulen bisher aus einem Gemisch von Ideen, Plausibilitäten und Praxisbeispielen besteht. Die Annahmen, Behauptungen und Zusammenhänge sind kaum erforscht. Es wird viel vermutet und wenig gewusst.“⁶³¹

Trotz dieser Vermutungen kann ein Bezugspunkt für Schulentwicklungsprozesse als sichergestellt gelten: Schulentwicklung bedeutet das Einleiten eines Lernprozesses. Es geht dabei um die Einführung einer neuen Praxis in den Schulen, die von Erfinden, Erproben oder Erneuern gekennzeichnet ist.⁶³²

„Was immer der Fall sein mag, die Lernprozesse müssen vom Arbeitsplatz ausgehen und die Akteure dabei neue Einsichten gewinnen, ein anderes Verhalten zeigen, neue Wahrnehmungen machen, alte Routinen aufgeben oder neue schaffen.“⁶³³

Neben diesem Lernprozess, der sich für die Beteiligten ergibt, ist Schulentwicklung einem Ziel verpflichtet, nämlich der Verbesserung für die Lernmöglichkeiten der Jugendlichen.

⁶³⁰ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 36.

⁶³¹ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 35.

⁶³² Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 36.

⁶³³ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 36.

„Im Zentrum von Schulentwicklung (wie im Zentrum von Schule überhaupt) stehen die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler. Gelingende Schulentwicklung hat zum ultimativen Ziel, die Lerngelegenheiten der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Daran gemessen sind Organisations-, Personal- und selbst Unterrichtsentwicklung nur Mittel.“⁶³⁴

Insofern steht das Lernen selbst im Zentrum. Dieses Lernen umfasst mehr als kognitives Lernen, es geht auch um soziales, emotionales, überfachliches und ästhetisches Lernen.⁶³⁵

Aus oben Geschildertem wird deutlich, dass Schulentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen betrieben werden kann. Im Folgenden werden weitere theoretische Zugänge zu Schulentwicklung dargestellt, die als eine hermeneutische Ergänzung und Erweiterung von Rolffs Konzeption verstanden werden können.

16.2. Systemtheoretische Perspektiven

In der hier vorgestellten systemisch konstruktivistischen Betrachtungsweise werden Schulen als soziale Systeme verstanden. Prinzipiell bezieht sich diese Perspektive nach Rolf Arnold auf das

„Denken, Fühlen und Handeln der Akteure, die mit ihren Bildern, Deutungen und Routinen Schule täglich konstruieren und Schulentwicklung unterstützen oder behindern.“⁶³⁶,

Es wird davon ausgegangen, dass durch dieses Denken und die Macht der Vorstellungen von den Beteiligten Schule konstruiert wird. Sie wird also auch aus dieser Perspektive als ein von Menschen gestalteter Zusammenhang gesehen, der analysier- und veränderbar ist. Arnold beschreibt das wie folgt:

„Es handelt sich bei Schulen um soziale Einheiten, welche durch Strukturen und Elemente sowie spezifische Akteure und Prozesse geprägt sind, deren Zusammenwirken zu typischen Ausdrucksformen bzw. verfestigten Routinen führt, welche eine erstaunliche Zählebigkeit aufweisen. Dies ist die Macht der Tradition, d. h. die ordnende Wirkung überlieferter Bilder, an denen alle Beteiligten, aber auch die Gesellschaft festhalten, obgleich zahlreiche dieser Bilder schon längst ihre Kraft eingebüßt haben.“⁶³⁷

⁶³⁴ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 35.

⁶³⁵ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 35.

⁶³⁶ Arnold: Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung, S. 80.

⁶³⁷ Arnold: Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung, S. 79.

Oben genannte Bilder und Deutungen sind bspw. in jenen Begriffen zu finden, mit deren Hilfe versucht wird, Entwürfe der Zukunft auszudrücken, die wiederum von jenen Mythen und Vorannahmen gekennzeichnet sind, welche wir für die Zukunft antizipieren. Das bedeutet, dass Zukunft so konzipiert wird, wie wir die Vergangenheit kennen. Nimmt man das kritisch in den Blick, wird deutlich, dass jedes Phänomen, das als natürlich, universell, zeitlos, vorgegeben, selbstverständlich oder notwendig betrachtet wird, sich auch als regional begrenzt und veränderbar offenbart.⁶³⁸ Diese Perspektive ermöglicht also, scheinbar feststehende Tatsachen als gestalt- und veränderbar zu verstehen, ohne den Blick auf die Macht der überlieferten Mythen und internalisierten Vorstellungen zu verlieren.

Arnold verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Schulentwicklung nur dann offen für Neues sein kann, wenn es gelingt, sich von Entwürfen und Einengungen der Vergangenheit und vorgeblicher Gewissheitsunterstellungen zu befreien.⁶³⁹ Das ist kein leichtes Unterfangen, werden doch scheinbar feststehende Grundsätze der Pädagogik in Frage gestellt und als gewiss geglaubte Tatsachen neu überdacht. Einer der zu dekonstruierenden Mythen ist ihm zufolge beispielsweise, dass SchülerInnen motiviert werden müssten, weil sie selbst über keinen wirklichen Lernantrieb verfügen würden⁶⁴⁰. In dieser Annahme ist der Erfolg pädagogischen Handelns an das Engagement der Lernenden gebunden, das sich dann zeigt, wenn der/die Lehrende gut motiviert hat. Lernpsychologisch gesehen wird aber das Lernen genau dann ermöglicht, wenn die richtigen Lernmotive der SchülerInnen getroffen werden. Es geschieht also dann, wenn der/die Lehrende Zugang zu den Motiven der SchülerInnen hat, die vor allem durch fragende, systemisch-konstruktivistische Verfahren ergründet werden können. Hier rückt auch die Frage danach, wie Lernprozesse gestaltet werden können, ähnlich wie in Rolffs Konzeption, in den Vordergrund von Schul- und Lernkulturentwicklung.⁶⁴¹

„Schule muss mit solchen Mythen brechen und sich in ihren Strukturen und Prozessen neu schaffen. Dies ist ein schwieriges Unterfangen, liegen doch die Blockaden, die Neues behindern, in den Deutungs- und Interpretationsmustern derer, die für Veränderungen zuständig sind. Schulentwicklung ist deshalb ohne Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schulleitungen nicht denkbar. Diese müssen bei ihrem Versuch, sich selbst professionell neu zu erfinden, ermutigt und begleitet werden.“⁶⁴²

⁶³⁸ In diesem Zusammenhang verweist Rolf auf: Collin, Finn: Konstruktivismus für Einsteiger, Stuttgart 2008.

⁶³⁹ Vgl.: Arnold: Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung, S. 80.

⁶⁴⁰ Vgl.: Arnold: Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung, S. 80.

⁶⁴¹ Vgl.: Arnold: Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung, S. 80.

⁶⁴² Arnold: Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung, S. 81.

Aus diesen Überlegungen wird deutlich, dass eine Grundhaltung der Offenheit, die Bereitschaft, scheinbar feststehende Tatsachen zu hinterfragen und auf ihre Relevanz für Lernprozesse zu prüfen, eine Voraussetzung für Schulentwicklung sind, die das Lernen der SchülerInnen in das Zentrum der Entwicklungsvorhaben stellt. Diese Perspektive hilft, einengende Vorstellungen, tradierte pädagogische Glaubens- und Werthaltungen, die gegenwärtig an Relevanz verloren haben, weiter zu denken und in Bezug auf Schulentwicklung gegebenenfalls zu verändern.

16.3. Kulturtheoretischer Ansatz

Eng verbunden mit Mythen und tradierten Vorstellungen, die in einer Schule vorherrschen, ist der kulturtheoretische Zugang zu einem Verständnis von Schulentwicklung. Wenn es darum geht, das Schulleben nachhaltig zu verändern, bewegt man sich auf einer Ebene, die mit Überzeugungen, Visionen und Vorstellungen der einzelnen Mitglieder, aber auch der Frage nach dem Sinn einer Organisation zu tun hat. Wenn aus einer systemischen Perspektive von Mythen gesprochen wird, die Veränderungen verhindern, so sind es in der kulturtheoretischen Sichtweise die Arbeitskulturen einer Schule, die eine Tendenz zum Beharren aufweisen. So konnte laut Jäggle und Krobath festgestellt werden,

„dass die Dynamik von Organisationen weniger von ihrer zweckbestimmten Funktionslogik bestimmt wird als vielmehr unbewusst von in Organisationen meist implizit wirkenden Wertentscheidungen und grundlegenden Überzeugungen.“⁶⁴³

Diese Überzeugungen prägen die Organisationskultur einer Schule.⁶⁴⁴ Wenn nun von Organisationskultur gesprochen wird, gilt es zuerst zu bestimmen, was mit dem Kulturbegriff gemeint ist. Bezieht man sich auf den ethnologischen Sprachgebrauch, wird Schönig zufolge Kultur als

„die Gesamtheit der Wertvorstellungen, Verhaltensnormen, Grundannahmen und Denk- und Handlungsweisen verstanden, die von einer Gesellschaft oder einem Kollektiv geschaffen wird. Kulturen zeigen sich in Entscheidungen, Aktivitäten, Gewohnheiten und Handlungsformen, aber auch in symbolischen Äußerungsformen wie Riten, Ritualen, Mythen, künstlerischen Darstellungen und Glaubensspraxen.“⁶⁴⁵

Dem schließt sich nach Schönig die Schwierigkeit an, dass sich der Kulturbegriff inhaltlich nur schwer bestimmen lässt, was in der wissenschaftlichen Pädagogik teilweise dazu geführt hat,

⁶⁴³ Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 33.

⁶⁴⁴ Strutzenberger: Lebens.werte.schule, S. 79.

⁶⁴⁵ Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 148.

dass dieser ohne zu hinterfragen gebraucht wird. Wenn der Begriff der „Schulkultur“ in Verbindung dazu verwendet wird, meint dieser meist alle außerunterrichtlichen Aktivitäten, die die Kultur einer Schule ausmachen würden⁶⁴⁶.

Wird der Kulturbegriff allerdings aus der Organisationstheorie übernommen, so kann man sich mit Edgar Schein, der als einer der Ersten das Konzept der „Organisationskultur“⁶⁴⁷ geprägt hat, auf die Überzeugungen der Mitglieder einer Organisation berufen. Diese Überzeugungen sind im Unterbewussten wirksam und definieren das Bild einer Organisation, das diese von sich selbst und von ihrem Kontext hat.⁶⁴⁸ Insofern darf der Begriff der Organisationskultur nicht vereinfacht werden, da er mehr darstellt, als ein Konzept zu „Klima“, „Werten“ oder „Unternehmensphilosophie“. Er arbeitet eine Ebene darunter: Die Kultur einer Organisation muss nach Schein verstanden werden, um die Art des Klimas, die Werte und die Philosophie einer Organisation zu erfassen. Das impliziert auch, dass sich die Kultur einer Organisation nicht nur auf die menschliche Seite ihrer Mitglieder einengen lässt, sondern sich auch auf den grundsätzlichen Sinn und die Ziele einer Organisation bezieht.⁶⁴⁹ Im Falle der Schule stellt sich hier die Frage nach dem pädagogischen Programm, das sie vertritt und nach den unterschiedlichen Zielen, die sie verfolgt. Auf die Frage danach, wie Organisationskulturen zustande kommen, meint Felicitas von Küchler:

„Organisationskulturen als kollektiv gebildete Sinnsysteme repräsentieren einen latenten Teil organisatorischer Muster, die den Organisationsmitgliedern als solche nicht bewußt sind, ihrem Handeln aber selbstverständlich zugrunde liegen. Sie sind kollektive Orientierungsmuster und bilden ein gemeinsam geteiltes Weltverständnis. Diese Kulturmuster sind das Ergebnis kollektiver Lernprozesse und werden jedem Organisationsmitglied in einem fortlaufenden Sozialisationsprozeß vermittelt.“⁶⁵⁰

In diesem Sozialisationsprozess wird Schönig zufolge ein kollektives Gedächtnis konstruiert, das dem/der Einzelnen eine Art Heimat bietet, indem es Komplexitäten reduziert und somit Sicherheit, Schutz, Verlässlichkeit und Zuversicht suggeriert.

„Organisationskulturen geben somit eine Hilfe bei der Kultivierung der >>inneren Natur<< des Menschen. Sie reduzieren Unsicherheit, Zweifel und Angst, indem sie ihn am Leitseil der unbewussten Manifestation von Metaphern, Zeichen, Symbolen und Aktionsweisen sicher durch das Leben der Organisation führen.“⁶⁵¹

⁶⁴⁶ Vgl.: Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 148.

⁶⁴⁷ Vgl.: Schein: Organisationskultur: Ein neues unternehmenstheoretisches Konzept.

⁶⁴⁸ Vgl.: Schein: Organisationskultur: Ein neues unternehmenstheoretisches Konzept, S. 24.

⁶⁴⁹ Vgl.: Schein: Organisationskultur: Ein neues unternehmenstheoretisches Konzept, S. 36f.

⁶⁵⁰ Küchler von: Organisationsentwicklung aus der Geschlechterperspektive, 2001, S. 634.

⁶⁵¹ Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 156.

Organisationkulturen haben die Funktion einer sicherheitsgebenden Instanz, was dazu führt, dass Organisationen sehr schwer veränderbar sind und einer differenzierten Reflexion und der Bereitschaft aller Beteiligten, sie zu ändern, bedürfen:

„Aus dem Blickwinkel der Schulentwicklung ist die Organisationskultur der Schule gleichwohl nicht unproblematisch, denn sie hat einen konservativen Charakter und einen starken Drang zur Geschlossenheit. Eine zukunftsorientierte experimentelle Grundhaltung, die Offenheit für Neuerungen verspricht, ist kaum zu erwarten, denn Organisationskulturen geht es um die Kontinuität der Verhältnisse, die Begrenzung von Unsicherheit und die Bindung existenzieller Ängste vor dem Neuen und Unkalkulierbaren.“⁶⁵²

In diesem Sinne sorgt die Organisationskultur dafür, dass Komplexität verringert und Stabilität und Orientierung vermittelt werden.⁶⁵³ Das Konzept der Organisationskultur erklärt auch, warum an Schulen selten eine experimentelle Grundhaltung zu finden ist:

„Denn Organisationskulturen geht es primär um Sicherheit; sie sind in ihrem Wesen konservativ. Vorherrschend sind einfache Lernformen von Lehrerinnen und Lehrern, mit denen das einmal Erreichte, das »Bewährte«, bestätigt und fortgeschrieben werden soll. Lernen in Organisationskulturen ist eher reaktiv und routinebildend als vorausschauend-proaktiv.“⁶⁵⁴

Wie Schulentwicklung dann überhaupt möglich sein kann und welche Bedeutung die schulkulturelle Perspektive für die Schulentwicklung hat, hat Per Dalin⁶⁵⁵ als einer der Ersten erarbeitet. Er hat auf die Bedeutung von Organisationskultur für die Schulentwicklung hingewiesen und sich gegen eine rein technokratische Machbarkeit von Schulentwicklung ausgesprochen. Vielmehr sieht er die jeweilige Schulkultur, die in einen konkreten Kontext eingebunden ist und in Zusammenhang mit Wert- und Machtkonflikten der schulischen AkteurInnen steht, als eine Voraussetzung für Schulentwicklung. Die Kultur der jeweiligen Schulen determiniert die Möglichkeiten und Richtungen für den Schulentwicklungsprozess entscheidend und so sind seine Vorhaben mit den kulturellen Mustern, die an einer Schule vorherrschen, in Verbindung zu bringen.⁶⁵⁶ Wenn dies nicht gelingt, führt das zu unterschiedlichen Abwehrstrategien an den Schulen, wie beispielsweise einer „als-ob-Haltung“

⁶⁵² Schönig: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 268.

⁶⁵³ Vgl.: Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 155.

⁶⁵⁴ Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 157.

⁶⁵⁵ Vgl. dazu: Dalin, Per: Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied 1999.

⁶⁵⁶ Vgl.: Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, S. 110.

gegenüber Anforderungen von außen oder einer offenen Ablehnung ihnen gegenüber. Wenn man nun Schulkultur mit Werner Helsper

„als sinnstrukturiertes Handeln der schulischen Akteure in symbolischen Auseinandersetzungen entlang von Fach-, Generations-, bildungspolitischen oder auch milieuspezifischen Linien (...).“⁶⁵⁷

versteht, bildet diese hergestellte schulkulturelle Ordnung die Voraussetzung für Schulentwicklungsprozesse, die von den Schulen selbst begonnen werden. Helsper begründet das wie folgt:

„Denn auch innerschulische Initiativen gehen von Akteurskoalitionen aus, die entweder auf Bewahrung, moderate Veränderung oder generelle Transformation zielen und damit die Anerkennungs- und Dominanzverhältnisse betreffen.“⁶⁵⁸

Schulentwicklung wird laut Schönig nun dann möglich, wenn in der Organisationskultur selbst eine Haltung grundgelegt ist, die offen gegenüber Neuerungen und Veränderungen ist, in der Hilfsbereitschaft, kollegiale Kooperation, offene Kommunikation und Konfliktfähigkeit im Kollegium als positive Faktoren im Schulleben wahrgenommen werden⁶⁵⁹. In diesem Sinne ist Schulentwicklung davon abhängig, inwieweit das LehrerInnenkollegium bereit ist, sich auf Veränderungen einzulassen, sein tägliches Handeln zu reflektieren und seine Kommunikationsformen zu ändern und davon, ob Konflikte, die entstehen, wenn es darum geht, altbewährte Deutungen und Symbole kritisch auf ihre heutige Relevanz hin zu hinterfragen und gegebenenfalls neuen Deutungen Raum zu geben, produktiv bearbeitet werden können.⁶⁶⁰

Mit der Formel „Schulentwicklung ist Einstellungssache“⁶⁶¹ verweist Schönig darauf, dass Schulentwicklung mehr ist als ein reiner technischer Vorgang. Es geht darum, ein Werte- und Einstellungsfundament zu etablieren, das eine neue Praxis trägt, denn ohne diese Basis werden Inhalte der Schulentwicklung zwar adaptiert, aber nicht mitgetragen und bleiben somit Organisationsfassade.

⁶⁵⁷ Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, S. 110. Er bezieht sich in diesem Punkt auf eine frühere Publikation: Helsper, Werner/Ae, Jeanette/Kramer, Ralf-Torsten/Lingkost, Angelika: Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I, Opladen 2001.

⁶⁵⁸ Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, S. 110.

⁶⁵⁹ Vgl.: Schönig: Schulentwicklung. Über eine >>terminologische Nebelbombe<< und das >>Religiöse<< im Schulkonzept, S. 268.

⁶⁶⁰ Vgl.: Strutzenberger: Lebens.werte.schule, S. 83.

⁶⁶¹ Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 157.

„So gesehen ist die größte Herausforderung jeder Schulentwicklung die erfolgreiche Arbeit an den pädagogischen Normen, Werten und Einstellungen, an den Grundlagen und Regeln der Kooperation. Dies betrifft freilich die Kultur der Schule im Kern und verlangt ein Lernen, das in die Tiefe geht. Lernen wird zu einem Selbstaufklärungsprozess über die Beschaffenheit der gemeinsamen Handlungsgrundlagen der Schule.“⁶⁶²

Die Entwicklung der Organisationskultur einer Schule hat also sehr stark mit existenziellem Lernen zu tun. Es fragt danach, inwiefern Einzelne die Grundlagen der Organisation internalisiert haben, und ob sie mit den Werten, die eine Veränderung mit sich bringen würde, in Konflikt stehen. In diesem Sinne bedeutet Lernen, dass die Organisationskultur transparent gemacht wird, die Mitglieder einer Organisation in Distanz zu ihr treten und dass sie Unsicherheit, Zweifel und Irritationen auf sich nehmen.⁶⁶³ Dies impliziert für die Schulentwicklung ein vorsichtiges und umsichtiges Umsetzen von Prozessen. Behutsam sind die verschiedenen Ebenen der Kultur abzutragen und Symbole im Prozess neu zu deuten.⁶⁶⁴

Mit dem Konzept der Schulkultur wurde darauf verwiesen, dass Schulentwicklung auch mit Einstellungen und Werten zusammenhängt, die eine Organisation prägen und die den Mitgliedern einer Organisation Halt und Sicherheit geben. Wenn sich Schulen verändern und entwickeln, setzt das innerhalb dieser Kultur ein Lernen der Mitglieder und die Bereitschaft dieser voraus, das auch zu tun. In einem weiteren Schritt wird nun ein Modell vorgestellt, das dieses Lernen nicht nur bei den Mitgliedern einer Organisation verankert sieht, sondern das den Organisationen als soziale Systeme selbst Lernfähigkeit zuspricht, das Modell der „Lernenden Schule“.

16.4. Die Lernende Schule

Ein eher ambitioniertes Modell der Organisationsentwicklung, das 1978 von Argyris und Schön⁶⁶⁵ konzipiert wurde, folgt der Annahme, dass nicht nur Individuen in sozialen Systemen lernen, sondern dass auch Organisationen selbst lern- und entwicklungsfähig sind. Das Konzept der „Lernenden Organisationen“⁶⁶⁶ besagt nach Holtappels in seinem Kern, dass Organisationen zentrale gesellschaftliche Lernorte darstellen und Individuen fast immer im

⁶⁶² Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 157.

⁶⁶³ Vgl.: Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 157.

⁶⁶⁴ Vgl.: Schönig: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, S. 158.

⁶⁶⁵ Holtappels bezieht sich auf: Argyris C./Schön, D.A.: Organizational Learning: A theory of action perspective, Reading 1978.

⁶⁶⁶ Holtappels: Schule als Lernende Organisation, S. 99-105.

Rahmen einer Organisation lernen.⁶⁶⁷ Wenn man Schulentwicklung mit diesem Zugang betrachtet, bietet es eine moderne Hintergrundfolie, zu der es allerdings wenig empirische Erkenntnisse gibt⁶⁶⁸, wie auch Holtappels einräumt. Insofern kann das Modell der „Lernenden Schule“ als ein Idealtypus von Schulen betrachtet werden,

„die sich bewusst entwickeln, Ziele und Normen klären, schuleigene Schwerpunkte im Curriculum herausarbeiten, gemeinsam Analyse und Wirkungen der Arbeit überprüfen. Lernende Schulen kennzeichnet insbesondere, dass sie Strukturen für eigenes Lernen, Reflexion und Selbstentwicklung schaffen, z. B. Prioritäten für Entwicklungsvorhaben abstimmen, Steuergruppen und Qualitätszirkel einrichten, Fortbildungsbedarf klären oder Lerngelegenheiten für Einzelne ermöglichen.“⁶⁶⁹

In diesem Sinne sind es nicht nur die SchülerInnen, die in der Schule lernen, sondern die Organisationen werden so verstanden, dass sie selbst zum Lernen fähig sind.

„Dazu müssen sie – genau wie Individuen – Lernstrukturen und Lernkapazitäten pflegen und z. T. erst aufbauen. Das gilt einmal für das Lehrpersonal selbst (...). Das gilt zum anderen für die Schule als Organisation, was eine ziemlich neuartige Vorstellung ist, die aber plausibler wird, wenn die Lernfelder genannt werden: Schulen, die sich bewusst entwickeln, lernen ihr Schulcurriculum zu klären, eine gemeinsame Diagnose der Stärken und Schwächen durchzuführen, Prioritäten für Entwicklungsvorhaben zu setzen, Teams zu bilden und Projekte zu managen und die Wirkung dieser neuartigen Prozesse zu beurteilen, wofür sich der Begriff der Selbstevaluation einzubürgern beginnt.“⁶⁷⁰

Schule ist in diesem Sinn also eine Organisation, die sich in einem ständigen Lern- und Reflexionsprozess befindet.⁶⁷¹ Wenn in diesem Zusammenhang von Lernen gesprochen wird, ist im Anschluss an Holtappels und Rolff darunter zu verstehen, dass Schulen dann als Organisationen lernen, wenn die LehrerInnen und die Beteiligten ihre pädagogische Arbeit entwickeln und dabei Strukturen, Prozesse und deren Wirkungen beständig überprüfen können. So erlangen die Beteiligten jene Gestaltungs- und Problemlösefähigkeit, die es ihnen ermöglicht, auf veränderte Gegebenheit konstruktiv reagieren zu können.⁶⁷² Grunder sieht in diesem Lernprozess auch die Beachtung tieferliegender Dimensionen, wie jene der Schulkultur, grundgelegt:

⁶⁶⁷ Vgl.: Holtappels: Schule als Lernende Organisation, S. 100.

⁶⁶⁸ Vgl.: Holtappels: Schule als Lernende Organisation, S. 99. Ein Beispiel für eine international angelegte Studie zum organisationalen Lernen ist: Fischer, Martin/Röben, Peter: Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen. Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004), Heft, 2, S. 182-201.

⁶⁶⁹ Holtappels: Schule als Lernende Organisation, S. 100.

⁶⁷⁰ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 40

⁶⁷¹ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 53.

⁶⁷² Vgl.: Holtappels/Rolff: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, S. 76.

„Die in einer Schule von einzelnen und gemeinsam geleistete Arbeit unterliegt Normen und Regeln. Als kollektives Lernen gelten jene Lernprozesse, welche die betreffende Schule zu einem Umbau ihrer pädagogischen und institutionellen Struktur veranlassen.“⁶⁷³

Diese Lernform kann auch als „Organisationales Lernen“⁶⁷⁴ bezeichnet werden, wobei dieses auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet: jener des Umfelds, des Verhaltens, der Fähigkeiten, der Glaubenssätze, der Identität und der Spiritualität.⁶⁷⁵ Wobei diese in Bezug zum Konzept der Organisationskultur gesehen werden können:

„Vor allem die Ebene der Glaubenssätze, der Identität und der Spiritualität sind eng verbunden mit der Organisationskultur, geht es in ihnen doch darum, eine gemeinsame Basis, gemeinsame Werte zu entwickeln, die durch die Schulentwicklung umgesetzt werden können.“⁶⁷⁶

An diesem Punkt wird nach Rolff auch die Frage nach einer wertschätzenden Lernkultur, die fehlerfreundlich ist und auf einer Anerkennung der Personen beruht, relevant:

„Die Lernkultur einer lernenden Organisation ist im Idealfall gekennzeichnet durch eine unterstützende Atmosphäre, die Fehler verzeiht und auch verrückte Ideen gutheißt, wenn sie nur anregend sind, ferner durch ein akzeptiertes Netz von Normen und Spielregeln, an denen sich Verhalten orientiert, sowie durch ein Ambiente wechselseitigen Austauschs, gegenseitiger Beratung und selbstverständlichen Feedbacks.“⁶⁷⁷

Zu einer Entwicklung dieser Form von Lernkultur gehört auch die Pflege einer Beziehungskultur, die Dissens und Unterschiede thematisiert, Konflikte bearbeitbar macht, Gefühle „zulässt“.⁶⁷⁸ So wird im Anschluss an Schratz und Steiner-Löffler dem Kollegium die Möglichkeit geboten, in einen Austausch über die unterschiedlichen vorhanden Überzeugungen und Wertvorstellungen mit anderen zu treten⁶⁷⁹. LehrerInnen erhalten damit die Chance, Beziehungen zueinander aufzubauen und Kommunikationsformen zu realisieren, welche die Menschen direkt betreffen und die darüber hinausgehen, welcher „Stoff“ durchgenommen werden soll⁶⁸⁰. Neben diesem Modell der Lernenden Schule stelle ich im Folgenden den Ansatz der Prozessethik dar, der als Ergänzung zum Verständnis von

⁶⁷³ Grunder: Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung, S. 19.

⁶⁷⁴ Grunder: Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung, S. 20.

⁶⁷⁵ Vgl.: Schratz /Steiner-Löffler: Die lernende Schule, S. 198.

⁶⁷⁶ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 53f.

⁶⁷⁷ Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 42.

⁶⁷⁸ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 42.

⁶⁷⁹ Vgl.: Schratz /Steiner-Löffler: Die lernende Schule, S. 202.

⁶⁸⁰ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 54.

Schulentwicklung gesehen werden kann. Er ist insofern hier von Relevanz, da er zum einen durch das Arbeiten an tieferen Schichten der Organisation dem Zugang über die Schulkultur entspricht und zum anderen durch seine ethischen Fragen an die Organisation das Modell der Lernenden Schule bereichern kann.

16.5. Ansatz der Prozessethik

Schulentwicklung hängt, auch in Anlehnung an das in obigem Kapitel entfaltete theoretische Verständnis, mit Glaubwürdigkeit, Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit zusammen. Diesen Gesichtspunkt thematisieren Jäggle und Krobath, wenn sie schreiben, dass das Gelingen von Schulentwicklung daran geknüpft ist, für alle Beteiligten einen spürbaren Gewinn zu erwirken. Die Umsetzung der Entwicklungsprozesse ist auf die Partizipation der Beteiligten angewiesen sind, da sich Schulentwicklung als ein Prozess realisiert, in dem es auch zu einem großem Teil um Werthaltungen und damit verbunden um ethische Entscheidungen geht.⁶⁸¹

In Anlehnung an Peter Heintel⁶⁸² stellen Martin Jäggle und Thomas Krobath dar, dass ethische Fragen in der Differenzsetzung zu einem sozialen System verortet werden können, da sie es ermöglicht, in der Selbstreflexion die Frage zu eröffnen, welchen ethischen Kriterien die jeweilige Organisation Schule und das in ihr entfaltete Handeln entspricht. Es ist somit die Chance gegeben, sich von äußeren Normen oder Vorgaben zu distanzieren, und in der Selbstdifferenz die Frage nach dem Guten stellen zu können. Dieses Vorgehen definiert Peter Heintel als „Prozessethik“, die sich nur realisieren kann, wenn die ethischen Fragestellungen nicht den Individuen allein verantwortet werden, sondern in „kollektiven Entscheidungsformen stattfinden“⁶⁸³. Zwar bleibt die Beantwortung den jeweiligen Betroffenen autonom überlassen, doch eine Entscheidung soll gemeinsam gefällt werden. Prozessethik kann nach Jäggle und Krobath somit als jener Prozess bezeichnet werden, der von der individuellen zur kollektiven Autonomie führt. Dies bedarf institutionalisierter Strukturen, Verfahrensweisen, Ressourcen und Verantwortlichkeiten innerhalb der Organisation.⁶⁸⁴

„Als eine Form ethischer Selbstreflexion der Organisation als eines sozialen Systems braucht sie selber soziale Systembildung und wird als neues Subsystem einerseits Teil der Organisation und andererseits setzt sie sich als intermediäres System in eine besondere Differenz zu allen Subsystemen. Die Frage nach dem Guten nimmt den Ort

⁶⁸¹ Vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 34.

⁶⁸² Vgl. dazu: Heintel, Peter: Das „Klagenfurter prozessethische Beratungsmodell“, in: Heintel, Peter/Krainer, Larissa/Ukowitz, Martina: Beratung und Ethik. Praxis, Modelle, Dimensionen, Berlin 2006, S. 196-243.

⁶⁸³ Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 36.

⁶⁸⁴ Vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 36f.

der Differenz ein, sie ist Systemdifferenz im System und kann diesen Platz nur einnehmen, solange die Differenz auch organisiert wird und sich auf die systemspezifischen Kommunikationen bezieht.“⁶⁸⁵

Indem die Mitglieder einer Organisation in Distanz zu ihrer täglichen Routine gehen, können laut Jäggle und Krobath neue Perspektiven erschlossen werden und Reflexionen in Gang gesetzt werden, die im Alltag von Organisationen nicht in den Blick kommen.⁶⁸⁶

Wenn Prozessethik nun auf die Schule übertragen wird, steht diese vor der Schwierigkeit, dass die organisationalen Voraussetzungen und das Verständnis von Schule diese Herangehensweise eher hindern als fördern, da es bewusst organisierter Reflexionsräume bedarf und sich die schulische Organisationsentwicklung ihrer Bedingungen und Möglichkeiten diesbezüglich vergewissern muss.⁶⁸⁷ Das widerspricht aber, wie in Kapitel 15.2. dargestellt, der gängigen Organisationsform von Schule. Schulen sind also besonders gefordert, wenn es darum geht, eine ethische Reflexion über ihr Tun und ihre Organisationsform in Gang zu bringen.

Wenn es nun darum geht, in der Schulentwicklung Handlungsspielräume zu erweitern, Strukturen zu verändern, Schule als ganze Organisation zu einer lernenden und reflektierten Institution zu demokratisieren, ist es unumgänglich, dass alle an der Schule Beteiligten – in welcher Form auch immer – in diesen Prozess eingebunden werden und so auch die Möglichkeit zu ethischer Reflexion gegeben ist. Insofern kann Schulentwicklung auch als ein „sozial-kommunikative[r] Prozess“⁶⁸⁸ verstanden werden, der Kooperationsformen verlangt, die alle einbinden, denn jede an der Schule tätige Person ist Trägerin des Prozesses und bringt so Veränderung selbst mit hervor. Die Organisation Schule bietet in diesem Zusammenhang den Gestaltungsrahmen für Unterrichts-, Bildungs- und Erziehungsarbeit.⁶⁸⁹ In Bezug auf diese Partizipation schreiben Dietlind Fischer, Juliane Jacobi und Barbara Koch-Priewe:

„Dabei sind zwei Dinge besonders wichtig: Es müssen zum einen Freiheitsspielräume gegeben sein, die ein verändertes Handeln zulassen, zum anderen müssen Konflikte als Chancen und Potentiale zur Veränderung begriffen werden. Die Partizipation der

⁶⁸⁵ Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 37.

⁶⁸⁶ Vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 37f. Diese Haltung wird allerdings nicht nur in der Prozessethik vertreten, sondern kennzeichnet ein grundlegendes systemisches Herangehen im Beratungskontext.

⁶⁸⁷ Vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 39.

⁶⁸⁸ Krobath: Schulentwicklung und Religion, S. 163.

⁶⁸⁹ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 89.

Beteiligten erhält eine neue Qualität: sie gestalten die Organisationsstruktur und Organisationskultur ihrer Einrichtung.⁶⁹⁰

Bezogen auf die Schule heißt das, dass ethische Grundhaltungen zwar in allen Fächern vermittelt werden können, aber vor allem im gesamten Schulleben unmittelbar zum Ausdruck kommen. Daher gewinnen nach Annette Schavan vor allem jene Prozesse an Bedeutung, in denen SchülerInnen selbst eingebunden sind und gemeinsam mit ihnen ein Konsens über die Regeln und Normen, die in einer Schule gelten, erarbeitet werden.⁶⁹¹ So erfahren sich die Kinder und Jugendlichen als ernst genommene und in ihrer Persönlichkeit respektierte Individuen, die ihr Umfeld mitgestalten. Sie erwerben soziale Kompetenzen, und Fähigkeiten, die den Umgang mit Konflikten ermöglichen. Durch ihre aktive Beteiligung erhalten die SchülerInnen die Möglichkeit, ihre Werte und Überzeugungen bewusst zu reflektieren und auch danach zu handeln. Sie engagieren sich und tragen so zu einem konstruktiven sozialen Klima an der Schule bei.⁶⁹² Um dies umsetzen zu können, braucht es aber die Räume zur Distanznahme gegenüber dem alltäglichen Geschehen und der Reflexion ethischer Grundhaltungen, in die auch die Schülerinnen und Schüler eingebunden werden können.

Prozessethik ermöglicht also mit ihrer Distanznahme zur Organisation und durch die Möglichkeiten zur Partizipation zum einen eine Entwicklung der Schulkultur und etabliert zum anderen Räume zur Reflexion und kontinuierlichen Evaluation der Schule vor dem Hintergrund ethischer Fragestellungen. Dies ist vor dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zu Schulentwicklung für eine nachhaltige Schulentwicklung basal. Die nächsten beiden Kapitel setzen sich mit zwei zentralen Themenfeldern auseinander, die ebenfalls einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen haben: die Frage nach dem Umgang mit Widerständen und Konflikten im Schulentwicklungsprozess und die zentrale Rolle, die die Leitung bei diesen Entwicklungsvorhaben innehat.

⁶⁹⁰ Fischer/Koch-Priewe/Jacobi: Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven, S. 12.

⁶⁹¹ Vgl.: Schavan: Die Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichts in der Schule, S. 42.

⁶⁹² Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 90. Das Einbinden von Schülerinnen und Schülern kann auf drei Ebenen stattfinden: Methodisch, inhaltlich und politisch-institutionell. Durch methodische Arrangements im Unterricht wie zum Beispiel der Freiarbeit, Projektarbeit, Gruppenarbeiten oder der Selbstbeurteilung als Variante der Leistungsbeurteilung kann ein höherer Grad an Partizipation stattfinden. Inhaltlich können sich SchülerInnen insofern beteiligen, als sie in die Auswahl der Themen eingebunden werden, Vorschläge für Arbeitsgruppen machen oder Projektthemen auswählen. Die politisch-institutionelle Beteiligung kann auf der Klassenebene durch die Etablierung eines Klassenrates oder Teamsitzungen mit dem/der Lehrenden stattfinden. Auf schulischer Ebene ist eine Einbindung durch die Teilnahme an Sitzungen, an Arbeitsgruppen und durch ihr Engagement im Schulgemeinschaftsausschuss möglich. (vgl.: Bohl: Ressourcen im Schulentwicklungsprozess, S. 207.).

16.6. Widerstände und Konflikte

Die Beteiligung an nichttrivialer Schulentwicklung, wie sie oben beschrieben wurde, läutet auch einen Entwicklungsprozess für die Beteiligten ein, der herausfordert, sich mit der je eigenen Persönlichkeit auseinanderzusetzen und mögliche Veränderungen in Grundhaltungen und Überzeugungen vorzunehmen. Der Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert stellt die Bedeutung, die Veränderungs- und Entwicklungsprozesse für Menschen haben, wie folgt dar:

„Es ist ein Prozeß, der auch mit Angst verbunden ist. Man muß ja die ganze vertraute Welt und ihre Logik, ja das vertraute eigene Selbst verlassen, sich selbst immer wieder neu finden, ja erfinden, und gleichzeitig dazu auch die Beziehung zu anderen und damit die Welt insgesamt neu konstruieren.“⁶⁹³

Peukert spricht damit an, dass Gewohntes verlassen wird, Beziehungen neu gestaltet oder eingegangen werden und dass scheinbar feststehende Deutungen von Realität nicht mehr als solche verstanden werden können. Veränderungen in der Organisation Schule sind demnach nach Rolff vor allem für LehrerInnen eine große Herausforderung, da ihr Beruf stark personenzentriert ist und Neuerungen und Veränderungen daher auch die ganze Person in Frage stellen und eine Auseinandersetzung mit möglichen Brüchen der je eigenen Biographie bewirken können.⁶⁹⁴ Hier wird wiederum deutlich, dass Schulentwicklungsprozesse die ganze Person fordern, sich mit sich selbst auseinanderzusetzen. Die Ängste, die mit diesen Veränderungen verbunden sind, treten in Schulentwicklungsprozessen in Form von bewussten und unbewussten Abwehrmechanismen zutage.⁶⁹⁵ Schönig legt dar, dass passiver Widerstand oder eine offensichtliche Konfrontation und Abwehrhaltung gegenüber dem Neuen Ausdruck von Verunsicherungen sind. Erscheinungsformen dafür sind das Verschleppen von Entscheidungen, das Delegieren von Aufgaben an Dritte, das Zurückhalten von Informationen oder umgekehrt im Fällen von Entscheidungen unter Zeitdruck⁶⁹⁶. Diese Strategien weisen auf die Grenzen von Veränderung hin und gelten als Kompass für das Tempo und die Intensität, mit der Schulentwicklung betrieben werden kann, denn sie haben die Funktion im Sinne der Organisationskultur die gemeinsame Identität zu wahren.

⁶⁹³ Peukert: Bildung und Religion, S. 381.

⁶⁹⁴ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 37. Er bezieht sich auf: Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hg.): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck/Wien 1997.

⁶⁹⁵ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 104.

⁶⁹⁶ Vgl.: Schönig: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 270.

„Solche Abwehrmanöver auf der Ebene des gesamten Systems haben eine klare Funktion für die Organisationskultur: Sie sollen das Gemeinsame erhalten, festigen und vor Veränderungsansprüchen von außen abschirmen. Aus dem Blickwinkel der Schulentwicklung ist die Systemabwehr ein Regulativ für das Tempo, die Intensität und die Inhalte der Neuerung. Schulen wählen deshalb solche Veränderungen aus, die zur eigenen Lerngeschwindigkeit und dem normativen Hintergrund ihrer jeweiligen Organisationskultur passen.“⁶⁹⁷

In der Frage nach dem Umgang mit Widerstand und Abwehr werden laut Schönig auch ethische Fragen aufgeworfen, denn wenn die Praxis der einzelnen Schule respektvoll anerkannt wird, wird verhindert, dass Abwehrgrenzen überrannt werden oder dass gegen Widerstand gearbeitet wird. Voraussetzung dafür ist, dass ExpertInnen oder BeraterInnen, welche Schulentwicklungsprozesse begleiten, die Unverfügbarkeit des organisationskulturellen Gutes und die Autonomie und Würde der einzelnen Personen ernst nehmen.⁶⁹⁸ Widerstände sind Rolff zufolge also zu respektieren, da sie die Frage nach der Berechtigung von Innovationen und den damit verbundenen Interventionen stellen.⁶⁹⁹ Der Umgang mit Widerständen betrifft sowohl das Konzept der Organisationskultur, da es in ihm darum geht, wie mit Unsicherheiten umgegangen wird, als auch die systemtheoretische Perspektive, da hier danach gefragt werden kann, aufgrund welcher Vorstellungen oder Mythen sich Widerstand äußert. Und der Prozessethik zufolge geht es hier darum, wie ethische Grundhaltungen im Umgang mit Widerstand gelebt werden. In der Differenzsetzung zum System könnte diese Frage leitend für Entwicklungsvorhaben werden. All dies hängt in einem großen Maß davon ab, welches Selbstverständnis die Schulleitung hat und wie sie Entwicklungsvorhaben unterstützt. Daher wird im letzten Schritt das Augenmerk auf ihre Rolle gelegt.

16.7. Schulleitung

Das Gelingen von Schulentwicklungsprozessen, vor allem wenn sie sich auf die Ebene der Prozessethik und Organisationskultur begeben, ist in einem sehr hohen Maß davon abhängig, welche Möglichkeiten der Selbstorganisation vorhanden sind. Damit ändert sich die Rolle der Schulleitungen, denn von ihnen hängt es ab, ob Innovationen in der Schule realisiert werden können. Sie können durch Zielvereinbarungen und Feedback-Formen Kollegien motivieren und Entwicklungen in Gang setzen. Weiters ist es wichtig, dass sich die Schulleitung darüber im

⁶⁹⁷ Schönig: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 270.

⁶⁹⁸ Vgl.: Schönig: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 270.

⁶⁹⁹ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 38.

Klaren ist, dass Schule eine deutliche Vorstellung von der Qualität ihrer Angebote braucht, um diese überprüfen und gegebenenfalls verändern zu können. Dafür brauchen Schulen ein Projektmanagement, das von klaren Zuständigkeitsverteilungen, Terminvereinbarungen und Evaluationsmechanismen gekennzeichnet ist. Leitung bedeutet in diesem Sinn Prozessbegleitung. Sie umfasst nicht mehr Detailfragen, sondern kümmert sich um die Transformation des Ganzen. Schulleitung heißt nicht mehr Administration, sondern umfasst auch Personalentwicklung als eine zentrale Führungsaufgabe.⁷⁰⁰

Es liegt zu einem Teil in der Hand der Schulleitung, inwiefern Beziehungen untereinander entstehen und wachsen können. Durch ihre Rollenwahrnehmung werden die Weichen gestellt und die Atmosphäre des Umgangs im Kollegium gestaltet.⁷⁰¹ In ihrer Verantwortung liegt es auch, Widerstände wahrzunehmen und einen konstruktiven Umgang mit ihnen zu fördern, im Sinne der Weiterentwicklung, aber auch im Sinne der Achtung der Grenzen der Beteiligten.

Schulentwicklung ist also ein komplexes Unterfangen, das sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten lässt und die Ergänzung dieser bedarf, um nicht in Trivialität abzugleiten. Im letzten Kapitel ging ich auf die schulpädagogische Debatte ein, stellte zentrale Stränge des Diskurses dar und nahm Bezug auf zwei Zielmodelle von Schulentwicklung, jenes der lernenden Schule und in Ergänzung dazu jenes der Prozessethik. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses gilt es nun, danach zu fragen, was diese Ergebnisse für eine theologische Hermeneutik von Schulentwicklung bedeuten.

17. Ein theologisches Verständnis von Schulentwicklung

Nachdem im vorigen Kapitel zentrale Themen und Diskursstränge der derzeitigen pädagogischen und schultheoretischen Auseinandersetzung mit Schulentwicklung dargestellt wurden, gilt es im Folgenden, ein theologisches Verständnis von Schulentwicklung zu erarbeiten. Dazu stelle ich als ersten Schritt prinzipielle Überlegungen dazu dar, vor welchem Hintergrund sich ein theologisches Verständnis realisiert, und nähere mich dann dem theologischen Verständnis von Schulentwicklung aus zwei Perspektiven: Zum einen sehe ich die Botschaft der Reich Gottes Gleichnisse als ein grundlegendes Kriterium für Schulentwicklung an und zum anderen wird mit Blick auf die christliche Anthropologie die

⁷⁰⁰ Vgl.: Arnold: Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung, S. 81.

⁷⁰¹ Vgl.: Weingardt: Schulentwicklung: Beziehungen, Transparenz, Öffentlichkeit, Ressourcen, S. 180f.

Frage der Würde des Subjekts zum Prüfstein für die theologische Wahrnehmung von Schulentwicklungsprozessen dargestellt.

17.1. Grundlegende theologische Perspektiven

Jegliche theologische Wahrnehmung von Schule ist weder orts- noch interessensfrei⁷⁰². Dasselbe gilt auch für Schulentwicklungsprozesse und so ist ein theologisches Verständnis von Schulentwicklung nicht neutral, sondern realisiert sich vor dem Hintergrund der Fragen nach einem gerechten und guten Leben, die in der Botschaft des Evangeliums grundgelegt sind. Clemens Sedmak begründet diese Parteilichkeit damit, dass im Mittelpunkt der Theologie das Nachdenken über die Beziehung des Menschen zu Gott steht und sich daran die Frage nach dem Leben als Ganzes anschließt.⁷⁰³

„Theologie ist also ein Versuch, das Leben im Ganzen zu sehen. Wenn man einzelne Erfahrungen mit Blick aufs Leben, aufs Ganze gesehen, einordnet, relativiert sich vieles und Dinge bekommen ein Gewicht. Deswegen ist die Theologie auch eine Einladung, sich Gedanken zu machen über das geglückte Leben und die Frage zu stellen: Worum geht es eigentlich in unserem menschlichen Leben?“⁷⁰⁴

Die Orientierung am Leben Jesu von Nazareth für christliche TheologInnen stellt sich im Anschluss an die Frage nach einem geglückten Leben.

„Christliche Theologie hat für mich wesentlich mit dem Blick auf Jesus zu tun. Ich halte den Blick auf die Worte, die Taten, das Leben Jesu für zentral für unser theologisches Nachdenken als Christinnen und Christen. Der Blick auf Jesus lehrt uns, was ein geglücktes Leben ist und woran wir uns orientieren und woraufhin wir unser Leben ausrichten sollen.“⁷⁰⁵

So verlangt auch der Blick auf die Schulentwicklung nach der Frage, inwiefern durch sie geglücktes Leben ermöglicht wird. Christliche Theologie hat hier den Anspruch, die Fragen nach Gerechtigkeit, nach der Fülle des Lebens zu stellen und den Raum für existenzielle Fragen und für die Frage nach Gott einzufordern. Warum gerade diese Frage nach Gott in der Schule wichtig ist, begründet Sedmak wie folgt:

„Ist dieser Blick aufs Ganze, dieser Versuch, Dinge in Beziehung zu Gott zu setzen, in der Schule wichtig? Hier möchte ich sagen: Ja. Wir versuchen in der Schule, junge

⁷⁰² Vgl.: Kapitel 4.2.

⁷⁰³ Vgl.: Sedmak: Theologie für ReligionslehrerInnen, S. 10.

⁷⁰⁴ Sedmak: Theologie für ReligionslehrerInnen, S. 10.

⁷⁰⁵ Sedmak: Theologie für ReligionslehrerInnen, S. 10.

Menschen auf ein Leben vorzubereiten, das glücken möge. Wir versuchen junge Menschen einzuladen, das Leben im Ganzen zu sehen, über das Hier und Heute hinauszuschauen.“⁷⁰⁶

Um das verwirklichen zu können, lohnt es sich, Schulentwicklungsprozesse aus einer theologischen Perspektive in oben entfaltetem Verständnis wahrzunehmen. Das impliziert durchaus auch einen kritischen Blick auf die Entwicklungsprozesse, wie Krobath darstellt:

„Wir werben für eine kritische Bildung und Schulentwicklung. Gottes Vor-Gabe versöhnter Beziehungen ermutigt uns, von allen Vorgaben befreite Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Die uns zugesagte Gottebenbildlichkeit ist mit dem Bilderverbot zusammen zu sehen: Sich kein Bild von Gott zu machen heißt zugleich, auch Menschen nicht nach (fremd) bestimmten Bildern zu formen. Kritische Bildung hinterfragt Verzweckungen, unter denen schulische Ausbildungen heute stehen.“⁷⁰⁷

Die theologischen Grundlagen und Grundannahmen des Reiches Gottes bieten hier Leitlinien und lenken die Aufmerksamkeit auf die Frage nach Gerechtigkeit in Schulentwicklungsprozessen. Gleichzeitig lösen sie das Versprechen ein, (junge) Menschen auf der Suche nach einem geglückten Leben zu unterstützen. Auf die Botschaft und theologische Verortung der Reich Gottes Gleichnisse wird im Folgenden genauer eingegangen.

17.2. Die Botschaft der Reich Gottes Gleichnisse als leitendes Kriterium für Schulentwicklungsprozesse

In der folgenden Darstellung der Theologie des Reiches Gottes beziehe ich mich auf Krobath⁷⁰⁸, da er sich in diesem Zusammenhang auch mit einem Verständnis von Schulentwicklungsprozessen auf Grundlage der Reich Gottes Visionen auseinandersetzt. Dafür stelle ich in einem ersten Schritt grundlegende theologische Inhalte der Reiche Gottes Vision dar, um daraus in einem zweiten Schritt zentrale Kriterien für die Schulentwicklung zu erarbeiten.

17.2.1. Die Theologie des Reiches Gottes

Krobath stellt die Rede vom Reich Gottes als eine radikale Glaubenshoffnung, welche sich nicht definierend erklären lässt, sondern der man sich anhand unterschiedlicher Dimensionen annähern kann, dar. Diese Hoffnung wurde aus der Erfahrung der Unterdrückung geboren und

⁷⁰⁶ Sedmak: Theologie für ReligionslehrerInnen, S. 10.

⁷⁰⁷ Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 397.

⁷⁰⁸ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 387-412.

immer wieder als Vergewisserung, dass Gottes Handeln befreit, weitergegeben. Jesus von Nazareth entwickelt dementsprechend in Bildern und Gleichnissen Visionen von einem Leben in Fülle, in dem Diskriminierung und Unterdrückung keinen Platz mehr haben und in dem alle Lebensverhältnisse im Lichte der Frage nach Gerechtigkeit beurteilt und gestaltet werden.⁷⁰⁹

So bieten laut Krobath die synoptischen Evangelien Lebensentwürfe, die zwar keine Gesellschaftstheorien sind, aber Fragen der Lebenssicherung, des Zusammenlebens und der Vergewisserung nach einem sinnvollen Leben aufgreifen. Die Utopie des Reiches Gottes umfasst daher ökonomische, politische und kulturelle/religiöse Aspekte, wie sie sich aus den entsprechenden Bibelstellen (vgl. bspw.: Lk 14,15-24/Mt 20,1-16/Mk 10,14-16/Mt 6,33/Lk 7,21/Joh 18,36) entnehmen lassen.⁷¹⁰ Das Zentrum der Darstellungen des Reiches Gottes bildet das Festmahl, in dem die wichtigsten Lebensvollzüge des Menschen zum Ausdruck kommen. Speisen und Getränke sind genügend vorhanden und niemand wird ausgeschlossen. Die Vision des guten Lebens für alle Menschen ist hier versinnbildlicht. In Mt 22,1-10 und Lk 14,15-24 kommt der subversive Charakter des Feierns zum Ausdruck: Bei einem Fest, zu dem die offiziell Eingeladenen ausbleiben, werden vorgegebene Regeln überschritten, indem sich die Tischgemeinschaft aus Angehörigen aller Schichten zusammensetzt, was gegen jegliche damals geltende Konventionen gerichtet ist.⁷¹¹

„Eine Tischgesellschaft stellt im Kleinen eine Gesellschaftsordnung dar. Die Gleichniserzählung entwickelt ein Muster einer nicht diskriminierenden Sozialform und erschüttert die auf Ehre und Schande aufruhende Ordnung der antiken mediterranen Welt. >>Reich Gottes<< als Fest erfüllten Lebens behauptet die absolute Gleichstellung aller Menschen gegen hierarchische Ordnungskonzepte.“⁷¹²

Die politische Dimension des Reiches Gottes wird sichtbar an Jesu Solidarität mit den sozial Geächteten, den Zöllnern und Prostituierten, den Kranken und Behinderten. Wenn Jesus Kranke heilt, so ist das ein politisches Handeln gegen deren soziale Ächtung. Gleichzeitig relativiert Jesus familiäre Bande in einem patriarchal geprägten Familiensystem und würdigt die Arbeit von Frauen (Mt 13,33).⁷¹³ Besonders hervorzuheben ist in diesem Bereich Jesu Zuwendung zu den Kindern, die in der damaligen Gesellschaftsordnung auf der sozial niedrigsten Stufe standen. In diesem Sinne ist die jesuanische Sicht im Sinne der SchülerInnenorientierung eine Herausforderung für die Umsetzung von

⁷⁰⁹ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 399.

⁷¹⁰ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 400.

⁷¹¹ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 400.

⁷¹² Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 400f.

⁷¹³ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 401.

Schulentwicklungsprozessen.⁷¹⁴ Schließlich sind es die religiösen Aspekte, die das Reich Gottes charakterisieren, denn Glaube und Praxis machen es aus, wenn Dämonen die Kraft genommen wird (Mt 12,28), Jesus den Tempel als Mitte der wirtschaftlichen, politischen und religiösen Diskriminierung attackiert, die Gebote erfüllt werden und das Doppelgebot der Liebe alles bestimmt. Spiritualität ist auf die Vision des Reiches Gottes als Zusage ausgerichtet (Mt 6,10; Mt 6, 33).⁷¹⁵

Die Rede vom Reich Gottes ist laut Krobath theologisch unter den eschatologischen Vorbehalt gestellt, der eine Relativierung der Welt vom ausstehenden Ende her impliziert und darauf verweist, dass Gott allein am Ende der Zeit sein Reich herbeiführen wird. In dieser Form der Interpretation liegt die Gefahr, die neutestamentliche Spannung zwischen dem „Schon-jetzt“ und „Noch-nicht“ zu vergeistigen und auf eine individuelle Ebene zu verlegen, was dazu führt, dass der eschatologische Vorbehalt als eine Stabilisierung herrschender Unrechtsverhältnisse wirken kann. Das Reich Gottes aber drängt auf die Überwindung von Problemen der Wirklichkeit, auch wenn diese nur partiell gelöst werden können.⁷¹⁶

„Es ist realistisch, zwischen unseren Anstrengungen und der Vision, dem utopischen Horizont, zu unterscheiden. Eine Identifizierung fragmentarischer Lebenswirklichkeit mit dem verheißenden Leben in Fülle würde die Utopie ihrer kritischen Kraft berauben, die aus der Differenz lebt, die sie zur Faktizität vorfindlicher Wirklichkeiten schafft.“⁷¹⁷

Die Reich Gottes Vision impliziert demnach nicht, sich an der Unterreichbarkeit zu orientieren, sondern

„am qualitativen Unterschied, der eine kritische Einschätzung unserer Zustände und Verbesserungsbemühungen ermöglicht und eine Orientierung an den Kriterien bereithält, die mit der biblischen Reich-Gottes-Vision eindeutig verbunden sind.“⁷¹⁸

Das Reich Gottes entfaltet seine Wirkung erst im Handeln der Menschen⁷¹⁹ und ist daher eine bleibende Aufgabe. Dabei rücken gerade alltägliche Situationen, in denen es zu handeln gilt, in den Blick. Die Gleichnisse Jesu sind in diesem Sinn eine Hilfe, das wahrnehmen und schätzen zu

⁷¹⁴ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 402.

⁷¹⁵ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 402.

⁷¹⁶ Krobath bezieht sich hier auf: Sobrino, Jon: Theologisches Erkennen in der europäischen und der lateinamerikanischen Theologie, in: Rahner, Karl/Modehn, Christian/Zwiefelhofer, Hans (Hg.): Befreiende Theologie. Der Beitrag Lateinamerikas zur Theologie der Gegenwart, Stuttgart 1977, S. 123-143.

⁷¹⁷ Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 403.

⁷¹⁸ Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 404.

⁷¹⁹ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 404.

können, was sich im Kleinen eröffnet.⁷²⁰ Mit dieser Wahrnehmung verbunden stehen die Praxis der Änderung selbst und die mit ihr verbundenen Schritte im Mittelpunkt der Perspektive des Reiches Gottes.⁷²¹ So kann auch der Überhöhung, welche dem Reich Gottes Visionen im Laufe der kirchlichen Verkündigung zugekommen ist und die eine prinzipielle Unerreichbarkeit dieser Vision impliziert, entgegengewirkt werden.

Zentrale Kennzeichen des Reiches Gottes sind also die Kritik an diskriminierenden und ausschließenden Sozialformen, die Aufhebung von Hierarchisierungen sowie die Solidarität mit den Marginalisierten und Geächteten. Dabei bietet das Reich Gottes eine Hoffnungsperspektive, die darauf drängt, schon in dieser Welt zu einem Teil zu Wirklichkeit zu werden, die aber auch nicht darauf vergessen lässt, dass es den Menschen zu einem Teil unverfügbar ist. Dennoch lebt die Vision vom Reich Gottes vom Handeln der Menschen, die sich für ein gutes und gelingendes Leben in der Nachfolge Christi einsetzen. Dieses Handeln betrifft das direkte Lebensumfeld der Menschen und hat daher auch Wirkung für die Frage in der Schulentwicklung.

17.2.2. Die Reich Gottes Vision und ihre Relevanz für Schulentwicklungsprozesse

Im Anschluss an diese Überlegungen zum Reich Gottes verweist Krobath darauf, dass eine Orientierung an ihrer grundlegenden Botschaft auf den möglichen Handlungsspielraum in der Schulentwicklung verweist und Kriterien für die Durchführung von Projekten und Schulentwicklungsvorhaben liefert. Ich stelle diese Kriterien Krobath folgend als Leitfragen und impulsgebende Hilfestellung für eine qualitätsvolle und nachhaltige Entwicklungspraxis dar. Sie sind mit dem Anspruch verbunden, Hilfen für einen kreativen und produktiven Umgang mit der jesuanischen Reich-Gottes-Praxis in heutigen Lebenskontexten zu bieten. Dabei gehe ich mit Krobath davon aus, dass das Reich Gottes weniger als ein Zustand aufzufassen ist als vielmehr als ein Prozess, innerhalb dessen man sich in allen Lebensbereichen an den Botschaften der Gleichnisse orientiert.⁷²²

Ein erstes Kriterium, das sich in Anschluss an die zentralen Inhalte der Reich Gottes Vision ergibt, ist die Frage, inwiefern der unverfügbare Wert der Menschen in der Schule erfahrbar gemacht wird und welche Begegnungen, Kommunikations- und Arbeitsformen stattfinden, die

⁷²⁰ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 405.

⁷²¹ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 405.

⁷²² Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 407.

gegenseitiges Vertrauen wecken und Wertschätzung vermitteln. Ihre strukturelle Verankerung in der Schule mittels Freiräumen gegenseitiger Anerkennung ist eine Möglichkeit, diesem Anspruch gerecht zu werden. Aus der Sicht der Reich Gottes Botschaft stellt sich also die Frage an Schulentwicklungsprozesse, inwiefern sie der Anerkennung und Wertschätzung der Menschen in der Organisation Raum geben⁷²³.

Ein weiteres Themenfeld ist die Frage danach, ob Schulentwicklungsprozesse bestehende Ungerechtigkeiten verfestigen bzw. neue Marginalisierungen durch sie in das Schulleben Einzug halten. Denn die Vision des Reiches Gottes wendet sich gegen jede Form der Diskriminierung und Ausgrenzung. So stellt sich hier bspw. auch die Frage, ob alle an der Vision einer guten Schule teilhaben oder ob diese nur einer bestimmten privilegierten Gruppe obliegt.⁷²⁴

Vor dem Hintergrund der den Menschen geschenkten Freiheit ist die Frage nach Bildungsgerechtigkeit in dem Sinne, ob sie den Einzelnen gerecht wird, als auch in dem Sinne, ob ethische Bildung als Erziehung zur Gerechtigkeit und das Lernen von Demokratie Teile der Schulentwicklung sind, ein weiteres leitendes Kriterium. Hier geht es also darum, Bildungsgerechtigkeit sowohl formal als auch inhaltlich zu verankern.⁷²⁵

Als zentraler Faktor der Reich Gottes Vision wurde das Festmahl dargestellt. Dieses erfährt in der Schule insofern seine Verwirklichung, als sich das Schulleben neben dem Lernen auch durch gemeinsame Feste und Rituale des Unterbrechens auszeichnet.⁷²⁶ Für Schulentwicklungsprozesse stellt sich im Anschluss an die Zusage von Spiritualität die Frage, inwiefern sie es ermöglicht, religiöser Praxis ihren Ausdruck finden zu lassen, ohne dass diese unterdrückt oder Zwang ausübt.

Mit Blick auf das Reich Gottes gilt es, eine Gemeinschaft zu entwickeln, die Differenzen spannungsvoll aushält und pflegt und damit Ausstrahlungskraft für die gesamte Kultur gewinnt. Denn dort, wo der Geist Christi wirkt, haben Unterschiede der Herkunft, der Ethnie, der körperlichen Ausstattung, der sexuellen Orientierung keine diskriminierende Relevanz mehr. Im Sinne von Gal 3,28 sind alle vielmehr „einer in Christus“, in dem sie ihre individuellen

⁷²³ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 409.

⁷²⁴ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 409.

⁷²⁵ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 409.

⁷²⁶ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 410.

Charismen, Gaben und Interessen entfalten.⁷²⁷ In diesem Sinne ist der theologische Blick auf Schulentwicklung mit der Frage verbunden, wie Schulen mit religiöser Differenz und mit Vielfalt umgehen. Die Frage nach einer Kultur der Anerkennung rückt hier in das Zentrum des Interesses und kann eine Antwort auf die religionspädagogische Frage nach nicht-diskriminierenden Umgangsformen und Strukturen im Schulleben und der Schulentwicklung sein.

Aus einer theologischen Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse kann also die fundamentale Bedeutung nichtdiskriminierender Arbeitsformen und Strukturen abgeleitet werden. Mit diesen wiederum ist die Frage nach Demokratie verbunden. Die Botschaft des Reiches Gottes stellt hier zentrale Impulse zur Verfügung, welche Schulentwicklung als einen konkreten Ort des Einsatzes der Menschen für ein gelingendes Leben in den Blick kommen lässt. Ein zentrales Element dabei ist die Frage nach dem Umgang mit dem Menschen innerhalb der schulischen Organisationsformen. Ebenso kommen Strukturen, die diskriminierend wirken, in den Blick und stehen im Zentrum der Kritik. Leitende Fragen dafür können sein: Inwiefern fördern Schulentwicklungsprozesse die Entwicklung und Verwirklichung von Menschen? Wie wird ihre Freiheit respektiert? Welches Bildungsangebot wird durch die Schulentwicklungsprozesse transportiert? Wie kommen marginalisierte und diskriminierte Personengruppen in den Blick von Schulentwicklung? Welche neuen Diskriminierungen halten möglicherweise durch Schulentwicklungsprozesse Eingang in das Schulleben?

Diese Fragen und Kriterien für die Wahrnehmung von Schulentwicklung aus einer theologischen Perspektive, wie sie vor dem Hintergrund der Botschaft des Reiches Gottes entwickelt wurden, erfahren im nächsten Kapitel durch die Thematisierung des christlichen Menschenverständnisses eine Ergänzung.

17.3. Anthropologie der Würde

Grundlegend für einen theologischen Blick auf Schulentwicklung ist ein Menschenbild, das auf Respekt und Anerkennung der Würde und der Freiheit der je anderen Personen beruht. Die Theologie hat daher in Bezug auf Schulentwicklungsprozesse die fundamentale Aufgabe, offenzulegen, von welchem Menschenbild ausgegangen wird, und auf die Würde und Verletzlichkeit der Menschen hinzuweisen. Sie tritt somit gegen die Verzweckung von Menschen in einem auf Wirtschaftlichkeit und Produktivität zielenden System ein und ist in

⁷²⁷ Vgl. Karle: „Da ist nicht mehr Mann noch Frau...“, S. 255f.

diesem Sinne auch ein Störfaktor, der kritisch danach fragt, wo sich Zeiten der Reflexion finden, in denen der Mensch als ganzer in den Blick kommt, unabhängig von dem, was er für das System leisten kann.

„Sie (*die Religionspädagogik, Anm. ES*) tut dies in der Nachfolge Christi und seiner grundlegenden Botschaft, dass jeder Mensch in Würde von Gott geschaffen und gewollt ist. Somit verschwindet diese Botschaft nicht im luftleeren Raum, wird kein formelhaftes Glaubensbekenntnis, sondern lebendige Nachfolge, in der alle Beteiligten gleichberechtigt kommunizieren und mitgestalten, Räume schaffen können, in denen Begegnung ermöglicht wird und in denen sich vor allem die SchülerInnen als Personen angenommen wissen.“⁷²⁸

Basis des hier vorgestellten theologischen Menschenbildes ist es also, die Würde und die Einzigartigkeit jedes Menschen als Abbild Gottes in den Mittelpunkt zu rücken. Somit kommt auch der Wahrnehmung von Differenz ein zentraler Stellenwert zu, denn würde sie nicht anerkannt werden, so würde auch die Einzigartigkeit jedes Menschen nivelliert werden. Laut Jäggle und Krobath gilt daher der theologische Blick auf Schulentwicklung vor allem der kritischen Beleuchtung institutioneller Homogenisierungsstrategien, welche die Einzigartigkeit und Würde des Menschen verletzen und verleugnen.⁷²⁹ Institutionen, in denen identitätsstiftende Gruppen ausgeschlossen werden, sind demnach kritisch zu betrachten, und demütigende Rituale bedürfen einer Revision und der Klarstellung ihrer Wirkung. Um der institutionellen Verweigerung von Anerkennung der Würde und Freiheit der Personen entgegenwirken zu können, ist es laut Jäggle und Krobath angebracht, Fragen danach zu stellen, wie die Menschen in der Schule wahrgenommen werden, welche Formen von Demütigung von wem und durch wen in der Schule erfahren werden, welche Gruppen nicht berücksichtigt werden und schließlich wie die Selbstachtung der Menschen in der Schule verletzt wird.⁷³⁰

Diese Würde der Menschen hängt auch mit ihrer Freiheit, sich selbst entwickeln zu können, zusammen. In Bezug auf diese Freiheit der Menschen stellt der Religionspädagoge Albert Biesinger im Anschluss an Karl Rahner⁷³¹ dar, wie diese mit Schulentwicklung zusammenhängt.

„Wenn der Mensch ein Wesen der Freiheit ist, dann ist für die Weiterentwicklung und Konturierung von schulischer Bildung und damit auch von organisatorischer

⁷²⁸ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 66f.

⁷²⁹ Vgl.: Jäggle/Krobath: Bildung, Gerechtigkeit und Würde, S. 57.

⁷³⁰ Vgl.: Jäggle/Krobath: Bildung, Gerechtigkeit und Würde, S. 58.

⁷³¹ Karl Rahner beschreibt den Menschen als ein Wesen der Freiheit, des Geheimnisses, der Transzendenz, der Grenze und der Interkommunikation, der in seiner Würde in diesen Dimensionen lebt. Mehr dazu in: Rahner, Karl: Grundentwurf einer theologischen Anthropologie, in: Handbuch der Pastoraltheologie II/1. Freiburg 1966, S. 20-38.

Weiterentwicklung zu fragen, wie die Begegnungsräume beschaffen sein müssen, damit eine Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler als Wesen der Freiheit geschaffen werden können.“⁷³²

Da diese Freiheit eine von Gott gesetzte Freiheit ist, die den Menschen vor die Herausforderung stellt, das zu verwirklichen, was in ihn hineingestiftet wurde, so gilt dieser Anspruch auch für die Lehrenden und die je eigene Entfaltung ihrer selbst.⁷³³ Aufgabe der Religionspädagogik ist es in diesem Bereich demnach, eine Anthropologie zu verwirklichen, die den Menschen in seiner Würde ernst nimmt und seine Freiheit größtmöglich zu realisieren sucht. Dieses Ringen um „die Fremd- und Selbstinterpretation eines solchen Freiheitsprozesses“⁷³⁴ muss berücksichtigt werden, wenn sie ihrem Anspruch, dem Herausführen des Menschen hin zu seiner je eigentlichen Persönlichkeit und Mündigkeit, zur Verwirklichung seines Seins, gerecht werden möchte. Schulentwicklung steht hier vor der fundamentalen Aufgabe, Räume für diesen Freiheitsprozess zur Verfügung zu stellen, eine Kultur zu realisieren, welche die Entwicklung von Persönlichkeiten unterstützt und in der sich die am Schulleben beteiligten Personen als solche angenommen wissen.

17.3.1. Freiheit und Geschlecht

In diese Freiheit ist auch eingeschrieben, dass Menschen das Recht haben, frei von Zuschreibungen und Stereotypisierungen leben zu dürfen. Gerade in der Frage der Geschlechter wird deutlich, dass diese Freiheit noch nicht realisiert ist und daher ist auch das kritische Hinterfragen von Geschlechterkonstruktionen in Schulentwicklungsprozessen fundamental. Anhand der Geschlechterthematik wird deutlich, dass es ein theologischer Anspruch ist, Menschen in ihrer ganzen Würde und nicht in der jeweils verkürzten Rolle als Mann und Frau bzw. anderer Zuschreibungen zu sehen. Laut Isolde Karle gilt es, gerade aus theologischer Perspektive essentialisierende und naturalisierende Festschreibungen von Weiblichkeit und Männlichkeit kritisch zu reflektieren, denn jede binäre und das Dritte ausschließende Geschlechterklassifikation wird der Vielfalt und Pluralität von Individuen, von Lebensverläufen und Beziehungsformen nicht gerecht.⁷³⁵

„Die Differenz zwischen Frauen und Männern, die auch die Gesellschaft zur Zeit Jesu charakterisierte, wurde in biblischen Texten in undramatischer Weise dekonstruiert

⁷³² Biesinger/Schweitzer: Religionspädagogische Perspektiven, S. 89.

⁷³³ Vgl.: Biesinger/Schweitzer: Religionspädagogische Perspektiven, S. 89.

⁷³⁴ Biesinger/Schweitzer: Religionspädagogische Perspektiven, S. 89.

⁷³⁵ Vgl.: Karle, „Da ist nicht mehr Mann noch Frau...“, S. 255f.

und harrt bis heute auf eine umfassendere Einlösung in einem symmetrischen Miteinander von Frauen und Männern.“⁷³⁶

Gleiches gilt auch für andere Differenzkategorien, denn Jesus von Nazareth setzte sich für alle ein, nicht nur für die Privilegierten. Um das von ihm transportierte Bild einer Gemeinschaft, in der keine Diskriminierungen mehr Platz haben, verwirklichen zu können, ist ein Bewusstsein und eine theologische Reflexion über das Menschenbild, das hinter den Entwicklungsprozessen steht, auch an Schulen unumgebar. Eine weitere Dimension der Differenz wird in Bezug auf die religiöse Pluralität für ein theologisches Verständnis von Schulentwicklungsprozessen wirksam.

17.3.2. Anerkennung von Religiosität und religiöser Pluralität

Wenn nun ausgehend von einem Menschenbild der Würde nach den Menschen an der Schule gefragt wird, nach ihren Bedürfnissen und existenziellen Fragen, so schließt das nach Jäggle und Krobath auch die Frage nach Religiosität und religiöser Pluralität mit ein:

„Eine Kultur der Anerkennung, die wesentliche Lebensbereiche der in sie einzubeziehenden SchülerInnen ausblendet, erliegt demokratiegefährdenden Verkürzungen, da sie den religiösen Diskurs denen überlässt, die ihn für andere Zwecke ausnützen und nicht als eine erweiterte Basis für die Subjektwerdung der Schulkinder sehen. Dabei soll natürlich die bleibende Ambivalenz von Religion nicht übersehen werden, ebenso wenig wie sich dezidiert als nicht religiöse Verstehende religiös vereinnahmt werden dürfen.“⁷³⁷

Um religiöse Fragen und Themen in der Schulentwicklung wahrzunehmen, bedarf es einer Kultur, welche in sich für existenzielle Fragen der SchülerInnen offen ist. Dem Bedürfnis der SchülerInnen nach Sinnfragen kann entsprochen werden, indem eine Schule Strukturen zur Verfügung stellt, innerhalb derer die Dimensionen des Religiösen zum Ausdruck kommen können, wie ein gemeinsames Gespräch, gemeinsame Feiern, Projekte, Einkehrtage, etc. So können Schönig folgend der Unterricht und das Schulleben als eine Gesamtinszenierung systematisch und in konsistenter Weise aufeinander bezogen⁷³⁸ werden. Es sind diesbezüglich Grundsätze zu finden, die für alle trag- und lebbar sind, und Kompetenzen zu erwerben, die das Zusammenleben in der Diversität einer Gemeinschaft ermöglichen.⁷³⁹

⁷³⁶ Karle, „Da ist nicht mehr Mann noch Frau...“, S. 212.

⁷³⁷ Jäggle/Krobath: Bildung, Gerechtigkeit und Würde, S. 59f.

⁷³⁸ Vgl.: Schönig: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 271f.

⁷³⁹ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 58.

„Daher gilt es, die persönliche Dimension, das Eingebundensein mündiger Subjekte und die Handlungsgrundlagen, aufgrund derer sie agieren, wahrzunehmen und in einem respektvollen Miteinander ihren Ausdruck finden zu lassen.“⁷⁴⁰

Schwendemann stellt dar, dass in diesem Zusammenhang vor allem Kompetenzen in religiöser und ethischer Sicht, die ein selbstregulierendes Lernen ermöglichen, unterstützend wirken. Gerade das Erwerben der religiösen Kompetenz hängt mit der Achtung der Freiheit und der Würde des Menschen zusammen. Denn geht man vom christlichen Menschenbild aus, so betrachtet dieses jede Vernutzung des Menschen kritisch, da es von einem freien und selbstbestimmten Menschen ausgeht, der sich als Beziehungswesen Gott gegenüber versteht.⁷⁴¹

„Das Aneignen von religiösen Kompetenzen setzt einen Prozess der Subjektwerdung der Lernenden voraus, dessen theologische Voraussetzung aber das Personsein des Lernenden selbst ist.“⁷⁴²

Geht man von diesem Personsein aus, so gilt es, Menschen zu unterstützen, in Lernprozessen zu Subjekten zu werden, welche gesellschaftlich agieren und sich verantworten können. Die Grundvoraussetzung für das friedliche Miteinander in einer pluralen Schulgemeinschaft sind laut Schwendemann demnach Lernprozesse, die sowohl eine sozial-kommunikative Komponente aufweisen als auch religionskundliches Wissen ermöglichen⁷⁴³. Die Menschen in der Schule haben ein Recht darauf, dieses Wissen in der gebotenen Form erwerben und umsetzen zu können. Dazu bedarf es bewusster Zeiten der Reflexion und der Analyse der Situation.

Es gilt also im Anschluss an das hier dargestellte theologische Menschenbild der Würde kritisch danach zu fragen, welche (unbewussten) Diskriminierungsmechanismen in der Schule und in Schulentwicklungsprozessen greifen und wie diesen im Sinne einer intersubjektiven Anerkennung auf religiöser Ebene begegnet werden kann. Besonderer Blick dabei gilt der Wahrnehmung von Differenz, denn ohne diese würde die Einzigartigkeit jedes Menschen nivelliert werden. Hier ist auf das in Kapitel 11.1. dargestellte Differenzdenken in der Pädagogik der Vielfalt zu verweisen, welches Parallelen zu diesem Verständnis aufweist. Es gilt aus einer theologischen Perspektive, Schulentwicklungsprozesse zu entschleunigen und Fragen

⁷⁴⁰ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 58.

⁷⁴¹ Vgl.: Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 86.

⁷⁴² Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 86.

⁷⁴³ Vgl.: Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 86.

nach den Menschen in diesem System zu stellen, nach Möglichkeiten zum Austausch und nach einem bewussten und anerkennenden Umgang in der Frage religiöser Differenz zu stellen.

17.4. Zusammenfassung: Theologie und Schulentwicklung

Ein theologisches Verständnis von Schulentwicklung, wie es in den vorigen Kapiteln entfaltet wurde, leitet sich aus zwei Perspektiven ab. Zum einen aus der Botschaft des Reiches Gottes, die mit der Frage nach Gerechtigkeit, Anerkennung und der Option für die Marginalisierten einhergeht. Zum anderen bezieht sich die theologische Wahrnehmung von Schulentwicklung auf ein Menschenbild der Würde, das die Einzigartigkeit und die Freiheit jedes Menschen in den Vordergrund stellt. Ausgehend von diesen Perspektiven leiten sich theologische Kriterien bzw. Fragestellungen ab, die den Blick auf Schulentwicklungsprozesse lenken. Jeglicher theologische Blick auf Schulentwicklungsprozesse ist also von zwei bestimmenden Kriterien geleitet: zum einen, inwiefern durch die Schulentwicklung Gerechtigkeit verwirklicht wird, und zum anderen, inwiefern die Menschen in ihrer Würde und Verschiedenheit in diesen Prozessen Platz haben. Daran anschließend gehe ich im Folgenden exemplarisch darauf ein, was das in Bezug auf die schultheoretischen Überlegungen heißen kann.

17.4.1. Zentrale Themen und ihre religionspädagogische Relevanz

Der Diskurs über Schulentwicklung als Entwicklung der Einzelschule startete mit den 1990er Jahren und ist mittlerweile Bestandteil verschiedener Disziplinen wie der Organisationstheorie, der Soziologie und der Erziehungswissenschaft. In der Religionspädagogik wurde er vereinzelt aufgegriffen und adaptiert, eine systematische Zusammenschau unterschiedlicher Perspektiven der Schulentwicklungsforschung und theologischer Positionen steht aber noch aus. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse der letzten Kapitel zusammengefasst und in Bezug zu religionspädagogischen Perspektiven gestellt.

Eine theologische Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse einzunehmen, mahnt zum einen, diese zu begründen und kritisch zu reflektieren, um so der Gefahr einer theologischen Vereinnahmung von Schule entgegenzuwirken, zum anderen ermöglicht sie aber auch einen kritischen Blick auf die Entwicklungsvorhaben. Zentral dafür ist nach Krobath die Wahrnehmung von Menschen, der Widerstand gegen deren Verzweckung und im Sinne der Gottebenbildlichkeit gegen determinierende und einengende Zuschreibungen.⁷⁴⁴ Im Anschluss

⁷⁴⁴ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 397.

daran bieten die theologischen Grundlagen und Grundannahmen der Reich Gottes Gleichnisse Leitlinien für die Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse. Sie lenken die Aufmerksamkeit fundamental auf die Frage nach Gerechtigkeit und darauf, wie junge Menschen auf der Suche nach einem geglückten Leben unterstützt werden können. Im Anschluss daran ist ein zentrales Kriterium für Schulentwicklung, die Frage nach Anerkennung von Menschen und das damit verbundene Auftreten gegen jede Form von Diskriminierung. In diesem Kontext kann auf die Pädagogik der Vielfalt⁷⁴⁵ verwiesen werden, die mit ihrer Annahme von egalitärer Differenz programmatisch für gerechte Schulentwicklung ist. Theologische Implikationen für Schulentwicklung liegen hier sowohl in der Frage nach Anerkennung von Differenz als auch in der Frage des Menschenbildes, das in Schulentwicklungsprozessen ausschlaggebend ist. Die Wahrnehmung von Differenz hängt mit der von Gott geschenkten Würde der Menschen zusammen, insofern sie einzigartige Geschöpfe sind, deren Aufgabe es ist, in der ihnen geschenkten Freiheit die in ihnen gestifteten Potenziale zu entwickeln und zu entfalten. In der in aller Kürze dargestellten Anthropologie wurde das theologisch begründete Recht auf Anerkennung von Differenz ebenso deutlich wie der damit verbundene Auftrag der Religionspädagogik, gegen jene Tendenzen in Schulentwicklungsprozessen einzutreten, die dieses Recht untergraben. Hier gilt es, diese Frage der Anerkennung von Menschen in ihrer Würde und in ihrer Freiheit einzumahnen und die Wahrnehmung dorthin zu lenken, wo Diskriminierungen und Missachtung greifen. Im Folgenden werden religionspädagogische Konsequenzen, welche sich im Anschluss an diese Überlegungen ergeben, in Bezug auf die konkreten Themenfelder des letzten Kapitels präsentiert.

17.4.1.1. Religiöses Lernen als Beitrag zur Realisierung einer guten Schule

Schulentwicklung findet nicht im luftleeren Raum statt, sondern ist zielgerichtet und geleitet von Vorstellungen über eine „gute“ Schule, die sich aus empirischen Erkenntnissen und pädagogischen Theorien speisen. In diesen Vorstellungen ist nach Rolff grundgelegt, dass sich die Professionalität der Lehrkräfte dahingehend ändert, als sie selbst zu Forschenden und Entwickelnden werden.⁷⁴⁶ Das Lernen der SchülerInnen ist dabei das Zentrum einer guten Schule und die Verbesserung der Lernfortschritte ist ihr ultimativer Bezugspunkt, wobei das Lernen sowohl auf den Erwerb von Wissen als auch auf die Persönlichkeitsentwicklung zielt.⁷⁴⁷ Lernen schließt in diesem Sinn auch religiöses Lernen ein: Begründete Haltungen und Werte zu entwickeln sind ein Teil religiöser Lernprozesse⁷⁴⁸, wenn sie einen Bezugspunkt zum

⁷⁴⁵ Vgl.: Kapitel 11.1.

⁷⁴⁶ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 66f.

⁷⁴⁷ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 70.

⁷⁴⁸ Zum Verständnis von religiöser Bildung allgemein vgl. Kapitel 7.4.

Transzendenten oder Absoluten haben. Sowohl das Wissen um religiöse Phänomene, die Geschichte von Religion, die Tradition, in die sie eingebunden ist, haben hier ihren Platz als auch die Frage, wie die Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen bezüglich ihrer religiösen Einstellungen und Fragen unterstützt werden kann. Prinzipiell wird das Lernen dadurch unterstützt, indem es in authentischen Lernsituationen, die sowohl Sach- als auch Lebensprobleme behandeln, gründet.⁷⁴⁹ Religionspädagogik ist in diesem Sinne nach ihrem Beitrag zur Verwirklichung einer guten Schule gefragt. Es geht hier aber auch darum, dass Schulen Räume – sowohl örtlich als auch sozial verstanden – zur Verfügung stellen, die religiöses Lernen ermöglichen.⁷⁵⁰

17.4.1.2. Das verbindende Moment von Religion als Irritation in der Organisation Schule

Vor dem Hintergrund eines theoretischen Verständnisses von Organisation als multi- und selbstreferenzielles System⁷⁵¹ wurde der Blick auf drei Arten von Strukturen gelegt, die auch für die Schule von Relevanz sind: Entscheidungsprogramme, Kommunikationswege und Personal. Anschließend daran ging ich im Folgenden davon aus, dass Schulen spezielle Charakteristika aufweisen. Besonders signifikante Kennzeichen von Schulen sind die Widersprüche, die sich aufgrund unterschiedlicher Funktionen, die sie zu erfüllen haben, und aufgrund der gegebenen Organisationsstrukturen ergeben. Das führt zu einem wenig ausgeprägten Organisationsverständnis der Mitglieder. Ein weiteres Charakteristikum ist die „lose Koppelung“⁷⁵² der schulischen Subsysteme. Aufgrund dieser losen Kopplung wird auch deutlich, dass die Frage nach Religion Irritationen in der Schule als Organisation hervorrufen kann, denn mit dem Beitrag von Religionspädagogik beziehungsweise mit dem Blick auf religiöse Dimensionen in der Schule wird auf ein Zusammenspiel unterschiedlicher Systeme hingewiesen und Religion als ein verbindendes Thema verstanden, das dieser losen Kopplung entgegen steht und möglicherweise unangenehme Fragen nach einem gerechten Miteinander und nach dem Stellenwert von Menschen im System stellt.

17.4.1.3. Blick auf gerechte Ressourcenverteilung

Aus der Perspektive der Mikropolitik auf Organisationen kann man sich auf jene Aktivitäten konzentrieren, welche mit dem Gewinn von Macht und Ressourcen in Verbindung stehen.⁷⁵³ Charakteristisch für diese Betrachtungsweise ist der Blick auf die in Organisationen

⁷⁴⁹ Vgl.: Rolff: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, S. 71.

⁷⁵⁰ Genauer dazu vgl. Kapitel 17.5.

⁷⁵¹ Vgl.: Tacke: Organisation im Kontext der Erziehung, S. 24.

⁷⁵² Vgl.: Weick: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, pp. 1-19.

⁷⁵³ Altrichter: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, S. 84.

vorherrschende Zieldiversität und die Interaktionen der Organisationsmitglieder. Mit der Einnahme einer mikropolitischen Perspektive wird erklärbar, warum Koalitionen zwischen LehrerInnen eingegangen werden, dass die Inanspruchnahme oder das Besetzen eines Themas durchaus Interessen Einzelner folgt und daher auch mit Widerspruch aufgenommen werden kann. Wenn nun die Frage nach religiösen Dimensionen im Schulleben gestellt wird, kann das die Machtposition Einzelner beeinflussen, da diese Frage über den Unterricht hinausgeht. So könnte beispielsweise, wie es in den Interviews später deutlich wird, erklärt werden, warum Religionsunterricht auf die Randstunden verlegt wird: Die Position der ReligionslehrerInnen wird geschwächt, was zu einer Stärkung anderer Gruppen führt. Gleichzeitig kann Religionspädagogik anhand dieser Perspektive kritisch nach der Verteilung von Ressourcen und dem Erlangen von Macht einzelner Gruppen fragen.

17.4.1.4. Menschen im Mittelpunkt

Vor dem Hintergrund dieser theoretischen Überlegungen aus der Organisationstheorie wurde Schulentwicklung als eine Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung vorgestellt. Diese drei Dimensionen sind aufeinander verwiesen und jede Entwicklung einer Dimension bringt eine neuerliche Veränderung auf einer anderen Ebene nach sich. Insofern ist Schulentwicklung im Systemzusammenhang zu denken. Hier lässt sich abschließend mit Rolff feststellen, dass Schulentwicklung begrifflich schwer zu fassen ist⁷⁵⁴ und sich einem eindimensionalen Verständnis entzieht. Im Kern von Schulentwicklung steht aber das Einleiten eines Lernprozesses, wobei es um die Einführung einer neuen Praxis in den Schulen geht, die von Erfinden, Erproben oder Erneuern gekennzeichnet ist.⁷⁵⁵ Religionspädagogik, die sich als eine den Menschen in seinen unterschiedlichen Dimensionen betreffende Pädagogik versteht, trägt dieses Verständnis zu Schulentwicklung bei und kann mit ihrem speziellen Fokus auf religiöse Inhalte und Bedürfnisse die unterschiedlichen Entwicklungsprozesse unterstützen.

17.4.1.5. Sich selbst kritisch anfragen lassen

Als eine Erweiterung des Verständnisses von Schulentwicklung als einer Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung wurde die systemisch-konstruktivistische Perspektive thematisiert. In ihr geht es darum, Mythen zu dekonstruieren, die Entwicklungen erschweren. Religionspädagogik muss sich aus dieser Perspektive kritisch anfragen lassen: Mit welchen Mythen operiert sie? Was setzt sie unhinterfragt voraus? Wo lassen sich neue Perspektiven gewinnen?

⁷⁵⁴ Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 35.

⁷⁵⁵ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 36.

17.4.1.6. Anerkennung in religiöser Pluralität

Der Begriff der „Organisationskultur“⁷⁵⁶ wurde nach Helsper vorgestellt. In ihm kommen grundlegende Überzeugungen der Mitglieder einer Organisation in den Blick. Dieser Zugang spricht sich gegen eine technokratische Schulentwicklung aus und verweist auf die Wert- und Machtkonflikte, welche in einer Organisation vorherrschen⁷⁵⁷. Die Frage nach Religion wird vor allem im Konzept der Schulkultur virulent, denn wenn es darum geht, inwieweit die Schule für Sinnfragen offen ist, geht es auch darum, die Bedeutung und den Stellenwert, den Religion und das religiöse Verständnis der Beteiligten haben, zu fokussieren. Religionspädagogik kann hier Impulse liefern, die eine Thematisierung dieser Anliegen ermöglichen, und die die Beteiligten unterstützen, sensibel für diese zu werden. Insofern bietet diese Betrachtungsweise auch für die Religionspädagogik Anknüpfungspunkte. Schulentwicklung aus einer schulkulturellen Perspektive in Verbindung mit Religion zu betrachten, stößt aber auch an gewisse Grenzen, wie Helsper sie aufzeigt:

„Wenn Schulkulturen als Teil historischer kultureller Formationen zu begreifen sind, dann bilden diese den Rahmen, in dem sich die Schulkulturentwicklung bewegen kann. So können Schulen unter Bedingungen weit modernisierter Gesellschaften Elemente des religiösen Ritus in ihre Ordnung einbauen – z. B. in konfessionellen Schulen –, aber eine Schulkultur als »religiöser Ritus« ist unter diesen Bedingungen nicht zu gestalten.“⁷⁵⁸

Mit dieser Kritik bezieht er sich auf die Aussage, dass eine frühere Form von Schulkultur nach Fend jene des religiösen Ritus gewesen sei.⁷⁵⁹ Helsper ist in diesem Punkt meines Erachtens nach zuzustimmen. Wenn Schulkultur und Religion gemeinsam thematisiert werden, so ist das nur möglich unter den Bedingungen einer pluralen Gesellschaft. Religion wird hier nicht verstanden als religiöser Ritus, sondern als ein Phänomen, das in seiner Pluralität in unterschiedlichen Dimensionen im Schulleben vorhanden und als solches wahrgenommen werden kann. Auf der Ebene der Schulkultur stellen sich im Anschluss daran Fragen, wie jene nach der Dominanzkultur, in Österreich traditionellerweise einer christlich-katholischen, und nach dem Umgang mit Minderheiten und den Ritualen unterschiedlicher Religionen. Wie sie

⁷⁵⁶ Vgl.: Schein: Organisationskultur: Ein neues unternehmenstheoretisches Konzept.

⁷⁵⁷ Vgl.: Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, S. 110.

⁷⁵⁸ Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, S. 111.

⁷⁵⁹ Vgl.: Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, S. 106. Helsper bezieht sich hier auf: Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen, Weinheim/München 1998. Darin unterscheidet Fend drei unterschiedliche Formationen von Schulkultur: Im Kontext kirchlich-religiös dominierter Bildung war Schulkultur gleichzusetzen mit religiösem Ritus. Mit der Säkularisierung im 19. und 20. Jahrhundert nahm Schulkultur die Form der Unterwerfung unter die staatliche Autorität und der Disziplinierung an. Mit den Umbrüchen der 1960er Jahre wird Schulkultur rationalisiert in Form von fachlich-sachhaltigem Unterricht und ist gleichzeitig geprägt von einer Stärkung der partnerschaftlichen Beziehungen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.

Ausdruck im Schulleben finden, ist eine Frage, die sich auf der Ebene der Schulkultur stellt. Diese wird hier nicht als „religiöser Ritus“ definiert, sondern es wird Bezug darauf genommen, inwiefern die Schule von einer Kultur geprägt ist, die es ermöglicht, unterschiedliche Bedürfnisse zu artikulieren und wahrzunehmen.

Wenn man mit Helsper Schulkultur als das „Verhältnis von dominanten und dominierten Akteursgruppen“ versteht, „die ihre Sinnentwürfe zur Geltung bringen können oder darin unterliegen, ist jede schulkulturelle Transformation in diese Anerkennungsverhältnisse verwickelt.“⁷⁶⁰ In einer von Pluralität gekennzeichneten Situation geht es hier zwingend auch um religiöse Dominanzverhältnisse, um die Frage, wie religiöse Minderheiten beachtet werden und wer welche Form der Anerkennung, auch struktureller Art, erfährt. Schulentwicklung betrifft die Entwicklung der kulturellen Ordnung der Schule insgesamt. Daher geht es hier auch um die Form der Auseinandersetzung über unterschiedliche religiöse Ansichten und Überzeugungen und über die tiefliegenden religiösen Bedürfnissen der Beteiligten, die in einer Schule Anerkennung finden können oder auch nicht. Aus religionspädagogischer Perspektive gilt es, danach zu fragen, ob eine bestimmte Religion oder ob bestimmte religiöse Überzeugungen ihre je wechselseitige Anerkennung verhindern oder mindern⁷⁶¹. Anerkennung ist in diesem Zusammenhang nach Jäggle und Krobath nicht nur als eine pädagogische Haltung konzipiert, sondern im System selbst präsent. Es geht darum, Kommunikationsformen zu etablieren, die zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und SchulpartnerInnen vertrauensvolle Beziehungen entstehen lassen. Die Frage nach einem nichtdiskriminierenden Umgang mit kulturellen und religiösen Unterschieden gewinnt aufgrund der wachsenden Heterogenität an Bedeutung.⁷⁶² Aus einer religionspädagogischen Perspektive gilt es diesbezüglich, kritisch danach zu fragen, ob eine bestimmte Religion oder ob bestimmte religiöse Bedürfnisse eine wechselseitige Anerkennung verhindern oder mindern. Religionspädagogik kann hier wirksam werden, indem sie ihre Expertise im Umgang mit verschiedenen Religionen und im interreligiösen Dialog einbringt und Möglichkeiten zur Verfügung stellt, die eine Kultur der Anerkennung fördern.

17.4.1.7. Zwischenmenschliche Begegnung fördern

Als abschließende Perspektive schließlich wurde das Modell der „Lernenden Schule“ vorgestellt, das auch als ein Ziel von Schulentwicklung verstanden werden kann. Auch hier kann sich die Religionspädagogik produktiv einbringen: Mit ihrem Blick auf Menschen vor dem

⁷⁶⁰ Helsper: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, S. 111.

⁷⁶¹ Vgl. dazu Kapitel 17.3.2.

⁷⁶² Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 13.

Hintergrund der Ebenbildlichkeit Gottes wird die Frage nach zwischenmenschlicher Begegnung relevant. Sie kann sich bezüglich einer zutiefst menschlichen Begegnung und eines wertschätzenden Umgangs miteinander einbringen und diesen auch theoretisch begründen, denn nach Jäggle öffnen sich im Angesicht des Anderen Menschen, lernen in ihrer Verschiedenheit und anhand ihrer Differenzen von- und aneinander.⁷⁶³ Auch mit dem Religionspädagogen Norbert Mette lässt sich an diese Überlegungen anschließen: Die Praxis religiöser Erziehung kann nicht ohne Interaktion mit Anderen stattfinden. Dort, wo das Anderssein nicht mehr zugelassen wird, wird auch Gott als der Ganz-Andere zurückgewiesen und dem Diktat der Gleichschaltung unterworfen.⁷⁶⁴ Ein Einbringen der Religionspädagogik für das produktive Nutzen von Vielfalt lässt sich hier also auch theologisch begründen. Sie achtet auf zwischenmenschliche Begegnungen und einen wertschätzenden Umgang miteinander.

17.4.1.8. Umgang mit religiöser Differenz als Analysekriterium

Das Modell der lernenden Schule wurde schließlich ergänzt durch den Zugang der Prozessethik, der die Frage nach dem Guten in einer Organisation stellt. Ethischen Themen wie die Frage, welchen Stellenwert Menschen in der Organisation haben, bzw. wo Ungerechtigkeit herrscht und Selektions- und Ausschlussmechanismen greifen, kommen hier in den Blick. Die theologische Dimension dieser Themen ist vor dem Hintergrund der Reich Gottes Visionen und dem Menschenbild augenscheinlich. Besonders hervorzuheben ist in diesem Kontext allerdings der religionspädagogische Fokus auf die Frage, wie Schule mit religiöser Differenz umgeht.

Wenn es der Prozessethik folgend um die Frage nach gutem Handeln in der Organisation Schule geht, so wird aus religionspädagogischer Sicht die Frage nach dem Umgang mit religiöser Differenz virulent, da sie in der Schule und im Handeln der Beteiligten aus dem Blick gerät, aber vor die Frage stellt, wie mit Minderheiten und unterschiedlichen Bedürfnissen, Meinungen oder Ansichten im Schulleben umgegangen wird. Auch Jäggle und Krobath beziehen sich auf die Frage religiöser Pluralität und stellen sie als ein mögliches Analysekriterium für die Frage nach der Differenzsetzung zur Organisation dar:

„Dabei scheint uns religiöse Differenz bzw. Religion als Differenz ein Kriterium zu sein, das aufgrund seiner weitgehenden Ausblendung in der praktischen Schulgestaltung und im Schuldiskurs Irritationen und Widerständigkeit im System Schule repräsentiert

⁷⁶³ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für die Schulentwicklung, S. 274.

⁷⁶⁴ Mette: Religionspädagogik, S. 144.

und geeignet ist, glatte Lösungen komplexer Problemlagen zu verhindern und immer wieder nach Formen der Partizipation Betroffener zu suchen.⁷⁶⁵

Da sich Schulen als Orte von Vielfalt erweisen und Schulentwicklung ein Vorgehen ist, das diese Vielfalt nicht vereinfachen kann, soll sie die Möglichkeit für die Beteiligten eröffnen, in dieser Vielfalt in Beziehung zueinander treten zu können. Um das realisieren zu können, ist ein möglicher Zugang jener über die Prozessethik, da so die Einrichtung organisationaler Selbstreflexion in Differenz zum alltäglichen Geschehen organisiert wird, die eben auch die Möglichkeit der Reflexion des Umgangs mit Pluralität eröffnet.⁷⁶⁶ Dies erfordert die Möglichkeit für die Betroffenen, sich mit ihren jeweiligen ethischen Haltungen in den Prozess und die distanzierte Reflexion einbringen zu können.

17.5. Beitrag des Religionsunterrichts zur Schulentwicklung

Im Folgenden wird danach gefragt, welchen Beitrag der Religionsunterricht zu Schulentwicklung zu leisten vermag, da der Fachunterricht eine zentrale Dimension im Schulleben ist, in der Religion zu tragen kommt. Grundgelegt dabei ist die spezielle Situation, die der Religionsunterricht in der Schule einnimmt. Ihm kommt schon allein aufgrund seiner strukturellen Bedingungen und der Tatsache, dass er von unterschiedlichen Seiten immer wieder in Frage gestellt wird, eine Sonderstellung im Kanon der schulischen Fächer zu. Dadurch ergeben sich besondere Anforderungen an die Organisation im Schulalltag. Wird das Fach am Vormittag abgehalten, stellt sich die Frage, wie die nicht-teilnehmenden SchülerInnen beaufsichtigt werden. Das wiederum führt dazu, dass der Religionsunterricht oft an Rand- oder Nachmittagsstunden stattfindet, was erschwerend für die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen wirkt. Auch seine doppelte Gebundenheit, zum einen an die kirchliche Hierarchie und zum anderen an staatliche Vorgaben zeichnet den Religionsunterricht in spezifischer Weise aus. Neben diesen Rahmenbedingungen ist der Religionsunterricht aber durch weitere Charakteristika bestimmt, wie sie im Folgenden dargestellt werden. Dazu gehe ich zuerst auf empirische Erkenntnisse bezüglich des Religionsunterrichts ein und stelle dann die Frage, welche Implikationen das in ihm stattfindende religiöse Lernen für Schulentwicklungsprozesse hat.

⁷⁶⁵ Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 40.

⁷⁶⁶ Vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 41.

17.5.1. Empirische Erkenntnisse

Aufgrund empirischer Untersuchungen konnten den inhaltlichen und didaktischen Dimensionen des Faches geschuldete Spezifika erarbeitet werden. In diesem Zusammenhang verweise ich exemplarisch auf die Studie „Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe“ von Anton Bucher, in der er anhand von SchülerInnenbefragungen der Frage nachging, was guten Religionsunterricht ausmacht⁷⁶⁷.

Bucher stellt in dieser Studie einen Trend fest, der auf eine Steigerung der Beliebtheit des Faches hinweist.⁷⁶⁸ Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei die LehrerInnen ein, da an sie die Erwartung herangetragen wird, für persönliche Probleme der SchülerInnen ansprechbar und von den gelehrteten Inhalten überzeugt zu sein, viel zu wissen und andere Meinungen zu tolerieren.⁷⁶⁹ Sie sind in diesem Zusammenhang gefordert, den SchülerInnen auch zuzutrauen, dass sie sich mit dem Woher, Wohin, Wozu und Wie des Lebens auseinandersetzen wollen und können und dementsprechende Lernprozesse zu initiieren.⁷⁷⁰ Hier schließt sich auch die Erkenntnis an, dass die Beliebtheit des Faches signifikant vom Binnengeschehen des Unterrichts abhängt – auf eine handlungsorientierte Methodik wird von Seiten der SchülerInnen großer Wert gelegt.⁷⁷¹ Von SchülerInnen der Sekundarstufe I wird das Fach friedlicher, gerechter und lockerer als die anderen Kontexte der Schule wahrgenommen, dafür auch weniger wichtig, während in der Sekundarstufe II der Religionsunterricht dann gerne von den Jugendlichen besucht wird, wenn er anthropologische, theologische, religionswissenschaftliche und philosophische Themen behandelt.⁷⁷²

Im Anschluss an diese empirischen Ergebnisse stellt Bucher fünf Thesen für einen guten Religionsunterricht auf, welche hier in geraffter Form präsentiert werden, da sie eine Hintergrundfolie für die Frage danach darstellen können, wie Religionsunterricht und Schulentwicklung zusammenhängen.

Er geht davon aus, dass guter Religionsunterricht den SchülerInnen Freude bereitet und dass in ihm Wohlbefinden herrscht. Dies sind Voraussetzungen um zu Aktivität anzuregen und

⁷⁶⁷ Die Studie wurde zwar in Bayern durchgeführt, doch verweist sie auf wichtige Tendenzen, die auch für den österreichischen Unterricht von Belang sind.

⁷⁶⁸ Vgl.: Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 25.

⁷⁶⁹ Vgl.: Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 142f.

⁷⁷⁰ Vgl.: Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 149.

⁷⁷¹ Vgl.: Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 25.

⁷⁷² Vgl.: Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 142 – 146.

Langeweile zu verhindern. In diesem Zusammenhang steht die zweite These, dass guter Religionsunterricht die Selbsttätigkeit der SchülerInnen anhand vielfältiger didaktischer Arbeitsaufträge wie das Erstellen von Collagen, die Aufnahme eines Hörspiels, etc. anregt. Diese Tätigkeitsfelder dürfen sich allerdings nicht in Beliebigkeit verlaufen, sondern behandeln einen bestimmten Gegenstand und sind mit Leistung bzw. Leistungsbeurteilung verbunden. Ein drittes Charakteristikum für guten Religionsunterricht ist nach Bucher seine Lebensrelevanz, die sich nicht nur auf Themen wie Erziehungsprobleme, Drogen oder Sexualität beschränkt, sondern auch bspw. für biblische Geschichten, die in ihrem Kern Lebenshilfe für die Jugendlichen darstellen können, offen ist. Viertens bringt guter Religionsunterricht laut ihm explizit religiöse Themen, insbesondere Gott zur Sprache, denn das macht sein Proprium aus und unterscheidet ihn von anderen Fächern. Damit ist auch die Möglichkeit der Rekontextualisierung von Traditionen verbunden, welche die SchülerInnen vornehmen können. Als fünften und letzten Punkt benennt Bucher, dass ein guter Religionsunterricht zumindest partiell die ihm vorgegebenen Ziele erreicht und bezieht sich dabei auf den deutschen Synodenbeschluss von 1974 „Der Religionsunterricht in der Schule“⁷⁷³. Der Auftrag SchülerInnen zu verantwortlichem Denken und Verhalten in Hinblick auf Religion und Glaube zu befähigen, die Frage nach Gott aufzuwecken und zu reflektieren und zur persönlichen Auseinandersetzung mit Religion(en) zu befähigen sind für ihn hier zentral.⁷⁷⁴ Der Religionsunterricht zielt demzufolge also auf eine religiöse Mündigkeit der SchülerInnen, zu welcher auch die Förderung zu religiöser Toleranz und die Erinnerung an die Opfer der Geschichte gehört.⁷⁷⁵ Auch Collmar bezeichnet das Erlangen von religiöser Selbstständigkeit und Mündigkeit als eine zentrale Intention religionspädagogischen Handelns in der Schule. Er versteht darunter, dass die Jugendlichen sich ihrer Religion bewusst werden können, sie reflektieren und gestalten, aber auch begründet ablehnen können. Wobei in einer pluralen Gesellschaft die orientierende Funktion von Religionspädagogik, die durch die Einführung in die je eigene und fremde Religion realisiert wird, als eine grundlegende Bedingung für religiöse Selbstständigkeit angesehen wird.⁷⁷⁶

Religionsunterricht ist also keinesfalls Indoktrination kirchlicher Lehre, sondern Unterstützung in der Heranbildung von reflektierter und verantworteter Handlungsfähigkeit junger Menschen. Diese hier nur cursorisch dargestellten Charakteristika erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, doch lässt sich an ihnen in Verbindung mit den empirischen Ergebnissen

⁷⁷³ Vgl.: http://www.bistummuenster.de/downloads/Schule_und_Erziehung/Synodenbeschluss.txt (Zugriff: November 2011)

⁷⁷⁴ Vgl.: Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 26-40.

⁷⁷⁵ Vgl.: Bucher: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe, S. 32.

⁷⁷⁶ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 205.

zeigen, dass der Religionsunterricht durch seine fragende und kritische Funktion und dem Ziel der Mündigkeit der SchülerInnen einen wertvollen Beitrag für die Schulentwicklung leisten kann.⁷⁷⁷ SchülerInnen erwerben in ihm die Fähigkeit, die Frage nach Gott in ihrem Lebenskontext Schule zu stellen, mit Pluralität umzugehen und auch kritisch nach der Umsetzung von Gerechtigkeit zu fragen und liefern so vom Religionsunterricht ausgehend wertvolle Impulse für die Schulentwicklung, die sich an den theologischen Kriterien, wie sie in den vorigen Kapitel dargestellt wurden, orientieren können. Als nächsten Schritt wird im Anschluss an diese empirischen Ergebnisse die Bedeutung von religiöser Bildung für Schulentwicklungsprozesse beleuchtet.

17.5.2. Religiöse Bildung als Ressource für Schulentwicklung

Der Beitrag, welchen der Religionsunterricht für Schulentwicklungsprozesse leisten kann, wird am augenscheinlichsten wenn man sich die Intentionen von religionspädagogischem Handeln und dessen Umsetzung im Religionsunterricht vor Augen führt.

Religionspädagogisches Handeln in der Schule wird hier vor dem Hintergrund des Bildungsbegriffs wie er in Kapitel 7.4.1. entfaltet wurde, verstanden. Dieser nimmt auch Bezug auf Mündigkeit und vernünftige Selbstbestimmung, Selbstverpflichtung und kritische Urteilskraft, sowie Erinnerungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Gleichzeitig gilt nach Collmar für den Bildungsbegriff, sich der Grenzen und der Unverfügbarkeit des Menschen bewusst zu sein.⁷⁷⁸ Er schreibt diesbezüglich:

„Bildung bewahrt die die vorfindliche Realität übersteigenden Traditionen durch Erinnern, indem sie die Wachheit für letzte Fragen stärkt, und ist sich dabei des fragmentarischen Charakters menschlicher Einsicht und menschlichen Lebens überhaupt bewusst. Vollendung ist Gottes nicht des Menschen und seines Handelns Sache.“⁷⁷⁹

In der Unverfügbarkeit der Personen im Prozess ihrer Menschwerdung haben laut ihm die Schulpädagogik und die Religionspädagogik eine gemeinsame normative pädagogische

⁷⁷⁷ Ein konkretes Beispiel für einen Beitrag vom Religionsunterricht zu Schulentwicklung ist ein Projekt des Instituts für Praktische Theologie, Fachbereich Religionspädagogik der Katholisch Theologischen Fakultät Wien im Wintersemester 2011/12: In Kooperation mit ausgewählten Schulen wird im Rahmen des Religionsunterrichts ein Forschungsprojekt durchgeführt, das der Frage der Anerkennung in der Schule nachgeht und Kriterien für Anerkennung an der Schule entwickelt. Diese sollen im Weiteren auch in Form von Schulentwicklung umgesetzt werden. (vgl.: <http://forschenwirgemeinsam.univie.ac.at/>) (Zugriff: November 2011).

⁷⁷⁸ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 212.

⁷⁷⁹ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 212.

Komponente, allerdings beruft sich die Religionspädagogik im Unterschied zur Schulpädagogik explizit auf Gott und auf religiöses Lernen.⁷⁸⁰

„Religionspädagogisches Handeln in der Schule intendiert den religiösen Bildungsprozess anzuregen, zu begleiten und zu fördern, indem unter der Perspektive der Bürger- und Laienbildung christliche und religiöse Weltzugänge und Horizontverschmelzungen zwischen Gegenwart und Tradition ermöglicht, experimentell erprobt und reflektiert werden. In einer religiös pluralen Gesellschaft ist dabei die Verständigung mit anderen Konfessionen, Religionen und nichtreligiösen Welt- und Lebensdeutungen nicht einfach ein zusätzlicher abgrenzbarer Inhaltsbereich sondern eine alle Bildungsprozesse begleitende Dimension religionspädagogischen Handelns und Lernens.“⁷⁸¹

Ähnlich formuliert das Hannah Richter, die das Ziel des Religionsunterrichts mit der Aneignung von „Religionskompetenz“⁷⁸² umschreibt und sich dabei auf die Möglichkeit und Bereitschaft der SchülerInnen, Welt und Leben bei der Selbstthematisierung des jeweils eigenen Daseins religiös zu buchstabieren und sich für diese Sprache zu öffnen und auch offen zu halten, bezieht.⁷⁸³ So kann mit Bezugnahme darauf festgestellt werden:

„Diese Buchstabierung bedeutet auch eine Partizipation an und die Mitgestaltung der je eigenen Umgebung. In diesem Sinne kann Religionsunterricht zu Schulentwicklung beitragen, indem er SchülerInnen hilft, sich ihrer Überzeugungen und Werthaltungen bewusst zu werden und zu reflektieren und sie unterstützt, wenn es darum geht, einen kritischen Blick für Diskriminierung und Ungerechtigkeit in ihrer Umwelt zu entwickeln.“⁷⁸⁴

Hier hat das religionspädagogische Handeln der LehrerInnen die Aufgabe, Deutehorizonte zu eröffnen, die es ermöglichen, Kriterien für einen gerechten und lebensfreundlichen Ort zu erarbeiten und Schulen in diesem Sinn zu gestalten. Grundgelegt ist dabei, dass die SchülerInnen als mündige Subjekte an diesem teilhaben und mitgestalten können.⁷⁸⁵ ReligionspädagogInnen stehen hier Hartmut Rupp folgend vor der grundlegenden Aufgabe

„(...), die als plausibel geltenden Deutungen von Mensch und Welt, Leben und Geschichte in der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern (ihre ´Religion´) samt ihren Symbolen, Ritualen, Trägern und Kommunikationsformen aufzuspüren, sorgfältig wahrzunehmen, in ihrer Herkunft zu verstehen, miteinander zu vergleichen, auf ihre

⁷⁸⁰ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 212.

⁷⁸¹ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 213.

⁷⁸² Richter: Die Katze Pauline und G. Ott, der große Erfinder, S. 186.

⁷⁸³ Richter: Die Katze Pauline und G. Ott, der große Erfinder, S. 186.

⁷⁸⁴ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 59.

⁷⁸⁵ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 60.

Folgen zu bedenken und so zu bearbeiten und darauf bezogen und miteinander verschränkt biblisch-christliche Deutungen von Mensch und Welt, Leben und Geschichte samt ihren Symbolen und Riten als korrigierende oder alternative Deutungen ins Spiel zu bringen, die den Anspruch erheben, 'lebensförderlich' zu sein, weil sie plausibel gemacht werden können, ein kohärentes Selbstbild ermöglichen sowie Selbstständigkeit und gemeinsames Leben befördern.⁷⁸⁶

ReligionslehrerInnen benötigen diesbezüglich die Fähigkeit, die religiösen Sozialisationsmechanismen in der Kultur der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und Respekt gegenüber der Suche der jungen Menschen nach eigenen Sinn- und Glaubenshorizonten zu zeigen.⁷⁸⁷ Nach Tzscheetzsch stehen die ReligionslehrerInnen hier vor allem vor der Aufgabe, das wahrzunehmen, was die Jugendlichen unter Religion verstehen.

„Dazu bedarf es der Aufmerksamkeit für das, was aus jugendlichen Lebenswelten in den Religionsunterricht hereinkommt. Dort, wo es gelingt, Schüler/innen zur Selbstinterpretation ihrer Lebenssituationen anzuregen, werden möglicherweise Spuren dessen erkennbar, was Schüler/innen für sich unter >>Religion<< verstehen, wie und ob sie Transzendenzerfahrungen machen etc.“⁷⁸⁸

Demzufolge stehen nach Schwendemann Themen wie Endlichkeit, Geschöpflichkeit, Identität, Krankheit, Gesundheit, Leiden, Sterben und Tod im Vordergrund, denn mit ihnen können SchülerInnen Deutungsmöglichkeiten und Antworten kennen lernen und sich kritisch mit ihrer je eigenen Lebensgestaltung auseinandersetzen.⁷⁸⁹ Religionsunterricht kann ihm zufolge dann zu Schulentwicklung beitragen, wenn er von den SchülerInnen her gedacht und theologisch gestaltet wird. Das führt dazu, dass die jungen Menschen die Welt mit anderen Augen sehen können. Hier verweist der Religionsunterricht darauf, dass der Mensch Freiheit erfahren kann, indem er nicht nur von den Wertmaßstäben der Welt abhängig ist, sondern von der transzendenten Beziehung zu Gott.⁷⁹⁰

Die Intentionen religionspädagogischen Handelns in der Schule beziehen sich zusammenfassend auf die Ermöglichung von verantwortetem Handeln der SchülerInnen in Bezug auf die Frage nach religiösen Dimensionen, die in ihrem jeweiligen Lebenskontext anverwandelt werden können. Die Frage nach Symbolen, Traditionen und Inhalten bezieht sich im religionspädagogischen Handeln explizit auf die Frage nach Gott, ohne indoktrinär zu werden. Vielmehr geht es darum, Entscheidungen bezüglich des je eigenen Glaubenslebens

⁷⁸⁶ Rupp: Grundlegende Deutungen und elementare Fragen als entscheidende Inhalte eines plausiblen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, S. 194.

⁷⁸⁷ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 60.

⁷⁸⁸ Tzscheetzsch: Kommunikation und communio im Religionsunterricht, S. 364f.

⁷⁸⁹ Vgl.: Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 90.

⁷⁹⁰ Vgl.: Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 89.

begründet treffen zu können. Vor allem in einer von Pluralität geprägten Gesellschaft liegt hier ein zentraler Faktor von religionspädagogischem Handeln: nichtreligiöse oder andersreligiöse Lebensvollzüge begleiten den Bildungsprozess. Auf die Schule umgewandelt bedeutet dies, dass die SchülerInnen dabei unterstützt werden, vor dem Hintergrund der unterschiedlichen religiösen Traditionen ihren Lebenskontext verstehen zu können. Religionspädagogisches Handeln steht mit Schulentwicklung also insofern in Verbindung als es konsequent nach den Bedingungen der Veränderungen fragt und die SchülerInnen als Subjekte dieser Veränderungen wahrnimmt und ihnen beim kritischen Betrachten ihrer je eigenen Lebensbereiche hilft.

Im Religionsunterricht können also jene Themen behandelt werden, welche die SchülerInnen existenziell betreffen. Fragen nach Gerechtigkeit, nach einer partizipativen Mitgestaltung des Lebensraums Schule, der Auftrag zur Bewahrung der Schöpfung, der Begegnung jedes Menschen in Würde und die Frage nach Werten, die grundlegend für ein gemeinsames Miteinander sind, stellen sich auch im Bezug auf die Schulentwicklung und können aus dem Religionsunterricht heraus produktiv für sie eingebracht werden.⁷⁹¹ Vor allem auf Fragen im Umgang mit religiöser Pluralität kann der Religionsunterricht für Schulentwicklung wirksam werden, wie sich im Folgenden zeigt.

17.5.2.1. Umgang mit Pluralität lernen

Vor dem Hintergrund der Reich Gottes Vision hält der Religionsunterricht wertvolle Ressourcen für Schulentwicklungsprozesse bereit, wie sie oben dargestellt wurden. Zu dieser Vision gehört vor allem die Frage nach gerechten und nichtdiskriminierenden Strukturen in der Gesellschaft und in ihren Organisationen und Institutionen. Im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht ist hier vor allem auf seine Funktion zu verwiesen, SchülerInnen zu einem wertschätzenden und kompetenten Umgang mit religiöser Pluralität zu befähigen. Auf die Frage nach Interreligiösem Lernens wurde schon in Kapitel 11.3.3. eingegangen, hier sei auf die im Religionsunterricht diesbezüglich zu erwerbenden Kompetenzen verwiesen.

Collmar streicht hervor, dass das Ziel von einem kompetenten Umgang mit religiöser Pluralität darin liegt,

„einen Dialog zwischen den verschiedenen konfessionellen und religiösen oder religiös neutralen Heranwachsenden mit dem Ziel der Verständigung zu ermöglichen, ohne

⁷⁹¹ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 60f.

den den Religionen inhärenten Wahrheitsanspruch aufzugeben und die religiösen Traditionen nivellierend und sich relativierend gleichgültig nebeneinander zu stellen.“⁷⁹²

Der Religionsunterricht steht hier also vor der Aufgabe, SchülerInnen dazu zu befähigen, in Kommunikation mit anderen Religionen zu treten, ohne die Frage nach Wahrheit zu relativieren, und diese Religion vor ihrem kulturellen Hintergrund verstehend nachvollziehen zu können. In Bezug auf Aufgaben und Grenzen des Religionsunterrichts heißt das Schwendemann folgend, dass in diesem zwar Religion als kognitive Kompetenz gelehrt werden kann, doch der christliche Glaube – man könnte hier erweitern, der Glaube an sich – sich aufgrund seiner Unverfügbarkeit jeder Lehrbarkeit entzieht.

„Schüler und Schülerinnen erlernen im Religionsunterricht nicht den (christlichen) Glauben, sondern erwerben eine bestimmte religiöse Bildung in Bezug auf diesen Glauben und werden mit Wahrheitsansprüchen anderer Religionsgemeinschaften oder Weltanschauungen konfrontiert, mit denen sie sich auseinandersetzen müssen. Schule und speziell Religionsunterricht sind in diesem Sinn ein geeigneter Raum, um sich mit konkurrierenden Wahrheitsansprüchen auseinanderzusetzen und so entscheidungsfähig zu werden. Religiöse Entscheidungen werden vorbereitet, aber nicht grundsätzlich evoziert.“⁷⁹³

Wenn im interreligiösen Lernen Begegnung stattfindet und stattfinden soll, so meint diese mehr als das Aufeinandertreffen von Personen. Sie stellt vielmehr eine Lernanforderung an den/die EinzelneN dar und bringt Schwendemann folgend drei Dimensionen religiösen Lernens ins Spiel: Zum einen geht es darum, das hermeneutische Wissen über die je eigene Religion zur Verfügung zu stellen, die selbst oft schon zur fremden Religion geworden ist, da die Tradition der eigenen Religion oftmals heimatlos und fremd geworden ist. Begegnung wird also nur möglich, wenn das Eigene bewusst und vertraut ist. Die zweite Dimension bezieht sich auf das Lernen über andere Religionen in der Form der Religionskunde. Hier geht es vor allem darum, den jeweiligen Kontext einer Religion zu verstehen und sie als gesellschaftliche Subsysteme ins Auge zu fassen. Die dritte Voraussetzung ist eine Erziehung von der Religion, im christlichen Verständnis vom Evangelium her.⁷⁹⁴

„An dieser Stelle verschränken sich soziales, diakonisches und religiöses Lernen innerhalb der Schule: andere Menschen wahrnehmen, gemeinsam handeln, sich nicht auf die jeweilige Differenz festlegen, schwächeren Schülerinnen und Schülern helfen usw.“⁷⁹⁵

⁷⁹² Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 207.

⁷⁹³ Schwendemann: Religiöser Lernort Schule?, S. 123.

⁷⁹⁴ Vgl.: Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 88f.

⁷⁹⁵ Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 89.

Dem Unterrichtsfach Religion wird hier eine Schlüsselrolle zugesprochen, die es realiter aber aufgrund der momentanen schulischen Positionierung des Religionsunterrichts oft nicht oder nur teilweise wahrnehmen kann. Die Tendenz im schulischen Leben entwickelt sich in die Richtung, auf Allgemeinbildung in dieser Form zu verzichten und eher beruflichen Marktanforderungen gerecht zu werden. Dabei geht der breiten Allgemeinbildung ihre Basis verloren: das Humanum und seine Ressourcen. Gerade hier aber kann der Religionsunterricht Schwendemann folgend auch als Korrektiv wirken, wenn er interreligiöses Lernen und interkulturelle Kommunikation in sein Zentrum stellt.⁷⁹⁶

17.5.3. Zusammenfassung

Der Religionsunterricht hat für Schulentwicklungsprozesse eine zentrale Bedeutung: er ermöglicht den SchülerInnen den Erwerb von Kompetenzen, die in einer religiös pluralen Situation auf ein friedliches und nichtdiskriminierendes Miteinander zielen. Aufgrund seines Propriums, nämlich der Frage nach Gott und dessen Verheißungen für die Welt, werden im Religionsunterricht Themen zur Sprache gebracht, die im schulischen Alltag nicht selbstverständlich sind, wie die Frage nach Endlichkeit, der Geschöpflichkeit, Bewahrung der Schöpfung und nicht zuletzt nach der Wahrheit angesichts religiös pluraler Prägung unserer Gesellschaft. Im Unterricht erwerben SchülerInnen ein grundlegendes Wissen über die Inhalte und Tradition ihrer und anderer Religionen, - eine Grundvoraussetzung für ein respekt- und verständnisvolles Miteinander . Das Ziel religiöser Mündigkeit befähigt die SchülerInnen, Verantwortung für ihren Lebenskontext und die Schule zu übernehmen und kritisch nach diskriminierenden oder zerstörerischen Entwicklungen zu fragen. Voraussetzung dafür ist, dass sie von den (Religions)LehrerInnen als mündige Subjekte wahrgenommen werden und im Unterricht Subjektorientierung nicht nur als Schlagwort existiert. Insofern erhält der Religionsunterricht, gerade aufgrund seiner Sonderstellung im schulischen Fächerkanon, für die Schulentwicklung eine kritische und stimulierende Funktion.

Nachdem in diesem Teil theoretische Grundlagen für das Verständnis von Schulentwicklung gelegt, die wiederum in Verbindung mit theologischen Positionen und der Frage nach der Relevanz des Religionsunterrichts für Schulentwicklungsprozesse gebracht wurde, folgt im nächsten Teil der Fokus auf die zentrale Personengruppe dieser Arbeit, auf die ReligionslehrerInnen. Dieser Fokus ist aus zwei Perspektiven interessant: zum einen kommen

⁷⁹⁶ Vgl.: Schwendemann: Religiöser Lernort Schule?, S. 128.

sie als Forschungssubjekte, die Auskunft über die Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung geben in den Blick, zum anderen als RepräsentantInnen von Religion in der Schule.

TEIL IV: RELIGIONSLEHRERINNEN: FORSCHUNGSSUBJEKTE UND BETEILIGTE AN SCHULENTWICKLUNGSPROZESSEN

Wenn in dieser Arbeit die Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung thematisiert wird, kommen ReligionslehrerInnen zum einen als AkteurInnen in Schulentwicklungsprozessen und RepräsentantInnen von Religion in der Schule in den Blick und zum anderen als Forschungssubjekte, die in den Interviews Auskunft über ihre Lebensrealität und darüber, wie sie Religion im Schulleben und Schulentwicklung verankert sehen, geben. Insofern sind die folgenden Ausführungen auch aus diesen zwei Perspektiven von Interesse.

Dafür gebe ich in einem ersten Schritt einen kursorischen Überblick über die berufsbiographische und die kompetenzorientierte LehrerInnenforschung und gehe im Weiteren auf Aufgabenprofile und die Frage religionspädagogischer Kompetenzen von ReligionslehrerInnen ein. Diese theoretischen Überlegungen werden mit empirischen Forschungsergebnissen ergänzt. In diesen Teilen kommen die ReligionslehrerInnen vor allem als Forschungssubjekte in den Blick, während im darauffolgenden die Frage diskutiert wird, wie sich eine Mitwirkung von ReligionslehrerInnen in Schulentwicklungsprozesse begründen lässt und was sie in diesem Kontext leisten können.

18. Grundlegendes zum Lehrberuf

Schönig verweist darauf, dass es im Moment kaum mehr Sicherheiten, welche den Schulalltag verlässlich und kalkulierbar machen können, gibt, denn wechselnde pädagogische Aufgaben und die schneller werdenden Verfallszeiten von praxistauglichem Handlungswissen bestimmen die Realität der LehrerInnen. Gleichzeitig wird Schule aufgrund der unterschiedlichen Ansprüche, die an sie gestellt werden, in sich widersprüchlicher und spannungsreicher.⁷⁹⁷ LehrerInnen sind somit gefordert, Antworten auf diese Entwicklungen und auf die widersprüchlichen Anforderungen, denen sie gegenüberstehen, zu finden. So liegt es bspw. an ihnen, die jungen Menschen zu beraten und zu unterstützen, gleichzeitig zu selektieren und zu bewerten. Laut Englert spielen hier vor allem die Spannungsfelder im Selbstverständnis als Pädagoge/in oder FachlehrerIn eine Rolle, wobei es keineswegs gleichgültig ist, welche und wie viele Fächer jemand unterrichtet. Was LehrerInnen zu leisten haben, lässt sich also erst

⁷⁹⁷Vgl.: Schönig: Schulentwicklung. Über eine »terminologische Nebelbombe« und das »Religiöse« im Schulkonzept, S. 263.

situativ feststellen⁷⁹⁸. Meist sind sie bei der Bewältigung dieser Aufgaben auf sich selbst zurückgeworfen und finden dafür wenig strukturelle Unterstützung⁷⁹⁹.

LehrerInnen befinden sich also in einer komplexen Situation, welche von gesellschaftlichen Entwicklungen, der pädagogischen Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen sowie von unterschiedlichen Anforderungen an die Schule bestimmt ist. Dementsprechend schwer ist ihre Situation bzw. ihr Beruf zu fassen. Fragen nach der Situation der LehrerInnen verbunden mit dem Versuch, den Lehrberuf besser verstehen, nachvollziehen und beschreiben zu können, führten zu verschiedenen Strängen in der LehrerInnenforschung. Im Folgenden stelle ich die zwei einflussreichsten vor: die berufsbiografische Forschung und die Frage nach Kompetenzen im Lehrberuf.

18.1. Berufsbiografische LehrerInnenforschung

Berufsbiografische Ansätze in der LehrerInnenforschung betrachten die Entwicklung von LehrerInnen als den Entstehungsprozess ihrer beruflichen Identität. Dabei spielen sowohl externe als auch interne Faktoren eine Rolle, die sich in situations- und personenspezifischen Interaktionsprozessen äußern. Es wird dabei davon ausgegangen, dass LehrerInnen im Verlauf ihrer Berufsbiographie unterschiedliche Phasen erleben, die mit jeweils typischen Lösungsstrategien und Aufgaben verbunden sind. Gerade im Lehrberuf werden die Berufsbiografien als sehr eng mit lebenslaufs- und persönlichkeitspezifischen Faktoren verbunden dargestellt. Auch die Zugehörigkeit zu einer Generation determiniert die Berufsbiografie zu einem großen Teil, was generalisierende Aussagen über Berufsbiografien im Lehrberuf relativiert. Christine Biermann fasst nach Durchsicht unterschiedlicher Konzepte dennoch grob unterschiedliche Phasen zusammen: So steht am Anfang vor allem die Frage des Unterrichtens und der eigenen Rolle im Zentrum der Entwicklung, später bildet der größte Teil der Lehrkräfte stabilere Verhaltensmuster heraus und mit zunehmendem Alter übernehmen sie auch Aufgaben, die über die Betätigung im Klassenzimmer hinausgehen. Dies geschieht nach Biermann teils aus Überzeugung, dass Innovationen wichtig sind, teils aus Interesse am Experimentieren und am Umsetzen von diversen Aktionen und Projekten.⁸⁰⁰

Diese Zusammenfassung beruht vor allem auf dem stark entwicklungspsychologisch-normativ orientierten Modell von Fuller/Brown. Sie unterscheiden drei Entwicklungsstufen: „survival

⁷⁹⁸ Vgl.: Englert: Was Referendar/innen erleben, S. 14.

⁷⁹⁹ Vgl.: Kapitel 15.2.1.

⁸⁰⁰ Vgl.: Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 43.

stage“, „mastery stage“ und „routine stage“. In der „survival stage“ steht das Erkunden und das „nackte“ Überleben der LehrerInnen im Zentrum, in der „mastery stage“ haben sich die Lehrpersonen gefestigt, können didaktische Situationen gestalten und haben den Übergang vom Ich-Bezug zum Situationsbezug geschafft. Die „routine stage“ schließlich ist gekennzeichnet von einer routinierten didaktisch-methodischen Gestaltung des Unterrichts. Hier kann sich der Blick dann auch auf die individuellen Interessen und Nöte der SchülerInnen richten.⁸⁰¹ Es kann also davon ausgegangen werden, dass LehrerInnen im Verlaufe ihrer Berufsbiographie eine differenziertere Wahrnehmung ihren SchülerInnen gegenüber erlangen und diese auch in Form von individualisierten Angeboten nutzbar machen können. Ein Engagement, das über den Unterricht hinausgeht, ist erst nach einer gewissen Zeit des Unterrichtens zu erwarten.

Empirische Befunde zu den dargestellten Stadien sind nach Englert allerdings eher rar, was auch daran liegt, dass Berufsbiografien und die damit verbundene Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit von vielen unterschiedlichen Faktoren so individualisiert verläuft, dass sich zwar Einzelfallstudien vornehmen lassen, aber kaum verallgemeinernde Schlüsse daraus gezogen werden können.⁸⁰² Mit Biermann lässt sich die Grenze der berufsbiographischen Ansätze, welche vor allem im Zusammenhang mit Schulentwicklung relevant wird, demnach darin ausmachen, dass sie zwar Einzelpersonen in den Blick nehmen, aber dadurch das Zusammenspiel der KollegInnen an den Schulen als auch der Einfluss gesellschaftlicher und institutioneller Ordnungen ausgeblendet wird.⁸⁰³

Für die vorliegende Arbeit sind diese Stufen aber insofern von Bedeutung, als sie eine Orientierungshilfe für die Auswahl der InterviewpartnerInnen darstellten. Da ich diesem Ansatz folgend davon ausgegangen bin, dass LehrerInnen, die noch nicht lange unterrichten, mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht in Schulentwicklungsprozesse involviert sind, befragte ich jene ReligionslehrerInnen, die schon länger im Berufsleben stehen und die daher nicht mehr mit den Schwierigkeiten der „survival stage“ konfrontiert sind. Der Blick auf das Schulganze und ein Engagement über den Unterricht hinaus kann im derzeitigen System erst nach der Phase der Orientierung und des Einarbeitens erwartet werden. Somit verortet sich diese Arbeit nicht in der berufsbiografischen Forschung, nutzt sie aber in Bezug auf die Auswahl der Forschungssubjekte. Ein weiterer Strang der LehrerInnenforschung, der Fokus auf die

⁸⁰¹ Vgl. dazu: Fuller, F. & Brown, O. (1975). Becoming a teacher, in: K. Ryan (ed.), Teacher Education (74th Yearbook of the National Society for the Study of Education). Part 2, Chicago, pp. 25-52.

⁸⁰² Vgl.: Englert: Was Referendar/innen erleben, S. 22.

⁸⁰³ Vgl.: Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 43.

Kompetenzen, bildete ebenso eine Hilfestellung, indem er Markierungen für die Erstellung des Leitfadens zur Verfügung stellte.

18.2. Kompetenzforschung

Ewald Terhart stellt dar, dass, nachdem in den 1990er Jahren eine Hinwendung zum oben dargestellten berufsbiografischen Forschungsansatz stattfand, der Kompetenz und Professionalität als eine Entwicklungsfrage ansieht und so erste kompetenztheoretische Zugangsweisen zum LehrerInnenberuf ermöglichte, dieser Zugang anhand der unterschiedlichen Anforderungen, mit denen LehrerInnen konfrontiert werden und der dazu nötigen Kompetenzen differenzierter bearbeitet wurde. Das stellte unter anderem sicher, dass auch die kontextuellen Rahmenbedingungen in den Blick der Forschung kamen.⁸⁰⁴ Obwohl keine Einigkeit über die genaue Ausdifferenzierung der Kompetenzen herrscht, zeigen sich zentrale Kompetenzbereiche, die für den Lehrberuf Relevanz haben. Diese werden im Folgenden dargestellt.

18.2.1. Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz

Anhand der Fragestellung, wie man die berufliche Kompetenz von LehrerInnen beurteilen und erfassen könne, verweist Terhart auf die komplexe Struktur des Lehrberufs und die damit verbundenen Schwierigkeiten, die für den Beruf nötige Kompetenz erfassen zu können.⁸⁰⁵ Neben diffusen Rahmenbedingungen, die durch Zielfelddiversität und Zielunklarheit und unterschiedlichen emotional geprägten Vorstellungen darüber, was guter Unterricht und eine gute Schule leisten sollen, stehen LehrerInnen auch einer komplexen Anforderungsstruktur gegenüber: sie sollen unterrichten und erziehen, SchülerInnen beurteilen und fördern, SchülerInnen und Eltern beraten, sich selbst weiterbilden, Kontakte zu außerschulischen Institutionen knüpfen etc.⁸⁰⁶ Diese Perspektive führt somit zu einer Fülle an Einzelanforderungen, was unter anderem laut Englert wenig hilfreich für ein klares Aufgabenbewusstsein ist. Ebenso wenig hilfreich ist es, ein LehrerInnenideal zu formulieren, da LehrerInnen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und auf sehr unterschiedliche Arten und Weisen gute LehrerInnen sein können.⁸⁰⁷ Um diesen Problemen zu begegnen, liegt der Versuch von Andreas Frey vor, die nötigen Fähigkeiten zu Kompetenz-Komplexen zusammenzufassen. Nach ihm können vier solcher Komplexe unterschieden werden: Fach-,

⁸⁰⁴ Vgl.: Terhart: Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften, S. 41.

⁸⁰⁵ Terhart: Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften, S. 37-62.

⁸⁰⁶ Vgl.: Terhart: Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften, S. 39.

⁸⁰⁷ Vgl.: Englert: Was Referendar/innen erleben, S. 18.

Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz⁸⁰⁸. Ihnen werden jeweils unterschiedliche Fähigkeiten zugeordnet.

Die Fachkompetenz beinhaltet jene Fähigkeitskonzepte, welche in der jeweiligen Lehrdisziplin gründen, unter der Methodenkompetenz subsumiert Frey die Fähigkeit, innerhalb eines definierten Sachbereichs denk- und handlungsfähig zu sein. Das heißt, Arbeitsgegenstände analysieren, Arbeitsprozesse strukturieren, Arbeitsbedingungen, Interaktionsprozesse, individuell wirksame Arbeitszusammenhänge reflektieren, sowie diese Reflexion einsetzen, erweitern und gegebenenfalls modifizieren zu können. Mit der Sozialkompetenz kommen jene Fähigkeiten in den Blick, die es einer Person ermöglichen, in Kooperation mit anderen ein Ziel verantwortungsvoll zu erreichen. Hier geht es auch um Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit, die gewährleisten, dass das konstruktive Arbeiten effektiv und effizient verläuft. Die Personalkompetenz schließlich bezeichnet, für sich selbst verantwortlich und motiviert handeln zu können.⁸⁰⁹ Biermann verweist hier darauf, dass in diesen Kompetenzbereichen auch Fähigkeiten inkludiert sind, die für schulentwicklerische Tätigkeiten relevant sind, wie bspw. Erkenntnisse aus Reflexionsprozessen umsetzen zu können, Anregungen von anderen aufzunehmen und Fortbildungen als kooperative Lerngelegenheiten zu begreifen⁸¹⁰. Diese vier Komplexe umfassen zwar nicht alle möglichen Kompetenzen, doch bieten sie eine Möglichkeit der Strukturierung, die für die Fragestellung, welche Kompetenzen für den Lehrberuf nötig sind, sehr hilfreich ist. Im Folgenden gehe ich auf die Frage nach spezifischen Kompetenzen für schulentwicklerische Tätigkeiten ein.

18.2.2. Spezifische Kompetenzen für die Mitwirkung an Schulentwicklung

Mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit interessieren hier auch Kompetenzen, die die LehrerInnen dazu befähigen, an Schulentwicklungsprozessen teilzunehmen und diese aktiv mitzugestalten. Girmes hat in diesem Zusammenhang eine Systematisierung dieser erstellt. Ihre Zielvorstellung ist dabei – entsprechend den theoretischen Überlegungen zu Schulentwicklungsprozessen – die Realisierung einer demokratischen Schule, welche die Freiheit und Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen respektiert. Solch eine Schule muss sich

⁸⁰⁸ Frey: Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten, S. 33.

⁸⁰⁹ Vgl.: Frey: Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten, S. 33.

⁸¹⁰ Vgl.: Biermann: Wie kommt Neues in die Schule?, S. 309.

auf eine Vielzahl an Kompetenzen stützen können, um die Voraussetzungen für einen gelingenden Bildungsprozess zu schaffen.⁸¹¹

Dazu gehört laut Girmes, dass die Schule als ein Ort konzipiert ist, welcher die Entwicklung von Lehrprofessionalität unterstützt⁸¹², was ein Curriculum benötigt, das für die Jugendlichen ein Angebot zur Einführung in die Welt darstellt. Die erforderlichen Kompetenzen, um dies realisieren und etablieren zu können, nennt Girmes „*institutionelle und curriculare Kompetenz*“⁸¹³. Sie gibt dem schulischen Lehren und Lernen Rahmen und Gehalt. Um diese füllen zu können, werden „*methodische Kompetenzen*“⁸¹⁴ benötigt, welche Arbeits- und Lernprozesse initiieren und unterstützen können. Deren Wirksamkeit wiederum wird geprägt von der „*personalen und kulturellen Kompetenz*“⁸¹⁵ der Lehrenden, welche einerseits die Möglichkeit, Achtung und Respekt kommunizieren zu können, andererseits die Aufmerksamkeit auf andere richten zu können, beinhaltet. Weiter benennt sie die „*diagnostische Kompetenz*“⁸¹⁶. Diese umfasst das Wissen über Lernprozesse und Entwicklungszusammenhänge auf Seiten der SchülerInnen und benennt gleichzeitig das Vermögen, dieses Wissen für die erkennende Diagnose der Möglichkeiten und Hemmnisse im Lernprozess zu nutzen. Wenn es darum geht, den Ertrag und die Wirksamkeit der pädagogischen Kommunikation zu beleuchten, wird die „*Kompetenz der Reflexion und Evaluation*“⁸¹⁷ benötigt. Sie stellt auch sicher, dass man aus dem, was man tut, lernt und dieses Lernen fortsetzt, auch wenn man bereits für sich in Anspruch nimmt, über eine Professionalität zu verfügen, die alle benannten Dimensionen umfasst.⁸¹⁸ Hier plädiert Girmes also dafür, dass sich die Lehrenden auch als Lernende verstehen und über die Möglichkeit verfügen, eigene Lernprozesse wahrzunehmen und ihre Erkenntnisse im Berufsalltag umsetzen zu können. Diese Kompetenzbereiche überschneiden sich zum Teil mit den Kompetenzbündeln von Frey, liefern aber für die Schulentwicklung einen wertvollen Fokus. Vor allem der Blick auf die Gestaltung des Curriculums, die institutionelle und evaluative sowie reflexive Kompetenz sind für die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen zentral. Sie ermöglichen den LehrerInnen, die Organisation in den Blick zu nehmen und sie als einen Rahmen zu verstehen, den sie gestalten können.

⁸¹¹ Vgl.: Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 14f.

⁸¹² Vgl.: Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 15.

⁸¹³ Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 15.

⁸¹⁴ Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 15.

⁸¹⁵ Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 15.

⁸¹⁶ Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 15.

⁸¹⁷ Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 15.

⁸¹⁸ Vgl.: Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 15

Die Ausbildung dieser Kompetenzen steht aufgrund der strukturellen Beschaffenheit von Schule und aufgrund des transportierten Selbstverständnisses der LehrerInnen als FachwissenschaftlerInnen allerdings vor schwierigen Ausgangsbedingungen, wie Englert darstellt:

„Ich denke, das Hauptproblem ist, dass unsere Lehrerinnen und Lehrer sich nicht als Pädagogen verstehen, sondern als Fachwissenschaftler. (...) Diese fachwissenschaftliche Ausrichtung fördert natürlich den Gedanken einer sektoriellen Bildung. Dann spielt die Frage nach einer Verschränkung von Bildungsperspektiven und nach einem *gemeinsamen* pädagogischen Programm keine Rolle. Daran muss man arbeiten.“⁸¹⁹

Englert zeigt hier einen zentralen Punkt auf, welcher im Kern auch das Ziel einer demokratischen Schule berührt. Die Tendenz im Selbstverständnis der Lehrenden, sich in erster Linie dem Fach verpflichtet zu fühlen und sich erst dann als Pädagoge/in wahrzunehmen, widerspricht dem Ziel einer von gemeinsamen Grundwerten getragenen Schule. Dies betrifft auch das Aneignen von schulentwicklerischen Kompetenzen, denn LehrerInnen, die in ihrer Ausbildung nicht mit dieser Frage konfrontiert werden, können ohne zusätzliche Ausbildungen kaum über diese Kompetenzen verfügen. Diese von Girmes aufgezeigten Kompetenzdimensionen können somit als eine Art Wegweiser für die LehrerInnenbildung bzw. für die Entwicklung einer LehrerInnenprofessionalität in Zusammenhang mit Schulentwicklung gesehen werden.

Neben diesen schulentwicklerischen Dimensionen in den Kompetenzbereichen wird im nächsten Kapitel der Fokus darauf gelegt, welche spezifischen Kompetenzen ReligionslehrerInnen aus Sicht der wissenschaftlichen Religionspädagogik mitbringen bzw. im Laufe ihres Berufs entwickeln sollen.

18.2.3. Religionspädagogische Kompetenzen

Mit Blick auf die Spezifika des Unterrichtsfaches Religion, welche ReligionslehrerInnen vor unterschiedliche Herausforderungen stellen, thematisieren Heil und Ziebertz Kompetenzen für ReligionslehrerInnen. Sie sehen in der Ermöglichung partizipativer Lernprozesse das Hauptziel des Religionsunterrichts, was zu unterschiedlichen Anforderungen, wie der Entwicklung eines eigenen Unterrichtsstils, der Erziehung der Kinder und Jugendlichen, der Diagnose religiöser Lernvoraussetzungen, der Selektion und der Teilnahme am Schulleben führen. Voraussetzung

⁸¹⁹Englert: „Schulentwicklung und religiöse Bildung“, S. 158

für das Bewältigen dieser Anforderungen sind religionspädagogische Kompetenzen, die Heil und Ziebertz in theologische/religionspädagogische, institutionelle, personale, pädagogische/didaktische und reflexive Kompetenz unterteilen.⁸²⁰

Die theologische und religionspädagogische Kompetenz umfasst das Fachwissen in unterschiedlichen theologischen Disziplinen und die Klärung ihrer religionspädagogischen Vermittlungskonzeption. Dabei sind sowohl der Entwicklungsstand der SchülerInnen und deren Zusammensetzung zu beachten als auch die theologischen Inhalte auf ihre Lebenswelt hin zu „übersetzen“. Die pädagogische und didaktische Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, von den SchülerInnen her denken und ihre Situation diagnostizieren zu können. Mit der institutionellen Kompetenz verweisen Heil und Ziebertz auf die Anforderungen, die sich den ReligionslehrerInnen in Bezug auf die Institution Schule stellen, wie bspw. selektieren, gegenüber Behörden, KollegInnen und Eltern Rechenschaft abgeben, planen, verwalten, konferieren etc. Mit der personalen Kompetenz schließlich rekurrieren sie auf die gerade für den Religionsunterricht notwendige Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Glaubensbiografie. Ein zentraler Kompetenzbereich, der alle anderen miteinschließt, ist nach ihnen die reflexive Kompetenz. Sie ermöglicht es, die Kompetenzen zu transformieren, situativ angepasst einzusetzen und schließlich gezielt zu erweitern.⁸²¹

Ergänzend dazu führt Bernhard Dressler in diesem Kontext die Fähigkeit, Religion als eine Praxis erschließen zu können, welche sich durch die je eigene religiöse Lebensführung sowohl der SchülerInnen als auch der LehrerInnen offenbart, an. Dieses Erschließen der Praxis erfolgt in Form einer symbolischen Kommunikation, die über die diskursive und sprachliche Verständigung hinausgeht. Es bedarf somit der Kompetenz der ReligionslehrerInnen, die Wahrheitsfrage, die sich im Zusammenhang mit Religion zwingend stellt, deutend erschließen zu können.⁸²²

Im Zusammenhang mit dieser Wahrheitsfrage, welche in einer von Pluralität gekennzeichneten Situation zusätzlich an Relevanz gewinnt, benötigen die ReligionslehrerInnen die Kompetenz, auch in einer religiös pluralen Situation professionell agieren zu können. Die grundlegenden Überlegungen dazu wurden bereits in Kapitel 6.3. dargestellt. Ziebertz und Heil verweisen hier zusätzlich darauf, dass sich für die LehrerInnen die Anforderung stellt, auch mit dem inhaltlichen Wandel, der sich aus dieser Pluralität ergibt, produktiv umgehen zu können. Das

⁸²⁰ Vgl.: Heil/Ziebertz: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, S. 56.

⁸²¹ Vgl.: Heil/Ziebertz: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, S. 71.

⁸²² Vgl.: Dressler: Religionslehrerinnen und Religionslehrer, S. 103f.

Spezifikum für ReligionslehrerInnen besteht somit darin, religiöse Pluralität wahrzunehmen und eine Kommunikation der unterschiedlichen Perspektiven und Ansichten mit der christlichen Tradition zu eröffnen, um so religiöse Bildung zu ermöglichen.⁸²³ Schwendemann wiederum macht darauf aufmerksam, dass LehrerInnen dafür die Konstruktionen von Wirklichkeit hinterfragen, Gemeinsamkeiten entdecken und Unterschiede benennen können müssen. Grundlegend dabei sei, SchülerInnen nicht auf ihre religiösen Herkunftsmilieus festzulegen, sondern sie bei der Entwicklung eines Selbstverständnisses als Mitglied einer bestimmten Lerngruppe oder Klasse zu unterstützen.⁸²⁴ ReligionslehrerInnen kommt somit die Aufgabe zu, selbst pluralitätsfähig zu agieren und gleichzeitig diese Fähigkeit zu vermitteln, indem sie auf unterschiedliche Differenzen hinweisen, ohne dabei auf das verbindende und gemeinsame Moment zu verzichten.

Religionspädagogische Kompetenzen beziehen sich also auf das Fachwissen und auf theologische Inhalte auf der einen Seite, auf das Erschließen von Wirklichkeit und dem Umgang mit religiöser Pluralität auf der anderen Seite. Grundgelegt dabei ist eine Wahrnehmungsfähigkeit, die sensibel auf die unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten von Religion und Religiosität achtet, als auch die Fähigkeit, diese in Verbindung mit der Tradition und theologischen Inhalten zu bringen. Somit sind diese Kompetenzbereiche, wie sie hier im Anschluss an Heil, Ziebertz, Dressler und Schwendemann dargestellt wurden, nicht nur in Bezug auf den Unterricht, sondern auch im Zusammenhang mit Schulentwicklung zu denken. So können ReligionslehrerInnen die Religiosität ihrer SchülerInnen nicht nur auf das unterrichtliche Geschehen hin erschließen, sondern sie auch auf das Schulleben und damit auf die unterschiedlichen Dimensionen von Religion darin beziehen. Ebenso können theologische Inhalte über den Unterricht hinaus in ihrer Relevanz für das Schulleben und die Schulentwicklung entdeckt und als Ressource genutzt werden. Religionspädagogische Kompetenz weist also über den Unterricht hinaus.⁸²⁵ Es sind allerdings nicht die Kompetenzen allein, welche den Lehrberuf ausmachen, sondern es bedarf weiters einer grundlegenden Haltung des Respekts der SchülerInnen gegenüber. Diese sei hier ergänzend zu den Kompetenzbereichen angeführt.

⁸²³ Vgl.: Heil/Ziebertz: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, S. 57f.

⁸²⁴ Schwendemann: Das Paradox religiösen Lernens, S. 82.

⁸²⁵ Zur Teilnahme von ReligionslehrerInnen an Schulentwicklungsprozessen vgl. Kapitel 20.

18.2.4. Grundlegende Voraussetzung: Respekt

Terhart zufolge gibt es neben der Frage nach den Kompetenzen auch Dimensionen im pädagogischen Handeln, die von den dargestellten Komplexen unabhängig sind: die Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen, die Fähigkeit zur Kommunikation und Interaktion, die Art und Weise des Umgangs mit Belastungen, Situationsgeschick und Fähigkeiten im Umgang mit der Förderaufgabe der Klassenführung.⁸²⁶ Diese sind als grundlegende Voraussetzungen für den Lehrberuf anzusehen. Auch bei Girmes finden sich Ausführungen zu diesem Thema. Laut ihr gründet sich professionelles LehrerInnenhandeln „konstitutiv auf dem Respekt vor der Selbstentfaltungsfähigkeit und Freiheit der Heranwachsenden“⁸²⁷. Das heißt, dass die Professionalität von LehrerInnen weder auf das Herstellen von Lernergebnissen abzielt noch auf Gängelung oder Unterwerfung der SchülerInnen. Girmes begründet das damit, dass LehrerInnen auf Partizipation und Verantwortung vorbereiten müssen, die Grundpfeiler einer demokratischen Gesellschaft. Dies leisten sie durch die wirksame Gestaltung von Kommunikationsprozessen.⁸²⁸ Professionelles LehrerInnenhandeln gründet ihr zufolge also nicht in erster Linie in verschiedenen Kompetenzen, sondern in einer wertschätzenden Haltung den SchülerInnen gegenüber, die in der Gestaltung von wertschätzenden Kommunikationsprozessen mit diesen verwirklicht wird. Insofern basiert der Lehrberuf zuerst auf einer wertschätzenden Haltung, die sich aus demokratischen Überzeugungen speist und die den Jugendlichen Selbstverantwortung und die Fähigkeit, Verantwortung für andere zu übernehmen, zuspricht.

Für die vorliegende Untersuchung diene die Frage nach Kompetenzen ebenso wie die berufsbiografische Forschung als Hintergrundfolie für die empirische Forschung. So boten die hier angeführten Kompetenzbereiche bei der Erstellung des Fragebogens aufmerksamkeitsleitende Impulse, bilden aber nicht den Hauptteil der Untersuchung, da diese Forschungsarbeit nicht in der Kompetenzforschung verankert ist, sondern danach fragt, wie ReligionslehrerInnen die Bedeutung von Religion in Schule und Schulentwicklung sehen.

Nachdem in diesem Kapitel eher allgemein auf die LehrerInnenforschung eingegangen wurde, fokussiere ich im nächsten Teil auf den Beruf ReligionslehrerIn. In Vorbereitung auf die

⁸²⁶ Vgl.: Terhart: Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften, S. 44.

⁸²⁷ Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 14.

⁸²⁸ Vgl.: Girmes: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft, S. 14.

Interviews geht es in diesem Teil darum, ein besseres Verständnis für die Situation der befragten LehrerInnen zu gewinnen.

19. Spezifika des Berufs ReligionslehrerIn

Im Folgenden stelle ich in einem ersten Schritt exemplarisch zwei zentrale Besonderheiten des Berufs ReligionslehrerIn vor, welche für die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen besondere Relevanz haben. So nehme ich zum einen Bezug auf die spezifische Situation von ReligionslehrerInnen in der Schule und zum anderen auf die große Bedeutung der Einbindung der Person und Glaubensbiografie in ihren beruflichen Kontext.

Prinzipiell sei hier mit Ziebertz/Kalbheim/Riegel vorangestellt, dass ReligionslehrerInnen im Bereich der Religion und der Religiosität Veränderungen erleben. Aus christlicher Sicht ist die größte gesellschaftliche Veränderung die religiöse Pluralisierung von allen Gesellschaftsbereichen. Wie schon in Kapitel 11.3. ausgeführt, sollte religiöse Erziehung, um dieser Pluralität Rechnung tragen zu können, von den Jugendlichen und deren religiösen Bedürfnissen ausgehen und ihnen edukativ gerecht werden, indem sie die jungen Menschen als eigenverantwortliche Subjekte am Erziehungsprozess beteiligt.⁸²⁹

Englert verweist zusätzlich auf weitere spezifische Herausforderungen, die sich den ReligionslehrerInnen stellen, wie zum Beispiel weitgehend fehlende religiöse Sozialisation und Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen, Zweifel am konfessionellen Unterricht und Wandel der didaktisch-methodischen Optionen der wissenschaftlichen Religionspädagogik.⁸³⁰ Vor diesem Hintergrund sind die folgenden Ausführungen zu lesen.

19.1. Die Situation von ReligionslehrerInnen in der Schule

Ziebertz et al. stellen in ihrer Untersuchung „Religiöse Signaturen heute“⁸³¹ fest, dass Religion allgemein mit Kirche gleichgesetzt wird, was zu einer skeptischen Wahrnehmung in der Schule führen kann. ReligionslehrerInnen finden sich dementsprechend tendenziell in einer Situation wieder, bei der sie sich gegen eine pauschal abwehrende oder indifferente Stimmung durchsetzen müssen.⁸³² Auch Schröder thematisiert diese Schwierigkeit und führt aus, dass

⁸²⁹ Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 84.

⁸³⁰ Vgl.: Englert: Was Referendar/innen erleben, S. 16.

⁸³¹ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute.

⁸³² Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 85.

sich die Lehrenden aufgrund der Marginalisierung von Religion, eines öffentlichen Klimas der Religionsfeindlichkeit und einer Heimatlosigkeit in den Kirchengemeinden in der Schule als minderwertig und ihren KollegInnen unterlegen erfahren können⁸³³. Laut Werner Simon wird diese kritische Wahrnehmung von ReligionslehrerInnen in der Schule durch ihre doppelte Bindung, nämlich sowohl an die Kirche als auch an den Staat, noch unterstützt. Denn so werden sie an der Schule, ob sie nun wollen oder nicht, als VertreterInnen der Institution Kirche gesehen. Hier nehmen ReligionslehrerInnen eine Brückenfunktion wahr, weil sie durch ihr berufliches Handeln kirchliche Bildungsverantwortung im Bereich der Schule verwirklichen.⁸³⁴

So finden sich die LehrerInnen in einer permanenten Rechtfertigungssituation mit dem damit verbundenen Legitimierungsstress wieder, was auf die Dauer enorm belastend wirkt. Einschränkung zu diesen Feststellungen ist zu sagen, dass es wahrnehmbare Tendenzen sind, die im Sinne einer Aufmerksamkeitslenkung gelesen werden müssen, denn die Situation von ReligionslehrerInnen an den konkreten Schulen hängt von der Einstellung des Lehrkörpers, der Direktion und der Schulkultur ab und gestaltet sich daher in den spezifischen Kontexten jeweils unterschiedlich. Sie hängt auch sehr stark davon ab, wie ReligionslehrerInnen als Person im Kollegium wirken. Aber nicht nur aufgrund dieser spezifischen Situation kommt der Person der ReligionslehrerInnen große Bedeutung zu, wie das folgende Kapitel thematisiert.

19.2. Zentrale Bedeutung der Person

Das zweite Spezifikum am Beruf ReligionslehrerIn ist die zentrale Bedeutung ihrer Person für religiöse Lehr- und Lernprozesse. Ziebertz verweist darauf, dass ReligionslehrerInnen in der Schule sowohl mit Erwartungen an ihre Rolle als LehrerInnen konfrontiert sind, als auch als Personen angefragt werden. Dabei steht vor allem ihre Glaubensbiografie im Zentrum des Interesses⁸³⁵, denn auch ReligionslehrerInnen haben kulturelle Prägungen erfahren und wurden in einem bestimmten Kontext religiös sozialisiert. Das und das Verhalten zu dieser Entwicklung bestimmen die Person und haben Auswirkungen auf sie in ihren Werteinstellungen, in ihrer Glaubensgeschichte, in ihrer Spiritualität und Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit. Das verweist laut Heil/Ziebertz darauf, dass diese Glaubensbiographie, in den beruflichen Kontext integriert werden muss.⁸³⁶ Ähnlich sieht das

⁸³³ Vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 97.f

⁸³⁴ Vgl.: Simon: Theologische und kirchliche Positionen zur Reform der Religionslehrerbildung, S. 31.

⁸³⁵ Vgl.: Ziebertz: Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, S. 180.

⁸³⁶ Vgl.: Heil/Ziebertz: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, S. 60.

Collmar, für den die eigene Stellungnahme der ReligionslehrerInnen einen wesentlichen Teil des Religionsunterrichts bildet.⁸³⁷ Dazu benötigen sie laut ihm eine doppelte Reflexionsmöglichkeit, um nicht die eigene Subjektivität ungebrochen in den Religionsunterricht einfließen zu lassen. Zum einen sollten sie ihre religiöse Praxis reflektieren und zum anderen diese reflektierte Praxis noch einmal in Blick auf die didaktische Umsetzung kritisch betrachten.⁸³⁸

„Wer Religion in der Schule lehrt, steht in einer zweifachen Reflexionsbewegung: er reflektiert seine individuelle Religiosität und reflektiert sie auf den Unterricht hin und umgekehrt, was Schülerinnen und Schüler für ihre Entwicklung, in ihrer Kultur oder Unkultur, für sich brauchen, tritt wiederum in reflektierte Spannung zur eigenen Religion.“⁸³⁹

Hier wird die fundamentale Bedeutung der Schlüsselkompetenz der Selbstreflexivität für diesen Beruf deutlich. Voraussetzung für diese Form der Reflexion der Glaubensbiografie ist, dass diese nicht als abgeschlossen angesehen wird, sondern offen für Entwicklungen ist. Nach Ziebertz darf die eigene religiöse Praxis keinesfalls für andere normativ geltend gemacht werden. Insofern gilt für ReligionslehrerInnen, dass sie in einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft einen Weg finden müssen, mit ihrem je eigenen Bekenntnis zu leben.⁸⁴⁰

Die Person des/der Religionslehrers/in ist auch deshalb besonders in ihrer Subjektivität gefordert, weil ChristInsein als Inhalt keine reine sachbezogene Komponente ist, sondern den Menschen in seiner Ganzheit mit seinen religiösen Fragen und Zweifeln einbindet. Diese Bedeutung der Person kann nach Collmar mit der Kategorie des Vorbilds oder des/der Zeugen/in gefasst werden.⁸⁴¹ Er verweist in diesem Zusammenhang auf die Gefahr einer Idealisierung der ReligionslehrerInnen, wenn die Persönlichkeit zu sehr in den Vordergrund gerückt wird und folgert daraus, dass nicht die ReligionslehrerInnen selbst als ideale RepräsentantInnen den Unterricht bestimmen würden, sondern deren Leben, das auch mit Zweifeln oder Unsicherheiten belastet sein kann.⁸⁴² Gerade diese Zweifel, Unsicherheiten und Brüche sind fundamentale Bestandteile eines umfassenden und theologischen Bildungsbegriffs⁸⁴³.

⁸³⁷ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 149.

⁸³⁸ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 150.

⁸³⁹ Bizer: „Wahlverwandtschaften?“, S. 299.

⁸⁴⁰ Vgl.: Ziebertz: Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, S. 180.

⁸⁴¹ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 148f.

⁸⁴² Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 149.

⁸⁴³ Zum theologischen Bildungsbegriff vgl. Kapitel 7.4.2.

ReligionslehrerInnen sind also besonders in ihrem Personsein und in der Frage nach ihren Überzeugungen, ihren Haltungen und ihrem religiösen Bekenntnis in der Schule angefragt. Dieses gründet sich zum einen in den Erwartungen, die an sie in ihrer Rolle als ReligionslehrerIn gestellt werden, zum anderen in der inhaltlichen Ausrichtung des Faches, denn diese Inhalte wären ohne Einbezug der Person nicht vollständig. Vorausgesetzt wird dafür ein hohes Niveau an Selbstreflexion, das zum einen verhindert, die Erfahrungen der LehrerInnen ungebrochen in den Unterricht einfließen zu lassen und zum anderen ermöglicht, diese in gezielter Weise zur Verfügung zu stellen. Hierbei steht nicht im Vordergrund, dass ReligionslehrerInnen qua ihrer Person als Idealbilder Eingang in das schulische Geschehen finden, sondern dass ihr Leben gerade mit seinen Brüchen, Unsicherheiten und Zweifeln thematisiert werden kann.

Vor dem Hintergrund dieser allgemeinen theoretischen Darlegungen zum Beruf ReligionslehrerIn gehe ich nun exemplarisch auf empirische Forschungsergebnisse ein.

19.3. Empirische Forschungsergebnisse

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Untersuchungen von Michael Feige und Werner Tzscheetzsch⁸⁴⁴, von Monika Jakobs, Ulrich Ringel, Dominik Helbling und Thomas Engelberger⁸⁴⁵ sowie Anton Bucher und Helene Miklas⁸⁴⁶. Erstere befassen sich vor allem mit inhaltlichen Zielvorstellungen und Überzeugungen von ReligionslehrerInnen, Jakobs et al. fokussieren auf den Religionsunterricht in einer pluralen Gesellschaft und Bucher/Miklas untersuchten die Berufszufriedenheit österreichischer ReligionslehrerInnen.

Ein prinzipielles Forschungsergebnis aus der Studie von Feige und Tzscheetzsch sei hier vorangestellt, da es die ReligionslehrerInnen im System Schule betrifft. Es konnte anhand der Differenzierung von Schulformen ermittelt werden, dass jene ReligionslehrerInnen, die an einer Grundstufe unterrichten als eine Art „Hinführungsinstanz“ fungieren, um die SchülerInnen mit einem religiösen Basisvokabular vertraut zu machen. ReligionslehrerInnen der berufsbildenden Schulen hingegen intendieren, die SchülerInnen für eine allgemein angelegte Religiosität zu sensibilisieren bzw. zu öffnen, in den Sekundarstufen des Gymnasiums steht die Sensibilisierung für Dimensionen des Religiösen und das damit verbundene theologische Wissen im Vordergrund. LehrerInnen der Haupt-, Förder-, oder

⁸⁴⁴ Feige/Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat.

⁸⁴⁵ Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft.

⁸⁴⁶ Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust.

Sonderschulen stellen schließlich die Bildung der Persönlichkeit ihrer SchülerInnen ins Zentrum.⁸⁴⁷ Für die vorliegende Arbeit wird somit deutlich, dass den befragten LehrerInnen theologisches Wissen und die Frage nach Religion allgemein wichtig ist und sie von daher auch eine Sensibilität für religiöse Dimensionen in Schule und Schulentwicklung mitbringen.

Ich gehe in einem ersten Schritt auf die Situation österreichischer ReligionslehrerInnen ein und ergänze das Kapitel dann mit einem Blick auf eine deutsche und eine schweizerische Studie.

19.3.1. Zur Situation österreichischer ReligionslehrerInnen

Bucher und Miklas führten die bislang ausführlichste Untersuchung zur Situation von ReligionslehrerInnen in Österreich durch. In dieser quantitativen Studie, die sich vor allem der Frage der Berufszufriedenheit von ReligionslehrerInnen widmete, wurden 757 Fragebögen ausgewertet, welche in den Diözesen Linz und Salzburg von ReligionslehrerInnen evangelischer und katholischer Konfession aller Schulformen beantwortet wurden. Prinzipiell ließ sich feststellen, dass ca. ein Viertel der Befragten mit dem Beruf maximal und knapp die Hälfte grundsätzlich zufrieden ist. Keiner der ReligionslehrerInnen kreuzte den negativsten Wert an.⁸⁴⁸

Ein Spezifikum dieser Untersuchung ist, dass sie die Differenzen und Gemeinsamkeiten von evangelischen und katholischen ReligionslehrerInnen in den Blick nimmt.⁸⁴⁹ Diesbezüglich konnte festgestellt werden, dass die Gemeinsamkeiten zwischen ihnen dominieren und Unterschiede nur subtil wahrgenommen werden können. Gemeinsam ist den ReligionslehrerInnen, dass sie im Normalfall mit der KollegInnenschaft gut auskommen und Konflikte sie nur wenig belasten.⁸⁵⁰

Belastend werden eher die Rahmenbedingungen empfunden, wobei die Sparmaßnahmen der österreichischen Regierung an erster Stelle stehen. Weitere Negativfaktoren sind Besprechungen, Konferenzen, administrative Aufgaben und Ausstattungsmängel. Die Abmeldungsmöglichkeit vom Religionsunterricht als ein Spezifikum kommt erschwerend hinzu, da sie auch als – undifferenzierte – Feedbackmöglichkeit über die Qualität des Unterrichts erfahren wird.⁸⁵¹

⁸⁴⁷ Vgl.: Feige/Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, S. 19f.

⁸⁴⁸ Vgl.: Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust, S. 31ff.

⁸⁴⁹ Vgl.: Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust, S. 24.

⁸⁵⁰ Vgl.: Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust, S. 209.

⁸⁵¹ Vgl.: Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust, S. 209f.

Unterschiede zwischen den beiden Konfessionen ergeben sich mit Blick auf die KlassenschülerInnenzahl. Die höhere Anzahl an SchülerInnen ist für katholische ReligionslehrerInnen insofern schwierig, da diese mit gesteigerten disziplinären Problemen einhergeht, während evangelische LehrerInnen mit ihren viel kleineren Klassen zufrieden sind. Diese wiederum haben mit ihrem Stundenplan zu kämpfen, was verständlich ist, denn mehr als die Hälfte der befragten evangelischen ReligionslehrerInnen ist an mindestens vier Schulen beschäftigt.⁸⁵²

Bezieht man sich auf die Frage, inwiefern der Kontext der Kirche einen Einfluss auf die ReligionslehrerInnen hat, so wird deutlich, dass Ortspfarrer, Diözesanbischof/Kirchenleitung, Schulamt und das kirchliche Lehramt bzw. Synodenbeschlüsse nicht zu den bevorzugten Bezugsgrößen gehören.⁸⁵³ Hier wünschen sich die ReligionslehrerInnen von Seiten der Kirchen mehr Anerkennung und Wertschätzung.

Auch der Bezug zu den SchülerInnen wurde in der Studie als ein relevanter Faktor in der Berufszufriedenheit der ReligionslehrerInnen erfragt. Sowohl katholische als auch evangelische ReligionslehrerInnen geben an, dass sie sich in der Arbeit mit den SchülerInnen wohlfühlen und an ihnen als Personen interessiert sind. Das größte Erfolgserlebnis in diesem Zusammenhang ist eine gelungene Beziehungsarbeit mit den SchülerInnen. Allerdings wird die wenige religiöse Erziehung der SchülerInnen, die oft mit Widerstand und Desinteresse einhergeht, als eine Schwierigkeit gesehen. Entsprechend dem hohen Stellenwert, den die SchülerInnen bei den ReligionslehrerInnen haben, stehen bei ihnen vor allem persönlichkeitsbildende und ethische Ziele im Sinne eines toleranten und akzeptierenden Umgangs miteinander im Zentrum, ebenso wie es den ReligionslehrerInnen wichtig ist, dass die SchülerInnen Gott in ihrem Leben entdecken und eine Beziehung zu ihm/ihr aufbauen können. An dritter Stelle kommt der Einsatz für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung.⁸⁵⁴

Die Antwort auf die Frage, was ReligionslehrerInnen in ihrem Beruf trägt und hält, liegt an erster Stelle in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen. Die Möglichkeit, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen, sie in Lebensfragen begleiten und ihnen die christliche Botschaft weitergeben zu können, bereitet den ReligionslehrerInnen große Freude. Ein hochwertiger Bezugspunkt bezüglich der Frage ist auch das eigene Gewissen, dem als innere Instanz in ihrer

⁸⁵² Vgl.: Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust, S. 211.

⁸⁵³ Vgl.: Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust, S. 211.

⁸⁵⁴ Vgl.: Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust, S. 214f.

Bedeutung mehr Gewicht zugesprochen wird als der Bibel, welche als Bezugsgröße an dritter Stelle rangiert. An vierter Stelle kommen hier die Ideale und Visionen der ReligionslehrerInnen zum Vorschein und die Berufung folgt auf Platz fünf.⁸⁵⁵

Insgesamt gesehen sind die ReligionslehrerInnen in Österreich laut dieser Studie also mit der Situation in ihrem Beruf zufrieden. Das wichtigste Element dafür ist die Arbeit mit den SchülerInnen, die die ReligionslehrerInnen in ihrem Lebensweg begleiten und unterstützen möchten. Sie stehen somit im Zentrum des Interesses und leisten einen wesentlichen Beitrag für die Zufriedenheit der LehrerInnen. Gelungene Beziehungsarbeit wird als das ausschlaggebende Moment dafür erfahren.

Im Blick auf die vorliegende Untersuchung heißt das, dass davon ausgegangen werden kann, mit ReligionslehrerInnen zu tun zu haben, die ihre SchülerInnen als das Zentrum ihres Berufs verstehen und in ihrem pädagogischen Handeln von deren Leben und Interessen ausgehen. Die Rahmenbedingungen als auch der kirchliche Kontext werden hingegen eher mit Skepsis, wenn nicht Ablehnung, wahrgenommen.

Einschränkend ist hier anzuführen, dass die Untersuchung eher im ländlichen Raum durchgeführt wurde und nicht ganz klar ist, ob sich die Situation der ReligionslehrerInnen in der Großstadt Wien anders gestaltet, da diese noch verstärkt mit religionsfeindlichen Tendenzen und religiöser Pluralisierung zu tun haben. Dennoch liefert sie wichtige Informationen in der Frage danach, wie sich die Lebenswelt der ReligionslehrerInnen gestaltet. Neben der Lebenswelt ist für vorliegende Forschungsarbeit auch wichtig, welche Prioritäten ReligionslehrerInnen haben und welche Zielvorstellungen sie in die Schule mitbringen. Mit diesen Themen beschäftigt sich der nächste Teil der Arbeit.

19.3.2. Zentrales Ziel: Emanzipation der SchülerInnen

Die Studie von Feige und Tzscheetzsch wurde in Baden-Württemberg durchgeführt und ihre Ergebnisse stützten sich auf die Antworten von ca. 4000 ReligionslehrerInnen beider Konfessionen aus allen Schularten. Sie ist für diese Arbeit interessant, weil sie einen Einblick in grundlegende Interessen und Unterrichtsziele der befragten ReligionslehrerInnen gibt. Davon ausgehend können Überlegungen für einen möglichen Zusammenhang dieser mit der

⁸⁵⁵ Vgl.: Bucher/Miklas: Zwischen Berufung und Frust, S. 216.

Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen gestellt werden, und sie stellen eine Hintergrundfolie in der Auswertung der Interviews zur Verfügung.

Eine erste wichtige Erkenntnis dieser Studie ist, dass es den evangelischen und katholischen ReligionslehrerInnen ein Anliegen ist, die Emanzipation ihrer SchülerInnen hinsichtlich deren christlich religiöser und personaler Existenz zu fördern. Basierend auf den Wertvorstellungen Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung versuchen die ReligionslehrerInnen daher, ihren SchülerInnen Bildungsangebote zu unterbreiten, die sonst nicht der Schulroutine zugerechnet werden. Beispiele dafür sind, mittels persönlicher Ansprache Hilfestellungen anzubieten, sodass die SchülerInnen ihre je eigene Weltsicht zur Sprache bringen können oder die Erarbeitung von gemeinsamen Kriterien, welche die Erschließung von Lebens- als auch Glaubensfragen im Sinne einer christlich-praktischen Lebensethik ermöglichen. Wichtig ist es den ReligionslehrerInnen dabei, dass sich die SchülerInnen nicht „von etwas“ sondern „zu etwas“ emanzipieren können. Sie sollen befähigt werden, sich das, was ihnen aus der christlichen Tradition zur Verfügung steht, persönlich und frei anzuverwandeln.⁸⁵⁶

„Der *zentrale* Punkt der Selbstpositionierung der RL im zunehmend poly-ethischen strukturierten >>Funktionsraum Gesellschaft<< ist das Interesse der RL beider Konfessionen, an einer religiösen Emanzipation der SchülerInnen nicht >>von etwas<< – etwa von >>Repression<< – sondern >>zu etwas<<: nämlich zur persönlich-autonomen *Anverwandlung* dessen, was ihnen von der Botschaft des Christlichen angeboten wird.“⁸⁵⁷

ReligionslehrerInnen können diesen Prozess zwar anstoßen und unterstützen, aber kein Mensch und keine Institution können für den Er- oder Misserfolg verantwortlich gemacht werden. Feige und Tzscheetzsch stellen hier dar, dass dieser Ansatz den möglichen Verlust von Allgemeinbildung, der sich aufgrund der auswachsenden gesellschaftlichen Differenzierungen und zunehmend disparater bzw. inkompatibler Wissensgebiete ergibt, berücksichtigt.⁸⁵⁸ Sie interpretieren dieses Ergebnis wie folgt:

„Deshalb muss es darauf ankommen, den SchülerInnen zu helfen, in dieser ihnen *desintegriert* erscheinenden Welt durch einen religiös formulierten Rückbezug auf sich selbst ein einigermaßen kohärentes Muster gelingenden Lebens entwerfen zu können. Nach Auffassung der RL kann das nur ein Muster sein, das diese Desintegriertheit nicht leugnet und nicht zu unterlaufen sucht.“⁸⁵⁹

⁸⁵⁶ Vgl.: Feige/Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, S. 12.

⁸⁵⁷ Feige/Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, S. 169.

⁸⁵⁸ Vgl.: Feige/Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, S. 169.

⁸⁵⁹ Feige/Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, S. 169.

Es geht den ReligionslehrerInnen eben nicht um eine Vereinnahmung des Subjekts, sondern der Versuch der Zusammenschau dieser Desintegriertheit geschieht zuallererst durch eine rationale Auseinandersetzung, denn ohne diese würde der Glaube leer bleiben. Laut den Autoren der Studie sind es also die Kerngedanken des Christlichen, welche die ReligionslehrerInnen zu dem Versuch motivieren, ihre SchülerInnen zu etwas zu emanzipieren: Nächstenliebe und der geglaubte Gedanke an die grundlose Rechtfertigung vor Gott. Dabei bemühen sie sich darum, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass sie bei den SchülerInnen sowohl eine interkonfessionelle als auch interreligiöse Wahrnehmungsbereitschaft ermöglichen, um einen aggressiven Ethnozentrismus entgegenzuwirken.⁸⁶⁰

Dieser Punkt hat auch wertvolle Implikationen für die Schulentwicklung: die SchülerInnen darin zu unterstützen, ihr Lebensumfeld aufgrund ethischer Kriterien zu erschließen, sie im Prozess der Emanzipation hin zu selbstbestimmten und verantwortungsvollen Menschen zu begleiten und als Personen in den Mittelpunkt zu rücken, sind auch Anliegen der Schulentwicklung. Ebenso zeigt sich hier, dass Ängste bezüglich einer ungewollten Indoktrination von Seiten der ReligionslehrerInnen unbegründet sind, sondern dass diese darauf fokussieren, die Autonomie der SchülerInnen zu respektieren und sie zu unterstützen, mit dieser reflektiert umgehen zu können.

Diese Zielvorstellungen der ReligionslehrerInnen decken sich mit dem eingangs dargestellten Verständnis von Bildung und religiöser Bildung. Auch sie rücken ein vernetzendes und orientierendes Moment in den Vordergrund, das die Jugendlichen befähigt, aufgrund ihres erworbenen Wissens in einer pluralen Situation begründete Entscheidungen in handlungspraktischer Hinsicht fällen zu können. Diese Zielsetzung der ReligionslehrerInnen geht über den Unterricht hinaus und ermöglicht den SchülerInnen, gerade in der Frage ethisch begründeter Entscheidungen, nach bestimmten Kriterien zu handeln. Diese haben auch im Schulleben und der Schulentwicklung Bedeutung.

Nachdem in Teil II dieser Arbeit Pluralität als das zentrale Kennzeichen der heutigen Gesellschaft dargestellt wurde, gehe ich im nächsten Kapitel auf eine Studie ein, die danach fragt, wie ReligionslehrerInnen mit religiöser Pluralität umgehen und worauf sie diesbezüglich Wert legen.

⁸⁶⁰ Vgl.: Feige/Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, S. 169f.

19.3.3. Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft

In der deutschsprachigen Schweiz wurde im Jahr 2006/07 von Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger eine Studie durchgeführt, welche die Bedingungen des Religionsunterrichts in einer von Pluralität gekennzeichneten Situation und die Einstellungen und Antworten der ReligionslehrerInnen darauf in den Blick nimmt. Befragt wurden Religionslehrkräfte aus unterschiedlichen Kantonen, 560 Fragebögen wurden insgesamt ausgewertet.⁸⁶¹

Generell stellten die AutorInnen fest, dass die befragten ReligionslehrerInnen zwei Zielperspektiven verfolgen. Zum einen sind sie offen gegenüber anderen religiösen Traditionen und erachten es als selbstverständlich, jede Religion vorurteilsfrei in ihrem Unterricht zu behandeln. Zum anderen ist ihnen auch wichtig, die SchülerInnen mit der eigenen Konfession vertraut zu machen. Die Verschränkung dieser beiden Zielperspektiven kann pädagogisch erklärt werden: im Zentrum des Religionsunterrichts befinden sich die SchülerInnen und sowohl die neutral informierende als auch konfessionelle Zielsetzung stehen im Dienst am Subjekt.⁸⁶²

Das Forschungsteam war davon ausgegangen, dass die ReligionslehrerInnen religiöse Pluralität ambivalent beurteilen würden. Diese Hypothese hat sich nicht bestätigt, denn es wurde deutlich, dass diese eher eine „reflexionsfreudige Religiosität“⁸⁶³ vertreten, die Religion sowohl als Gegenstand persönlicher Beschäftigung als auch intellektueller Auseinandersetzung auffasst.⁸⁶⁴ Dementsprechend sind die befragten Religionslehrpersonen der Ökumene und dem interreligiösen Dialog gegenüber aufgeschlossen und Absolutheitsansprüche der je eigenen Religion werden abgelehnt. So wird von Seiten der Befragten der konfessionelle Religionsunterricht nicht als ein Ort der kirchlichen Unterweisung verstanden, sondern die ReligionslehrerInnen sehen ihn im Dienst von religiöser Bildung in einem pluralen Kontext. Dieser wird somit nicht als Bedrohung oder Überforderung erlebt, sondern positiv bewertet.⁸⁶⁵

⁸⁶¹ Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 39.

⁸⁶² Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 54.

⁸⁶³ Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 74.

⁸⁶⁴ Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 74.

⁸⁶⁵ Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 100f.

Insofern kann der Religionsunterricht einen entscheidenden Beitrag zum Gewinn von Differenzkompetenz, die es erst ermöglicht, sich in einer pluralen Welt positionieren und verhalten zu können, leisten. Im Zentrum religiöser Kompetenz steht das reflektierte Bewusstsein darüber, worin der je eigene Standpunkt besteht⁸⁶⁶. Schule und Religionsunterricht müssen in diesem Zusammenhang die Möglichkeit bereitstellen, dass die Jugendlichen eigene Standpunkte entwickeln können. ReligionslehrerInnen sehen das nach den Ergebnissen der Schweizer Studie als einen zentralen Bestandteil ihres Religionsunterrichts an: Es geht darum, SchülerInnen zu helfen, Sinn und Orientierung in ihrem Leben zu finden.⁸⁶⁷ Schule wird unter dem Vorzeichen der Pluralität ein Ort, an dem sich Religion nicht mehr abschotten kann, sondern an dem bewusst und reflektiert mit ihr umzugehen ist.

Diese Studie zeigt, dass die befragten ReligionslehrerInnen – zumindest in der Theorie – positiv auf religiöse Pluralität reagieren und ihren Unterricht dementsprechend ausrichten und gestalten. Damit tragen sie zur Entwicklung von Pluralitätsfähigkeit bei den Schülerinnen und Schülern bei und unterstützen es, Schule als einen Ort zu entwickeln, der dieser Pluralität Rechnung trägt. Es kann also davon ausgegangen werden, dass ReligionslehrerInnen ein Bewusstsein von religiöser Pluralität haben und interreligiöses Lernen als einen wichtigen Faktor in ihrem Beruf ansehen.

19.3.4. Zusammenfassung der empirischen Forschungsergebnisse

Für die vorliegende Forschungsarbeit konnte ich aufgrund der referierten Studien davon ausgehen, dass die ReligionslehrerInnen mit ihrem Beruf zufrieden sind und in ihrer Tätigkeit die Kinder und Jugendlichen in das Zentrum des pädagogischen Geschehens stellen. Sie lehnen Indoktrination ab und versuchen, die SchülerInnen bei der Entwicklung ihrer je eigenen Religiosität unter Achtung ihrer Autonomie zu unterstützen. Der Vorwurf oder die Angst vor religiöser Vereinnahmung der SchülerInnen durch ihre ReligionslehrerInnen erweist sich aufgrund dieser Forschungsergebnisse als unbegründet. In keiner der Forschungen sprachen sich die ReligionslehrerInnen dafür aus, sondern stellen vielmehr die Autonomie des Subjekts in den Vordergrund.

⁸⁶⁶ Vgl. Kapitel 6.3.

⁸⁶⁷ Vgl.: Jakobs/Riegel/Helbling/Englberger: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, S. 103.

Dabei nehmen sie Pluralität als ein positives Moment wahr, das die Thematisierung von Religion im Raum Schule ermöglicht und auf das sie in ihrem Handeln eingehen. Wichtig ist den ReligionslehrerInnen dabei, die SchülerInnen mit der eigenen Konfession vertraut zu machen bei gleichzeitiger Information über andere Religionen. So werden sie bei der Positionierung in einer pluralen Gesellschaft unterstützt.

Die Themen, die die ReligionslehrerInnen im Unterricht behandeln, weisen über diesen selbst hinaus. So geht es um christlich-ethische Kriterien und die Frage nach Gerechtigkeit, Nächstenliebe und die Bewahrung der Schöpfung. Diese Themen stellen wertvolle Ressourcen für die Schulentwicklung und die Gestaltung des Schullebens zur Verfügung.

Aus den empirischen Untersuchungen lässt sich also ablesen, dass ReligionslehrerInnen qua der Themen, die sie behandeln, und der Überzeugungen, für die sie stehen, wertvolle Impulse für die Schulentwicklung geben können. Wie dieses Engagement in der Theorie begründet und gefasst wird, ist Thema des nächsten Kapitels.

20. ReligionslehrerInnen und ihre Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen

Im Folgenden wird aus einer theoretischen Perspektive den Frage nachgegangen, wie sich die Teilnahme von ReligionslehrerInnen an der Schulentwicklung theologisch begründen lässt und welche Schwerpunkte, Themen und Ressourcen dadurch und durch sie Eingang in Schulentwicklungsprozesse finden können. Dafür verweise ich in einem ersten Schritt auf die politische Verantwortung, die mit einer christlichen Spiritualität verbunden ist, um danach auf spezifische Kompetenzen der ReligionslehrerInnen einzugehen.

Vorangestellt sei hier, dass, wenn der Beitrag von ReligionslehrerInnen zu Schulentwicklungsprozessen thematisiert wird, ihnen zum einen nicht die alleinige Verantwortung für das Gelingen von Entwicklungsvorhaben bzw. für die Wahrnehmung von religiösen Dimensionen innerhalb dieser aufgebürdet wird, sondern dass es dafür das Zusammenspiel der am Schulleben beteiligten Personen braucht. Zum anderen darf das Engagement von anderen LehrerInnen durch die ReligionslehrerInnen nicht untergraben bzw. verhindert werden. In diesem Sinne wird im Weiteren mit Collmar von „Mitverantwortung“ gesprochen, da dieser Begriff

„(...) hervorhebt, dass neben den Religionslehrer/-innen mit ihrer spezifischen religionspädagogischen Perspektive auch noch andere Lehrer/-innen durch ihr schulpädagogisches Handeln an der Gestaltung der Schulkultur mitwirken.“⁸⁶⁸

So werden ReligionslehrerInnen von überzogenen Erwartungen und Anforderungen an religionspädagogisches Handeln in der Schule entlastet und darauf hingewiesen, dass dieses immer in einem bestimmten Kontext stattfindet, der einen erheblichen Einfluss auf Möglichkeiten und Form der Beteiligung hat.

20.1. Eine politische christliche Spiritualität

Christen und Christinnen sind aufgerufen, die Schöpfung verantwortungsvoll mitzugestalten. Hier verweise ich auf das Dokument *Lumen Gentium*, welches die welthafte Dimension der christlichen Botschaft und der damit einhergehenden Verantwortungsübernahme für die Gestaltung der Welt hervorstellt⁸⁶⁹:

„Sache der Laien ist es, kraft der ihnen eigenen Berufung in der Verwaltung und gottgemäßen Regelung der zeitlichen Dinge das Reich Gottes zu suchen. Sie leben in der Welt, das heißt in all den einzelnen irdischen Aufgaben und Werken, und den normalen Verhältnissen des Familien- und Gesellschaftslebens, aus denen ihre Existenz gleichsam zusammengewoben ist. Dort sind sie von Gott gerufen, ihre eigentümliche Aufgabe, vom Geist des Evangeliums geleitet, auszuüben und so wie ein Sauerteig zur Heiligung der Welt gewissermaßen von innen her beizutragen und durch das Zeugnis ihres Lebens, im Glanz von Glaube, Hoffnung und Liebe Christus den anderen kundzutun.“⁸⁷⁰

Das Leben der Botschaft Christi beschränkt sich also nicht auf den privaten Bereich, sondern nimmt Verantwortung für die Welt wahr.⁸⁷¹ Somit sind auch ReligionslehrerInnen aufgerufen, in der Schule wirksam zu werden und diesen Ort im Sinne der Botschaft Christi mitzugestalten.

„Grundgelegt in dieser Verantwortung ist das Leben in der Liebe und in der Nachfolge Christi, die dazu beruft, die befreiende Botschaft des Evangeliums einzubringen.“⁸⁷²

Im Sinne der christlichen Botschaft stehen wissenschaftliche ReligionspädagogInnen genauso wie die unterrichtenden LehrerInnen sowohl vor der Herausforderung als auch Chance, die normativen und religiösen Implikationen von Schulentwicklungsprozessen wahrzunehmen,

⁸⁶⁸ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 324.

⁸⁶⁹ Vgl.: Weismayer: Wider eine unpolitische Spiritualität, S. 167.

⁸⁷⁰ LG 31.

⁸⁷¹ Vgl.: Weismayer, Wider eine unpolitische Spiritualität, 2001, S. 168.

⁸⁷² Strutzenberger: Gender und Religion, S. 56.

denn das Evangelium ruft dazu auf, gegen beengende und menschenverachtende Umgangsformen aufzutreten. Aus dieser Perspektive bringen sie ein kritisches Bewusstsein über Wertschätzung und Diskriminierung ein und können nach Gottes Spuren im Miteinander suchen.⁸⁷³ In diesem Sinne können ReligionslehrerInnen „zur religiösen Alphabetisierung ihrer Schulen beitragen“⁸⁷⁴. Während Krobath in diesem Zusammenhang aufzeigt, dass die LehrerInnen unterstützend wirken, indem sie andere Beteiligte in der Schule zu einem reflektierten Umgang mit ihrer je eigenen Religiosität ermutigen und religiöse Mündigkeit im sozialen Umgang miteinander fördern⁸⁷⁵, sieht Scharer die ReligionslehrerInnen in der Verantwortung, anhand ihrer theologischen ExpertInnenschaft zu erkunden und zu erkennen, welche ideologisch-weltanschaulich-religiösen Tendenzen in der jeweiligen Schule vorherrschen.⁸⁷⁶

ReligionslehrerInnen benötigen dazu die Fähigkeit, ihr theologisches Wissen auf den jeweiligen Schulstandort in nicht-trivialer Weise umsetzen zu können und existenzielle theologische Inhalte reflektiert in ihre Handlungen einfließen zu lassen. Diesem Handeln haftet auch ein Moment der Störung und der Unterbrechung an, denn sie stellen kritische Fragen, sie suchen nach Gott in Zusammenhängen, in denen er/sie vielleicht nicht vermutet wird und verfügen über eine religiöse Deutungskompetenz, die es ihnen ermöglicht, im schulischen Zusammenhang wirksam zu werden. Voraussetzung dafür ist, dass ReligionslehrerInnen über eine „schultheoretische Kompetenz“⁸⁷⁷ verfügen, wie Friedrich Schweitzer sie beschreibt und zu der gehört:

„(...) das Lernangebot und die Entwicklung einer gesamten Schule wenigstens aus der Sicht des eigenen Faches oder Fachbereichs kritisch reflektieren zu können; Perspektiven für die weitere Schulentwicklung, wiederum unter dem Aspekt des jeweiligen Fachbereichs formulieren zu können; diese Perspektiven in der Schule sowie im Verhältnis zu den Eltern und Öffentlichkeit plausibel zu machen.“⁸⁷⁸

Es geht also darum, dass ReligionslehrerInnen theologische Inhalte wie die Frage nach Gerechtigkeit, nach einem wertschätzenden sozialen Umgang miteinander aber auch die Frage nach Religion mit dem Schulentwicklungsprozess in Verbindung bringen und diese reflektiert und produktiv am jeweiligen Schulstandort einbringen können. In Bezug auf die Vision des Reiches Gottes im Kontext der Schulentwicklung stehen sie vor der Herausforderung, zum

⁸⁷³ Fischer: Religion im Schulprogramm, S. 4.

⁸⁷⁴ Krobath: Schulentwicklung und Religion, S. 166.

⁸⁷⁵ Vgl.: Krobath: Schulentwicklung und Religion, S. 166.

⁸⁷⁶ Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 15.

⁸⁷⁷ Biesinger/Schweitzer: Religionspädagogische Perspektiven, S. 95.

⁸⁷⁸ Biesinger/Schweitzer: Religionspädagogische Perspektiven, S. 95.

einen Anwälte/innen für ein menschenfreundliches und respektvolles Miteinander zu sein, die Bedürfnisse der SchülerInnen wahrzunehmen und zum anderen auf einen Umgang miteinander zu achten, der auch religiöse Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven zulässt⁸⁷⁹. Hier wird grundgelegt, dass der Kern der christlichen Botschaft nicht darauf beruht, religiöse Indoktrination zu betreiben, sondern dass es darum geht, Menschen in ihrer Würde zu achten und gerade in ihrer Unterschiedlichkeit anzunehmen.

„Es würde der befreienden Botschaft widersprechen, würden ReligionslehrerInnen Normen und christlichen Ethos wider die Ansichten der anderen durchzusetzen versuchen. Sie geben Zeugnis, indem sie unterstützend und hörend, kritisch und konstruktiv, reflektiert und aktiv am Schulentwicklungsprozess beteiligt sind.“⁸⁸⁰

Wenn sich ReligionslehrerInnen im Schulleben engagieren und für die Wahrnehmung von Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen eintreten, geht es also darum, dass sie mit anderen LehrerInnen und SchülerInnen in einen offenen Dialog treten, der Religion überhaupt zur Sprache kommen lässt⁸⁸¹. Die kommunikative Kompetenz, die dazu nötig ist, sieht Fischer in der dialogischen Grundstruktur des Faches grundgelegt⁸⁸², die es erfordert, religiös bedeutsame Inhalte so kommunizieren zu können, dass diese weder die Grenzen anderer überschreiten, noch für diejenigen, die sie betreffen, oberflächlich oder trivial werden.

Aus der christlichen Botschaft des Reiches Gottes heraus bedarf es also sowohl einer Grundhaltung der Wertschätzung und Akzeptanz anderer Menschen und Ansichten gegenüber, aus der heraus für Gerechtigkeit und für einen sensiblen Umgang mit religiösen Bedürfnissen und Anliegen eingetreten wird, als auch spezifischer Kompetenzen, die das ermöglichen. Diese werden im Weiteren thematisiert.

20.2. Organisatorische und vermittelnde Kompetenzen

Ein Spezifikum des Unterrichtsfaches Religion ist dessen prekärer werdende Stellung im schulischen Kontext bei gleichzeitiger kirchlich-religiöser Verankerung. Das führt dazu, dass ReligionslehrerInnen in diesen unterschiedlichen Kontexten vermittelnd tätig sind und daher oftmals viel Erfahrung mit transkultureller Kommunikation mitbringen. Aus diesen Erfahrungen heraus haben sie die Fähigkeit, über Organisationsgrenzen hinweg vernetzend tätig zu sein, mit Konflikten konstruktiv umgehen zu können und gemeinschafts- und identitätsstiftende

⁸⁷⁹ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 63.

⁸⁸⁰ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 63.

⁸⁸¹ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 62.

⁸⁸² Vgl.: Fischer: Religion im Schulprogramm, S. 256.

Ereignisse wahrnehmen, reflektieren, benennen, einsetzen und entwickeln zu können.⁸⁸³ Auch Annebelle Pithan betont die organisatorischen Kompetenzen auf Seiten der ReligionslehrerInnen, die sich aufgrund der Komplexität ihrer Handlungsspielräume ergibt und fordert ein, dass Schulentwicklungsprozesse diese organisatorischen und pädagogischen Potenziale auch nutzen⁸⁸⁴. Aus einer Gender-Perspektive streicht Pithan hervor, dass besonders Religionslehrerinnen Erfahrungen mitbringen, die im Zusammenhang mit frauendiskriminierenden Zügen der Kirche und mit der Auseinandersetzung um Fragen der Macht in diesen Institutionen stehen würden. Auch diese Erfahrungen seien bisher in schulischen Reformvorhaben untergegangen.⁸⁸⁵

„Das schulentwicklerisch innovative Potential der Religionslehrerinnen und Religionslehrer verdankt sich in hohem Maße den besonderen strukturellen Umständen ihrer Tätigkeit. Diese werden subjektiv vielfach als Belastung empfunden und, da sie von institutioneller Seite her kaum gewürdigt werden, auch gerne als Hinderungsgrund für die Beteiligung an Schulentwicklung gesehen.“⁸⁸⁶

ReligionslehrerInnen wird hier die spezifische Kompetenz zugesprochen, bedeutsame Kommunikationsprozesse anzustoßen und zu begleiten. Diese Kompetenz wird von ihnen aufgrund der unterschiedlichen Zusammenhänge, in denen sie tätig sind, erworben und kann für Schulentwicklungsprozesse als eine Bereicherung angesehen werden. Transkulturelle Kommunikation, Erfahrung mit (frauen)diskriminierenden Strukturen, organisatorische Fähigkeiten und Wahrnehmungskompetenz kultureller Spezifika und Symbolisierungsformen sind mögliche Ressourcen, die ReligionslehrerInnen in die Schulentwicklung einbringen können. Um diese tatsächlich zu nutzen, braucht es einen systemischen Blick auf die relevanten Umwelten und die Rahmenbedingungen vor Ort, welche ein Engagement unterstützen, aber auch verhindern können. ReligionslehrerInnen stehen hier vor der Herausforderung, zu reflektieren und abzuschätzen, welche Initiativen sinnvoll sind und welche das System oder die Organisation überfordern.

Nachdem sich das bislang Ausgeführte auf einer eher allgemeinen Ebene bewegt hat, seien hier Beispiele für die Mitverantwortung an der Gestaltung des schulischen Lebens bzw. der Schulentwicklungsprozesse genannt. Diese reichen nach Collmar von der religionspädagogischen Gestaltung des Religionsunterrichts, außerunterrichtlicher Maßnahmen wie Schulgottesdienste, Feste und Feiern der an der Schule vertretenen

⁸⁸³ Vgl.: Krobath: Schulentwicklung und Religion, S. 166.

⁸⁸⁴ Vgl.: Pithan: Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung, S. 208.

⁸⁸⁵ Pithan: Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung, S. 203.

⁸⁸⁶ Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 389f.

Konfessionen, religiöser Einkehrtage und Schulwochen, Praktika und Projekten in Einrichtungen und Arbeitsfeldern der Diakonie, prophetisch-politischer Aktionen, der Öffnung hin zu Kirchengemeinden, der Gestaltung der Klassenräume und aller anderen Räume der Schule beispielsweise mit Hilfe von Ausstellungen aus dem Religionsunterricht bis hin zu der Einrichtung von einem „Raum der Stille“, der besonderen Gestaltung des Klassenraumes für den Religionsunterricht oder der Gestaltung der gemeinsam verbrachten Zeit mithilfe von Ritualen. Schließlich zeigt sich die Mitverantwortung an der Teilnahme an fächerübergreifenden Unterricht und Projekten.⁸⁸⁷ Für all diese Umsetzungsvorhaben und das Realisieren von Schulentwicklungsprozessen gibt es eine Voraussetzung, nämlich die Bereitschaft zur Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern. Diese wird als ein zentrales Feld der Schulentwicklung im nächsten Kapitel behandelt.

20.3. Voraussetzung: Kooperations- und Lernbereitschaft

Wenn man Schule aus der Perspektive der Schulentwicklung auf ihrer organisatorischen Ebene betrachtet, so wendet sich der Blick weg von einzelnen LehrerInnen hin zu einem Kollektiv. Schulen kommen dann als eine pädagogische Handlungseinheit in den Blick, wenn sie mehr sind als ein zufälliges Aufeinandertreffen von unterschiedlichen LehrerInnen.⁸⁸⁸

„Grundsätzlich werden die Prozesse der Schulentwicklung und Schulprofilbildung die Arbeit der Lehrkraft weg vom Einzelkämpfer hinter der geschlossenen Klassenzimmertür hin zur Arbeit im Team verändern. Dieser Prozess ist aus pädagogischen Gründen sehr begrüßenswert, da sich der Bildungsauftrag nicht auf Wissensvermittlung beschränkt. Er dient auch der Entlastung von Lehrerinnen und Lehrern.“⁸⁸⁹

Diese Entlastung ergibt sich daraus, dass die zelluläre Struktur von Schule durch gelungene Schulentwicklung aufgebrochen werden kann. Es ergeben sich Synergien und das Kollegium kann sich als eine Gruppe erfahren, die in ihrem gemeinsamen Agieren ihre Umwelt und tägliches Arbeitsfeld mit gestaltet.⁸⁹⁰ Das stellt die LehrerInnen allerdings vor neue Herausforderungen, wie vor allem das Bewältigen gemeinschaftlicher Aufgaben. Die Bereitschaft zum Lernen, eine innovative Orientierung und die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen KooperationspartnerInnen wie Eltern, SchülerInnen und KollegInnen treten

⁸⁸⁷ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 325f.

⁸⁸⁸ Vgl.: Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 321.

⁸⁸⁹ Orth: Schulentwicklung-Schulprofil-Religionsunterricht. Einführung, S. 250.

⁸⁹⁰ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 92.

nach Sybille Rahm in den Vordergrund⁸⁹¹ und sind zentrale Komponenten der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen. Auch Collmar stellt das kooperative Handeln als einen zentralen Faktor in diesem Zusammenhang dar:

„Das schulpädagogische Handeln bekommt so eine deutliche kooperative Komponente, denn die Kultur einer Schule gestalten, verantworten und erneuern können Lehrer/-innen nicht als >>Einzelkämpfer<<, sondern nur in Kooperation und in kollegialem Konsens in der Bedeutung einer koordinierten Verständigung über die Probleme und das pädagogische Profil der eigenen Schule.“⁸⁹²

Kooperation im schulischen Kontext ist eine Widersprüchlichkeit, wenn man die strukturellen Merkmale von Schule⁸⁹³ in den Blick nimmt. Sie steht bspw. in Spannung zu dem Anspruch auf Autonomie im pädagogischen Handeln⁸⁹⁴. Ein Widerspruch, den auch Collmar ortet:

„Während das Handeln als Unterrichten zwar weitgehend einzeln erfolgt, obwohl es auch kooperative Komponenten hat, ist zur Gestaltung der Schulkultur grundsätzlich ein kooperatives Handeln notwendig. Der fächerübergreifende Unterricht und die Gestaltung der Schule setzen Kooperation voraus.“⁸⁹⁵

Rahm stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Schulentwicklungsprogrammatik dazu tendiert, diese Widersprüche harmonisierend zu überspielen. Gerade in der kooperativen Schulentwicklung aber gehe es darum, Widersprüche, Spannungen und Konflikte zu bearbeiten⁸⁹⁶, um Schulentwicklungsprozesse nicht auf einer alibihaften Maßnahmenebene stattfinden zu lassen. Für ReligionslehrerInnen heißt das, dass sie in ihrem Handeln die Schulkultur aufgrund der Inhalte ihres Faches mitgestalten, die über den Unterricht hinaus reichen:

„Die innerschulische Kooperation lässt das religionspädagogische Handeln aus seinem Winkel hervortreten. Es hat für die Gestaltung der einzelnen Schule eine spezifische Mitverantwortung, indem es seine Spezifika wie Gottesdienst und Feier, Lied und Meditation, Aktionen der Nächstenliebe und prophetisch-politischen Protest kooperativ und selbstbewusst als Beitrag zur Kultur der Schule zur Geltung bringt.“⁸⁹⁷

Bei diesen Maßnahmen müssen ReligionslehrerInnen allerdings auch mit Widerspruch rechnen, da es sich hier um Aktionen handelt, die nicht dem schulischen Alltag entsprechen, was dazu führen kann, dass dieses religionspädagogische Handeln noch mehr abgelehnt und

⁸⁹¹ Vgl.: Rahm: Kooperative Schulentwicklung, S. 85.

⁸⁹² Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 321f.

⁸⁹³ Vgl. Kapitel 15.2.

⁸⁹⁴ Vgl.: Rahm: Kooperative Schulentwicklung, S. 85.

⁸⁹⁵ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 341.

⁸⁹⁶ Vgl.: Rahm: Kooperative Schulentwicklung, S. 85.

⁸⁹⁷ Collmar: Schulpädagogik und Religionspädagogik, S. 341.

das Gegenteil des Intendierten bewirkt wird. In einem Klima der grundsätzlichen Ablehnung können alle Kooperation und aller Wille zur Mitgestaltung diese nicht kompensieren. Insofern liegt es in der Verantwortung der Lehrenden, auch die Grenzen der Kooperationen und ihrer Handlungsspielräume zu erkennen und zu beachten. Neben diesen Rahmenbedingungen gibt es auch weitere Begrenzungen. Diese werden im nächsten Kapitel dargelegt.

20.4. Grenzen des Engagements

Eine erste Begrenzung liegt in der Person der ReligionslehrerInnen selbst. Sie sind es zwar, die vor allem in der Verantwortung stehen, Religion in die Schulentwicklung wahrnehmbar zu machen, doch bedürfen sie dafür auch der Unterstützung von Seiten der Kirchen und Religionsgesellschaften, der Schule und des Staats sowie der Religionspädagogik. Erstere stehen aufgrund des Dienstes, den ReligionslehrerInnen an der Kirche ausüben, in der Verantwortung, geeignete Fortbildungsangebote und Kooperationsmöglichkeiten bspw. mit JugendreferentInnen und kirchlichen MitarbeiterInnen zur Verfügung zu stellen. Ebenso gilt es, dass die Kirchen Signale der Wertschätzung den ReligionslehrerInnen gegenüber aussenden. Hier gibt es von Seiten der institutionellen Kirchen noch massiven Aufholbedarf⁸⁹⁸. Kirchen dürfen sich hier aber nicht aufdrängen, sondern stehen in der Verantwortung jenen, die Religion in der Schule repräsentieren, Rückhalt zu bieten, indem sie bspw. den Glauben in der Öffentlichkeit vertreten und ReligionslehrerInnen eine geistliche Heimat bieten.⁸⁹⁹

„Der freie Dienst der Kirche an einer freien Schule hat für die Kirche somit den Charakter einer Selbstverpflichtung bzw. eines selbstkritischen Leitbildes. Sie hat nämlich hinter diesem Vorzeichen zu prüfen, ob ihre jeweilige Gestalt dazu angetan ist, diesen freien Dienst zu ermöglichen und unterstützen.“⁹⁰⁰

Auch der Staat hat die Verantwortung, diese Wertschätzung auszudrücken. Auf der Ebene der Schule hieße dies im Rahmen der rechtlich vorgegebenen Äquidistanz bspw. einen Raum zur Verfügung zu stellen oder religiöse Fragestellungen im Leitbild der Schule zu thematisieren. Als letzten Bezugspunkt ist die Religionspädagogik dafür zuständig, in ihrer Theoriebildung den Stellenwert von Religion in Schulkultur und –entwicklung zu thematisieren und dadurch sicherzustellen, dass dieser nicht übergangen wird⁹⁰¹ – ein Anspruch, dem diese Arbeit gerecht werden möchte.

⁸⁹⁸ Vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 103ff.

⁸⁹⁹ Vgl.: Schröder: Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung, S. 372.

⁹⁰⁰ Schröder: Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung, S. 373.

⁹⁰¹ Vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 103ff.

Diese Bezugsgruppen können zwar hilfreich sein, doch das Wissen über die Rahmenbedingungen vor Ort haben die an der Schulentwicklung beteiligten ReligionslehrerInnen. Insofern stehen sie hier vor der Verantwortung, in ihrer jeweiligen Schule Handlungsbedarf zu identifizieren und ggf. entsprechende Angebote – vielleicht gemeinsam mit anderen KollegInnen – zu machen⁹⁰² Es hängt sowohl von den am Schulleben beteiligten Personen als auch von der damit verbundenen Schulkultur ab, inwiefern sie sich in den Entwicklungsprozess einbringen möchten bzw. können. Um einer Überforderung in diesem Zusammenhang entgegenzuwirken, ist es sinnvoll, die Möglichkeit zur Vernetzung und Reflexionsräume zu schaffen und supervisorische Unterstützung bei Verunsicherungen und Konflikten anzubieten.⁹⁰³

Auch aus einer strukturellen und organisatorischen Perspektive wird auf eine Grenze im Engagement von ReligionslehrerInnen hingewiesen. Evangelische, orthodoxe und muslimische ReligionslehrerInnen finden sich des Öfteren mit strukturellen Bedingungen einer Minderheitensituation konfrontiert, so sind sie bspw. häufig an mehreren Schulen tätig und unterrichten am Nachmittag, sodass kaum Kontakt mit den KollegInnen hergestellt werden kann.⁹⁰⁴

Schröder betont in diesem Zusammenhang, dass religionspädagogisches Handeln in der Schulentwicklung auf einer freiwilligen Ebene geschieht und nicht dazu führen darf, etwas zu tun, das der eigenen Persönlichkeit widerspricht. Aus- und Fortbildungsangebote, die (Religions-)LehrerInnen befähigen, Religion in Schulkultur präsent zu halten, sind zwar nötig, doch darf ein gewisses Maß an Arbeitspensum nicht überschritten werden.⁹⁰⁵ Die strukturellen und persönlichen Grenzen gilt es mit Blick auf die Belastungssituation von LehrerInnen zu beachten.

⁹⁰² Vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 105.

⁹⁰³ Strutzenberger: Gender und Religion, S. 64f.

⁹⁰⁴ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 388.

⁹⁰⁵ Vgl.: Schröder: Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung, S. 374. Als Einschränkung zu den Ausführungen Schröders sei hier angemerkt, dass er sich primär darauf bezieht, Religion in der Schule präsent zu halten und weniger schon präsente Religion relevant werden zu lassen. Die Aufmerksamkeit, die er hier dem religionspädagogischen Handeln in der Schule widmet, steht in dieser Arbeit also unter dem Vorbehalt, dass es nicht darum geht, Zusätzliches in die Schule hineinzutragen, sondern das schon Vorhandene wahrzunehmen und damit produktiv umzugehen.

20.5. Zusammenfassung

ReligionslehrerInnen sind mitverantwortlich für die Gestaltung des Lebensraums Schule. Grundlagen dafür bietet ihnen die Botschaft des Evangeliums und die Vision des Reiches Gottes. Ihnen werden spezifische Kompetenzen, die sie zum einen aufgrund ihrer theologischen Ausbildung erworben haben, zum anderen aber aufgrund der Komplexität ihres Betätigungsfeldes, welche sich aus einem Zusammenspiel von Schule und kirchlicher Institutionen ergibt, zugesprochen. Diese Kompetenzen wie bspw. die Fähigkeit zur transkulturellen Kommunikation stellen für Schulentwicklungsprozesse eine Ressource dar, die sie sich auch nutzbar machen können. Ein zentraler Faktor für das Wahrnehmen von Mitverantwortung in Schulentwicklungsprozessen ist die Kooperation und die Möglichkeit, dass ReligionslehrerInnen sich über ihr Fach hinaus engagieren. Das können religiöse Feiern ebenso sein, wie die kommunikative Unterstützung wenn es um existenzielle Fragestellungen geht. Aufgrund der christlichen Botschaft des Reiches Gottes stehen ReligionslehrerInnen in der Verantwortung, sich für einen gerechten Umgang im Miteinander einzusetzen, auf blinde Flecken in der Organisation hinzuweisen, Diskriminierungen zu benennen und ihnen entgegenzuwirken sowie auf die Achtung eines respektvollen Miteinanders in der Pluralität von Haltungen und (religiösen) Überzeugungen Wert zu legen.

Gleichzeitig gilt es an dieser Stelle auch auf Grenzen hinzuweisen, die ReligionslehrerInnen vor Überforderung und überhöhten Erwartungen schützt: schulkulturelle Grundlagen, organisatorische Rahmenbedingungen und fehlende Unterstützung von Seiten der Kirchen und des Staates sind Faktoren, die eine produktive Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen erschweren. Hier sei noch einmal die Notwendigkeit der Unterstützung und Wertschätzung von diesen Seiten betont.

Nachdem hier die ReligionslehrerInnen sowohl als Forschungssubjekte als auch als RepräsentantInnen von Religion in der Schule vorgestellt wurden, widmet sich der nächste Teil der Arbeit der empirischen Forschung. Dafür gehe ich zuerst auf die methodologischen Prämissen ein und stelle im Anschluss daran die Forschungsergebnisse dar.

TEIL V: METHODOLOGIE UND METHODE

Im Folgenden werden die Methodologie und die Methode, die dieser Untersuchung zugrunde liegen, dargestellt. Vor dem Hintergrund der generellen methodologischen Überlegungen im dritten Kapitel werden im Folgenden zuerst die theoretische Basis der dokumentarischen Methode, auf der diese Forschungsarbeit aufbaut, und im Anschluss daran jene des problemzentrierten Interviews, das als Erhebungsmethode diente, dargestellt. Darauf folgend skizziere ich mein methodisches Vorgehen. In diesem Teil werden im Sinne der Gütekriterien der qualitativen Sozialforschung⁹⁰⁶ das methodische Vorgehen transparent gemacht und die Wahl der Methode begründet.

21. Methodologie der dokumentarischen Methode

Ralf Bohnsack zufolge ist das Ziel der dokumentarischen Methode die Rekonstruktion von Lebensorientierungen und Relevanzsystemen der Forschungssubjekte⁹⁰⁷. Ihre Analyseverfahren eröffnen dementsprechend einen Zugang sowohl zum reflexiven als auch zum handlungspraktischen Wissen und der Handlungspraxis der AkteurInnen. Sie ermöglichen es, das zugrunde liegende habitualisierte Orientierungswissen der Forschungssubjekte, welches ihr Handeln strukturiert, darzustellen, dabei aber die empirische Basis des Wissens der AkteurInnen nicht zu verlassen. Hierin unterscheidet sich die dokumentarische Methode nach Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl von Zugängen in der qualitativen Sozialforschung, die „objektivistisch“ nach allgemeingültigen Handlungsstrukturen suchen.⁹⁰⁸ Das ist insofern von Relevanz, als von VertreterInnen der dokumentarischen Methode im Moment vornehmlich zwei Probleme im Bereich der qualitativen Sozialforschung beobachtet werden, die sich zum einen auf „objektivistische“ Verabsolutierungen bzw. zum anderen auf den Gegenpol, nämlich auf „subjektivistische“ Relativierungen beziehen. So stellen Bohnsack et al. dar, dass manche qualitativen ForscherInnen den Anspruch haben, einen privilegierten Zugang zur Realität für sich zu monieren, was mit der Tendenz, den eigenen Standort zu verabsolutieren, einhergeht. Das entstand Bohnsack et al. folgend unter

⁹⁰⁶ Vgl.: Przyborski/Wohlrab-Sahr: Qualitative Sozialforschung, S. 35-40.

⁹⁰⁷ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 32. Die methodologischen Überlegungen der dokumentarischen Methode sind an Karl Mannheim (Mannheim: Strukturen des Denkens; Mannheim: Wissenssoziologie), die Phänomenologische Soziologie Hitzler/Eberle: Phänomenologische Lebensweltanalyse) und die Tradition der Chicagoer Schule (Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 33) angelehnt.

⁹⁰⁸ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 9.

anderem aufgrund des Vorwurfs des „Subjektivismus“ an die qualitative Forschung, wie er beispielsweise vonseiten der quantitativen Sozialforschung formuliert wurde. Als Reaktion darauf wurde nach einem Zugang gesucht, „der zwar die Äußerungen, die Texte der Akteure, als Datenbasis nimmt, gleichwohl aber den subjektiv gemeinten Sinn transzendiert.“⁹⁰⁹ Die so herausgearbeitete Differenz zwischen dem subjektiv gemeinten Sinn und „objektiver“ Struktur ging nach Bohnsack et al. häufig mit dem Preis einher, die Perspektive der BeobachterInnen auf diese Strukturmerkmale verbunden mit ihrem Wissen absolut zu setzen.⁹¹⁰ Aus dem Vorwurf des Subjektivismus ergab sich somit, dass dem teilweise ein Objektivismus gegenübergestellt wurde, der für sich in Anspruch nahm, absolute Aussagen über „objektive“ Handlungsstrukturen zu machen. Dabei wurde die Basis der Sozialforschung, nämlich das Wissen der AkteurInnen vernachlässigt. Das zweite Problem, das die AutorInnen sehen, ist nun die andere Seite der Medaille und besteht in der Überbetonung der Subjektivität. In einer kritischen Reaktion auf diese „objektivistischen“ Tendenzen beriefen sich manche qualitativen SozialforscherInnen, welche sich vor allem in der Tradition der phänomenologischen Sozialwissenschaft⁹¹¹ verorteten, auf den subjektiven Sinn als Basis ihrer Methodologie und Handlungstheorie. Das führte nach Bohnsack et al. dazu,

„dass wir auf diese Weise zwar sehr viel über Theorien, Vorstellungen und Absichten der Akteure erfahren, aber die Perspektive des sozialwissenschaftlichen Beobachters von der Perspektive der Akteure auf deren eigenes Handeln methodologisch nicht hinreichend unterschieden werden kann.“⁹¹²

Diese beiden Positionen ist eines gemeinsam: sie bleiben der Aporie zwischen „Objektivismus“ und „Subjektivismus“ verhaftet.⁹¹³ Die dokumentarische Methode versucht nun, unter Berufung auf Mannheim, einen Beitrag zur Überwindung dieser Aporie zu leisten:

„Die Mannheim'sche Wissenssoziologie eröffnet eine Beobachterperspektive, die zwar auch auf die Differenz der Sinnstruktur des beobachteten Handelns vom subjektiv gemeinten Sinn der Akteure zielt, gleichwohl aber das Wissen der Akteure selbst als die empirische Basis der Analyse belässt.“⁹¹⁴

Die dokumentarische Methode nimmt also für sich in Anspruch, diese Aporie aufzulösen, indem sie das Wissen der Forschungssubjekte als Basis der Untersuchung ansieht, gleichwohl

⁹⁰⁹ Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 10.

⁹¹⁰ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 10.

⁹¹¹ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 554.

⁹¹² Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 10.

⁹¹³ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 11.

⁹¹⁴ Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 11.

aber auf die Differenz zwischen der Beobachtung und dem subjektiv gemeinten Sinn eingeht. Die methodologische Begründung für diesen Anspruch wird im Folgenden anhand zentraler methodologischer Aspekte der dokumentarischen Methode dargestellt.

Dafür gehe ich zuerst auf die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen ein, das dem Analyseverfahren der dokumentarischen Methode zugrunde liegt. Diese Unterscheidung entspricht auch der Differenzierung zwischen einem Objektsinn und einem dokumentarischen Sinn in den Äußerungen der Forschungssubjekte, wie in einem zweiten Teil dargestellt wird. Dies führt dazu, dass es in der Analyse möglich wird, von der Ebene des thematischen Gehalts einer Aussage, also des „was“, auf die Ebene der Rekonstruktion dieser Aussage, also auf das „wie“ zu wechseln. Dieser Ebenenwechsel ist für die dokumentarische Methode konstitutiv und wurde auch in der Analyse durchgeführt. Bevor aber genauer auf die Analyse eingegangen werden kann, stelle ich die theoretischen Grundlagen des problemzentrierten Interviews, welches das Erhebungsinstrument vorliegender Arbeit ist, dar.

21.1. Konjunktives und kommunikatives Wissen

Ein Grundpfeiler der dokumentarischen Methode ist die methodologische Unterscheidung zwischen dem reflexiven oder theoretischen Wissen der Forschungssubjekte einerseits, und dem handlungspraktischen oder inkorporierten Wissen andererseits, das Mannheim⁹¹⁵ auch als „atheoretisches Wissen“ bezeichnet⁹¹⁶. Dieses beschreibt nach Nohl jenes Wissen von Menschen, über das sie in ihrer Handlungspraxis zwar verfügen und an dem sich ihr Handeln orientiert, das für sie aber nur schwer auszudrücken ist. In diesem Sinn bildet diese Form von Wissen einen kollektiven Wissenszusammenhang, der zwar von den Menschen geteilt aber nicht explizit ist. Erst wenn es Außenstehenden, die dieses Wissen nicht teilen, weil sie etwa aus einem anderen Milieu stammen, erklärt werden soll, erfolgt der Versuch einer Überführung dieses atheoretischen Wissens in alltagstheoretische Begrifflichkeiten. Aufgrund seiner verbindenden Funktion - es beruht auf einer gleichartigen kollektiven Handlungspraxis und Erfahrung – wird dieses Wissen auch als „konjunktive Erfahrung“⁹¹⁷ bezeichnet, das in der theoretischen Explikation zum kommunikativen Wissen wird. Da das atheoretische Wissen

⁹¹⁵ VertreterInnen der dokumentarischen Methode beziehen sich auf: Mannheim, Karl: Strukturen des Denkens, Frankfurt am Main 1980.

⁹¹⁶ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 12.

⁹¹⁷ Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 10.

stark mit der Handlungspraxis von Menschen in ihren Biographien, Milieus und Kontexten verbunden ist, gilt ihm in der dokumentarischen Methode vorrangiges Interesse.⁹¹⁸

Entscheidend an diesem Punkt ist die Annahme, dass diese Wissensstruktur im Sinne einer Orientierungsstruktur bei den AkteurInnen repräsentiert ist. Es ist also ein Wissen, das auch den Forschungssubjekten zur Verfügung steht, und nicht um eines, zu dem nur die ForscherInnen einen privilegierten Zugang haben. Bohnsack et al. schreiben diesbezüglich:

„Die sozialwissenschaftlichen Interpret(inn)en im Sinne der Mannheim’schen Wissenssoziologie gehen also nicht davon aus, dass sie *mehr* wissen als die Akteure oder Akteurinnen, sondern davon, dass letztere selbst nicht wissen, was sie da eigentlich alles wissen, somit also über ein implizites Wissen verfügen, welches ihnen reflexiv nicht so ohne weiteres zugänglich ist.“⁹¹⁹

Aufgabe der SozialwissenschaftlerInnen ist es demnach, das implizite, atheoretische Wissen zu seiner begrifflich-theoretischen Explikation zu bringen. Sie bringen somit nicht ihr Wissen zur Anwendung, sondern unterstützen die AkteurInnen darin, das konjunktive Wissen in ein kommunikatives zu überführen.⁹²⁰ Hier wird nach Bohnsack et al. die Überwindung der Aporie von „Subjektivismus“ und „Objektivismus“ deutlich:

„Der dokumentarischen Methode gelingt es, die Aporie von Subjektivismus und Objektivismus zu überwinden, indem der Beobachter einerseits dem Wissen der Akteure als empirischer Ausgangsbasis der Analyse verpflichtet bleibt und deren Relevanzen berücksichtigt, ohne aber andererseits an deren subjektiven Intentionen und Common Sense-Theorien gebunden zu bleiben, diesen sozusagen »aufzusitzen«*.* Vielmehr gewinnt der Beobachter einen Zugang zur Handlungspraxis und zu der dieser Praxis zugrunde liegenden (Prozess-) Struktur, die sich der Perspektive der Akteure selbst entzieht.“⁹²¹

Bezieht man sich nun auf das Wissen der Forschungssubjekte so wird nach Bohnsack et al. deutlich, dass Bezeichnungen und Äußerungen sowohl von einer öffentlichen oder gesellschaftlichen als auch einer nicht-öffentlichen oder milieuspezifischen Bedeutung geprägt sind. Die öffentliche Bedeutung des Gesagten korreliert mit dem in Anschluss an Mannheim bezeichneten kommunikativen Wissen. Sie ermöglicht keinen Zugang zu den damit verbundenen subjektiven Erfahrungsräumen und milieu- oder fallspezifischen Besonderheiten, denn diese sind im konjunktiven Wissen oder in den konjunktiven Erfahrungsräumen zu

⁹¹⁸ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 10f.

⁹¹⁹ Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 11.

⁹²⁰ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 12.

⁹²¹ Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 12.

suchen. Es ist Ziel der dokumentarischen Methode, den Zugang zu diesem Wissen in seiner milieuspezifischen Bedeutung zu erschließen.⁹²²

Grundlegend für die dokumentarische Methode ist also die Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen, wobei sich ersteres auf explizites Wissen der AkteurInnen bezieht und zweites auf implizite Wissensformen. Diese ergeben sich aufgrund einer gemeinsam geteilten Praxis von Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenskontexten und sind demnach mit milieuspezifischen Bedeutungen versehen. Dieses implizite Wissen fungiert als eine leitende Handlungsstruktur und ist für die Beteiligten nur schwer auszudrücken. Daran schließt das Ziel der dokumentarischen Analysemethode an: es geht in ihr darum, dieses implizite Wissen und seine milieuspezifische Bedeutung explizit zu machen. Die Überwindung von „Subjektivismus“ und „Objektivismus“ liegt diesen Überlegungen zufolge darin, dass hier nicht ein Wissen vonseiten der SozialforscherInnen zur Anwendung kommt, sondern ihre Aufgabe vielmehr darin liegt, zur Explikation des vorhandenen impliziten Wissens der AkteurInnen zu verhelfen. Der Unterscheidung zwischen kommunikativem und konjunktivem Wissen entspricht auch die Annahme von zwei unterschiedlichen Sinnebenen, welche in den Äußerungen der AkteurInnen zutage treten. Sie ermöglicht es, in der Analyse auf die Ebene der handlungsleitenden Orientierungsrahmen zu wechseln, wie im folgenden Kapitel ausgeführt wird.

21.2. Vom thematischen Gehalt zum Orientierungsrahmen

Nach Nohl können in Anschluss an oben ausgeführte Überlegungen zu konjunktivem und kommunikativem Wissen zwei verschiedene Sinnebenen⁹²³ in den Äußerungen von Menschen gefunden werden: der immanente Sinngehalt und der Dokumentsinn. Auf der Ebene des immanenten Sinngehalts kommen ihm zufolge zum einen Motive und Absichten der ErzählerInnen zum Vorschein, zum anderen aber auch eine allgemeine Bedeutung eines Textinhalts oder einer Handlung. Dementsprechend kann auf dieser Ebene noch einmal zwischen dem „intentionalen Ausdruckssinn“ und dem „Objektsinn“ unterschieden werden.⁹²⁴ Im Dokumentsinn hingegen geht es darum, die geschilderte Erfahrung als Dokument einer Orientierung, die eine Erfahrung strukturiert, zu rekonstruieren. Hier wird die

⁹²² Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 14.

⁹²³ Nohl beruft sich hier auf: Mannheim, Karl: Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, in: ders.: Wissenssoziologie, Neuwied 1964, S. 91-154.

⁹²⁴ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 8.

Herstellungsweise, der „Modus Operandi“, wie ein Text und die Handlung, von der er berichtet, aufgebaut sind und in welchem Rahmen ein Thema abgehandelt wird, relevant.⁹²⁵

Mit der Unterscheidung zwischen immanenten Sinngehalt und dokumentarischen Sinngehalt korrespondiert die Unterscheidung zwischen Beobachtungen erster Ordnung, die mit der Frage nach dem „Was“ und zwischen Beobachtungen zweiter Ordnung, die mit der Frage nach dem „Wie“ verbunden sind. Diese methodologische Differenz findet in zwei Arbeitsschritten der Textinterpretation ihren Ausdruck: der formulierenden und der reflektierenden Interpretation.⁹²⁶ In diesen Schritten geht es darum, das, was gesagt wird und thematisch zum Ausdruck kommt, von dem, wie ein Thema, in welchem Orientierungsrahmen es behandelt wird, abzugrenzen.⁹²⁷ Das ist deswegen wichtig, weil nach Bohnsack et al. der Fokus in der dokumentarischen Methode weniger auf der Frage, was die gesellschaftliche Realität von Forschungssubjekten ist, liegt, als vielmehr darauf, wie diese hergestellt wird.⁹²⁸ Das heißt, dass es in der Analyse der gewonnenen Daten weniger um deren thematischen Gehalt geht, als vielmehr darum, in welcher Form ein Thema behandelt wird.

Dieser Wechsel in der Analyseeinstellung wurde in der qualitativen Sozialforschung zuerst von Seiten der Ethnomethodologie vollzogen. EthnomethodologInnen⁹²⁹ erforschen die Konstruktion von alltäglichem Handeln und beleuchten die jeweiligen Handlungspraxen unter dem Aspekt ihrer Herstellungsform. Sie gewinnen nach Bohnsack mit der Analyse der Konstruktionsprozesse so zwar einen Zugang zur Praxis des Handelns, bleiben aber auf die formalen und ubiquitären Strukturen dieser Praxis beschränkt, die das handlungsleitende Wissen, das die Handlungspraxis in ihrer milieu- oder kulturspezifischen Bedeutung unterschiedlich strukturiert, ausblendet.⁹³⁰ Die dokumentarische Methode führt diesen Zugang der Ethnomethodologie nun nach Bohnsack et al. insofern weiter, als sie die Möglichkeit eröffnet, genau das handlungsleitende, implizite Wissen in den Blick zu nehmen.⁹³¹ Sie bewahrt Distanz gegenüber der Frage, ob die zu interpretierenden Daten der Wahrheit oder einer normativen Richtigkeit entsprechen. Es geht also nicht darum, ob die Darstellungen

⁹²⁵ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 9.

⁹²⁶ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 14f.

⁹²⁷ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 15.

⁹²⁸ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 13.

⁹²⁹ Vgl. dazu: Garfinkel, Harold: Studies in Ethnomethodology. Engelwood, Cliffs/New Jersey 1967.

⁹³⁰ Vgl.: Bohnsack: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode, S. 228f.

⁹³¹ Vgl.: Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, S. 13f.

faktisch wahr sind oder nicht, sondern darum, „was sich in ihnen über die Darstellenden und deren Orientierungen dokumentiert.“⁹³² Das Ziel dabei ist das Erarbeiten von Orientierungsrahmen, die sich aufgrund des impliziten Wissens rekonstruieren lassen.

Entsprechend der Unterteilung zwischen einem immanenten und dokumentarischen Sinngehalt einer Äußerung, geht es in der Analyse in der dokumentarischen Methode also weniger darum, dem immanenten Sinngehalt auf die Spur zu kommen, als vielmehr darum, zu rekonstruieren, wie eine Äußerung zustande kommt und anhand welcher Orientierungsrahmen ein Thema behandelt wird. Dadurch wird über Handlungspraxen und deren zugrundeliegendem geteiltem Wissen Aufschluss gegeben. Der Fokus in der dokumentarischen Methode liegt somit darauf, die Analyse so stattfinden zu lassen, dass sie das implizite Wissen und die damit einhergehenden Orientierungen expliziert.

21.3. Konsequenzen für die vorliegende Forschungsarbeit

Für die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass sich ReligionslehrerInnen ausgehend von oben dargestellten methodologischen Grundlagen bezüglich der Frage nach der Bedeutung von Religion in Schulentwicklungsprozessen an konjunktiven Erfahrungsräumen orientieren. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist gerade das atheoretische Wissen und seine Orientierungsfunktion von großer Relevanz, da es das Handeln der ReligionslehrerInnen und ihre Relevanzsetzungen strukturiert und somit Auskunft darüber geben kann, ob und wie die vielfältigen Phänomene „gelebter Religion“⁹³³ in Schule und Schulentwicklung aus ihrer Sicht vorhanden sind. Ziel dabei ist es, Aufschluss darüber zu bekommen, anhand welcher Relevanzsetzungen Religion in der Schule ins Spiel kommt.

Hierin liegt der Grund für die Wahl der dokumentarischen Methode. Mit ihrer Form der Analyse und der methodologischen Grundlegung kann erforscht werden, wie sich ReligionslehrerInnen bezüglich der Frage nach der Bedeutung von Religion in Schulentwicklungsprozessen orientieren und wie sie diese Frage für sich systematisieren. So kann empirisch begründet dargestellt werden, welche Orientierungsrahmen in Bezug auf Religion in der Schulentwicklung eine Rolle spielen. Ebenso ist es aus Sicht der Religionspädagogik von Interesse, welcher Argumentationsmuster sich die

⁹³² Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 64.

⁹³³ Heimbrock/Meyer: Einleitung: Im Anfang ist das Staunen, S. 15.

ReligionslehrerInnen bedienen und wie das Thema „Religion“ Eingang in die Schulentwicklung findet.⁹³⁴

Die Erhebung der Daten, die zur Beantwortung der Forschungsfrage führen, erfolgte in Anlehnung an das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel. Die methodologischen Grundlagen dieser Methode und ihre Verbindung mit der dokumentarischen Methode werden im nächsten Schritt erläutert.

21.4. Problemzentriertes Interview und dokumentarische Methode

21.4.1. Gemeinsames und Unterscheidendes

Zwar ist das vorrangige Erhebungsinstrument der dokumentarischen Methode die Gruppendiskussion, aber da Interviews auch auf die Artikulation von Erfahrungen und Orientierungen zielen, deren Zusammenhang mithilfe der dokumentarischen Methode erarbeitet werden kann, ist der dokumentarische Zugang nach Nohl auch für die Auswertung von Leitfaden- oder ExpertInneninterviews geeignet.⁹³⁵ Dem entspricht das problemzentrierte Interview, insofern es eine Form des Leitfadeninterviews ist und auf eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“⁹³⁶ zielt. Es wird sowohl in der Phase der Erhebung als auch der Auswertung als „induktiv-deduktives Wechselverhältnis“⁹³⁷ organisiert. Das Vorwissen der ForscherInnen dient dabei als „heuristisch-analytischer Rahmen für die Frageideen.“⁹³⁸ Für die Auswertung im Sinne Witzels wird dieses Wissen vorsichtig an das Material herangetragen und weiterentwickelt. So wird zum einen gewährleistet, dass die theoretischen Konzepte der ForscherInnen die Aussagen der InterviewpartnerInnen nicht

⁹³⁴ In weiterer Folge, um diese Orientierungsrahmen genauer und vor allem mehrdimensional zu erforschen, schlägt Bohnsack die Bildung von Typen vor. In seiner entworfenen praxeologischen Typenbildung geht es darum, die Prozessstrukturen oder die generativen Muster der Handlungspraxis in den Blick zu nehmen. Es wird dafür zwischen der sinngenetischen und der soziogenetischen Typenbildung unterschieden. Erstere zielt darauf, Zugang zu den Orientierungsrahmen zu finden, während die darauf aufbauende soziogenetische Typenbildung nach der sozialen Genese der Orientierungsrahmen fragt und sie so zu erklären versucht, indem sie auch nach den Erfahrungsraum innerhalb dessen die Genese einer Orientierung zu suchen ist, beachtet. (Vgl.: Bohnsack: Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode, S. 229f.). Die Untersuchung wurde von Anfang an daraufhin angelegt, zu erheben, welche Orientierungsrahmen und Relevanzsetzungen die katholischen ReligionslehrerInnen haben. Die Typenbildung wurde in dieser Untersuchung nicht durchgeführt, da für die Beantwortung der Fragestellung, welche Bedeutung Religion aus Sicht der ReligionslehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen hat, vor allem deren Orientierungsrahmen relevant sind.

⁹³⁵ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 7.

⁹³⁶ Witzel: Das problemzentrierte Interview, [1].

⁹³⁷ Witzel: Das problemzentrierte Interview, [3].

⁹³⁸ Witzel: Das problemzentrierte Interview, [3].

einschränken⁹³⁹, zum anderen trägt dieses Vorgehen zu einer Weiterentwicklung empirisch begründeter Theorie bei.

Hierin stimmen die Methodologie der dokumentarische Methode und des problemzentrierten Interviews überein. Sie unterscheiden sich aber in der Bewertung und Relevanz der unterschiedlichen Textsorten. Die Differenzierung der Textsorten Erzählung, Beschreibung und Argumentation⁹⁴⁰ ist nach Nohl für die dokumentarische Interpretation fundamental und entspricht der Unterscheidung zwischen kommunikativer Stellungnahme zum eigenen oder fremden Handeln, der Explikation von dessen Gründen und Motiven und Erzählung oder Beschreibung unmittelbarer Handlungs- und Geschehensabläufe. So sind es vor allem Erzählungen, die es ermöglichen, das atheoretische Wissen der Forschungssubjekte zu erheben. Das kommunikative Wissen, welches sich auf Motive des Handelns stützt korrespondiert eher mit den Textsorten der Argumentation und Bewertung. Die Interpretation in der dokumentarischen Methode stützt sich demzufolge vor allem auf Erzählungen und Beschreibungen, es lassen sich aber auch Argumentationen und Bewertungen dokumentarisch interpretieren: Anstatt dem wörtlichen Sinngehalt zu folgen, kann die Herstellungs- und Konstruktionsweise der Argumentationen rekonstruiert und auf diese Weise erarbeitet werden, wie jemand seine Handlungsweisen rechtfertigt bzw. bewertet. Das kann Aufschluss darüber geben, in welchem Orientierungsrahmen eine Person ihre Themen und Problemstellungen bearbeitet.⁹⁴¹ Im Zusammenhang mit der Frage nach dem Trennen von Textsorten weist Nohl nun auf den Unterschied zum problemzentrierten Interview nach Witzel hin. Dieser traut gerade jenen Textstellen, die argumentativen oder evaluativen Charakter haben, zu, dass sie die narrativen Interviewpassagen explizieren und die Interpretation leiten können. So wird nach Nohl aber zum einen der für die dokumentarische Methode bedeutende Unterschied zwischen Erzählung und Argumentation nivelliert und zum anderen impliziert die Ansicht von Witzel ein hohes Selbstreflexionsniveau der Interviewten.⁹⁴² Es wird hier davon ausgegangen, dass die InterviewpartnerInnen einen reflexiven Zugang zu ihrem

⁹³⁹ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [3].

⁹⁴⁰ Erzählungen sind daran erkennbar, dass ein InterviewpartnerIn Handlungs- und Geschehensabläufe darstellt, die einen Anfang und ein Ende haben. Das heißt, Erzählungen sind durch Zeit- und Ortsbezüge gekennzeichnet. Beschreibungen hingegen charakterisiert, dass sie immer wiederkehrende Handlungsabläufe thematisieren. Hinweise für Beschreibungen sind Wörter wie „immer“, „öfters“, etc. In Argumentationen finden sich alltagstheoretische Zusammenfassungen und Stellungnahmen zu Motiven, Gründen oder Bedingungen für das eigene Handeln oder das Handeln anderer Personen. Bewertungen sind eng verbunden mit Argumentationen, beinhalten aber evaluative Prädikate. Diese Textsorten finden sich in der Regel nicht voneinander abgegrenzt, sondern werden in Vorder- und Hintergrundkonstruktionen deutlich. So kann eine Haupte Erzählung durch den Modus einer Beschreibung oder Bewertung unterbrochen werden. (Vgl.: Nohl, Interview und dokumentarische Methode, S. 28.).

⁹⁴¹ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 48ff.

⁹⁴² Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [12].

Erfahrungswissen hätten und dieses explizieren könnten. Gerade das wird aber in der Methodologie der dokumentarischen Methode bestritten.⁹⁴³ In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen, dass Witzel selbst diesen Zugang vom Reflexionsniveau und der Eloquenz der Befragten abhängig macht.⁹⁴⁴

Ich bin mit dieser Differenz so umgegangen, dass ich vor allem die erzählenden und beschreibenden Sequenzen im Blick hatte und in der Analyse von Argumentationen und Bewertungen mit dem Bewusstsein vorging, dass sie nicht unbedingt den reflexiven Zugang zum Erfahrungswissen erschließen, aber nach Witzel auf der „Suche nach neuen Mustern“⁹⁴⁵ unterstützend seien.

21.4.2. Begründung für das Erhebungsinstrument

Um die Relevanzsetzungen der Befragten ermitteln zu können und im Sinne der Realisierung des Offenheitsprinzips der qualitativen Sozialforschung werden die InterviewpartnerInnen im problemzentrierten Interview vor allem zu Narrationen angeregt. Darin liegt ein Grund für die Wahl dieses Erhebungsinstruments. Ein anderer Grund für diese Wahl liegt darin, dass die InterviewpartnerInnen durch diese Form des Interviews angeregt werden, zu unterschiedlichen Themenbereichen zu erzählen, was der Forschungsfrage dieser Arbeit entspricht. Sie bezieht sich nicht auf ein Gesamtthema, wie es etwa in der biografischen Forschung der Fall ist, sondern auf unterschiedliche Aspekte einer Frage.

Ein weiterer Grund für die Wahl des problemzentrierte Interviews liegt in seiner Konzeption als Wechselspiel zwischen Theorie und Empirie. Ich gehe davon aus, dass es keine „theorielose“ Wahrnehmung eines Forschungsfeldes gibt⁹⁴⁶ und diese Theorie daher expliziert werden muss, wie in den ersten Teilen dieser Arbeit geschehen.

Schließlich habe ich mich – trotz der methodologischen Differenz in der Beurteilung der Textsorten - für die Kombination aus problemzentrierten Interview und dokumentarischer Methode entschieden, weil es im problemzentrierten Interview um gesellschaftliche Problemstellungen, hier die Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung, geht, und es darauf zielt, die je subjektiven Erfahrungsweisen gesellschaftlicher Realität zu explizieren.

⁹⁴³ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 36.

⁹⁴⁴ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [4].

⁹⁴⁵ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [17].

⁹⁴⁶ Vgl.: Kapitel 3.1.

Durch die dokumentarische Methode können ergänzend dazu die dafür relevanten Orientierungsrahmen erarbeitet werden. Wie ich dabei vorgeh, ist Thema des nächsten Teils.

22. Methodische Überlegungen und ihre Umsetzung

Das folgende Kapitel legt jene Standards dar, denen die vorliegende Forschung verpflichtet ist und thematisiert die Umsetzung dieser. Dafür werden Aspekte der Ethik in der qualitativen Sozialforschung, da diese gerade für theologische Arbeiten von Relevanz sind, thematisiert, der Frage der intersubjektiven Überprüfbarkeit nachgegangen und im Anschluss daran die Durchführung der Interviews und deren Analyse anhand der methodischen Vorgehensweise reflektiert. Im Sinne der Transparenz wird in einem weiteren Schritt das Sample vorliegender Untersuchung beschrieben und der Zeitplan offengelegt.

22.1. Leitende Kriterien

Aufgrund allgemeiner Diskussionen über die Frage nach Ethik in der qualitativen Sozialforschung, die unter anderem durch Skandale wie das Fälschen von Daten angestoßen wurden, wurden zahlreiche für sie bedeutsame Ethikcodices entwickelt.⁹⁴⁷ Ethische Fragestellungen haben große Relevanz, sie ziehen sich durch den gesamten Forschungsprozess: angefangen von der Frage, welche Informationen die UntersuchungsteilnehmerInnen erhalten, bis zur Art und Weise der Veröffentlichung der Ergebnisse. Im Folgenden greife ich einige zentrale Punkte auf und lege ihre Umsetzung in Hinsicht auf meine Untersuchung dar.

Zum Schutz der Forschungssubjekte gilt zum ersten nach Flick das Prinzip der Nicht-Schädigung. Personen, die an Untersuchungen teilnehmen, dürfen durch die Forschung keinen Nachteilen ausgesetzt sein. Dieses Prinzip wurde mithilfe der informierten Einwilligung in dieser Untersuchung eingehalten, die mit der Zusage verbunden war, dass die Daten anonymisiert verwendet werden.⁹⁴⁸

Im Zuge dieser Einwilligung gilt es, die TeilnehmerInnen möglichst ausführlich über Ziele und Methoden des Forschungsvorhabens zu informieren. Wenn allerdings durch eine umfassende Vorinformation die Forschungsergebnisse verzerrt werden könnten, ist dem insofern Rechnung zu tragen, als zumindest ein Überblick über das Forschungsvorhaben zu geben ist.⁹⁴⁹

⁹⁴⁷ Mehr dazu siehe: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 57f.

⁹⁴⁸ Die Einwilligungserklärung ist im Anhang 1 der Arbeit zu finden.

⁹⁴⁹ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 59.

Im Falle vorliegender Arbeit wurden die InterviewpartnerInnen kursorisch über das Thema in Kenntnis gesetzt, wobei ich vor allem auf die Frage nach ihrer Rolle im Schulentwicklungsprozess einging, da sie sonst eventuell der Bedeutung von Religion größere Relevanz zugeschrieben hätten, als sie aus ihrer Sicht eigentlich hat.

Den Forschungssubjekten in der Analyse der Daten gerecht zu werden ist nach Flick ein weiterer ethischer Kernpunkt.⁹⁵⁰ Bezüglich der Analyse der Daten ist es daher wichtig,

„dass Interpretationen tatsächlich in den Daten (Aussagen z. B.) begründet sein müssen, dass sie keine Wertungen auf der persönlichen Ebene enthalten und dass sie den Untersuchungsteilnehmer nicht zum Gegenstand einer psychologischen (etwa Persönlichkeits-)Diagnostik machen.“⁹⁵¹

In der Auswertung wurde besonderes Augenmerk auf oben genannte Kriterien gelegt, die Interpretationen einer Kontrolle diesbezüglich unterzogen und in der Darstellung der Ergebnisse wurde darauf geachtet, die Relevanz der Aussagen der InterviewpartnerInnen zu würdigen. So sollten sich keine Bewertungen der Aussagen der ReligionslehrerInnen und keine persönlichen Diagnosen in der Darstellung der Forschungsergebnisse finden.

Wenn ein Feld untersucht wird, das mehrere Beteiligte in einem spezifischen Setting mit einbezieht, ist es wichtig, Anonymität und einen vertraulichen Umgang mit den Informationen zuzusichern.⁹⁵² Da es in Wien eine überschaubare Anzahl an katholischen ReligionslehrerInnen gibt, und auch die Schulen anhand der Themen ihrer Entwicklungsprozesse wiedererkannt werden könnten, habe ich die Informationen so weit geändert, dass nicht mehr nachvollziehbar sein sollte, von welcher Schule gesprochen wird und wer welche Aussagen getätigt hat. Gleichzeitig wurde auch darauf geachtet, die Veränderungen nicht so weit zu verzerren, dass sie die Aussagen, die aufgrund von Kennzeichen eines spezifischen Kontexts gemacht wurden, verfälschen. So gebe ich beispielsweise die genaue Größe und Lage der Schulen nicht bekannt, benenne die Schulentwicklungsprojekte um, achte aber gleichzeitig darauf, dass die Art der Schulentwicklung bspw. wenn sie primär pädagogisch fokussiert ist, nicht verfälscht wird. Sämtliche vorkommende Namen, inklusive jener der UntersuchungsteilnehmerInnen, sind anonymisiert.

⁹⁵⁰ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 65f.

⁹⁵¹ Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 65.

⁹⁵² Das Email mit den darin enthaltenen Informationen ist im Anhang zu finden.

Neben den genannten ethischen Kriterien ist es in der qualitativen Forschung unter anderem nach Bohnsack selbstverständlich, die Ergebnisse und den Weg, der zu diesen Ergebnissen geführt hat, intersubjektiv nachvollziehbar zu machen, denn dem qualitativen Paradigma verpflichtete Wissenschaftlerinnen nehmen für sich in Anspruch, dass sie keine empirisch „wahren“ Aussagen treffen können, sondern dass sich die von ihnen entworfenen theoretischen Sätze bewähren müssen⁹⁵³.

„Indem er (*der Wissenschaftler, Anm. ES*) falsifizierte Hypothesen umformuliert, ihren Falschheitsgehalt eliminiert, sie also einschränkend neu formuliert, mit Einschränkungen versieht, kommt er allmählich an die Wahrheit heran. Die Hypothesen, die theoretischen Sätze werden mit einschränkenden Rahmenbedingungen versehen, verlieren damit aber auch den Charakter von All-Aussagen.“⁹⁵⁴

Das heißt, dass für jede theoretische Hypothese nur das als bewährt anzusehen ist, was unter den jeweiligen Rahmenbedingungen aussagbar ist. Das wiederum bedeutet für die Ergebnisse meiner Untersuchung, dass die Einschränkungen durch das Sampling und durch die Art und Beschaffenheit des Schulentwicklungsprozesses vor Ort erfahren.

Intersubjektive Nachvollziehbarkeit ist in meiner Arbeit auch dadurch gegeben, dass die Auswertung der Interviews zum Teil in einer ForscherInnengruppe stattfand und die Rekonstruktion des Forschungs- und Erkenntnisprozesses wird durch die Darstellung des Erkenntnisweges ermöglicht⁹⁵⁵.

Nach der Darstellung der dieser Arbeit zugrundeliegenden Standards erfolgt nun die Erläuterung meiner Vorgehensweise anhand methodischer Beschreibungen des problemzentrierten Interviews und der dokumentarischen Methode.

22.2. Die Durchführung des Interviews

In den rekonstruktiven Verfahren soll nach Bohnsack durch möglichst wenige Eingriffe der ForscherInnen mehr methodische Kontrolle erreicht werden. Dies begründet er damit, dass die Befragten auf diese Weise selbst darlegen können, wie sie die Fragestellungen interpretieren, denn die Art und Weise, wie sie die Fragen für sich übersetzen, gibt darüber Aufschluss, in welcher Form sie ein Thema bearbeiten. Gleichzeitig bekommen sie so die Gelegenheit, sich in

⁹⁵³ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 16.

⁹⁵⁴ Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 16.

⁹⁵⁵ Diese Darstellung findet sich in Kapitel 22.6.

ihrer je eigenen Sprache zu der Fragestellung zu äußern. Methodische Kontrolle bedeutet in diesem Sinn, dass Kontrolle über die Differenzen der Interpretationsrahmen der Forschenden und der Beforschten möglich wird.⁹⁵⁶ Bohnsack schreibt dazu:

„Die Fragestellung soll – wenn wir beim Interview bleiben – möglichst offen sein, sodass die Befragten die Kommunikation weitestgehend selbst strukturieren und damit überhaupt die Möglichkeit haben, zu dokumentieren, ob sie die Fragestellung überhaupt interessiert, ob sie in ihrer Lebenswelt – man sagt auch: ihrem Relevanzsystem – einen Platz hat, und wenn ja, unter welchem Aspekt sie für sie Bedeutung gewinnt.“⁹⁵⁷

Dies fand in den Interviews beispielsweise dadurch Ausdruck, dass von mir zwar unterschiedliche Themen vorgegeben wurden⁹⁵⁸, ich die InterviewpartnerInnen aber durch aktives Nachfragen unterstützte, wenn sie selbst neue Aspekte einbrachten, wie beispielsweise die Rolle der Direktion, die im Interview mit Interviewpartnerin E intensiver thematisiert wurde. Zusätzlich dazu machte ich keine Vorgaben bezüglich der Antworten, sondern stellte offene Fragen, denn nach Bohnsack ist es Ziel der Interviews

„die Befragten ein Thema in deren eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens entfalten zu lassen; nur so können die Interviewer(innen) oder Beobachter(innen) vermeiden, in die Einzeläußerung Bedeutungen hineinzuprojizieren, die ihr nicht zukommen.“⁹⁵⁹

Durch die Offenheit in den Interviews wird also nach Bohnsack gewährleistet, dass die InterviewpartnerInnen die Strukturierung der Kommunikation im Rahmen des für die Untersuchung relevanten Themas so weit wie möglich selbst übernehmen können.⁹⁶⁰ Dem wurde ich gerecht, indem ich so lange nicht in die Äußerungen der InterviewpartnerInnen eingriff, bis sie ihr Verständnis darlegen konnten und erst danach ein neues Themenfeld, wiederum mit möglichst offenen Fragen, einleitete. So konnten die InterviewpartnerInnen ihre Relevanzsysteme offenlegen und ihre Interpretationen von Schulentwicklung und der Bedeutung von Religion aus ihrer Sicht darin entfalten.

⁹⁵⁶ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 20.

⁹⁵⁷ Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 20.

⁹⁵⁸ Die Themen werden in Kapitel 22.5. erläutert.

⁹⁵⁹ Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 20f.

⁹⁶⁰ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 21.

22.2.1. Drei Grundpositionen der Problemzentrierten Interviews: Problemzentrierung, Gegenstands- und Prozessorientierung

Die drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews nach Witzel, das ich als Erhebungsmethode gewählt habe, werden im Folgenden skizziert und in Bezug auf die Umsetzung in meiner Forschung erläutert.

22.2.1.1. Problemzentrierung

Aufgrund der Problemzentrierung wird sichergestellt, dass sich die Forschung an einem gesellschaftlich relevanten Problem orientiert. Die InterviewerInnen nutzen nach Witzel ihr Wissen über den Problembereich, um die Explikationen der InterviewpartnerInnen verstehend nachvollziehen und für das Problem relevante Fragen stellen zu können.⁹⁶¹ Als gesellschaftlich relevantes Problem sehe ich die Tabuisierung von Religion und religiöser Diversität im Schulleben, da diese zum einen zu wachsenden Konfliktfeldern und einer intoleranten Haltung der Jugendlichen führt, und zum anderen den SchülerInnen Lernchancen verschließt. Das theoretische Wissen, das ich mir zu diesem Problembereich angeeignet hatte, diente mir, auch im Sinne Witzels, als „heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen“⁹⁶².

22.2.1.2. Gegenstandsorientierung

Mit der Orientierung am Gegenstand wird die Flexibilität der Methode gegenüber unterschiedlichen Anforderungen im Forschungsfeld bezeichnet. So können Methodentriangulation oder verschiedene Gesprächstechniken angewandt werden, um diesen Anforderungen gerecht zu werden.⁹⁶³ Im Vorfeld der Erhebung analysierte ich die Homepages der Schulen, um zum einen das Sampling festzulegen und die Analyse zum anderen in der Auswertung als Hintergrundfolie zu nutzen.

22.2.1.3. Prozessorientierung

Die Prozessorientierung schließlich ist nach Witzel auf den gesamten Forschungsablauf, aber auch auf die Vorinterpretation in der Forschung gerichtet und bezieht sich vor allem auf die Kommunikation zwischen Interviewerin und InterviewpartnerInnen:

⁹⁶¹ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [4].

⁹⁶² Witzel: Das problemzentrierte Interview, [3].

⁹⁶³ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [4].

„Wenn der Kommunikationsprozess sensibel und akzeptierend auf die Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen zentriert wird, entsteht bei den Befragten Vertrauen und damit Offenheit, weil sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen.“⁹⁶⁴

Durch das Vertrauensverhältnis können nach Witzel die Befragten ihre Problemsicht „ungeschützt“ in Kooperation mit dem/der InterviewerIn entfalten, und im Laufe des Interviews neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten formulieren. Widersprüche können zum einen Ausdruck von Missverständnis zwischen InterviewerIn und InterviewpartnerIn sein, sie können aber auch

„Ausdruck von Orientierungsproblemen, Interessenswidersprüchen und Entscheidungsdilemmata angesichts widersprüchlicher Handlungsanforderungen sein.“⁹⁶⁵

In der Interviewführung wurde daher auf einen respektvollen Umgang mit den InterviewpartnerInnen geachtet, der Leitfaden nicht „sklavisch“ befolgt und die LehrerInnen angeregt, ihre Sicht der Dinge darzulegen.

22.2.2. Instrumente des Problemzentrierten Interviews

Um oben genannte drei Prinzipien verwirklichen zu können, schlägt Witzel vier Instrumente des Problemzentrierten Interviews vor: Kurzfragebogen, Leitfaden, Tonbandaufzeichnung des Gesprächs und ein Postskriptum.⁹⁶⁶

Der Kurzfragebogen dient dazu, relevante soziographische Daten zu erheben. Ich erhob die relevanten Informationen, wie Lage und Größe der Schule, Dauer des Engagements der InterviewpartnerInnen im Schulentwicklungsprozess, etc. schon im Vorfeld. Vor den Interviews holte ich eine Einverständniserklärung der InterviewpartnerInnen ein. Diese dient ihrem und meinem Schutz im Falle rechtlicher Unklarheiten, die den Datenschutz oder die Verwendung der Aussagen betreffen. Sämtliche Interviews wurden auf Tonband aufgenommen und vollständig transkribiert.

Unmittelbar nach dem Gespräch schlägt Witzel vor, Postskripten anzulegen, die eine kurze Skizze über Gesprächsinhalte, Anmerkungen zu situativen und non-verbalen Aspekten

⁹⁶⁴ Witzel: Das problemzentrierte Interview, [4].

⁹⁶⁵ Witzel: Das problemzentrierte Interview, [4].

⁹⁶⁶ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [5].

beinhalten und die Schwerpunktsetzungen der InterviewpartnerInnen festhalten. Auffälligkeiten können darin ebenso notiert werden, wie spontane Interpretationsideen, die in der Auswertung hilfreich sind.⁹⁶⁷ Auch das wurde nach den Interviews durchgeführt und in der Analyse dienten die Skizzen über die Interviewsituation als Unterstützung und Verständnishilfe.

22.2.3. Gesprächsstrategien nach Witzel und deren Kritik

Das problemzentrierte Interview begreift die Befragten als ExpertInnen ihrer Orientierungen und Handlungen,

„die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können.“⁹⁶⁸

Um das zu verwirklichen schlägt Witzel unterschiedliche Kommunikationsstrategien vor. Eine vorformulierte Einleitungsfrage wirkt unterstützend, um auf das zu untersuchende Problem zu fokussieren, gleichzeitig sollte diese Frage so offen sein, dass sie von den InterviewpartnerInnen mit eigenen Worten und den ihnen wichtigen Inhalten beantwortet werden kann.⁹⁶⁹ Im Anschluss an diesen erzählgenerierenden Einstieg greift der/die InterviewerIn die thematischen Aspekte noch einmal auf und stellt Nachfragen, die den roten Faden weiterspinnen und die Inhalte detaillieren. Dadurch, dass nach Erfahrungsbeispielen oder biographischen Episoden gefragt wird, wird die Erinnerungsfähigkeit der Befragten angeregt und abstrakte oder fehlende Begriffe können expliziert werden. Ad-hoc-Fragen werden dann gestellt, wenn es um bestimmte Themenbereiche geht, die die Vergleichbarkeit der Interviews sichern. Diese können in Form von Stichworten im Leitfaden notiert oder auch vorbereitete Fragen sein.⁹⁷⁰

Neben der erzählgenerierenden Einstiegsfrage und den Ad-hoc-Fragen verwendet Witzel „spezifische Sondierungen“⁹⁷¹, die darauf zielen, die Aussagen der InterviewpartnerInnen besser verstehen zu können. Als Strategien nennt er die Zurückspiegelung von Aussagen der InterviewpartnerInnen oder Verständnisfragen. Beides habe ich in den Gesprächen angewandt, wie bspw. bei Interviewpartnerin F, wenn sie von der Distanzierung der

⁹⁶⁷ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [9].

⁹⁶⁸ Witzel: Das problemzentrierte Interview, [12].

⁹⁶⁹ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [13].

⁹⁷⁰ Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [14f].

⁹⁷¹ Witzel: Das problemzentrierte Interview, [10].

Demokratie „bis zum letzten Schüler“(vgl.: F, Z. 653) spricht. Eine weitere Strategie, jene der Konfrontation, kam aus Gründen des Respekts gegenüber meinen InterviewpartnerInnen nicht zur Anwendung.⁹⁷²

Die Vorschläge, die InterviewpartnerInnen durch „Verständnisfragen“ und „Konfrontationen“, zu Explikationen und Motiven der Handlungsgründe zu bringen, stehen aus Sicht der dokumentarischen Methode unter Kritik. Durch Explikationen würde das atheoretische Wissen, das mithilfe der dokumentarischen Methode erhoben werden soll, verschwimmen. Würden die InterviewpartnerInnen zur Explikation gedrängt, würde man das Interview auf die Ebene expliziten Wissens beschränken und eben nicht auf das handlungsleitende Wissen zurückgreifen können.⁹⁷³ Ich legte daher in den Interviews meinen Fokus auf Beschreibungen und Erzählungen, die allerdings durch Argumentationen und Bewertungen ergänzt wurden. In der Interpretation wurde auf die kategoriale Differenz zwischen Erzählung und Argumentation eingegangen⁹⁷⁴ und Argumentationen und Bewertungen als solche sichtbar gemacht. Gleichzeitig dienen auch sie der Explikation der Orientierungsrahmen, da in der Analyse darauf geachtet wurde, wie die Argumentationen und Bewertungen von den InterviewpartnerInnen hergestellt wurden, um so herauszufinden, wie die Handlungsweisen bewertet und gerechtfertigt werden.⁹⁷⁵ Diese Überlegungen führen zum nächsten Kapitel, die verschiedenen Schritte in der Analyse der dokumentarischen Methode folgend.

22.3. Auswertungsschritte der dokumentarischen Methode

Die Auswertung der dokumentarischen Methode orientiert sich an den methodologischen Überlegungen⁹⁷⁶. In einem ersten Schritt werden aus den transkribierten Interviews Passagen ausgewählt, die einer Interpretation unterzogen werden, wobei dafür nach Bohnsack drei Auswahlkriterien geltend gemacht werden. Erstens müssen die Passagen thematisch relevant sein, zweitens ein ausgeprägtes Engagement der Interviewten und drittens eine hohe metaphorische Dichte aufweisen.⁹⁷⁷ Diese Auswahl wurde ergänzt durch jene Teile, in denen sich die InterviewpartnerInnen zu Fragestellungen aus dem Leitfaden, die in alle Interviews Eingang fanden, äußerten.

⁹⁷² Vgl.: Witzel: Das problemzentrierte Interview, [16].

⁹⁷³ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 22f.

⁹⁷⁴ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 22.

⁹⁷⁵ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 50. Nohl stellt in diesem Zusammenhang auch fest, dass die Unterscheidung zwischen konjunktiven und kommunikativen eine analytische ist und Menschen stets in beiden Ebenen dieser Sprache leben. Zentral in der Auswertung ist der Blick auf die Textsorte und eine sensible Auswertung von Argumentationen und Bewertungen

⁹⁷⁶ Vgl.: Kapitel 21.

⁹⁷⁷ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 33.

Nach der Auswahl dieser Passagen werden sie zuerst formulierend und dann reflektierend interpretiert. In der formulierenden Interpretation geht es nach Nohl darum, zusammenfassende Formulierungen vonseiten der Forscherin zu leisten, wobei bewusst auf eine sozialwissenschaftliche Begrifflichkeit verzichtet wird⁹⁷⁸. Hier bleibt man noch innerhalb des Rahmens der Interviewten und sucht nach dem, was gesagt wird, paraphrasiert es aber mit eigenen Worten. Im Zuge der reflektierenden Interpretation hingegen wird gewährleistet, den Rahmen, innerhalb dessen ein Thema abgehandelt wird, zu explizieren, zu rekonstruieren und darzustellen, wie, das heißt mit Bezug auf welchen Orientierungsrahmen es abgehandelt wird.⁹⁷⁹

Dieser Rahmen wiederum ist jenes Moment, das ausschlaggebend dafür ist, in welcher Selektivität ein Thema behandelt wird. Er wird von den ForscherInnen dadurch ermittelt, indem Alternativen überlegt werden,

„wie in anderen Gruppen die Weichen bei der Behandlung desselben bzw. eines vergleichbaren Themas anders gestellt werden: Es werden Kontingenzen sichtbar.“⁹⁸⁰

Was Bohnsack hier für Gruppen formuliert, gilt auch für Interviews: Hier werden andere Interviewpassagen zum Vergleich herangezogen, die dasselbe Thema behandeln.

In der dokumentarischen Methode wird davon ausgegangen, dass Menschen Problemstellungen innerhalb ihres Lebens auf eine bestimmte Art und Weise, also in einem bestimmten Orientierungsrahmen bearbeiten und erfahren. Für eine Interviewpassage kann dieser Annahme folgend davon ausgegangen werden, dass einem ersten Erzählabschnitt ein spezifischer, ein der Erfahrungsweise und dem Rahmen der Forschungssubjekte entsprechender zweiter Abschnitt folgt. Die Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts wird daher nach Nohl durch einen Dreischritt von erstem Abschnitt, zweitem Abschnitt und drittem Abschnitt ermöglicht.⁹⁸¹

„Die dokumentarische Methode geht davon aus, dass die möglichen Anschlussäußerungen an einen ersten Erzählabschnitt in atheoretischer, habitualisierter Form der erforschten Person wissensmäßig verfügbar sind. Da die erforschte Person die sinnvollen Anschlussäußerungen aber – gerade wo es sich um routinemäßige Handlungspraxis handelt – nicht explizieren kann, bedarf es der empirischen Rekonstruktion und Explikation des atheoretischen Wissens der

⁹⁷⁸ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 77.

⁹⁷⁹ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 50f.

⁹⁸⁰ Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 34.

⁹⁸¹ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 12.

Erforschten, und das heißt: der empirisch gegebenen Anschlussäußerungen, die eine adäquate Fortsetzung des ersten Erzählabschnitts darstellen.“⁹⁸²

Als valide kann der Orientierungsrahmen dann gelten, wenn er von anderen Orientierungsrahmen, innerhalb derer dieselbe Problemstellung und dasselbe Thema auf eine andere Art und Weise behandelt wird, abgegrenzt werden kann. Das heißt für die Analyse der jeweiligen Interviewpassagen, dass die zweiten und dritten Erzählabschnitte mit zweiten und dritten Erzählabschnitten in anderen Fällen verglichen werden. Hier wird deutlich, dass der Vergleich mit anderen Fällen, innerhalb derer dasselbe Thema bearbeitet wird, in der dokumentarischen Methode konstitutiv ist.⁹⁸³

Forschungspraktisch bedeutet das, dass der zweite Abschnitt als gegebene, adäquate Fortsetzung eines ersten Abschnitts gesehen wird und Alternativen zum zweiten Abschnitt gedankenexperimentell erörtert werden. Die übergreifende Klasse all der alternativen zweiten Abschnitte, die dem gegebenen äquivalent sind, ist der homologe Orientierungsrahmen. Dieser wird dann evident, wenn er gegenüber differierenden Orientierungsrahmen, gegenüber anderen zweiten und dritten Abschnitten in anderen empirischen Fällen abgegrenzt werden kann.⁹⁸⁴ Im Folgenden wird an drei Beispielen exemplarisch dargestellt, wie die Orientierungsrahmen der InterviewpartnerInnen ermittelt wurden:

⁹⁸² Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 12.

⁹⁸³ Vgl.: Nohl, Interview und dokumentarische Methode, S. 12.

⁹⁸⁴ Vgl.: Nohl, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode, S. 52.

Erzählsequenz	Interview	B	F	F
1. Äußerung		Also mein erster Einstieg in die Schulentwicklung war eigentlich das EDV-Kustodiat. (...)	Ahm also vor fünf Jahren hats einen Direktorswechsel gegeben und der hat eine Menge Initiativen begonnen, unter anderem auch ah, wollte auch im, in, in Schulentwicklung etwas tun und da hats in, in seinem ersten Jahr, ah, Workshops auch gegeben (...)	Wenn ich anfang dass wir, ich weiß jetzt nicht die Jahreszahl, sechs oder sieben Jahre mit der modularen Oberstufe, begonnen haben I: //mhm// IP: und nachdem ich die Fächer Französisch und Religion hab, bin ich ja zweigeteilt. In Französisch war ich automatisch dabei I: Ja IP: und Religion is ja das Fach, das bei Schulversuchen per se ausgeschlossen is. I: //mhm//
2. Äußerung		Und hab dadurch einfach schon eigentlich mit allen Kollegen zusammenarbeiten müssen oder alle habn was von mir gebraucht (...).	und in, in so einem Workshop <u>hab</u> ich mich auch dann gemeldet (...)	Und das war ein Glücksfall, also würd jetzt vielleicht a bissl zu weit führen, außer Sie wollns wissen, ahm, dass ich da an der richtigen Stelle offensichtlich ah gesessen bin und gehört hab wir müssen irgendwas tun und ich hab mich da auch ans Schulamt weitergewandt, was soll ma tun mit Religion?
3. Äußerung		Und dann bin i eben seit November selbst auch in der Personalvertretung ah und damit auch in dieser Steuergruppe, also Koordinationsgruppe heißt das bei uns. (...)	ich hab mich auch für die Koordination der Gruppe gemeldet und wurde dann quasi die Person, die, ah, für diese Typenentwicklung, ich würd jetzt sagen a koordinierende Aufgabe hatte oder so (...)	IP: Wenn nämlich hier die Modulare rennt, drei Jahre und die Reifeprüfung anders is und Religion spüt net mit, sin ma wahrscheinlich draußen, das war unsre Angst und nicht <u>immer</u> dieses Fach zu sein, dass eine Extrawurst brät.

Schon aus diesen Anfangssequenzen werden die Orientierungsrahmen der jeweiligen InterviewpartnerInnen deutlich: Interviewpartner B verknüpft Schulentwicklung mit Tätigkeiten, die mit verschiedenen Ämtern in Verbindung stehen: EDV-Kustodiat, Personalvertretung und Mitglied der Koordinationsgruppe. Abstrahiert bedeutet das, dass die Strukturen und die offiziellen Ämter, die es in der Schulentwicklung gibt und die damit verbundenen Aufgaben wie beispielsweise der Kommunikation mit KollegInnen, seinen Orientierungsrahmen bilden. Bei Interviewpartnerin E wird deutlich, dass sie sich an der Aufgabe der Leitung orientiert, die eine gewisse Struktur zur Beteiligung an Schulentwicklung zur Verfügung stellen muss, die es ermöglicht, selbst initiativ zu werden. Auch sie orientiert sich in diesem Sinn an den Strukturen des Prozesses, fokussiert aber auf die Sicherstellung dieser durch die Leitung. Auch Interviewpartnerin Fs Orientierungsrahmen betrifft die Strukturen, nimmt aber stärker die Rolle, die sie selbst in diesen innehat, in den Blick. Ihr Schwerpunkt liegt im Unterschied zu Interviewpartner B und Interviewpartnerin E vor allem

auf der Einbindung vom Fach Religion in den Schulentwicklungsprozess. Diese Orientierungsrahmen finden sich im Verlauf der Interviews immer wieder. Insofern betreffen die homologen Äußerungen nicht nur die Folge zu Beginn, sondern können auch im späteren Verlauf der Interviews festgestellt werden.

Die Orientierungsrahmen zu ermitteln, ist Ziel der dokumentarischen Analyse. Damit diese auch valide sind, bedarf es – wie oben schon ausgeführt – des Vergleichs mit anderen Interviewpassagen, die sich auf dasselbe Thema beziehen. Da der Komparation in diesem Vorgehen ein zentraler Stellenwert beigemessen wird, erläutere ich sie im nächsten Teil genauer.

22.3.1. Komparative Analyse

Die Signifikanz einer Abfolge von Textabschnitten, ihre Regelmäßigkeit, lässt sich in der Kontrastierung mit anderen Abfolgen von Textabschnitten erfassen. Der Vergleich verschiedener Abschnitte dient nach Nohl somit der Ermöglichung und der Erleichterung der Interpretation, da durch das komparative Vorgehen implizite Vergleichshorizonte der ForscherInnen durch andere empirische Vergleichsmomente erweitert werden. Würden die Blickfelder der ForscherInnen als alleinige Momente des Vergleichs bleiben, so läge darin die Gefahr, dass das Unbekannte und zu Erforschende in das Muster ihrer je eigenen Selbstverständlichkeiten eingegliedert würde. Um dem gegenzusteuern hat die komparative Analyse in der dokumentarischen Methode einen zentralen Stellenwert. Sie trägt der „Standortgebundenheit“⁹⁸⁵ der InterpretInnen Rechnung und unterzieht sie einer methodischen Kontrolle, indem sie auf dem Weg empirischen Vergleichs zugänglich gemacht wird.⁹⁸⁶

Das bedeutet nach Nohl, dass sich die Interviews nach den thematischen Gehalten, wie sie in der formulierenden Interpretation gefunden werden, vergleichen lassen. Dabei wird nach einem Thema gesucht, das zwei oder mehreren Fällen gemeinsam ist, denn erst vor dem Hintergrund gemeinsamer Themen können diese verglichen und unterschiedliche Orientierungsrahmen erarbeitet werden. Im Falle eines vorliegenden Leitfadens können die Aussagen der InterviewpartnerInnen schon Themen zugeordnet werden, die durch die

⁹⁸⁵ Nohl verweist bei der Verwendung dieser Begrifflichkeit auf: Mannheim, Karl: Wissenssoziologie, in: ders.: Ideologie und Utopie. Frankfurt am Main (urspr. 1931), 227-267. Mit Standortgebundenheit verbindet Mannheim die alltagspraktischen Erfahrungen der InterpretInnen, die implizit bleiben, sich der begrifflichen Explikation in der Interpretation entziehen und unbewusste Vergleichshorizonte der ForscherInnen darstellen.

⁹⁸⁶ Vgl.: Nohl: Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, S. 255f.

Fragestellungen vorgegeben waren.⁹⁸⁷ Das ist auch in dieser Arbeit der Fall. Gleichzeitig wurden bei der Interpretation auch Themen gefunden, die von mir nicht direkt angesprochen worden waren, aber in zumindest zwei Interviews vorkamen, wie bspw. die Frage nach Demokratie in Schulentwicklungsprozessen.

Die reflektierende Interpretation ist zum einen an die thematischen Vergleiche der formulierenden Interpretation gebunden und insofern schon Produkt einer Komparation. Zum anderen ist sie auch Voraussetzung für die Erarbeitung von Orientierungsrahmen, die durch einen Vergleich der reflektierenden Interpretationen geschieht. Zu Beginn dieser Interpretation dienen die Vergleichshorizonte und die Theorien der ForscherInnen als Grundlage der Interpretation, denn diese können erst im Verlauf durch den empirischen Vergleich ergänzt und substituiert werden.⁹⁸⁸ Wenn der Vergleich nun, so wie es in dieser Arbeit der Fall ist, schon vorab durch theoretische Kategorien und Theorien strukturiert wurde, so bedarf es einer besonderen Aufmerksamkeit hinsichtlich deren Funktion als Tertium Comparationis⁹⁸⁹, da es über einen wesentlich höheren Abstraktionsgrad verfügt, als die zu vergleichenden Fälle. Die Gefahr, auf die in diesem Fall hingewiesen werden soll, liegt darin, diese Kategorien oder Theorien zu reifizieren.⁹⁹⁰ Dem wird in der Interpretation dadurch Rechnung getragen, indem auch die Themenfelder des Leitfadens in der Auswertung in Bezug auf das Material kritisch reflektiert und neue Vergleichsmomente aus dem Text selbst gefunden werden.

Für meine Vorgehensweise bedeutet dies, dass ich in einem ersten Schritt die Themenfelder des Leitfadens als Tertium Comparationis herangezogen habe, wie beispielsweise die Art der Beteiligung, die Lernerfahrungen, Religion im Schulleben etc. In einem zweiten Schritt wurden innerhalb dieser Themenfelder auf der Ebene der reflektierenden Interpretation die Orientierungsrahmen anhand einer stetigen Komparation erarbeitet. Ich begann mit der Auswertung der Anfangserzählungen, in der Annahme, dass zentrale Themen und Orientierungsmuster schon hier deutlich werden, was sich im Verlauf der Auswertung auch

⁹⁸⁷ Vgl.: Nohl: Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, S. 258.

⁹⁸⁸ Vgl.: Nohl: Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, S. 260.

⁹⁸⁹ Als Tertium Comparationis werden jene Momente bezeichnet, die den Vergleich strukturieren: „Das in den Suchstrategien bei zwei Fällen gefundene Gemeinsame bildet ein Drittes, ein Tertium Comparationis, auf dessen Hintergrund im Vergleich Kontraste deutlich werden. Dieses Tertium Comparationis findet sich in jeder Form und Phase vergleichender Interpretation. Die Ergiebigkeit und Validität eines Vergleichs steigt mit der Präzision, mit der sein Tertium Comparationis definiert bzw. rekonstruiert werden kann.“ (Nohl: Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, S. 263.).

⁹⁹⁰ Vgl.: Nohl: Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, S. 269.

bestätigte. Daran anschließend wurden alle Äußerungen zu Schulentwicklung im Allgemeinen, zu Religion und zu persönlichen Prioritäten und Zugängen zu Schulentwicklung ausgearbeitet.

Das Forschungsergebnis dieser Arbeit liegt also darin, die Orientierungsrahmen der ReligionslehrerInnen bezüglich der Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung zu rekonstruieren. Durch dieses Vorgehen erfährt es aber auch eine Einschränkung: das Ergebnis lässt sich nicht zur Gänze generalisieren, denn der Anspruch auf Generalisierbarkeit der Forschungsergebnisse lässt sich in der dokumentarischen Methode Nohl zufolge nur dann einlösen, wenn es eine Typenbildung gibt und die methodischen Arbeitsschritte für ihre Erstellung an eine komparative Analyse gebunden sind⁹⁹¹. Da ich dieses Vorgehen in meiner Dissertation nicht gewährleisten kann, stelle ich mit meiner Art der Untersuchung auch keinen Anspruch auf eine Generalisierbarkeit der Ergebnisse. Sie gelten für die jeweiligen Schulentwicklungsprozesse und können die Orientierungsrahmen darstellen, anhand derer das Thema Religion vonseiten der ReligionslehrerInnen bearbeitet wird. Insofern stellen sie eine Perspektive bei der Themensetzung zukünftiger Schulentwicklungsprozesse dar.

Nachdem in diesem Kapitel das methodische Vorgehen erläutert und begründet wurde, erörtere ich im Folgenden das Sample dieser Forschungsarbeit, den Zeitplan und den Leitfaden.

22.4. Sample

Da mein Fokus auf der subjektiven Perspektive der an Schulentwicklungsprozessen beteiligten katholischen ReligionslehrerInnen, auf ihrem Engagement und der Frage danach, welche Bedeutung sie Religion in der Schulentwicklung beimessen, welchen Stellenwert sie ihr zukommen lassen und wie sie ihre je aktuelle Situation interpretieren, liegt, wurde das Sample wie folgt zusammengestellt:

Die Arbeit wurde im Fach „katholische Religionspädagogik“ erstellt, das auch für die Ausbildung zukünftiger katholischer ReligionslehrerInnen für Gymnasien zuständig ist. Befragt wurden daher katholische ReligionslehrerInnen, die an einer öffentlichen allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) tätig und in Schulentwicklungsprozessen involviert sind. Dafür wurden im Sinne einer möglichst großen Varianz Gymnasien mit unterschiedlichen Schwerpunkten, bspw. neusprachlich oder naturwissenschaftlich, ausgewählt. Der Fokus erfolgte dabei rein auf

⁹⁹¹ Vgl.: Nohl: Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, S. 269f.

öffentliche Schulen, weil sich die Frage nach Religion in ihnen anders stellt, als in privaten, konfessionell geprägten Schulen.

Die Beschränkung auf die Stadt Wien resultierte aus der Überlegung, dass sich die Anliegen von Schulentwicklung in einer Großstadt gegenüber dem ländlichen Raum, vor allem aufgrund der unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründe der SchülerInnen unterscheiden. Aufgrund demographischer Analysen kann aber davon ausgegangen werden, dass die Entwicklung, wie sie derzeit in Großstädten stattfindet, auch im ländlichen Raum eintreten wird.

Nach diesen grundsätzlichen Überlegungen wurden Gymnasien gesucht, die einen Schulentwicklungsprozess ausweisen konnten. Diese wurden mithilfe von Internetrecherchen⁹⁹² und mündlicher Informationen erhoben und nach folgenden Kriterien ausgewählt: Projekt- und Schulentwicklungsgruppen sind an den Schulen tätig, das Schulprofil gibt Auskunft über zukünftige Projekte und Qualitätssicherungsmaßnahmen, es werden Schwerpunktthemen der Schule benannt, die Themen Kooperation, Transparenz oder Teamarbeit werden auf der Homepage oder im Schulprofil angeführt, die Schule setzt schulentwicklerische Projekte um wie beispielsweise die Modulare Oberstufe, „sparkling science“⁹⁹³, Gesundheitsprojekte etc. oder LehrerInnenfortbildung wird auf der Homepage oder im Schulprofil ausgewiesen. Schließlich wurde auf ein Kriterium, das nicht direkt mit Schulentwicklungsprozessen zu tun hat, aber für die Beantwortung der Forschungsfrage von Relevanz ist, beachtet: im Schulprofil oder auf der Homepage werden unterschiedliche Religionen der SchülerInnen oder der Umgang mit (religiöser) Pluralität thematisiert. Die Schulen sollten in unterschiedlichen Regionen Wiens liegen, daher wurden sowohl Standorte aus den inneren als auch aus den äußeren Bezirken Wiens ausgewählt und auf eine unterschiedliche Größe der Schulen geachtet.

Insgesamt kamen 39 Schulen in Frage, die direkt oder indirekt einen Schulentwicklungsprozess auswiesen, wobei ich mich auf jene 15 Schulen konzentrierte, die explizit auf ihren Schulentwicklungsprozess entweder im Schulprofil oder auf der Homepage eingehen. Von diesen 15 Schulen wurden elf ausgewählt, die in acht unterschiedlichen Bezirken lagen und deren Größe von 29 bis zu 49 Klassen variierte. Nachdem von diesen elf Schulen drei

⁹⁹² Die Stadt Wien bietet ein Service an, mithilfe dessen alle AHS per Internet ermittelt werden können, URL: <http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/ahs/uebersicht.html> (Stand: 3.3. 2010).

⁹⁹³ vgl.: www.sparklingscience.at.

ReligionslehrerInnen mit unterschiedlichen Begründungen absagten, blieben acht Schulen und damit acht ReligionslehrerInnen, die ich interviewte.

Von den ReligionslehrerInnen sind drei männlich und fünf weiblich, alle im Alter zwischen dreißig und sechzig Jahren. Unter den Religionslehrern findet sich ein jüngerer Lehrer, die anderen unterrichten seit über zwanzig Jahren. Interviewpartner B, ist seit ca. drei Jahren in der Schulentwicklung tätig, Interviewpartner H seit ca. dreißig Jahren und Interviewpartner D war an drei unterschiedlichen Schulentwicklungsprojekten beteiligt und zum Zeitpunkt des Interviews gerade dabei, das dritte Projekt zu beginnen.

Auch die fünf Lehrerinnen differieren hinsichtlich der Dauer ihrer Beteiligung am Schulentwicklungsprozess: Interviewpartnerin G ist seit über zwanzig Jahren in der Schulentwicklung aktiv, Interviewpartnerin A war ca. zwei Monate beteiligt, Interviewpartnerin E, Interviewpartnerin F und Interviewpartnerin C seit ca. fünf Jahren.

Auch bezüglich der Aufgaben, die die InterviewpartnerInnen im Schulentwicklungsprozess wahrnehmen, gibt es Unterschiede: während die InterviewpartnerInnen H, B, E, G und F durchaus führende und koordinierende Aufgaben innehaben, stehen die InterviewpartnerInnen D, C und A nicht im Zentrum der Schulentwicklung, sondern realisieren einzelne Projekte.⁹⁹⁴

Die Interviews fanden alle, bis auf jenes mit Interviewpartner H, in den Schulen der beteiligten LehrerInnen statt und dauerten zwischen zwanzig Minuten und zwei Stunden. Während des Interviews diente der Leitfaden als „Gedächtnisstütze“⁹⁹⁵. Die Themen, die er beinhaltet, werden im Folgenden dargestellt.

22.5. Thematische Gliederung des Leitfadens

Prinzipiell war der Leitfaden in zwei Bereiche aufgeteilt: im ersten Teil ging es um die Schulentwicklung und die Form der Beteiligung der ReligionslehrerInnen und im zweiten Teil wurde auf das Thema Religion fokussiert. Alle Interviews wurden, leicht variiert mit folgendem Erzählimpuls begonnen:

⁹⁹⁴ Eine genauere Beschreibung der InterviewpartnerInnen und ihrer Schulen finden sich in den jeweiligen kurzen Falldarstellungen in Kapitel 23.1.

⁹⁹⁵ Witzel: Das Problemzentrierte Interview, [8].

„Sie sind ja am Prozess der Schulentwicklung schon länger aktiv. Erzählen Sie mir bitte, was Sie im Zuge der Schulentwicklung tun.“

Dieser Impuls zielte darauf, dass die InterviewpartnerInnen ihre Relevanzsetzungen gleich zu Beginn ausführen und ihre je eigenen Schwerpunkte zum Thema Schulentwicklung setzen konnten. Dabei wurden, auch ihre Orientierungsrahmen⁹⁹⁶ deutlich. Sollten die InterviewpartnerInnen nur stockend antworten, dienten folgende Frageideen als Unterstützung:

*Wie kam es dazu, dass Sie mitwirken?
Wie ging es dann weiter?
Was hat Sie motiviert, weiterzutun?*

Nachdem die Anfangserzählung beendet wurde, stellte ich meist eine bilanzierende Frage, die zwar auf eine Bewertung zielte, mithilfe derer aber jene Punkte zur Explikation kamen, auf die die InterviewpartnerInnen in der Schulentwicklung Wert legen. Eben diese Prioritäten der ReligionslehrerInnen in Bezug auf die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen, bildeten einen weiteren Fragekomplex. Hier zielte ich darauf, zu erkunden, worauf ReligionslehrerInnen in der Umsetzung von Schulentwicklung besonders achten und inwiefern hier schon das Thema „Religion“ Relevanz gewinnt.

Zu einem weiteren Themenfeld, der Form der Beteiligung, äußerten sich die InterviewpartnerInnen meist schon in der Anfangserzählung.

Jede Form von Veränderung und Entwicklung beinhaltet auch Konflikte bzw. Widerstände unter und der Beteiligten. Auch nach diesen wurde gefragt.

Entwicklung bedeutet Veränderung: zum einen der Schule und zum anderen auch des Berufsbildes von LehrerInnen. Diese Veränderungen wurden in zwei Strängen thematisiert: ich wollte in Erfahrung bringen, was sich konkret an der Schule durch die Schulentwicklung verändert hatte und inwiefern die Beteiligung am Schulentwicklungsprozess den Beruf der ReligionslehrerInnen beeinflusst.

⁹⁹⁶ Vgl. dazu Kapitel 21.2.

Da Schulentwicklung auch darauf zielt, Teamarbeit unter LehrerInnen zu etablieren, diente ein Frageblock der Erhebung, welche Bedeutung sie für die Schulentwicklung und die ReligionslehrerInnen hat.

Ein wichtiger Fragekomplex behandelte die Lernerfahrungen, die LehrerInnen in der Schulentwicklung machten, da ich davon ausgehe, dass Schulentwicklung auch Persönlichkeitsentwicklung und das Lernen von Neuem in einem weiten Sinn bedeutet.

Im zweiten Teil, der dem Themenkomplex Religion gewidmet war, wurde diesem Thema auf unterschiedlichen Ebenen begegnet. Zuerst stellte ich die Frage nach einer Situation im Schulleben, in der Religion zum Thema wurde. Daran anschließend, wie Religion in der Schule vorkommt, wie sie sichtbar wird. Eine andere Ebene betraf die LehrerInnen persönlich, indem ich danach fragte, welche Rolle ihr Glaube in ihrem Engagement in der Schulentwicklung spiele. Auf einer dritten Ebene wurden die religiösen Bekenntnisse der SchülerInnen in den Blick genommen, die teilweise während des Interviews erfragt bzw. die Informationen dazu auf der Homepage erhoben wurden.

Am Schluss stellte ich einige bilanzierende Fragen, zum einen jene nach Vor- und Nachteilen eines Engagements in der Schulentwicklung und zum anderen interessierte mich, worauf die Schulentwicklung aus Sicht der LehrerInnen zielen sollte. Schließlich lud ich die LehrerInnen ein, das Interview zu kommentieren und fragte, ob sie von sich aus noch etwas zur Thematik sagen wollten.

Für die empirische Untersuchung wurde der Fokus bezüglich der Personalentwicklung im Themenbereich „Entwicklungen“ angesprochen, in dem unter anderem danach gefragt wurde, was die beteiligten LehrerInnen durch Schulentwicklung gelernt hätten beziehungsweise inwiefern sich von einer Beteiligung am Schulentwicklungsprozess profitieren.

Der Leitfaden ist sehr umfassend und behandelt unterschiedliche Themen, die alle in Verbindung mit Schulentwicklung stehen. Das hat den Vorteil, dass tatsächlich unterschiedliche Aspekte behandelt werden konnten. Die Vielzahl an Themen wiederum bewirkte, dass nicht in allen Interviews alle Fragen gestellt werden konnten, sondern dass die InterviewpartnerInnen im Sinne der Prozessorientierung die ihnen wichtigen Themen genauer ausführten und andere dafür nur cursorisch oder gar nicht zur Sprache kamen. Für die Analyse bedeutet diese Vielfalt, dass aus forschungspraktischen Gründen nicht auf alle Themen, die

angesprochen wurden, eingegangen wurde. Kritisch bezüglich dieser großen Vielfalt an Themen kann hier eingewandt werden, dass eine Reduktion dieser und bspw. mehr Konzentration auf den Themenkomplex „Religion“ zum einen die Beantwortung der Forschungsfrage noch mehr profilieren hätte können und zum anderen der Forschungsaufwand um einiges reduziert worden wäre. Die Behandlung der unterschiedlichen Themen lag auch im Zeitplan und im Erkenntnisweg begründet, wie sich im Folgenden zeigen wird.

22.6. Erkenntnisweg und Zeitplan

Diesen Darstellungen sei vorangestellt, dass der Forschungsprozess nicht linear verlaufen ist, sondern im Sinne Witzels zirkular. Das heißt, dass Erkenntnisse eines Schrittes zu einer Weiterentwicklung der Theorie und der Fragestellung geführt haben.⁹⁹⁷ Das entspricht auch dem Kriterium der Prozessorientierung in der qualitativen Sozialforschung.

22.6.1. März 2008 bis November 2009: Literaturrecherche

In dieser Phase standen die Literaturrecherche und die theoretische Erkundung des Feldes, sowie das Aufarbeiten des Forschungsstandes im Vordergrund. Das Forschungsinteresse in dieser Phase bezog sich primär auf die Frage nach dem Berufsverständnis „ReligionslehrerIn“ und der Frage danach, wie die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen dieses Verständnis veränderte. Die Frage nach der Bedeutung von Religion in Schulentwicklungsprozessen stand hier eher im Hintergrund. Das änderte sich mit der vertieften Literaturrecherche.

Die ursprünglich angedachte Erhebungsmethode mittels ExpertInneninterview⁹⁹⁸ und die Auswertung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring wurde in einem Workshop mit der Bildungswissenschaftlerin Eveline Christof⁹⁹⁹ kritisch hinterfragt. Da es in der ursprünglichen Fragestellung vor allem um die persönliche Auffassung, die ReligionslehrerInnen von ihrem Beruf haben ging und nicht darum bspw., schon vorhandene Theorien zu Professionsforschung als Folie über die Befragung zu legen, erschien die Methode des ExpertInneninterviews wenig geeignet. Diese dienen eher dazu, das Wissen von ExpertInnen zu eruieren, während in meiner Forschung eher die subjektiven Auffassungen der

⁹⁹⁷ Vgl.: Witzel: Qualitative Sozialforschung, S. 124ff.

⁹⁹⁸ Vgl.: Gläser/Laudel: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Ein Lehrbuch. Wien ³2009; Mayring: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel ¹¹2010.

⁹⁹⁹ Sie hat eine eigene Methode entwickelt: das pädagogisch reflexive Interview. Vgl. dazu: Christof: Bildungsprozessen auf der Spur – das pädagogisch reflexive Interview, Wien 2009.

ReligionslehrerInnen im Vordergrund standen. Daher wurde der Fokus auf leitfadengestützte Interviews gelegt, die Erzählphasen und Episoden beinhalten. Auch die Auswertungsmethode im Anschluss an Mayring hielt einer Überprüfung nicht stand, da diese sehr schnell die Basis der Aussagen der InterviewpartnerInnen verlässt, was aber meinem Forschungsanliegen widersprach. Da es das ursprüngliche Ziel meiner Forschung war, herauszufinden, wie ReligionslehrerInnen ihren Beruf auffassen und wie sie an Schulentwicklungsprozessen beteiligt sind, sollte in der Auswertung auch der Fokus auf die einzelnen Fälle gelegt werden. Die formulierende und reflektierende Interpretation nach Bohnsack wurden diesbezüglich als geeignet erachtet, da sie den Blick auf die Orientierungsrahmen einzelner Fälle legen.

22.6.2. November 2009 bis Februar 2010: Vertiefung der Theorie und Erstellung des Leitfadens

In dieser Phase erfolgte ein Vertiefen der theoretischen Erkenntnisse, vor allem mit dem Fokus auf Professionsforschung. Eine erste Version des Leitfadens wurde erstellt. In dieser Phase wurde deutlich, dass das ursprüngliche Forschungsvorhaben, das Professionsverständnis der ReligionslehrerInnen und seinen Zusammenhang mit der Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen eine Langzeitstudie erfordert hätte, die ich im Rahmen der Dissertation nicht leisten konnte. Durch die Beschäftigung mit der Literatur, welche sich vor allem mit der Frage nach dem Zusammenhang mit Religion und Schulentwicklung beschäftigte, kristallisierte sich ein neuer Fokus auf die Forschung heraus. Der Schwerpunkt der Fragestellung änderte sich dahingehend, als dem Faktor Religion eine größere Bedeutung zugemessen wurde. So kam nun vor allem der Beitrag, den ReligionslehrerInnen zur Schulentwicklung leisten können, in den Blick, verbunden mit der Frage danach, wie dadurch Religion in Schulentwicklungsprozessen verankert wird. Dem ist die Zweiteilung des Interviewleitfadens geschuldet, die sich im Blick auf die ReligionslehrerInnen und auf die Frage nach Religion in der Schulentwicklung differenziert.

22.6.3. Februar 2010 bis März 2010: Annäherung an das Forschungsfeld

In dieser Phase wurde der Leitfaden weiter entwickelt und die Schulrecherche begonnen.¹⁰⁰⁰ Hier wurde die Entscheidung für die Kombination aus dokumentarischer Methode und problemzentrierten Interview gefällt. Nachdem die Schulrecherche abgeschlossen war, erfolgte in diesem Zeitraum die erste Kontaktaufnahme mit den InterviewpartnerInnen. Diese

¹⁰⁰⁰ Zu den Auswahlkriterien für die Schulen vgl. Kapitel 22.4.

erfolgte meist zuerst per Email¹⁰⁰¹ und die weiteren Details sowie eine umfassendere Information über das Forschungsvorhaben wurden telefonisch besprochen.

22.6.4. März 2010 bis August 2010: Durchführung und Transkription der Interviews

Neben einer weiteren vertiefenden Literaturrecherche fanden in diesem Zeitraum die Interviews und die Transkription derselben statt.

22.6.5. August 2010 bis November 2010: Formulierende und Reflektierende Analyse

Diese Zeit diente der Analyse der Interviews. Hier wurden die zu interpretierenden Passagen ausgewählt und die formulierende und reflektierende Interpretation vorgenommen. Diese erfolgte mit Hilfe von atlas.ti. In einem ersten Schritt wurden die Interviews nach Nohl thematisch gegliedert¹⁰⁰² und für diese Themen „Überschriften“ gefunden. Anders als Nohl vorschlägt, wurden in meinem Fall alle Interviews zur Gänze transkribiert. Die thematische Gliederung gestaltete sich sehr komplex, da – der thematischen Vielfalt des Leitfadens entsprechend – sehr viele Themenbereiche angesprochen wurden. So fanden sich in einer Phase der Auswertung ca. dreißig Themenbereiche, die sich sowohl aus den Interviews als auch aus dem Leitfaden ergaben. Diese Themenbereiche wurden in einem weiteren Schritt zusammengefasst und nun nach den Kriterien thematische Relevanz, hohes Engagement von Seiten der Interviewten und thematisch vergleichbare Passagen ausgewählt. Diese Passagen wurden daran anschließend sowohl formulierend als auch reflektierend interpretiert. Diese Interpretationen wurden zum Teil in einer Forschungsgruppe validiert. In dieser Phase entstand eine Fülle an Textmaterial. (Diese Interpretationen und die Interviewtranskripte sind am Institut für Praktische Theologie zu finden.)

22.6.6. November 2010 bis Juni 2011: Überführung in Text

In dieser Phase erfolgte im Sinne der Zirkularität ein neuer Blick auf die Literatur und gleichzeitig begann ich, die Literaturrecherche in Text zu überführen. Das ermöglichte eine weitere Profilierung der Forschungsfrage, die hier schließlich ihre Endgestalt erhielt. Die Begründung für diese Änderung lag zum einen in den Ergebnissen der Auswertung, die derartig vielschichtig waren, dass eine Profilierung unumgebar wurde und zum anderen in der durch

¹⁰⁰¹ Der Text der Emails ist im Anhang zu finden.

¹⁰⁰² Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 66.

das Schreiben verursachten vertieften Auseinandersetzung mit den theoretischen Annäherungen an das Thema. Sie machten immer deutlicher, dass die Frage nach Religion in Schulentwicklungsprozessen ein offenes Forschungsfeld ist.

22.6.7. Juni 2011 bis Oktober 2011: Ermittlung der Orientierungsrahmen, Überführung in Text

Nach einer langen Phase der theoretischen Auseinandersetzung erfolgte in diesem Zeitraum die endgültige Form der Darstellung der empirischen Forschungsergebnisse. Die Orientierungsrahmen wurden hier im Vergleich der reflektierenden Interpretationen ermittelt und in Textform überführt.

22.6.8. November 2011 bis Februar 2012: Überarbeitung und Endredaktion

Diese Zeit diente der Überarbeitung der Forschungsergebnisse und der Redaktion der Arbeit.

Neben dieser Transparenzsetzung des Erkenntnisweges und des Zeitplans gilt es auch, meine Rolle als Forscherin zu reflektieren, um ihren möglichen Einfluss auf die Aussagen der InterviewpartnerInnen auf die Spur zu kommen.

22.7. Reflexionen der Rolle als Forscherin

Da ich für die Arbeit verantwortlich bin, die Interviews selbst durchgeführt und ausgewertet habe, ist es auch nötig, meine Rolle darin zu reflektieren, um Engführungen zu vermeiden.

Der Erstkontakt mit den InterviewpartnerInnen gestaltete sich für mich aufwändiger, als gedacht, da ich keineN der InterviewpartnerInnen näher kannte. Es dauerte, bis ich Antworten auf die Emails bekam, bzw. war der telefonische Kontakt zu den Schulen von mehreren Hürden, wie der Erreichbarkeit der LehrerInnen gekennzeichnet. Gleichzeitig fand ich mich in der Situation wieder, dass ich auf die Bereitschaft der LehrerInnen angewiesen war, Zeit und Energie von ihnen erbat, ohne eine Gegenleistung bringen zu können.

Die Interviews waren von einer wertschätzenden und wohlwollenden Atmosphäre geprägt. Ich habe versucht, diese durch mein Verhalten und einen respektvollen Umgang¹⁰⁰³ mit den InterviewpartnerInnen herzustellen.

Schwierigkeiten bereitete mir die unterschiedliche Verwendung von Begrifflichkeiten. „Religion“ wurde beispielsweise von mir, in einem sehr weiten Sinn gebraucht¹⁰⁰⁴, während die InterviewpartnerInnen darunter fast ausschließlich das „Unterrichtsfach katholische Religion“ verstanden. Ich habe diese Begrifflichkeit aber nicht verändert, weil sich so mein Blick auch für die Situation in der Schule schärfte und die Relevanzsetzung der InterviewpartnerInnen dadurch zum Ausdruck kam.

Eine interessante Erfahrung war für mich, dass vor allem Determinanten wie Alter und Nähe oder Distanz zu universitären Einrichtungen die Gesprächssituation prägten. In einem Interview mit einem Interviewpartner, der nur etwas älter als ich ist, und einer Interviewpartnerin, die schon Kooperationen mit der Universität durchgeführt hatte, wurde das besonders deutlich.

Da ich mich theoretisch schon intensiv mit der Thematik Schulentwicklung und Religion¹⁰⁰⁵ auseinandergesetzt hatte, schien mir die Gefahr, dass sich mein theoretisches Wissen zu stark auf die Interviews auswirkte groß. Ich achtete daher besonders darauf, dieses Wissen nicht in die Interviewführung einfließen zu lassen und auch in der Auswertung möglichst nahe an den Aussagen der InterviewpartnerInnen zu bleiben und erst in einem späteren Schritt, bei der Ermittlung der Orientierungsrahmen, zu abstrahieren.

Prinzipiell betrachte ich die InterviewpartnerInnen als ExpertInnen ihrer Situation. Dies versuchte ich sowohl in der Interviewsituation und als auch in einer sensiblen Form der Auswertung zum Ausdruck zu bringen. Die Ergebnisse dieser Bemühungen sind im nächsten Teil zu lesen. Er stellt die Orientierungsrahmen der InterviewpartnerInnen, die in Bezug auf die Frage nach der Bedeutung von Religion in Schulentwicklungsprozessen ermittelt wurden, dar.

¹⁰⁰³ Vgl.: Gläser/Laudel: Experteninterview und qualitative Inhaltsanalyse, S. 167-185. Die AutorInnen geben in diesem Zusammenhang eine praktikable Zusammenfassung und „Tipps“ zur korrekten Interviewführung.

¹⁰⁰⁴ Vgl. Kapitel 6.2.

¹⁰⁰⁵ Zum einen handelte meine Diplomarbeit von diesem Thema und zum anderen leite ich seit dem Sommersemester 2008 das Seminar „Theorie und Praxis von Schulentwicklung und Religion“, das Studierende aller Fächer im Zuge der Lehramtsausbildung besuchen.

TEIL VI: DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

23. Die Diskursbeschreibung

Nachdem die ersten beiden Analyseschritte der formulierenden und reflektierenden Interpretation vollzogen wurden, die eine Zergliederung des Diskursverlaufs bewirkten, werden die Komponenten dieser Zergliederung in der sogenannten Diskursbeschreibung wieder zusammengesetzt. Sie ist eine Art Nacherzählung des Diskursverlaufs und nimmt Bezug auf die thematischen Weichenstellungen sowie die dramaturgische Entwicklung mit ihren Höhepunkten und Konklusionen. Es geht also darum zu zeigen, wie sich eine Gruppe an einer Thematik sukzessive abarbeitet und so der Rahmen, innerhalb dessen das Thema bearbeitet wird, immer dichter, komplexer und konturierter herausgearbeitet wird. Es geht hier aber auch darum zu zeigen, welche Themen überhaupt nicht oder nur marginal bearbeitet werden.¹⁰⁰⁶

Diese Diskursbeschreibung findet sich im folgenden Teil und ist so aufgebaut, dass jene Vergleichsmomente, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind und die dazugehörigen, aus den Interviewpassagen rekonstruierten Orientierungsrahmen dargestellt und anhand von relevanten Zitaten aus den jeweiligen Interviews belegt werden.

Die Vergleichsmomente selbst wurden zu einem großen Teil anhand der im Leitfaden vorgegebenen Themen erarbeitet, induktiv wurden zwei Themenbereiche aus den Interviews entwickelt; die jeweiligen Situationsbeschreibungen bezüglich Religionsunterricht und Situation der ReligionslehrerInnen im System Schule und die Frage nach dem jeweiligen Professionsverständnis der InterviewpartnerInnen. Diese Themen werden in den Interviews immer wieder als zentrale Momente greifbar, die nicht direkt erfragt, sondern von den InterviewpartnerInnen selbst eingebracht wurden.

Die dargestellten Themenbereiche beziehen sich außerdem auf zwei Dimensionen anhand derer die Frage nach der Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung rekonstruiert werden soll. Zum einen werde ich genauer auf die ReligionslehrerInnen selbst eingehen, auf die Frage, wie sie ihren schulischen Alltag erfahren und was sie selbst bezüglich des Themas Religion einbringen, zum anderen auf die Frage, wie Religion im System Schule von Seiten der

¹⁰⁰⁶ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 51.

ReligionslehrerInnen thematisiert wird. Somit kann die Forschungsfrage auf zwei Ebenen, nämlich auf jener der involvierten Personen und auf jener des Systems beantwortet werden.

Im Folgenden werden die angesprochenen Themenbereiche, anhand derer die Interviews verglichen und innerhalb derer die Orientierungsrahmen und somit das konjunktive Wissen der ReligionslehrerInnen erarbeitet wurden, im Detail dargestellt. Ich beginne mit der Ebene des Systems und thematisiere die diesbezüglichen Vergleichskriterien, um im Anschluss auf die Positionen, Ansichten und Prioritäten der ReligionslehrerInnen selbst einzugehen.

Dieser Teil der Arbeit ist so aufgebaut, dass die Kapitelüberschrift gleichbedeutend mit dem Tertium Comparationis, also jenem Thema, anhand dessen die Interviews verglichen wurden, ist. Innerhalb der jeweiligen Vergleichsmomente wurden die Orientierungsrahmen der InterviewpartnerInnen rekonstruiert, die wiederum die Unterkapitel darstellen. Anhand von Zitaten aus den Interviews werden die verschiedenen Aspekte der Orientierungsrahmen zusätzlich belegt. So ergibt sich eine dreigliedrige Struktur: Tertium Comparationis, Orientierungsrahmen und prägnante Aussagen aus den Interviews.

Als erste Orientierungshilfe, um festzustecken, was die Arbeitsschwerpunkte der InterviewpartnerInnen sind, welche Charakteristika ihre Schule auszeichnet und wie sie in die Schulentwicklungsprozesse ihrer jeweiligen Schule eingebunden sind, findet sich vor der Darstellung der Ergebnisse im nächsten Abschnitt eine kurze Charakterisierung der befragten ReligionslehrerInnen und ihrer Schulen.¹⁰⁰⁷

23.1. Die InterviewpartnerInnen

23.1.1. Interviewpartnerin A

Die Interviewpartnerin A unterrichtet seit über zwanzig Jahren zwei Fächer, in den Schulentwicklungsprozess an ihrer Schule war sie nur kurze Zeit über eine Arbeitsgruppe eingebunden, dementsprechend kurz fallen teilweise ihre Aussagen aus. Die Schule, an der sie tätig ist, befindet sich in einem Bezirk, der von einem hohen Anteil von MitbürgerInnen mit Migrationshintergrund geprägt ist und so findet sich auf der Homepage der Schule der

¹⁰⁰⁷ Die InterviewpartnerInnen werden aufgrund der Anonymisierung alphabetisch von A-H benannt. Ich habe mich gegen eine alternative Namensgebung entschieden, da die Analyse nicht auf die einzelnen Fälle fokussiert, sondern einen thematischen Vergleich der Inhalte anstrebt und somit weniger die Personen denn das von ihnen Gesagte in den Vordergrund tritt.

Verweis, dass gelebte Vielfalt in der Gemeinschaft hier im Mittelpunkt stehe. Die Schule selbst ist mit 400 SchülerInnen eher klein und wurde bewusst aufgrund des Verweises auf die gelebte Vielfalt auf der Homepage und den weiteren Angaben im Schulprofil, dass die Fünf-Tage-Woche eingeführt wurde und die Schule mit neuen pädagogischen Maßnahmen arbeitet, ausgewählt. Im Interview selbst nahm die Interviewpartnerin vor allem auf die Einführung der Fünf-Tage-Woche Bezug und verstand unter „Schulentwicklungsprozess“ die Einführung einer Fremdsprache ab der ersten Klasse. Das Interview fand in der Schule statt und war mit einer Dauer von ca. 45 Minuten das kürzeste der durchgeführten Interviews.

23.1.2. Interviewpartner B

Der Interviewpartner B arbeitet seit ca. vier Jahren als Lehrer und ist somit der jüngste der Interviewten. Er unterrichtet katholische Religion und ein zweites Fach an einer Schule in einem der Innenbezirke Wiens, die ca. dreißig Klassen umfasst. Dieser Interviewpartner nimmt in der Organisation des Schulentwicklungsprozesses eine zentrale Rolle ein, er ist in der Steuerungsgruppe eine treibende Kraft bezüglich der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen. Die Teilnahme des Kollegiums an Schulentwicklung wurde an dieser Schule vor allem durch eine Jubiläumsfeier angeregt, im Zuge derer sich fast der gesamte Lehrkörper engagierte. Der Interviewpartner nahm im Interview vor allem Bezug auf die Frage, wie Schulentwicklungsprozesse auch in Zukunft so gestaltet werden können, dass möglichst alle LehrerInnen daran beteiligt werden können. Dieses Interview fand in der Schule in einem sehr ruhigen Raum statt und dauerte ca. eine Stunde.

23.1.3. Interviewpartnerin C

Diese Religionslehrerin unterrichtet seit über zehn Jahren an einer Schule, die in einem der Innenbezirke Wiens liegt. Die Schule ist mit 21 Klassen sehr klein und wurde deswegen ausgewählt, weil sie auf der Homepage „Schulentwicklung“ als einen ihrer Schwerpunkte angibt. Darauf nahm Interviewpartnerin C im Interview allerdings weniger Bezug, sondern präsentierte die Schulentwicklung aus ihrer Sicht als Unterrichtsentwicklung und fächerübergreifende Kooperationen, wobei sie die Teilnahme des Unterrichtsfaches Religion sehr wichtig nimmt. Das Interview fand in einem leeren Klassenzimmer statt und dauerte ca. eine Stunde. Am Ende des Interviews führte mich die Interviewpartnerin durch das Schulgebäude und zeigte mir ihr „Herzstück“, den eigens für den Religionsunterricht reservierten Raum, der aber während des gesamten Interviews nicht zur Sprache kam.

23.1.4. Interviewpartner D

Interviewpartner D ist an der Schule, an der er jetzt arbeitet, erst seit drei Jahren angestellt, war aber vorher schon in zwei anderen Schulen tätig, sodass er ca. 25 Jahre Berufserfahrung mitbringt. Seine Schule befindet sich in einem Außenbezirk in Wien und ist mit ca. 50 Klassen eine der größten Schulen in Wien. Auf der Homepage dieser Schule wird Schulentwicklung als ein zentraler Faktor präsentiert. Dieser Bezug kam im Interview selbst nicht so stark zur Geltung, denn Interviewpartner D konzentrierte sich parallel auf schulentwicklerische Tätigkeiten, die er bereits an anderen Schulen durchgeführt hatte. Dieses Interview lief unter schwierigen Bedingungen ab, da es in der Kantine, welche immer wieder von LehrerInnen oder SchülerInnen frequentiert wurde, stattfand und die ganze Zeit über eine Kollegin von Interviewpartner D anwesend war.

23.1.5. Interviewpartnerin E

Interviewpartnerin E war vor ihrer Tätigkeit als Lehrerin in einem anderen beruflichen Zusammenhang aktiv, innerhalb dessen sie selbst größere Projekte abgewickelt hatte, daher brachte sie schon viel Erfahrung im Projektmanagement an die Schule mit. Neben ihrem Beruf als Religionslehrerin absolvierte sie zur Zeit des Interviews eine Organisationsentwicklungsausbildung und versuchte das Wissen, das sie sich dort angeeignet hatte, auf die Schule zu übertragen. Sie selbst nimmt im Schulentwicklungsprozess eine zentrale Rolle ein, da sie die Koordinatorin des Prozesses ist. Die Schule, an der sie tätig ist, ist mit ca. 30 Klassen eine eher kleine Schule und befindet sich in einem in einem von der Tradition her eher „bürgerlich“ geprägten Außenbezirk von Wien. Auf der Homepage wird betont, dass besonderer Wert auf die Auseinandersetzung mit ethischen und religiösen Weltanschauungen gesetzt wird, was einer der zentralen Gründe war, diese Schule auszuwählen. Das Interview dauerte ca. 90 Minuten und fand in einem Klassenraum der Schule statt. Es wurde einmal aufgrund der Pause, in der SchülerInnen in die Klasse kamen, unterbrochen.

23.1.6. Interviewpartnerin F

Interviewpartnerin F unterrichtet seit über zwanzig Jahren und war neben ihrer Tätigkeit als Religionslehrerin auch im Bereich der Weiterbildung aktiv. Schulentwicklung ist bei ihr verbunden mit der Einführung der Oberstufenreform und der Frage danach, wie der Religionsunterricht darin verankert werden könne. Die Schule selbst befindet sich in einer

Gegend, in der der Anteil an wohlhabenden Familien hoch ist, in einer der Außenbezirke Wiens und verfügt über ca. dreißig Klassen. Das Interview fand an einem Nachmittag an der Schule im Besprechungszimmer statt und wurde einmal aufgrund eines Telefonats unterbrochen, es dauerte ca. neunzig Minuten.

23.1.7. Interviewpartnerin G

Interviewpartnerin G verknüpfte ihren Beruf von Anfang an mit ihrer Tätigkeit in der Schulentwicklung, die sie seit ca. 25 Jahren durchführt. Sie nahm eher auf die Vergangenheit Bezug, wenn sie von Schulentwicklung sprach und schilderte ihre vielfältigen Tätigkeiten, wie die Leitung einer Projektgruppe oder ihr Engagement im mittleren Management der Schule. Die Schule, an der sie tätig ist, befindet sich in einem Innenbezirk Wiens und besteht aus ca. 25 Klassen. Das Interview fand in einem Durchgangszimmer zwischen zwei Konferenzräumen statt und wurde immer wieder von eintretenden Personen gestört, es dauerte ca. eine Stunde.

23.1.8. Interviewpartner H

Dieser Interviewpartner ist der Älteste der Befragten und stand zum Zeitpunkt des Interviews kurz vor der Pensionierung. Er war ein „Zugpferd“, als es darum ging, Schulentwicklungsprozesse an seiner Schule umzusetzen und legte von Anfang an großen Wert darauf, dass Schulentwicklung die Vernetzung der LehrerInnen fördern müsste. Dieses Anliegen formulierte er auch im Interview immer wieder. Die Schule, an der Interviewpartner H tätig ist, verfügt über ca. vierzig Klassen und ist somit sehr groß im Vergleich zu den anderen Schulen. Sie wurde ausgewählt, weil sie auf der Homepage angibt, Schulentwicklung im Sinne von Strukturentwicklung zu betreiben. Das Interview hat ca. zweieinhalb Stunden gedauert und fand als einziges nicht an der Schule selbst, sondern in meinem Büro statt.

24. Religion im System Schule

24.1. Schulentwicklung als Thema der Anfangserzählung

Ich beziehe mich deshalb am Beginn der Darstellung der empirischen Ergebnisse auf die Anfangserzählungen der Befragten, weil in diesen die für die InterviewpartnerInnen zentralen Themen¹⁰⁰⁸ Eingang finden und anhand der Passagen deutlich wird, welchen Zugang die

¹⁰⁰⁸ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 24.

befragten ReligionslehrerInnen zum Thema Schulentwicklung haben und ob sie diese von sich aus mit Religion verbinden.

Am Anfang jedes Interviews stand die Aufforderung, vom Schulentwicklungsprozess und der darin stattfindenden Aktivitäten zu erzählen. Die Antworten darauf sind gleichzeitig die Anfangserzählungen, aufgrund derer drei unterschiedliche Orientierungsrahmen in Bezug auf die Schulentwicklung erarbeitet werden konnten. Der erste Rahmen bezieht sich auf die Wahrnehmung von Schule anhand der Aufteilung in unterschiedliche Fächer und verortet die Schulentwicklung in dieser Teilung. Dieser Rahmen wurde aufgrund von Aussagen der Interviewpartnerinnen Fr. A, Fr. C und Fr. F erarbeitet, in jeder Passage wird das Thema Religion als das Unterrichtsfach angesprochen und in Verbindung mit Schulentwicklungsprozessen gebracht. Der zweite Orientierungsrahmen, der aufgrund der Aussagen von Interviewpartner D rekonstruiert wurde, konzentriert sich darauf, dass man als Religionslehrer immer wieder zur Teilnahme an bestimmten Projekten und Innovationsvorhaben aufgefordert wird. Hier spielt Religion insofern eine Rolle, als die Themen, für die ReligionslehrerInnen stehen, als relevant für die Schulentwicklung erachtet und in Verbindung mit der Person des Religionslehrers gebracht werden.

Im dritten Rahmen, der sich aus den Aussagen von Interviewpartnerin G, Interviewpartner B und Interviewpartnerin E ergibt, findet sich die Orientierung an den Strukturen von Schulentwicklungsprozessen wieder. Sowohl die Frage nach Aufgaben der Leitung als auch die Kooperation mit KollegInnen spielen hier eine zentrale Rolle. Keine einzige Aussage innerhalb dieses Rahmens bezieht Religion in die Schulentwicklung mit ein.

24.1.1. Die Struktur der Fächer

Anhand dieses Orientierungsrahmens wird deutlich, dass Schulentwicklung aus Sicht einiger InterviewpartnerInnen über die Struktur der Fächer organisiert wird, bzw. dass Schulentwicklung die Frage nach der Positionierung der Fächer nach sich zieht. In diesem Rahmen sind jene Interviewpassagen vertreten, die Schulentwicklung mit dem Unterrichtsfach Religion verbinden, da es für sie auch von Belang ist, den Religionsunterricht mittels der Teilnahme an Schulentwicklungsvorhaben innerhalb der Schule besser zu platzieren. Hier kommt das konjunktive Wissen über die binnenschulische Struktur und Hierarchie der unterschiedlichen Fächer, die jeweils einen Beitrag zu Schulentwicklung leisten können, in den Blick. Dieser Rahmen wurde aus den Anfangspassagen von Fr. A, Fr. C und Fr. F entwickelt.

24.1.1.1. „Um Religion ging es eigentlich nicht.“

Für Fr. A ist die Frage nach der Positionierung des Religionsunterrichts ein besonders virulentes Thema, da dieser in ihren Augen in der Schulentwicklung zu wenig beachtet wurde. Anhand dieser ersten Passage wird deutlich, dass Interviewpartnerin A in den Schulentwicklungsprozess eher am Rand eingebunden war, was sich auch im Laufe des Interviews bestätigte. Ihre Aussagen können in diesem Sinne zeigen, wie Schulentwicklung aufgenommen wird, wenn man zwar betroffen, aber nicht beteiligt ist.

Nach der Erzählaufforderung beschreibt sie in aller Kürze das Thema des Schulentwicklungsprozesses an ihrer Schule, die Einführung des Unterrichtsfaches Französisch ab der dritten Klasse.

„Es ging da eher um die Entscheidung, wie geht's weiter und es kam dann heraus, dass einfach Französisch ab der dritten Klasse eingeführt wird. Ah, zum Thema Religion, das war eigentlich, wurde eigentlich etwas vernachlässigt.

I: //mhm//

IP: Also um Religion ging es eigentlich nicht.“ (A, Z. 3-7)

Die Interviewpartnerin setzt ohne Beschreibung oder Erzählung, welche schulentwicklerischen Maßnahmen getroffen wurden oder warum sich die Frage nach dem „wie geht's weiter?“ (A, Z. 3) überhaupt gestellt hat, sofort beim Ergebnis der Schulentwicklung an, nämlich, dass Französischunterricht ab der dritten Klasse angeboten werden sollte. Ohne explizit nach einem Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion gefragt zu haben, thematisiert die Interviewpartnerin, dass Religion „etwas vernachlässigt“ (A, Z. 5) wurde, um im Weiteren anhand einer Steigerung darzustellen, dass es um Religion „eigentlich nicht ging“ (A, Z. 7). Im Interviewverlauf stellt sich heraus, dass der Religionsunterricht an dieser Schule seit der Einführung der Fünf-Tage-Woche fast ausschließlich am Nachmittag stattfindet, was für die ReligionslehrerInnen eine große Belastung ist. Schulentwicklung bedeutet für die Interviewpartnerin A also ein Instrument zur strukturellen Herabwürdigung des Religionsunterrichts.

Die Interviewpartnerin stellt einen Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion aufgrund des Orientierungsrahmens, der sich auf die Struktur der Unterrichtsfächer bezieht, her. Die Aussagen von Fr. A implizieren keine Kooperation mit anderen Fächern, sondern diese bleiben als solche einzeln und voneinander isoliert stehen, scheinen teilweise sogar in

Konkurrenz zueinander zu treten. Dies gestaltet sich an der Schule der Interviewpartnerin C anders, hier geht es gerade darum, fächerübergreifendes Arbeiten zu realisieren.

24.1.1.2. „Dass jeder Gegenstand zu einem gewissen Thema mitwirkt.“

Fr. C führt in ihrer Anfangserzählung aus, dass sie unter Schulentwicklung vor allem das Durchführen von fächerübergreifenden Projekten versteht, bei denen auch das Unterrichtsfach Religion vertreten ist. Sie schildert ihre Teilnahme an Schulentwicklung als das Mitwirken an diesen fächerübergreifenden Projekten und erläutert das anhand eines Projekts, das sie in Kooperation mit den BiologielehrerInnen durchgeführt hatte. Das Thema des Biologieunterrichts „gesundes Essen“ wurde von der Interviewpartnerin aufgenommen und mit einem Fastensuppenessen in Verbindung gebracht.

„Und da hat sich heuer eigentlich für Religion das recht schön ergeben, dass die erste Klasse unbedingt eine, das Fastensuppenessen machen wollte. Und da hab i sie halt angeregt durch a Gespräch aus unserer Pfarre und sie ham gsagt sie wolln unbedingt in der Schule des auch machen und da hama im Zusammenhang damit biologische Dinge eingekauft, selbst gekocht an der Schule und dann gegen a Spende für die katholische Frauenbewegung hama dann also diese Suppe ausgegeben. Also da, des is dann im, im größeren Zusammenhang war dann auch noch a Projektvorstellung eben der Biologen, zusammen mit Religion, zusammen mit Bildnerischer Erziehung. Wir versuchen also da eher die, also dass jeder Gegenstand quasi zu einem gewissen Thema da mitwirkt und seinen Beitrag leistet.“ (Interview C, Z. 8-16)

Die Grundzüge des Verständnisses von Schulentwicklung dieser Interviewpartnerin ergeben sich aus dieser Erzählung und bedeutet für sie, fächerübergreifend und gemeinsam mit anderen KollegInnen verschiedene Projekte durchzuführen. Dafür nimmt sie Anregungen von außen auf und verknüpft diese mit den in der Schule bestehenden Strukturen oder Inhalten. Abschließend verdeutlicht die Interviewpartnerin, dass an ihrer Schule Schulentwicklung als ein gemeinsames Handeln verstanden wird, zu dem jedeR etwas beisteuert. Hier kommt ein gemeinschaftsstiftendes Moment innerhalb der Schulentwicklung zum Tragen. Das impliziert einen Blick der LehrerInnen darauf, welche Themen so gefasst sind, dass sie von unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet werden können und die Bereitschaft aller, sich einzubringen.

Neben der inhaltlichen Füllung von Schulentwicklung wird an dieser Stelle auch etwas über die Struktur der Schulentwicklungsprozesse an dieser Schule ausgesagt, fächerübergreifendes Arbeiten an Projekten steht im Mittelpunkt. Die Interviewpartnerin bezeichnet in diesen ersten Zeilen ihre Rolle eher als mitarbeitend und weniger als eine, die die Themenführung

übernimmt. So führt sie in den ersten Zeilen des Interviews aus, dass sie und eine Kollegin bei Projekten mitmachen würden. In diesem Kooperieren wird das Anliegen von Interviewpartnerin C, Religion an der Schule besser sichtbar zu machen, deutlich. Das implizite¹⁰⁰⁹ Wissen über Schulentwicklungsprozesse wird anhand der Orientierung an der Aufteilung der Fächer deutlich, die es auch ermöglicht, das Fach Religion in der Schule besser zu platzieren. Die dritte Interviewpartnerin orientiert sich also überwiegend anhand der Fächergrenzen und stellt das Unterrichtsfach Religion sowie dessen bessere Positionierung in der Schule für sich in den Mittelpunkt der Schulentwicklung.

24.1.1.3. „Dass Religion auch hier mitspielt.“

Interviewpartnerin F ist an einer Schule tätig, die die Oberstufenreform in der Form der Modularisierung durchgeführt und als Schulentwicklung ausgewiesen hat. Die zentrale Frage, die sich für Fr. F stellte, war, wie sie das Unterrichtsfach Religion in dieser Form der Modularisierung als Schulversuch positionieren konnte.

„I: Wenn ich anfang dass wir, ich weiß jetzt nicht die Jahreszahl, sechs oder sieben Jahre mit der modularen Oberstufe, begonnen haben

I: //mhm//

IP: und nachdem ich zwei Fächer hab, bin ich ja zweigeteilt. In Französisch war ich automatisch dabei

I: Ja

IP: und Religion is ja das Fach, das bei Schulversuchen per se ausgeschlossen is. Und das war ein Glücksfall, also würd jetzt vielleicht a bissl zu weit führen, außer Sie wollns wissen, ahm, dass ich da an der richtigen Stelle offensichtlich ah gegessen bin und gehört hab wir müssen irgendwas tun und ich hab mich da auch ans Schulamt weitergewandt: „Was soll ma tun mit Religion?“

I: //mhm//

IP: Wenn nämlich hier die Modulare rennt, drei Jahre und die Reifeprüfung anders is und Religion spüt net mit, sin ma wahrscheinlich draußen, das war unsre Angst und nicht immer dieses Fach zu sein, dass eine Extrawurst brät.“ (F, Z. 15-28)

Die Interviewpartnerin spricht zuerst ihre Situation in der Schulentwicklung an und thematisiert, dass sie als Religionslehrerin eigentlich von Schulversuchen ausgeschlossen sei. In dieser Passage wird ihre Orientierung am Religionsunterricht und dessen Positionierung in der Schule deutlich, für die sie sich verantwortlich fühlt und sich daher auch bewusst engagierte, zu ermöglichen, dass der Religionsunterricht in die Oberstufenreform miteinbezogen werden konnte. Dieses Engagement für den Religionsunterricht begründet sie mit zwei Argumentationssträngen: Zum einen der Angst, dass Religion durch die Einführung der modularen Oberstufe aus dem Schulbetrieb fallen würde, und zum anderen möchte sie nicht

¹⁰⁰⁹ Die Begriffe „implizites Wissen“ und „konjunktives Wissen“ werden synonym verwendet.

immer mit jenem Unterrichtsfach in Verbindung gebracht werden, das eine „Extrawurst brät“ (F, Z. 28). Es geht ihr also einerseits darum, die Existenz des Religionsunterrichts und damit auch ihre eigene als Religionslehrerin zu sichern und zum anderen darum, die Reputation des Religionsunterrichts an der Schule zu verbessern.

In der darauffolgenden Passage geht Interviewpartnerin F kurz darauf ein, dass es ein „mühsamer“ (F, Z. 28) Prozess gewesen sei, das Schulamtsamt von der Teilnahme am Schulversuch zu überzeugen, und erwähnt nebenbei, dass das schließlich geglückt sei und das Unterrichtsfach Religion mittlerweile in der modularen Oberstufe verankert sei. Was genau das Mühsame an diesem Prozess ausgemacht hat, bzw. welche Funktion sie selbst darin übernommen hat, geht aus ihrer Beschreibung nicht hervor.

„Und das war dann ein ziemlich mühsamer Prozess, also das Schulamtsamt mal davon zu überzeugen hier tätig zu werden, sind sie auch geworden und wie kann man das jetzt rechtlich, ah, überspringen die Tatsache, dass Religion mitspielen kann

I: Ja

IP: bei dem Schulversuch. Und das ist dann auch geglückt. Das steht im Antrag dieses Schulversuches auch drinnen“ (F, Z. 28–33)

Die Interviewpartnerin stellt im Weiteren dar, dass sie auch „die Evangelischen noch mit ins Boot geholt“ (F, Z. 33) habe, im Moment aber noch offen sei, wie der Islamische Religionsunterricht eingebunden werden könne. Wiederum ist sie diejenige, die mit dem evangelischen Kollegen in Kontakt getreten ist und ihn angestoßen hat, aktiv zu werden und an der Oberstufenreform teilzunehmen. Ihre Kontaktaufnahme und das Anliegen, dass auch der evangelische Religionsunterricht mitwirken sollte, begründet sie damit, dass nicht nur die katholischen ReligionslehrerInnen alleine an der Oberstufenreform mitwirken sollten. Der Fokus der Interviewpartnerin liegt somit auch auf anderen Religionen und Konfessionen und deren Recht auf Involvierung in die Schulentwicklung, so thematisiert sie auch die Situation des islamischen Religionsunterrichts.

„Und das war sagen wir, ah, meine große Aufgabe glaub ich irgendwo, weil ich zufällig an der richtigen Stelle gesessen bin um hier den Kontakt zu haben, dass Religion auch hier mitspielt. Wir haben dann auch versucht, wie können wir hier mitspielen, weil das ist ja auch nicht so einfach in den anderen Fächern und haben da auch sehr viel Unterstützung von unserer Fachinspektorin gekriegt.“ (F, Z. 42–46)

Dass sich Fr. F verantwortlich für den Religionsunterricht und dessen Mitwirkung an der Schulentwicklung fühlt, wird besonders deutlich anhand der Formulierung, sie habe es als ihre „große Aufgabe“ (F, Z. 42) gesehen, das zu ermöglichen. Diese Aufgabe hat sie

wahrgenommen, indem sie mit übergeordneten Instanzen in Kontakt getreten ist, die Teilnahme des Religionsunterrichts an diesem Schulversuch verhandelt und in weiterer Folge auch ermöglicht hat.

Der Orientierungsrahmen entlang der Unterrichtsfächer lässt sich anhand einer Unterscheidung zu den anderen Fächern rekonstruieren. Das vorrangige Anliegen dieser Religionslehrerin in der Schulentwicklung ist bspw. nicht, dass alle Fächer mitwirken, sondern dass der Religionsunterricht „mitspielen“ (F, Z. 27, 30, 42, 44) kann. Diese Wortwahl impliziert, dass das Unterrichtsfach Religion von den Vorhaben der anderen Fächer ausgeschlossen wird und es Mühe und Engagement kostet, es einzubinden.

Anhand dieses Orientierungsrahmens wird schon zu Beginn der Interviews auf die prekäre und ambivalente Situation des Religionsunterrichts hingewiesen. Wenn der Religionsunterricht in die Schulentwicklungsprozesse eingebunden wird, nimmt er eine Sonderstellung ein: Entweder wird Schulentwicklung als eine Bedrohung für das Fach wahrgenommen oder es bedeutet einen zusätzlichen Aufwand, ihn in Reformvorhaben zu platzieren, da er rechtlich von Schulversuchen ausgeschlossen ist. Eine inhaltliche Begründung für die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen findet in diesem Orientierungsrahmen nicht statt, sondern es geht eher um die strukturelle Frage der Positionierung des Unterrichtsfaches. Dies hebt sich vom nächsten Orientierungsrahmen ab, der die Kompetenzen und Interessen der ReligionslehrerInnen als Kriterium für ihre Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen ansieht.

24.1.2. Die (zugeschriebenen) Kompetenzen als ReligionslehrerIn

Der nachfolgende Orientierungsrahmen wurde aus der Anfangserzählung mit Interviewpartner D erarbeitet und beinhaltet dessen Fokus darauf, dass das Kriterium für seine Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen sein Status als Religionslehrer ist und die Themen, für die er als Religionslehrer steht, bestimmend sind. Der Interviewpartner engagierte sich aufgrund von Anfragen in unterschiedlichen schulentwicklerischen Projekten mit verschiedenen Schwerpunkten. In dieser Passage zählt er seine diversen Tätigkeiten in Schulentwicklungsvorhaben auf.

24.1.2.1. „Du bist Religionslehrer, können wir da nicht eine Verbindung machen?“

Die Interviewpassage fokussiert darauf, dass Interviewpartner D wiederholt mit unterschiedlichen Aufgaben innerhalb von Schulentwicklungsprozessen betraut wurde, weil man ihm die Kompetenz und das inhaltliche Interesse für die Ausführung dieser zusprach. Die Eingangserzählung ist relativ ausführlich und bezieht sich auf drei Schulentwicklungsprojekte, bei denen Hr. D vor seiner Zeit an der Schule, an der er jetzt tätig ist, federführend beteiligt war. Dabei handelt es sich um ein internationales Austauschprojekt mit SchülerInnen aus Tschechien vor 1995, um ein Projekt zur Frage nach der Werbeflächengestaltung an Schulen bei dem der Interviewpartner im dafür zuständigen Ethikrat aktiv war und schließlich um ein Projekt, bei dem er einen SchülerInnenchor und ein –orchester an einer Schule aufbaute. Am Ende der Passage kommt Hr. D darauf zu sprechen, dass er in seiner jetzigen Schule, einerseits Brandschutzbeauftragter ist und andererseits eine Ausbildung zum SchülerInnenberater beginnen wird. Im Folgenden zitiere ich den ersten Teil, in dem es um das Austauschprojekt geht:

„Dann hat sich so ergeben, dass ma eine Schule in Tschechien damals ah gefunden hat, die der Erzdiözese gehört hat und da da einfach die Linie da war „du bist Religionslehrer, könn ma da nicht a Verbindung machen? und wär total wichtig und der Austausch und Europa“
(D, Z. 11–13)

Der Religionslehrer beginnt seine Erzählung mit schon erwähntem Austauschprojekt mit einer Schule in Tschechien. Dass diese Schule der Erzdiözese angehörte, schien für die InitiatorInnen der Grund gewesen zu sein, eine Verknüpfung zu ihm als Religionslehrer herzustellen. Es wurde an ihn appelliert, dass der SchülerInnenaustausch und das Thema Europa wichtig seien. Dieser Apell scheint Wirkung gezeigt zu haben, der Interviewpartner hat die Durchführung des Projekts übernommen. Hier lässt zum ersten Mal das konjunktive Wissen, das ReligionslehrerInnen bestimmte Interessen zuschreibt, festmachen. Das Projekt scheint im Übrigen sehr erfolgreich gewesen zu sein, zum einen wurden die Ergebnisse veröffentlicht und der Interviewpartner bewertet dieses Projekt abschließend mit „sehr sehr toll“ (D, Z. 19) und betont, dass er immer noch gerne an diese Zeit denke. Sein Einstieg in Schulentwicklungsvorhaben verlief also über das Angefragt-Werden, das in der Einnahme einer leitenden Rolle mündete. Der Interviewpartner selbst positioniert sich hier nicht als Initiator, sondern wartet, bis jemand auf ihn zukommt und mit einer konkreten Anfrage zum Engagement aufruft.

Die Geschichte des Austausch-Projekts mutet wie der Vorspann zur eigentlichen Aussage an, dass das Projekt für ihn insofern mit Schulentwicklung zusammenhänge als es ermöglichte, die Ergebnisse und Erfolge veröffentlichen und auf die Homepage der Schule stellen zu können, sodass sich diese auch ein Stück weit profilieren konnte.

„Und was es für mich mit Schulentwicklung zu tun hat, is ganz einfach dies, dass, ahm, was damals die Idee war, so in den 90er Jahren, Sie müssen sich vorstellen, war noch vor 1995, ja, ahm, einfach a die Idee war durch die Veröffentlichung auch auf der Webseite dann zu veröffentlichen, das Logo

I: Ja

IP: das damals ah dafür verwendet wurde, afoch auch sichtbar zu präsentieren“.

(D, Z. 22-27)

Sein Verständnis von Schulentwicklung hat zwar eine inhaltliche Komponente, beinhaltet aber auch die Zielvorstellung einer größeren Öffentlichkeit und Profilierung von Schulen. In der weiteren Folge kommt Hr. D auf das nächste Projekt zu sprechen, seine Mitarbeit im Ethikrat.

„Das zweite, wo ich mitgearbeitet hab, war die Schule als Werbefläche, die die freien Flächen benützen und da ham wir damals ja überlegt „wie, wie mach ma des?“. Es ging also um Geld, Schulautonomie war die, war die Rede und da braucht ma a gewisse finanzielle a Geschichte.

I: Ja

IP: Und da hat halt damals ah die drei Räte, Eltern, Lehrer, Schüler beschlossen, freie Flächen für Werbeplakate, ah, zu nützen. Und da hat ma mich gebeten in dem, wir ham das damals Ethikrat genannt

I: Ja

IP: dabei zu sein, also Plakate anzuschau.“ (D, Z. 28-37)

Die Einführung des Ethikrates hing mit der Autonomisierung von Schulen zusammen. Auch hier wurde Interviewpartner D gebeten, an diesem Projekt mitzuwirken und auch diese Anfrage nahm er an. Der Interviewpartner führt in diesem Zusammenhang nicht aus, was er sich dabei gedacht hatte oder warum er sich für ein Engagement in diesem Rat entschieden hat, sondern setzt seine Teilnahme als selbstverständlich Gegeben voraus. Diese ist gewünscht und gefragt und hängt hier aufgrund der ethischen Fragestellungen mit den dem Unterrichtsfach Religion zugeschriebenen Themen zusammen.

Anhand dieser beiden Projektbeschreibungen wird nochmals deutlich, dass die inhaltliche Füllung der Projekte mit den Interessen des Befragten als Religionslehrer zu tun hatte und er vor allem aufgrund dieser zugeschriebenen Inhalte angefragt wurde. Weniger ausführlich als die beiden Projekte zuvor beschreibt Interviewpartner D die Einrichtung einer

SchülerInnenmusikgruppe, auf die hier auch nicht näher eingegangen wird, um dann zum Schluss auf seine jetzige Situation in der Schule zu verweisen.

„Hier in der Schule, das is jetzt mein drittes Jahr, phu, i hoff i hab jetzt nix vergessen, wir ham, ja im ersten Jahr klar, da lernt ma alles kennen, im zweiten und dritten Jahr dann falln die Aufgaben einem zu. I bin ma jetzt zwar net sicher ob das was mit Schulentwicklung zu tun hat, aber auf jeden Fall was Religionslehrer und Religionslehrer auch tun können, das is, i hab jetzt im Februar das Amt des Feuer-, na Brandschutzbeauftragten bekommen und a paar Wochen später hat mich der Herr Direktor gebeten ob ich mir vorstellen könnte, ah, die, das Amt des, ahm, Schülerberaters zu übernehmen. Schüler und Berufsberatung.

I: //mhm//

IP: an der AHS.“ (D, Z. 51–59)

Auch hier zeichnet sich der Orientierungsrahmen des „Gefragt-Werdens“ ab, wenn auch die Ausprägung des Religionslehrers nicht mehr so stark in den Vordergrund rückt. Allerdings kommt aus anderen Passagen des Interviews hervor, dass der Interviewpartner D von seinem Direktor aufgrund seines Religionslehrerstatus für die SchülerInnenberatung erbeten wurde (vgl. D, Z. 134–136). Erneut wird der Rahmen durch die Formulierung „falln die Aufgaben einen zu“ (D, Z. 52) und ebenso seine Orientierung an ReligionslehrerInnen hervorgehoben, indem Hr. D zum Ausdruck bringt, welche unterschiedlichen Aufgaben diese im Schulalltag übernehmen können, wie bspw. Brandschutzbeauftragte zu sein (vgl. D. Z. 56). Wobei diese Aufgabe aber nur ein Nebenschauplatz zur eigentlichen Aussage dieses Teils zu sein scheint: Er wurde von seinem Direktor explizit gebeten, das Amt des SchülerInnenberaters zu übernehmen. Auch hier stellt sich der Interviewpartner nicht als jemand dar, der sich aktiv um bestimmte Aufgaben oder Funktionen bemüht, sondern der eben darauf wartet, dass sie einem „zufallen“ (vgl.: D, Z. 52). Im Folgenden schließt der Interviewpartner D sein Eingangsstatement mit einer Begründung für seine Aktivität in der Schulentwicklung ab:

„Und nachdem i schon sehr viel mit Schulen auch zu tun hatte, verschiedene Arten kennengelernt hab, hab i ma gedacht des kann i ma sehr gut vorstelln eigentlich. Und trägt sicher auch viel dazu bei, weil i hab a bissl die Geschichte auch recherchiert wie des bei uns in der Schule entstanden is und das des a ziemlich launger Weg war ahm, da auch wieder an neuen Baustein eigentlich dazuzusetzen und für die Schulentwicklung was beizutragen, ja, des war jetzt amal so der

I: //mhm//

IP: grobe Rahmen.“ (D, Z. 59–65)

Dies ist die einzige Stelle, an der Hr. D eine Begründung für sein Engagement abgibt. Einerseits habe er schon viel Erfahrung sammeln können und andererseits wolle er auch seinen Beitrag zur Schulentwicklung an dieser Schule leisten, da seine Recherchen ergeben hätten, dass an

der Schule bereits zuvor Entwicklungsmaßnahmen ergriffen wurden und er diese Bewegung weiter unterstützen möchte. Der Interviewpartner übernimmt Projekte also nicht unreflektiert, sondern informiert sich über den Kontext, in dem sie stehen. Gleichzeitig wird hier deutlich, dass ein Engagement für ihn Verantwortungsübernahme gegenüber der Schule bedeutet, die er auch wahrnehmen möchte.

Schulentwicklung und Religion sind in diesem Orientierungsrahmen über die Person des Religionslehrers und der Themen, für die er steht, eng verbunden. Die gesamte Eingangserzählung baut auf verschiedenen Formen von Projekten innerhalb der Schulentwicklung auf und beinhaltet gleichzeitig das Engagement von Interviewpartner D, der sich als jemand darstellt, der gefragt ist und gefragt wird. Auf Fragen nach Struktur oder Organisation von Schulentwicklungsprozessen geht er nicht ein, sondern stellt die Inhalte, die entweder mit Projekten oder in seiner aktuellen Schule mit einer Ausbildung in Zusammenhang stehen, in den Vordergrund. Sie sind auch das Kriterium für die Übernahme von Funktionen in Innovationsvorhaben. Das gestaltet sich bei dem nächsten Orientierungsrahmen anders, in dem der Fokus auf die strukturelle Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen im Vordergrund steht.

24.1.3. Die Struktur der Schulentwicklung

Dieser Orientierungsrahmen beruht auf den Eingangserzählungen von Interviewpartner B und den Interviewpartnerinnen F und G, die jeweils strukturelle Aspekte berücksichtigen. Das konjunktive Wissen bezieht sich auf Fragen des Leitungsstils und den für die Durchführung von Schulentwicklungsprozessen notwendigen Ressourcen und Strukturen. Tätigkeiten innerhalb von Gremien und die strukturelle Verankerung von Kooperationen kommen hier ebenso in den Blick wie unterschiedliche Funktionen im Schulentwicklungsprozess. Innerhalb dieses Orientierungsrahmens kommt das Thema Religion nicht vor.

24.1.3.1. „Und ich habe dadurch einfach schon eigentlich mit allen Kollegen zusammenarbeiten müssen.“

Interviewpartner B orientiert sich in seinen Ausführungen zu Schulentwicklung an der Struktur der Schule und an den mit verschiedenen Ämtern und Gremien verbundenen Funktionen. Er sieht sich aufgrund der Tatsache, dass er schon mit vielen KollegInnen zusammengearbeitet hat, stark in die Schulentwicklungsprozesse an seiner Schule involviert.

„Mhm. Also mein erster Einstieg in die Schulentwicklung war eigentlich ein Kustodiat. Ah ich hab vor drei Jahren ah das oder angefangen im Kustodiat mitzuarbeiten und ah langsam über alle Bereiche dazubekommen. Ah wobei wir einen Techniker haben, der sozusagen die technischen Sachen macht.

I: //mhm//

IP: Und ich sozusagen die Kontaktperson ah für das Lehrerkollegium bin, ja. Und hab dadurch einfach schon eigentlich mit allen Kollegen zusammenarbeiten müssen oder alle habn was von mir gebraucht. Ah und damit bin ich schon irgendwie sehr reingekommen in Schulentwicklung, ja weil irgendwie für alle Kollegen zuständig.“ (B, Z. 3-11)

Aus dieser Anfangspassage wird deutlich, dass der Interviewpartner Schulentwicklung anhand des strukturierten Kontakts mit anderen KollegInnen wahrnimmt. Als Kontaktperson in seinem Kustodiat ist er Ansprechpartner für alle anderen Lehrkräfte an seiner Schule, was bedeutet, dass er mit ihnen zusammenarbeiten muss. Diese Kontakte und die Zusammenarbeit ermöglichen ihm, an der Schulentwicklung teilzuhaben, ebenso wie eine enge Kooperation mit Personen, die für die Schulentwicklung wichtige Funktionen innehaben.

„Dann mein Vorgänger ist eben der jetzige Administrator, mit dem hab ich weiterhin auch ah viel natürlich zusammengearbeitet. Ah und meine Partnerin im Kustodiat war die ah Personalvertreter-Obfrau, ah das heißt ich hab da sozusagen mit den Schlüsselpositionen sehr eng zusammengearbeitet

I: //mhm//

IP: Und dadurch auch einfach viel mitgekriegt, was so läuft da.“ (B, Z. 11-16)

Laut dem Interviewpartner ermöglicht ihm der Kontakt mit „Schlüsselpositionen“ (B, Z. 13) einen vertieften Einblick in Schulentwicklungsprozesse. Diese Erkenntnisse deuten auf seine Kompetenz, Strukturen bzw. Personen und Positionen mit Einfluss zu erkennen und diese auch zu nutzen, hin. Der Interviewpartner vermittelt zwar den Eindruck, als seien seine Einblicke in die Schulentwicklung durch zufällige Kontakte mit dem Administrator und der Personalvertretung entstanden, doch zeigt er hier auf, dass sich Schulentwicklung mittels dieser „Schlüsselpositionen“ (B, Z. 13) abspielt. Er nimmt Strukturen wahr und orientiert sich an den mit ihnen verbundenen Funktionen und Positionen. Von einem Engagement von seiner Seite ist an dieser Stelle noch nicht die Rede, doch führt er im Weiteren aus, wie sich seine Aktivität in der Schulentwicklung gestaltet.

„Und dann bin i eben seit November selbst auch in der Personalvertretung ah und damit auch in dieser Steuergruppe, also Koordinationsgruppe heißt das bei uns. Das ist an und für sich eine offene Gruppe für alle Lehrer, die irgendwie ah was beitragen wollen. De facto is es aber so, dass Personalvertretung und SGA-Vertreter ah dort drinnen sitzen und Lehrer, die halt jetzt konkret a Projekt grad ah umsetzen wollen, ja. Also zum Beispiel mit der Nachmittagsbetreuung oder so. Die sind halt dann in dieser Koordinationsgruppe und i bin immer als Personalvertreter dort dabei.“ (B, Z. 16-21)

Hier bringt sich der Interviewpartner aktiv ins Geschehen ein. Von der beobachtenden Position ist er nun selbst zum Personalvertreter geworden, der aktiv in seiner Funktion in einer für den Schulentwicklungsprozess zentralen Gruppe tätig ist. Diese bezeichnet der Lehrer zuerst als „Steuergruppe“ (B, Z. 17), was darauf schließen lässt, dass er auch theoretischen Einblick in den Schulentwicklungsdiskurs hat, um dann auszuführen, dass die aus dem Schulentwicklungsdiskurs bekannte „Steuergruppe“¹⁰¹⁰ an seiner Schule „Koordinationsgruppe“¹⁰¹¹ (B, Z. 20) heißen würde.

In den Zeilen 18-22 beschreibt Hr. B die Intention dieser Gruppe. Sie ist als ein offenes Gremium gedacht, an dem alle LehrerInnen teilnehmen können. Gleichzeitig kontrastiert er diese Intention mit der Realität, die so aussieht, dass Personen durch ihre offiziellen Funktionen ein beständiger Teil der Gruppe bleiben und jene, die konkret ein Projekt umsetzen möchten, nur kurzzeitig aktiv werden und danach wieder ausscheiden. Der Interviewpartner selbst ist in diesem Zusammenhang in seiner Funktion als Personalvertreter (beständig) aktiv. Hier kommt der Kontrast zwischen Anspruch und Schulwirklichkeit zum Tragen, da die Gruppe an sich existiert und auch in Anspruch genommen wird, wenn es um ein konkretes Anliegen geht, aber nicht als kontinuierlicher Ideenpool oder kreativer Ort des Austausches fungiert.

Der Interviewpartner äußert sich in seiner Eingangserzählung nicht zu konkreten Inhalten oder Zielen der Schulentwicklung, sondern konzentriert sich auf strukturelle Aspekte wie die Koordinationsgruppe, seinen Einstieg über die Struktur der Kustodiate und auf die Kooperation mit LehrerInnen und Personen, die wichtige Positionen innehaben. Hier wird deutlich, dass er seinen Blick auf Strukturen legt und die Verbindung zu Funktionen herstellt, die er auch selbst wahrnimmt und nutzt. Religion ist für ihn in diesem Teil kein Thema, sondern er definiert sich über seine Funktion im Kustodiat und als Personalvertreter, die ihn wahrscheinlich zu einer zentralen Figur in den Schulentwicklungsprozessen dieser Schule werden lässt.

Auch Fr. E nimmt an ihrer Schule eine leitende Rolle im Schulentwicklungsprozess ein, wie aus ihrer Erzählung, die sich vor allem mit Fragen der Leitung auseinandersetzt, hervorgeht.

¹⁰¹⁰ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 99.

¹⁰¹¹ Vgl.: Krainz-Dürr: Wie kommt Lernen in die Schule?, S. 4. Die Autorin bezieht sich hier auf Probleme, die mit der unklaren Benennung solcher Gruppen zusammenhängen.

24.1.3.2. „Vor ein paar Jahren hat es einen Direktorswechsel gegeben und der hat eine Menge Initiativen begonnen.“

Weniger als Interviewpartner B hat diese Interviewpartnerin die Kooperation mit KollegInnen im Blick, sondern sie konzentriert sich eher auf die Aufgaben, die der Direktor in diesem Zusammenhang wahrnimmt bzw. wahrnehmen sollte. Sie sieht ihn in der Verantwortung für die Durchführung und Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen.

„Ahm also vor ein paar Jahren hats einen Direktorswechsel gegeben und der hat eine Menge Initiativen begonnen, unter anderem auch ah, wollte auch im, in, in Schulentwicklung etwas tun und da hats in, in seinem ersten Jahr, ah, Workshops auch gegeben und da wollte er anknüpfen an Leute die auch Unterrichtsentwick- ah, Schulentwicklung gemacht haben. Da ist auch ein bissl was passiert, die Kollegin X war da zum Beispiel aktiv, die (?) Kollegin, davor, beim vorigen Direktor und hat, hat, a Gruppenbildung stattgefunden und das war dann auch möglich sich da zu melden und in, in so einem Workshop hab ich mich auch dann gemeldet.“ (E, Z. 8-14)

Gleich zu Beginn thematisiert die Interviewpartnerin den „Direktorswechsel“ (E, Z. 8), der mit einer „Menge Initiativen“ (E, Z. 8) verknüpft war. Welche Initiativen das genau waren, lässt sie offen und geht vielmehr darauf ein, dass der neue Direktor „unter anderem“ (E, Z. 9) auch in der Schulentwicklung aktiv werden und daher in seinem ersten Jahr Personen in den Prozess einbinden wollte, die vorher schon in diesem Bereich tätig waren. Der Einstieg von Interviewpartnerin E ist des Weiteren mit einer aktiven Komponente verbunden, sie hat sich selbst für einen dieser Workshops gemeldet. Trotzdem ist markant, dass der Direktor derjenige ist, der die Initiativen setzt, eine Struktur zur Verfügung stellt und sich um das Realisieren von Schulentwicklungsprozessen bemüht. Die Orientierung von Fr. E bezieht sich darauf, dass sie zwar aktiv wird, aber in den Rahmenbedingungen, die von der Ebene des Vorgesetzten zur Verfügung gestellt werden.

Nachdem sich die Interviewpartnerin auf die Struktur am Beginn der Schulentwicklung an ihrer Schule bezogen hat, stellt sie die Ausgangslage und die inhaltliche Füllung der begonnen Entwicklungsvorhaben dar. So stellte sich für die Schule, ein Gymnasium mit unterschiedlichen Zweigen, die Frage, ob das breite Angebot weiterhin bedient werden könnte, oder ob es in einem Bereich zu Kürzungen kommen müsste. In Bezug auf diese Typenentwicklung meldete sich Fr. E für die Koordination der dafür zuständigen Gruppe.

„Und ich hab mich im Rahmen dieser Workshops gemeldet, ich hab mich auch für die Koordination der Gruppe gemeldet und wurde dann quasi die Person, die, ah, für diese

Typenentwicklung, ich würd jetzt sagen a koordinierende Aufgabe hatte oder so, mja, ich mir, ja, ich hab mich gemeldet und hab diese Aufgabe halt so gemacht wie ichs geglaubt hab, dass man sie

I: //mhm//

IP: machen soll. Ah, wir haben dann Treffen gemacht, das ist, das hat alle Zweige betroffen, also der Direktor wollte dass jeder Typ eben Besprechungen macht und sagt in, in, in welchem Bereich können wir da was tun.“ (E, Z. 21-30)

Auch hier wird die Orientierung an der Leitungsfunktion deutlich. Zwar ist die Interviewpartnerin bereit, zentrale Aufgaben zu übernehmen, doch muss dafür von der Direktion eine festgesetzte Struktur zur Verfügung gestellt werden. Allerdings scheint es keine Vorgaben gegeben zu haben, in welcher Weise sie ihre Funktion ausfüllen sollte, wie aus der Formulierung in Zeile 25 deutlich wird. Der Direktor wird als zentraler Akteur eingeführt, der von den jeweiligen Arbeitsgruppen erwartet, dass sie Lösungsvorschläge für ihre Problemstellungen präsentieren. Auch eine Klärung darüber, was die Gruppen inhaltlich zu leisten hätten, schien im Gegensatz zur Aufgabe der Koordination stattgefunden zu haben.

Ein Ergebnis der Arbeitsgruppe war die Einführung des Französischunterrichts ab der ersten Klasse. Im Zuge dieses Vorhabens fand eine Kontaktaufnahme zu umliegenden Volksschulen statt, die in der Erzählung einen breiteren Platz einnimmt. Anhand dieser Kontakte versuchte das Gymnasium bestimmte SchülerInnen für sich zu gewinnen. Eine Maßnahme, die die Berufsausübung der LehrerInnen erleichtern sollte, wie von der Religionslehrerin wie folgt ausgeführt wird.

„Ah, wir wollten das deswegen machen, um unsre, wie soll ich sagen, unser Lehrerdasein zu erleichtern. Das betrifft jetzt net nur den Religionsunterricht

I: //mhm//

IP: sondern einfach, also Kinder anzuziehen, die im Bereich Sprache an Schwerpunkt haben wollen, die des schaffen

I: ((räuspert sich))

IP: deren Eltern des unterstützen, ahm das heißt Kinder auch mit gutem Zeugnis, mit einem unterstützenden Elternhaus des warn durchaus eigennützige Gründe. (E, Z. 53-59)

Obwohl die Interviewpartnerin das Motiv, die Situation der LehrerInnen zu verbessern, als „eigennützig“ (E, Z. 59) bezeichnet, kann das auch unter dem Aspekt betrachtet werden, dass sich damit simultan die Qualität des Unterrichts verbessern kann, denn unzufriedene oder überlastete LehrerInnen sorgen weniger für einen qualitätsvollen Unterricht als Lehrkräfte, die sich an ihrer Schule wohlfühlen. An diesem Gymnasium wird der Weg zur Erreichung dieses Ziels darin gesehen, sich bestimmte SchülerInnen auszusuchen. Kriterien dafür sind zum einen

das Interesse an Sprachen, aber auch, dass die Eltern die Kinder unterstützen. Sozial benachteiligte Kinder kommen hier anscheinend weniger in den Blick.

Die Interviewpartnerin E beendet ihre Erzählung mit einem Blick in die Zukunft und der damit verbundenen Hoffnung, dass die Schule für das nächste Jahr genügend SchülerInnen haben wird. Abschließend führt sie noch einmal den Direktor an, als jemanden, der dieses Anliegen „mit seinen Möglichkeiten“ (E, Z. 75) unterstützt. Hier wird ihr Bemühen deutlich, zum einen anzuerkennen, dass die Unterstützung von Seiten der Direktion vorhanden ist, aber zum anderen auch hervorzuheben, dass sie diese als begrenzt ansieht.

Das implizite Wissen von Fr. E schließt also die Frage der strukturellen Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen, den Blick auf die Aufgaben der Leitung und die von ihr zur Verfügung gestellten Rahmenbedingungen mit ein. Die zentrale Rolle der Schulleitung wird schon in der Anfangserzählung zu einem gewichtigen Faktor. Ebenso wie bei Interviewpartner B kommt auch hier die Frage nach Religion, weder als Fach noch in ihren anderen inhaltlichen Dimensionen, nicht vor, sondern die Schilderung konzentriert sich auf strukturelle Vorgaben und darauf, wie die zur Verfügung gestellten Strukturen genutzt werden können.

Auch für die Interviewpartnerin G spielt die Direktion und die Möglichkeiten, die sie eröffnet, eine wichtige Rolle in der Schulentwicklung, wie im Folgenden dargestellt wird.

24.1.3.3. „Und in dieser Zwischenperiode haben wir den sogenannten Schulrat gegründet.“

Die Interviewpartnerin G strukturiert die Beschreibung der Schulentwicklungsprozesse, die an ihrer Schule durchgeführt wurden, an den von ihr miterlebten Wechsel der Direktionen, die jeweils unterschiedliche Auswirkungen auf die Schulentwicklung hatten. So war die erste Phase getragen von Euphorie und Aufbruchsstimmung, zahlreiche Projekte wurden umgesetzt. Darauf folgte eine Phase, in der das Kollegium selbst anhand der Einführung eines mittleren Managements Leitungsaufgaben übernahm, dieses Engagement wurde in der dritten Phase mit dem Eintritt des neuen Direktors wiederum abgeschafft.

„Als ich begonnen hab an der Schule zu unterrichten, hatte die Schule auch einen neuen Direktor,

I: //mhm//

IP: und der hat sehr, sehr viel Schwung mitgenommen und mitgebracht und das wurde auch von außen so gesehen, weil sich einfach so irrsinnig viel getan hat und damals war das alles noch modern und neu, Stichwort Autonomie, ah, sowohl in, in Bereich

der Lehrplänen, finanzielle Autonomie, Personal, personelle Autonomie hama nicht angedacht, aber sonst in allen Bereichen.“ (G, Z. 8-16)

Die Interviewpartnerin beschreibt ihren ersten Direktor als jemanden, der Leute begeistern und der etwas bewegen konnte. Sie selbst erlebte diese Anfangszeit der Schulentwicklung sehr dynamisch, wie an der Wortwahl „sehr sehr viel Schwung“ (G, Z. 10) und „irrsinnig viel getan“ (G, Z. 11) deutlich wird. Diese Dynamik war mit der damals eingeführten Schulautonomie verbunden, die es der Schule ermöglichte, in unterschiedlichen Bereichen selbstständige Entscheidungen zu fällen. Die Interviewpartnerin selbst war von dieser Stimmung mitgetragen war und hat sich äußerst aktiv eingebracht.

„Die Frage ist, wo ich damals nicht mitgemacht hab.

I: °((lacht))°

IP: Ich weiß es nicht mehr.“ (G, Z. 16-18)

Nach dieser Äußerung nimmt Fr. G Bezug auf ihre Leitungstätigkeit in einer Gruppe, die eigens für Projekte verantwortlich war, da sich die Schule damals zum Ziel gesetzt hatte, dass Projektarbeit ein Standard dieses Gymnasiums sein sollte. Diese Funktion thematisiert sie eher nebenbei und vermittelt in ihrer Erzählung vor allem die Stimmung, die damals herrschte, das Dynamische und Engagierte.¹⁰¹² In der Folge (G, Z. 40-47) schildert sie weitere Projekte, die im Zuge der Schulentwicklung durchgeführt wurden und kommt schließlich wieder auf sich und ihre Tätigkeiten zu sprechen, wie ihr Engagement im Schulgemeinschaftsausschuss oder in der Gewerkschaft. Sie beendet die Erzählung über diese Anfangsphase mit der abschließenden Phrase, dass das für sie die Anfänge der Schulentwicklung gewesen wären und setzt ihre Schilderung fort, indem sie eine neue Phase der Schulentwicklung anspricht, die sie wiederum an einem Direktionswechsel festmacht.

„Ah, der, unser Direktor, hat uns ja dann doch leider Gottes relativ bald wieder verlassen und wir haben dann eine interimsmäßige Leitung bekommen durch einen Kollegen und in dieser Zwischenperiode haben wir den sogenannten Schulrat gegründet.

I: //mhm//

IP: Heute würde man sagen das ist das, was das mittlere Management sein soll.“ (G, Z. 54-59)

¹⁰¹² Die Interviewpartnerin bat mich an dieser Stelle, das Tonband auszuschalten, da sie den Faden verlor. In dieser Pause ging sie noch mehr auf die Stimmung ein, die damals herrschte und erzählte, dass die LehrerInnen damals zum Teil an der Schule übernachteten, weil sich so viel getan hätte und sie in so vielen unterschiedlichen Projekten tätig waren.

Dieser Schulrat schien sehr professionell agiert zu haben, indem er Konferenzen vorbereitete, sich genaue Rollen für sich und die künftige Direktion überlegte und eine Steuerungsfunktion an der Schule übernahm.

„Also wir ham auch pädagogische, nicht nur pädagogische, das wär ja scho Schulentwicklung, pädagogische Konferenzen, sondern auch ganz allgemeine

I: //mh//

IP: Konferenzen gestaltet oder auch ein bisschen, fast ein bissl Personal- ah vertreter Arbeit auch übernommen. Also es war auch eine intensive Zeit, gabs auch eigene Statuten, die wir erarbeitet haben, für diese Schulratsgeschichte, genau Rollen überlegt, welche Rolle spielt der Direktor, welche Kompetenzen ham wir, des alles innerhalb einer, also gesetzlich wars natürlich absoluter Graubereich, weil des

I: //mh//

IP: ja ned geregelt war

I: //mh//

IP: und keinerlei Unterstützung von irgendwo von oberster Stelle gegeben hätt. Also es war, war sehr informativ und es war, es war eigentlich die einzige Zeit, wos an unserer Schule wirklich gut vorbereitete Konferenzen gegeben hat.“ (G, Z. 62-75)

Wie dieser Schulrat funktionierte und welche Überlegungen dazu getroffen wurden, weisen darauf hin, dass hier Schulentwicklung sehr reflektiert und mit Blick auf Strukturen und Auswirkungen des je eigenen Handelns realisiert wurde. Möglich wurde der Einsatz dieses mittleren Managements aufgrund der Vakanz in der Direktion. Dass der Einsatz des Rates als ein Leitungsgremium gut funktionierte, stellt die Interviewpartnerin abschließend anhand der Schilderung fest, dass dies die einzige Zeit gewesen sei, in der es „wirklich gut vorbereitete Konferenzen gegeben hat“ (G, Z. 75).

Diese Einleitung schließt Fr. G mit einem Rekurs auf die derzeitige Situation ab, in der es nicht mehr möglich war, den Schulrat weiterleben zu lassen. Auch hier wird ihre Orientierung an den verschiedenen Direktionen und Leitungsstilen deutlich. Sie beginnt die Erzählung damit, dass jener Direktor, unter dem das mittlere Management eingeführt wurde, nicht lange an der Schule tätig war und dass nach einer Interimsleitung der jetzige Direktor an die Schule kam, dessen Leitungsstil sich nicht mit der Tätigkeit eines mittleren Managements vereinbaren ließ.

„Das heißt der Führungsstil unseres jetzigen Direktors is sicherlich nicht kompatibel gewesen

I: //mh//

IP: mit einem mittleren Management, ah, aber i betons nocheinmal fairerweise, er [*der Schulrat, Anm. ES*] h-, h-, hat schon die Jährchen am Buckel gehabt, es war also diese Aufbruchsstimmung auch ein bissl draußen. Aber ich habs immer ganz lustig gefunden wenn dann eigentlich nachher diese Diskussion von wegen mittlerem Management sehr intensiv

I: //mhm//

IP: und es gibt ja einige Schulen die das jetzt praktizieren, ja.

I: Ja.

IP: Und meine Erfahrungen dazu sind sehr, sehr positiv, also auch fürs Schulklima hat das sehr viel gebracht.“ (G, Z. 84-98)

Hier wird deutlich, dass mittleres Management nur dann sinnvoll eingesetzt werden kann, wenn die Leitungsebene die Möglichkeit dafür gibt. Die Interviewpartnerin ist sich der positiven Auswirkungen dieser Form von Führungsverantwortung sicher und bedauert, dass das an ihrer Schule mittlerweile nicht mehr praktiziert wird. Ihre Begründung für die Abschaffung des mittleren Managements fokussiert nicht nur auf den inkompatiblen Leitungsstil des derzeitigen Direktors, sondern auch darauf, dass die Welle des ersten Engagements und der ersten Begeisterung vorüber war und Ermüdungserscheinungen auch bei jenen sichtbar wurden, die im mittleren Management gerne tätig gewesen waren. Das lässt auf zwei Kriterien für dieses mittlere Management schließen: es braucht Motivation und Gründe, sich hier zu engagieren und es braucht Raum und Platz vonseiten der Leitung, die hier auch ein Stück Macht abgeben muss.

Dieser Orientierungsrahmen zeigt auf, dass das implizite Wissen über strukturelle Gestaltung von Entwicklungsvorhaben bei den Befragten das Thema Religion nicht tangiert. Hier gehe es um professionelle Abwicklung von Innovationsvorhaben, die Fragen nach Funktionen und Aufgaben werden virulent. Ebenso wird in diesem Zusammenhang auf die zentrale Rolle, die die Schulleitung in solchen Prozessen hat, eingegangen. Für das Gelingen eines Schulentwicklungsprozesses muss sie genügend Ressourcen und Strukturen zur Verfügung stellen. Passiert das nicht, so sind Schulentwicklungsprozesse problembehaftet und laufen konfliktreich ab.

24.1.4. Die Macht des Kollegiums

Der in diesem Unterkapitel präsentierte Orientierungsrahmen wurde aufgrund der Interviewpassage von dem Interviewpartner H rekonstruiert. Er bezieht sich auf die Macht des Kollegiums sowohl innerhalb der Schule als auch gegenüber Vorgaben von außen. Schulentwicklung wird hier als eine Möglichkeit für die engagierten LehrerInnen dargestellt, an der Schule wirkmächtig zu werden.

24.1.4.1. „Es gab natürlich immer so Nester und Leute, die gesagt haben: >>Wir machen was oder wir machen das oder jenes<<.“

Zu Beginn des Interviews stellt der Interviewpartner H dar, dass sich mit einem Direktorenwechsel an der Schule und einem Umbau des Gebäudes die Frage nach Schulentwicklung radikal gestellt hat. Das Anliegen des Kollegiums war, die Vernetzung der LehrerInnen eines Faches¹⁰¹³ zu unterstützen und so wurde die Frage nach der Ermöglichung dieser zum zentralen Thema des Schulentwicklungsvorhabens an dieser Schule.

„Und nach Abschluss des ah Umbaus kam dann auch ein neuer Direktor. Und für neue Direktion gibt es ja, wenn auch nur pro forma, die Verpflichtung ein Schulprofil zu erstellen,

I: //mhm//

IP: damit sozusagen Argumente gefunden werden, wie man eine Basistäuschung vornehmen kann. Und ah, da haben wir dann uns zusammengesetzt und ((räuspert sich)) haben eigentlich im Rahmen eines Versuchs eine Personalvertretungsgruppe zustande zu bringen, die kandidiert, ham wir uns dann eben auch zamgesetzt, „was wollen wir für die Schule? Was soll der Direktor können? Was ah, is ein Schwerpunkt hier bei uns ah, der bedient werden soll?“.

I: //mhm//

IP: Also es war eigentlich so eine, eine Idee: Schule muss man neu machen, das kann so nicht weitergehen.“ (H, Z. 13-23)

In einer Art Vorerzählung schafft der Interviewpartner den Rahmen, indem er betont, dass er seit 1990 unter dem Titel Schulentwicklung aktiv ist. Die Pointe erreicht er dort, wo es um den neuen Direktor geht, aber vor allem darum, dass dieser ein Schulprofil erstellen musste. Hier wird ein polemischer Charakter des Gesagten deutlich: erstens würden Schulprofile nur „pro forma“ (H, Z. 14) erstellt, zweitens würden sie der „Basistäuschung“ (H, Z. 1) dienen. Kritik am Erstellen und an der Sinnhaftigkeit eines Schulprofils wird hier laut. Die Stärke des Kollegiums und der Versuch des Erhaltens seiner Autonomie gegenüber dem Direktor wird deutlich, wenn Hr. H die verschiedenen Gruppen und Aktivitäten schildert (vgl.: H, Z. 23-28), die innerhalb des Lehrkörpers realisiert wurden.

Warum das Bedürfnis nach einer radikalen Änderung (vgl. H, Z. 22) vorhanden war, führt der Interviewpartner nicht aus, aber er stellt in diesem Abschnitt dar, dass ein zentrales Anliegen des Kollegiums die Vernetzung der LehrerInnen eines Faches darstellte. Dies sollte eine

¹⁰¹³ Interviewpartner H spricht in seinen Ausführungen immer von der Vernetzung der Fächer, nicht aber der Personen, die dahinter stehen. Das lässt auf die schulische Struktur schließen und darauf, dass die Wahrnehmung von Menschen in einem System wie diesen über ihre Zugehörigkeit zu einem bestimmten Fach verläuft.

Projektgruppe übernehmen, da die Beteiligten annahmen, dass die Vernetzung ohne strukturelle Unterstützung nicht stattfinden würde. Hier wird ein zentrales Thema aus der Literatur zu Schulentwicklung aufgenommen, die Änderung der zellularen Struktur von Schulen hin zu kooperierenden Teams.

Der Interviewpartner nimmt im Folgenden Bezug auf die Budgetkürzungen im Jahr 2000, die seinen Worten zufolge für einen „entsetzlichen Unmut“ (H, Z. 33) und für eine große Frustration im Kollegium gesorgt hätten. In dieser Zeit stockte zwar die Schulentwicklung, doch gab es einzelne LehrerInnen, die trotzdem aktiv waren, das aber in einer eher subversiven Weise.

„Es gab natürlich immer so Nester und Leute die gsagt ham na wir machen was oder wir machen das oder jenes. Und dann gab es vor drei Jahr-, vier Jahren eine Debatte, ob wir nicht an die Schule ah NOWA, das ist Neue Organisationsstrukturen an Wiener AHS

I: //mhm//

IP: holen. Da gabs also sehr, sehr differenzierte Wahrnehmung kann man sagen, sehr kontroversielle Implementierung, is aber dann gelungen. Und ah war wieder ein Versuch mehr Vernetzung in die Schule zu bringen aus diesem Einzelkämpferdasein etwas abzuziehen von den Energien.“ (H, Z. 38-44)

Hier wird der Einfluss derjenigen spürbar, die trotz fehlender Ressourcen etwas machen möchten, denn schließlich wurde auf ihren Wunsch die Einführung einer neuen Struktur ermöglicht. Die Wortwahl „Nester“ (H, Z. 38) erinnert hier an eine Art Verschwörung und lässt die Phantasie aufkommen, dass Schulentwicklung im Geheimen betrieben wird und subversiv wirkt. Ob der Interviewteselbst diesen „Nestern“ angehörte, wird nicht klar.

Bezüglich der Einführung einer neuen Organisationsstruktur führt Hr. H relativ kurz aus, dass es „sehr differenzierte“ (H, Z. 41) Wahrnehmungen gab und die Implementierung „kontroversiell“ (H, Z. 36) verlief. Worum sich die Wahrnehmungen drehten, was genau an der Implementierung schwierig war, bleibt im Unklaren, wichtig aber scheint vor allem das Ergebnis zu sein, dass das Hauptanliegen, die Vernetzung der KollegInnen, umgesetzt wurde. Anhand des Ausdrucks, dass Energien vom Einzelkämpferdasein abzuziehen seien (vgl.: H, Z. 44), wird deutlich, dass die zellulare Strukturierung für die Beteiligten eher energieraubend denn hilfreich ist.

In den nächsten Ausführungen thematisiert Interviewpartner H die Macht des Kollegiums, das sich gegen Vorgaben von außen wehrt und selbst entscheidet, was es an ihrer Schule zu ändern gibt.

„Und ahm ham damals gsagt, wir möchten nicht das machen, was der Stadtschulrat will. Der Stadtschulrat wollte sozusagen eine administrative Ebene einziehen. Wir haben gsagt, wir wollen unser altes Anliegen, nämlich die Vernetzung der Fächer und irgendwelche Cluster bilden, mehr bedienen.“ (H, Z. 47-50)

Wichtig scheint ihm hier die Abgrenzung gegenüber dem Stadtschulrat zu sein, der eine eigene administrative Ebene einführen wollte, was nicht den Vorstellungen des Lehrkörpers an seiner Schule entsprach. In der Wir-Form stellt Interviewpartner H klar, dass es weiterhin um das Anliegen ging, Vernetzung voranzutreiben. Wie diese genau aussehen sollte und was das für ihn persönlich heißt, führt er nicht aus, aber an dieser Stelle wird das Widerständige des Kollegiums signifikant, das sich mittels der Schulentwicklung für die Themen, die an ihrer Schule von Belang sind, engagiert. Diese Themen müssen nicht notwendigerweise mit dem übereinstimmen, was eine andere Ebene des Schulsystems will.

Fast überraschend kommt der Schwenk der Erzählung in die Gegenwart, die davon gekennzeichnet ist, dass im Moment an der Schule Frustration und Ermüdung bezüglich der Schulentwicklung vorherrschen.

„und es stellt sich heraus, dass eine große Ermü::dung

I: //mhm//

IP: ah, eingetreten ist, nicht, weil wir sehr viel junge, ah, alte Kollegen haben, sondern weil wir sehr viel junge Kollegen haben und die mit den Anfangsproblemen und Vorbereitungen und mit den ahm Auflagen wie Zentralmatura, Englisch, verschiedene ahm Textsorten ganz streng den Kindern irgendwie näher

I: Ja

IP: zu bringen, ah, kaum vom Wifi Arbeitsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, eine, wirklich eine, eine heftige Erschlaffung

I: //mhm//

IP: alles dessen eingetreten ist, was man irgendwie Begeisterung für ah, für Schulentwicklung nennen könnte. Also wir haben eher einen furchtbaren Tief- ich würd sagen furchtbaren Tiefpunkt erreicht.“ (H, Z. 53-65)

Der Befragte kommt hier zum Schluss seiner Anfangserzählung und leitet diesen damit ein, dass nun eine „große Ermüdung“ (H, Z. 53) im Kollegium eingetreten sei. Der Grund dafür sei nicht, weil sehr viele alte KollegInnen an der Schule arbeiten – womit er vermutlich dem Vorurteil der „müden Alten“ entgegen wirken möchte –, sondern seiner Ansicht nach sind es die jungen KollegInnen, die mit diversen Problemen zu kämpfen und daher keine Energie für

Schulentwicklungsprozesse haben. Er beendet diese Passage mit einer Steigerung, die darin gipfelt, dass ein „furchtbarer Tiefpunkt“ (H, Z. 64) erreicht worden sei. Hieraus lässt sich schließen, dass Schulentwicklung Energie und eine gewisse Routine der beteiligten LehrerInnen braucht, um nicht frustrierend zu sein. Ob sich dieser Tiefpunkt auch auf Hrn. H selbst auswirkt, wird nicht erwähnt.

Dieser Orientierungsrahmen macht deutlich, dass Schulentwicklung vor Ort sowohl energiegebend als auch kräftezehrend sein kann. Die Macht des Kollegiums an dieser Schule scheint vor allem in der Anfangsphase der Schulentwicklung groß gewesen zu sein und steht im Vergleich zu den anderen Interviews hier mehr im Zentrum. Gleichzeitig kristallisiert sich ein subversiver Charakter von Schulentwicklung heraus, wenn es darum geht, die je eigenen Interessen durchzusetzen. Auch hier kommt Religion als Thema nicht vor, vielmehr wird sichtbar, wie wirkmächtig ein Kollegium sein kann, das sich seiner Ziele bewusst ist und versucht, diese zu erreichen. Schulentwicklungsprozesse können in diesem Sinn ein Instrument für das gemeinsame Handeln eines Kollegiums innerhalb der Schule sein und so auch identitätsstiftend wirken. Gleichzeitig ermöglichen sie eine Abwehr von als sinnlos empfundenen Eingriffen von außen.

24.1.5. Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage

Jene ReligionslehrerInnen, die den ersten Rahmen bilden, fokussieren vor allem auf die Frage nach dem Unterrichtsfach Religion in der Schulentwicklung. Die prekäre Position des Faches äußert sich darin, dass in Bezug auf die Schulentwicklung erwähnt wird, es gehe darum, den Unterricht abzusichern oder in der Schule besser zu platzieren. Schulentwicklungsvorhaben können aufgrund dieses Rahmens durchaus als Bedrohung für den Religionsunterricht angesehen werden, wenn sie als Instrument dafür benutzt werden, eine Schlechterstellung des Faches zu erreichen. In anderen Fällen wird die Entwicklung als Bereicherung und als Möglichkeit, sich zu profilieren, wahrgenommen. Dies macht sichtbar, dass Schulentwicklungsprozesse aus der Position von ReligionslehrerInnen kritisch dahingehend zu hinterfragen sind, welche mikropolitischen Ziele sie verfolgen und welche Konsequenzen sich daraus für den Religionsunterricht an der Schule ergeben.

Anhand des zweiten Rahmens wird deutlich, dass ReligionslehrerInnen aufgrund der Inhalte, für die sie stehen, durchaus wertvolle Beiträge zu Schulentwicklungsvorhaben leisten können. Wenn Religion hier zum Thema wird, dann in ethischen Fragestellungen oder in einem

subjektorientierten Zugang, wie sich am Beispiel der Ausbildung zum SchülerInnenberater bei Interviewpartner D zeigt. Hier können die Schulen, die Schulentwicklungsprozesse durchführen, vom Wissen und von den Interessenslagen der ReligionslehrerInnen profitieren. Gleichzeitig bieten Schulentwicklungsprozesse die Möglichkeit, dass sich ReligionslehrerInnen in ihnen profilieren und sich weiterbilden, sodass eine gegenseitige win-win Situation entsteht.

Im dritten Rahmen schließlich kommt eine professionelle Zugangsweise in Bezug auf Projektmanagement und der Fähigkeit, Strukturen erkennen, benennen und nutzen zu können, zu Tage. Religion scheint innerhalb dieser Professionalität keinen Platz zu haben, hier steht die Mikropolitik und die Frage nach Leitungsfunktionen im Vordergrund. Die Struktur der Schule wird in diesem Rahmen nicht gleichgesetzt mit der Aufteilung in Unterrichtsfächer, sondern der Blick richtete sich darüber hinaus auf Schlüsselpositionen und generell die Frage nach Leitung und Leitungsverständnis. Hingegen scheint es kein Anliegen der ReligionslehrerInnen zu sein, die Frage nach religiösen Dimensionen oder nach dem Unterrichtsfach hier zu positionieren.

Im vierten Rahmen, der sich auf die Stärke des Kollegiums konzentriert, ist Religion ebenfalls kein Thema. Schulentwicklung wird hier als ein Instrument präsentiert, anhand dessen bestimmte Anliegen eines Kollegiums in der Schule umgesetzt werden können und das eine gemeinsame Identitätsbildung und Abgrenzung nach außen ermöglicht.

Zusammenfassend kann anhand dieser ersten Auswertungen und den daraus entstandenen Orientierungsrahmen festgestellt werden, dass Religion und Schulentwicklung für die ReligionslehrerInnen dann in einem Zusammenhang gedacht werden, wenn es um das Fach Religion oder wenn es um die ReligionslehrerInnen als Personen, die für bestimmte Interessen und Inhalte stehen, geht. Religiöse Dimensionen oder die Frage nach den religiösen Bedürfnissen der SchülerInnen kommen in diesem ersten Zugang nicht vor. Das weist darauf hin, dass Religion ein Thema ist, dass aufgrund der zellularen Struktur von Schule auch in seiner zellularen Funktion als Unterrichtsfach, vertreten durch die Personen der ReligionslehrerInnen, vorkommt, nicht aber als ein vernetzender Faktor darüber hinaus. Wenn es darum geht, sich der strukturellen Dimension von Schulentwicklung zu widmen, die über die Wahrnehmung über Fächer hinausgeht, kommen das Unterrichtsfach Religion oder religiöse Dimensionen nicht in den Blick der InterviewpartnerInnen. Ebenso wenig bezieht sich die inhaltliche Füllung von Schulentwicklungsprozessen auf Religion, sondern das Einbeziehen dieser hängt vom individuellen Engagement Einzelner ab.

24.2. Die Situation von Religionsunterricht und ReligionslehrerInnen

Bevor ich noch näher auf den Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion eingehe, wird hier das Augenmerk auf die Ausgangssituation, in der sich ReligionslehrerInnen bezüglich einer Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen befinden, gelegt. Dieses vergleichende Moment ergab sich induktiv aus den Interviews, da immer wieder die Situation des Unterrichtsfaches Religion in Verbindung mit der Situation der LehrerInnen angesprochen wurde. In dieser Situationsbeschreibung findet sich nur ein Orientierungsrahmen, nämlich jener anhand der Hierarchie der Fächer im schulischen System wieder, der auch bei anderen Vergleichsmomenten zum Tragen kommt. Insofern ist dieser Rahmen ein zentraler Bestandteil der Erkenntnisse dieser Forschung, weil er die ambivalente Situation, in der sich ReligionslehrerInnen befinden, und die fast alle Bereiche der schulischen Realität betrifft, zum Ausdruck bringt.

24.2.1. Hierarchie der Fächer

Dieser Orientierungsrahmen bezeichnet die schulische Realität und dreht sich um die Auseinandersetzung darum, ob und inwiefern das Unterrichtsfach Religion in der Schule eine Sonderrolle spielt oder nicht. Die Ansichten diesbezüglich variieren und gehen von einer dezidierten Ablehnung bis zu einer als selbstverständlich vorausgesetzten Annahme einher. Im Folgenden beziehe ich mich zuerst auf jene InterviewpartnerInnen, die diese Sonderposition anerkennen und im Anschluss daran auf jene, die sie ablehnen.

24.2.1.1. „Und andererseits vielleicht doch zu zeigen, dass Religion in jedem Fach eine Rolle spielen kann.“

Die Interviewpartnerin F geht davon aus, dass das Unterrichtsfach Religion an der Schule generell wenig wahrgenommen wird und begründet das aus Sicht der SchülerInnen damit, dass Religion selten als ein Maturafach in Betracht gezogen wird. In diesem Zusammenhang erläutert Fr. F, dass fächerübergreifendes Arbeiten für sie existenzsichernd sei, weil der Religionsunterricht dadurch als eine Kombinationsmöglichkeit aufscheint und somit auch für die SchülerInnen sichtbarer wird.

„Und für uns is es aber, wir erreichen Schüler damit beim Fächerübergreifenden, die in Religion dann vielleicht dann amal maturiern, aber es nicht wählen würden, weil sie sehr gezielt auf die Matura hin

I: //mhm//

IP: leben. Und da is es für uns, ich würd sagen einerseits die Möglichkeit zu überleben, dass wir auch noch da sind und andererseits vielleicht doch zu zeigen, dass Religion in jedem Fach eine Rolle spielen kann.“ (F, Z. 85-91)

Diese Interviewpartnerin bezieht sich hier darauf, dass der Religionsunterricht an ihrer Schule kaum wahrgenommen werde, formuliert das aber verstärkt aus Sicht der SchülerInnen, die mit Blick auf die Matura das Fach kaum wählen. An ihrer Schule ergibt es sich, dass der Religionsunterricht in fächerübergreifenden Modulen vertreten ist, was für Fr. F die Chance bietet, „zu zeigen, dass Religion in jedem Fach eine Rolle spielen kann.“ (F, Z. 91). Indem sie thematisiert, dass so auch die ReligionslehrerInnen selbst sichtbar werden können (vgl.: F, Z. 30), kommt sie auf die herrschende „Unsichtbarkeit“ von ReligionslehrerInnen zu sprechen, gegen die sie durch die fächerübergreifende Platzierung des Religionsunterrichts ankämpft. Das konjunktive Wissen, ReligionslehrerInnen und das Fach Religion würden nicht wahrgenommen werden bzw. hätten an der Schule eigentlich keinen Platz, wird hier deutlich, ebenso die Hierarchie der Fächer an ihrer Schule – Fr. F formuliert an einer anderen Stelle des Interviews, dass der Religionsunterricht nur aufgrund des fächerübergreifenden Arbeitens überleben könne (vgl.: F, Z. 64f). Ähnlich dazu äußert sich Fr. C, die ebenso in fächerübergreifenden Maturen die Möglichkeit sieht, die Positionierung des Religionsunterrichts in der Schule zu verbessern.

24.2.1.2. „Die Vorstellung der Kollegen ist oft so eben der Religionsunterricht, das ist halt so ein bisschen zeichnen, malen, basteln.“

Die Interviewpartnerin C orientiert sich hier an den Fremdvorstellungen über den Religionsunterricht und formuliert vor diesem Hintergrund, dass das Fach aufgrund gelungener fächerübergreifender Prüfungen bei der Matura in den Augen der anderen LehrerInnen eine größere Bedeutung erlangen kann.

„Also sag i jetzt abschließend schon ah, wann wirklich eben fächerübergreifend gut maturiert wird, wo ma sieht also das ahm, ja, das gehört dazu oder da. Die Vorstellung der Kollegen is a oft so eben der Religionsunterricht des is halt so ein bissl zeichnen, malen, basteln

I: ((lacht))

IP: und wann ma dann bei der Matura schöne Sachen abliefert so zusagen oder die Schüler des einfach wunderbar rüberkriegen, dann kriegt das Fach einfach an höheren Stellenwert.“ (C, Z. 69-74)

Fr. C sieht aufgrund der präsentierten Leistungen der SchülerInnen die Möglichkeit, gegenüber dem Kollegium zu beweisen, dass Religionsunterricht mehr ist, als eine „Bastelstunde“ und substanziellen Gehalt hat. Sie beendet diese Passage damit, dass das Lehrfach Religion aufgrund von gelungenen Maturen „wieder mehr im Zentrum“ (C, Z. 78) stehen würde. Das heißt, mit dieser inhaltlichen Positionierung geht eine fachliche Aufwertung einher. Die Orientierung daran, dass der Religionsunterricht in der Schule nicht als ein gleichrangiges Fach zu anderen gesehen wird, wird hier auch dadurch bedingt, dass sich der Unterricht und in diesem Fall auch die Unterrichtende erst bewähren müssen, um als regulär anerkannt zu werden. Das bedeutet für ReligionslehrerInnen wiederum, sich in einer Situation wiederzufinden, in der sie sich immer wieder beweisen müssen und in der sie unter dem Druck stehen, für ihre Anerkennung kämpfen zu müssen. Die nächsten beiden InterviewpartnerInnen, auf die ich mich beziehe, verwehren sich gegen eine Sonderstellung und einer damit einhergehenden Entwertung des Unterrichtsfaches Religion und betonen, dass es den anderen Fächern gleichgestellt ist.

24.2.1.3. „Also es ist einfach ein >>normales<< Unterrichtsfach unter Anführungszeichen.“

Die Interviewpartnerin A kommt nicht auf die Hierarchie der Fächer direkt zu sprechen, sondern betont von sich aus, dass das Unterrichtsfach Religion als ein normales Fach in ihrer Schule angesehen wird.

„Ah ich kenn eben hauptsächlich diese Schule. Also es ist einfach ein normales Unterrichtsfach unter Anführungszeichen. Ah wir haben zwar keine Schularbeiten, aber (1) ich seh mich überhaupt nicht benachteiligt in dem Sinn. Es ist, jo, es ist einfach ganz normal.“ (A, Z. 103-105)

Sie führt zuerst ein, dass sie hauptsächlich ihre eigene Schule kennen würde, was darauf hindeutet, dass sie sich dessen bewusst ist, jetzt nicht für die Allgemeinheit zu sprechen. Sie meint weiter, dass der Religionsunterricht ein „normales“ Fach an ihrer Schule sei, bis auf den Unterschied, dass es keine Schularbeiten gebe. Anhand der Formulierung: „Ich“ sehe „mich“ nicht benachteiligt (vgl.: A, Z 104) kommt zum Vorschein, dass die Interviewpartnerin das Fach mit sich selbst identifiziert. Somit wäre eine hierarchische Unterordnung des Faches auch eine Benachteiligung ihrer Person, vor welcher sie sich mittels dieser Wahrnehmung als ein „normales Fach“ schützen kann. Dass sie aber zweimal argumentiert, Religion sei „normal“ (A, Z. 103 und 105), weist darauf hin, dass diese Normalität zumindest betont werden muss und keine von Vorneherein feststehende Selbstverständlichkeit ist. Im Kontext des gesamten

Interviews erscheint die Aussage widersprüchlich, denn an dieser Schule wurde die Situation des Religionsunterrichts mittels der Einführung der Fünf-Tage-Woche deutlich verschlechtert. Hier kommen die Brüche, die Frage nach Widersprüchlichkeiten und die ambivalente Situation, in der sich die Religionslehrerin befindet, zum Tragen. Einerseits ist es ihr ein Anliegen, als „normale“ Lehrerin angesehen zu werden, nicht benachteiligt zu werden, denn das würde mit einer Sonderstellung des Religionsunterrichts einhergehen, andererseits hat sie gerade durch die Schulentwicklung diese Benachteiligung erfahren. Auch der Interviewpartner B widmet sich der Frage, ob der Religionsunterricht etwas „anderes“ ist, als andere Fächer und auch er verwehrt sich gegen die Sicht, dass er an der Schule eine besondere Position einnehmen sollte.

24.2.1.4. „Weil er sonst irgendwie zum Sonderling wird.“

Interviewpartner B beschreibt in der untenstehenden Passage zwar seine eigene Ansicht bezüglich dessen, ob das Unterrichtsfach Religion an der Schule einen Sonderstatus haben sollte, doch erläutert auch, dass diese Meinung unter den ReligionslehrerInnen an seiner Schule keineswegs Konsens ist.

„I mein, da, da hamma schon im Religionslehrerteam auch verschiedene Ansichten, ja.
I: //mhm//
IP: Ah ich bin halt wirklich der Meinung, dass der Religionsunterricht keine Sonderstellung habn sollte, weil er sonst irgendwie zum Sonderling wird.
I: //mhm//
IP: Und andere meinen halt, dass Religion eben ein anderes Fach ist als andere, ja. Ah, weiß nicht, was wirklich die bessere Lösung is, ja, aber (2) wie gsagt, ich hab bis jetzt eher das Gefühl.
I: Ja.
IP: Dass Religion selbstverständlich in der Schule vorkommen sollte und eben nicht irgendwie einen, einen Sonderraum haben sollte.“ (B, Z. 689-698)

In der Begründung, warum der Religionsunterricht an der Schule keine Sonderrolle spielen sollte, legt der Interviewpartner sein Augenmerk auf die Befürchtung, dass das Fach so zu einem „Sonderling“ werden könnte. Diese mögliche negative Konnotation möchte er für den Religionsunterricht ausschließen und betont vor dem Gegenhorizont der Meinung anderer KollegInnen, die der Ansicht sind, dass der Religionsunterricht doch „ein anderes Fach“ (B, Z. 693) sei, wobei diese Andersartigkeit keine inhaltliche Füllung erfährt, sein Gefühl (vgl.: B, Z. 696), dass Religionsunterricht selbstverständlich an der Schule vorkommen sollte. Intuitiv ist ihm also die Lösung lieber, dass Religionsunterricht als ein selbstverständliches Fach an der Schule existiert, da die Vorstellung einer Sonderposition jene des „Sonderlings“ (B, Z. 692) impliziert und als solcher möchte sich der Interviewpartner als Vertreter dieses Faches an der Schule nicht wahrgenommen wissen.

24.2.2. Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage

Das Thema der Sonderstellung des Religionsunterrichts zieht sich wie ein roter Faden durch die verschiedenen Themenbereiche der Interviews, wobei die Ansichten der ReligionslehrerInnen diesbezüglich variieren. So versuchen die InterviewpartnerInnen auf der einen Seite, darzustellen, dass das Fach an der Schule eine Selbstverständlichkeit sein sollte, auf der anderen wird aber immer wieder durch den Bezug darauf, dass sich das Fach beispielsweise anhand von gelungenen Leistungen der SchülerInnen bei der Matura beweisen müsse, deutlich, dass diese Selbstverständlichkeit eben nicht selbstverständlich ist. Indem argumentiert wird, dass der Religionsunterricht ein „normaler“ Faktor an der Schule sei, wird ersichtlich, dass er im konjunktiven Wissen nicht als solches wahrgenommen wird. Insofern befinden sich die ReligionslehrerInnen in einer widersprüchlichen Situation und reagieren teilweise mit der Ablehnung des „Außergewöhnlichen“. Ein Grund dafür kann daran liegen, dass sobald von einer Andersartigkeit oder Besonderheit des Faches gesprochen wird, dies mit einer Abwertung desselben einhergeht. Es ist also nicht so, dass die Sonderposition das Fach auszeichnet, sondern, dass sie zu einer Herabsetzung führt, etwa, wenn der Unterricht in den Augen der KollegInnen aus „zeichnen, malen, basteln“ (vgl.: C, Z. 71) besteht. Das konjunktive Wissen über die potenzielle Sonderposition des Religionsunterrichts und damit möglicherweise Hand in Hand gehende Entwürdigung bilden die Ausgangslage für die Beteiligung von ReligionslehrerInnen an Schulentwicklungsprozessen. Das Kennzeichen dieser Ausgangslage ist eine Ambivalenz, die auf die Mehrdeutigkeit des Faches zurückzuführen ist. Einerseits ist es ein Anliegen der Interviewten, als selbstverständliche Mitglieder der Schule wahrgenommen zu werden, andererseits müssen sie sich gegenüber der im konjunktiven Wissen verankerten Hierarchie der Fächer positionieren, was für Einzelne ein Ringen um Anerkennung bedeuten und die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen erschweren kann. Gleichzeitig ermöglicht das Mitwirken und ein Engagement im Kollegium ein größeres Ansehen der ReligionslehrerInnen und des Religionsunterrichts, wie im nächsten Kapitel deutlich wird.

24.3. Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion

Nachdem aus den Eingangspassagen hervorgegangen ist, ob und wie die InterviewpartnerInnen Schulentwicklung und Religion von sich aus verbinden, wurde im späteren Verlauf der Interviews explizit nachgefragt, welche Rolle Religion in der Schulentwicklung spielen würde bzw. ob sie Thema der Schulentwicklung sei. Der

Zusammenhang von Schulentwicklung und Religion wurde dabei von den InterviewpartnerInnen auf einer strukturellen Ebene und nicht auf einer inhaltlichen Basis thematisiert. Das Ergebnis der Antworten auf diese Frage war, dass sich die InterviewpartnerInnen, ebenso wie an den oben erarbeiteten Orientierungsrahmen, in Bezug auf Religion entweder auf ihre Rolle als ReligionslehrerInnen oder das Unterrichtsfach beziehen, während andere religiöse Dimensionen nicht in den Blick kommen. Im Folgenden gehe ich auf diese beiden Orientierungsrahmen ein.

24.3.1. Religion als das Unterrichtsfach katholische Religion

Wenn hier von „Religion“ die Rede ist, handelt es sich fast immer um das Unterrichtsfach katholische Religion, was der generellen Linie durch die Interviews entspricht, die Religion mit „konfessionellem katholischen Religionsunterricht“ gleichsetzt. Insofern wurde aus den im Folgenden zitierten Passagen der Orientierungsrahmen „schulischer Religionsunterricht“ rekonstruiert. Ein Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion wird ihm zufolge auf der Ebene des Unterrichtsfaches Religion und dessen struktureller und organisatorischer Verankerung in der Schulentwicklung hergestellt, nicht aufgrund einer inhaltlichen Dimension. Der Rahmen wurde hauptsächlich aus den Interviewpassagen der Lehrenden InterviewpartnerInnen A, E, B und H rekonstruiert. Auch die Anfangserzählungen der InterviewpartnerInnen C, F und A konstruieren diesen Rahmen mit, werden hier aber nicht mehr dargestellt, da sie sich ausführlich in Kapitel 24.1. finden. Im Folgenden beziehe ich mich also zuerst auf die Aussagen der Interviewpartnerinnen A und E, da beide die Einführung der Fünf-Tage-Woche an ihrer Schule und die Konsequenzen, die sich für den Religionsunterricht daraus ergeben, thematisieren. Danach wird auf einer allgemeineren Ebene besprochen, wie sich das Verhältnis von Schulentwicklung und dem Unterrichtsfach katholische Religion aus Sicht der Interviewten gestaltet.

24.3.1.1. „Durch die Fünf-Tage-Woche, sind die Stunden zum Teil am Nachmittag, und das war eigentlich schon eine Verschlechterung für den Religionsunterricht“

Auf die Frage, ob Religion in der Schulentwicklung thematisiert wurde, antwortet Fr. A:

„Na. Ist leider ((seufzt)) derzeit kein aktuelles Thema zum Thema Schulentwicklung. Es kommt fast nicht vor.“ (A, Z. 14-15)

Durch das Seufzen und das „leider“ (A, Z. 14) wird signalisiert, dass die Interviewpartnerin Religion gerne mehr als Thema in die Schulentwicklung einbinden würde, als es im Moment der Fall ist. Das erklärt ihre Konzentration auf die derzeitige Situation, die sich darin zeigt, dass sie zweimal einen Gegenwartsbezug herstellt: „derzeit“ und „aktuell“ (A, Z. 14). In der Folge des Interviews wird deutlich, dass an ihrer Schule der Religionsunterricht aufgrund der Durchführung von Schulentwicklung, die, wie schon erwähnt, vor allem die Einführung der Fünf-Tage-Woche zum Ziel hatte, fast zur Gänze auf den Nachmittag verlegt wurde.

„Es wurde heuer ah ein Thema beim Stundenplan, weil es waren die Stunden immer Vormittags bis vor meiner Karenz und jetzt sind durch die Fünf-Tage-Woche ah, sind die Stunden zum Teil am Nachmittag und das war eigentlich schon eine Verschlechterung für den Religionsunterricht.“ (A, Z. 21-23)

Sie beschreibt, dass das Unterrichtsfach Religion bei der Stundenplanerstellung „Thema“ (A, Z. 21) wurde, wobei hier angenommen werden kann, dass in diesem Fall zumindest eine konflikthafte Stimmung geherrscht haben dürfte, da Fr. A auch schildert, dass vor ihrer Karenz der Religionsunterricht am Vormittag stattgefunden hatte und sich der Religionsunterricht nun durch die Verlegung auf den Nachmittag in einer prekären Situation befindet. Insofern wird hier deutlich, dass er an dieser Schule der „Verlierer“ von Schulentwicklung ist, denn die neue Struktur wird als Argument dafür verwendet, die Unterrichtsstunden auf den Nachmittag zu verschieben.

Dass die durch die Schulentwicklung eingeführte Fünf-Tage-Woche alleine „Schuld“ an der Randstellung des Religionsunterrichts hat, weist die Interviewpartnerin A an einer anderen Stelle des Interviews (vgl.: A, Z. 153-159) nicht dezidiert aus, sondern formuliert eher vorsichtig, dass diese „mitverursachend“ (A, Z. 153) für die Schlechterstellung des Faches war und beruft sich in der Folge auch auf administrative Sachzwänge, indem sie die Aufsichtsproblematik und finanzielle Gründe als Argumente für die Nachmittagsstunden anführt. Hier wird deutlich, dass sich Interviewpartnerin A um eine Haltung bemüht, die Verständnis für die Maßnahmen aufbringt, gleichzeitig ist sie mit den Entwicklungen, so wie sie stattgefunden haben, nicht zufrieden.

Schulentwicklungsprozesse können aus ihrer Sicht als existenzielle Bedrohung für den Religionsunterricht aufgefasst werden, sofern sie in einer Form wie an dieser Schule durchgeführt werden. Mit ähnlichen Problemen hatte auch die Interviewpartnerin E zu kämpfen, deren Stunden anfangs ebenso durch die Einführung der Fünf-Tage-Woche auf den

Nachmittag gelegt wurden. Diese Verlegung wurde dann aber durch Interventionen der betroffenen LehrerInnen wieder geändert.

24.3.1.2. „Dann haben wir beschlossen im Rahmen einer pädagogischen Konferenz, dass alle Fächer fast fallweise am Nachmittag drankommen, auch Religion, aber auch alle.“

Zwar schildert Interviewpartnerin E die Einführung der Fünf-Tage-Woche an ihrer Schule nicht in direktem Zusammenhang mit Schulentwicklung, doch war es eine Maßnahme, die wie bei Fr. A direkte Auswirkungen auf den Religionsunterricht hatte und ist daher für die Beantwortung der Forschungsfrage von Relevanz.

Fr. E illustriert, ebenso wie Fr. A, dass durch die Einführung der Fünf-Tage-Woche der Religionsunterricht an ihrer Schule wie selbstverständlich gemeinsam mit Informatik und Bildnerischer Erziehung auf den Nachmittag verlegt wurde (vgl.: E, Z. 338). Anders als bei Fr. A allerdings war die Unzufriedenheit nach einem Jahr so groß, dass durch eine Intervention auf der Ebene der Personalvertretung erreicht wurde, fast alle Unterrichtsfächer abwechselnd auf den Nachmittag zu legen. Interviewpartnerin E integriert das Konflikthafte, das sich aus dieser Situation ergab, durch ihre Wortwahl am Anfang ihrer Ausführungen indem sie formuliert, dass Religion eher bei „Stundenplanauseinandersetzungen“ (E, Z. 331) zum Thema werde. In der unten stehenden Passage führt sie aus, wie die Veränderung schließlich gelungen ist.

„Und des hama ein Jahr so gespielt und dann hama eigentlich sehr protestiert, a Kollege war in der Personalvertretung, und dann ham wir beschlossen im Rahmen eh einer pädagogischen Konferenz, bin mir jetzt net ganz sicher, dass, ah, alle Fächer fast fallweise am Nachmittag drankommen, auch Religion, aber auch alle. Weil die andern des a net wolltn. Und jetzt gibts doch aus, gestern, ah, durchaus gestern hab i zum Beispiel a Geographiestunde in der achten Stund supplied oder es is mal eine Deutsch-
I: //mhm//
IP: oder Englischstunde, fallweise kommt jetzt schon vor
I: //mhm//
IP: Also das is gelungen.“ (F, Z. 338-348)

In dieser Situation wird der Orientierungsrahmen an der Hierarchie der Fächer augenscheinlich; die SportlehrerInnen, die InformatikerInnen, die ZeichenlehrerInnen und die ReligionslehrerInnen waren die ersten, die ihre Stunden auf den Nachmittag verlegen mussten, das war „ganz klar“ (F, Z. 338). Dieser Rahmen wurde dann aber im Anschluss wieder gesprengt, indem die Lösung für das Problem der Nachmittagsstunden unter Einbeziehung des gesamten Lehrkörpers im Rahmen einer pädagogischen Konferenz erarbeitet wurde und dazu

geführt hat, dass auch andere Fächer am Nachmittag unterrichtet werden. Religion befindet sich also demzufolge in der Hierarchie der Fächer im konjunktiven Wissen eher auf einer unteren Stufe, gemeinsam mit Fächern wie Bildnerischer Erziehung oder Informatik, die als erste Einschränkungen erfahren, wenn allgemein eine problematische Situation eintritt. Allein strategisches Handeln mittels Personalvertretung und Einbeziehung anderer KollegInnen führt dazu, dass diese scheinbare Selbstverständlichkeit hinterfragt und schließlich auch verändert wird. Auch hier lässt sich deutlich erkennen: Religion als Unterrichtsfach wird im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen dann thematisiert, wenn es Probleme damit gibt. Das zeigt auch Interviewpartner B auf, indem er darlegt, dass Religion, vor allem dadurch, dass der Unterricht funktioniert, in der Schulentwicklung nicht von Relevanz ist.

24.3.1.3. „In der Schulentwicklung selbst ist Religion im Moment kein Thema.“

Auf die Frage, ob Religion in der Schulentwicklung selbst zum Thema gemacht werde, antwortet der Interviewte B:

„I: Und in der Schulentwicklung selbst? Is es da a?

„IP: In der Schulentwicklung selbst is ah Religion im Moment kein Thema, ah weder positiv noch negativ.

I: //mhm//

IP: Also Religion läuft einfach gut und ah es gibt sozusagen keine, keine Fragen, ja.“

(B, Z. 383-386)

Hier offenbart sich einmal mehr, dass das Unterrichtsfach Religion dann zum Thema von Schulentwicklung wird, wenn es in Frage gestellt bzw. zum Problemfall wird oder Schulentwicklungsprozesse dazu verwendet werden, den Religionsunterricht an den Rand zu drängen. Dass die Prozesse als solche aber nicht unbedingt Negatives bedeuten müssen, geht aus der Antwort von Interviewpartner B auf die Frage danach, welche Vorteile er durch seine Teilnahme an diesen Prozessen sehe, klar hervor.

„Für mich persönlich is natürlich der Vorteil, dass ich ah was weiß ich in der Lehrfächer-Verteilung schon jetzt mitreden kann und weiß, was passiert.

I: //mhm//

IP: Ah auf jeden Fall als Religionslehrer, wo ich einfach damit rechne, dass was zusammenfällt durch Abmeldungen oder so oder ah durch ungeschickte Klassenzusammensetzungen in der ersten Klasse. Also wir ham heuer eine Klasse, da sind von Haus aus nur zehn Katholische drinnen, ja. Ah und in der Parallelklasse sind halt zwanzig, ja. Wenn das anders aufgeteilt is, hat ma's mit den Stunden leichter, ja. Ah also das is natürlich ein Vorteil jetzt für mich.“

(B, Z. 534-542)

Diese Antwort deutet darauf hin, dass die Teilnahme an Schulentwicklung und der Blick, der sich damit für administrative Vorgänge öffnet, für das Fach Religion von elementarem Interesse ist, denn so können bessere Stundenaufteilungen und eine bessere Positionierung des Faches erreicht werden. Dass Interviewpartner B bereit ist, hier auch Initiative zu ergreifen und den Direktor darauf hinzuweisen, schildert er in den nächsten Sätzen. So könne er die Situation für „die eigenen Stunden“ (B, Z. 547), „das eigene Fach“ (B, Z. 547) und schließlich „natürlich damit auch für die Kollegen“ (B, Z. 547-548) verbessern. Zwar scheint es auch ein prinzipielles Anliegen des Direktors zu sein, dass Religion nicht untergeht, aber der Interviewpartner unterstützt ihn dabei. Die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen ermöglicht so auch bessere Voraussetzungen für das Unterrichten und das Verhindern von Problemen schon im Vorfeld.

In den Gesprächen mit den Interviewpartnerinnen A und B wird Religion in der Schulentwicklung zwar zum Thema einschneidender administrativer Veränderungen, fachliche Inhalte oder andere religiöse Dimensionen bleiben jedoch unbeachtet. Organisatorische Belange stehen im Vordergrund und bedeuten für die betroffenen ReligionslehrerInnen den Kampf um das Überleben des Faches. Interviewpartner B hat die Möglichkeit, die Situation des Religionsunterrichts an der Schule durch seine Teilnahme an der Schulentwicklung zu verbessern, Fr. A nicht. Diese Beispiele zeigen abermals auf, in welcher prekärer Lage sich der Religionsunterricht befindet, denn wie er in der Lehrplanung berücksichtigt wird, hängt von den KollegInnen und der Direktion ab.

Die nächsten beiden Interviewpassagen thematisieren die Frage nach der strukturellen Verankerung von Religion noch expliziter und weisen darauf hin, dass das Fach aufgrund der geringen SchülerInnenzahlen und aufgrund von gesellschaftlichen Entwicklungen aus ihrer Sicht nicht tragend für die Schulentwicklung sein kann.

24.3.1.4. „Man kann schon bei Projekten mitarbeiten, aber es ist nicht eine Säule, auf die man aufbauen kann.“

Neben ihrer Erzählung zum Thema Einführung der Fünf-Tage-Woche habe ich Fr. E gefragt, ob Religion in der Schulentwicklung ein Thema war, woraufhin sie ebenso wie Hr. B darstellt, dass Religion in der Schulentwicklung nicht vorkomme. In ihren Ausführungen geht sie darauf ein, dass das Fach nicht als eine Basis für Schulentwicklung dienen kann, weil einerseits zu wenige SchülerInnen am Unterricht teilnehmen würden und das andererseits auch gesellschaftlich nicht gewünscht sei.

„Es ist schwierig Religion auch auf sozusagen in Projekten unterzubringen
((rufen im Hintergrund))

IP: weil man nicht immer alle Schüler hat, wobei das betrifft auch, also Latein, Französischteilungen oder so, betrifft das auch, ja.

I: //mhm//

IP: Aber es ist schwierig sich da wirklich ((seufzt)) also nachhaltiger ein-, man kann schon bei Projekten mitarbeiten, aber es ist nicht eine Säule auf die man aufbauen kann, weil eben, ah, die, die Beteiligung so unterschiedlich ist

I: Hm

IP: Also in, in ein Projekt kann man leicht mitarbeiten, aber strukturell ist das

I: schwierig

IP: ist das schwierig, ja. Ich glaube auch es wird gesellschaftlich nicht wirklich gewünscht.“

(E, Z. 414-425)

Die Schwierigkeiten, die die Interviewpartnerin E in der Beteiligung des Unterrichtsfaches Religion an der Schulentwicklung sieht, bezieht sie zum einen auf eine strukturelle Ebene, indem sie die SchülerInnenzahlen als Hinderungsgrund anführt und zum anderen auf gesellschaftliche Entwicklungen, die Religion nicht in einer tragenden Rolle sehen. Interessant ist hier ihre Annahme, dass ich im Zuge meiner wissenschaftlichen Arbeit das Fach Religion ins Zentrum von Schulentwicklung stellen möchte, wenn sie wie ein Gegenargument ausführt, dass es zwar möglich sei, bei Projekten mitzuarbeiten, aber der Religionsunterricht nicht als eine Säule fungieren könne. Ihre zweite Begründung dafür, dass das Unterrichtsfach Religion keine Basis von Schulentwicklungsprozessen sein kann, ist die herrschende negative Einstellung der Gesellschaft gegenüber Religion: „es wird gesellschaftlich nicht wirklich gewünscht“ (E, Z. 425). Hier argumentiert sie in ähnlicher Weise wie Fr. A, die „überhaupt nicht die Zeit“ (A, Z. 58) sieht, um Religion verstärkt in die Schulentwicklung einzubeziehen. Der Interviewpartner H bezeichnet das nicht nur als „retro“ (H, Z. 709), sondern weist außerdem darauf hin, dass meine Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion die reale Situation vor Ort nicht erfassen würde.

24.3.1.5. „Ich verstehe die Frage nicht, wenn ich an die Schulrealität denke.“

Hr. H versucht zwar auf die Frage, wie Religion in der Schulentwicklung vorkomme, zu antworten, indem er aufzeigt, in welchen Projekten ReligionslehrerInnen mitwirken, weist mich aber in seinen Ausführungen schließlich darauf hin, dass er mit Blick auf die strukturelle Aufteilung von Schule in unterschiedliche Fächer die Fragestellung nicht verstehen würde.

„Ich verstehe die Frage nicht, wenn ich an die Schulrealität denke.

I: Ja

IP: Wenn man, wenn man das System auf Klassen aufgebaut hat, ja und in den Klassen, wir ham Gott sei Dank noch, noch (2) im-, bis auf eine Klasse glaub ich, immer zwei Stunden Religion.

I: //mhm//

IP: Aber das heißt auch, dass zum Teil ah dreizehn Kinder in der Stunde nicht da sind und zwölf sind da.

I: Ja

IP: Des is, des eignet sich einfach nicht, solange man so zusagen über Klassen des, die Schulentwicklung, falls ma des überhaupt will, ma kann Schulentwicklung ja anders verstehen, wenn man so zusagen so machen will, ja. (H, Z. 609-620)

In der Passage davor stellt der Interviewpartner dar, dass an seiner Schule kein Unterrichtsfach extra in der Schulentwicklung vorkomme, sondern dass es darum gehen würde, den Unterricht generell zu optimieren und der Religionsunterricht insofern an Schulentwicklungsmaßnahmen teilhaben kann. In der zitierten Aussage begibt sich Interviewpartner H auf eine Metaebene, indem er, wie bereits oben geschildert, meint, dass er mit Blick auf die Schulrealität meine Frage danach, wie Religion in der Schulentwicklung vorkommt, nicht verstehe. Das kann Unterschiedliches bedeuten: er möchte mir die Augen dafür öffnen, wie es in der Schule tatsächlich aussieht, er kann mit der Frage nichts anfangen oder er signalisiert, dass er sehr wohl verstehe worauf ich hinaus will, aber das mit der Realität nicht übereinstimmt. Aufgrund der Dynamik des Interviews gehe ich davon aus, dass es ihm darum geht, die Situation der Schule und die mir von ihm unterstellten Annahmen zu konterkarieren.

Das Folgende kann demnach so gedeutet werden, dass sich Schulentwicklung über das Unterrichtsfach katholische Religion kaum realisieren lasse, da es zum einen das Klassensystem gibt, das das behindert und zum anderen nicht alle SchülerInnen im Religionsunterricht anwesend sind. Aufgrund der strukturellen Voraussetzungen ist es unmöglich, dass das Fach katholische Religion tragend in der Schulentwicklung vorkommt. Der Interviewpartner begründet hier also die Absenz von Religion in Schulentwicklungsprozessen genau wie die Interviewpartnerin E mit der geringen Anzahl teilnehmender SchülerInnen. In einem weiteren Teil des Interviews äußert der Lehrer überdies seine Haltung bezüglich des Verhältnisses von Religion und Schulentwicklung und verwehrt sich dagegen, Religion ins Zentrum von Schulentwicklung zu stellen.

„Also die, da kann unheimlich viel passieren durch konkrete Aktionen fürs Fach und da kö-, des is (3) oder auch schon konkrete Aktionen im Haus oder auch manche.

I weiß zum Beispiel es ham jetzt zwei ham gsagt sie möchten am Religionsunterricht wieder teilnehmen heuer und da, i habs net gfragt warum, aber eine hat sich dann plötzlich weil sie gsagt hat „bitte können wir heuer nicht das und das machen?“, sie hat

ja gsagt „ich bin ja eigentlich deswegen da ah, weil das voriges Jahr so schön gewesen sein soll, ich möcht da auch mitmachen“, na und so

I: //mhm, mhm//

IP: Also des, dieses, dieses Punktuelle ahm aber so zusagen Religion strukturell in den Schulentwicklungsprozess hineinzubringen ist ah, ist retro.“ (H, Z. 700-708)

In dem angeführten Interviewausschnitt beschreibt Hr. H reflektierend, nachdem er von einigen Aktionen, die von ihm im Zuge des Religionsunterrichts durchgeführt wurden, erzählt hat, dass das Fach Religion durch punktuelle Aktionen Bewusstseinsbildung betreiben könne, die sowohl für den Unterricht als auch für das Schulganze etwas bewirken. Als ein Beispiel dafür schildert er, wie er gemeinsam mit seinen SchülerInnen aufgrund deren Wunsches in der Vorosterzeit alle Kreuze der Schule verhängt habe, um auf die Bedeutung von Ostern aufmerksam zu machen. Diese und ähnliche Aktionen führen in seinen Augen dazu, dass sich SchülerInnen doch wieder für den Religionsunterricht anmelden. Insofern setzt er seine Argumentation fort, die er am Beginn geäußert hat: das Fach Religion kann nur punktuell mitwirken, aber nicht strukturell in der Schulentwicklung verankert sein. Die Begründung dafür ist nun aber eine andere als vorher, es sei „retro“ (H, Z. 407) und man könne das nur machen, wenn genügend „opus-dei-Funktionäre“ (H, Z. 411) an der Schule wären. Die Vorstellung, die er von der Einbindung des Fachs Religion in die Schulentwicklung hat und von der er glaubt, es sei ebenso meine, ist tatsächlich nicht zeitgemäß, wenn es darum geht, konfessionelle katholische Religion im konservativen Sinn wieder in den Schulen zu verankern.

Der hier präsentierte Orientierungsrahmen weist auf, dass die befragten ReligionslehrerInnen sensibel auf gegenwärtige gesellschaftliche Entwicklungen reagieren und sich davor verwehren, dass die katholische Religion das Schulleben oder die Schulentwicklung vereinnahmt. Das stellt einen wichtigen Schutzmechanismus gegenüber möglichen übergreifenden religiösen Tendenzen dar. Nicht nur dadurch, sondern auch durch die strukturelle Sondersituation des Religionsunterrichts kann das Fach katholische Religion keine tragende Rolle im Schulentwicklungsprozess spielen, sondern es kann punktuell bei diversen Projekten mitwirken. Dass Schulentwicklung eine Bedrohung für den Religionsunterricht darstellen und für eine verschlechterte Situation sorgen kann, wird auf der einen Seite ebenso deutlich, wie die Vorteile, die sich für ReligionslehrerInnen und damit den Religionsunterricht durch eine aktive Teilnahme ergeben.

Der zweite Orientierungsrahmen fasst die Situation der ReligionslehrerInnen und deren Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen noch konkreter ins Auge, wenn es darum geht, einen Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion zu konstruieren.

24.3.2. Die Situation der ReligionslehrerInnen

Der Orientierungsrahmen, auf den sich die nachfolgenden Kapitel beziehen, wurde aus den Interviewpassagen mit InterviewpartnerInnen B, C und F rekonstruiert. Sie bearbeiten das Thema, als ReligionslehrerIn an der Schule präsent sein zu müssen, um an Schulentwicklungsprozessen teilnehmen und sich mit der Schule identifizieren zu können, sodass aus dieser Präsenz eine bessere Situation für den Religionsunterricht erreicht wird.

24.3.2.1. „Und nicht einfach nur Religionslehrer zu sein, sondern wirklich einfach ein Lehrer dieser Schule zu sein.“

Zentral für den Interviewpartner B ist die Frage, wie er als Religionslehrer an der Schule wahrgenommen wird. Er weist es in diesem Zusammenhang von sich, als solcher in einer Sonderrolle gesehen zu werden, sondern er möchte ein Lehrer wie jedeR andereR dieser Schule sein. Er schildert das aufgrund einer persönlichen Erfahrung, nämlich als Religionslehrer an zwei unterschiedlichen Schulen tätig sein zu müssen, was ihm eine Teilnahme am Schulleben und der Schulentwicklung verunmöglicht hat. Aufgrund dieser Erfahrung spricht sich der Interviewpartner vehement dafür aus, an „nur“ einer Schule tätig sein zu können.

„Ah und das is einfach ein Vorteil für mich zu sagen, ich bin einfach da in der XY-Gasse, ah ich weiß scho, was wie läuft, ja. Ich weiß ah, wie welcher Kollege irgendwie denkt und ah da fühl ich mich einfach wohler, ja.

I: Ja.

IP: Also sonst geh ich einfach nur rein, ah hab meine Stunde und sozusagen das Rundherum und für die Schüler ist das Rundherum aber wichtig, ja. Ah das krieg ich dann aber nicht mit, ja.

I: //mhm//

IP: Und das is für mich scho ganz wichtig, einfach des ganze Haus, so wie es is, mitzukriegen.

I: Ja.

IP: Und nicht einfach nur Religionslehrer zu sein, sondern wirklich ein, einfach ein Lehrer dieser Schule zu sein.“ (B, Z. 561-571)

Hr. B spricht hier ein Problem an, dass „typisch“ für ReligionslehrerInnen ist: sie sind des Öfteren an unterschiedlichen Schulen gleichzeitig tätig. Die Nachteile, die sich aus seiner Sicht daraus ergeben, sind enorm. So sei er zum einen für die SchülerInnen nicht ansprechbar, weil er vor Ort nicht präsent ist und zum anderen – und das scheint ihm der wichtigere Punkt zu sein – „kriegt er nicht mit, was so läuft“ (vgl.: B, Z. 558). Das heißt, er weiß nicht, welche Themen gerade diskutiert werden, welche Probleme vor Ort vorhanden sind, wie die organisatorischen Abläufe funktionieren etc. Für den Interviewpartner selbst ist es wichtig,

dass er weiß, wie welche KollegInnen denken, wie die Schule „tickt“, weil das sein Wohlbefinden als Lehrer steigert. Er spricht hier an, dass eine Identifikation mit Schule und Schulentwicklung nur dann möglich ist, wenn man auch weiß, was sich außerhalb des Unterrichts abspielt, wenn man den regelmäßigen Kontakt mit KollegInnen pflegt und wenn man selbst präsent ist. All das sind Voraussetzungen, um Mikropolitik betreiben zu können. Diese Begründung führt der Interviewpartner jedoch nicht an, sondern er beruft sich auf eine pädagogische Perspektive. Wenn er nur in die Schule kommen würde, um „seine Stunden“ zu halten, würde er „das Rundherum“ nicht erfahren, was aber für die SchülerInnen wichtig ist (vgl.: B, Z. 565-566). Seine Ausführungen enden mit der Klarstellung, dass er „nicht nur Religionslehrer“ (B, Z. 570) sein möchte, sondern „wirklich ein, einfach ein Lehrer dieser Schule“ (B, Z. 571).

Für die Teilnahme an Schulentwicklung bedeutet das, dass es eine Grundvoraussetzung ist, an nur einer Schule tätig zu sein, um diese kennen zu lernen und so überhaupt die Möglichkeit zur Mitarbeit zu bekommen. Der Interviewpartner möchte dafür in erster Linie als ein Lehrer, der den anderen gleichgestellt ist, wahrgenommen werden. Dadurch, dass diese Gleichstellung gesondert betont werden muss, wird wiederum deutlich, dass Selbstverständlichkeiten nicht (mehr) selbstverständlich sind, sondern dass der Hr. B seinen Status als Normal-Lehrer argumentieren und erkämpfen muss. Das heißt, dieser Interviewpartner bezieht sich auf ein konjunktives Wissen, das ReligionslehrerInnen einen Sonderstatus zuschreibt. Diesen identifiziert er allerdings nicht als hilfreich für seine Teilnahme am Schulleben und an Schulentwicklungsprozessen. Die Interviewpartnerin F bezieht sich ebenfalls implizit auf einen Sonderstatut von ReligionslehrerInnen und versteht Schulentwicklung als eine Möglichkeit, im Kollegium besser wahrgenommen zu werden.

24.3.2.2. „Man wird gesehen, man wird gehört und man wird vielleicht ein bisschen ernster genommen dadurch.“

Auch Interviewpartnerin F spricht die Situation von ReligionslehrerInnen in der Schule an. Dies passiert zwar im Kontext der Frage danach, welche Auswirkungen ein Engagement in der Schulentwicklung auf sie als Religionslehrerin hat, allerdings formuliert Fr. F in der Folge für alle ReligionslehrerInnen und insofern ist sie, trotz der thematischen Vorgabe, diesem Orientierungsrahmen zuzuordnen.

„letzten Endes, wenn man doch von der leitenden Stelle her sieht: die bringen sich ein, die tun etwas, die bringen auch etwas weiter, dann kann das für das Fach nur positiv sein. Also man wird gesehn, man wird gehört und man wird vielleicht ein bisschen

ernster genommen dadurch. Und das sag ich jetzt amal, vom Fach überzeugt zu sein ((lacht)), ah, wir bringen ja Werte mit.

I: //mhm//

IP: Ma weiß wofür wir stehn und, und dadurch is es glaub ich vielleicht wird es den, vielleicht wird es den Schülern klarer die reden nicht nur, sondern die tun das auch wovon sie reden, ja. Aber vielleicht is des also nur meine gewollte Sicht der Dinge, das weiß ich nicht ((lacht))“ (F, Z. 421-429)

Die Positionierung der ReligionslehrerInnen kann sich in den Augen der Interviewpartnerin dann verbessern, wenn auch über die Leitungsebene deutlich wird, dass diese sich für die Schule engagieren. Das konjunktive Wissen, sich als ReligionslehrerInnen in einer untergeordneten Rolle an der Schule befinden zu können, wird deutlich, wenn sie davon spricht, dass die ReligionslehrerInnen „vielleicht ein bisschen ernster“ (F, Z. 423) genommen werden. In ihrer Antwort kommt zum Ausdruck, dass sie oft nicht einmal „gesehen“ oder „gehört“ (F, Z. 23) werden, sie sich also tatsächlich in einer Ausgangslage befinden, in der es darum geht, überhaupt im Kollegium sichtbar zu werden.

Ebenso öffnet die Interviewpartnerin den Blick für die SchülerInnen, die durch eine engagierte Teilnahme der ReligionslehrerInnen an Schulentwicklung erkennen können, dass die Lehrenden das, wovon sie im Unterricht sprechen, auch umsetzen würden. Schulentwicklung und die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen führt aus ihrer Sicht dazu, die Positionierung im Kollegium zu verbessern, indem sie auch auf der Leitungsebene besser wahrgenommen werden. Hier wird thematisiert, dass die Positionierung der ReligionslehrerInnen auch damit zusammenhängt, wie sie von Seiten der Leitung wahrgenommen werden. Diesen Fokus teilt Fr. C weniger, doch auch sie bezieht sich auf die bessere Positionierung von ReligionslehrerInnen, die sie mittels des persönlichen Kontakts zu den KollegInnen zu erreichen versucht.

24.3.2.3. „Ich glaube zur Kommunikation und eben zur Schulentwicklung, dass man da mitmacht, ist der Kontakt vormittags mit den Kollegen einfach wichtig“

Nachdem die Interviewpartnerin C in ihrem Eingangsstatement dargelegt hat, dass Religion über fächerübergreifende Projekte Teil der Schulentwicklung ist, kommt sie auch auf die Situation von ReligionslehrerInnen in der Schulentwicklung zu sprechen und betont, ähnlich wie Interviewpartner B, wie wichtig es ist, vor Ort präsent zu sein. Sie begründet das damit, dass sie so einerseits erfahre, welche Projekte gestartet werden und sie andererseits durch den Kontakt mit den KollegInnen Verständnis für die Situation des Religionsunterrichts

erwerben könne. Dieses Verständnis beinhaltet für sie, dass die KollegInnen trotz der Aufsichtsproblematik, die sich durch das Abhalten des Religionsunterrichts am Vormittag ergibt, erkennen, wie wichtig es für die ReligionslehrerInnen ist, die Stunden regulär am Vormittag halten zu können. Fr. C begründet das mit der Erfahrung, die sie mit ihrem muslimischen Kollegen gemacht hatte, der nur am Nachmittag unterrichtet und dadurch keine Möglichkeit hat, mit ihr oder mit dem LehrerInnenkollegium in Kontakt zu treten.

„Also mir is des trotzdem sehr, sehr wichtig, weil i merk scho beim islamischen Unterricht, der is nachmittags, des krieg ma schon sehr wenig mit. Also wann, da erfahr i dann zufällig, dass der Kollege mit den Schülern nach Istanbul gfahrn is, also, des find i a tolle Sache, aber wann ma des net a Schülerin erzählt, krieg i des gar net mit, weil ich, ich seh ihn auch nie

I: //mhm//

IP: wenn er am Nachmittag kommt, na, und also i glaube zur Kommunikation und eben zur Schulentwicklung dass ma da mitmacht

I: //mh//

IP: ist der Kontakt vormittags mit den Kollegen einfach wichtig.“ (C, Z. 118-127)

Diese Passage zeigt, ebenso wie jene mit der Interviewpartnerin A (vgl.: A, Z. 21-23) auf, dass der Religionsunterricht durchaus für Kritik sorgt und eine Verschiebung auf den Nachmittag zwar die Aufsichtsproblematik für die anderen LehrerInnen löst, das aber sowohl für den Unterricht als auch für die betroffenen ReligionslehrerInnen verheerende Folgen hat, wie bspw. eine steigende Abmeldezahl. Die Strategie, die Fr. C diesbezüglich wählt, ist, mögliche Schwierigkeiten durch ihre Person auszugleichen. Hier stellt sie die Relevanz von zwischenmenschlichen Kontakten im schulischen Geschehen in den Vordergrund. Sind diese nicht vorhanden, so kann auch eine Mitwirkung an Schulentwicklung nicht realisiert werden, wie sie am Beispiel des islamischen Religionsunterrichts aufzeigt. Es geht Fr. C in der Frage, wann der Religionsunterricht stattfindet, auch darum, ihre persönliche Teilnahme am Schulleben und der Schulentwicklung sicherzustellen. Strukturell scheint die Interviewpartnerin kaum etwas bewirken zu können, sondern die Verankerung des Religionsunterrichts an der Schule findet über sie als Person statt.

Durch diesen Orientierungsrahmen tritt das konjunktive Wissen über eine Sonderposition der ReligionslehrerInnen verstärkt zu Tage. Deutlich wird hier das Ringen der ReligionslehrerInnen darum, aufgrund ihrer Position nicht benachteiligt zu werden. Schulentwicklungsprozesse werden in dem Zusammenhang als eine Möglichkeit gesehen, ihre Verankerung im Kollegium zu stärken. Diese Sonderposition ergibt sich aus der strukturellen Besonderheit des Religionsunterrichts, die zur Folge hat, dass ReligionslehrerInnen an mehreren Schulen

gleichzeitig tätig sein können. Dies wird als ein enormer Hinderungsgrund für die Teilnahme am Schulleben oder an Schulentwicklung wahrgenommen. Die Strategien, die für eine bessere Positionierung der ReligionslehrerInnen sorgen sollen, sind zum einen eine bessere Wahrnehmung auf der Ebene der Leitung und zum anderen mittels der je eigenen Person für Wohlwollen zu sorgen, was beides mit vermehrter Energie und Mühe verbunden ist.

24.3.2.4. Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage

Wie schon anhand der Anfangserzählungen und der Schilderung der derzeitigen Lage an Schulen deutlich wurde, kommt Religion ausschließlich als das Unterrichtsfach katholische Religion in den Blick, während andere Dimensionen nicht im konjunktiven Wissen der ReligionslehrerInnen verankert sind. Das spiegelt auch die gesellschaftliche Entwicklung wider, die in den Interviews teilweise explizit Erwähnung findet, wie das bei den Auszügen aus den Interviews mit den InterviewpartnerInnen E und H der Fall ist. Wie stark dieses Wissen wirkt, wird auch daran deutlich, dass die Interviewten zwar schildern, dass Religion außerhalb des Unterrichts beispielsweise anhand der Jahreskreisgestaltung in Form von interreligiösen Feiern oder Gottesdienstgestaltungen (vgl.: A, Z. 250; F, Z. 444-451; G, Z. 221-223; D, Z. 322-324, H, Z. 532-534), durch andere Aktivitäten wie die Mitgestaltung bei der Jubiläumsfeier (B, Z. 356-363) oder das Durchführen von Sozialprojekten (F, Z. 468-476) in der Schule sichtbar wird, darauf aber nicht eingehen, sondern Religion dann als Thema von Schulentwicklung sehen, wenn es zu Problemen kommt, die sich aus der strukturellen Sonderstellung des Faches im schulischen Leben ergeben, wie beispielsweise, dass nicht alle SchülerInnen am katholischen Religionsunterricht teilnehmen. Demzufolge steht die inhaltliche Ausrichtung des Faches Religion in diesem Zusammenhang mit Schulentwicklung nicht zur Debatte, durchaus aber dessen strukturelle Verankerung im schulischen Leben. Keine der InterviewpartnerInnen gibt an, dass die Schulentwicklung vor Ort an sich eine Verbesserung der Positionierung des Unterrichtsfaches anstreben würde.

Schulentwicklungsprozesse können eine existenzielle Bedrohung für die ReligionslehrerInnen darstellen, wenn sie dazu benutzt werden, um die Unterrichtseinheiten auf den Nachmittag zu verschieben, sodass die Wahrscheinlichkeit einer Abmeldung steigt. Hier wurden unterschiedliche Strategien im Umgang damit gewählt: zum einen resignative Annahme, wie bei Interviewpartnerin A, und zum anderen wurden mikropolitische Spiele¹⁰¹⁴ betrieben, die tatsächlich zu einer Änderung der Situation führten. Doch es sind nicht nur die steigenden Abmeldungen, die eine Verschlechterung der Situation bewirken, sondern auch die daraus

¹⁰¹⁴ Vgl.: Kapitel 15.3.

entstehende Schwierigkeit für ReligionslehrerInnen, am Schulleben und an Schulentwicklungsprozessen teilhaben zu können. Durch die Verschiebung der Stunden auf den Nachmittag fällt die Möglichkeit zur Kontaktaufnahme mit KollegInnen an der Schule praktisch zur Gänze weg, was wiederum bedeutet, dass die ReligionslehrerInnen nicht erfahren, welche Themen im Schulleben gerade virulent sind, und was sich außerhalb des Unterrichts ereignet. Das schulische Leben findet statt, ohne dass sich für sie eine Möglichkeit zur Mitwirkung ergibt. Das Thema der Präsenz vor Ort ist gerade für ReligionslehrerInnen von Relevanz, da sich nicht wenige finden, die an zwei oder mehreren Schulen tätig sind und denen schon durch diese organisatorische Rahmenbedingung die Teilnahme an Schulentwicklung verunmöglicht wird. Schule im Sinn eines Lebensraums für SchülerInnen und LehrerInnen bleibt somit für die Betroffenen eine Utopie.

Aus dem zweiten Orientierungsrahmen wird das konjunktive Wissen von der Sonderstellung von ReligionslehrerInnen im schulischen Leben besonders deutlich. Das Ansinnen der ReligionslehrerInnen bezieht sich in diesem Rahmen darauf, ihre Position zu verbessern bzw. eben nicht als etwas Besonderes im schulischen Leben wahrgenommen zu werden. Die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen ist in den Augen der Interviewten ein Mittel, um dies zu erreichen.

24.4. Wahrnehmung von und Umgang mit religiöser Pluralität

Dieses Vergleichsmoment ergab sich teilweise induktiv aus den Interviews, teilweise wurde explizit danach gefragt. Hier finden jene Interviewpassagen Eingang, die sich mit religiöser Pluralität auseinandersetzen, sei es im Sinne nach der Frage interreligiöser Zusammenarbeit oder im Sinne der Wahrnehmung von religiöser Pluralität. Zu diesem Themenkreis äußerten sich die InterviewpartnerInnen A, C, G und F.

24.4.1. Gesellschaftliche Wahrnehmung von und Umgang mit Pluralität als Problemfall

Das konjunktive Wissen der befragten ReligionslehrerInnen bezieht sich bei diesem Themenkreis auf die Schwierigkeiten und Probleme, die mit Pluralität verbunden werden. Zum einen geht es um die negative gesellschaftliche Konnotation, die diesem Phänomen zugeschrieben wird, zum anderen darum, welche Schwierigkeiten mit interreligiöser Zusammenarbeit verbunden werden. Diese beiden Dimensionen konstruieren einen Orientierungsrahmen. Im Folgenden wird zuerst der Frage nach gesellschaftlicher

Wahrnehmung von Pluralität Rechnung getragen, um danach darauf einzugehen, wie Kooperationen von Seiten der ReligionslehrerInnen wahrgenommen werden.

24.4.1.1. „Also ich habe kein Problem damit. Die Schüler glaube ich auch nicht.

Es sind eben die Klassen multikulturell und sehr multireligiös.“

Angesprochen auf die Tatsache, dass auf der Homepage der Schule, an der die Interviewpartnerin A tätig ist, die Vielfalt betont werde, antwortet sie damit, dass diese Vielfalt noch größer geworden sei und bezieht sich auf die unterschiedlichen religiösen Bekenntnisse der SchülerInnen.

„IP: Ja, ja. Das heißt, es, die Vielfalt ist noch @vielfältiger geworden@. Ah es woa, ich bin jetzt seit 18 Jahren an der Schule und früher war der Großteil, teil katholisch, ein Teil islamisch und ein kleiner Teil ohne Bekenntnis und heute ist es so, dass einfach, jo, manchen Klassen sind die Schüler noch überwiegend römisch-katholisch, ah der Anzahl der muslimischen Schüler ist extrem gestiegen und wir haben jetzt sogar einen islamischen Kollegen, der unterrichtet, und die Zahl der Schüler ohne Bekenntnis ist auch sehr gestiegen eben.

I: //mhm//

IP: Und (2) ja es hängt dann auch von der Schülerpopulation ab. Man kann ned ein Konzept entwickeln, wenn die Schüler nicht dafür da sind.

I: //mhm//

IP: Also ah die katholischen Schüler.“ (A, Z. 61-71)

Diese Interviewpartnerin scheint das Thema zu beschäftigen, da sie an dieser Stelle engagiert spricht und keine Frage abwartet, sondern gleich an das Thema Vielfalt anschließt. Sie beginnt ihre Ausführungen mit einer von ihr wahrgenommenen Veränderung: Vielfalt sei „vielfältiger“ (A, Z. 61) geworden. Wobei sich das vielfältiger nicht auf mehrere Unterschiede, etwa im Sinne der Pluriformität von Lebensentwürfen bezieht, sondern darauf, dass die kleineren Gruppen von früher, also diejenigen der muslimischen SchülerInnen und der Jugendlichen ohne Bekenntnisse heute gewachsen wären. Interviewpartnerin A legt dar, dass zwar in manchen Klassen die SchülerInnen noch größtenteils römisch-katholisch seien, doch dass der Anteil an muslimischen SchülerInnen so „extrem“ (A, Z. 64) gestiegen sei, dass „sogar“ (A, Z. 65) ein islamischer Religionslehrer an der Schule tätig ist. Dieses „sogar“ impliziert, dass das für Interviewpartnerin A durchaus nicht selbstverständlich ist. Gleichzeitig bewertet sie dieses Faktum auch nicht.

Die nächste Argumentation erschließt sich erst auf den zweiten Blick. Sie spricht von einem Konzept, das nicht entwickelt werden kann, wenn nicht die römisch-katholischen SchülerInnen „dafür da sind“ (A, Z. 69). Das heißt, dass sie Religion durchaus auf andere Religionen bezieht

und sich dagegen verwehrt, ein römisch-katholisches Konzept für die Schule zu erstellen, das den Rahmenbedingungen nicht entspricht. Diese Aussage kann auch bezogen werden auf Z. 61, in der sie feststellt, dass es auch für das Fach katholische Religion vermessen wäre, würde es sich in den Mittelpunkt stellen, da dies den gesellschaftlichen Entwicklungen widersprechen würde. Sie orientiert sich in der Frage nach Pluralität also auch daran, anhand welcher Rahmenbedingungen sie agieren kann und orientiert sich an gesellschaftlichen Gegebenheiten.

Auf die Frage, wie die von ihr geschilderte Vielfalt zum Ausdruck komme und wie damit umgegangen werde, antwortet sie:

„Also ich habe kein Problem damit. Die Schüler glaub ich auch nicht. Es sind eben die Klassen multikulturell und sehr multireligiös. Also i denk mir das ist auch ein, ein Querschnitt durch den Bezirk.

I: //mhm//

IP: Und Wien war immer multikulturell. Es beginnt ja nicht jetzt erst, sondern es ist einfach ein ge-; es ist einfach so der Status.“ (A, Z. 74-79)

Auffallend ist hier, dass die Interviewpartnerin von einer neutralen Frageformulierung zu der Wortwahl „Problem“ (A, Z. 64) übergeht. Hier wird das implizite Wissen, dass Pluralität ein Problemfall sei, deutlich, das auch in der folgenden Argumentation, dass Fr. A eben kein Problem mit der Vielfalt habe (vgl.: A, Z. 74), zum Ausdruck kommt. Die Interviewpartnerin zieht die gesellschaftliche Situation als Begründung heran und unterstreicht, dass diese geschichtlich gewachsen und nichts Neues sei. Fr. A bewegt sich hier in der Spannung zwischen gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wie eben einem Leben in Pluralität und der im konjunktiven Wissen verankerten Annahme, diese Pluralität stelle ein Problem dar, gegen die sie sich verwehrt.

Im Folgenden fragte ich die Interviewpartnerin, ob es in der Schule Modelle gebe, um mit der wachsenden Differenzierung umzugehen. Aus der Antwort wird ersichtlich, dass die Initiative der Schule allein darin liegt, Religionsunterricht für die muslimischen SchülerInnen anzubieten.

„Na wir haben Religionsunterricht für römisch-katholisch, für evangelisch und für islamisch und ((seufzt)) es wird einfach so genommen, wie es ist. Das heißt der Bedarf an, an ah, also wie gsagt die, die, die Zahl der muslimischen Schüler ist gestiegen und dem hat man einfach Rechnung getragen. Es hat sich einfach von der religiösen Population geändert.“ (A, Z. 82-85)

Die einzige Maßnahme, die Fr. A nennt, ist, Religionsunterricht für katholische, evangelische und muslimische SchülerInnen anzubieten. Dann argumentiert sie, dass das aufgrund der

Änderung in der religiösen Population stattgefunden habe. Sie geht also weder auf unterschiedliche Feiertage, den Kontakt zum islamischen Religionslehrer ein, noch darauf, dass es gesamtschulische Aktivitäten bezüglich der Pluralität wie gemeinsame Feste oder Rituale gebe.

Anhand dieser Aussagen wird deutlich, dass die Frage nach der Wahrnehmung von religiöser Pluralität und einem proaktiven Umgang mit ihr in der Schulentwicklung kein Thema ist, vielmehr sieht sich die interviewte Lehrerin aufgrund des konjunktiven Wissens, Pluralität sei ein „Problem“, damit konfrontiert, das von sich weisen zu müssen. Dass sie als die Antwort im Umgang mit Pluralität die Einführung des islamischen Religionsunterrichts sieht, weist daraufhin, dass es kaum Konzepte gibt, religiöse Pluralität als einen Teil des Schullebens zu sehen, denn mit dieser Maßnahme allein erfolgt eine weitere Separierung der Kinder und Jugendlichen. Für einen gemeinsamen Umgang mit Differenz und Vielfalt ist das nicht förderlich, wenn keine weiteren ergänzenden Schritte gesetzt werden. Hier würden sich schulentwicklerische Maßnahmen anbieten, die es allen Beteiligten der Schule auf unterschiedlichen Ebenen ermöglichen könnten, sich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

Die im Folgenden zitierten Interviewabschnitte konzentrieren sich nicht auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Pluralität, sondern auf die Frage der interreligiösen Zusammenarbeit, die aber strukturell und aufgrund von ungünstigen Rahmenbedingungen als schwierig erlebt wird. Alle InterviewpartnerInnen sehen es für sich als selbstverständlich an, interreligiös zusammenzuarbeiten und in Kontakt mit VertreterInnen anderer Religionen zu treten. Gleichzeitig schildern sie strukturelle Schwierigkeiten, die diese Kontaktaufnahme behindern würden.

24.4.1.2. „Weil es wäre auch ein gegenseitiger Besuch sozusagen oder eben miteinander ein fächerübergreifendes Projekt einmal, wär sicher etwas Interessantes.“

Nachdem die Interviewpartnerin C ausgeführt hat, dass sie nur durch Zufall von einer Istanbul-Reise, die der islamische Religionslehrer organisiert hatte, erfahren hat, führt sie auf die Frage, wie eine Zusammenarbeit mit ihm aussehen würde, aus, dass sie eigentlich gerne mehr mit dem muslimischen Religionslehrer fächerübergreifend arbeiten würde, das aber kaum möglich ist, weil dieser nur am Nachmittag an der Schule unterrichtet.

„Würd ich mir oft mehr wünschen, aber wie gsagt heuer seh ich ihn überhaupt nicht.

I: //mhm//

IP: Also heuer is er glaub ich Freitagnachmittag und da und er is dann a die Konferenzen net so oft da, ahm. Versuchen, also i kenn mich im Islam ganz gut aus und ah, würde manchmal gern eventuell auch religionsübergreifend was machen. Aber i, i kenn ihn noch zu wenig, dass ich da wirklich ahm, ja, san ma no net so ins Gespräch gekommen,

I: //mhm//

IP: dass ma da was plant. Weil es wär auch a gegenseitiger Besuch so zusagen oder eben miteinander a fächerübergreifendes Projekt amal sicherlich, wär sicher was Interessantes.“ (C, Z. 132-141)

Fr. C zeigt so von Anfang an auf, dass interreligiöse Zusammenarbeit strukturell nicht abgesichert ist bzw. sogar erschwert wird und weist das am Beispiel der Situation des islamischen Religionslehrers an ihrer Schule aus. Daran anschließend äußert sie den Wunsch, religionsübergreifend „was [zu] machen“ (C, Z. 143). Das wird ihr aber durch die Abwesenheit bzw. die fehlende Möglichkeit der direkten Ansprache verwehrt, da eine Voraussetzung für das Durchführen eines interreligiösen Projekts für Fr. C ist, den Kooperationspartner persönlich zu kennen. Ähnlich argumentiert sie, wenn es darum geht, mit dem evangelischen Kollegen zusammenzuarbeiten. Auch hier steht der persönliche Kontakt im Vordergrund, der eine Kooperation erst ermöglicht.

„IP: und da hama jetzt auch an neuen Kollegen, da bin i a jetzt erst am Sondieren ein bisschen. Weil bis jetzt hama eben jahrelang einen Kollegen ghabt, mit dem hama auf jeden Fall immer ökumenischen Gottesdienst zum Schulschluss ghabt und ah, ja, auch immer, des war überhaupt kein Problem. Der, der Kollege ist jetzt neu und i weiß a gar net ob er länger als ein Jahr da is, also selbst bin i erst am Sondiern.

I: °Ok (?)°

IP: Aber die Offenheit is immer da (lacht)“ (C, Z. 158-164)

Wieder bezieht sich die Interviewpartnerin auf den Kontakt und die Zusammenarbeit, wenn sie vor dem Hintergrund der guten Kooperation mit dem vorigen evangelischen Kollegen ausführt, dass sie beim neuen evangelischen Lehrer erst am „Sondieren“ (C, Z. 158) sei. Durch diese Wortwahl wird deutlich, dass eine Zusammenarbeit für sie nicht zufällig stattfindet, sondern diese für beide Seiten stimmig sein muss. Dazu bedarf es Verhandlungen und der Kontaktaufnahme, die aber durch strukturelle Vorgaben, wie den Unterricht am Nachmittag halten zu müssen, verhindert oder zumindest erschwert wird. Auch die Interviewpartnerin F hat strukturelle Schwierigkeiten in Bezug auf eine Zusammenarbeit im Blick und fordert im Kontext der Wahrnehmung religiöser Pluralität Unterstützung von Seiten der Kirche ein.

24.4.1.3. „Und da denke ich mir, da haben wirklich die Kirchen und Religionsgemeinschaften eine schwere Verantwortung.“

Für die Interviewpartnerin F bedeutet die Wahrnehmung von religiöser Pluralität, interreligiös zusammenarbeiten zu können. Sie hat diesbezüglich die kirchliche Hierarchie im Blick, die in ihren Augen in der Verantwortung steht, ReligionslehrerInnen zu unterstützen und verweist darauf, dass aufgrund der Säkularisierung Handlungsbedarf besteht. Ein wichtiges Anliegen von Fr. F ist auch die Vernetzung der ReligionslehrerInnen untereinander, da diese im Vergleich zu anderen LehrerInnen eine eigene „Berufsgruppe“ (F, Z. 789) bilden würden.

„aber ich glaub dass da die, die Religionslehrenden sich vernetzen müssen und eine Basis finden müssen wie sie als ahm, Religionsunterrichtende ah i würd sagen eine gew-, gewisse Berufsgruppe auch den, den Profanlehrern gegenüber sind.

I: //mhm//

IP: Also i find, ich fände es ganz schlimm wenn die Vertreter der verschiedenen Religionen gegeneinander da irgendwie agieren oder deutlich zeigen: „Mit dir brauch i

I: Ja

IP: nichts zu tun zu ham“. Aber ich glaub nicht, dass ma das ganz, ganz leicht von der Basis her machen kann, sondern dass ma da scho a bissl Ideen, Anregungen, Strukturen von einer höheren Ebene her bräuchte.“ (F, Z. 789-798)

Die Interviewpartnerin führt von sich aus, ohne dass ich es thematisiere, die Frage nach der interreligiösen Zusammenarbeit ein. Sie nimmt als einzige Bezug auf die kirchlichen Hierarchien und verweist darauf, dass diese dafür zuständig seien, Kooperationen von Mitgliedern unterschiedlicher Religionsgesellschaften zu unterstützen. Anhand des Beispiels ihrer Schule verdeutlicht sie, dass Zusammenarbeit informell gut funktioniere, wie es mit dem evangelischen Kollegen der Fall sei, dass aber kaum Kontakt zur Lehrerin des islamischen Religionsunterrichts stattfinden kann, weil diese wenig vor Ort hier sei. Hier gestaltet sich die Situation ähnlich wie bei der Interviewpartnerin C, die allerdings auf dieser Ebene bleibt und es in ihrer Verantwortung sieht, den Kontakt herzustellen. Im Gegensatz dazu mahnt Fr. F die Verantwortungsübernahme der offiziellen Vertreter der Religionsgesellschaften ein.

Sie zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass sie grundsätzlich gerne mit muslimischen SchülerInnen in ihrem Religionsunterricht diskutieren und sie auch kennenlernen möchte. Aber das allein genügt nicht, denn es gilt, sich als ReligionslehrerInnen der unterschiedlichen Konfessionen und Religion zu vernetzen und eine gemeinsame „Basis“ zu finden. Hier stellt die Interviewpartnerin die Religionslehrenden und deren Gemeinsames vor das Gegenbild der „ProfanlehrerInnen“ und grenzt sich so auch von diesen ab. Das begründet sie im Folgenden

mit der Säkularisierung und der damit einhergehenden schwierigen Aufgabe aller ReligionslehrerInnen.

„Und des denk i mir is eine Sache, die, die an den Schulstandorten von den profanen Lehrern und von der sehr säkularen Welt

I: //mhm//

IP: ganz, ganz schnell, glaub ich, ins Auge gehn kann, wenn die nicht schnell oben jetzt anfangen sich irgendwie in einen Konsens zu finden. Und auch uns irgendwie vermitteln: „das wärn Möglichkeiten wie ihr euch gemeinsam zusammensetzt und diese schwieri-, schwierige Aufgabe Kinder in ihren Religionen fortzubilden

I: Ja

IP: ah macht“ (F, Z. 805-813)

Fr. F kommt im Folgenden auf den Gegenhorizont der „ProfanlehrerInnen“ zu sprechen und meint, dass sich die oberen Ebenen der Religionsgesellschaften bald in der Frage interreligiöser Feiern einigen müssten, sonst könnte das „ins Auge“ (F, Z. 808) gehen. Sie orientiert sich an der Unterscheidung zwischen Religion und Profanem und holt neben den ReligionslehrerInnen auch die VertreterInnen der Religionsgesellschaften mit ins Boot, da sie hier das verbindende Ziel, die „schwierige Aufgabe“ Religion zu vermitteln, in den Vordergrund stellt und dieses Ziel auch als Abgrenzung gegenüber anderen LehrerInnen wahrnimmt.

„Also das seh ich jetzt von den Religionslehrern her als eines der ganz wichtigen Dinge, denn wir Katholen werden nicht die Mehrheit bleiben, in Wien sicher nicht. Und jetzt tu ma noch so wir sind die Großen, des, des bleib ma nicht lang, ja. Und da denk ich ma, da ham wirklich die Kirchen und Religionsgemeinschaften eine schwere Verantwortung.“ (F, Z. 813-816)

Sie schließt ebenso wie sie sie begonnen hat: die Religionsgesellschaften sind in der Verantwortung, zu unterstützen und Strukturen für die Zusammenarbeit zur Verfügung zu stellen. Das wird von ihr mit der derzeitigen gesellschaftlichen Entwicklung, dass die katholische Bevölkerung nicht in der „Mehrheit“ bleiben werde, begründet.

Im Folgenden frage ich Interviewpartnerin F, ob es bezüglich der Pluralität Konflikte geben würde. Das bejaht sie zwar, doch scheint das nicht ihr Hauptfokus zu sein, denn in derselben Passage kommt sie darauf zu sprechen, dass sich der Anteil der muslimischen SchülerInnen mehrt und sie als Religionslehrerin gerne darauf eingehen möchte. Sie äußert in diesem Zusammenhang ihren Wunsch, mehr mit der muslimischen Kollegin zu kooperieren, sodass den SchülerInnen die muslimische Religion authentischer vermittelt werden kann. Aber auch hier stößt sie an strukturelle Grenzen.

„Ich würd mir da schon manchmal wünschen, dass die islamische Kollegin zum Beispiel mehr an der Schule wär.

I: //mhm//

IP: Dass ma sie zum Beispiel einladen

I: ((räuspert sich))

IP: könnte in den katholischen, evangelischen Unterricht und sie erzählt, ja.

I: Ja

IP: I kann nur erzähl'n was i ma irgendwo anlies oder, oder sonst irgendwo erfahre, aber sie kann das aus ihrem Selbstverständnis heraus machen. Nur dazu gibt es überhaupt keine Schiene in der Schule. Die is nicht angedacht, dass ma sich so gegenseitig da besuchen kann. Sie kann des glaub gar net von ihrer Zeiteinteilung her, na.“ (F, Z. 839-849)

Hier verdeutlicht Fr. F ihren Wunsch, mehr Kontakt mit der muslimischen Kollegin zu haben, da diese die Themen authentischer und aus ihrem Selbstverständnis heraus bearbeiten könnte und nicht aus zweiter Hand, so wie das bei ihr selbst der Fall ist. Des Weiteren legt sie dar, dass die Schule schon eine Maßnahme gesetzt hat, die zumindest eine ökumenische Zusammenarbeit erleichtert, denn der evangelische und der katholische Religionsunterricht finden zeitgleich statt.

Die Struktur, die die Interviewpartnerin von den Kirchenleitungen moniert, scheint für sie existenziell zu sein, um die Initiative ergreifen zu können. Sie ist sich der steigenden Relevanz interreligiöser Kooperationen und interreligiösem Lernens durchaus bewusst, sieht aber kaum Möglichkeiten, diese verwirklichen zu können. Obwohl sie das Faktum der religiösen Pluralität gutzuheißen scheint und versucht, produktiv mit ihr umzugehen, wird ihr Handeln aufgrund der Rahmenbedingungen stark beeinträchtigt. So ist auch der Wunsch an die Kirchenleitungen verständlich, hier aktiv zu werden und Lösungsvorschläge zu bieten. Weniger die Kirchenleitung als die Frage nach Gegenseitigkeit in einer interreligiösen Zusammenarbeit wird im Folgenden von Interviewpartnerin G thematisiert.

24.4.1.4. „Ich hätte es auch schön gefunden, wenn von der anderen Seite auch noch irgendetwas gekommen wäre.“

Die Interviewpartnerin G führt im Rahmen der Frage nach der Zusammenarbeit mit anderen ReligionslehrerInnen an, dass sie selbst vor einiger Zeit ein SchülerInnenaustauschprojekt mit dem islamischen Gymnasium initiiert hatte, das aber nach einigen Jahren der Durchführung wieder gestoppt wurde, da von Seiten des islamischen Gymnasiums keine weiteren Initiativen mehr kamen.

„IP: Es klingt wahnsinnig kindisch,

I: Sagns einfach

IP: aber ich denk ma, es kann do net sein, dass ma immer selber die Initiative setzen muss. Es kann ja von der andern Seiten a was kommen, ja.

I: Ja

IP: Ah, i habs spannend gefunden, i würd des a wieder gern wiederholen, aber es is ma jetzt net so unbedingt a Bedürfnis dass ich es wirklich ständig machen muss.

I: //mhm//

IP: Wenn eine Klasse oder wenn sichs ergibt oder irgendwie auch das Thema wieder virulent wird, dann denk ich ma werma wieder den Kontakt suchen. Aber i hätt's schön gfunden, wenn von der andern Seite a no irgenwas kommen wär.“ (G, Z. 795-805)

Fr. G gibt hier an, dass sie den Austausch zwar als „ ganz spannend“ (G, Z. 789) empfand, aber sie es nun nicht „wirklich ständig machen muss“ (G, Z. 801), weil von Seiten des islamischen Gymnasiums keine Initiative gesetzt wurde, um das Projekt zu verlängern. Vor diesen Ausführungen versichert sie sich zweimal, dass das Gesagte nicht falsch zu verstehen sei und betont, dass es „kindisch“ (G, Z. 793 und 795) klingen würde, sie es aber nicht so meine. Sie begründet dieses „kindisch“ mit einer allgemeinen Formulierung, die sie nicht direkt auf das islamische Gymnasium bezieht, dass sie es als ungerecht empfindet, wenn die Initiative immer nur von einer Seite gesetzt wird. Hier geht es ihr um eine gleichberechtigte und gerechte Aufteilung des gemeinsamen Handelns, das im Projekt nicht eingelöst wurde und das dazu führte, dass sich Fr. G zurückzog. Anhand dieser Passage wird deutlich, dass der Umgang mit Pluralität auf Gegenseitigkeit beruhen muss, da sonst sehr schnell Grenzen erreicht werden.

24.4.2. Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage

Bezüglich der Wahrnehmung religiöser Pluralität kommt hier vor allem der Dimension des Wunsches eine große Bedeutung zu. Fast alle der Interviewten äußern von sich aus, dass sie sich intensiveren Kontakt wünschen würden, dieser aber strukturell verhindert wird. Dafür wird meist auf die Unterrichtszeiten des islamischen Religionsunterrichts Bezug genommen. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken kann auf der Ebene der Schule bspw. die zeitliche Gleichschaltung der Religionsstunden sein, wie das bei der Interviewpartnerin F der Fall ist. In Bezug auf die strukturellen Schwierigkeiten wird auch der Ruf nach Unterstützung von Seiten der Kirchenleitungen laut, die derzeit viel zu wenig stattfindet. Für Schulentwicklungsprozesse und die damit verknüpfte Wahrnehmung religiöser Pluralität wird hier sichtbar, dass grundlegende Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die eine Zusammenarbeit überhaupt erst ermöglichen.

Wie fragil sich die Zusammenarbeit gestaltet, lässt sich besonders aus dem Bericht der Interviewpartnerin G ersehen. In ihm kommt zum Ausdruck, dass gelebter Austausch nur dann möglich ist, wenn tatsächlich alle Beteiligten das ihre dazu beitragen. Geschieht das nicht, so werden einzelne Beteiligte überlastet und ziehen sich in der Folge zurück. Hier würden sich Schulentwicklungsprozesse anbieten, die es ermöglichen, interreligiöse Zusammenarbeit strukturell abzusichern.

Bezüglich des konjunktiven Wissens darum, dass Pluralität als Problemfall wahrgenommen werden kann, fließt eine gesamtgesellschaftliche Entwicklung ein, die der Bearbeitung an der Schule bedarf. Ebenso scheint auf, dass Schulen keine adäquate und strukturell verankerte Reaktionsmöglichkeit auf die veränderte gesellschaftliche Situation haben, geschweige denn, diese als Bereicherung ansehen würden. Als einzige Reaktion auf Diversität wird die Einführung des islamischen Religionsunterrichts geschildert, die auf der einen Seite positiv aufgenommen wird, die auf der anderen Seite wiederum für eine Segregation der Angehörigen unterschiedlicher Religionsgesellschaften sorgt und noch dazu die Kontaktaufnahme zwischen den ReligionslehrerInnen erschwert.

Keiner der InterviewpartnerInnen - mit Ausnahme von Fr. G - berichtet davon, tatsächlich in interreligiösen Kontakt getreten zu sein. Es bleibt bei dem Bekenntnis, dass es den Wunsch nach interreligiöser Zusammenarbeit gibt, der aber aufgrund struktureller Bedingungen verhindert wird. Nahezu frappierend erscheint, dass keiner der Interviewten angibt, andere Aktionen gestartet zu haben, als gegenseitigen Austausch. Die Perspektive religiöser Pluralität kommt weder im Unterrichtsgeschehen noch im Schulleben oder in der Frage nach der Gestaltung des Jahreskreises in den Interviews vor, sondern bleibt auch hier, wie in anderen Fragen der Religion, auf der Ebene des Unterrichtsfaches.

Interreligiöse Zusammenarbeit beruht im Schulalltag auf der Initiative Einzelner und kommt, so sie nicht strukturell abgesichert ist und sich beide Seiten mit gleichem Arbeitsaufwand einbringen können, schnell an ihre Grenzen, da die Energien hier bei Einzelpersonen liegen. Das Interesse an Zusammenarbeit ist durchaus vorhanden, wird aber den Personen vor Ort überlassen und trifft nicht immer auf die notwendige Unterstützung.

Die als negativ empfundene Einstellung der Gesellschaft gegenüber Pluralität, die in schlechten Rahmenbedingungen für einen aktiven Umgang mit ihr Niederschlag findet, wird auch im impliziten Wissen der ReligionslehrerInnen wiedergegeben. Strukturelle Schwierigkeiten

werden als Hinderungsgrund für eine interreligiöse Zusammenarbeit gegeben. Hier wird sichtbar, dass die aufgrund der allgemeinen Nicht-Wahrnehmung von Pluralität an Schulen stattfindende Individualisierung ein wirkmächtiges Instrument ist, um Fragen der Vielfalt auszublenden und Kooperationen auf dieser Ebene zu verhindern. Insofern spiegelt sich die Wahrnehmung von Pluralität als Problemfall in Strukturen wider, die genau diese Wahrnehmung verhindern.

24.5. Die gute Schule

In allen Interviews wurden die LehrerInnen daraufhin befragt, welche Vorstellungen sie von einer guten Schule hätten. Der Hintergrund für diese Frage war zum einen, dass Schulentwicklung normative Züge hat, insofern sie zumindest implizit auf eine Veränderung und mit ihr eine Verbesserung der Schule zielt. So konnten die Zielvorstellungen der ReligionslehrerInnen erhoben werden. Zum anderen ist für die Forschungsfrage von Interesse, ob und inwiefern „Religion“ in den Vorstellungen einer guten Schule bei den Befragten eine Rolle spielt. Die Passagen, die sich mit der Thematik einer guten Schule auseinandersetzen, sind in besonderem Maß von Beschreibungen geprägt, was dazu führt, dass die Orientierungsrahmen teilweise wörtlich das Gesagte aus den Interviewpassagen wiedergeben.

Im Vergleich der Interviewpassagen, die sich diesem Thema widmen, wurden vier Orientierungsrahmen rekonstruiert. Der erste bezieht sich auf die Funktion der Schule, wobei der Wissensvermittlung ein zentraler Stellenwert zugeschrieben wird. Im zweiten Rahmen werden gute Schulen anhand außer- und innerschulischer Rahmenbedingungen beschrieben, die Kennzeichen einer guten Schule sind. Den Blick auf das Wohl der SchülerInnen, das ebenso als Kennzeichen von guten Schulen thematisiert wird, bildet die dritte Orientierung und der vierte Rahmen fokussiert auf den Umgang und die Vernetzung der LehrerInnen untereinander als ein Moment guter Schule. Zusammenfassend wird aus diesen Orientierungsrahmen sichtbar, dass gute Schulen Klarheit über ihre Funktion benötigen, Rahmenbedingungen für ein gutes Arbeiten an Schulen gegeben sein müssen, dass das Wohl der SchülerInnen als ein zentrales Anliegen erkannt wird und schließlich die LehrerInnen untereinander einen respektvollen und vernetzenden Umgang miteinander etablieren. Dies wird im Folgenden anhand der vier Orientierungsrahmen genauer ausgeführt.

24.5.1. Die Funktion von Schule: Wissensvermittlung

Dieser Orientierungsrahmen wurde aus dem Interview mit Fr. A rekonstruiert und bezieht sich auf die zentrale Rolle, die Klarheit über die Aufgaben und Funktionen (in) der Schule hat. Die zentrale Funktion der Wissensvermittlung wird gegenüber der Überbetonung pädagogischer Entwicklungen, die Schule als Lebensraum thematisieren, hervorgehoben.

24.5.1.1. „Dass jeder seine Arbeit erfüllt. Der Schüler lernt. Der Lehrer lehrt.“

Das konjunktive Wissen der Interviewpartnerin A in Bezug auf die Frage, was für sie eine gute Schule ausmache, stellt die Funktion von Schule, Wissen zu vermitteln, in den Vordergrund. Für sie ist eine gute Schule ein Ort, der durch Rollen- und Aufgabenklarheit Sicherheit vermittelt und in dem das Soziale am Schulleben nicht überbetont wird.

„Ja gute Schule heißt für mich, i man, dass die Schule auch eine Funktion erfüllt, dass lehr-; dass, dass ma lernt und lehrt und dass afoch in einer Atmosphäre die angenehm ist, sowohl für die Lehrenden wie auch für die Lernenden.

I: //mhm//

IP: Jo, i denk mir, des is afoch Grundvoraussetzung (1) für eine gute Schule. Und Schule hat die Aufgabe zu bilden und diese Aufgabe wird meistens nicht mehr so wahrgenommen oder irgendwie. Entweder, es is, es is sehr viel in ex-; in die Extreme verfallen. I denk ma, Schule ist einfach ein Ort der Bildung, ein Ort der Begegnung, ein Ort der Kommunikation, aber es sollt irgendwie ein Mittelmaß sein.“ (A, Z. 302-310)

Die Interviewpartnerin orientiert sich hier also an der bildenden Funktion von Schule, die aus ihrer Sicht mittels zweier Komponenten, dem Lernen und Lehren, erfüllt werden kann. Das soll in einer „Atmosphäre, die angenehm ist“ (A, Z. 303) stattfinden. Daran anschließend äußert die sie vor dem Hintergrund gegenwärtiger Entwicklungen, die das soziale Lernen betonen, Kritik an einer einseitigen Wahrnehmung dessen, indem sie formuliert, dass das „in die Extreme verfallen“ (A, Z. 308) sei. Sie beschreibt Schule zwar im Weiteren als Ort von Begegnung, Bildung oder Kommunikation, doch klagt sie implizit an, dass die Bildung in den Hintergrund und dafür Begegnung und Kommunikation zu sehr in den Vordergrund gerückt worden seien. Diese Interviewpartnerin vertritt eine Auffassung von Schule, in der die primäre Funktion der Bildung im Sinne von Wissensvermittlung grundgelegt ist. Das wird aus der nächsten Passage noch deutlicher, in der sie genauer ausführt, was ihre Auffassung von einer guten Atmosphäre an Schulen ist.

„I: Mhm. Und weil sie sogn, angenehme Atmosphäre. Was würd das alles implizieren oder wie könnt die hergestellt werden?

IP: Dass man Dinge klar anspricht, Dinge ausspricht und (2) dass jeder seine, seine Arbeit erfüllt. Der Schüler lernt. Der Lehrer lehrt. Also irgendwie dann einfach die zugestandenen Verhaltensweisen.“ (A, Z. 311-314)

Aus diesen Zeilen wird ersichtlich, dass Sicherheit und Rollenklarheit sowohl in Bezug auf die ausgeübten Funktionen als auch die Aufgabe der Schule für Interviewpartnerin A zentrale Indikatoren für eine Atmosphäre, in der sie sich wohl fühlt, sind. Es scheint als würde sie sich gegen eine Entwicklung verwehren, die eine Änderung in der Rolle der LehrerInnen vorsieht, indem sie zu UnterstützerInnen werden und weniger als eine wissensvermittelnde Instanz angesehen werden. Das Mittel für sie und für die aus ihrer Sicht angenehme Atmosphäre in der Schule, ist es, die „zugestandenen Verhaltensweisen“ (A, Z. 314) einzuhalten. SchülerInnen und LehrerInnen bewegen sich dabei innerhalb einer Struktur, die vorgibt, wer sich wie zu verhalten hat.

In den folgenden Zeilen tritt dann implizit eine gewisse Verunsicherung zu Tage. Fr. A merkt an, dass der Schulalltag „leichter“ ist, wenn Klarheit darüber herrscht, wer welche Aufgaben im Schulbetrieb zu übernehmen hat (vgl.: A, Z. 316f). Es scheint also nicht mehr eindeutig im Wissen der LehrerInnen verankert zu sein, wofür sie im Kern zuständig sind und welche Funktionen die Schule wahrnimmt. Das konjunktive Wissen darüber ist von Konfusion und Widersprüchlichkeit geprägt. Die Interviewpartnerin fordert diesbezüglich Rollen- und Aufgabenklarheit ein, eine Grundvoraussetzung, um in einem System produktiv tätig sein zu können. Hier kann Schulentwicklung auf der einen Seite zu einer Klärung beitragen, indem im Zuge eines Schulentwicklungsprozesses auch ausgearbeitet werden könnte, wer an der Schule welche Aufgaben zu übernehmen hat. Auf der anderen Seite kann Schulentwicklung durch die Veränderungen, die sie mit sich bringt, auch Verunsicherungen fördern und in den Augen der Beteiligten für ein Durcheinander sorgen, das eine Orientierung im Schulbetrieb erschwert.

Anhand des impliziten Nicht-Wissens über die Funktionen von Schule und ihre damit einhergehenden Aufgaben, wird erkennbar, dass Schulentwicklung hier an Klärung beizutragen sowie auf mögliche Verunsicherungen zu reagieren hat, insbesondere wenn es darum geht, dass sich die Beteiligten mit der Organisation Schule identifizieren. Der nächste Orientierungsrahmen bezieht sich auch auf die Frage der Organisation und bringt das implizite Wissen über die für eine gute Schule notwendigen Strukturen und Rahmenbedingungen zum Ausdruck.

24.5.2. Inner- und außerschulische Rahmenbedingungen und Strukturen

Dieser Orientierungsrahmen wurde aufgrund von Äußerungen der InterviewpartnerInnen B und F rekonstruiert. Beide beziehen sich in der Frage nach einer guten Schule darauf, dass dafür Rahmenbedingungen zur Verfügung gestellt werden müssen, die ein gutes Arbeiten an der Schule ermöglichen. Während sich Hr. B vor allem auf die Arbeitsaufteilung der LehrerInnen untereinander und architektonische Vorgaben bezieht, hat Fr. F externe Rahmenbedingungen im Blick und nimmt zu möglichen bildungspolitischen Reformvorhaben Stellung.

24.5.2.1. „Dass es in einer guten Schule so sein muss, dass eine breite Basis sehr engagiert ist und nicht Einzelne überengagiert sind.“

Auf die Frage, was für den Interviewpartner B eine gute Schule ausmacht, antwortet er mit zwei Punkten. Zum einen gehe es darum, dass sich keineR der LehrerInnen auf Kosten anderer in den Vordergrund drängt und Schulentwicklung zur Selbstdarstellung nutzt und zum anderen ist es ihm wichtig, dass auch die räumlichen Bedingungen, die für eine gute Atmosphäre innerhalb der Schule sorgen, gegeben sind.

„Eine gute Schule? Also ich denke, dass eine gute Schule amal auf jeden Fall sehr vielfältig sein muss. Ah, dass es in einer guten Schule ah so sein muss, dass eine, eine breite Basis ah sehr engagiert ist und nicht Einzelne überengagiert sind.

I: //mhm//

IP: Ah obwohls das immer geben wird, ja. Es wird immer Einzelne geben, die einfach 150% arbeiten und ohne denen läuft es nicht, ja. Also das, ah dass alle sozusagen gleich viel arbeiten, das geht einfach auch nicht, ja, und is auch klar und find ich auch ok, ja. Aber ah es darf halt nicht so sein, dass sozusagen Einzelne wirklich ah quasi sich selbst da produzieren auf Kosten von anderen.

I: //mhm//

IP: Also schon irgendwie, dass möglichst a breite Masse von Kollegen engagiert ah in ihrem Bereich mitarbeiten können.“ (B, Z. 645-655)

Der zentrale Anspruch des Interviewten ist also eine gerechte Arbeitsverteilung. Anders als vielleicht erwartet werden könnte, nämlich nicht aus Sicht derjenigen, die viel arbeiten und das als ungerecht gegenüber jenen empfinden, die sich weniger einbringen; sondern Hr. B dreht die Sichtweise um und hebt das Anliegen hervor, dass sich einzelne nicht „selbst da produzieren auf Kosten von anderen“ (B, Z. 653). Dieses Anliegen verstärkt sich, wenn er in Z. 655 beschreibt, dass alle „mitarbeiten können“ und nicht, wie vermutet werden könnte, „müssen“ oder „sollen“. Die Atmosphäre einer Schule bemisst sich in seinen Augen also daran, dass Einzelne nicht zurückgedrängt werden, sondern allen die Möglichkeit und der Raum

geboten werden, mitzuarbeiten und sich einzubringen. Der Einleitungssatz, dass Schule „auf jeden Fall sehr vielfältig sein muss“ (B, Z. 655) kann sich auf den Schluss beziehen, in dem der Interviewpartner darstellt, dass jedeR in seinem/ihrem Bereich arbeiten können muss, was unterschiedliche Zugänge ermöglicht und die vorhandene Vielfalt in einer Schule produktiv nutzt.

In einem zweiten Beschreibungsstrang widmet sich Interviewpartner B räumlichen Rahmenbedingungen, die für Atmosphäre an der Schule sorgen würden. Vor dem Gegenhorizont der schulischen Architektur an seiner Schule vor Ort hebt er hervor, wie wichtig es ist, Erholungsräume zu haben, die auch dementsprechend gestaltet sind.

„Sonst was eine, eine gute Schule natürlich auch noch braucht, is, glaub ich, ah das rein Äußerlich, also das ah Räumliche.

I: //mhm//

IP: Das glaub ich is ah noch ein großes Problem vor allem an unserer Schule, aber wir sind nicht die einzigen. Ah wie gestalten wir die Umgebung, in der wir arbeiten, ja. Ich glaub, dass viele Probleme auch daher ah entstehen, dass der Platz zu beengt ist, ah dass das Lehrerzimmer is eine Katastrophe für die Lehrer. Ah den Schülern geht's aber nicht anders.“ (B, Z. 655-661)

In dieser Passage, die bis Z. 681 fort dauert, befasst sich der Interviewpartner intensiv mit der Frage nach Architektur und der baulichen Gestaltung des Schulhauses. Indem er ausführt, dass es um die Frage geht, „wie gestalten wir die Umgebung, in der wir arbeiten?“ verweist er darauf, dass er eine gute Schule als einen Ort ansieht, an dem sichergestellt wird, dass sowohl LehrerInnen als auch SchülerInnen ihrer Arbeit nachgehen können. Ist die dafür nötige Raumgestaltung nicht oder nur mangelhaft vorhanden, verursacht sie Probleme.

Die beiden Größen, die Interviewpartner B hier für eine gute Schule einführt, haben mit dem Thema „Raum“ zu tun. Zum einen gilt es, genügend Raum zu haben, um mitgestalten und arbeiten zu können und zum anderen die notwendigen räumlichen Rahmenbedingungen zu schaffen. Er bezieht das konjunktive Wissen also auf innerschulische Gegebenheiten. Anders als Fr. F, die in ihren Ausführungen Bezug auf externe auf Rahmenbedingungen nimmt, indem sie auf gegenwärtige politische und pädagogische Entwicklungen und Forderungen eingeht.

24.5.2.2. „Alles was in einem Gesamttopf endet, wo Schüler über eine Leiste geschoren werden, das ist für mich grässlich.“

Die Interviewpartnerin F beginnt mit der Einleitung, dass sie ihre Aussagen nicht ins Politische ziehen möchte. In ihrer Darstellung einer guten Schule fasst sie trotzdem immer wieder mögliche bildungspolitische Reformvorhaben, ins Auge, die sie mit pädagogischen Argumenten und der von ihr geäußerten Option für die SchülerInnen ablehnt. Insofern bezieht sich ihr konjunktives Wissen auf außerschulische Rahmenbedingungen und strukturelle Vorgaben. Als ersten Bezugspunkt wählt die Interviewpartnerin die in Österreich geführte Debatte um die Einführung einer Gesamtschule.

„IP: Also zum einen, das klingt jetzt politisch, aber ich, ich wills gar nicht ins Politische ziehn, alles, was in einem Gesamttopf endet, wo Schüler über eine Leiste geschoren werd'n, des is für mich grässlich.

I: //mhm//

IP: Menschen sind individuell und i denke man muss ihnen auch gerecht werden, indem man sie individuell behandelt. Des geht jetzt eh scho nur in bedingten Maße, wenn ich zwischen zwanzig und dreißig vor mir sitzen hab, kann ich nicht jedem wie es ihm entsprechen würde persönlich fördern. Also ich kann, weiß das noch nicht wie das funktionieren soll, aber auch da gib't's ja inzwischen einige Projektmöglichkeiten oder so. Aber da jetzt Unterschiedlichstes zusammensetzen und, also ich denke man wird da glaub ich dem Menschen nicht gerecht.

I: //mhm//

IP: Das is meine persönliche Überzeugung, ja. Und dass, dass Gruppen auf beiden Seiten dann rausfallen. Also die, die Schwachen, aber auch die sehr guten.“ (F, Z. 692-703)

Die Interviewpartnerin verwendet den Begriff Gesamtschule nicht, sondern spricht von einem „Gesamttopf“ (F, Z. 693), der für sie „grässlich“ (F, Z. 694) sei. In ihrer Vorstellung von Gesamtschule, werden die SchülerInnen über eine Leiste geschoren und die Individualität von Menschen zu wenig berücksichtigt (vgl.: F, Z. 692-694). Sie begründet ihre Position gegen diese Form der Schule damit, dass das Wahrnehmen der Individualität der SchülerInnen nicht gewährleistet werden kann, wenn man „Unterschiedlichstes“ (F, Z. 699) zusammensetzen würde und dadurch Gruppen auf beiden Seiten herausfallen, die „Schwachen“ und die „sehr guten“ (F, Z. 703). Die Interviewpartnerin wendet sich also gegen eine Schulform, die nicht auf die Persönlichkeiten einzelner SchülerInnen eingehen kann und dadurch Benachteiligung hervorbringt. Diese Negativ-Vorstellung einer Schule bringt sie mit der möglichen Einführung einer Gesamtschule in Verbindung. Auffällig ist, dass mit genau den gleichen Argumenten für die Gesamtschule plädiert wird

Auch in der Folge bezieht sie Fr. F auf äußerliche Strukturen und kommt auf die Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich der Beruf der LehrerInnen abspielt, zu sprechen. Wieder verwendet sie Negativ-Erfahrungen als Hintergrundfolie für ihre Schilderung.

24.5.2.3. „Was schwierig ist, ist, dass Lehrer werden Lehrer und bleiben ewig dasselbe.“

Der nächste gewichtige Punkt von Fr. F bezieht sich auf die Frage nach Selektionsmöglichkeiten für ungeeignete LehrerInnen und nach Entwicklungsmöglichkeiten für diejenigen, die schon länger im Lehrberuf tätig sind.

„I denk ma was unbedingt wichtig is, ist auch in der Lehrerfortbildung, ah, oder Lehrerausbildung, dass, wir alle kennen als Kollegen aus unserer eigenen Schulzeit zumindestens eine handvoll Lehrer, die unmöglich sind und in diesen Beruf nicht gehören. Und ich persönlich meine, es müsst, es müsste einen Mechanismus geben, sich von solchen Kollegen zu trennen,

I: //mhm//

IP: weil was die an Schaden anrichten ist einfach enorm.

I: //mhm//

IP: Ich habs hier mit jungen Seelen zu tun, die sich erst entwickeln und ahm da sind halt manche einfach ungeeignet. Seis, dass sies immer scho warn, seis dass sies gewornd sind aus welchen Gründen, egal, aber es wird ahm, es wird hier nie wirklich mehr eine Kontrolle eingezogen, ja. Irgendwann amal sind sie drinnen und da bleiben sie auch.“ (F, Z. 703-714)

Interviewpartnerin F wechselt auf die Ebene der LehrerInnen und formuliert Negativ-Erfahrungen, die sie als Begründung für ihre Ansicht heranzieht. In der Option für die SchülerInnen ergreift sie „harte“ Maßnahmen, indem sie fordert, dass diejenigen LehrerInnen, die nicht für den Beruf geeignet sind, von der Schule entfernt werden müssen.

Ihr Argumentationsmuster ist ähnlich wie in der oben zitierten Passage. Zum Wohle der SchülerInnen muss das System gewisse Züge annehmen. Hier konzentriert sich die Interviewpartnerin vorrangig darauf, dass qualifizierte Personen in der Schule unterrichten und nicht einfach jeder, egal welche Kompetenzen er oder sie mitbringt, mit den Jugendlichen arbeitet. In der Fortsetzung ihrer Ausführungen bleibt sie auf der Ebene der Lehrkräfte und bezieht sich auf mangelnde Aufstiegsmöglichkeiten im Lehrberuf.

„was schwierig ist, ist, dass Lehrer werden Lehrer und bleiben ewig dasselbe. Es gibt überhaupt keine Möglichkeit etwas zu modifizieren, i will ja gar net sogn jetzt aufzusteigen,

I: //mhm//

IP: darum geht's ja gar net, zu modifizieren, ja. Sie können sich Nebenschaftln umhängen, die aber ein Titel ohne Mittel sind.“ (F, Z. 717-721)

Fr. F führt hier eine weitere Schwierigkeit an, mit der sie zu kämpfen hat: nach 25 Jahren im Lehrdienst, hat sie keine Möglichkeit, etwas zu „modifizieren“ (F, Z. 718), denn für LehrerInnen gibt es innerhalb ihres Berufs kaum Veränderungsmöglichkeiten. Sie können zwar die Gelegenheit wahrnehmen, „Nebenschaftln“ (F, Z. 720) auszuüben, aber dafür werden sie im Normalfall nicht honoriert. Es gibt keine strukturell verankerte Option, sich als LehrerIn innerhalb des Berufsfeldes zu verändern oder weiterzuentwickeln. Wie verpönt es ist, im Lehrberuf an eine Karriere zu denken, zeigt sich an der Wortwahl „modifizieren“ (F, Z. 718).

In den beiden Passagen wird deutlich, dass sich Interviewpartnerin F für eine Schule ausspricht, in der qualifiziertes Personal tätig ist und in der es strukturell verankerte Entwicklungsmöglichkeiten für LehrerInnen gibt. Vor dem Gegenhorizont der Statik des Berufs, die zum einen LehrerInnen, sind sie einmal im System, nicht mehr „auslässt“, egal wie qualifiziert sie für den Beruf sind oder nicht und zum anderen Entwicklungen strukturell eher verhindert als fördert, begründet diese Interviewpartnerin ihre Ansicht, dass es eine Möglichkeit für LehrerInnen geben sollte, sich beruflich weiterzuentwickeln und eventuell Karriere zu machen.

Die außerschulischen Rahmenbedingungen, auf die sich Fr. F bezieht, nämlich die im Lehrberuf nicht vorhandenen Entwicklungsmöglichkeiten und die Art der Schulform ergänzt sie mit Blick auf derzeitige pädagogische Entwicklungen.

24.5.2.4. „Also ich persönlich orte, dass man sich zu stark auf diese Schiene jetzt setzt all diese Skills und Kompetenzen.“

In ihren weiteren Ausführungen streicht Fr. F hervor, dass zu einer guten Schule sowohl das Unterrichten in Kleingruppen als auch eine Ausgeglichenheit zwischen fachlichem Inhalt und sozialem Lernen gehören würden.

„Ah, Kleingruppen zu unterrichten wäre ganz, ganz wichtig, damit ich wirklich auf die Schüler eingehn kann. Und i denk ma so, manches was im Fächerübergreifenden rennt, das würd ich gern ((lacht)) weiter ausbaun (2), denn da sin ma vielleicht etwas zu sehr noch in dem starren einfachen, in dem alten Denken.

I: //mhm//

IP: Und ihnen da ein bisschen zu zeigen den Schülern, die Sachen ham miteinander was zu tun, ich glaub das wär sehr wichtig. Und dass ma da neue Kompetenzen mit

hereinholt, ahm, sei das jetzt am technischen Sektor oder auch diese ganzen Skills was da rennt, das, das find ich schon ok, ja.

I: //mhm//

IP: Was für mich zurzeit ein bissl auf der Strecke bleibt sind die fachlichen Inhalte. Also ich persönlich finde, dass man sich zu stark auf diese Schiene jetzt setzt all diese Skills und

I: //mhm//

IP: Kompetenzen und so weiter zu machen und dass die echten fachlichen Inhalte oft zu kurz kommen oder

I: °Ja°

IP: manchmal zu kurz kommen.“ (F, Z. 725-740)

Anhand der Beispiele Unterricht in Kleingruppen, fächerübergreifendes Arbeiten und die Verschränkung von Kompetenz- und Wissenserwerb werden hier pädagogische und schulentwicklerische Forderungen angesprochen. Bezüglich der Ausgewogenheit zwischen diesen beiden Größen erstellt Fr. F eine ähnliche Diagnose wie Fr. A, nämlich, dass die Kompetenzen gegenüber den fachlichen Inhalten Überhand gewinnen. Hier wünscht sich die Interviewpartnerin eine bessere Ausgewogenheit.

Als letzten Punkt in ihrer Schilderung, was eine gute Schule ausmacht, kommt Interviewpartnerin F wieder auf eine bildungs- und gesellschaftspolitische Debatte zu sprechen, die Diskussion um die Einführung der Ganztagschule.

24.5.2.5. „Aber ob wirklich der Unterricht bis siebzehn Uhr oder so der Weisheit letzter Schluss [ist]?“

Die Interviewpartnerin F begründet ihre Position gegen die Ganztagschule zum einen mit Blick auf die baulichen Bedingungen der Schule vor Ort, die in ihren Augen gänzlich ungeeignet seien, um SchülerInnen den ganzen Tag darin verbringen zu lassen und zum anderen mit ihrer Ansicht, dass das Familienleben für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ein wichtiger Faktor ist, der durch die Einführung der Ganztagschule verloren geht.

„Aber ob wirklich der Unterricht bis siebzehn Uhr oder so der Weisheit letzter Schluss da ist und zwar jetzt nur wegen der Berufstätigkeit der Eltern, obwohl ich für die bin, mh st-, frag ich amal ein bisschen.

I: //mhm//

IP: Ob nicht ah in der Entwicklung der Kinder da einfach wirklich Seiten zu kurz kommen. Was die Schule anbietet, das dürfen sie machen, was die Schule aus welchen Gründen immer nicht anbietet, vor allem am musischen Sektor, am religiösen Sektor oder wie immer, des kommt zu kurz.

I: //mh//

IP: Und da frag ich mich ob des des letzte Wort is, dass ma auf die Berufstätigkeit der Eltern die Ganztagschule draufsetzt, also da hab i meine Bedenken.“ (F, Z. 760-769)

Das Hauptargument für die Interviewpartnerin gegen die Ganztagschule scheint zu sein, dass gewisse Seiten bei der Entwicklung der Kinder zu kurz kommen könnten, weil das Familienleben unter der Einführung der Ganztagschule leidet. Auch hier bezieht sie sich auf eine externe Rahmenbedingung, die die Form der Schule vorgibt. Eine gute Schule ermöglicht aus Sicht von Fr. F, dass Kinder und Jugendliche für eine positive Entwicklung den Nachmittag in der Familie verbringen können.¹⁰¹⁵

Insgesamt ist die Beschreibung einer guten Schule von Fr. F von den Negativ-Erfahrungen, von denen sie ausgeht und bildungspolitischen Reformvorhaben, die sich mit einer Veränderung des Schulsystems auseinandersetzen und gegen die sie sich abgrenzt, geprägt. Ihr Blick ist also nicht auf die Einzelschule als solche gerichtet, sondern nimmt das System und die damit verbundenen Rahmenbedingungen auf.

Anhand dieses Orientierungsrahmens kommt das konjunktive Wissen über die Bedeutung von Rahmenbedingungen im schulischen und politischen Bereich zum Vorschein. Diese beziehen sich nicht nur auf die Struktur der Organisation Schule, sondern auch darauf, welche räumlichen Bedingungen vor Ort herrschen und was politische Vorgaben für eine gute Schule bedeuten. Implizit kommt das Ziel, gutes (Zusammen-)Arbeiten sowohl der LehrerInnen als auch der SchülerInnen zu ermöglichen, zum Vorschein. Religion kommt in diesem Orientierungsrahmen weder in Bezug auf den Religionsunterricht noch in Bezug auf religiöse Dimensionen im Schulleben in den Blick der interviewten ReligionslehrerInnen.

24.5.3. Das Wohl der SchülerInnen

Dieser Orientierungsrahmen wurde aus Interviewpassagen mit den InterviewpartnerInnen C und D ermittelt. Hier orientieren sich die Befragten bezüglich der Frage nach einer guten Schule daran, dass diese das Wohl der SchülerInnen in den Mittelpunkt stellt und thematisieren anhand dessen unterschiedliche Bedingungen, die das ermöglichen. Fr. C rekurriert vor allem auf die kleine Größe ihrer Schule, die es ihr ermöglicht, einzelne SchülerInnen wahrzunehmen, während Hr. B eher auf das Schulsystem blickt und

¹⁰¹⁵ In Bezug auf die Gender-Forschung ist diese Passage interessant, denn diese sieht in der Einrichtung der Halbtagsschule ein Instrument zur Aufrechterhaltung des traditionellen Geschlechterverhältnisses. Vgl.: Schneider: Die Schule ist männlich?!, S. 465

Exklusionsmechanismen in Schulen als einen Faktor darstellt, der es bestimmten Jugendlichen verunmöglicht, sich zu entfalten.

24.5.3.1. „Wir können uns sehr gut um die einzelnen Schülerinnen und Schüler kümmern.“

Die Interviewpartnerin C orientiert sich bei ihrer Vorstellung einer guten Schule daran, dass sich die SchülerInnen in ihr wohlfühlen. Eine Rahmenbedingung dafür ist aus ihrer Sicht, dass es die Größe der Schule erlaubt, auf Einzelpersonen eingehen zu können.

„Meine persönliche Idee dazu abgeben, is die, warum ich gerne hier bin is, weil es eine sehr kleine Schule is

I: //mhm//

IP: Eine sehr familiäre und kleine Schule, wir können uns sehr gut um die einzelnen Schülerinnen und Schüler kümmern und für mich als Religionslehrerin is es natürlich auch gut, weil ich kenn, ich kenn auch die nicht katholischen Schüler

I: Ja

IP: und ich kenn sie zum Teil beim Namen, ah, das macht eben die Kleinheit aus.“

(C, Z. 376-383)

Eine gute Schule ist für die Interviewpartnerin also eine Schule, in der sich die LehrerInnen „sehr gut um die einzelnen Schülerinnen und Schüler kümmern“ (C, Z. 379) können. Als Voraussetzung dafür sieht Fr. C die Kleinheit einer Schule an, die es ihr auch als Religionslehrerin ermöglicht, selbst jene SchülerInnen zu kennen, die nicht am katholischen Religionsunterricht teilnehmen. Für eine gute Schule, so wird hier sichtbar, ist es unumgänglich, dass sich die LehrerInnen auf ihre SchülerInnen einlassen und in Beziehung zu ihnen treten. Sind die LehrerInnen nicht hauptberuflich an der Schule tätig oder ist die SchülerInnenanzahl zu groß, so kann das aus den Augen von Interviewpartnerin C nicht gewährleistet werden. Diese Ansicht führt sie auch an einer anderen Stelle des Interviews aus.

„IP: also die Anonymität fällt einfach weg.

I: Ja

IP: Und das schätz ich sehr. Also i muss wirklich sagen, des, es macht sehr familiär, da und. I glaub dass ma die, die, die da durchgegangen sind, dass die a relativ geborgenes Gefühl glaub ich haben ((lacht)), dass, ja dass sie da bei uns in der Schule mitkriegen, weil ma uns kümmern um sie

I: //mhm//

IP: sehr stark, ja.“ (C, Z. 411-417)

In den Zeilen davor betont die Interviewpartnerin, wie wichtig ihr die Förderung der Einzelnen ist und führt an, dass die geringe Größe ihrer Schule es erlaubt, sich auch mit andern LehrerInnen über Probleme von SchülerInnen austauschen zu können und gemeinsam zu

überlegen, welche Fördermaßnahmen ergriffen werden könnten. Mit dieser Beschreibung deutet sie auf ein Klima im Lehrkörper hin, welches die Besprechung pädagogischer Fragestellungen fördert.

Fr. C orientiert sich hier an einer Vorstellung von Schule, die mit familiären Attributen versehen ist: die LehrerInnen „kümmern sich“ um die SchülerInnen (vgl.: C, Z. 415), die SchülerInnen bekommen ein „geborgenes Gefühl“ (C, Z. 413), man ist an dieser Schule nicht anonym. Hier kommt Schule auf der einen Seite als Lebensraum in den Blick, auf der anderen impliziert diese Vorstellung gegenwärtige Entwicklungen, die Erziehungsaufgaben auf die Schule übertragen.

Auch der Interviewpartner D orientiert sich anhand der Frage nach einer guten Schule daran, dass die Kinder und Jugendlichen im Mittelpunkt stehen und bezieht sich auf ungerechtfertigte Exklusionsmechanismen, die diese Zielerreichung erheblich erschweren.

24.5.3.2. „Vor allem, dass kein Kind jetzt irgendwo abgeschoben werden muss in den sonderpädagogischen Raum.“

Dieser Interviewpartner wünscht sich für eine gute Schule, dass diese den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gibt, sich zu entwickeln und dass keineR der SchülerInnen vom Gemeinschaftsleben exkludiert wird. Das argumentiert er mit einer Erfahrung aus seinem Lebensumfeld.

„Meine große Hoffnung is wirklich, dass, dass den Kindern und Jugendlichen Platz geboten wird und dass sie an Raum ham für Entwicklung. Das is des wichtigste, Raum für Entwicklung ham.

[Unterbrechung weil jemand das Zimmer betritt, 7 Zeilen]

IP: Also vor allem a dass ka Kind jetzt irgendwo abgeschoben werden muss in die bes-, sonderpädagogischen Raum oder

I: Ja

IP: so ganz bist was anders oder so was, na.

I: Ja

IP: Dass wirklich alle, oder Kinder mit Migrationshintergrund, die auch viel im Kopf ham. Das weiß ich von meinem Wohnhaus, ja. Angeblich hat eine (?) junge schlechte Deutschnoten kriegt, nur weil sie aus Serbien kommt und das hat sich als wahr herausgestellt.

I: Ja

IP: Find ich sehr traurig, na, das so was immer no da is

I: Ja

IP: Is ja wirklich ein blitzgscheites Mädli ist sie eigentlich. Ja, so is des.“ (D, Z. 512-532)

Der Interviewpartner versteht unter einer guten Schule also ein System, das keine Exklusionsmechanismen zulässt, anhand derer Kinder „abgeschoben“ (D, Z. 514) werden können. Anhand dieser Wortwahl bringt Hr. D auch seine Meinung bezüglich der Einrichtung von sonderpädagogischen Schulen zum Ausdruck. Es ist in seinen Augen eine Praxis, die sich nicht um das Wohlergehen oder die Entwicklung der SchülerInnen kümmert, sondern die ihnen suggerieren würde, sie seien „ganz anders“ (D, Z. 524) und daher nicht gut genug für die normale Schule. Vor diesem Gegenhorizont formuliert er seine Ansicht, dass Schulen allen Kindern die Möglichkeit für Entwicklung zu geben hätten.

Hr. D ist der einzige der Interviewten, der Kinder mit Migrationshintergrund explizit erwähnt. Anhand eines Beispiels aus seinem Lebensraum untermauert er seine Ansicht. Ein „blitzgescheites Mädl“ (D, 532) bekam in der Schule aufgrund ihres Migrationshintergrundes schlechtere Noten, eine Tatsache, die er traurig finden würde (vgl.: D, Z. 530). Seine Argumentation baut darauf auf, dass Menschen aufgrund von Exklusionsmechanismen ungerecht behandelt werden und verteidigt die Ausgeschlossenen, indem er auf ihre intellektuelle Leistung hinweist. Der Interviewpartner argumentiert die Ungerechtigkeit mit der Betroffenheit, die der Vorfall in ihm ausgelöst hat und schließt die Erzählung mit „ja, so ist des.“ So kann er seine Ansicht untermauern und ihre Richtigkeit mit „Empirie“ beweisen. Hier wird deutlich, dass Hr. H ein Unrechtsempfinden gegenüber jenen hat, die aus welchen Gründen auch immer aus der regulären Schule ausgeschlossen werden. Er nimmt das als ein Defizit der Schule wahr, weil es ungerecht ist, wie er durch seine Erklärung, dass diese Menschen das gleiche leisten würden wie andere SchülerInnen, darlegt. Er nimmt hier die Praxis, SchülerInnen, die nicht dem gängigen Bild eines/r „normalen“ Jugendlichen entsprechen würden, aus dem System zu exkludieren, kritisch in den Blick und weist auf die Ungerechtigkeit hin, die dadurch produziert werden.

Kennzeichen einer guten Schule ist in seinen Augen der Blick auf die tatsächlichen Leistungen der SchülerInnen und die Möglichkeit auch jenen Menschen, die zwar intellektuell dazu in der Lage sind, die Schule zu besuchen, aber aus unterschiedlichen Gründen nicht dem „Normalbild“ entsprechen, Entwicklungsräume zu bieten und diskriminierenden Vorgehensweisen keinen Platz lassen. Das konjunktive Wissen über diese diskriminierenden Vorgehensweisen wird hier anhand einer konkreten Erfahrung belegt.

In diesem Orientierungsrahmen haben also jene Argumentationen Platz, die auf die SchülerInnen fokussieren und die Aufgabe von Schule darin sehen, dass junge Menschen sich

in ihr wohl fühlen bzw. Entwicklungschancen in ihr finden. Wie das erreicht werden kann, wird an zwei unterschiedlichen Beispielen deutlich: zum einen fördert eine kleine Schule, die es ermöglicht, sich gegenseitig zu kennen, ein Geborgenheitsgefühl bei den Jugendlichen und zum anderen bedarf es eines Bildungssystems, das einen inklusiven Umgang pflegt (vgl: Inklusions-Kapitel).

Das Thema des Umgangs miteinander bildet den vierten Orientierungsrahmen, wenn es darum geht, eine gute Schule zu skizzieren. Welche Aspekte die InterviewpartnerInnen diesbezüglich thematisieren, wird im Folgenden erläutert.

24.5.4. Umgang innerhalb der Schule

Anhand dieses Orientierungsrahmens wird das implizite Wissen transparent, dass es einen wertschätzenden Umgang innerhalb der Schule auf allen Ebenen braucht, um eine gute Schule zu verwirklichen. Hier wird der Blick auf die beteiligten Personen gerichtet und auf die Werte, die innerhalb einer Schule gelebt werden. Besonders die Interviewpartnerin E bezieht sich auf diese, während Hr. H die Vernetzung der LehrerInnen untereinander als einen positiven Faktor in Schulen anspricht.

24.5.4.1. „Schön ist es, wenn sich eine gute Schulkultur entwickeln kann.“

Die Interviewpartnerin E bezieht sich, wenn sie von einer guten Schule spricht, vor allem auf die von ihr als negativ empfundene Zustände an der Schule, an der sie derzeit tätig ist und kommt aufgrund dieser zu dem Schluss, dass für sie Klarheit von Seiten der Führungsebene und Kommunikation im Kollegium und mit der Leitung ebenso eine gute Schule ausmachen würden, wie ein wertschätzender Umgang, der sich in der Anerkennung des Unterrichts und im gemeinsamen Arbeiten im Zuge einer guten Schulkultur ausdrückt. Insofern hat die Interviewpartnerin, wenn sie von einer guten Schule spricht, vor allem das Schulleben und den Umgang der Beteiligten miteinander im Blick.

„Naja, meine Vorstellung ist Klarheit auf der Führungsebene (2), aah, (2) Freiraum für, also Fokus Unterricht, also den Schwerpunkt auf den Unterricht zu legen. Schön is es, wenn sich eine, eine gute Schulkultur entwickeln kann, ah, dies ein bisschen hier gibt, aber des is natürlich a sehr fragile Sache. Die kanns, kann sich auch ändern, sprich dass es klar ist, dass ma,
((laute Hintergrundgeräusche))

IP: dass Schule bestimmte Arbeitshaltungen braucht, dass es irgendwie Höflichkeiten gibt oder, oder so- soziale Standards und dass so was in einer Schulkultur da is oder

dran gearbeitet wird, des fänd ich ganz prima und dass es auch, ahm, sag ich mal Freiheit gibt und Förderung

I: //mhm//

IP: Und zwar für Schüler und für und, und auf der Personalebene

((laute Hintergrundgeräusche))

IP: das wär gut.“ (E, 721-732)

In diesem Interviewauszug geht es überwiegend um Wertschätzung und um ein positives soziales Klima, das sich an unterschiedlichen Punkten ausdrückt, wie beispielsweise, dass der Unterricht Anerkennung erfährt, dass die Leitungsebene mit dem Lehrkörper transparent kommuniziert oder dass gemeinsam an einer guten Schulkultur gearbeitet wird, wobei die Interviewpartnerin unter Schulkultur „bestimmte Arbeitshaltungen“ (E, Z. 725), „Höflichkeiten“ (E, Z. 725) oder „soziale Standards“ (E, Z. 726) versteht. Als Gegenhorizont dient ihr die Schule, an der sie tätig ist und die Tatsache, dass sie darunter leide, wenn wenig kommuniziert wird und ihr wenig klar sei (vgl.: E, Z. 736f), d.h. wenn ihr Zugang zu Information eingeschränkt ist.

Der abschließende Verweis darauf, dass in einer guten Schule sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen Förderung erfahren sollten, zeigt den Blick der Interviewpartnerin auf das Schulganze. Das konjunktive Wissen von Fr. E bezieht sich hier darauf, dass die Atmosphäre an einer Schule und die gegenseitige Wertschätzung aller Ebenen eine gute Schule ausmachen.

Am Schluss des Interviews bezieht sie sich auf eine andere Schule, an der die Arbeit an einer Schulkultur und gegenseitiger Wertschätzung im Vordergrund steht und äußert den Wunsch, dort unterrichten zu können.

„Ich hab immer gfunden, also diese Schule da mit den, ah, diese, die die den Diversitätsschwerpunkt hat, da hab i mal die Direktorin kennen gelernt, die jetzt auch wieder weg ist und das fand ich so zusagen vom Ansatz her sehr toll.

I: Ja

IP: Also hama dacht, wow da muss es toll sein zu unterrichten. Aber i woar nie dort. Also des, nur des was i so gehört hab von, von dem wie die des, wie die die Werte aufgestellt sind

I: Ja

IP: Wie, wie des ah gelebt wird. Da hab i ma dacht, „des wär toll“. (F, Z. 767-776)

Im ganzen Interview wurde wenig über religiöse Pluralität gesprochen und die Interviewpartnerin blieb meist in einer sachlich reflektierenden Sprache. An dieser Stelle hingegen kommt unvermutet eine persönliche Betroffenheit zum Ausdruck, wie aus dem Verwenden der direkten Rede und dem häufigen Gebrauch von „toll“ (F, Z. 769, 771, 776) deutlich wird. Diese Art von Schule, die Werte und Wertschätzung lebt, scheint für

Interviewpartnerin E eine „Wunschschule“ zu sein, an der sie sehr gerne arbeiten würde. Auch Hr. H bezieht sich auf den innerschulischen Umgang, doch bleibt er auf der Ebene der LehrerInnen und stellt deren Vernetzung als ein Kennzeichen einer guten Schule dar.

24.5.4.2. „Meines Erachtens ist es unverzichtbar, dass jedes Fach sich selbst als Gruppe wahrnimmt.“

Der Interviewpartner H spricht in seinem Bericht an, wie sich der Umgang in der Schule gestaltet und hat dafür besonders die Vernetzung der LehrerInnen in den Blick.

„Also wenn, meines Erachtens ist es unverzichtbar, dass jedes Fach sich selbst als Gruppe wahrnimmt.

I: //mhm//

IP: Da muss man Bomben dazu nehmen oder ah, weiß i net, Hirntransplantationen vornehmen. Also des wirklich, das is ein ungeheurer Prozess und der is natürlich ah fast nicht zu bekommen. Net, jetzt, ich mein ich kann nur vom Fach Religion reden, ja“ (H, Z. 465-470)

Hr. H nennt genau einen Punkt, den er für ein ausschlaggebendes Kennzeichen einer guten Schule hält: Die LehrerInnen der jeweiligen Fächer müssten „sich selbst als Gruppe wahrnehmen“ (vgl.: H, Z. 465). Wie schwierig und eigentlich unmöglich das ist, beschreibt er mit den zwei Metaphern von „Hirntransplantation und Bomben legen“ (vgl.: H, Z. 468). Es gehört also eine völlig neue Form von Denken dazu, um das Gewünschte umsetzen zu können. Was genau mit der Vernetzung geschehen soll, bzw. warum sie Interviewpartner H so wichtig ist, kommt hier zwar nicht direkt in den Blick, doch aufgrund anderer Aussagen im Interview kann darauf geschlossen werden, dass es ihm darum geht, weg von dem „Einzelkämpferdasein“ (vgl.: H, Z. 44) zu kommen und durch Teamarbeit die Qualität an der Schule zu verbessern.

Schulentwicklung in diesem Sinne zielt darauf ab, LehrerInnen zu Teamarbeit zu befähigen, aber auch ein neues Berufsverständnis zu etablieren, das davon lebt, nicht als Einzelner für einzelne Klassen zuständig zu sein, sondern das aus der zellularen Beschaffenheit¹⁰¹⁶ von Schule ein komplexes System entstehen lässt.

Dieser Orientierungsrahmen bezeichnet also das konjunktive Wissen darum, dass bspw. Wissensvermittlung allein keine gute Schule bedingt, sondern dass ein zentraler Faktor der Umgang miteinander ist. Hier verweisen die InterviewpartnerInnen auf unterschiedliche

¹⁰¹⁶ Vgl.: Kapitel 15.2.1.

Dimensionen. Zum einen ist es wichtig, dass sich die LehrerInnen als eine Gemeinschaft erfahren können und zum anderen geht es darum, einen wertschätzenden Umgang innerhalb der ganzen Schule zu realisieren.

24.5.5. Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage

Religion spielt in den Vorstellungen von einer guten Schule bei keinem der InterviewpartnerInnen eine Rolle, weder als Fach noch als Atmosphäre noch in der Frage nach dem Umgang mit religiöser Pluralität. Vielmehr haben die ReligionslehrerInnen Rahmenbedingungen, ihre Situation im System Schule oder pädagogische Entwicklungen im Blick. Hier wird deutlich, dass Religion, selbst in den Augen derjenigen, die das Fach an der Schule unterrichten, in bildungspolitischen Entwicklungen keinen Platz hat und in der Schule nicht als ein Faktor wahrgenommen wird, der zu einer positiven Entwicklung des Klimas oder der Schulkultur beitragen kann.

Die Vorstellungen über eine gute Schule sind eng an die realen Gegebenheiten geknüpft, die von fast allen InterviewpartnerInnen als negativer Gegenhorizont formuliert werden. Die schwierige Situation an Schulen und die teilweise Dysfunktionalität des Schulsystems werden anhand dieser Konstruktionen deutlich, ebenso wie auf die Notwendigkeit von Schulentwicklung, im Sinne der Organisationsentwicklung verwiesen wird.

Die Verunsicherung auf Seiten der LehrerInnen, die in Rollenunklarheit und dem Einfordern der Rückbesinnung auf die Funktion von Schule, Wissen zu vermitteln, einhergeht, kommt in den Interviewauszügen der InterviewpartnerInnen A und F zum Ausdruck, beide fordern strengere Rahmenbedingungen. Schulentwicklung kann in diesem Zusammenhang dazu beitragen, dieser Verunsicherung Rechnung zu tragen und Möglichkeiten des Austausches und verbindlicher Vereinbarungen über Aufgaben von LehrerInnen und SchülerInnen bieten. Ebenso geht es auf einer gesellschaftlichen Ebene darum, die mit der Postmoderne einhergehende Verunsicherung, die sich auch auf Schulen überträgt, zu thematisieren.

25. Die ReligionslehrerInnen

Der zweite Teil der Darstellung der empirischen Ergebnisse widmet sich den ReligionslehrerInnen als Personen und stellt sie ausgehend von der Annahme dar, dass auch sie es sind, die Religion in Schule und Schulentwicklung einbringen, aus unterschiedlichen

Perspektiven, wie jene ihrer Berufsauffassung oder ihrer Überzeugungen. So wird im ersten Kapitel die Frage behandelt, wie sich das Selbstverständnis der ReligionslehrerInnen gestaltet und welches implizite Wissen bezüglich ihrer Berufsauffassung wirksam wird. In einem weiteren Teil wird der Frage nachgegangen, welchen Zusammenhang die befragten LehrerInnen zwischen ihrem Glauben und einem Engagement in Schulentwicklung sehen. Das heißt, in den Interviews wurde unterstellt, dass es einen solchen Zusammenhang gibt – eine ambivalente Vorannahme, wie sich aus den Antworten zeigen wird. Danach werden die Prioritäten, die die Lehrenden in Bezug auf Schulentwicklung formulieren, thematisiert um in einem weiteren Schritt darauf einzugehen, welche Erwartungshaltungen sie für Schulentwicklungsprozesse haben. Am Schluss - als ein abstrahierendes und resümierendes Moment - werden die Lernerfahrungen thematisiert, die aufgrund der Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen gemacht wurden.

25.1. Der Beruf „ReligionslehrerIn“

Dieses Vergleichsmoment wurde induktiv aus den Interviewpassagen entwickelt, da die InterviewpartnerInnen an verschiedenen Stellen darauf zu sprechen kamen, wie sie sich selbst als ReligionslehrerInnen verstehen und was für sie der Beruf ausmacht. Das hängt mit der Forschungsfrage insofern zusammen, da es auch die ReligionslehrerInnen selbst sind, die Religion über ihren Status als LehrerInnen dieses Faches in die Schule tragen. Hier geht es darum, inwiefern sich dieser Faktor auch auf das Schulleben und die Schulentwicklung auswirkt. Gleichzeitig gibt dieses Vergleichsmoment Auskunft darüber, wie sich die Situation der ReligionslehrerInnen und ihr Selbstbild im schulischen Alltag realisiert.

25.1.1. Selbstwahrnehmung anhand der Positionierung und des besonderen Status von ReligionslehrerInnen im System Schule

Bezüglich der Selbstwahrnehmung der ReligionslehrerInnen wurde aus den Interviewpassagen ein Orientierungsrahmen rekonstruiert, der sich aus allen Interviews außer jenem mit Fr. E, die sich zu diesem Gegenstand nicht äußert, ergibt. Das zentrale Thema dieses Orientierungsrahmens ist die Frage, ob und inwiefern man sich als ReligionslehrerIn im Vergleich zu anderen Lehrpersonen in einer differenzierten Rolle befindet sowie mit differenzierten Funktionen und Kompetenzen ausgestattet, ist. Die Antworten reichen hier von einer absoluten Ablehnung bis hin zu einer expliziten Annahme der zusätzlichen Funktionen. Beide Positionen gehen im Endeffekt mit einem Statusgewinn einher, wie sich im Folgenden zeigen wird. Ich beginne die Darstellung mit den Aussagen von Fr. G dazu, die einen möglichen

Sonderstatus der ReligionslehrerInnen auf die Hierarchie der Fächer innerhalb des Schulsystems bezieht. Ihr Fokus liegt auf der Selbstwahrnehmung der ReligionslehrerInnen innerhalb dieses Systems und thematisiert, dass sich zwar manche auf einer unteren Stufe der schulischen Hierarchie wahrnehmen würden, dies aber nicht auf sie zutrifft.

25.1.1.1. „Ich habe mich nie als Religionslehrerin als eine Lehrerin zweiter Klasse gefühlt.“

Die Interviewpartnerin G legt großen Wert darauf, dass sich ihr Selbstwertgefühl als Religionslehrerin nicht nur daraus ergibt, dass sie einen guten Unterricht abhält, sondern auch daraus, dass sie an der Schule und am Schulleben beteiligt ist und sich einbringen kann. Sie formuliert das vor dem Gegenhorizont anderer ReligionslehrerInnen, die eine Schwierigkeit mit ihrem Status im Kollegium hätten, weil sie den Religionsunterricht als den anderen Fächern hierarchisch untergeordnet erleben würden.

„Ahm, aber dieses, also des is für mich a ganz a wichtiger Punkt. Mein Selbstwertgefühl als Religionslehrerin hängt net nur davon ab, dass i an guten Unterricht mach und bei den Kindern gut ankomm, sondern auch dass i in der Schule integriert bin und dass ich am Schulleben beteiligt bin.

I: //mhm//

IP: Ahm und i hab dieses Problem nie gehabt. I hab mi nie als Religionslehrerin als eine Lehrerin zweiter Klasse gefühlt.“ (G, Z. 272-278)

Fr. G weist es also von sich, dass sie aufgrund ihres Faches eine untergeordnete Rolle in der Schule spielen würde und meint, dass das unter anderem deswegen sei, weil sie sich in das schulische Geschehen einbringt. Als zweite Begründung dafür, dass ihr Selbstwertgefühl als Religionslehrerin in der Schule nicht leidet, gibt sie Umfragen an, denen zufolge der Religionsunterricht ein bei den SchülerInnen beliebtes Fach ist. Es scheint der Interviewpartnerin zwar wichtig zu sein, dass sie durch ihr Engagement in der Schule und in der Schulentwicklung eine Aufwertung erfährt, aber es scheint, als ob sie durch die Anführung der Umfrageergebnisse ihre Wahrnehmung objektivieren und wissenschaftlich legitimieren möchte. Vom Allgemeinen kommt sie auf sich selbst zu sprechen: sie habe sich „nie als Religionslehrerin als Lehrerin zweiter Klasse gefühlt“ (G, Z. 277). Die Betonung auf das Emotionale ist in dieser Passage hervorstechend und daraus kann geschlossen werden, dass die Beteiligung am Schulleben für sie auch zu einer emotional zufriedenstellenderen Situation führt. So betont sie auch im Folgenden, dass ihr Selbstwertgefühl nicht allein vom Unterricht und der Akzeptanz der SchülerInnen abhängen würde, sondern davon, dass sie in der Schule

selbst integriert und am Schulleben beteiligt sei. Das hat in ihren Augen auch mit der offenen Haltung ihrer KollegInnen zu tun.

„Das hä-, hängt natürlich schon a zusammen mit einem ausgesprochen offenen und, und netten Lehrkörper, den wir hier haben, und auch eine sehr liberale Schule. Das heißt es sind bei Gott net alle christlich orientiert oder katholisch, sondern sehr, sehr viel san aus der Kirche ausgetreten, aber es is einfach eine liberale Grundhaltung.

I: //mhm//

IP: Ah, net nur unter den Kollegen und Kolleginnen, sondern ich denk des zeichnet uns auch aus im Umgang mit unsern Schülern und Schülerinnen.“ (G, Z. 275-284)

Ihre gute Integration im Lehrkörper macht die Interviewpartnerin also auch an der Einstellung der KollegInnen fest, die eine liberale und wertschätzende Grundhaltung leben, welche sich in dieser Schule auch am Umgang mit den SchülerInnen zeigt.

Aufgrund dieser Passage wird deutlich, dass die Position der ReligionslehrerInnen nicht nur mit deren Engagement in der Schule und Schulentwicklung zusammenhängt, sondern auch damit, wie die KollegInnen das Fach sehen bzw. wie sie mit dem Thema Religion umgehen.

Am Schluss ihrer Ausführungen kommt die Interviewpartnerin G wieder auf die Hierarchie der Fächer zu sprechen und vergleicht ihre Position mit jener von Mathematik- oder DeutschlehrerInnen, denen sie sich keinesfalls unterlegen fühlt. Dass sie dieses Thema von sich aus anspricht, verweist dennoch darauf, dass es nicht selbstverständlich ist, als ReligionslehrerIn an der Schule als einE „normaleR“ LehrerIn gesehen zu werden, wie sie das auch selbst am Anfang ausführt. Die Wortwahl „Selbstwertgefühl“ (vgl.: G, Z. 272), das ja den ganzen Menschen betrifft, verweist darauf, wie wichtig die Thematik für sie ist. Ihr Rezept, um dieses Gefühl aufrecht zu erhalten, ist, nicht alles vom Religionsunterricht abhängig zu machen, sondern sich für die Schule zu engagieren und sich am Schulleben zu beteiligen. Ihre Wahrnehmung von sich und ihrem Verhalten beruht auf einer betonten Normalität, der sie sich stellt.

Anders als Fr. G haben die folgenden Ausschnitte nicht den Fokus auf die Fächerhierarchie, sondern beziehen sich auf die Frage nach zusätzlichen Aufgaben oder Funktionen, die ReligionslehrerInnen wahrnehmen oder auch nicht. Hier geht es nicht um klassische schulentwicklerische Tätigkeiten, sondern um Aufgaben, die genuin mit dem Status „ReligionslehrerIn“ zusammenhängen könnten, wie bspw. als AnsprechpartnerIn bei Problemen zur Verfügung zu stehen, oder die den ReligionslehrerInnen ohne Wissen um ihre

tatsächliche Kompetenz zugeschrieben werden. Dieser Zugang ist gekennzeichnet von zwei Positionen: einer strikten und begründeten Ablehnung gewisser zusätzlicher Aufgaben, die ReligionslehrerInnen möglicherweise zugeschrieben werden und sie damit in eine Sonderposition in der Schule drängen und einer expliziten Annahme dieser als zum Beruf dazugehörig. Im Folgenden beziehe ich mich zuerst auf jene InterviewpartnerInnen, die es von sich weisen, qua ihres Status als ReligionslehrerIn automatisch für bestimmte Aufgaben zuständig zu sein, um dann auf jene InterviewpartnerInnen Bezug zu nehmen, die eine andere Position vertreten.

25.1.1.2. „Ich bin weder Sozialarbeiter noch irgendwie ja Krisenmanager.“

Fr. A legt großen Wert darauf, sich als Religionslehrerin, welche vornehmlich Inhalte vermittelt, zu positionieren. Ihre Hauptfunktion sieht sie darin, den Unterricht durchzuführen, innerhalb dessen auch die Alltagsthemen der SchülerInnen Platz haben.

„I bin eher der Typ, der unterrichtet.

I: //mhm//

IP: Das heißt afoch primär Wissensthemen und natürlich kommt der Lebensalltag der Schüler hinein oder konkrete Beispiele oder Aktuelles. Aber ich bin weder Sozialarbeiter noch irgendwie ja Krisenmanager. Dafür hab ich nicht die Ausbildung und es is auch nicht meine Hauptfunktion.

I: Ja.

IP: Also meine Hauptfunktion ist zu unterrichten.

I: Ja.

IP Und das seh ich auch so.“ (A, Z. 265-273)

Auf die Frage, welche Themen die Interviewpartnerin A im Unterricht oder im Schulleben wichtig seien, antwortet sie, dass sie eher der Typ ist, der unterrichtet und schließt daraus, dass für sie „Wissensthemen“ (A, Z. 267) wichtig sind. Ausgehend von diesen würde im Unterricht „natürlich“ (A, Z. 267) auch der Lebensalltag der SchülerInnen Eingang finden, aber ihr erster Zugang ist eine rationale und intellektuelle Ebene. Im Anschluss daran grenzt sie sich davon ab, als ein „Sozialarbeiter“ oder „Krisenmanager“ (A, Z. 268) wahrgenommen zu werden und begründet das damit, dass sie in diesem Bereich keine Ausbildung habe. Das abschließende „Und das seh ich auch so“ (A, Z. 273) präsentiert sich als eine Abwehr gegenüber möglicher Zuschreibungen, dass sie als Religionslehrerin automatisch für Krisenbewältigung zuständig zu sein hat.

Dieses Thema der Abgrenzung scheint Fr. A intensiv zu beschäftigen, da sie einerseits relativ ausführlich darüber spricht und andererseits es von meiner Frage ableitet, welche „Themen“

ihr im Unterricht oder in der Schule besonders wichtig sind (vgl.: A, Z. 263-264), sie hätte an dieser Stelle auch mit „Gerechtigkeit, Vielfalt, Trinität etc.“ antworten können. In einer anderen Passage spricht sie davon, dass ReligionslehrerInnen aufgrund des Status ihres Faches in der Schule eher „Randpersonen“ seien (vgl.: A, Z. 97-99). Nimmt man ihre Aussagen in Bezug auf das männliche Herrschaftssystem in den Blick, wird deutlich, dass ihr Fach über die Betonung des Intellektuellen eine Erhöhung erfährt, denn es entspricht dem männlichen Herrschaftssystem, die inhaltlichen und intellektuell anspruchsvollen Fächer als die die statushöheren wahrzunehmen.

Der Interviewpartnerin liegt diese Abgrenzung sehr am Herzen, sie formuliert sie an einer anderen Stelle noch einmal sehr vehement (vgl.: A, Z. 358-366), indem sie anführt, dass sie „null Therapeut“ (A, Z. 360) ist und so nochmals unterstreicht, dass sie sich gegen diese Zuschreibung wehrt. Diese Abgrenzung impliziert einen differenzierten Blick darauf, welche Kompetenzen sie als Religionslehrerin hat und welche Funktionen sie nicht erfüllen kann. Die generelle Zuschreibung, als ReligionslehrerIn wäre man automatisch in der Lage, SchülerInnen in einer Krise psychologisch oder therapeutisch begleiten und unterstützen zu können, wird hier begründet zurückgewiesen. Schulen, die in einer derartigen Krisensituation wie z.B. einem Todesfall von SchülerInnen stehen, können die Expertise von ReligionslehrerInnen in Bezug auf Symbolik, Rituale und inhaltlich die Thematisierung der Eschatologie in Anspruch nehmen, eine Grenze ist aber dort erreicht, wo professionelles Krisenmanagement gefragt ist und die Betroffenen, also auch die LehrerInnen selbst, auf therapeutische Unterstützung angewiesen sind, da auch sie selbst die Ereignisse verarbeiten müssen. Ein Recht, das auch der Interviewpartner B für sich in Anspruch nimmt, wie aus dem Folgenden deutlich wird.

25.1.1.3. „Ich stehe deswegen in der Klasse, weil ich Theologie studiert habe.“

Im Zusammenhang mit der Frage nach seinem Glauben thematisiert auch der Interviewpartner B die Frage danach, ob aufgrund seines Religionslehrerstatus dafür zuständig sei, SchülerInnen in einer Krisensituation, in seinem Fall mussten diese den Lawinentod einer Mitschülerin erleben, zu betreuen. Er verneint diese Frage mit der gleichen Begründung wie Fr. A (vgl. A, Z. 267f):

„weil ich überhaupt keine Ausbildung dafür hab da jetzt eine Klasse, die unter der Lawine gestanden is ah und, und eine Schülerin verloren hat, die jetzt irgendwie zu betreuen, ja.

I: Ja.

IP: Nur weil ich ah Religionslehrer bin, ja.“ (B, Z. 421-425)

Hier wird wieder deutlich, dass sich ReligionslehrerInnen gegen die Zuschreibung, sie seien in der Lage, SchülerInnen in solch einer Krisensituation zu betreuen, argumentativ wehren müssen und diese Zuschreibung auch begründet ablehnen. Die Funktion, die sie erfüllen können ist die rituelle Begleitung und das Gestalten einer Feier, wie sie der Interviewpartner B auch ausführt (vgl.: B, Z. 418). Hier liegt die Kompetenz der ReligionslehrerInnen, die aber nicht beinhaltet, die psychologische Betreuung der Beteiligten zu übernehmen.

In weiterer Folge kommt Interviewpartner B darauf zu sprechen, dass er als Religionslehrer – genau wie LehrerInnen anderer Fächer – ein wissenschaftliches Fach studiert hat, die er den SchülerInnen im Unterricht vermitteln möchte.

„Ich denk ma eigentlich, wenn ich in der Klasse steh. Ich steh deswegen in der Klasse, weil ich Theologie studiert hab. Also ich bin Theologe, hab eine Wissenschaft studiert, ah und ah mu-:, muss mit didaktischen Mitteln da ah den, den Schülern etwas beibringen, ja. Also ich will sozusagen die Schüler zum, zu Theologen erziehen, ja.

I: //mhm//

IP: Ah wenn Schüler dann mich nach meinem persönlichen Glauben fragen, red ich sehr gerne darüber, ah sozusagen weil, weil sie natürlich auch wissen wollen, wie ich das mach, ja.

I: Ja.

IP: Das ist klar, aber das ist nicht sozusagen das, das Thema meines Unterrichts, ja.“

(B, Z. 431-439)

Nun kommt Hr. B weg von seiner persönlichen Betroffenheit und schildert auf einer abstrahierenden Ebene seine Selbstwahrnehmung als Religionslehrer. Er sieht sich primär als Theologe, der das Wissenschaftsfach Theologie studiert hat, die es gilt, den SchülerInnen zu vermitteln. Auch hier sind Ähnlichkeiten mit der Interviewpartnerin A festzustellen, denn beiden geht es darum, SchülerInnen auf einer intellektuellen Ebene zu begegnen und ihnen theologisches Wissen zu vermitteln. Hr. B drückt das so aus, dass er SchülerInnen zu „Theologen“ (B, Z. 434) erziehen möchte. Wenn SchülerInnen nun aber nach seinem Glauben fragen, so würde er ebenso „sehr gerne“ (B, Z. 436) darüber sprechen und begründet das mit Blick auf die SchülerInnen, die ein Interesse an seinem Umgang mit dem Thema Glauben haben, an das man anknüpfen kann. Hier stellt er seine Überzeugung als Beispiel zur Verfügung und wird so als Person sichtbar. Anhand dieser Schilderung wird deutlich, dass scheinbare Selbstverständlichkeiten in Bezug auf den Religionsunterricht argumentiert werden müssen. Wie LehrerInnen aller anderen Fächer absolvieren auch ReligionslehrerInnen ein Studium, das mit gewissen Inhalten verknüpft ist, die es zu vermitteln gilt. Dass diese Selbstverständlichkeit einer Argumentation bedarf, zeigt, dass sich das implizite Wissen daran orientiert, den

Religionsunterricht als etwas Besonders zu verstehen, der sich nicht so einfach in den schulischen Fächerkanon fügt.

Im letzten Teil des Auszugs aus dem Gespräch mit Hr. B , in dem es um das Verhältnis des Glaubens des Interviewpartners zu Schule und Schulentwicklung geht, rekurriert der Interviewpartner wiederum auf die Wahrnehmung von sich als Religionslehrer in der Schule und betont, dass er aufgrund seines Religionslehrerstatus keine Sonderrolle einnehmen möchte, sondern als ein Lehrer dieser Schule, der genauso seinen Platz hat wie andere KollegInnen, wahrgenommen werden möchte.

„Ich denk mir, das is auch gar nicht so gut, ja. Ah, wenn der Religionslehrer irgendwie eine Sonderrolle kriegt, ja. Also das, das würd ich vermeiden wollen.

I: //mhm//

IP: Dass ich irgendwie auch von den Kollegen anders angesehen werde, nur weil ich Religionslehrer bin, ja. Weil ich denk ma, am Sonntag in die Kirche gehen Kollegen auch, ja, die nicht Religion unterrichten, ja. Ah irgendwie is, also ich hab jetzt eine, hab eine dreijährige Tochter, ah mit der in die Kirche zu gehn is jeden Sonntag eine Herausforderung, ja. Aber ich hab auch andere Kollegen, die kleine Kinder ham und in die Kirche gehen.

I: //mhm//

IP: Und dieselben Herausforderungen haben.

I: //mhm//

IP: Ah und da tauschen wir uns natürlich auch aus, ja. Aber da seh ich mich auch nicht als Religionslehrer, ja. Das seh ich mich einfach als Lehrer in der XY-Gasse, ah, egal welches Fach jetzt.“ (B, Z. 449-462)

Interviewpartner B betont, dass er sich als Religionslehrer nicht in einer anderen Rolle sieht als andere KollegInnen, die auch explizit eine christliche Lebensart pflegen und bezieht sich auf das Beispiel des sonntäglichen Gottesdienst, den auch andere LehrerInnen mit ihren Familien besuchen . Hier sieht sich der Interviewpartner als Teil einer Gemeinschaft, als jemand, der die gleichen Probleme hat, wie andere und als jemand, der mit anderen über diese Probleme sprechen kann, ohne dass er ständig als Experte dafür wahrgenommen wird. Er möchte an seiner Schule als Lehrer gesehen werden und nicht speziell als Religionslehrer. Auch er thematisiert wie Fr. A diese Abgrenzung von sich aus, was darauf hinweist, dass sie für ihn relevant ist. Das implizite Wissen darum, dass man sich als ReligionslehrerIn möglicherweise aufgrund der besonderen Stellung des Faches in einer Sonderrolle sieht, thematisiert der Interviewpartner B besonders am Ende des Interviews, wo er erklärt, dass es an seiner Schule auch unter den ReligionslehrerInnen selbst keine Einigkeit dazu gibt und andere LehrerInnen sehr wohl betonen, „dass Religion eben ein anderes Fach ist als andere“ (B, Z. 496), er selbst aber der Ansicht ist,

„Dass Religion selbstverständlich in der Schule vorkommen sollte und eben nicht irgendwie einen, einen Sonderraum haben sollte.“ (B, Z. 694-698)

Im Gegensatz zu Hrn. B bezieht sich die Interviewpartnerin F zwar nicht explizit auf die Frage, ob man als ReligionslehrerIn einen Sonderstatus in der Schule habe, doch wird anhand der von ihr geschilderten Krisensituation deutlich, dass sie selbstverständlich von einem solchen ausgeht.

25.1.1.4. „Da plötzlich war die Frage nach uns sehr groß.“

Die Interviewpartnerin F bezieht sich in ihren Ausführungen darauf, dass ReligionslehrerInnen dann gefragt sind, wenn es darum geht, in Krisensituationen zu agieren. Sie formuliert das im Kontext der Frage danach, wo Religion außerhalb des Unterrichts sichtbar wird und bezieht die Antwort nicht direkt auf ihr Selbstverständnis als Religionslehrerin, dennoch lässt sich aus diesen Aussagen erkennen, dass sie diese Funktion als Teil ihres Berufes ansieht und die Kompetenz für das rituelle Begleiten in schwierigen Situationen wahrnimmt.

„Vori-, vor eineinhalb Jahren, wir hatten eine Serie wo innerhalb von einem Jahr drei Schüler gestorben sind, also zwei die wirklich an die Schule gegangen sind und einer der eineinhalb Jahre davor maturiert hatte.

I: //mhm//

IP: Da plötzlich war die Frage nach uns sehr groß,

I: //mhm//

IP: wie geh ma damit um. Und ahm, das war eigentlich schon intressant, dass bei dieser letzten Frage dann nur noch die Religionslehrer überbleiben.

I: //mh//

IP: Sowohl in den Klassen, als einfach auch als Schulgemeinschaft wie ma damit umgeht. Also da würd ich sagen, das is so unser Platz.“ (F, Z. 496-506)

Anhand der Zeilen zeigt sich, dass es nicht die ReligionslehrerInnen selbst sind, die sich in dieser Situation ins Zentrum drängen und von sich aus aktiv werden, sondern in diesem Fall entstand der Wunsch auf Seiten des Kollegiums, dass die ReligionslehrerInnen die Begleitung der Schulgemeinschaft übernehmen. Die Formulierung „Da plötzlich war die Frage nach uns sehr groß“ in Z. 500 verweist darauf, dass eine folgenschwere Veränderung stattgefunden hat und daher das Interesse an den ReligionslehrerInnen gestiegen ist. Interviewpartnerin F betont, dass bei „dieser letzten Frage nur noch die Religionslehrer überbleiben“ (F, Z. 503). Die Wortwahl ist bemerkenswert, denn sie impliziert, dass die ReligionslehrerInnen die einzigen im Kollegium waren, die in dieser Situation handlungsfähig blieben und auch bereit waren, diese Aufgabe zu übernehmen. Das Bild, das evoziert wird, ist, dass die anderen KollegInnen im

Gegensatz zu den ReligionslehrerInnen nicht wussten, was zu tun sei und sie auch die Kompetenz der ReligionslehrerInnen besonders anerkannten, die (Nach-)Frage nach ihnen war „sehr groß“ (F, Z. 500). Diese Passage schließt Interviewpartnerin F damit, dass sie feststellt, dies sei der Platz der ReligionslehrerInnen. In dieser Situation der Krise sind sie verortet und werden, im Gegensatz zu den anderen LehrerInnen, aktiv. Es erfolgt also ebenso eine Orientierung an der Sonderrolle, die ReligionslehrerInnen in der Schule einnehmen, allerdings mit einer Bejahung derselben. Die Interviewpartnerin F sieht diese Rolle als etwas, das den Status der ReligionslehrerInnen zumindest in dieser Situation erhöht hat.

Mit welchen Maßnahmen die ReligionslehrerInnen konkret reagiert haben, schildert Fr. F im nächsten Teil. Einerseits haben sie mit den SchülerInnen in den Klassen über den Tod gesprochen, sofern diese das wollten, andererseits wurde in der Schule ein Buch mit einem Partezettel und einem Gebet aufgestellt, das auch in die Schulgottesdienste mitgenommen wird. Die Interviewpartnerin beschreibt hier also eine seelsorgliche Funktion, die die ReligionslehrerInnen in dieser Situation übernommen haben. Bezogen auf Schulentwicklung kann das bedeuten, dass ReligionslehrerInnen durch ihre Ausbildung auf einer rituellen und symbolischen Dimension einen Beitrag dazu leisten können, das Schulleben in Krisensituationen zu gestalten bzw. diese Frage nach Riten und Symbolen auch in den Schulentwicklungsprozess einzubringen.

Fr. F formuliert hier nicht nur für sich, anders als Lehrer B oder Lehrerin A, sondern für „alle“ ReligionslehrerInnen und geht selbstverständlich davon aus, dass diese spezifischen Aufgaben in der Krise zu übernehmen sind. Das heißt, es steht für sie nicht zur Disposition, die Aufgaben nicht zu übernehmen. Die Unterscheidung zu anderen LehrerInnen liegt hier auf der Ebene der Handlungsfähigkeit, denn die ReligionslehrerInnen waren an der Schule die einzigen, die in dieser Situation weiterhin handlungsfähig blieben und somit eine Funktion ausfüllen konnten, die sich den anderen LehrerInnen entzog. Diese explizite Trennung findet sich weder bei Interviewpartner B noch bei Interviewpartnerin A, die eine Sonderrolle für sich ablehnen, doch kann sie dafür aus den Interviewpassagen von Interviewpartnerin C, die sich in einer anderen Funktion als die übrigen LehrerInnen in der Schule wahrnimmt, rekonstruiert werden.

25.1.1.5. „Aber man ist auch Seelsorger hier an der Schule.“

Die Interviewpartnerin C sieht sich selbst als „Seelsorgerin“ an der Schule, die sich um die Probleme der Jugendlichen kümmert, sie unterstützt und aus einer ethischen oder moralischen Sicht berät.

„IP: Also i bin zwar schon grundsätzlich dafür einfach Wissensvermittlung zu tun, aber man is auch Seelsorger hier an der Schule oder Seelsorgerin an der Schule. Weil sie kommen dann schon mit Problemen anderer Art und des, ja, und sie kommen dann bewusst, weil ma einfach des dann auch von, von ethischen oder vom moralischen Standpunkt doch dann

I: //mhm//

IP: vielleicht anders als als ein anderer Lehrer behandelt. Also, ich seh das so ganz, ganz wichtigen Punkt eigentlich.“ (C, Z. 89-95)

Im Gegensatz zu den InterviewpartnerInnen A und B positioniert sich Fr. C als jemand, die sich gezielt auch um die Probleme der Kinder und Jugendlichen kümmert, sie berät und unterstützt. Allerdings verweist die Wortwahl „Seelsorgerin“ (C, Z. 89) darauf, dass es sich hier um ein spezifisches Proprium von ReligionslehrerInnen handelt. Sie spricht nicht davon, dass sie Sozialarbeiterin oder Krisenmanagerin ist, sondern orientiert sich an einem theologischen Wissen, das sie an ethischen oder moralischen Gesichtspunkten festmacht, und das sie von anderen LehrerInnen unterscheidet. Das formuliert sie am Beispiel der Probleme der SchülerInnen, um die sie sich „anders als ein anderer Lehrer“ (C, Z. 94) kümmern würde. Interviewpartnerin C sieht sich also (anders als Interviewpartnerin A und Interviewpartner B) in einer Sonderrolle, nämlich jener, auch für die „Seelen“ der Jugendlichen zu „sorgen“. Sie betont mit Nachdruck, dass sie das als wichtigen Punkt sehe (vgl. C, Z. 95).

Fr. C nimmt demzufolge einen Sonderstatus als Religionslehrerin an und hält das auch für wichtig. Sie formuliert dieses Anliegen vor dem Gegenhorizont anderer LehrerInnen, die eben kein spezifisch theologisches Proprium zur Verfügung haben und daher SchülerInnen bei Problemen anders beraten würden, als sie selbst. Sie spricht hier allerdings nicht von expliziten Extremsituationen wie Todesfällen unter den SchülerInnen, sondern allgemein von „Problemen“ (C, Z. 103) der SchülerInnen. Dennoch orientiert sie sich daran, dass sie als Religionslehrerin über eine ethische Kompetenz verfügt, die sie von anderen LehrerInnen unterscheidet. Auch der Interviewpartner D bezieht sich auf eine Unterscheidung, allerdings trifft er diese aufgrund der Besonderheiten des Unterrichtsfaches katholische Religion und nicht in Bezug auf die anderen Lehrerinnen, wie im Folgenden thematisiert wird.

25.1.1.6. „Das ist mein einziges Fach, aber doch mit Leidenschaft.“

Der Interviewpartner D schildert, dass er aus Leidenschaft Religionslehrer ist und begründet das mit den Besonderheiten des Faches, die ihm im Unterricht eine größere Freiheit gewähren würden als andere Fächer. Daher könne er sich auch nicht vorstellen, ein anderes Fach zu unterrichten.

„IP: Ja, des is mei einziges Fach,

I: ((lacht))

IP: aber doch mit Leidenschaft. Und i kann ma a nix vorstelln mit ana Kombination als zweiten Fach.

I: Net?

IP: Na, weil es fordert scho sehr. Es gibt a gewisse Freiheit auch, ((räuspert sich)) Aber ansonsten fühl ich mich ja relativ freier, also des haßt, frei im Sinne von i muss jetzt, natürlich muss i Noten geben, des is immer a zache Angelegenheit, sehr mühsam, trotzdem brauch ich nicht mit Notendruck die Kinder schrecken

I: //mhm//

IP: oder ich weiß nicht, ich, also da muss halt jemand der ein, ein Fach hat mit Schularbeit oder so ganz anders umgehen, das muss ich nicht. Ich kann mir höchstens vorwerfen lassen bei dir gibt's immer nur lauter Einser oder Zweier oder maximal an dreier. Aber damit kann i total locker leben, ja.“ (D, Z. 344-355)

Hr. D wählt einen Zugang über die emotionale Ebene, indem er feststellt es sei seine „Leidenschaft“ (D, Z. 346), Religion zu unterrichten. Dies begründet er mit der großen Freiheit, die er im Unterricht hat, vor allem aufgrund dessen, weil er nicht mit Notendruck arbeiten muss. Bezüglich der Leistungsfeststellung verweist er zwar darauf, dass diese ihm keine schlaflosen Nächte bereitet, sie aber trotzdem eine mühsame Angelegenheit ist. Die Besonderheit des Faches liegt für ihn also darin begründet, dass er keinen Leistungsdruck auf die Jugendlichen ausüben muss, das wird aber gleichzeitig von Seiten der KollegInnen nicht nur positiv aufgenommen und ihm wird wiederholt vorgeworfen, dass es in seinem Unterricht keine schlechteren Noten gebe als einen Dreier. Interessant ist hier, dass er keine inhaltliche Begründung einführt, sondern eine Unterscheidung auf einer formalen Ebene trifft, indem er den Unterricht vom Beurteilungsdruck befreit ansieht und das als Bereicherung für sich selbst wahrnimmt. Auch hier bezieht sich Hr. D implizit auf eine Sonderrolle als Religionslehrer, indem er die Besonderheit des Faches, ohne Druck auf die SchülerInnen auskommen zu können, als ein Unterscheidungskriterium zu anderen LehrerInnen einführt.

25.1.2. Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage

Der Orientierungsrahmen zeigt auf, dass es ein implizites Wissen oder zumindest die implizite Annahme gibt, als ReligionslehrerIn über einen „anderen“ Status in der Schule und im Kollegium zu verfügen. Bei den in diesem Kapitel zitierten InterviewpartnerInnen wird dieser Status explizit angesprochen und es wird deutlich, dass die Zuschreibung nicht nur von KollegInnen anderer Fächer stattfindet, sondern auch innerhalb der eigenen Berufsgruppe kontrovers diskutiert wird. Aber allein dass die Orientierung daran zum Tragen kommt, zeigt auf, wie wirkmächtig sie auch auf die ReligionslehrerInnen ist. Scheinbare

Selbstverständlichkeiten müssen aufgrund dieses Rahmens argumentiert werden, wie beispielsweise die Tatsache, dass man auch als ReligionslehrerIn eine Wissenschaft - die Theologie - studiert hat, die es zu vermitteln gilt. Einerseits wird ein prekäres Moment am Status der ReligionslehrerInnen deutlich, wenn es darum geht, sich vor überhöhten Zugriffen auf die eigene Person zu schützen, andererseits ist es auch möglich, mit einem gewissen Selbstbewusstsein aufzutreten und seelsorgliche Aktivitäten für sich in Anspruch zu nehmen. Verdeutlicht wird hier außerdem, dass durch die Ausbildung zum/zur ReligionslehrerIn nicht gewährleistet ist, auch therapeutische und psychologische Maßnahmen ergreifen zu können, sehr wohl aber die rituelle und symbolische Gestaltung und Begleitung in schwierigen aber auch freudigen Situationen übernommen werden kann.

Auffällig ist trotzdem die starke Verbindung der besonderen Position und des besonderen Status von ReligionslehrerInnen im Umgang mit und der Handlungsfähigkeit in Krisensituationen. Fr. F betont, dass in der „letzten Frage“ (F, Z. 502), wenn es um den Tod eines/r Schülers/in geht, an ihrer Schule die ReligionslehrerInnen gefragt waren, eine Aufgabe, die sie auch angenommen hat. Der Interviewpartner B thematisiert in ähnlicher Form wie Interviewpartnerin A, dass er nicht die Ausbildung dazu hat, SchülerInnen zu betreuen, die den Tod einer Mitschülerin miterleben mussten. Es scheint hier so etwas wie eine Abwehrhaltung gegenüber des Wahrnehmens dieser Funktionen zu geben, die sich gegen Zuschreibungen wendet, als Religionslehrerin automatisch Krisen bewältigen bzw. psychotherapeutisch wirksam werden zu können. Hier wird deutlich, dass sich ReligionslehrerInnen auch argumentativ verwehren müssen, wenn ihnen zu viel zugemutet wird, wie am Beispiel von Interviewpartner B sichtbar wird, wenn er von „seinem eigenen Theodizeeproblem“ (B, Z. 472-473) spricht. Wie aus den Interviews hervorgeht, leisten ReligionslehrerInnen in diesen Zusammenhängen eher eine rituelle und symbolische Begleitung. Eine Schule kann beim Durchführen von Schulentwicklungsprozessen auf diese Kompetenz der ReligionslehrerInnen, so sie diese auch ausfüllen möchten, zurückgreifen und für das Gestalten eines Prozesses nutzen. Ebenso kann die seelsorgliche Kompetenz, auch hier, nur wenn ReligionslehrerInnen diese ausfüllen möchten, in den Schulentwicklungsprozess einbezogen werden und als ein mögliches strukturiertes Angebot für SchülerInnen etabliert werden.

Aus diesen Passagen wird deutlich, dass das Berufsbild „ReligionslehrerIn“ keine klare Dimension hat, dass innerhalb der ReligionslehrerInnenschaft darum gerungen wird, wie dieser Beruf zu verstehen ist, wo die jeweiligen Kompetenzen und wo die Grenzen liegen. Solange es diesbezüglich keine Transparenz gibt, werden ReligionslehrerInnen einem unbegründeten

Zugriff auf ihre Personen ausgesetzt sein, da ihnen Kompetenzen zugeschrieben werden, die sie so nicht ausfüllen können oder möchten. Solange es ebenso keine Klarheit darüber gibt, welche Funktionen und Aufgaben zum Beruf der ReligionslehrerIn gehören, sind die Lehrpersonen diesbezüglich auf individualisierte Einzelleistungen und Bewertungen verwiesen, die wiederum unterschiedliche Antworten hervorbringen. Auch hieraus wird deutlich, dass sich der Beruf der ReligionslehrerInnen von anderen LehrerInnen unterscheidet.

Für den Umgang damit in Schulentwicklungsprozessen wäre es wünschenswert, offenzulegen, welche Erwartungen von ReligionslehrerInnen erfüllt werden können, und welche sie ablehnen. Ein sensibler Umgang mit der Frage nach Grenzen auf beiden Seiten ist in diesem Zusammenhang fundamental wichtig.

25.2. Der Glaube der ReligionslehrerInnen und sein Zusammenhang mit Schulentwicklung

Dieses Vergleichsmoment bezieht sich auf die Annahme, dass der Glaube der ReligionslehrerInnen im Zusammenhang mit Schulentwicklungsprozessen eine Rolle spielt, möglicherweise indem er zum Engagement für Gerechtigkeit und für eine Option für die Marginalisierten aufruft¹⁰¹⁷. Daher wurde in den Interviews die Frage nach der Rolle, die der Glaube in einem Engagement für Schulentwicklung spielt, gestellt. Aus den Antworten darauf wurden zwei Orientierungsrahmen rekonstruiert. Der erste Rahmen, der sich auf eine Unterscheidung zwischen Abgrenzung und Allumfassung bezieht, bezeichnet jene Orientierung, die sich anhand einer Grenzziehung zwischen dem persönlichen Glauben oder eben eines dezidierten Zusammenhangs von Glauben und dem ganzen Leben auszeichnet. Im zweiten Rahmen wird die Orientierung an und auch Abgrenzung von Kirche, der sich die ReligionslehrerInnen stellen, thematisiert. Dieses Themenfeld ist insofern für Schulentwicklungsprozesse von Interesse, da der Glaube, den die Menschen mitbringen, egal ob in Form einer Abgrenzung oder in Form eines dezidierten Einbringens, eine Rolle spielt.

25.2.1. Zwischen Abgrenzung zum schulischen Geschehen und allumfassender Gegenwart

Diesem Orientierungsrahmen sind Interviewpassagen der InterviewpartnerInnen B, F, G und E zuzuordnen. Der Interviewpartner B spricht sich für eine Trennung seines Glaubens von seinem Engagement in der Schule aus, die Interviewpartnerinnen F und G stellen ihren Glauben als ein

¹⁰¹⁷ Bei diesen Überlegungen bezog ich mich u.a. auf: Krobath: Schulentwicklung und Reich Gottes, S. 387-412.

Fundament und Motivationsgrund, sich zu engagieren, dar. Im Gegensatz dazu charakterisiert die Interviewpartnerin E ihren Glauben als wenig relevant für ihr Engagement in der Schulentwicklung. Im Folgenden stelle ich zuerst jene Position dar, die sich von einer Trennung der persönlichen Dimension des Glaubens vom schulischen Geschehen ausspricht und komme dann auf jene zu sprechen, die ihren Glauben als ein so zentrales Moment in ihrem Leben begreifen, dass sie es von ihrem Handeln nicht unterscheiden können.

25.2.1.1. „Und wollte da für mich auch einfach eine Trennung machen.“

Der Interviewpartner B hat aufgrund eines tragischen Ereignisses in der Schule, dem Lawinentod einer seiner SchülerInnen während eines Schikurses, viel über das Verhältnis von seinem Glauben und seinem Engagement in der Schule reflektiert. Die Konsequenz aus diesen Überlegungen führte für ihn zu einer Trennung von seinem Glauben und dem Unterrichten in der Schule. Er begründet das einerseits damit, dass seine Qualifikation als Religionslehrer nicht dazu ausreiche, die Betreuung von Kindern, die den Tod einer Mitschülerin miterlebt haben, sicherzustellen, andererseits bezeichnet er diese Situation als sein eigenes Theodizee-Problem, mit dem er sich auseinandersetzen möchte.

„IP: (...) und da hab ich irgendwie scho ah mich intensiv damit auseinandergesetzt, welche Rolle mein persönlicher Glaube für ah den Unterricht ah spielt und i hab das eigentlich se-; schon sehr stark getrennt grad in dem Fall, ah weil ich überhaupt keine Ausbildung dafür hab da jetzt eine Klasse, die unter der Lawine gestanden is ah und, und eine Schülerin verloren hat, die jetzt irgendwie zu betreuen, ja.

I: Ja.

IP: Nur weil ich ah Religionslehrer bin, ja. Ah und wollt da für mich auch einfach eine Trennung machen, ja, also es, es war auch natürlich für mich auch, ich hab die Schülerin natürlich auch gekannt und hab sie unterrichtet, also es war auch für mich ah ah sozusagen ah mein eigenes Theodizee-Problem sozusagen.

I: //mhm//

IP: Also das wollt ich auch für mich haben und net sozusagen für die Schüler machen, ja. Ah und (2) ich denk ma eigentlich, wenn ich in der Klasse steh. Ich steh deswegen in der Klasse, weil ich Theologie studiert hab. Also ich bin Theologe, hab eine Wissenschaft studiert, ah und ah mu-; muss mit didaktischen Mitteln da ah den, den Schülern etwas beibringen, ja. Also ich will sozusagen die Schüler zum, zu Theologen erziehen, ja.“ (B, Z. 419-434)

Der Interviewpartner zeigt anhand dieser Geschichte auf, wie er sich mit seinem Glauben und der Rolle, die dieser für den Unterricht spielt, auseinandergesetzt hat und wie er zu dem Schluss gekommen ist, diese beiden Dimensionen zu trennen. Ein Grund, den er dafür anführt, ist, dass er keine Ausbildung dafür hat, eine Klasse in solch einer Situation psychologisch zu betreuen. Ohne eine dementsprechende Kompetenz wäre das für alle Beteiligten wohl eher belastend als unterstützend. Hier nimmt er eine erste Abgrenzung vor und fordert implizit,

dass in solch einer Situation professionell ausgebildete Personen die Betreuung übernehmen. Diese Professionalität sieht er bei den ReligionslehrerInnen ohne zusätzliche Ausbildungen im psychosozialen Bereich nicht gegeben, ihre Kompetenzen liegen woanders, wie er im letzten Teil dieser Passage ausführt. Sie haben eine Fachwissenschaft studiert, die es zu vermitteln gilt.

Anschließend grenzt der Interviewpartner seine persönliche Betroffenheit vom Unterrichtsgeschehen ab. Dies scheint ihm aufgrund der vielen Betonungen, die er hier tätigt, eine wichtigere Begründungsdimension zu sein, als jene der fehlenden Ausbildung. Er spricht von „seinem“ Theodizee-Problem (B, Z. 427) und von dem Wunsch, dass er das für sich bearbeiten könne und nicht zusätzlich für die SchülerInnen „machen“ (B, Z. 430) müsse. Der Religionslehrer unterscheidet hier zwischen Themen, die er mit SchülerInnen von sich aus ansprechen kann, und jenen, die ihn persönlich betreffen. Er fordert ein, als Mensch vorzukommen, trauern zu können und seine eigene Theodizee-Erfahrung zu verarbeiten. Indem er sich begründet dagegen verwehrt, seine Trauer gemeinsam mit den SchülerInnen zu bearbeiten, zieht er eine klare Grenze. Diese ist nicht willkürlich gesetzt, sondern verweist auf die Reflexionen, die Interviewpartner B diesbezüglich angestellt hat und auf sein Recht, sich nicht mit seiner Trauer dem schulischen Geschehen auszusetzen, sondern diese auch für sich behalten und bearbeiten zu können. Hier tritt eine private Dimension des Glaubens zu Tage, welche den Menschen selbst betrifft und der er auch für sich bzw. in sich behalten können muss. Allerdings weist die Mühe, die Hr. B darauf verwendet, diese Trennung zu begründen auf ein implizites Wissen hin, dass von Seiten der Schule ein Zugriff auf den Glauben des Religionslehrers erfolgen kann. Somit wird hier deutlich, dass ein sensibler Umgang mit jener privaten Dimension, wie sie hier geschildert wurde, eine Voraussetzung für Schulentwicklungsprozesse ist, die die Grenzen der Menschen achtet und ihre Privatsphäre schützt.

Anstoß für die Reflexion des Verhältnisses seines Glaubens zum Unterricht war also ein sehr persönliches Erlebnis, das den Interviewpartner dazu anhielt, die Trennung von seinem persönlichen Glauben und den Unterrichtsinhalten auch theoretisch zu begründen. Er stehe nicht deswegen in der Klasse, weil er ein gläubiger Mensch sei, sondern weil er mit Theologie eine Wissenschaft studiert habe, die er den SchülerInnen vermitteln möchte. Er zieht hier eine weitere Trennlinie, nämlich jener zwischen Theologie als Wissenschaft und zwischen seinem Glauben.

Nach der Schilderung dieser Überlegungen kommt Hr. B auf seine Rolle in der Schulentwicklung zu sprechen: er vertrete aufgrund seiner religiösen Weltsicht zwar bestimmte Werte, die aber auch andere Menschen mit ihm teilen würden, insofern sieht er sich als Religionslehrer nicht in einer besonderen Position und möchte auch nicht als Inhaber einer solchen wahrgenommen werden.

„Ahm für die Schulentwicklung ah hab ich natürlich sozusagen meine Werte aus meiner ah religiösen, religiösen Weltsicht, aber ich denk mir, diese Werte hat auch einer, der nicht religi-:, nicht religiös ist oder einer, der nicht Religion unterrichtet, ja. (...) Also da seh ich mich nicht als Religionslehrer in einer ah anderen Rolle. Ich denk mir, das is auch gar nicht so gut, ja. Ah, wenn der Religionslehrer irgendwie eine Sonderrolle kriegt, ja. Also das, das würd ich vermeiden wollen.“ (B, Z. 439-451)

Die Abgrenzung des Glaubens vom Unterricht lässt sich auch aus dieser Perspektive erklären, denn wenn der Interviewpartner ein „normaler“ Lehrer dieser Schule sein möchte, so muss auch das Fach „normal“ unterrichtet werden. Die Thematisierung des eigenen Glaubens im Unterricht würde diesem Konzept aber widersprechen.

Anders als Hr. B, beziehen sich Fr. F und Fr. G darauf, dass ihr Glaube untrennbar mit ihrem Leben und ihrem Handeln verbunden ist. So können sie auch schwer zwischen schulischem Handeln und dem Glauben an sich unterscheiden, wie aus dem Folgenden deutlich wird.

25.2.1.1.1. „Man kann bei einem gläubigen Menschen den Glauben von seinem Leben nicht trennen.“

Die Interviewpartnerin F beginnt damit, hervor zu streichen, dass sie ihren Glauben nicht von ihrem Leben trennen könne und legt den Zusammenhang ihres Glaubens mit einem prinzipiellen Bejahen des menschlichen Lebens und einer positiven Einstellung gegenüber anderen Menschen dar.

„IP: (3) Ja ich glaub ma kann bei einem gläubigen Menschen den Glauben von seinem Leben nicht trennen.

I: //mhm//

IP: Und ich denk ma, die prinzipiell positive Einstellung zum Menschsein überhaupt, die für mich einfach im katholischen da is, ja, ich glaub, die hab ich einfach irgendwo mitbekommen. Ob das jetzt Erziehung, später der eigene Glaube, der bewusste Glaube is, kann ich jetzt schwer trennen, ja. Aber dieses prinzipielle Bejahen des menschlichen Lebens und das Gute im Anderen zu sehn

I: //mhm//

IP: das is mir einfach total wichtig.“ (F, Z. 536-541)

Dass sich die Interviewpartnerin gegen eine Trennung von Glaube und „restlichem“ Leben verwehrt, lässt schließen, dass Glaube für sie eine grundsätzliche Haltung bedeutet, die nicht nur im Engagement von Schule zum Vorschein kommt, sondern in all ihrem Handeln. Das bestätigt sie auch in ihren weiteren Ausführungen, indem sie von „einer prinzipiellen positiven Einstellung zum Menschsein überhaupt“ (F, Z. 539) spricht. Es gehe ihr immer darum, das Gute in anderen Menschen zu sehen.

Im weiteren Verlauf dieser Passage löst sich Fr. F von einer eher allgemeinen Ebene und kommt auf ihren Unterricht zu sprechen. Gerade im Fach Religion stünden die SchülerInnen als Personen im Mittelpunkt, ein Grund für sie, dass sie dieses Fach sehr gerne unterrichte. Mit dieser Positionierung grenzt sie sich gegenüber jenen LehrerInnen ab, die diese grundsätzlich positive Einstellung zu Menschen nicht teilen würden und betont, dass sie ohne diese Haltung keine Lehrerin sein könnte. Insofern macht sie ihr Glaube, den sie vor allem in seiner sozialen Dimension begreift, auch als Lehrerin aus. Sie hat mit Personen, mit Menschen zu tun, von denen sie grundsätzlich davon ausgeht, dass sie gut sind. Glaube bedeutet für sie also eine Grundhaltung, die den Menschen in den Mittelpunkt rückt und insofern eine Rolle für ihr Engagement in der Schulentwicklung spielt. Ähnlich sieht das die Interviewpartnerin G, wie im Folgenden thematisiert wird.

25.2.1.2. „Als das, was mich trägt, was mich hält und natürlich, was mich auch aufruft zum Engagement.“

Die Interviewpartnerin G spricht zwar nicht direkt von einer sozialen Dimension, jedoch betont sie, dass ihr Glaube sie zum Engagement aufrufe. Dieses Engagement äußert sich bei ihr in ihrem Einsatz für Schulentwicklung, für die SchülerInnen und für politische Themen. All das hat zu tun mit Gemeinschaft und mit einem solidarischen Miteinander. Ebenso wie Fr. F verwehrt sie sich dagegen, bezüglich ihres Glaubens eine Trennung zwischen ihrem schulischen und außerschulischen Leben einzuführen.

„I: Ahm, Sie ham ja quasi Religion a bissl als Beruf als Religionslehrerin, da is mei Frage, a in dem Engagement für die Schule, was für Rolle Ihr Glaube da spielt. Spielt er a Rolle?

IP: Als Hintergrund, ja. Als das, was mich trägt, was mich hält und, und natürlich was mich auch aufruft zum Engagement.

I: //mhm//

IP: Also das is so quasi, aber das is jetzt nicht nur mein schulisches Leben, sondern das is mein Leben als Ganzes.

I: Ja

IP: Des will i gar net trennen, weil i seh das a in meinem privaten Leben so, dass ich grundsätzlich mal mich engagiere oder halt versuch mich zu engagieren.“ (G, Z. 293-302)

Fr. G beschreibt die Rolle, die ihr Glaube in ihrem Leben spielt, anhand einer Steigerung. Zuerst ist er als Hintergrund vorhanden, dann wird er zu dem, was sie trägt, was sie hält und schließlich, was sie zum Engagement aufruft. Ihr Glaube betrifft also ihr ganzes Leben und bekommt eine aktive Komponente, indem sie ihm zuschreibt, dass er es sei, der sie zum Engagement aufruft. Dieses Engagement betrifft ihr ganzes Leben und sie verwehrt sich in diesem Zusammenhang dagegen, zwischen schulischem und ihr „außerschulischem“ Handeln zu trennen. Die Interviewpartnerin E spricht ähnlich wie Fr. F an, dass ihr Glaube mit einer prinzipiellen Haltung gegenüber anderen Menschen zu tun hat und insofern für ihr Engagement in der Schulentwicklung von Relevanz ist.

25.2.1.3. „Es ist auch kein Hindernis gewesen.“

Fr. E ist die letzte Proponentin in diesem Orientierungsrahmen. Ihr Glaube scheint ihr im Schulleben weniger wichtig zu sein als den anderen hier vertretenen InterviewpartnerInnen, da sie ihn weder als jenes Moment bezeichnet, das sie trägt wie bspw. Fr. G oder als etwas, das sie nicht von ihrem Leben trennen kann wie Fr. F, sondern für sie ist es etwas, das sie „nicht hindert, etwas zu tun“ (E, Z. 442). Sie erläutert allerdings einen Zusammenhang zwischen ihrem Glauben und ihrem Engagement in der Schule dadurch, dass sie Werte wie Transparenz oder Wertschätzung lebt.

„I: Mh, is klar. Spielt Ihr Glaube bei der Beteiligung an der Gestaltung von Schule oder vom Schulentwicklungsprozess a Rolle?

IP: (3) Also so zusagen im engeren Sinne, im, im, im christlich-religiö-, katholischen Sinne vielleicht nicht so sehr. Natürlich spielen Werthaltungen

I: //mhm//

IP: eine, eine Rolle. Des is eben die Partizipation, ah, auch Wertschätzung is, spielt eine Rolle, ah, Transparenz, des, des geht in solche Werte vielleicht schon

I: //mhm//

IP: hinein, ja.

I: //mhm//

IP: denke ich. Auch wie soll i sagn, ah, Verlässlichkeit, oder, oder des es halt durchgeführt wird. Aber im engeren Sinne (3), ja

I: @ja@ (?)

IP: Aber es is auch kein Hindernis gewesen ((lacht))

I: ((lacht)) heißt was?

IP: Ah, ja, dass es einen hindert so was zu tun, ja. Also auch nicht umgekehrt

((laute Hintergrundgeräusche - Schüler))

Pause Tonband

IP: dass, dass so mit der prinzipiellen Wertschätzung das is schon günstig.“ (E, Z. 427–445)

Die Interviewpartnerin kommt in dieser Passage nicht auf ihren eigenen Glauben zu sprechen, sondern abstrahiert die Frage und bringt sie in Verbindung mit Werthaltungen. Sie bezieht sich auf Größen, die sie schon an einer anderen Stelle des Interviews benannt hat (vgl.: E, Z. 239–245) und führt die Wertschätzung anderer Menschen als besonderes Kennzeichen ihres Glaubens neu ein.

Fr. E füllt ihren Glauben nicht inhaltlich, wenn sie davon spricht, dass „es“ (E, Z. 440) nicht geschadet hätte. Er scheint im Zusammenhang mit ihrem schulischen Engagement keine große Rolle zu spielen, obschon er „kein Hindernis“ (E, Z. 440) darstelle. Diese Wortwahl impliziert, dass der Glaube auch nicht als besondere Stütze angesehen wird, oder als ein Faktor, der sie trägt.

Anhand dieses Orientierungsrahmens wird deutlich, dass der Glaube der ReligionslehrerInnen mit ihrem Engagement in Schulentwicklungsprozessen eng zusammenhängt. So tritt er zum einen als ein Element zutage, das zum Engagement aufruft, das ein Fundament für das Handeln der LehrerInnen darstellt und das mit einer wertschätzenden Haltung gegenüber anderen Menschen verbunden ist. Insofern kommt hier eine soziale Dimension des Glaubens ans Licht. Anders verhält es sich, wenn das private Moment, welches dem Glauben immanent ist, thematisiert wird. Hier geht es darum, Grenzen zu wahren, Menschen mit ihrer persönlichen Betroffenheit zu achten und sie vor unzulässigen Zugriffen auf ihre Privatsphäre zu schützen. Dass diese Abgrenzung argumentiert werden muss, verweist darauf, dass diese Zugriffe im kollektiven Wissen verankert sind und es gilt, sich dieser zu verwehren. Schulentwicklungsprozesse stehen hier vor der Herausforderung, so gestaltet zu werden, dass sich Menschen zum einen mit ihren Überzeugungen und Haltungen einbringen können und zum anderen, dass auch Grenzen gewahrt und geachtet werden. Anhand dieses Orientierungsrahmens wird deutlich, dass diese Grenzen im impliziten Wissen alles andere als geklärt sind und es hier wiederum an der individualisierten Leistung der ReligionslehrerInnen liegt, diese klarzulegen.

Der zweite Orientierungsrahmen innerhalb dieses Themenfeldes konzentriert sich auf die Abgrenzung von bzw. einen Zusammenhang mit Kirche und der jeweiligen Implikationen für den Glauben und für das religionspädagogische Handeln im schulischen Kontext.

25.2.2. Das Verhältnis zur Kirche

Dieser Orientierungsrahmen nimmt jene Interviewpassagen in den Blick, die den Glauben in Bezug auf die Kirche thematisieren. Das kann sowohl in abgrenzender Weise wie bei Interviewpartner H, in einer Trennung zwischen dem Glauben und den kirchlichen Vorkommnissen wie bei Interviewpartner D oder in der Form der Unterstützung durch pfarrliche Aktivitäten wie bei Interviewpartnerin C der Fall sein. Im Folgenden beginne ich mit dem Auszug aus dem Interview mit Fr. C. Sie ist die einzige, die ihre kirchliche Verbundenheit als ein positives Faktum darstellt.

25.2.2.1. „Dadurch, dass ich pfarrlich aktiv bin, hilft mir das wahnsinnig in der Schule.“

Auf die Frage, welche Rolle der Glaube in ihrem Engagement und in ihrer Berufstätigkeit spielt, antwortet Fr. C, dass ihr Glaube, je älter sie werde, eine umso größere Rolle spiele und dass sie ihre Aktivität in der Pfarre als große Unterstützung für ihre Tätigkeit in der Schule erfahre.

„IP: Oja, des, also je älter ich @werde, desto mehr@ Rolle spielt, glaub ich und. I muss sagen, dadurch dass i pfarrlich aktiv bin, hilft mir des wahnsinnig in der Schule.

I: //mhm//

IP: Das, also das merk ich ganz stark, dass einfach, ahm, je weniger die Kinder selber pfarrlich aktiv san, desto mehr bring ich natürlich oft von den Pfarren und so Dinge herein und ja, des is ma eigentlich sehr wichtig und i glaub ohne, ja, ohne überzeugt zu sein glaub i, könnt ma net lang durchhalten.“ (C, Z. 81-87)

Die starke Verbindung, die der Glaube und das kirchliche Engagement bei Interviewpartnerin C haben, lässt sich an ihrer Wortwahl ablesen, ihre Aktivität in der Pfarre hilft ihr „wahnsinnig“ (C, Z. 82). Hier kommt sie, ähnlich wie in der Passage zu ihrer Erwartungshaltung in Bezug auf die Schulentwicklung (vgl.: C, Z. 329-334), auf einen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen zu sprechen. Da ihre SchülerInnen weniger in den Pfarren aktiv sind als früher, kann sie mehr Ideen und Initiativen einbringen, wie beispielsweise das Fastensuppenessen. Anhand des letzten Satzes wird deutlich, dass ihr Glaube, den sie mit „überzeugt sein“ (C, Z. 87) umschreibt, der sie dazu anhält, sich zu engagieren und den sie in eine starke Verbindung mit ihrem pfarrlichen Engagement bringt.

Nach diesen Ausführungen kommt die Interviewpartnerin auf ihr Rollenverständnis als Religionslehrerin zu sprechen. Anders als Hr. B betont sie, dass sie sich sowohl als Wissensvermittlerin als auch als Seelsorgerin an der Schule versteht. SchülerInnen kämen

beispielsweise auch mit unterschiedlichen Problemen zu ihr, weil sie damit von einem ethischen oder moralischen Standpunkt aus anders umgehen könne als andere LehrerInnen.

„IP: Also i bin zwar schon grundsätzlich dafür einfach Wissensvermittlung zu tun, aber man is auch Seelsorger hier an der Schule oder Seelsorgerin an der Schule. Weil sie kommen dann schon mit Problemen anderer Art und des, ja, und sie kommen dann bewusst, weil ma einfach des dann auch von, von ethischen oder vom moralischen Standpunkt doch dann

I: //mhm//

IP: vielleicht anders als als ein anderer Lehrer behandelt. Also, ich seh das so ganz, ganz wichtigen Punkt eigentlich.“ (C, Z. 89-95)

Zwar scheint der Interviewpartnerin C Wissensvermittlung ein Anliegen zu sein, doch größeres Gewicht legt sie darauf, als Seelsorgerin wahrgenommen zu werden. Das erörtert sie anhand des Beispiels, dass „sie“ (C, Z. 91), ich nehme an, sie spricht hier von SchülerInnen, mit Problemen „anderer Art“ (C, Z. 91) zu ihr kommen würden. Die genauere Beschreibung der Probleme fehlt hier, aber es wird deutlich, dass es sich um persönliche Schwierigkeiten handelt, denn sie gibt an, diese Anliegen von einem ethischen oder moralischen Standpunkt „anders“ (C, Z. 94) als andere LehrerInnen behandeln zu können. Im Zusammenhang mit ihrem Glauben wird hier ersichtlich, dass sich Fr. C persönlich einbringt und ihre Überzeugungen gegenüber den SchülerInnen artikuliert. Ein Zusammenhang mit ihrer pfarrlichen Aktivität lässt sich über die Wortwahl „Seelsorgerin“ herstellen. Fr. C bezieht sich bei der Thematisierung ihres Glaubens vor allem auf ihre Tätigkeit in der Pfarre, die ihr in der Schule Unterstützung und Halt gibt. In diesem Zusammenhang bezeichnet sie ihre religiöse Überzeugung als jenes Moment, das sie „durchhalten“ (C, Z. 87) lässt. Von einer Trennung ihres Glaubens und des Unterrichts spricht sie hier nicht, sondern eher davon, dass sie Initiativen aus ihrem kirchlichen Kontext in die Schule übertragen und realisieren könne. Fr. C äußert keine Zweifel oder Kritik an gegenwärtigen kirchlichen Entwicklungen, im Gegensatz zu Hr. D, den gegenwärtige Entwicklungen und Probleme innerhalb der Kirche sehr beschäftigen.

25.2.2.2. „Weil es ein bisschen für mich jetzt verzerrt die Wahrheit von dem, was ich unter Kirche verstehe.“

Hr. D bezieht sich vor allem auf die Schwierigkeiten der katholischen Kirche vor allem in den letzten Jahren und den Umgang, den er damit für sich erarbeitet hat¹⁰¹⁸. Ihm ist es ein Anliegen, seinen SchülerInnen zu vermitteln, dass es zwar nicht sinnvoll sei, die ganze Institution Kirche zu verurteilen, er aber die Kritik der Jugendlichen verstehe und die letzten

¹⁰¹⁸ Die Interviews fanden zu der Zeit des Missbrauchsskandals im Jahr 2010 statt.

Ereignisse auch negative Emotionen in ihm wachgerufen hätten. Der Interviewpartner beginnt damit, dass sein Glaube eine sehr große Rolle in seinem Engagement spielen würde und verknüpft diese Äußerung unmittelbar mit dem Missbrauchsskandal, der bewirkt, dass sein Verständnis von Kirche als eine Gemeinschaft von Gläubigen verzerrt wird.

„I: Welche Rolle spielt dann Ihr Glaube in dem Ganzen, in Ihrem Engagement, in Ihrem Tun?

IP: Also a sehr große eigentlich und ja wann Erschütterungen zum Beispiel san, des beschäftigt mich total. Is auch nicht so, dass es jetzt ohne Wirkung für den Unterricht bleibt. Also nehm ma jetzt die aktuellen Dinge, dann würd ich sagen beschäftigt mich des sehr sogar, weil es a bissl für mich jetzt verzerrt die Wahrheit von dem was ich unter Kirche verstehe zum Beispiel und ahm, im Unterricht is es dann halt so, wenn Schülerinnen und Schüler fragen, größere, dann, dann gebe natürlich Rede und Antwort, soweit mir das möglich is, ah. Und sag natürlich auch gleichzeitig immer wieder, jetzt net so direkt aber, dass es zum Beispiel nix bringt jetzt glei die Kirchn, ah, zu verteufeln und so, also man bewegt sich dann immer zwischen diesen Dingen. Aber ich sag auch immer, dass ichs total versteh und dass mi a anzipft da jetzt auf @wienerisch@, ja

I: //mhm//

IP: dass es mir wirklich bis daher steht.“ (D, Z. 362-373)

Für diesen Interviewpartner scheint die Verbindung zwischen seinem Verständnis von Kirche und Glaube so stark zu sein, dass dieses und nicht sein Glaube per se Thema des Unterrichts wird. Sein großes Anliegen, Verständnis für die SchülerInnen zu vermitteln, wird an der dialektalen Ausdrucksweise sichtbar, die auf eine große Authentizität und Betroffenheit hinweist. Er bezieht „Kirche“ vor allem auf sein Verständnis als eine Gemeinschaft von Gläubigen, das durch die aktuellen Vorkommnisse verzerrt werde.

Der Satz „man bewegt sich zwischen den Dingen“ (D, Z. 369) scheint in diesem Zusammenhang zentral, weil der die Spannungsfelder zu Tage bringt, in denen sich Hr. D als Religionslehrer befindet. Er selbst ist aufgrund des Skandals erschüttert, gibt aber seinen Glauben an eine „gute“ Kirche nicht auf, muss sich vor den SchülerInnen rechtfertigen und ihnen gleichzeitig vermitteln, worum es ihm geht, ohne die Skandale zu verharmlosen. Er bewegt sich somit zwischen Rechtfertigung, eigenen Ansprüchen und der eigenen Betroffenheit. Wie dieser Religionslehrer die Vermittlungsleistung anhand einer Trennung von seinem eigenen Glauben und den Vorkommnissen in der Kirche, die diesen Glauben verdunkeln, meistert, folgt in den nächsten Zeilen.

„Was Glaube selber, also das tiefe Innere, diese Beziehung zu Gott, ah, für mich darstellt, also ohne dem glaub i kennt i net überlebn, da bin ich ziemlich sicher. Auch so im normalen Leben nicht.

I: //mhm//

IP: Also für mich is keine Trennung zwischen, zwischen meinem persönlichen Glauben und dem, was ich hier mitnehme. Ich bring ja scho was mit hier in die Schule. Was ich nicht, was ich jetzt nicht erarbeiten in dem Sinne muss, weils ma gschenkt is, also, war des jetzt so @bissl kompliziert ausgedrückt ja@“ (D, Z. 373-379)

Diese Trennung zwischen dem Glauben und der Kirche lässt sich an der Wortwahl „der Glaube selber“ (D, Z. 373) deutlich festmachen. Für Interviewpartner D ist sein Glaube eine tiefe Beziehung zu Gott, ohne die er nicht überleben könnte und den er auch nicht davon trennen kann, was er in die Schule mitbringt. Hr. D betrachtet seinen Glauben als ein Geschenk, das er sich nicht erarbeiten muss. Am Schluss kommt er wieder auf die derzeitige Situation in der Kirche zu sprechen, die er als eine „Verdunkelung“ (D, Z. 389) seines Glaubens ansieht. Auffällig an dieser Passage ist die theologische Wortwahl, derer er sich hier bedient. Es scheint, als sei der Glaube für ihn überlebenswichtig und berühre ihn dabei so tief, dass er nur „kompliziert“ (D, Z. 396) ausgedrückt werden kann. Anhand dieser Aussagen nimmt die Schwierigkeit, die oben beschriebene Spannungsfelder für ReligionslehrerInnen mit sich bringen, Gestalt an. Vor allem die persönliche Betroffenheit des Interviewpartners zeigt auf, welche Macht kirchliche Entwicklungen auf ihn und auf seinen Beruf ausüben.

Hr. D und Fr. C stellen eine Verbindung zwischen Glaube und Kirche her, wenn auch in unterschiedlichen Ausformungen. Für Hrn. D stellt sie im Lichte des Missbrauchsskandals eine Belastung dar, die verzerrend auf sein Verständnis einer Gemeinschaft von Gläubigen wirkt. Die Interviewpartnerin C empfindet ihre Aktivität in der Pfarre als große Stütze und erwähnt den Skandal hingegen mit keinem Wort. Im Folgenden beziehe ich mich auf die Aussagen von Hrn. H, welcher die Sozialisation in der Kirche als Ursache für sein Engagement in der Schule darstellt.

25.2.2.3. „Dass man irgendwie kirchlich sozialisiert ist, man weiß, man ist für das Ganze verantwortlich.“

Die Frage nach der Rolle des Glaubens in beruflicher Perspektive wird von Interviewpartner H mit unterschiedlichen Erzählungen und Ausführungen über seinen Werdegang und sein Dasein als Religionslehrer beantwortet, die in seiner Bitte gipfeln, ihm die Frage noch einmal zu stellen, da er nicht verstehe, worauf diese genau abziele. Ich versuchte zu präzisieren, indem ich zusätzlich die Frage einbrachte, ob der Glaube beispielsweise einen „besonderen“ Blick bei ReligionslehrerInnen impliziere oder ob er motiviere, sich zu engagieren (vgl.: H, Z. 813-

817)¹⁰¹⁹. Die Antwort auf diese Frage wird im Folgenden interpretiert, wissend um die thematische Vorgabe, die damit verbunden ist. Da die inhaltliche Füllung dem Interviewpartner überlassen blieb, hat sie durchaus Aussagekraft in Bezug auf die Forschungsfrage.

Der Interviewpartner H bezieht sich auf die Kirche als Sozialisationsinstanz für ReligionslehrerInnen, die gelehrt hätte, ein besonderes Augenmerk auf das Soziale und auf einen freundlichen Umgang miteinander zu legen. Das heißt für ihn, dass sich ReligionslehrerInnen für „das Ganze“ (H, Z. 839) verantwortlich fühlen würden und gerade zu jenen freundlich sein müssten, die ausgegrenzt werden. In diesem Sinne würden sie eine Art „Gegenbewegung“ (H, Z. 833) an der Schule leben.

„Also die Religionslehrer sind in vielen Fällen glaube ich, ich glaub auch aus dieser ((seufzt)), auch aus dieser, dieser Herkunft, ja, dass ma irgendwie kirchlich sozialisiert is, ma weiß ma is fürs Ganze verantwortlich, ma kann sich so zusagen nicht die Nische aussuchen, man muss sich a bissl kümmern um die Leut, dies schwerer haben. Ma muss ahm, ah freundl-, ich sag jetzt ganz banale Dinge

I: Ja

IP: ma muss grad zu denen freundlich sein, die von allen geächtet werden, ma muss zu den Abgemeldeten genauso sein wie zu den Nicht ab-. Das sind ja an sich lauter, lauter Gegenbewegungen. Und ich würde sagen, für mich is schon diese, also sozusagen dies Gegenbewegung ahm, mit Überzeugung in der Schule lebt, ja, des is des was sichtbar wird von dem was, also was ich so zusagen öffentlich kommunizieren kann

I: //mhm//

IP: und auch kommuniziere.“ (H, Z. 825-837)

Hr. H kommt in dieser Passage erst sehr spät auf sich selbst zu sprechen und bezieht sich anfangs generell auf ReligionslehrerInnen, wobei er auf eine kirchliche Sozialisation rekurriert, die auf „das Ganze“ (H, Z. 827) verweist und somit auf die gemeinschaftliche Verantwortung, die ReligionslehrerInnen in der Schule tragen. Interviewpartner H konkretisiert das dahingehend, dass es Aufgabe der ReligionslehrerInnen sei, sich um jene zu kümmern, die am Rand stehen, die von anderen ausgeschlossen werden. Diese Verantwortung gelte allen SchülerInnen, nicht nur jenen, die den Religionsunterricht besuchen. Werden diese Aussagen auf Hrn. H selbst und die Frage nach seinem Glauben bezogen, kommt zum Ausdruck, dass er dabei jene im Blick hat, die marginalisiert und benachteiligt sind. Dies bezeichnet er als „Gegenbewegungen“ (H, Z. 833 und Z. 834) und bringt sich im Folgenden selbst ins Spiel,

¹⁰¹⁹Die genaue Aussage lautet: „wenn Sie mir noch sagen was Sie mit, was, inwiefern jetzt persönliche Glaube eine Rolle spielt, was Sie damit meinen, kann i vielleicht antworten drauf. Weil die Frage offen zu beantworten is net so leicht.

I: Ja des glaub i eh. Na ob, mehr so ob er, ob er Ihr Tun motiviert oder ob Sie dadurch irgendwie an bsonderen Blick auf, auf Entwicklungen in der Schule haben.“

indem er schildert, dass er diesen Fokus mit Überzeugung in der Schule lebe und öffentlich kommuniziere. Glaube hat für Hr. H in diesem Sinn auch eine öffentliche Dimension. Interessant an der Passage ist, dass die kirchliche Sozialisation als Ursache für den Blick auf einen wertschätzenden Umgang miteinander dargestellt wird. In ihr wurde gelehrt und gelernt, darauf verweist auch das oftmalig verwendete „müssen“ (H, Z. 826-829), worauf die ReligionslehrerInnen achten würden. Der Sinn der ReligionslehrerInnen für das Soziale liegt also nicht im Studium oder in den Inhalten des Faches begründet, sondern darin, dass das aufgrund der Lehre der Kirche so sein „müsse“.

Der folgende Teil, den der Interviewpartner ausführt, ist gekennzeichnet von einer Abgrenzung gegenüber konservativen katholischen Haltungen. Die Orientierung an der Kirche bleibt hier aber aufrechterhalten, was in der Schilderung, dass andere LehrerInnen sich schon gewundert hätten, warum Hr. H Religionslehrer ist, zum Ausdruck kommt.

„Und wo a da irgendwie, mir passiert des scho amal dass jemand sagt, net, wenn i irgendwas behaupte und dann kommt jemand und sagt >>i hab mi immer scho gwundert wieso du Religionslehrer bist<<, ja.“ (H, Z. 837-839)

Ihm ist es ein Anliegen, dass nicht alles mit „katholischer Sauce“ (H, Z. 841) übergossen wird, sondern dass auch andere Ansichten ihre Berechtigung haben. Das kann mit Bezug auf seine Erzählung, sich gegen das Priesteramt entschieden zu haben, so gedeutet werden, dass er sich gegen eine konservative katholische Tendenz wendet und eine Haltung vertritt, welche ihren Ausdruck darin findet, anderen ihre Meinung zu lassen und sie auch als Bereicherung für das Eigene zu sehen. Er grenzt sich mit dieser Haltung zu Strömungen ab, die in der katholischen Lehre das alleinige Heil sehen..

Aufgrund dieses Orientierungsrahmens wird sichtbar, dass die Kirche nach wie vor für ReligionslehrerInnen eine fundamentale Rolle spielt, sei dies in positiver oder negativer Art und Weise. Sie bestimmt das schulische Handeln der ReligionslehrerInnen mit und steht insofern auch in der Verantwortung für die Möglichkeit zum Engagement und den Einsatz im Schulleben. So können zum einen Angebote und Projekte aus dem pfarrlichen Umfeld für die Schule genutzt werden, andererseits können negative Entwicklungen zu einer massiven Belastung für die ReligionslehrerInnen werden.

25.2.3. Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage

Die Orientierungsrahmen „Zwischen Abgrenzung vom schulischen Geschehen und allumfassender Gegenwart“ und „das Verhältnis zur Kirche“, lassen darauf schließen, dass sich für alle Beteiligten die Frage stellt, ob und in welcher Form eine Grenze zwischen dem je eigenen Glauben und einem Engagement in Schule oder im Unterrichten zu ziehen sei. Die Antworten, die die ReligionslehrerInnen gefunden haben, reichen hier von der Auffassung, dass der Glaube jenes Fundament darstellt, dass alle Lebensbereiche umfasst und daher von keinem dieser Bereiche getrennt gesehen werden könne, bis hin zu der Überzeugung, dass der Glaube zu einem selbst gehöre und nicht als Thema für den Unterricht zur Verfügung geeignet sei, es sei denn, die SchülerInnen nehmen direkt darauf Bezug. Dies weist auf ein hohes Verantwortungsbewusstsein aller beteiligten Personen hin und verdeutlicht, dass Menschen auch in Schulentwicklungsprozessen oder in Krisensituationen vor dem Zugriff auf ihre persönliche Betroffenheit zu schützen sind. Sie darf nicht gegen den Willen der Beteiligten missbraucht werden, um eine Krisensituation zu bewältigen, sondern hier bedarf es professioneller Hilfe. Die Expertise, die ReligionslehrerInnen für solche Situationen mitbringen, ist jene des rituellen Gestaltens und des Begleitens von Trauerfeiern (vgl.: B, Z. 418 und F, Z. 508-526).

In Zusammenhang mit Schulentwicklung ist anhand des ersten Orientierungsrahmens feststellbar, dass der Glaube, so er eine Rolle spielt, auf einer sehr persönlichen Ebene der InterviewpartnerInnen vorkommt. Grenzziehungen werden in diesem Bereich sehr reflektiert gesetzt, sodass auch der Glaube nicht missionarisch missbraucht wird. Vielmehr ist er als eine Kraft im Hintergrund und in der Haltung der ReligionslehrerInnen wirksam.

Der zweite Rahmen, der sich auf die Verbundenheit oder Abgrenzung von Kirche bezieht, zeigt auf, dass es hier zum einen auch wieder um das Thema der Grenze geht, allerdings in einer anderen Dimension, nämlich in Bezug auf die Institution Kirche. Aus diesem Rahmen wird deutlich, dass Kirche allgemein und vor allem pfarrliche Initiativen Einfluss auf die ReligionslehrerInnen und auch auf die Schulentwicklung haben. Initiativen oder Projekte aus dem pfarrlichen Bereich können in die Schule übertragen und als Schulentwicklungsprojekte durchgeführt werden. Dies ist die positive Seite. Die Orientierung an der Kirche hat aber auch die Schwierigkeit zur Folge, dass sich ReligionslehrerInnen in einer Dilemma-Situation wiederfinden, in der sie zwar ihre kirchliche Verbundenheit nicht aufgeben wollen, gleichzeitig

aber mit Skandalen und negativen Entwicklungen konfrontiert sind, die sie so nicht vertreten können. Vor allem am Interview mit Hr. D wird augenscheinlich, wie hier auch auf einer persönlichen Ebene um den Glauben gerungen wird. Wenn in Bezug auf die Kirche mit einer katholischen Sozialisation oder „Herkunft“ (H, Z. 826) argumentiert wird, so rückt soziales Engagement mit der Option für die Marginalisierten und eine starke Subjektorientierung in den Mittelpunkt. Dieses Engagement und diese Option wiederum für Schulentwicklungsprozesse fruchtbar zu machen, könnte eine gerechte Gestaltung von Schule und eine Demokratisierung des Schullebens unterstützen.

Es scheint fast allen InterviewpartnerInnen schwer zu fallen, über ihren Glauben zu sprechen. Interviewpartner D bspw. rekurriert dafür auf theologisches Vokabular und Interviewpartnerin E sowie Interviewpartnerin G bleiben sehr vage. Diese undefinierbarkeit kann auch genuin mit dem Glauben verbunden sein: Gott als der nicht Aussagbare kommt hier ins Spiel. Unter den InterviewpartnerInnen spricht nur einer dezidiert von Gott, ansonsten werden weder Jesus Christus noch der Hl. Geist oder die Nachfolge Christi, die zum Engagement aufruft, erwähnt. Eher beziehen sich die ReligionslehrerInnen hier auf eine kirchliche Sozialisation und der damit verbundenen Aufgabe, sich für andere Menschen einzusetzen. Das entspricht auch dem Zeitgeist, in dem Glauben als eine Privatsache angesehen und tabuisiert wird¹⁰²⁰. Das kann für Schulentwicklungsprozesse zweierlei bedeuten: zum einen können sie sich die Haltungen und Überzeugungen, welche die ReligionslehrerInnen aus ihrem Glauben gewinnen und welche für eine wertschätzende Haltung aller Menschen stehen, nutzbar machen, um einen Prozess umzusetzen, in dem Anerkennung gelebt und die Würde der Beteiligten geachtet wird. Zum anderen gilt es aber auch, aufgrund dieser Würde, die Achtung vor den persönlichen Grenzen der Beteiligten zu wahren und sensibel mit Betroffenheit und Verletzlichkeit der Menschen umzugehen.

25.3. Die Prioritäten

Der Themenbereich, der sich mit den Prioritäten der befragten ReligionslehrerInnen bezüglich der Umsetzung von Entwicklungsprozessen, befasst, wurde in jedem Interview behandelt, allerdings mit unterschiedlicher Fragestellung. So fand einerseits die Frage danach, worauf die InterviewpartnerInnen bei der Umsetzung von Prozessen besonders achten, Eingang, wie die Frage, worauf sie im Allgemeinen Wert legen würden. Diese Bipolarität lässt sich anhand von unterschiedlichen Orientierungsrahmen festmachen: So wurde ein Rahmen erarbeitet werden,

¹⁰²⁰ Vgl.: Jäggle: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, S. 265-280.

welcher die Professionalität und die Expertise, die ReligionslehrerInnen für Schulentwicklungsprozesse mitbringen, belegt und einer, der sich im Besonderen auf die Frage des Selbstverständnisses als ReligionslehrerIn bezieht und die in diesem Rahmen artikulierten Werte thematisiert. So wird zum einen die Orientierung an der Professionalität der Durchführung und zum anderen jene der Werte diskutiert.

25.3.1. Professionalität in der Durchführung von Entwicklungsprozessen

Für diesen Orientierungsrahmen stehen die InterviewpartnerInnen B, D, F, G und E. Ein Zusammenhang mit ihrer generellen strukturierten und bezüglich der Umsetzung von Projekten oder Prozessen professionellen Herangehensweise lässt sich anhand dieses Rahmens darstellen. Sie alle orientieren sich am Projektmanagement und verfügen über ein theoretisches Wissen im Bereich Entwicklungsprozesse. Das kann auch aus ihrer Wortwahl geschlossen werden: die Rede ist von „Transparenz“, „Partizipation“, „Basisdemokratie“ und ähnlichem Vokabular. Im Folgenden beziehe ich mich zuerst auf den Interviewpartner B, der aufgrund negativer Erfahrungen im Schulentwicklungsprozess reflektiert, wie die Kontinuität in den Projekten sichergestellt werden kann.

25.3.1.1. „Es gibt einfach Sachen, die müssen einmal entschieden werden und dann müssen sie laufen.“

Die Professionalität in der Umsetzung von Schulentwicklung weist bei allen InterviewpartnerInnen, die diesem Orientierungsrahmen zugeordnet werden können, in unterschiedlicher Ausformung das Thema der „Teilhabe“ auf. Vor dem Gegenhorizont negativer Erfahrungen beispielsweise formuliert der Interviewpartner, wie wichtig es ist, dass alle LehrerInnen kontinuierlich hinter einem Projekt stehen. Sie müssten zwar nicht direkt an der Durchführung beteiligt sein, doch ein Projekt solle, wenn die Entscheidung für die Realisierung desselben gefällt wurde, nicht mehr in Frage gestellt werden dürfen. Hr. B legt in diesem Zusammenhang auch Wert darauf, dass Kritik eingearbeitet und dieser ein produktiver Anteil an der Durchführung von Projekten zugestanden wird.

„Also an und für sich ah find ich’s a ganz wichtige Sache, dass ma sozusagen wenn ma ein Projekt hat oder wenn ma irgendwie was weiterentwickelt ah, möglichst ah die Basis aller Kollegen hinter sich hat, ja.

I: //mhm//

IP: Also dass sozusagen alle Kollegen mitspielen. Ah jetzt wo ich eben sozusagen ein bißl dabei bin, merk ich, dass das einfach nicht möglich ist, ja. Es gibt einfach Sachen, die müssen einmal entschieden werden und dann müssen sie laufen und man kann

nicht nach einem Jahr sagen, naja, hamma das eigentlich wirklich wollen, ja.“ (B, Z. 216-223)

Anhand der Aussage wird deutlich, dass sich eine Veränderung bezüglich der Vorstellung von erfolgreicher Durchführung von Schulentwicklungsprozessen bei diesem Interviewpartner ergeben hat. Er beschreibt seinen eigenen Anspruch in dem Sinn, dass alle KollegInnen „mitspielen“ (B, Z. 20) sollen und versteht darunter, dass ein Projekt, während es noch am Laufen ist, von KritikerInnen weder beendet noch in Frage gestellt werden kann. Ihn betrifft dieses Vorgehen besonders, da sein Projekt selbst immer wieder relativiert und hinterfragt wurde.

Des Weiteren spricht der Interviewpartner auf eine eher theoretische Ebene (B, Z. 235-242) davon, dass man, egal wie viele Sitzungen durchgeführt werden, nie auf einen „gemeinsamen Nenner“ (B, Z. 235) mit allen KollegInnen kommen würde, was in der Konsequenz hieße, dass es keine Entwicklung mehr gebe, weil nicht jeder Schritt von allen unterstützt werden würde. Sein Lösungsansatz liegt darin, die Gegenargumente „produktiv“ (B, Z. 241-242) aufzunehmen. Er spricht sich hier für eine Beteiligung aller KollegInnen und das Einbeziehen von kritischen Anmerkungen in Schulentwicklungsvorhaben aus. Im weiteren Verlauf müsse es seiner Meinung nach eindeutig geregelte Verantwortlichkeiten geben. Die Professionalität in seinem Vorgehen bezüglich der Teilhabe an Schulentwicklung lässt sich dadurch charakterisieren, dass Kritik konstruktiv aufgenommen wird und Beschlüsse im ganzen Kollegium gefällt werden, aber die Ausführung jenen überlassen bleibt, die sich für ein Projekt verantwortlich zeichnen.

Ein ähnliches Thema spricht die Interviewpartnerin F an. Sie ist jene Interviewpartnerin, die am ausführlichsten auf die Frage antwortet, worauf sie in der Umsetzung von Prozessen Wert legt und verweist ebenfalls auf die Wichtigkeit klare Vereinbarungen darüber zu treffen, wer wofür verantwortlich ist.

25.3.1.2. „Dass ich sag: >>du bist jetzt dafür verantwortlich und du schaust, dass das jetzt weiter in Gang bleibt<<.“

Der Interviewpartnerin F ist es wichtig, dass zu Beginn eines Prozesses die beteiligten Parteien zusammenkommen, sodass offengelegt werden kann, worum es in den Innovationsmaßnahmen geht und aufgrund dieser Informationen entschieden werden kann, wer mitwirken möchte. Gleichzeitig ist es ihr ein Anliegen, dass die Verantwortlichen ihre Funktionen auch wahrnehmen:

„Dann wär mir etwas sehr wichtig im Umsetzen, was in dieser Gruppe jetzt zum Beispiel nicht passiert is, ich muss Leute mit gewissen Kompe-, also Kompetenzen is es falsche Wort, aber mit ahm, ah, wie sagt ma da, mit (2), dass ma was in der Hand hat zu entscheiden, ja, da gibt's a, fällt ma jetzt net ein.

I: Entscheidungskompetenzen

IP: Nja vielleicht so etwas. Also dass ich jedenfalls, dass ich denen etwas in die Hand geb, dass ich sag du bist jetzt dafür verantwortlich

I: //mhm//

IP: und du schaust dass das jetzt ah weiter in Gang bleibt, dass die Partner einge-, einbezogen werden, informiert werden und so weiter, ja.“ (F, Z. 348-357)

Bezüglich der gemeinsamen Basis, die auch von Interviewpartner B eingefordert wird, scheint Fr. Fs Vorstellung nicht die zu sein, dass gemeinsam überlegt wird, was man machen könnte, sondern dass schon konkrete Projektvorhaben oder -inhalte vorhanden sind und nur noch verhandelt werden muss, wer sich für die Umsetzung zuständig erklärt. Sie scheint im Gegensatz zu Interviewpartner B keinen besonderen Wert darauf zu legen, dass kritische Stimmen eingeholt und genutzt werden sollten, vielmehr sieht sie die Verantwortung für das Wie der Durchführung auch bei den für das jeweilige Projekt verantwortlichen Personen.

Einen weiteren Aspekt hebt Fr. F hervor, wenn sie kritisiert, dass in der Schule in der Regel keine Zwischenhierarchien vorhanden sind. Das sei für die Durchführung von Schulentwicklungsprozessen insofern mühsam, als Entscheidungen nur mit Rücksprache des Direktors getroffen werden können, was oftmals zu Zeitverzögerungen führe. Sie erzählt im Folgenden von einer Schule, an der es ein Schulentwicklungsteam mit dafür festgesetzten Werteinheiten gibt, welche die volle Unterstützung des Direktors hat und stellt diese Form von Struktur als ein Positiv-Beispiel für die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen dar.

„Also ich hab das auch anders erlebt. Die habn ein Schulentwicklungsteam dort in dem Gymnasium, mit ah Werteinheiten festgesetzt.

I: //mhm//

IP: Also die, die sind sogar herausgenommen worden aus dem ah, aus der Lehrverpflichtung mit einigen Stunden und ham wirklich, ausgestattet mit allen möglichen Kompetenzen diese Schulentwicklung dann dort vorantreiben können. Und man hat aber auch gewusst, wenn die etwas sagen, dann steht da der Direktor dahinter, dann hat das a Gewicht. Und ich glaub ohne diese Zwischenhierarchien, ist es ganz mühsam dass da was weitergeht.“ (F, Z. 378-386)

Die Interviewpartnerin sieht in der Einrichtung einer Zwischenhierarchie, die über Entscheidungsvollmachten verfügt, eine mögliche Lösung, um Schulentwicklungsprozesse effizienter durchführen zu können. Das begründet sie mit einer Negativ-Erfahrung, die sie bei der Einführung von Verhaltensvereinbarungen an der Schule gemacht hatte: es dauerte in

ihren Augen sehr lange, bis die Umsetzung erfolgen konnte. Fr. F spricht damit jene schulischen Strukturen an, die ein Handeln in Schulentwicklungsprozessen erschweren können. Im weiteren Verlauf der Passage wird deutlich, dass Schulentwicklung, wenn sie nicht strukturell abgesichert ist, für die Interviewpartnerin „mühsam“ (F, Z. 386) oder „blödsinnig“ (F, Z. 373) erscheint und enorm „behindert“ (F, Z. 372). Wenn also die Durchführung von Schulentwicklung nicht strukturell verankert ist, kann sie in Beliebigkeit abrutschen. In Fr. Fs Ausführungen wird eine nicht zu unterschätzende Gefahr für schulentwicklerische Prozesse sichtbar: Wenn Strukturlosigkeit das Umsetzen von Prozessen zu anstrengend und aufwendig werden lässt, wird von den Beteiligten schnell der Schluss gezogen, dass es besser ist, Basisdemokratie, die alle Perspektiven in welcher Form auch immer in eine Entscheidungsfindung einbezieht, abzuschaffen und stattdessen Hierarchien zu etablieren.

Während die Interviewpartnerin F von der Durchführung von Projekten ausgeht, beginnt die Interviewpartnerin G damit, zu erläutern, dass es vor allem eine gemeinsame Vision am Anfang von Entwicklungsvorhaben geben müsse, von der ausgehend Ziele formuliert und angesteuert werden können.

25.3.1.3. „Das heißt, wir müssen uns auch darauf besinnen, was uns wirklich wichtig ist.“

Die Erfahrung der Interviewpartnerin G zeigt, dass die Ziele von Schulentwicklung genau diskutiert werden müssen, damit alle KollegInnen die Innovationen unterstützen können. Insofern ist es ihr auch wichtig, darauf zu achten, welche Mehrheiten für eine verbindliche Entscheidung vorhanden sein müssen, sodass diese schlussendlich von allen mitgetragen wird. Als Beispiel für das genaue Diskutieren von Zielen und Visionen führt sie jene Grundsatzdiskussionen an, die in der Zeit der Erstellung eines Schulprofils an ihrer Schule stattfanden und anhand derer sich die KollegInnen gemeinsam darauf geeinigt haben, was ihnen wichtig ist.

„IP: Ahm, Entwicklung eines Schulprofils, na, das war so damals am Beginn. Heut hat jede Schul a Schulprofil, damals war des no net.

I: //mh//

IP: Es war des total modern ein Schulprofil zu haben und wir warn auch eine der ersten Schulen, die das fertig hatten. Und des san a dann diese Grundsatzdiskussionen die ma führt. Schulprofil, das heißt wir müssen uns auch darauf besinnen

I: //mhm//

IP: was uns wirklich wichtig ist.“ (G, Z. 171-179)

Unter Berufung auf ihre Erfahrung streicht Fr. G hervor, dass ein Meinungsaustausch darüber, „was uns wirklich wichtig ist“ (G, Z. 179) eine Basis für gemeinsames Arbeiten legt. Würden diese Grundsatzdiskussionen fehlen, könnten auch keine gemeinsamen Visionen oder Ziele entwickelt werden, was wiederum dazu führen würde, dass Schulentwicklung ins Leere liefe. Das Erarbeiten dieser Visionen dient somit auch dem Ziel, dass das gesamte Kollegium an Schulentwicklungsprozessen teilhaben kann und in diese involviert wird.

Aus dem Vergleich der zitierten Passagen wird deutlich, dass sich das Anliegen der InterviewpartnerInnen im Grunde darauf konzentriert, die Unterstützung aller KollegInnen für die Durchführung von Schulentwicklungsvorhaben zu sichern. Die Wege, wie diese Unterstützung erreicht werden sollen, gestalten sie allerdings unterschiedlich: Interviewpartner B versucht durch Diskussionen am Anfang und durch das Einholen kritischer Stimmen, einem möglichen Gegenwind entgegen zu wirken, die Strategie der Interviewpartnerin F läuft über die Einrichtung von Hierarchien und klaren Entscheidungsstrukturen und die Interviewpartnerin G betont auf der einen Seite die Notwendigkeit von Grundsatzdiskussionen, plädiert aber für Entscheidungen aufgrund des Mehrheitsprinzips. Abstrahiert kann das bedeuten, dass es ein implizites Wissen von der Notwendigkeit der Beteiligung aller LehrerInnen an Schulentwicklungsprozessen gibt, aber keine Einigkeit darüber herrscht, wie diese erreicht werden kann. Basisdemokratie und konsensuale Entscheidungsfindungsprozesse werden teilweise zugunsten des Mehrheitsprinzips zurückgedrängt, einerseits aufgrund des damit verbundenen Aufwands, andererseits aufgrund der Einsicht, dass es unmöglich sei, alle KollegInnen zur Gänze für ein Projekt zu gewinnen. In allen Fällen aber wird die Notwendigkeit des gemeinsamen Austausches, die einer Entscheidungsfindung vorausgehen müsse, betont. Das heißt für die Durchführung von Schulentwicklung, dass es eine Struktur geben muss, innerhalb derer der Austausch der KollegInnen gepflegt werden kann und die sicherstellt, dass die Entscheidungsfindung für alle transparent und nachvollziehbar abläuft.

Interviewpartner D legt weniger Wert auf die Frage der Entscheidungsfindung, sondern konzentriert sich darauf, wie Verbindlichkeiten innerhalb eines Projekts hergestellt werden können.

25.3.1.4. „Weil wir einfach nicht geschaut haben: >>Ist das wirklich verbindlich?<<“

Der Interviewpartner D bezieht sich in seinen Ausführungen auf Formalia, wie beispielsweise die Dokumentation von Projekten und Arbeitsschritten, wenn es um die Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen geht. Ebenso ist es ihm ein Anliegen, Erfolge auch publik zu machen. Hintergrund für diese Ansicht ist ein internationales SchülerInnenaustauschprojekt, das er organisiert hatte, bei dem in der ersten Phase manches aber nicht nach Plan gelaufen war. Besonders streicht er hervor, welche schwerwiegende Wirkung fehlende Verbindlichkeiten dabei hatten.

„Und da hama natürlich am Anfang total danebengepatzt. Da hama da a paar Jugendliche ghabt, die keine Unterkunft hatten, weil ma net, weil ma einfach nicht geschaut haben: is des wirklich verbindlich?“ (D, Z. 290-293)

Wichtig sind dem Lehrer D also die Transparenz und die Dokumentation von Projekten auch im Sinne dessen, dass Fehler in Zukunft vermieden werden können. Ebenso legt er Wert darauf, dass alle ihre Meinung einbringen können und wenn nötig, Kleinigkeiten auch ausführlich diskutiert werden. Hier kommt wieder der Fokus auf die Beteiligung der KollegInnen zum Vorschein. Ebenso wie der Interviewpartner D verweist auch die Interviewpartnerin E auf die formale Seite in der Durchführung von Projekten, wobei das bei ihr nur in einem Nebensatz thematisiert wird. Sie begründet die Relevanz der Dokumentation damit, dass sie das in der Ausbildung so gelernt hätte. (E, Z. 249). Wichtiger ist ihr die Frage nach strukturierten Kommunikations- und Informationsflüssen.

25.3.1.5. „Wir reden sehr, sehr viel informell im Konferenzzimmer, aber das ist halt dann oft ein Zufall.“

Wichtiger als die formale Seite der Dokumentation ist Fr. E Partizipation in dem Sinne, dass alle KollegInnen mit ausreichenden Informationen versorgt sind. Ihr Augenmerk liegt auf einer Form der Kommunikation, die alle einschließt, was ihrer Ansicht nach in der Realität zu wenig funktioniert.

„IP: Des is net immer ganz einfach. Weil die Gruppe dann auch größer, mal größer war schon. Des warn mir die wichtigsten Dinge eigentlich. Ich hätte ja gern gehabt dass wir über E-Mail auch, ah, diskutieren, aber des hot net geklappt. Also dass es einfach einen Rückfluss gibt oder a Feedback, weil es is, ah, wir reden sehr, sehr viel informell im

Konferenzzimmer, aber des is halt dann oft a Zufall und ich hätt gern gehabt, dass es ah, a Feedback gibt, a, a, a organisiertes, des war aber net möglich.“ (E, Z. 245-250)

Die Interviewpartnerin folgt in dieser Passage einer klaren Struktur: Zuerst formuliert sie ein Schlagwort, dann die Erklärung dessen, was sie darunter versteht und im Anschluss daran eine Beschreibung, welche Maßnahmen sie ergriffen hätte, um das umzusetzen. Das Stichwort Partizipation heißt für sie, möglichst alle auf einen gleichen Informationsstand zu bringen. Dazu hat sie einen Mailverteiler eingerichtet und immer wieder Informationen verschickt. Sie führt im Folgenden ihren Wunsch aus, Diskussionen zusätzlich über Email führen zu können, da es für sie aufgrund der vielen informellen Gespräche im Konferenzzimmer wichtig gewesen wäre, Rückmeldungen in einer strukturierten Form zu erhalten. Bleiben die Gespräche nämlich im informellen Bereich, ist es dem Zufall überlassen, ob und welche Rückmeldungen die Interviewpartnerin erhält, also versucht sie, die Kommunikation auf eine professionelle Ebene zu verlagern.

Fr. E spricht hier ein ähnliches Problem an wie Fr. F, allerdings ohne es direkt auszudrücken: Die strukturelle Beschaffenheit von Schule erschwert die professionelle Durchführung von Projekten und eine strukturierte Informationsweitergabe, an der alle beteiligt sein können. Die Interviewpartnerin legt damit dar, dass in der schulischen Struktur kaum Möglichkeiten für eine direkte und strukturierte Kommunikation vorhanden sind und diese in der Folge eher zufällig stattfindet.

Auch die Interviewpartnerin F bezieht sich auf Hindernisse in der organisatorischen Gestaltung von Schule bezüglich der Durchführung von Schulentwicklungsprozessen und legt ihren Fokus darauf, dass das Engagement von LehrerInnen freiwillig erfolgt, was einiges an Problemen nach sich zieht.

25.3.1.6. „Es hat keine Gegenleistung.“

Wenn sich LehrerInnen in der Schulentwicklung engagieren, ohne dafür entlohnt zu werden, laufen sie Gefahr, von den anderen als solche, die sich profilieren wollen, negativ etikettiert zu werden. Solange Schulentwicklungstätigkeit also nicht mit einer Gegenleistung verbunden wird, wird sie im Kollegium umstritten bleiben.

„Und da seh ich aber a große Gefahr in der Schule, weil sie (die LehrerInnen, ES) ham ja was anders auch noch zu tun, na. @Sie ham ja eigentlich ein Hauptgschäft zu machen@ und das sind ja Sachen die zusätzlich laufen, na.

I: °Ja°

IP: Ahm, die auch zusätzlich laufen und zwar mit der Problematik wenn sie nicht bezahlt werden, kriegen sie jetzt von denen die das nicht machen, ah, „sie müssen si profilieren“ und ich weiß nicht was für nette Wörter noch umgehängt, weil, i, i mein i kann verstehn wenn jemand sagt das is mein Job, ich mach meine vierzig Stunden und tschüs, ja, is ok. Aber dass jemand das aus einer inneren Berufung heraus macht,
 I: //mhm//
 IP: dass er hier was weitertreibt, das muss ich doch nicht gleich mit dem Etikett versehn „der will was werden oder
 I: °Ja°
 IP: der will da sich ein(wämpern?)“ oder sonst was, das geschieht aber. Weils ja nicht, also, es hat keine Gegenleistung, na.“ (F, Z. 391-406)

Hier lässt sich deutlich erkennen, wie schwierig sich der Umgang im Kollegium gestaltet, wenn Schulentwicklung und das Engagement darin nicht strukturell abgesichert und anerkannt wird.

Aus dem Vergleich der zitierten Passagen lässt sich außerdem interpretieren, dass sich alle InterviewpartnerInnen in unterschiedlicher Ausformung an der Professionalität in der Durchführung von Schulentwicklungsprozessen orientieren und dabei besonderen Wert auf die Frage nach der Teilhabe und der Partizipation eines Kollegiums an Schulentwicklungsprozessen legen. Unterschiedliche Lösungen werden dafür angeboten: vom Mehrheitsprinzip, über Diskussionen bis hin zu der Frage, wie Kritik konstruktiv eingebunden werden kann. Eine strukturelle Absicherung der Partizipation ist aber in jedem Fall gewünscht.

Ein weiteres Thema ist die Problematik der Dokumentation von Prozessen und der Transparenz in der Informationsgewinnung. Interviewpartnerin F stellt als einzige auch die Frage nach der strukturellen Absicherung von Schulentwicklungsprozessen und nach Anerkennung und Entlohnung der Arbeit. Dem strukturellen Aspekt kommt somit eine zentrale Rolle zu, er ist der Angelpunkt für das erfolgreiche Arbeiten in Schulentwicklungsprozessen.

Interessant an diesem Orientierungsrahmen ist, dass, obwohl alle Interviewten Vielfältigkeit als wichtiges Element darstellen, SchülerInnen, Eltern oder andere relevante Bezugspersonen kein einziges Mal vorkommen. Eine Binnenorientierung am Kollegium und die Sicht auf LehrerInnen als die eigentlich für Schulentwicklung Verantwortlichen werden hier deutlich.

Im zweiten Orientierungsrahmen, innerhalb dessen die Frage diskutiert wird, ob und inwiefern ReligionslehrerInnen besondere Werte in die Schulentwicklung einbringen würden, rückt vor allem der Umgang miteinander und die soziale Komponente in den Mittelpunkt.

25.3.2. Zwischen Abgrenzung und Einbringen von als christlich erachteter Werte

Einen zweiten Orientierungsrahmen neben der Professionalität in der Umsetzung bildet die Auseinandersetzung damit, ob ReligionslehrerInnen besonders für christliche Werte einstehen würden. Auf diese Thematik beziehen sich die InterviewpartnerInnen weniger, dennoch lässt sich dieser Orientierungsrahmen aus dem Vergleich von Passagen aus den Interviews mit den Interviewpartnerinnen C, F und G rekonstruieren. Im Zentrum steht dabei der Blick auf die Gemeinschaft, wie sich anhand der Aussagen der Interviewpartnerin C darstellen lässt.

25.3.2.1. „Mir ist das Miteinander wichtig.“

Die Interviewpartnerin C antwortet auf die Frage, was ihr in der Umsetzung von Schulentwicklung oder Projekten wichtig sei, dass für sie „das Miteinander“ im Mittelpunkt stehe und dass LehrerInnen Schulentwicklung nicht für ihre Selbstverwirklichung missbrauchen. Für sie ist es wichtig, dass SchülerInnen begeistert und animiert werden, sich für etwas zu interessieren, zu lernen und zu forschen. Einerseits spricht sie diesbezüglich dem konventionellen Schulsystem zwar seine Berechtigung zu, ist aber andererseits der Ansicht, dass Projekte und neue Methoden dies besser unterstützen würden.

„I: Mhm. Was ist Ihnen jetzt so in der Umsetzung besonders wichtig in, bei der Schulentwicklung oder bei den Projekten?

IP: (4) mh. Na ja, mir ist das Miteinander wichtig, also das heißt, dass man, dass der Schüler oder die Schülerin wirklich also schon im Mittelpunkt steht,

I: //mh//

IP: also es darf nicht zur Selbstverwirklichung der Lehrer werden. Aber natürlich @probiern wir aus@, aber es, also soll immer, das muss glaube ich immer im, im Zentrum sein, wie kann ich die Schülerinnen und Schüler für einfach für ein Thema begeistern und, ja, und dann einfach auch zum Lernen oder zum Weiterforschen, also diese Neugier einfach zu erwecken in den Schülern. (...)

IP: Aber mir gefällt das, das neue oder Schulentwicklung, wie gesagt, das muss, das muss einfach sein für mich, das, wir können nicht stehenbleiben und daher bin ich einfach immer sehr offen für neue Entwicklungen, das, lass mir auch gerne was @vorstellen immer@“

(C, Z. 472-487)

In ihrer Antwort beschreibt die Interviewpartnerin eine gemeinschaftliche Atmosphäre, die durch Schulentwicklung erreicht werden kann. Weniger inhaltliche Punkte oder der Fokus auf eine professionelle Umsetzung stehen hier für sie im Vordergrund, sondern ihr ist es ein Anliegen, „Neugier“ (C, Z. 483) zu wecken, SchülerInnen zu begeistern.

Bezüglich ihrer eigenen Haltung expliziert Fr. C, dass sie nicht „stehenbleiben“ (C, Z. 486) möchte, sondern „offen ist für neue Entwicklungen“ (C, Z. 486f), und sich auch gerne „etwas vorstellen lässt“ (C, Z. 487). Sie nimmt also Inputs von außen auf und setzt das neu Gelernte in ihrem Beruf um. Anders als die Interviewpartnerin F bewertet Fr. C die Teilnahme an Schulentwicklung, die sie vor allem als Unterrichtsentwicklung versteht, nicht als eine Verpflichtung, die entlohnt werden sollte, sondern es „gefällt“ (C, Z. 485) ihr. Ihre Offenheit gegenüber dem Neuen begründet Interviewpartnerin C auch damit, dass ihr dies helfe, ihre Anliegen oder ihre Werte zu realisieren. Ihre Aufgabe in der Erziehung der SchülerInnen sieht sie darin, diese bei der Entwicklung zu „mündigen“ Menschen zu unterstützen.

Diese Interviewpartnerin ist auch die einzige unter den Befragten, die Religion in Verbindung mit der Frage danach, was ihr wichtig sei, anspricht.

„IP: Und für mich persönlich wichtig ist, dass i quasi mit dem Fach Religion immer drinnen bleib. Des is ma wirklich wichtig, weil i glaub einfach, also des schöne dran an Religion is, dass ma immer irgendeinen Gegenstand findet, wo ma sich anhängen kann.

I: Ja

IP: Und wann ma des positiv umsetzt, dann glaub i bleibt bei den Kindern auch immer dieser Funke >>Religion war auch dabei<<

I: Ja

IP: und das, das solls sein, ja.“ (C, Z. 493-500)

Diese Passage kennzeichnet das Ende des Interviews und hat besonderes Gewicht, da es sich hier nicht um die Antwort auf eine explizite Interviewfrage handelt, sondern um eine persönliche Anmerkung von Fr. C. Sie thematisiert „Religion“ hier von sich aus ohne einen äußeren Anstoß und führt aus, dass das „Schöne“ (C, Z. 494) an Religion sei, sich immer „wo anhängen“ (C, Z. 494) zu können. Religion kann also in unterschiedlichsten Themenfeldern vorkommen und ist nicht beschränkt auf die Zeit des Unterrichts. Mit dem betonten „immer“ (C, Z. 494) weist die Lehrerin darauf hin, dass Religion möglicherweise andere, neue Perspektiven auf ein Thema des Schullebens werfen kann. Hier geht es ihr nicht darum, SchülerInnen zu bekehren oder zum Glauben zu führen, sondern für sie ist es wichtig, dass sie einen „Funken“ (C, Z. 498) mitnehmen, der bewusst macht, dass Religion auch im Schulleben eine Rolle spielt. Darüber hinaus setzt sie Initiativen, deren Wirkung die SchülerInnen selbst bestimmen können, so wird auch ihre Vorsicht deutlich: Sie formuliert nicht, dass „die Jugendlichen religiös werden sollen“, oder den Glauben annehmen, sondern ihr geht es um ein Angebot im Sinne dessen, dass die SchülerInnen aus freier Entscheidung mitnehmen können.

Auch die Interviewpartnerin F hat die SchülerInnen im Blick, allerdings geht es ihr weniger um die Frage, wie diese Religion betrifft, als darum, wie Gemeinschaft gelebt werden kann.

25.3.2.2. „Aber irgendwie klar zu machen, als Mensch sind wir keine Einzelwesen, wir sind Sozialwesen.“

Im Kontext der Frage, welche Auswirkungen das Engagement in der Schulentwicklung auf ihren Beruf hat, kommt die Interviewpartnerin F auf bestimmte Werte zu sprechen, die sie vertritt und führt aus, was sie damit meint:

„IP: (2) Äh, dass ich mich zum Beispiel für Dinge einsetze, die die Gemeinschaft betreffen und zwar auch wenn ich nicht unmittelbar etwas habe davon, also net immer nur dieses ich bring was, ich krieg was Prinzip, ahm, das es net nur des Recht des Stärkeren sein kann, dass ma sich da durchzieht, dass ich Freizeit auch einsetze für etwas was mir wichtig is und einfach dieses Gefühl ich trei-, ich ahm, es geht net nur um mich. Ich kann ja Schule so auffassen, ich geh her, nehm den Input, geb meinen Output der verlangt wird und geh wieder, ja.

I: //mhm//

IP: Das machen auch viele Schüler. Aber irgendwie klar zu machen als Mensch sind wir keine Einzelwesen, wir sind Sozialwesen und diesen sozialen Faktor muss ich üben und muss ich einsetzen. Und das wär für mich a wichtiger Wert in der Schule.“ (F, Z. 431-440)

Fr. F spricht hier davon, den sozialen Faktor „zu üben und einzusetzen“ (F, Z. 439-440), und möchte so den SchülerInnen die Bedeutung von sozialem Engagement näherbringen. Generell gesehen ist diese Interviewpartnerin mit der Situation, die sie als „ich bring was, ich krieg was Prinzip“ (F, Z. 432f) umschreibt, welches sie bei vielen SchülerInnen wahrnimmt, nicht zufrieden und will dem entgegenwirken. Im Gegensatz zu Interviewpartnerin C hat sie ein klares und normatives Ziel: Sie möchte die SchülerInnen dazu erziehen, zurückzustecken, Freizeit zu opfern und soziales Engagement an den Tag zu legen. Religion spielt für die Befragte in diesem Zusammenhang keine Rolle, sondern der Umstand, dass Menschen „soziale Wesen“ (F, Z. 439) sind, was auch zu Verpflichtungen führt, steht für sie im Mittelpunkt.

Während Fr. F Religion überhaupt nicht anspricht, verwehrt sich die Interviewpartnerin G dagegen, dass sie aufgrund ihres Status als Religionslehrerin bestimmte Werte vertreten müsse.

25.3.2.3. „Aber es ist nicht so, dass ich jetzt sage, als Katholikin bestehe ich jetzt drauf, das christliche Menschenbild hier verankert zu sehen.“

Die Interviewpartnerin G bezieht die Frage, worauf sie in der Umsetzung von Schulentwicklung neben dem professionellen Teil Wert legt, von sich aus auch auf sich selbst als Religionslehrerin. Daher ist sie bei beiden Orientierungsrahmen in diesem Themenfeld vertreten.

„Ok, ah, wenns jetzt darum geht (3) ob ich jetzt als Religionslehrerin damit bestimmte Werte verbinde ((lacht)), ah, implizit natürlich, weil ich sie lebe

I: //mhm//

IP: und weil ich sie dann durch mich, durch meine Person einbringe, aber es ist nicht so dass ich jetzt sag, ja als ah, Katholikin besteh ich jetzt drauf das christliche Menschenbild hier verankert zu sehen, ja.

I: Ja

IP: Also sondern, ich ich versuch mich dann eher irgendwo, wenn es mir auffällt oder wenn es bewusst ist, dass ich da, dass es meiner Werthaltung widerspricht, gegenzusteuern.

I: //mhm//

IP: Aber ich schreib jetzt nicht so irgendwie groß ((lacht)) Würde oder, weiß ich nicht, Gleichheit oder irgendwie so hin.

I: Ja

IP: Wobei natürlich im Großen und Ganzen is man sich ja eh meist einig.

I: //mhm//

IP: Also auch jemand der sich jetzt nicht als, als Christ oder Christin sieht, ah, trägt ja die christlichen Werte sehr stark in sich. Wird wohl niemand bestreiten, dass alle Menschen die gleiche Würde haben oder grundsätzliche Dinge.“ (G, Z. 179-196)

Es scheint, als verwehre sich die Interviewpartnerin in dieser Passage dagegen, als Katholikin wahrgenommen zu werden, die aufgrund ihrer konfessionellen Bindung bestimmte Werte vertritt. Wichtiger scheint es ihr zu sein, dass sie als Person soziale Werte und Toleranz mitbringt und das auch wahrgenommen wird. Fr. G formuliert dafür keine Beispiele, sondern konstatiert allgemein, dass sie da, wo sie merkt, dass etwas ihrer Werthaltung widerspricht, versucht gegenzusteuern. Anschließend führt sie allerdings „Würde“ und „Gleichheit“ an, die sie aber nicht nur für sich verstanden wissen will und relativiert ihre Aussage, indem sie unterstellt, dass sich alle KollegInnen einig seien und eigentlich alle „christliche“ Werte in sich tragen würden, auch Nicht-ChristInnen. Das vereinnahmende Moment, das diese Passage beinhaltet, und die Möglichkeit, hier Konflikte zu vermeiden, werden augenscheinlich: Zum einen können Würde oder Gleichheit auch säkulare, humane oder muslimische Werte sein, zum anderen wird hier deutlich, dass Konflikte vermieden werden, indem man sich über „Würde“ oder „Gleichheit“ einig werden kann.

Darüber hinaus schwingt in der Aussage das implizite Wissen mit, als ReligionslehrerIn unter dem ständigen Verdacht zu stehen, missionarisch wirken zu wollen. So wird auch die Abwehr von Fr. G erklärbar, warum sie nicht speziell christliche Werte an ihrer Schule etablieren möchte.

25.3.2.4. Zusammenfassung und Bezug zur Forschungsfrage

Anhand dieser Orientierungsrahmen lässt sich belegen, dass Religion von Seiten der ReligionslehrerInnen wenn, dann sehr vorsichtig eingebracht wird. Eher wird das Augenmerk auf von ihnen deklarierte allgemeine Grundsätze gelegt, die eine professionelle Durchführung von Schulentwicklungsprozessen im Sinne der Organisationsentwicklung verheißen.

Die einzige Religionslehrerin, die Religion in diesem Zusammenhang explizit erwähnt, legt Wert darauf, dass ihre Bemühungen nicht übergriffig wirken, sondern sie will allein die Neugier bei den Kindern und Jugendlichen wecken und Religion als einen Faktor erinnern wissen, der auch eine Rolle spielt.

Die LehrerInnen bringen sich und ihre Überzeugungen in den Prozess ein. Ihr Wissen über professionelle Schulentwicklung basiert meist auf den bereits gemachten Erfahrungen bzw. zusätzlichen Ausbildungen und scheint nicht mit der Position als ReligionslehrerIn in Verbindung zu stehen. Religion aus dieser Warte findet also unter zwei Dimensionen Eingang in die Schulentwicklung: Zum einen sind es die ReligionslehrerInnen selbst, die zwar zu ihren Überzeugungen und Haltungen stehen, diesen aber keine Exklusivität zuschreiben und sie auch nicht missionarisch aufoktroyieren, und zum anderen ist es die Erwartung, dass SchülerInnen Religion als einen Zugang zu erfahren, der nicht nur im Fach eine Rolle spielt, sondern in unterschiedlichen Zusammenhängen präsent ist. Dieser Anspruch verbindet sich auch damit, SchülerInnen nicht „den Glauben“ beibringen zu wollen.

Insgesamt gesehen scheinen die befragten ReligionslehrerInnen eher vorsichtig zu sein, wenn es um die Thematisierung von Religion im Zusammenhang mit der Umsetzung von Schulentwicklung und ihren darin vertretenen Werten geht. Dass sie diese nicht als explizit religiöse Werte benennen, kann auch als Reaktion auf die gegenwärtige antireligiöse

gesellschaftliche Entwicklung gedeutet werden¹⁰²¹ und auf die ambivalente Situation hinweisen, in der sich ReligionslehrerInnen befinden.

Die Prioritäten der ReligionslehrerInnen belegen, dass sie den Entwicklungsprozess durch Expertise und Professionalität bereichern, zusätzlich hängen die eingebrachten Werte eng mit einem professionellen Handeln innerhalb dieser Prozesse zusammen. Das heißt für Schulentwicklung, bzw. für die Beteiligten daran, dass die befragten ReligionslehrerInnen keinerlei Ansprüche haben, Schulentwicklungsprozesse für ihre Zwecke zu „missbrauchen“, wie besonders anhand der Abwehr von Fr. G deutlich wird, sondern sie vielmehr darauf achten, ihre Überzeugungen und Werte zwar zum Ausdruck zu bringen, diese aber nicht anderen Beteiligten aufzuzwingen. Somit kann in der Schulentwicklung mit einem professionellen und unterstützenden Engagement der ReligionslehrerInnen gerechnet werden, die sowohl Fragen der professionellen Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen Raum geben als auch auf einen wertschätzenden Umgang miteinander achten.

25.4. Die Erwartungshaltungen

Alle Interviewten wurden daraufhin befragt, welche Erwartungen sie an Schulentwicklungsprozesse stellen würden. Diese Erwartungen an Schulentwicklungsprozesse sind insofern für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant, als dieser Themenbereich offenlegt, inwiefern die ReligionslehrerInnen Visionen haben, welche Ziele mit Schulentwicklung verfolgt werden können. Ebenso lässt sich durch die Fragstellung das Augenmerk darauf richten, welche Stärken und welche Schwächen Schulentwicklung in der Wahrnehmung der Befragten hat und in welcher Weise religiöse Dimensionen in diesen Erwartungshaltungen vorkommen. Anhand der Antworten wurden zwei Orientierungsrahmen rekonstruiert. Zum einen formulierten die Befragten ihre Antworten entlang des Rahmens externer Rahmenbedingungen wie gesellschaftliche Entwicklungen oder politische Vorgaben und zum anderen entlang ihrer Positionierung oder der Positionierung des Unterrichtsfaches katholische Religion an der Schule, wobei hier der schulischen Gemeinschaft und der sozialen Atmosphäre vor Ort besondere Bedeutung zukommt. Im Folgenden lege ich zuerst das implizite Wissen über externe Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen für Schulentwicklungsprozesse dar.

¹⁰²¹ Vgl.: Kapitel 1.2.

25.4.1. Externe Rahmenbedingungen

Dieser Orientierungsrahmen wurde aufgrund der Passagen mit den InterviewpartnerInnen A, C und D ermittelt, da sie sich in Bezug auf die Funktion von Schulentwicklung daran orientieren, Schulentwicklungsprozesse als eine Möglichkeit, um auf gegenwärtige Veränderungen reagieren zu können, wahrzunehmen. Während Fr. C für sich in Anspruch nimmt, dass sie Schulentwicklung im Sinne von pädagogischer Entwicklung unterstützt, um auf die veränderte Lebenswelt der SchülerInnen eingehen zu können, hat Hr. D eher politische Rahmenbedingungen im Blick. Er hat diesbezüglich keine großen Erwartungen an Schulentwicklungsprozesse, da sie von Seiten der Politik keine Unterstützung erfahren und daher eher ins Leere laufen würden. Auch Fr. A hat gesellschaftliche Entwicklungen im Blick, wenn sie betont, dass das Unterrichtsfach Religion aufgrund der geänderten Situation, die von Pluralität geprägt ist, durch Schulentwicklung nicht zum Hauptfach werden könne. Ihre Erwartung formuliert sie in Form einer Abgrenzung und legt nicht dar, ob sie auch positive Aussichten mit Schulentwicklung verbindet.

Das konjunktive Wissen, das hier deutlich wird, zeigt zum einen auf, dass Schulentwicklung als ein Instrument wahrgenommen wird, mittels dessen auf veränderte gesellschaftliche Bedingungen reagiert werden kann und das aufgrund dieser Veränderungen auch einzusetzen ist. Zum anderen wird deutlich, dass das nur dann funktionieren kann, wenn es entsprechende Rahmenbedingungen dafür gibt, die sich vor allem durch einen Wandel im politischen Denken auszeichnen. In den nächsten Abschnitten beziehe ich mich zuerst auf die Interviewpartnerin A und C und stelle im Anschluss daran die Position von Interviewpartner D dar.

25.4.1.1. „Es ist natürlich aufgrund der Schülerbekenntnisse auch eine große Änderung passiert.“

Interviewpartnerin A soll innerhalb dieses Orientierungsrahmens als erste in den Mittelpunkt rücken, weil sie in ihrer Aussage von sich aus eine Verbindung von Religion und Schulentwicklung herstellt, wenngleich in abgrenzender Weise. Wenn die Interviewpartnerin hier von Religion spricht, so bezeichnet sie damit das Unterrichtsfach katholische Religion.

„IP: Naja man kann nicht erwarten, dass man einfach, dass Religion zum Hauptfach wird.
I: //mhm//

IP: @(.)@: Das geht einfach nicht, aber dass einfach, jo, dass ma einfach Bescheid weiß, wohin es geht. Das heißt, welche Richtung bestimmt wird und dass einfach Konturen kommen.

I: //mhm//

IP: Also ich glaube für das Fach Religion wäre es vermessen zu sagen. Ahm es ist derzeit überhaupt nicht die Zeit, dass man Religion stärker positioniert und es ist natürlich aufgrund der, der Schülerbekenntnisse auch eine große Änderung passiert.“ (A, Z. 52-59)

Fr. A beginnt diese Passage mit einer klaren Abgrenzung und betont, dass das Unterrichtsfach katholische Religion kein „Hauptfach“ (A, Z. 52) werden könne. Die Wortwahl von „kann“ (A, Z. 52) impliziert, dass unrealistisch wäre, selbiges zu erwarten. Sie begründet diesen Umstand in argumentativer Form damit, dass es aufgrund der Änderung der SchülerInnenbekenntnisse „überhaupt nicht die Zeit“ (A, Z. 58) sei, das Unterrichtsfach stärker zu positionieren. Die Wortwahl deutet hier darauf hin, dass sich für die Interviewpartnerin durch diese gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen die schulische Realität nicht verbessert hat und es scheint, als ob sie die Rahmenbedingung der religiösen Pluralität eher resignativ annimmt. Ihre Orientierung an gesellschaftlichen Veränderungen wird auch dadurch deutlich, dass sich die Befragte nicht auf die inhaltliche Dimension des Faches bezieht, welche es nicht zu einem Hauptfach werden lässt, sondern mit der gestiegenen Pluralität in den Bekenntnissen der SchülerInnen argumentiert.

Eine weitere Erwartung, welche die Interviewpartnerin an die Schulentwicklung stellt, ist, dass diese den LehrerInnen Orientierung gibt, wohin „das“ geht und welche Konturen „das“ bekommt. Ihr geht es nicht darum, aktiv beteiligt sein zu wollen, sondern für sie steht der Informationscharakter von Schulentwicklung im Vordergrund. Insofern nimmt sie sich selbst nicht als aktiv Beteiligte in Entwicklungsvorhaben wahr. Das kann mit ihrer Ansicht zusammenhängen, dass sich Religion nicht im Zentrum von Schulentwicklung befinden dürfe und sie sich als Vertreterin dieses Faches in der Konsequenz im Hintergrund hält. Auch Fr. C bezieht sich auf eine Veränderung in der Lebenswelt der SchülerInnen und erwartet von Schulentwicklungsprozessen, dass diese ihr Hilfestellung bieten, auf die Veränderungen entsprechend reagieren zu können.

25.4.1.2. „Also ich denke mir einfach, da verändert sich so schnell etwas.“

Diese Interviewpartnerin orientiert sich ebenfalls an gesellschaftlichen Veränderungen und stellt daher die Lebenswelt der SchülerInnen und die von ihr wahrgenommenen Entwicklungen in den Mittelpunkt. Diesbezüglich sieht sie ihre persönliche und pädagogische Weiterentwicklung als eine Chance, auf diesen Wandel zu reagieren. Schulentwicklung ist für sie ein Instrument,

um die Herausforderung bewerkstelligen zu können und den Lehrkörper auf den aktuellen pädagogischen Stand zu bringen.

„I erhoff mir einfach, ahm, (3) a, i weiß net, ein, ein besseres Verstehen oder ein besseres Lernen mit den Schülern.

I: //mhm//

IP: Also i denk mir einfach da verändert sich so schnell was, also i merk das allein, i unterricht jetzt zwanzig Jahre ah, ändert sich ja die Struktur da, auch das Lernverhalten der Kinder oder eben ihre Umwelt so stark, dass gewisse Dinge so wie ich sie im ersten Dienstjahr gebracht hab, kaum mehr möglich ist, aber dafür sind andere Dinge

I: ((räuspert sich))

IP: möglich. Des, aber ma muss wirklich sehr flexibel bleiben eben mit den Kindern und die Wissensvermittlung einfach auf verschiedenen Ebenen probieren. Also i bin schon sehr dafür, dass ma da immer am neuesten Stand bleibt

I: //mhm//

IP: und da weiter betreibt, unbedingt ((lacht))“ (C, Z. 326-338)

Hier wird der Blick der Interviewpartnerin auf SchülerInnen und ihre Verbindung von Schul- und Unterrichtsentwicklung deutlich. Vor der zitierten Passage bezieht sich Fr. C kurz auf die negativen Rahmenbedingungen, die für mögliche Entwicklungsvorhaben in Österreich vorherrschen und thematisiert die fixen Stundeneinteilungen als einen Widerspruch zu gegenwärtigen pädagogischen Entwicklungen. Neben dem Blick auf die SchülerInnen ist sich diese Interviewpartnerin dessen bewusst, welche Veränderungen es von außen geben müsste, obgleich das nicht ihr Hauptfokus ist.

Die Wortwahl „besseres Lernen mit den Schülern“ (C, Z. 326) zeigt den Zugang der Interviewpartnerin zu den Jugendlichen auf. Das gemeinsame Lernen steht für sie im Mittelpunkt, nicht die Belehrung auf Seiten der LehrerInnen. Die Orientierung an gesellschaftlichen Veränderungen wird bei ihr in der Begründung, warum die pädagogische Entwicklung für sie so bedeutsam ist, sichtbar. Sie möchte auf die Entwicklungen, die sie in den letzten zwanzig Jahren wahrgenommen hat, reagieren können und die SchülerInnen zum Lernen anregen. Somit werden für sie Schulentwicklungsprozesse zu Instrumenten, die sie produktiv auf relevante Veränderungen in der Lebenswelt der SchülerInnen reagieren lassen.

Anders als diese Interviewpartnerin, deren Erwartungen durchaus auf ein Ziel gerichtet sind, nämlich das gemeinsame Lernen zu verbessern und auf die Lebenswelt der SchülerInnen eingehen zu können, formuliert Hr. D, dass er mit Blick auf die politischen Vorgaben keine expliziten Erwartungen an Schulentwicklungsprozesse habe.

25.4.1.3. „Erwartungen hatte ich keine.“

Auch der Interviewpartner D orientiert sich an Rahmenbedingungen, bezieht diese aber nicht auf gesellschaftliche Entwicklungen, sondern auf politische Vorgaben und zeigt sich diesbezüglich eher resignativ.

„Und des is halt für mi der Punkt, also Erwartungen hatte ich keine und ich, ich sag auch ehrlich, dass ich net wirklich für die Zukunft große Erwartungen hab, ja, da müsst si schon mehr tun glaub i, aber des is a politische Sache.“ (D, Z.510-512)

Hr. D beginnt seine Ausführungen damit, dass in seinem ersten Unterrichtsjahr ständig neue Entwicklungen auf ihn zukamen, von denen sich manche im Nachhinein auch als ein „Blödsinn“ (D, Z. 510) herausstellten. In Form einer Metapher beschreibt er den Zustand des österreichischen Bildungssystems als „Dschungel“ (D, Z. 505), in dem sich keineR orientieren könne und niemand wisse, wohin die Entwicklungen gehen würden. Er schließt mit einem Ausblick in die Zukunft, für die er Stagnation prophezeit, da sich seiner Ansicht nach auf politischer Ebene mehr verändern müsste, als das im Moment der Fall ist.

Anhand dieser Stelle wird deutlich, welche Verantwortung die Bildungspolitik gegenüber den betroffenen LehrerInnen hat. Solange keine Rahmenbedingungen geschaffen werden, die eine zukunftsgerichtete Veränderung ermöglichen, kann Schulentwicklung nur ein „Baustein“ (D, Z. 509) sein, der wenig ausmacht. Die Konsequenz, welche undurchsichtige politische Entwicklungen für einzelne LehrerInnen haben, ist, dass es kaum mehr Visionen oder positive Zukunftserwartungen gibt und sich Frustration und Resignation ausbreiten.

Dieser Interviewpartner orientiert sich also an politischen Rahmenbedingungen, die er als behindernd oder frustrierend erlebt. Für zukünftige Schulentwicklung heißt das, dass politische Rahmenbedingungen geschaffen werden müssten, welche Entwicklungen ermöglichen, die Raum schaffen, um Visionen zu entwickeln und zu diskutieren, sodass eine attraktive Zukunftsperspektive das Engagement der LehrerInnen stärkt. Ebenso gilt es, gesellschaftlichen Veränderungen sensibel Rechnung zu tragen und Instrumentarien zur Verfügung zu stellen, anhand derer LehrerInnen darauf reagieren können. Dass sich LehrerInnen auf Politik und gesellschaftliche Entwicklungen berufen, zeigt ihre Offenheit und Sensibilität gegenüber ihren Umwelten, die Einfluss auf ihren Handlungsspielraum und auf die schulischen Entwicklungsvorhaben nehmen. Gleichzeitig wird anhand dieses Rahmens deutlich, dass ein Wissen über die Notwendigkeit von Schulentwicklungsprozessen, die sich aus einer veränderten gesellschaftlichen Situation ergeben, vorhanden ist. Sie werden als Instrumente

wahrgenommen, die es ermöglichen, auf den Wandel zu reagieren und auf die Lebenswelt der SchülerInnen eingehen zu können.

Im zweiten Orientierungsrahmen geht es darum, welche Auswirkungen Schulentwicklungsprozesse möglicherweise auf das Unterrichtsfach und auf die ReligionslehrerInnen in ihrer Berufsausübung haben.

25.4.2. Die Positionierung der ReligionslehrerInnen

Dieser Orientierungsrahmen bezieht sich darauf, dass mit Schulentwicklung die Erwartung verbunden ist, das je eigene Berufsleben zufriedenstellender gestalten zu können. Aus den Interviewpassagen mit den InterviewpartnerInnen B und G wird deutlich, dass die Entwicklungsprozesse von ihnen als ein Instrument wahrgenommen werden, das ihnen hilft, ihr Arbeitsumfeld positiv zu verändern. Sie erwarten, dass ihnen durch die Teilnahme an Schulentwicklung ermöglicht wird, aktiv am Aufbau ihres beruflichen Kontexts mitzuwirken. Wurden im vorigen Rahmen externe Einflüsse als Hintergrund für die Erwartungshaltungen formuliert, geht es hier um die Auswirkungen, die Schulentwicklung auf die LehrerInnen vor Ort haben kann.

25.4.2.1. „Dass ich einfach mich selbst einbringen kann und meine eigene Berufszufriedenheit dadurch steigern kann.“

Die Erwartung des Interviewpartners B bezieht sich auf seine Berufszufriedenheit, die er dadurch zu verbessern versucht, indem er die Schule und das Schulleben aktiv mitgestaltet. Gleichzeitig ermögliche ihm die Teilnahme an Schulentwicklung, Informationen über administrative Abläufe zu erwerben und seine Anliegen in diesem Bereich einzubringen.

„(...)Also ich hab die Erwartung gehabt, dass ich einfach sozusagen mich selbst einbringen kann und sozusagen meine eigene Berufszufriedenheit dadurch ah steigern kann, dass ich nicht nur im Konferenzzimmer sitz und halt von Läuten

I: //mhm//

IP: zu Läuten in die Klasse geh, sondern sozusagen das Gesamte mitgestalten kann, ja.“
(B, Z. 323-328)

Dieser Interviewpartner bezieht seine Erwartungen an Schulentwicklung auf zwei Dimensionen: zum einen den Informationscharakter - „sehe was läuft“ (B, Z. 330) - und zum anderen die Möglichkeit, selbst sein Arbeitsumfeld zu gestalten. Hier geht er einen Schritt weiter als Fr. A und sieht Schulentwicklung als ein Instrument zur Steigerung seiner

Berufszufriedenheit an, das ihn aus der Passivität befreit und die Möglichkeit bietet, selbst aktiv an der Gestaltung des Schullebens mitzuwirken.

In einer weiteren Passage bezieht der Interviewpartner von sich aus seine Erwartungen auch auf den Religionsunterricht:

„Das is schon auch etwas, was ich mir erwarte, dass der Religionsunterricht irgendwie so ganz selbstverständlich in der Schule is auch dadurch, dass die Religionslehrer an der Schulentwicklung ah mitgestalten, ja.

I: //mhm//

IP: Also dass das nicht irgendwie sozusagen ein fremder Gast ist, ah der für seine paar Stunden da is ah und den eh keiner kennt, sondern dass das ah wirklich einer is, der aktiv am Schulentwicklungsprozess ah mitmacht und mitgestaltet, ja. Und dadurch der Religionsunterricht auch eine Selbstverständlichkeit is.“ (B, Z. 347-354)

Für Hrn. B ist es ein Ziel, dass Religionsunterricht an der Schule als selbstverständlich betrachtet wird. Seine Strategie, um das zu erreichen, ist die aktive Beteiligung von ReligionslehrerInnen an der Schulentwicklung. Sie sollten aus seiner Sicht kein „fremder Gast“ (B, Z. 347) an der Schule sein, sondern sich aktiv in den Schulentwicklungsprozess einbringen können. Hier kommt eines seiner großen Anliegen zum Ausdruck: ReligionslehrerInnen sollten im Schulgeschehen eingebunden sein. Der Interviewpartner bringt hier von sich aus Schulentwicklung und Religion in einen Zusammenhang, indem er aufzeigt, dass die Wahrnehmung des Faches auch damit zusammenhängt, wie sich ReligionslehrerInnen am Schulleben beteiligen. Wichtig ist ihm dabei, dass sie das einerseits von sich aus tun und andererseits dafür Rahmenbedingungen vorfinden, welche ihnen das ermöglichen, wie beispielsweise nur an einer Schule tätig sein zu müssen. Hier ist eine Parallele zu Interviewpartnerin G zu beobachten: Auch sie sieht ReligionslehrerInnen in der Schulentwicklung verankert und zeigt auf, dass sich ihr Engagement für Schule positiv auf die Wahrnehmung der KollegInnen von ihr als Religionslehrerin verändert hat, was zu einem gesteigerten Selbstwertgefühl beigetragen hat.

25.4.2.2. „Indem wir getan haben und indem wir miteinander gearbeitet haben, (...) ist das ein großer Wohlfühlfaktor schon.“

Die Interviewpartnerin G bezieht sich zwar nicht explizit auf ihre Realität als Religionslehrerin, doch ist die Parallele, die sich hier zu Hr. B und dem Orientierungsrahmen finden lässt, jene, dass auch sie die Erwartung hat, aktiv an der Gestaltung des Schullebens mitwirken zu können. Schule soll in ihren Augen als ein Ort gebildet sein, an dem man sich sowohl als LehrerIn als

auch als SchülerIn wohlfühlt. Dieses Wohlfühlen wurde in ihrem Fall durch das gemeinsame Arbeiten in der Schulentwicklung hergestellt.

„IP: Und indem wir getan haben und indem wir miteinander gearbeitet haben, sowohl also Schüler, Schüler-, also Kolleginnen untereinander aber auch mit den Schülern und Schülerinnen gemeinsam, is des ja großer Wohlfühlfaktor schon. Des is damit gegeben.
I: //mhm//
IP: Ah, aber ganz konkret könnt i des jetzt net sagen welche Erwartungen ich damit verbunden habe.“ (G, Z. 346-350)

Lehrerin G. betont zwar die Schwierigkeit, die sie hat, zwischen Schulentwicklung und dem LehrerInnenberuf an sich zu trennen, beruft sich aber trotzdem auf jene Vorstellungen, die sie am Beginn ihrer Tätigkeit als Lehrerin hatte. Wichtig war ihr, Schule als einen Ort zu konstruieren, „wo man sich wohlfühlt“ (G, Z. 339). Hier kommen bei ihr auch die SchülerInnen in den Blick, denn das Gesagte gilt für diese ebenso wie für die LehrerInnen. Die Schule von Fr. G war am Beginn ihrer Tätigkeit von dem Ziel getragen, ein solcher Ort zu sein, hatte aber keine Kriterien oder „Definitionen“ zur Verfügung, was genau das bedeuten sollte. Die Interviewpartnerin beruft sich in diesem Punkt auf die Realisierung von Schulentwicklung als das gemeinsame Handeln, das sie als einen „Wohlfühlfaktor“ wahrgenommen hat und betont in dieser Passage die Atmosphäre und das Klima, das in der Schule herrschte. Durch das gemeinsame Arbeiten von LehrerInnen und SchülerInnen wurde ihrer Ansicht nach eine positive Veränderung im Schulklima erreicht. In der Struktur der Schule kann das heißen, dass sich der „Haufen Selbstständige“ (B, Z. 472) zu einem Team entwickelt hat und durch die Teamarbeit das Klima verbessert wurde. In dieser Passage kommen bei Fr. G erstmals die SchülerInnen als aktiv Handelnde und Beteiligte vor, die auch an der Verbesserung der Schumatmosphäre mitwirken, sie denkt Schulentwicklungsprozesse in ihrer Umsetzung also auch für die SchülerInnen mit.

25.4.2.3. Zusammenfassung und Bezug auf die Forschungsfrage

Anhand der zwei Orientierungsrahmen „Externe Rahmenbedingungen“ und „die Positionierung der ReligionslehrerInnen“ werden auch zwei prinzipielle Zugänge zu diesem Thema erarbeitet. Solange sich die politischen Bedingungen und strukturellen Vorgaben nicht ändern, wird Schulentwicklung für Frustration sorgen, weil sie immer wieder an Grenzen stoßen wird. Gleichzeitig sehen die LehrerInnen durch Schulentwicklungsprozesse durchaus einen Nutzen für sich selbst und für ihre Berufszufriedenheit, was Auswirkungen auf die Qualität des Unterrichts haben wird.

Bezüglich der Frage nach Religion wird auch hier deutlich, dass sich die Erwartungen der LehrerInnen nicht in erster Linie auf diesen Themenkreis beziehen, sondern dass es vor allem darum geht, die Situation an der Schule zu verbessern. Wenn es zum Thema gemacht wird, dann vor allem aus der Sicht des Faches und der ReligionslehrerInnen, die als ein selbstverständlicher Teil von Schule angesehen werden sollten. Insofern trägt Schulentwicklung dazu bei, durch die ReligionslehrerInnen den Ruf des Religionsunterrichts an der Schule zu verbessern, was wiederum zu einer höheren Berufszufriedenheit unter den ReligionslehrerInnen führt.

Anhand dieser Orientierungsrahmen lässt sich hervorheben, dass sich die Erwartungshaltungen der LehrerInnen sehr realistisch gestalten und auch in der Literatur diskutierte Ziele von Schulentwicklung thematisieren. Religiöse Dimensionen kommen in keinem der beiden Orientierungsrahmen vor, was wiederum auf die gesellschaftliche Wahrnehmung von Religion zurückzuführen ist.

25.5. Lernen im Schulentwicklungsprozess

Dieses Themenfeld wurde in allen Interviews angesprochen und diente den InterviewpartnerInnen dazu, am Schluss ihre Ausführungen zu resümieren und auf einer persönlichen Ebene ihre Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen zu reflektieren. Lernen in Schulentwicklungsprozessen ist deshalb für die Forschungsfrage relevant, weil es auf der einen Seite Aufschluss über die Wirksamkeit von Schulentwicklungsprozessen im Sinne einer Weiterentwicklung der LehrerInnen geben kann und auf der anderen Seite den Blick darauf ermöglicht, inwiefern Religion in diesem Bereich eine Rolle spielt.

Die Orientierungsrahmen, welche aus den Passagen rekonstruiert wurden, beziehen sich auf unterschiedliche Lerndimensionen. Der erste Rahmen, hat die Frage nach einer demokratischen Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen im Fokus und zeigt auf, dass sich hier vor allem die Frage nach der Beteiligung aller Betroffenen stellt. In einem weiteren Rahmen kommt die Kontextgebundenheit von Schulentwicklung im Sinne externer Rahmenbedingungen wie bspw. die Standortgebundenheit von Schulen als mögliche Lerndimensionen in den Blick. Im dritten Orientierungsrahmen wird auf die soziale Komponente verwiesen. Die InterviewpartnerInnen, die diesen Rahmen konstituieren, äußern sich bezüglich einer Veränderung im Umgang mit den KollegInnen, der zu mehr Teamarbeit geführt habe. Die emotionale Dimension, die bei der Beteiligung von

Schulentwicklungsprozessen und damit verbundenen Lernerfahrungen zu tun hat, kommt in einem vierten Orientierungsrahmen zum Ausdruck. Der letzte Rahmen bezieht sich auf ein Thema, das in fast jedem Themenbereich vorkommt, die Frage nach dem Status von ReligionslehrerInnen im Schulsystem. Hier wird der Lernprozess, welcher sich aufgrund der Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen ergab, als Erkenntnis geschildert, dass man sich als Experte/in im Schulsystem besser positionieren kann.

25.5.1. Demokratie in der Struktur von Schulentwicklungsprozessen

Dieser Orientierungsrahmen wurde aus den Passagen mit den InterviewpartnerInnen B, F und A rekonstruiert. Die Lernprozesse werden bei den InterviewpartnerInnen B und F im Zusammenhang mit negativen Erfahrungen geschildert, die neue Erkenntnisse bezüglich der demokratischen Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen ermöglichten. Basisdemokratie im Sinne einer Zustimmung aller Beteiligten wird von beiden InterviewpartnerInnen mittlerweile aufgrund dieser Erfahrungen abgelehnt, doch haben sie unterschiedliche Strategien, wie sie die Prozesse stattdessen gestalten möchten.

25.5.1.1. „Es gibt einfach Sachen, die müssen einmal entschieden werden und dann müssen sie laufen.“

Der folgende Auszug aus dem Interview mit Hrn. B entstand zwar im Zusammenhang mit der Frage, worauf er in der Schulentwicklung Wert lege und wurde auch bereits in Kapitel 25.3.1.4. dahingehend untersucht, weist aber darüber hinaus implizit einen Lernprozess aus, der hier rekonstruiert werden soll. Hr. B stellt in diesem Abschnitt dar, wie er sich eine optimale Abwicklung von Projekten vorstellt, die auch nicht von KollegInnen mitten im Laufen beendet werden kann.

„IP: Ja, also in der Umsetzung, da bin ich mir jetzt nimmer ganz sicher, ja. Also an und für sich ah find ich's a ganz wichtige Sache, dass ma sozusagen wenn ma ein Projekt hat oder wenn ma irgendwie was weiterentwickelt ah, möglichst ah die Basis aller Kollegen hinter sich hat, ja.

I: //mhm//

IP: Also dass sozusagen alle Kollegen mitspielen. Ah jetzt wo ich eben sozusagen ein bißl dabei bin, merk ich, dass das einfach nicht möglich ist, ja. Es gibt einfach Sachen, die müssen einmal entschieden werden und dann müssen sie laufen und man kann nicht nach einem Jahr sagen, naja, hamma das eigentlich wirklich wollen, ja.“ (B, Z. 216-223)

Die Veränderung, die sich hier für den Interviewpartner ergeben hat, bezieht sich auf die Frage, wie möglichst alle KollegInnen an Projekten beteiligt werden können. Entgegen seiner

ursprünglichen Annahme, es würden immer alle „mitspielen“ (B, Z. 220), wurde der Interviewpartner im konkreten Fall mit einer Realität konfrontiert, in der das nicht möglich war. Die Konsequenz, die er daraus zieht, ist seine Ansicht, dass es einen Beschluss für die Durchführung und für Verantwortliche geben solle, die sicherstellen, dass das Projekt auch realisiert und nicht während des Prozesses vorzeitig von anderen beendet werden kann. Er schildert in den Zeilen 235-242 seine Überlegungen dazu, wie das bestmöglich realisiert werden könne. Wenn man immer auf absolute Zustimmung aller KollegInnen setzen würde, würde es keine Entwicklung mehr geben, da diese Zustimmung unmöglich zu erreichen sei. Um Entwicklungsvorhaben also tatsächlich realisieren zu können, müsse man seiner Meinung nach Gegenargumente „produktiv umsetzen“ (B, Z. 242). Dieser Befragte spricht sich für eine Beteiligung aller KollegInnen aus, indem ihre Gegenargumente ernst genommen werden und sie so am Prozess der Schulentwicklung beteiligt werden können. Einwände würden respektiert, Beschlüsse im ganzen Kollegium gefällt, aber die Ausführung bliebe dann jenen überlassen, die sich für die Durchführung des Projekts verantwortlich erklärt haben.

Hr. B hat in diesem Sinne gelernt, wie demokratisch gestaltete Prozesse funktionieren bzw. auch nicht funktionieren können. Solange es keine Verbindlichkeiten gibt, Gegenargumente nicht gehört werden, kann eine Gruppe von Personen immer über eine andere bzw. deren Projekte bestimmen. Wenn man aber von Anfang an Kritik ernst nimmt, sich mit möglichen Problemen oder Schwierigkeiten auseinandersetzt, kann das zum einen zu einer besseren Qualität in der Durchführung von Schulentwicklungsprozessen führen und zum anderen zu einem besseren Umgang im Kollegium. Der Interviewpartner hat somit gelernt, dass Demokratie die Fähigkeit braucht, mit vielen und unterschiedlichen Meinungen umzugehen, auf andere einzugehen, deren Argumente aufnehmen zu können und in einen Dialog mit jenen zu treten, die eine andere Ansicht vertreten.

Aufgrund von Negativ-Erfahrungen in der Durchführung von Schulentwicklungsvorhaben stellt der Interviewpartner B also Reflexionen über die Durchführung von Projekten an und sucht nach möglichen Ursachen für das Verhindern von Projekten auf Seiten der KollegInnen. Seine Analyse lautet: Kritik an Projekten wird es zwar immer geben, doch wenn konstruktiv mit ihr umgegangen wird, eventuell verschiedene Einwände zu einer Änderung des Vorhabens führen, kann sie bereichernd wirken. Schulentwicklungsprozesse wurden in diesem Fall auch mit „Demokratie-Lernen“ verbunden, insofern die Strukturen und die Art der Entscheidungsfindung analysiert und verändert werden konnten. Auch die Interviewpartnerin

F bezieht sich auf die Frage, wie ein demokratischer Prozess gestaltet werden könne und kommt zu einem anderen Schluss als Hr. B.

25.5.1.2. „Eine Demokratie bis zum letzten Schüler hin, davon distanzieren ich mich inzwischen.“

Die Interviewpartnerin F bezieht sich in dem Teil, bei dem es um Lernen geht, auf den strukturellen Aufbau von Schulentwicklungsprozessen und thematisiert, dass sich ihre Einstellung bezüglich einer demokratischen Vorgehensweise durch ihre Teilnahme an Schulentwicklungsvorhaben geändert habe.

„Und in manchen (2), obwohl ich vorhin gesagt hab dass es mir scho wichtig is solche Sachen auf breiter Basis zu machen, aber eine Demokratie bis also zum letzten Schüler hin, davon distanzieren ich mich inzwischen

I: //mhm//

IP: a bissl. Es muss in meinen Augen Hierarchien geben und es muss klar sein wer wofür verantwortlich is und manches können Schüler nicht machen, was einfach auf einer anderen Ebene abgewickelt werden muss, ja.

I: Sie ham so grad eben gsagt inzwischen distanzieren Sie si davon. War des vorher anders quasi?

IP: Ja also ich hab mir schon immer vorgestellt dass man das eben auf einer breiten Basis und alle Meinungen miteinholt

I: //mhm//

IP: oder so, aber des, des kann in so großen Betrieben net funktionieren, na. Und man, man exponiert sich natürlich dann auch mit manchen Ansichten und dann muss man auch den Gegenwind aushalten, na.“ (F, Z. 652-665)

Die Lernerfahrung der Interviewpartnerin F bezieht sich darauf, sich von einer Demokratie bis zum „letzten Schüler“ (F, Z. 653) zu distanzieren, weil es ihrer Meinung nach Hierarchien geben müsse, weil klar sein müsse, wer wofür verantwortlich ist und weil SchülerInnen manche Dinge nicht machen könnten. Sie bezieht Demokratie auf Hierarchie und legt ihren Begriff von Hierarchien in der Schule implizit offen, wie an obiger Wortwahl deutlich wird. Am unteren Ende befinden sich die SchülerInnen, darüber die LehrerInnen und schließlich ganz oben in der Hierarchie ist die Direktion.

Fr. F scheint ähnliche Erfahrungen wie Interviewpartner B gemacht zu haben, allerdings zieht sie andere Schlüsse als er. So erkannte auch sie, dass es unmöglich ist, immer alle Personen für ein Projekt zu begeistern, doch spricht sie nicht davon, kritische Stimmen einzuholen und aufzunehmen, sondern, sich mit manchen Ansichten zu exponieren und den darauf folgenden „Gegenwind“ (F, Z. 665) auszuhalten. Insofern erteilt die Interviewpartnerin einer Basisdemokratie, die auf das volle Einverständnis aller und die volle Unterstützung von allen

KollegInnen setzt, eine Absage, nicht der Demokratie an sich. Wenn man das mit dem Anliegen von Schulentwicklung, nämlich einer Demokratisierung von Schule¹⁰²² in Verbindung bringt, scheint der Lerneffekt hier in die umgekehrte Richtung zu gehen. Das legt die Schlussfolgerung nahe, dass Schulentwicklungsprozesse, die unstrukturiert ablaufen, zu Unsicherheiten bei den Beteiligten führen und den Ruf nach Hierarchie provozieren.

Dieser Orientierungsrahmen legt offen, dass Schulentwicklungsprozesse Lernen im Sinne von Demokratie-Lernen eröffnen und die Fragen nach Beteiligung und Partizipation in den Vordergrund rücken. Die Schulen der befragten LehrerInnen scheinen hier keine direkte Antwort für die Beteiligten zu haben, da eine Lösung individualisiert gesucht und unterschiedliche, stark vom Kollegium abhängige Ansätze gefunden wurden. Hier stehen die Verantwortlichen vor der Herausforderung, nach den demokratischen Grundlagen ihrer Prozesse zu fragen und von Anfang an eine Transparenz hinsichtlich Partizipation und Verbindlichkeit herzustellen. Dieses implizite Wissen von einer angenommenen Basisdemokratie, aber des Nicht-Wissens darum, wie diese gestaltet werden kann, deckt ein offenes Themenfeld in der Schulentwicklung und vor allem in der Umsetzung von Innovationsvorhaben auf.

Während sich der erste Orientierungsrahmen vor allem um die „Innenarchitektur“ von Schulentwicklungsprozessen dreht, geht es im zweiten Rahmen darum, auf den Kontext, innerhalb dessen Schulentwicklung betrieben wird, zu achten, wie beispielsweise die Standortgebundenheit von Schulen oder rechtliche Rahmenbedingungen, die Schulentwicklungsprozesse möglicherweise begrenzen können.

25.5.2. Kontextgebundenheit von Schulentwicklungsprozessen

In diesem Rahmen wird jene Dimension in den Lernprozessen expliziert, die sich auf äußere Gegebenheiten und damit einhergehender Begrenzungen von Schulentwicklung bezieht. Sowohl die Interviewpartnerin A als auch der Interviewpartner D thematisieren, dass Schulentwicklung aufgrund des Standorts der Schule vor bestimmte Voraussetzungen gestellt ist, die diese auch in den Entwicklungsprozessen zu berücksichtigen hat. Hr. D bezieht sich in der Folge eher auf die Frage, dass das für die Profilerstellung einer Schule von Relevanz ist, während sich Fr. A darauf konzentriert, auf mögliche Grenzen im Schulentwicklungsprozess hinzuweisen.

¹⁰²² Vgl.: Strutzenberger: Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 71.

25.5.2.1. „Dieses alles machen wollen geht einfach nicht.“

Die Interviewpartnerin A bezieht sich mit ihrer Lernerfahrung auf äußere Rahmenbedingungen bzw. auf formale Vorgaben, welche auch in der Durchführung von Schulentwicklung eine Rolle spielen und sie beschränken, sodass aufgrund dieser nicht alle Vorhaben realisiert werden können.

„IP: Also erstens: Man muss sich klar positionieren und dieses alles machen wollen geht einfach nicht und dass einfach manches möglich ist und manches nicht.

I: Und was wäre ein Beispiel für was möglich ist?

IP: Na da gibt's sehr viele Beispiele, aber einfach manche Dinge gehen vom Rechtlichen her nicht.

I: //mhm//

IP: Oder vom Standort nicht. Das heißt, man muss immer differenzieren.“ (A, Z. 180-185)

Diese Passage vermittelt durch die durchgängige Verwendung des unpersönlichen „man“ den Eindruck, als ob nicht die Interviewpartnerin diejenige wäre, die das, was sie hier ausführt, gelernt hätte, sondern als ob sie das auch ihren KollegInnen mitteilen wollte. Sie formuliert ihre Argumentation mit feststehenden Phrasen und untermauert diese, indem sie auf Vorgaben verweist, die nicht veränderbar und daher zu akzeptieren sind. Das deutet darauf hin, dass es im Falle ihrer Schule Situationen in der Schulentwicklung gab, in der sich manche LehrerInnen sehr viel vorgenommen hatten oder mehrere unterschiedliche Schwerpunkte setzen wollten, die dann aber für die Kapazität der Schule letztendlich zu viel waren. Fr. A hat daraus für sich und vielleicht auch für andere den Schluss gezogen, dass es darum gehe, einen Schwerpunkt zu setzen, der zum Alleinstellungsmerkmal einer bestimmten Schule wird. Auffällig ist der häufige Einsatz des Wortes „müssen“. Das kann bedeuten, dass Lernen für Fr. A mit einem gewissen Zwang verbunden ist. Ein lustvoller oder neugieriger Zugang kommt nicht vor, was darauf hindeutet, dass die Erkenntnis der Begrenztheit von Schulentwicklung auf einem schmerzhaften Weg erlangt worden sein könnte. Möglicherweise haben die Beteiligten erst nach intensiver Arbeit an einem Schulentwicklungsvorhaben erfahren, dass es diese Begrenzungen gibt oder die Schulentwicklung wurde mittels dieser „numinosen“ Argumente beendet. Das bleibt zwar im Unbekannten, in beiden Fällen könnten aber Konflikte stattgefunden haben, die die gegenwärtigen Ansichten der Befragten prägen.

Im Zuge der Lernfrage wurden die LehrerInnen in den Interviews ergänzend gebeten, Beispiele aus ihrem Schulleben zu nennen. Die Interviewpartnerin A legt sich dabei nicht fest, sondern spricht von „vielen Beispielen“ (A, Z. 182) und kommt wieder auf mögliche Begrenzungen

zurück. Manches sei rechtlich nicht möglich, manche Dinge aufgrund der Gegebenheiten am Standort nicht umsetzbar. Was das konkret für Dinge sind, bleibt offen, aber die Interviewpartnerin wird insofern ein wenig klarer, als sie verdeutlicht, dass rechtliche Einschränkungen und der Standort in der Schulentwicklung eine Rolle spielen. Sie stellt diese Ausführungen deshalb in den Kontext der Lernfrage, weil sie diese äußeren Rahmenbedingungen oder Strukturen vorher nicht so klar gesehen hatte und sich nun dieser bewusst geworden ist. Sie zieht daraus den Schluss, dass man „immer differenzieren“ (A, Z. 185) müsse. Das kann heißen, dass jegliche Entwicklungsvorhaben darauf überprüft werden müssten, ob sie umsetzbar und realistisch sind und ob sie dem Standort und der rechtlichen Lage gerecht werden. Auch Lehrer D bezieht sich in seinen Lernerfahrungen auf die Standortgebundenheit von Schule, betont im Weiteren aber die Notwendigkeit, dass Schulen für sich ein je eigenes Profil erarbeiten.

25.5.2.2. „Ich habe zum Beispiel gelernt, wie wichtig es ist, dass Schule sich selber, also die Schule am Standort, sich entwickelt und ein Profil einfach hat.“

Der Interviewpartner D kommt neben der Standortgebundenheit auch auf die Bedeutung, die ein eigenes Schulprofil hat, zu sprechen. Er begründet das aber anders als Fr. A nicht mit gesetzlichen oder rechtlichen Rahmenbedingungen, sondern damit, dass die Eltern sich so besser orientieren könnten, welche Schule ihre Kinder besuchen sollten.

„IP: Was hab ich da gelernt? Tja ((lacht)). Es is, das sind so Fragen, die sind immer schwer zu beantworten, weil der Lernprozess nicht abgeschlossen is aus meiner Sicht. Wie gsagt von hier aus gesehen, wenn ich zurückblicke, hab ich zum Beispiel gelernt, wie wichtig es ist, dass Schule sich selber, also die Schule am Standort, sich entwickelt und ein Profil einfach hat.

I: //mhm//

IP: Also dass ich sag, wenn ich mir überleg mein Kind geb ich dort in die Schule, dann hat die halt dieses Profil, mit dem Schwerpunkt, ich weiß nicht, auf Kreatives.“ (D, Z. 538-544)

Einleitend legt dieser Interviewpartner sein Verständnis von Lernprozessen offen und definiert sie als etwas, das nicht abgeschlossen werden kann. Daraus lässt sich schließen, dass er sich selbst als ständig Lernender begreift. Trotzdem führt er die Erkenntnis an, dass Schulentwicklung standortsensibel stattfinden und sich ein Profil im Sinne einer Schwerpunktsetzung ergeben müsse. Er wechselt hier die Perspektive und formuliert aus der Sicht von Eltern, die die Entscheidung fällen, in welche Schule ihre Kinder gehen sollten. Seiner Meinung nach spielen in der Schulauswahl besonders Schwerpunktsetzungen eine große Rolle.

Insofern plädiert er für Schulen, die transparent darlegen, was sie anbieten, und die diese öffentliche Transparenz so gestalten, dass Entscheidungen für oder gegen einen Besuch der jeweiligen Schule gefällt werden können. Schulentwicklung ermöglicht in diesem Sinne auch ein Stück weit Öffnung von Schulen und begründete Entscheidungen für die schulische Laufbahn von Kindern und Jugendlichen.

Dieser Orientierungsrahmen offenbart, dass Schulentwicklung untrennbar mit einem Lernvorgang einhergeht, der veranschaulicht, dass Rahmenbedingungen und äußere Realitäten sowohl das Ziel als auch die Art von Entwicklungsprozessen bestimmen können. Schulentwicklung kann zwar noch so gute Anliegen vertreten, wenn es nicht zum Standort der Schule passt, oder wenn die Entwicklungsvorhaben zu groß für die Schule sind, so werden sie an Grenzen stoßen. Diese Problematik wird als Lernerfahrung artikuliert, was wiederum zeigt, dass es bereits Versuche in der Schulentwicklung gab, die in welcher Form auch immer an ebendiese Grenzen gestoßen sind. Gleichzeitig wird auch auf die Umwelt der Schule geachtet; diesbezüglich werden die Eltern als Beispiel gebracht, die begründete Entscheidungen über die Schullaufbahn ihrer Kinder treffen müssen und denen ein transparentes Schulprofil dabei als Unterstützungsmöglichkeit dient. Das konjunktive Wissen, das hier deutlich wird, dreht sich um jene Lerndimension, die über das Eigene hinaus den Blick auf äußere Gegebenheiten ermöglicht.

Der nächste Orientierungsrahmen, der im Zusammenhang mit Lernen dargestellt wird, lenkt den Blick wieder auf das innerschulische Geschehen und stellt das Soziale in den Mittelpunkt. Er behandelt das Thema des gemeinschaftlichen Handelns von LehrerInnen.

25.5.3. Die Dimension des Sozialen

Anhand dieses Orientierungsrahmens wird dargestellt, dass sich ein Teil der InterviewpartnerInnen darauf bezieht, im Umgang mit KollegInnen und SchülerInnen neue Erkenntnisse und Kompetenzen erlangt zu haben, welche auch für den Unterricht fruchtbar gemacht werden. Die diesem Rahmen zugehörigen Interviewpassagen weisen eine Orientierung des Lernens im Schulentwicklungsprozess an einer sozialen Dimension aus, insofern gemeinsames Agieren und Teamarbeit in den Vordergrund gerückt werden. Dieser Rahmen wurde aufgrund von Aussagen der InterviewpartnerInnen B und C ermittelt. Die Frage nach dem Umgang hat direkt mit der binnenschulischen Struktur zu tun und insofern bezieht sich der Interviewpartner B in diesem Rahmen teilweise auch auf die Frage, welche

Auswirkungen schultypische Organisationsformen auf gemeinschaftliches Handeln haben. Die Interviewpartnerin C hingegen stellt die Teamarbeit und die Folgen, die diese für ihren Unterricht hat, in den Mittelpunkt.

25.5.3.1. „Wie man mit Menschen umgeht in einem solchen Betrieb.“

Der Interviewpartner B geht in jener Antwort, die sich direkt auf seine Lernerfahrungen bezieht, sehr ausführlich auf soziale Vorgänge ein. Anfangs thematisiert er zwar organisatorische und administrative Abläufe und besondere Kennzeichen des Systems Schule, stellt diese aber anhand der Bezugspunkte wie er seinen Umgang mit KollegInnen gestalten und sie motivieren kann, sich für diverse Projekte zu engagieren, dar. Insofern verweist diese Passage auf den Orientierungsrahmen des Sozialen in Verbindung mit strukturellen Rahmenbedingungen.

„Ah (1) sonst hab ich bis jetzt auch gelernt irgendwie, (2) ja wie ma vielleicht mit, mit Kollegen umgeht, wie ma mit Menschen umgeht in einem solchen Betrieb, ah beziehungsweise wie ma nicht mit ihnen umgeht.

I: //mhm//

IP: W-:, was irgendwie bei, bei Lehrern sehr schwer is, ja. Weil irgendwie is jeder Lehrer quasi selbstständig, ja. Jeder steht alleine vor seiner Klasse. Das is unser Job ah und was in meiner Stunde passiert, mach alleine ich, ja. Also irgendwie ist das ein, ein Haufen von lauter Selbständigen ah und es gibt aber dann trotzdem eine übergeordnete Instanz, ja. Und da is es schon sehr schwierig ah jetzt Prozesse in Gang zu bringen, weil eigentlich jeder sagt, na, da mach ich nicht mit, weil ich hab eh meins, ja, steht allein in der Klasse, ja.“ (B, Z. 466-475)

Durch die lange Ausführung und differenziertere Darstellung erkennbar, steht für diesen Interviewpartner die Analyse des schulischen Systems und die Frage, wie man darin mit KollegInnen „umgehen“ (vgl.: B, Z. 467) könne, im Vordergrund. LehrerInnen sind seinen Ausführungen zufolge eigentlich „Selbstständige“¹⁰²³ (B, Z. 471), die ihre Aufgabe darin sehen würden, alleine vor ihrer Klasse zu stehen und zu unterrichten. Sie arbeiten zufällig in einem System, haben aber wenig miteinander zu tun und es gibt als gemeinsamen Nenner nur eine übergeordnete Instanz. Der Interviewpartner spricht hier ein grundlegendes Problem an: LehrerInnen begreifen sich als Zuständige für ihre Unterrichtsstunden, werden in dieser Wahrnehmung auch von den strukturellen Vorgaben unterstützt und sehen es daher nicht als notwendig an, sich für das Schulganze zu engagieren. Nach dieser Analyse argumentiert Hr. B, dass LehrerInnen nicht an Prozessen beteiligt werden wollten, weil sie ihre Aufgabe aus ihrer Sicht erfüllten, indem sie ihren Unterricht in den jeweiligen Klassen abhielten. Dies ist in seinen

¹⁰²³ Der Begriff „Selbstständige“ steht für Personen, die nicht angestellt sind.

Augen ein Unterschied gegenüber einem „normalen“ Betrieb, in dem Angestellte die Anweisungen ihrer Vorgesetzten befolgen müssten. Es stellt sich für den Interviewpartner anschließend die Schlüsselfrage, wie er mit anderen LehrerInnen umgehen solle, damit sie motiviert werden können, in der Schulentwicklung aktiv zu werden.

„Und da irgendwie positive Motivation zu finden, ja, und irgendwie (2) Kollegen für ein Projekt zu begeistern, denen ma einfach sagt: „Das sind unsere Chancen“ ah. Also so seh ich's jetzt im, in dem ganzen EDV-Bereich, ja.

I: //mhm//

IP: Dass ich einfach aufzeig, welche Chancen es gibt. Dass i einfach schau, dass ich da bin für alle Kollegen, die Fragen ham oder die sich irgendwo nicht auskennen, ja. Ah weil das einfach mehr hilft als ah zu sagen, wir habn jetzt die Laptop-Klasse und aus, ja. Oder wir sind jetzt Elsa-Schule und ihr müssts halt machen, ja.

I: Ja.

IP: Das funktioniert nicht.“ (B, Z. 483-492)

Seine Lernerfahrung in diesem Gebiet bezieht sich darauf, dass es sinnvoll sei, den KollegInnen die Chancen eines Projekts aufzuzeigen und sie zu unterstützen, wenn es Fragen gibt, denn es funktioniere nicht, die Durchführung von Schulentwicklungsvorhaben einfach anzuordnen. Hr. B nimmt das schwerfällige Vorankommen von Schulentwicklungsprozessen an seiner Schule nicht als gegeben, sondern begibt sich auf die Suche nach der Ursache für dieses Problem. Seine Analyse bezieht sich dann nicht nur auf seine spezielle Schule, sondern fasst schulische Struktur allgemein auf. Die Terminologie, die er dafür verwendet, ist weniger negativ konnotiert als das in der Literatur gängige „Einzelkämpfertum“¹⁰²⁴ und sie klammert auch die Leitungsfrage nicht aus. Gleichzeitig unterlässt Hr. B mit seiner Bezeichnung der LehrerInnen als „Selbstständige“ auch die mitschwingende Unterstellung, es sei fehlendes Interesse von LehrerInnen, das sie daran hindere, zu kooperieren oder Projekte für die Schule allgemein durchzuführen. Somit kann er die Rahmenbedingungen, die es erschweren, Projekte durchzuführen, ohne mögliche Schuldzuweisungen gegenüber anderen LehrerInnen in den Blick nehmen. Die Dimension des Sozialen und des Umgangs mit den KollegInnen im Lernprozess hat für Interviewpartner B auch Auswirkungen auf seinen Umgang mit SchülerInnen und die Gestaltung seines Unterrichts:

„IP: Einfach diese positive Motivation. Das is schon etwas, was ich jetzt gelernt hab dadurch, ja.

I: Ja.

IP: Und das hilft ma sicherlich auch im Umgang ah mit den Schülern, ah ich merk schon, dass sich mein Unterricht auch ah so ein bißl ändert, ja. Weil ich dann auch ah

¹⁰²⁴ Vgl.: Kapitel 15.2.

im Um-, Umgang mit den Schülern merk, ich kann ihnen nicht sagen, das und das und das und aus, ja.“
(B, Z. 498-502)

Der Interviewpartner überträgt die Erkenntnisse aus seiner Beteiligung an Schulentwicklungsprojekten also auf seinen Unterricht und den Umgang mit SchülerInnen. Das beschreibt er im Folgenden anhand einer Unterrichtsstunde mit gleichem Inhalt, die er in zwei Parallelklassen abgehalten hat. In einer Klasse sei ihm der Unterricht frontal „passiert“ (B, Z. 517), in der anderen Stunde ließ er die SchülerInnen selbstständig arbeiten, was zu mehr Motivation auf deren Seite geführt habe.

Seine Wahrnehmungsfähigkeit bezüglich der Gefühle und Bedürfnisse anderer Personen scheint sich durch die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen verbessert zu haben, wie an jener Passage deutlich wird, in der er schildert, wie er die Frustration der SchülerInnen wahrgenommen habe (B, Z. 515-519). Hier kann also davon ausgegangen werden, dass die Wahrnehmung von anderen Menschen bei diesem Interviewpartner durch seine Teilnahme am Schulentwicklungsprozess geschärft wurde, was wiederum zu einer Unterrichtsentwicklung im Sinne der Subjektzentrierung geführt hat. Hier reinszeniert sich das System der Schulentwicklung auf eine durchaus positive Weise im Unterricht.

Hr. B beschreibt in dem Interviewauszug unterschiedliche Lerndimensionen, wie beispielsweise den Umgang mit KollegInnen allgemein, also eine soziale Dimension, aber auch die Entwicklung eines organisationalen Blickes und damit verbunden eines strukturellen Verständnisses des Systems Schule. Er kann diese als einen Betrieb wahrnehmen, analysieren und in der Folge von einem „normalen“ Unternehmen unterscheiden. Die Beschreibung des Schulsystems nimmt sehr viel Raum ein, was auf die Schwierigkeit hindeutet, dieses Verständnis für sich zu erarbeiten.

In den Strategien, die der Interviewpartner B benennt, um seine KollegInnen zu erreichen, wird auch eine Entwicklung von der selbstständigen Lehrperson hin zu einer kollegial agierenden signifikant. Eine ähnliche Entwicklungslinie zeigt die Interviewpartnerin C bei der Schilderung ihrer Lernprozesse auf.

25.5.3.2. „Also dieses gemeinsame Lernen, auch der Lehrer, das gefällt mir eigentlich sehr gut.“

Die Interviewpartnerin C bezieht sich in ihrer Antwort auf eine soziale Komponente, die sich durch ein gemeinsames Agieren der LehrerInnen auszeichnet. Bezüglich ihrer Lernerfahrungen formuliert sie, dass sie durch ihr Engagement in der Schulentwicklung „teamfähiger“ (C, Z. 437) geworden sei.

„I: Ja, des kann i ma scho gut vorstelln. Ahm, was ham Sie jetzt gelernt durch die Teilnahme an der Schulentwicklung oder durch das Initiieren von Projekten? ((räuspert sich))

IP: ((lacht)) bin a bissl teamfähiger geworden.

I: ((lacht))

IP: Ahm, (4) ja ich weiß net, ich lern ständig. Also i lern bei jedem Projekt und was mir gut gefällt is, ich lern von andren Kollegen. Dieses teamfähig, also ma sitzt wie gsagt zu Hause oft über seinen Vorbereitungen und hat dann so a kreatives Loch und des wird in so, wenn ma so Teambesprechungen hat, einfach gefüllt durch Ideen von anderen und also des, da hab ich eigentlich viel gelernt pädagogisch oder auch ahm andere Art zu unterrichten, des, muss sagen, also dieses gemeinsame Lernen,

I: //mhm//

IP: auch der Lehrer, des gfallt ma eigentlich sehr gut. Na, des, wie gsagt i kann jetzt net genau, was genau, aber eben wie gsagt das aneinander lernen.“ (C, Z. 433-441)

Nach anfänglichem Lachen erklärt die Interviewpartnerin hier, dass sie ein „bissl teamfähiger“ (C, Z. 535) geworden sei und macht so an einem Wort fest, was sie durch ihr Engagement gelernt habe. In den nächsten Zeilen verdeutlicht sie ihren Zugang zum Thema „Lernen“, indem sie feststellt, dass sie „ständig“ (C, Z. 437) und bei „jedem Projekt“ (C, Z. 437) lernen würde. Anders als die Interviewpartnerin A (A, Z. 178-187) thematisiert Fr. C eine emotionale und lustvolle Dimension, wenn sie ausführt, dass ihr das Lernen „von“ (C, Z. 438) anderen KollegInnen gut gefallen würde (vgl. C, Z. 446). Anhand der Metapher, dass sie bei ihren Vorbereitungen zuhause oft ein „kreatives Loch“ (C, Z. 439) habe, das dann mit Ideen anderer LehrerInnen gefüllt werden (vgl.: C, Z. 440) könne, wird deutlich, welchen großen Nutzen die Interviewpartnerin für ihre pädagogische Entwicklung aus der gemeinsamen Arbeit ziehen kann.

Auf die Wortwahl des „aneinander“ Lernens (vgl.: C, Z. 441) im letzten Satz sei besonders hingewiesen. Interviewpartnerin C spricht nicht von „miteinander“ oder „voneinander“ lernen, wie allgemein formuliert wird. Ihre Terminologie legt nahe, dass hier Zwischenmenschliches in den Blick kommt und dass dieses Lernen nicht konfliktlos abläuft. Insofern impliziert die

Teamfähigkeit auch, Menschen als Menschen anzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und in einem gemeinsamen Prozess voneinander zu lernen. Die im Schulentwicklungsprozess erworbene Teamfähigkeit unterstützt in diesem Sinne pädagogische Entwicklung und lässt Innovationen auch auf der Ebene des Unterrichts wirksam werden, wie sich auch in den folgenden Zeilen ausdrückt.

„IP: Auch von den Schülern, wie sie herangehn an, dass ma da eben lernt, wie gehen die, ma geht ja oft sehr stark von sich aus, welcher Lerntyp is ma selber und des gibt ma oft seinen Schülern weiter, wie ma plötzlich sieht wann Kollegen a bissl was anderes machen, ah, wie der plötzlich aufspringt, der bei einem selber vielleicht ganz teilnahmslos dasitzt und wie ma plötzlich merkt, der hat einfach seine Qualitäten woanders. Also da lernt ma auch von den Schülern einfach.“ (C, Z. 443-447)

Hier führt Fr. C eine weitere Personengruppe ein, von der sie lerne, jene der SchülerInnen. Das ist das einzige Interview, in dem die SchülerInnen in dieser Rolle vorkommen und das setzt eine Haltung voraus, in der sich LehrerInnen selbst als Lernende begreifen.

Mit dem Ende der Passage schließt sich der Kreis zu Fr. Cs Anfangsstatements bezüglich ihrer Lernfortschritte. Durch die neu erworbene Teamfähigkeit konnte sie sich in der Auseinandersetzung mit anderen LehrerInnen pädagogisch weiterentwickeln und den Unterricht subjektorientierter gestalten. Der Lernerfolg kann an dem von ihr sehr deutlich formulierten Kontrast festgemacht werden. Zuerst „sitzen sie (*die SchülerInnen, Anm. ES*) teilnahmslos“ (C, Z. 445) da, dann „springt er plötzlich auf“ (C, Z. 445). Das Kriterium für diese andere Form des Unterrichtens ist also ein verändertes Verhalten der SchülerInnen und das Zutagetreten ihrer Stärken.

Dieser Orientierungsrahmen bezieht sich also auf den zwischenmenschlichen Umgang und hat sowohl die SchülerInnen als auch KollegInnen der InterviewpartnerInnen im Blick. In beiden Fällen führte diese Orientierung am Sozialen auch zu einer Veränderung des Unterrichts im Sinne der Subjektorientierung und einer differenzierten Wahrnehmung der SchülerInnen. Neben der Dimension des Sozialen kommt das organisatorische Lernen in den Blick, das Strukturen analysiert und Gründe für die Schwierigkeiten der Teamarbeit an Schulen erarbeitet. Gleichzeitig geht mit dieser Form des Lernens auch eine Persönlichkeitsentwicklung einher, wie sich an der sensibleren Wahrnehmung der Bedürfnisse anderer oder der Feststellung, dass man teamfähiger geworden sei, äußert.

Der vierte Orientierungsrahmen stellt eine emotionale Dimension der Lernprozesse in den Vordergrund und verknüpft diese Emotionalität mit der Frage nach dem Grad der Involvierung in Schulentwicklungsprozesse.

25.5.4. Die Dimension des Emotionalen

Die Auszüge aus den Interviews mit den Befragten E, G und H, welche diesen Orientierungsrahmen konstituieren, beziehen das Lernen bzw. die Inhalte des Lernens in der Schulentwicklung auf eine emotionale Dimension. Sie verbinden Lernprozesse mit einer schmerzhaften Erfahrung und verknüpfen diese mit Begriffen wie „Drama“ (E, Z.453), „Schmerzen“ (F, Z. 477) oder „Überforderung“ (H, Z. 940). Hier wird eine Orientierung daran deutlich, dass Lernen mit einem selbst in Verbindung steht und ihm ein krisenhaftes Moment innewohnt. Während sich die Interviewpartnerin E genau dagegen verwehrt, auch in der Schulentwicklung schmerzvolle Erfahrungen gemacht zu haben, stellt der Interviewpartner H seine Involvierung und die damit verbundenen Konfliktsituationen in der Schulentwicklung in den Mittelpunkt. Anders die Interviewpartnerin G, die keine Lernprozesse artikuliert, welche sie genuin auf ihre Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen zurückführen kann.

25.5.4.1. „Für mich ist das eher eine kleine Arbeit, die ich locker nebenbei mache, locker.“

Fr. E bezieht sich in ihren Ausführungen immer wieder auf Projekte, die sie außerhalb der Schule im politischen Bereich durchgeführt und anhand derer sie Lernprozesse erfahren hätte, die um einiges größer gewesen seien, als jene in der Schulentwicklung.

„I: Na i, i, ich komme, wie soll ich sagen, (3) ich hab vorher schon sehr viele, mh, sag ich mal Projekte, größere Gschichten auch gemacht außerschulisch und für mich wars eine, wie soll ich sagen, nicht so große Arbeit

I: //mhm//

IP: also für mich is das eher eine kleine Arbeit, die ich locker nebenbei mache, locker. Deswegen wars jetzt a net so a Drama, ich mein wenn was schief geht ärgert ma si natürlich, jetzt, so zusagen des sozusagen a Fünfjahresarbeit na ja, na (zeigt auf die Protokollmappe)

I: °ja°

IP: also für mich is es nicht eine große Anstrengung gewesen

I: //mhm//

IP: und deswegen wars auch ok.“ (E, Z. 448-458)

In dem Absatz wird der Eindruck vermittelt, dass sich die Interviewpartnerin dagegen verwehrt, ihre Tätigkeit in der Schulentwicklung als besonders herausfordernd anzusehen. Das

wird in der Steigerung deutlich: Zuerst spricht sie davon dass es eine „nicht so große Arbeit“ (F, Z. 450) und danach, dass es eine „eher kleine Arbeit“ (F, Z. 452), die sie „locker nebenbei mache, locker“ (F, Z. 452), gewesen sei. Als Vergleichshorizont für diese Einschätzung bedient sie sich außerschulischer Erfahrungen mit umfassenderen Projekten, die sie durchgeführt hat.

Ihre Orientierung am Belastenden und Mühsamen bezüglich des Lernens wird deutlich, wenn sie sich dagegen verwehrt, aufgrund von Misserfolgen betroffen zu sein. Sie verknüpft die Frage nach dem Lernen mit der Wortwahl „Drama“ (E, Z. 452) und der „Anstrengung“ (E, Z. 456), die Lernen bedeutet. Prinzipiell kommt hier zum Ausdruck, dass Schulentwicklungsprozesse für ihr Lernen nicht so bedeutend sind, wie Projekte außerhalb der Schule, an denen sie beteiligt war. Das kann mit der Übertragung von Projektmanagement auf Schulentwicklung zusammenhängen und der Expertise, die sich Fr. E in diesem Bereich bereits angeeignet hat. Insofern müssen nicht die Schulentwicklungsprozesse genuiner Ort vom Lernen in und an Prozessen sein. Dass sie trotz dieser vielfältigen Erfahrungen auch in der Schulentwicklung gelernt hat, kommt in den folgenden Zeilen zum Ausdruck.

„Ahm, i hab schon auch natürlich noch mal gelernt wie, wie Projekte im schulischen sich oder solche Prozesse im schulischen laufen, das hab ich natürlich vorher so nicht gewusst, ah (4), hab, na ja es is eigentlich am schwierigsten ah mit der Vorgesetztenebene, also mit den KollegInnen selber des, des läuft eigentlich sehr gut und da hab, hab i sehr viele wie soll ich sagen, auch angenehme Arbeitsbeziehungen aufbauen können

I: °//mhm//°

IP: oder Arbeitsbeziehungen die ich vorher net ghabt hab oder ma dacht hab, „na ja mit den Leuten hab ich nix zu tun“ oder so, des, da, da is vieles gut im Gespräch und, und es kommt auch zurück, des, des is eigentlich eine sehr angenehme Erfahrung, nur also diese Unklarheiten von der Vorgesetztenebene, die, die san eine Last.“ (E, Z. 458-467)

Die Interviewpartnerin konnte also etwas über den spezifischen Ablauf schulischer Prozesse lernen, zum einen verbunden mit den Schwierigkeiten, die sie mit der Ebene der Vorgesetzten hatte und zum anderen bezüglich der Arbeitsbeziehungen, die sie mit den KollegInnen aufbauen konnte. So hat dieser Lernprozess für sie sowohl eine positive Komponente, nämlich den Aufbau „angenehmer Arbeitsbeziehungen“ (E, Z. 462) als auch eine negative, nämlich die Probleme mit der „Vorgesetztenebene“ (E, Z. 467). Bezüglich der Arbeitsbeziehungen zu den KollegInnen kann auch hier, wie bei den InterviewpartnerInnen B und C, eine Entwicklung hin zum Kollegialen festgestellt werden.

Neben diesen positiven Lerneffekten im Bereich des Sozialen hat die Interviewpartnerin auch über schulische Strukturen und die Bedeutung der Hierarchie darin gelernt. Sie bezeichnet die Schwierigkeiten, die sie im Umgang mit diesen hat, als eine „Last“ (E, Z. 467), bezieht sie aber nicht auf den Direktor, sondern allgemein auf die „Vorgesetztenenebene“ (E, Z. 467). Hier wird ihr professioneller Blick auf Strukturen deutlich. Im Folgenden tätigt sie eine Analyse, was genau die Schwierigkeiten ausmachen würde und identifiziert sie als die „Unabgeschlossenheit“ (E, Z. 467) und die fehlende Kommunikation (vgl.: E, Z. 470). Diese Phänomene beschreibt die Interviewpartnerin im Folgenden als „schultypisch“ (E, Z. 472), hebt sie somit von ihrem eigenen Umfeld ab und verallgemeinert sie auf das System Schule. Im Abschluss dieser Passage kommt die für Fr. E mit Lernen verbundene emotional anstrengende Dimension noch einmal zum Vorschein:

„IP: Ja, also insofern warn die Lernprozesse jetzt net so gewaltig

I: Ja

IP: für mich, weil ich, i hab vorher wesentlich größere @Lernprozesse durchgemacht@

I: ((lacht))

IP: sprich auch mit größeren Schmerzen verbunden, also na, also des war jetzt net so eine extrem große Sache für, für meine Verhältnisse.“ (E, Z. 473-478)

Die Interviewpartnerin schließt hier den Kreis, indem sie darstellt, dass die Lernprozesse „nicht so gewaltig“ (F, Z. 473) waren. Vielleicht hat sie aber mehr gelernt, als sie selbst annimmt. Ihr stand zwar ein Wissen über Organisationsentwicklung zur Verfügung, aber nicht über das Kennzeichnende am System Schule. So konnte sie ein Verständnis für die Struktur und die spezielle Hierarchieform in Schulen entwickeln.

Fr. E begründet die „nicht so gewaltigen“ Lernprozesse (vgl.: E, Z. 473) damit, dass sie vorher schon „wesentlich größere durchgemacht“ (E, Z. 474) hat, die mit „größeren Schmerzen“ (E, Z. 477) verbunden waren. Anhand der getroffenen Wortwahl Lernprozesse „durchzumachen“ (vgl.: E, Z. 475) und das Verbinden von Lernen mit „Schmerzen“ (vgl.: E, Z. 477) wird hier das Emotionale an Lernprozessen in den Vordergrund gerückt. Für sie finden Lernprozesse am Widerständigen statt, dort wo Probleme oder Schwierigkeiten auftauchen. Das setzt eine Form von persönlicher Involvierung voraus, denn Schmerzen können einer Person nur zugefügt werden, wenn sie etwas direkt betrifft. Lernen fokussiert hier nicht in erster Linie auf den Umgang mit Menschen, sondern darauf, welche Schlüsse die Interviewpartnerin für sich selbst und ihren Umgang mit schulischen Strukturen ziehen kann.

Während Fr. E darstellt, dass ihre Teilnahme an Schulentwicklung keine sehr großen Lernprozesse bei ihr angestoßen habe, betont hingegen Hr. H, wie stark ihn die Beteiligung an Schulentwicklungsprozessen beschäftigt.

25.5.4.2. „Dass es den Kopf nicht frei macht, sondern dass man voll involviert ist.“

Interviewpartner H bringt die persönliche Involvierung nachdrücklich zum Ausdruck, allerdings thematisiert er diese Involvierung als ein Ergebnis von Lernprozessen. Seine Lernerfahrung bezieht sich, anders als bei der Interviewpartnerin E, gerade darauf, dass die Teilnahme an Schulentwicklung nicht etwas ist, das nebenbei geschehen kann. Insofern orientiert er sich auch an der Energie und an der Anstrengung, die Schulentwicklung bedeutet und identifiziert sie als eine Überforderung im schulischen Geschehen.

„IP: Was hab ich gelernt? (4) Hab gelernt, dass des (5), dass des sehr (3), dass es den Kopf nicht frei macht, sondern dass man voll involviert ist, ja

I: //mhm//

IP: Also das is eine ganz, es is furchtbar anspruchsvoll. Des ist ah (1), des ist fast ah, is fast neben dem Unterricht, oder eigentlich is neben dem Unterricht a völlige Überforderung, ja, dass ma da überhaupt was macht.

I: //mhm//

IP: Das erste. Das zweite is, dass ich gelernt hab, wie man, wie man Kollegen erreichen kann und dass ich gelernt hab, dass nix von Dauer is und dass man die Entwicklung im Nachhinein nicht sozusagen identifizieren kann.“ (H, Z. 928-937)

Der Interviewpartner spricht in diesem Teil sehr langsam und mit vielen Pausen im Gegensatz zum restlichen Interview. Das deutet darauf hin, dass ihm das, was er hier äußert, wichtig ist und ihn persönlich betrifft, an dieser Stelle bringt er so seine Eingebundenheit zum Ausdruck. Anhand des Bildes, dass die Beteiligung an Schulentwicklung den „Kopf nicht freimache“ (H, Z. 928) wird deutlich, dass er eigentlich immer mit Schulentwicklung beschäftigt ist. Er stellt Tätigkeiten, die zusätzlich zum Unterricht stattfinden, als eine Überforderung dar. So wird hier durch die Involvierung der ganzen Person auf einer emotionalen Ebene deutlich, dass Schulentwicklung für diesen Interviewpartner große Anstrengung erfordert.

Als zweite Erkenntnis führt Hr. H an, dass er gelernt hätte, wie man KollegInnen „erreichen“ (H, Z. 935) könne. Diese Formulierung verweist auf das System Schule, in dem es einiges an Aufwand braucht, um mit anderen Lehrkräften in Kontakt treten zu können und man erst lernen müsse, wie man dazu kommt. Seine Position als „Zugpferd“ der Schulentwicklung, wirkt sich zunehmend überfordernd aus und involviert ihn zur Gänze.

In diesem Orientierungsrahmen kommen zwei unterschiedliche Ausformungen derselben Thematik vor. Zum einen die Position der Interviewpartnerin E, die Lernprozesse an sich mit emotionaler Involvierung verbindet, sich aber in Schulentwicklungsprozessen davon abgrenzt und zum anderen Interviewpartner H, der für sich genau das Gegenteil erfahren hat. Beteiligung an Schulentwicklung erfordert von ihm das volle Eingebundensein seiner Person. Zwar ist nicht der Lernprozess an sich an eine emotionale Komponente gebunden, wohl aber das Gelernte selbst. Hier kommt zum Ausdruck, dass Schulentwicklungsprozesse wirkmächtig sind und die Beteiligten nicht nur innerhalb des schulischen Rahmens beschäftigen, sondern diese Emotionalität über die Grenze des Schulischen hinausgeht.

Der nächste Orientierungsrahmen stellt den Status von ReligionslehrerInnen und eine mittels der Teilnahme an Schulentwicklung ermöglichte bessere Positionierung innerhalb des Systems in den Mittelpunkt.

25.5.5. Der Status im System

Dieser Orientierungsrahmen bezeichnet den Blick auf die Anerkennung und Wertschätzung von ReligionslehrerInnen von Seiten anderer Menschen, wie Vorgesetzte oder KollegInnen. Dieser Rahmen wurde aus dem Interview mit Fr. F rekonstruiert und skizziert, dass sich diese aufgrund ihrer Teilnahme an Schulentwicklung zu einer Expertin etablierte und auch als solche wahrgenommen wurde. Diese Entwicklung zum ExpertInnenstatus hing mit einer Persönlichkeitsentwicklung und dem Erlangen von mehr Selbstvertrauen zusammen. Der Lernprozess wirkte sich so zum einen auf sie selbst im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung aus und zum anderen auf das System im Sinne einer besseren Positionierung innerhalb der Organisation Schule.

25.5.5.1. „Und dann auch gesehen habe, dass man einen doch als Fachfrau ansieht.“

Bevor die Interviewpartnerin F mit der Aufzählung dessen beginnt, was sie gelernt hat, stellt sie fest, dass sie ihren Lernprozess nur schwer direkt mit der Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen verbinden könne, da sie auch nebenbei gearbeitet hätte. Die Dinge, die sie dann aber erwähnt, hängen mit Schulentwicklung zusammen und sind daher für die Forschung von Relevanz.

Fr. F exponiert im ersten Teil ihrer Antwort, dass sie durch die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen vor allem für sich selbst gelernt hätte und bezieht das darauf, dass sie sich nun sicherer innerhalb von Hierarchien bewegen könne.

„IP: Ich für mich selber, glaub ich, hab schon etliches vom Präsentiern und vor die Leute treten und einfach im, in verschiedenen Gremien sich zu bewegen und Sachen außerhalb des Klassenzimmers zu machen, das schon.

I: //mhm//

IP: Und ahm auch ein bisschen so den, den inneren Angstabbaubau von Hierarchien. Weil ma einfach vorstellig werdn muss und sagt also: „hallo Leute wir brauchen euch und hier sind die Probleme“. Und dann auch gesehn hab, dass man einen doch als, als Fachfrau ansieht,

I: //mhm//

IP: weil man ja hier vor Ort eben arbeitet und damit auch die Probleme sieht.“ (F, Z. 633-641)

Das „Präsentieren“ und „vor die Leute treten“ (F, Z. 633) hängen mit dem Selbstbewusstsein zusammen, welches sich die Interviewpartnerin im Zuge des Entwicklungsprozesses erarbeitet hat. Zwar betreffen sie diese Fertigkeiten nicht existenziell, doch scheinen sie in Vorbereitung auf die zentrale Erkenntnis, nämlich dass sie als „Fachfrau“ (F, Z. 638) ernst genommen werde, zu dienen. Insofern hängen sie auch mit Persönlichkeitsentwicklung zusammen, die noch deutlicher ausgedrückt wird, wenn die Interviewpartnerin beschreibt, dass sie den „inneren Angstabbaubau von Hierarchien“ (F, Z. 636) geschafft habe. Sie begründet diesen Angstabbaubau damit, dass sie gegenüber Vorgesetzten Forderungen stellte und diese auch ernst genommen wurden. Ihre Lernerkenntnis scheint zu sein, dass sie als Expertin für die Situation vor Ort anerkannt und dementsprechend behandelt wurde. Insofern ist ihre Orientierung hier auf sich selbst gerichtet, verbunden mit dem Anliegen, sich innerhalb des hierarchischen Schulsystems Anerkennung zu verschaffen. Das wurde auch erreicht, Interviewpartnerin F konnte sich als Fachfrau etablieren und gleichzeitig ihre Scheu vor übergeordneten Stellen abbauen.

Im Folgenden begründet sie, warum es ihr überhaupt wichtig ist, als Fachfrau wahrgenommen zu werden. ReligionslehrerInnen würden in ihren Augen von jenen, die religionskritisch eingestellt sind, entweder als Person geschätzt oder gar nicht. Damit sind ReligionslehrerInnen der Willkür der persönlichen Haltungen ihrer KollegInnen ausgesetzt.

„Ich hab schon auch mitgekriegt, dass es mühsam sein kann als Religionslehrer tätig zu werden, weil ma immer so ein bissl des Gefühl hat von Gotts Gnaden abhängig zu sein, ja.

I: //mhm//

IP: Und einfach Leute, die mit Religion nix am Hut ham, entweder Respekt vor dir ham, weil sie dich als Person schätzen oder aber sie fahrn wirklich also beinhart da drüber, ja.“
(F, Z. 641-646)

Sie rekurriert hier zwar auf andere ReligionslehrerInnen, meint wohl aber auch sich selbst mit, wenn sie beschreibt, dass ReligionslehrerInnen von „Gotts Gnaden“ abhängig sind (F, Z. 642) im Bezug darauf, dass sie von manchen als Personen geschätzt werden, aber andere „beinhart“ überfahren würden (vgl.: F, Z. 646). Durch ihren Aufstieg zur Expertin scheint sie diese Willkür der Wahrnehmungen ein wenig in den Griff bekommen zu haben. Sie nutzt die Hierarchie im System, um durch ihre Expertise einen höheren Status zu erhalten und vermindert somit die Gefahr, von anderen LehrerInnen verletzt oder nicht ernst genommen zu werden. Das führt zu einer Aufwertung ihrer Person, denn vorher war sie Religionslehrerin und wurde wegen ihrer Persönlichkeit geschätzt oder gar nicht, jetzt ist sie „Fachfrau“ (F, Z. 639) und wird auch als solche wahrgenommen. Sie steht hier in der hegemonialen Männlichkeit¹⁰²⁵, die über Hierarchien funktioniert und nutzt diese, indem sie in einem hierarchischen System als Expertin fungiert. Ihren erhöhten Status erreicht sie durch das Wissen, dass ExpertInnen in der hegemonialen Männlichkeit einen hohen Stellenwert haben. Ihre größte Motivation ist, dass sie nicht mehr von „Gottes Gnaden“ - also einer mehr oder weniger willkürlichen Wertschätzung ihrer Person - abhängig sein möchte. Der Lernprozess bezieht sich hier also darauf, durch die Absicherung ihrer Position im System mehr Anerkennung zu erhalten.

25.5.5.2. Zusammenfassung und Bezug auf die Forschungsfrage

Schulentwicklung und die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen haben bei den InterviewpartnerInnen in unterschiedlicher Weise Lernprozesse in Gang gesetzt, allerdings wird keiner dieser Lernprozesse explizit auf religiöses Lernen oder Religion im Allgemeinen bezogen. Implizit kommt Religion aber vor, weil es innerhalb dieses Themenfeldes auch um die Weiterentwicklung der ReligionslehrerInnen sowohl auf persönlicher als auch auf unterrichtsbezogener Ebene geht. Hier wurde deutlich, dass vor allem in den Orientierungsrahmen des Sozialen Schulentwicklung einen direkten Einfluss auf die Qualität des Unterrichts im Sinne der Subjektorientierung hat.

Wenn es um die Involvierung der InterviewpartnerInnen in diese Prozesse geht, kommen unterschiedliche Zugangsweisen zum Ausdruck. Sie reichen von der Einstellung, dass Schulentwicklung so gut wie keine zusätzliche Belastung darstellt bis hin zu der Erfahrung, dass

¹⁰²⁵ Vgl.: Strutzenberger: Gender und Religion, S. 14-16.

sie eine völlige Überforderung für die Lehrpersonen bedeutet. In der Umsetzung von Schulentwicklungsprozessen ist somit darauf zu achten, den Grad der Beteiligung und die emotionale Involvierung der Beteiligten im Blick zu haben, sodass ihre Ressourcen zwar genutzt, aber nicht übermäßig beansprucht werden.

Eine weitere Orientierung, die an der Positionierung der Person im System, macht deutlich, dass Religion hier indirekt eine Rolle spielt, wenn das Anliegen sichtbar wird, den eigenen Status, welcher zumindest als problematisch aufgefasst wird, aufzuwerten. Aufgrund der Erfahrung als ReligionslehrerIn der Willkür der KollegInnen ausgesetzt zu sein, besteht eine Strategie, dem entgegenzuwirken darin, sich als Experte/in zu positionieren und so sich selbst als auch das Unterrichtsfach aufzuwerten. Schulentwicklung kann hier als ein Instrument zur Verfügung stehen, die eigene Expertise zum Ausdruck bringen zu können und die Position im System zu stärken.

Wenn es darum geht, dass das Lernen in Schulentwicklungsprozessen auch mit dem Lernen von Strukturen, dem Erkennen können von Hierarchien und Rahmenbedingungen zu tun hat, könnte das den Blick der ReligionslehrerInnen für Dimensionen wie „Gerechtigkeit“ und strukturelle Diskriminierung lenken. Diese Themen wurden aber nicht direkt angeführt, sondern ein prinzipieller Zugang zu Strukturen im Sinne des Projektmanagements offengelegt. Hier scheint es sich um erste Zugänge und Erfahrungen mit der Gestaltung von Entwicklungsprozessen zu handeln, sodass Religion im Sinne der Dimensionen der Reich Gottes Praxis¹⁰²⁶ hier nicht explizit erwähnt wird.

¹⁰²⁶ Vgl.: Kapitel 17.2.

TEIL VII: KONKLUSIO UND RELIGIONSPÄDAGOGISCHE PERSPEKTIVEN

In diesem letzten Teil der Arbeit erfolgen eine Zusammenschau und eine konzentrierte Beantwortung der Forschungsfragen, welche in der Einleitung präsentiert wurden. Auf der Grundlage der Frage, welche Bedeutung Religion in Schulentwicklungsprozessen hat, beziehen sich diese auf vier unterschiedliche Bereiche. Erstens geht es darum, wie Religion in der Schule und Schulentwicklung allgemein wahrgenommen wird, zweitens wie sich die Situation von ReligionslehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen gestaltet, drittens, wie der Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Religion zu verstehen ist, hier mit dem besonderen theologischen Fokus auf der Frage nach Demokratisierung und Gerechtigkeit, und viertens wie Schulen mit Pluralität und Diversität umgehen. Abschließend stellt sich die Frage nach dem wissenschaftlichen Ertrag dieser Arbeit. Die Antworten auf diese Fragen wurden auch schon in den jeweiligen Zusammenfassungen im vorigen Teil gegeben, daher beziehe ich mich hier nur mehr die m. E. wichtigsten Erkenntnisse. Diese sind als erste vorsichtige Interpretationen zu werten, denn jede empirische Forschung wirft auch neue Fragen auf¹⁰²⁷ und ihre Ergebnisse bedürfen einer diskursiven Weiterentwicklung.

26. Verständnis von Religion

26.1. Religion als das Unterrichtsfach „katholische Religion“

Ich erinnere an den Anfang dieser Arbeit, in dem das leitende Verständnis von Religion als ein mehrdimensionales dargestellt wurde, mit dem auch die Wahrnehmung unterschiedlicher religiöser Dimensionen in der Schule einherging¹⁰²⁸. Das m. E. wichtigste Ergebnis der vorliegenden Forschung liegt darin, dass dieses Verständnis von den ReligionslehrerInnen nicht geteilt wurde und schon in den Interviews selbst für Verwirrung sorgte, da ich mit einem anderen Verständnis operierte als die InterviewpartnerInnen. Immer wenn es um „Religion“ ging, nahmen sie auf das Unterrichtsfach „Religion“ Bezug, während andere Dimensionen kaum in den Blick kamen. Aufgrund der Forschungsergebnisse aus der Studie von Feige/Tzscheetzsch, die offenlegten, dass ReligionslehrerInnen in den Sekundarstufen des Gymnasiums die Sensibilisierung für Dimensionen des Religiösen überhaupt und das damit

¹⁰²⁷ Vgl.: Bucher: Zwischen Berufung und Frust, S. 208.

¹⁰²⁸ Vgl.: Kapitel 6.2. und 7.3.

verbundene theologische Wissen im Vordergrund stellen¹⁰²⁹, Ich ging davon aus, dass den befragten LehrerInnen die Frage nach Religion allgemein wichtig ist¹⁰³⁰ und sie daher auch eine Sensibilität für religiöse Dimensionen in Schule und Schulentwicklung mitbringen würden. Diese Annahmen erfüllten sich augenscheinlich nicht, denn die außerunterrichtliche Dimension von Religion wurde kaum thematisiert, obwohl fast alle befragten ReligionslehrerInnen über den Unterricht hinaus Angebote setzten. So erzählten sie eher nebenbei davon, dass sie bspw. interreligiöse Feiern oder Gottesdienste organisierten (vgl.: A, Z. 250; F, Z. 444-451; G, Z. 221-223; D, Z. 322-324, H, Z. 532-534) oder Sozialprojekte (F, Z. 468-476) durchführten. Das implizite Wissen der ReligionslehrerInnen lässt also diese Aktivitäten nicht unter dem Begriff „Religion“ in den Blick kommen. Das ist zum einen mit Blick auf die Expertise der ReligionspädagogInnen überraschend, zum anderen ist es vor dem Hintergrund, dass die Thematisierung des Zusammenhangs von Schule und Religion in einem eher religionsfeindlichen Klima stattfindet, auch verständlich. Dies wird noch deutlicher, wenn man die Antworten auf die Frage nach einer guten Schule betrachtet. Hier kommt Religion bei keinem der InterviewpartnerInnen vor, weder als Fach noch in der Frage nach dem Umgang mit religiöser Pluralität. Vielmehr haben die ReligionslehrerInnen Rahmenbedingungen, ihre Situation im System Schule oder pädagogische Entwicklungen im Blick. Hier wird deutlich, dass Religion, selbst in den Augen derjenigen, die das Fach an der Schule unterrichten, in der Schule nicht als ein Faktor wahrgenommen wird, der zu einer positiven Entwicklung des Klimas oder der Schulkultur beitragen kann. Ähnlich verhält es sich in der Frage nach den Erwartungshaltungen der LehrerInnen in Bezug auf die Schulentwicklung: Auch hier kommen religiöse Dimensionen in keinem der Orientierungsrahmen vor. Dieses Verständnis von Religion als das Unterrichtsfach verweist auf den Lebenskontext der LehrerInnen und die Logik des Systems Schule. Sie wird anhand der Fächerverteilungen und entlang der Fächergrenzen organisiert verstanden. Religion als ein Faktor, der darüber hinaus eine Rolle spielt, würde der Logik dieses Systems widersprechen und kommt daher nicht in den Blick.

¹⁰²⁹ Vgl.: Feige/Tzscheetzsch: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat, S. 19f.

¹⁰³⁰ Vgl.: Kapitel 19.3.

27. ReligionslehrerInnen und ihr Bezug zu Schulentwicklung

27.1. Umstrittene Sonderstellung

Ein weiteres zentrales Ergebnis dieser Forschung bezieht sich m. E. auf die Ausgangslage, welche die Teilnahme von ReligionslehrerInnen an Schulentwicklungsprozessen bestimmt. Hier entstand ein disparates Bild, das sich vor allem um die Frage der Sonderstellung oder Nicht-Sonderstellung von ReligionslehrerInnen im System Schule dreht. Die Situation der ReligionslehrerInnen ergibt sich der schulischen Systemlogik entsprechend auch aus der Stellung des Religionsunterrichts in der Schule, wobei die Ansichten über diese Position variieren. So sehen die InterviewpartnerInnen auf der einen Seite das Fach an der Schule als selbstverständlich an, auf der anderen wird aber immer wieder durch den Bezug darauf, dass sich das Fach beispielsweise anhand von gelungenen Leistungen der SchülerInnen bei der Matura beweisen müsse, deutlich, dass dies nicht immer gegeben ist. Die Sonderposition des Religionsunterrichts und die damit möglicherweise Hand in Hand gehende Herabstufung desselben bilden somit die Ausgangslage für die Beteiligung von ReligionslehrerInnen an Schulentwicklungsprozessen. Das Kennzeichen dieser Lage ist eine Ambivalenz, die m. E. auf die unterschiedliche Wahrnehmung der Position des Faches in der Schule zurückzuführen ist. Einerseits ist es ein Anliegen der Interviewten, als selbstverständliche Mitglieder der Schule wahrgenommen zu werden, andererseits müssen sie sich gegenüber der im konjunktiven Wissen verankerten Hierarchie der Fächer positionieren, was für Einzelne ein Ringen um Anerkennung bedeuten und die Teilnahme an Schulentwicklungsprozessen erschweren kann.

Bringt man diese Erkenntnis in Bezug zur Literatur, so wird dort oft die potenzielle Schlechterstellung der ReligionslehrerInnen in der Schule thematisiert. Ziebertz et al. bspw. stellen in ihrer Untersuchung „Religiöse Signaturen heute“¹⁰³¹ fest, dass sich ReligionslehrerInnen tendenziell in einer Situation wiederfinden, in der sie sich gegen eine pauschal abwehrende oder indifferente Stimmung durchsetzen müssen.¹⁰³² Auch Schröder thematisiert diese Schwierigkeit und führt aus, dass sich die Lehrenden aufgrund der Marginalisierung von Religion, eines öffentlichen Klimas der Religionsfeindlichkeit und einer Heimatlosigkeit in den Kirchengemeinden in der Schule als minderwertig und ihren

¹⁰³¹ Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute.

¹⁰³² Vgl.: Ziebertz/Kalbheim/Riegel: Religiöse Signaturen heute, S. 85.

KollegInnen unterlegen erfahren können.¹⁰³³ Diese Unterlegenheit kommt in den Interviews kaum vor, vielmehr wird die Sonderposition der ReligionslehrerInnen differenziert bearbeitet. Trotzdem legen die Befunde nahe, dass sich die Situation der ReligionslehrerInnen in der Schule von denen anderer LehrerInnen tendenziell unterscheidet. Das hat Konsequenzen für ihre Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen, denn dort, wo Religion in der Schule eher negativ betrachtet wird, kann diese durch die Verlegung des Unterrichts auf den Nachmittag gleichzeitig eine Beteiligung an Schulentwicklung verhindern.

27.2. RepräsentantInnen von Religion

Ein zweiter Aspekt, der sich mit dem Fokus auf ReligionslehrerInnen verknüpft, ist die Frage danach, wie sie Religion in die Schulentwicklung einbringen. Hier beziehe ich mich vor allem darauf, inwiefern ReligionslehrerInnen als RepräsentantInnen von Religion in der Schule verstanden werden.

Eine Antwort auf diese Frage kann in jenem Themenkomplex, der sich mit den Glauben der ReligionslehrerInnen auseinandersetzt, gefunden werden. Für alle Interviewten stellte sich in diesem Zusammenhang die Frage, ob und in welcher Form eine Grenze zwischen dem je eigenen Glauben und einem Engagement in Schule oder im Unterrichten zu ziehen sei. Die Antworten reichen hier von der Auffassung, dass der Glaube jenes Fundament ist, dass alle Lebensbereiche umfasst und daher von nichts getrennt werden könne, bis hin zu der Überzeugung, dass der Glaube zu einem selbst gehöre und nicht als Thema für den Unterricht geeignet sei, es sei denn, die SchülerInnen nehmen direkt darauf Bezug. Der Glaube wird also nicht missionarisch missbraucht, sondern vielmehr wird er als eine Kraft im Hintergrund und in der Haltung der ReligionslehrerInnen wirksam. Mit der Thematisierung des Glaubens wurde auch auf die Bedeutung kirchlicher Institutionen rekurriert und deutlich, dass vor allem pfarrliche Initiativen Einfluss auf die ReligionslehrerInnen und auch auf die Schulentwicklung haben, denn Projekte aus der Pfarre können in die Schule übertragen und als Schulentwicklungsprojekte durchgeführt werden. Dabei rückt soziales Engagement mit der Option für die Marginalisierten und eine starke Subjektorientierung in den Mittelpunkt. Dieses Engagement und diese Option für Schulentwicklungsprozesse fruchtbar zu machen, könnte eine gerechte Gestaltung von Schule und eine Demokratisierung des Schullebens unterstützen. Gleichzeitig hat die Verbundenheit mit der Kirche auch die Schwierigkeit zur Folge, dass sich ReligionslehrerInnen in einer Dilemma-Situation wiederfinden, in der sie zwar ihre positive

¹⁰³³ Vgl.: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 97f.

Einstellung zu Kirche nicht aufgeben wollen, gleichzeitig aber mit Skandalen und negativen kirchlichen Entwicklungen konfrontiert sind, die sie selbst so nicht vertreten können und die eine Abwehrhaltung in den Schulen hervorruft.

Die ReligionslehrerInnen bringen sich und ihre Überzeugungen in den Prozess ein, verfolgen damit aber keinerlei religiöse Vereinnahmung. . Sie stehen zwar zu ihren Überzeugungen und Haltungen, schreiben diesen aber keine Exklusivität zu. Insgesamt gesehen, sind die ReligionslehrerInnen sehr vorsichtig, wenn es darum geht, als RepräsentantInnen von Religion in der Schule zu fungieren.

27.3. Spezifische Potenziale: ethische und soziale Projekte sowie Krisenbegleitung

An diesen Themenkomplex schließt auch die Frage danach an, welche Aufgaben und Funktionen die ReligionslehrerInnen in der Schulentwicklung übernehmen; auch hier lassen sich m. E. aus der Untersuchung einige interessante Schlüsse ziehen.

So wurde aus den Erzählungen, welche Projekte die befragten ReligionslehrerInnen in der Schule verfolgen, deutlich, dass diese einen sozialen Charakter haben wie bspw. das von Interviewpartnerin C geschilderte Fastensuppenessen. Auch ethische Dimensionen sind zu finden wie bspw. aus Hrn. Ds Bericht über seine Teilnahme am Ethikrat deutlich wird. Genauso sind die befragten LehrerInnen auch in anderen Bereichen der Schulentwicklung tätig wie bspw. im Bereich der EDV oder in der Frage nach Vereinbarungen im Schulleben. So wird zwar deutlich, dass ReligionslehrerInnen aufgrund der Inhalte, für die sie stehen, durchaus wertvolle Beiträge zu Schulentwicklungsvorhaben leisten können, sich diese aber nicht auf die ihnen zugeschriebenen Bereiche konzentrieren müssen. Wie sich die befragten LehrerInnen einbringen, ist stark kontext- und personenabhängig. Schulentwicklungsprozesse können in diesem Sinn vom Wissen und von den Interessenslagen der ReligionslehrerInnen profitieren, wenn ein differenzierter Umgang damit erfolgt.

Ein großes Thema, das in diesem Zusammenhang deutlich wird und das m. E. mit den gerade ReligionslehrerInnen zugeschriebenen Kompetenzen zusammenhängt, ist die Frage nach dem Umgang mit Krisen und der Handlungsfähigkeit in Krisensituationen. Hier wurde ein besonderes Potenzial der ReligionslehrerInnen deutlich. Zwar wird aufgrund der Ausbildung zum/zur ReligionslehrerIn nicht gewährleistet, therapeutische und psychologische

Maßnahmen ergreifen zu können – begründeterweise verwehren sich die InterviewpartnerInnen auch dagegen, solche Aufgaben zu übernehmen –, sehr wohl aber die rituelle und symbolische Gestaltung und Begleitung in Krisensituationen zu übernehmen. Eine Schule kann beim Durchführen von Schulentwicklungsprozessen auf diese Kompetenz der ReligionslehrerInnen, so sie sie auch wahrnehmen möchten, zurückgreifen und für das Gestalten eines Prozesses nutzen.

In diesem Zusammenhang wird auch deutlich, dass das Berufsbild „ReligionslehrerIn“ keine Klarheit hat, dass innerhalb der ReligionslehrerInnenschaft selbst darum gerungen wird, wie dieser Beruf zu verstehen ist, wo die jeweiligen Kompetenzen und wo die Grenzen liegen. Solange es diesbezüglich keine Transparenz und Einigkeit gibt, werden ReligionslehrerInnen einem unbegründeten Zugriff auf ihre Personen ausgesetzt sein, da ihnen Kompetenzen zugeschrieben werden, die sie so nicht ausfüllen können oder möchten. Im Moment sind die Lehrpersonen diesbezüglich auf individualisierte Einzelleistungen und Bewertungen verwiesen, die wiederum unterschiedliche Antworten hervorbringen, was auf die Dauer zu einer Belastungssituation führt.

28. Zusammenhang zwischen Schulentwicklungsprozessen und Religion

Zusammenfassend wird Religion und Schulentwicklung dann in einem Zusammenhang gedacht, wenn es um das Fach Religion oder wenn es um die ReligionslehrerInnen als Personen, die für bestimmte Interessen und Inhalte stehen, geht. Religiöse Dimensionen oder die Frage nach den religiösen Bedürfnissen der SchülerInnen kommen nicht vor. Das weist darauf hin, dass Religion ein Thema ist, dass aufgrund der zellularen Struktur von Schule auch in seiner zellularen Funktion als Unterrichtsfach, vertreten durch die Personen der ReligionslehrerInnen, vorkommt, nicht aber als ein vernetzender Faktor darüber hinaus. Insofern wird der Zusammenhang von Religion und Schulentwicklung von den befragten ReligionslehrerInnen als Zusammenhang vom Unterrichtsfach Religion und Schulentwicklung verstanden.

28.1. Strukturelle Probleme bei der Einbindung von Religionsunterricht in Schulentwicklungsprozesse

Wie schon deutlich wurde, kommt Religion als das Unterrichtsfach katholische Religion in den Blick, während andere Dimensionen nicht im konjunktiven Wissen der ReligionslehrerInnen verankert sind. Wie stark dieses Wissen wirkt, wird auch daran deutlich, dass Religion dann als Thema von Schulentwicklungsprozessen gesehen wird, wenn es zu der strukturellen Sonderstellung des Religionsunterrichts geschuldeten Problemen kommt, wie beispielsweise die Aufsichtsproblematik für nicht am Religionsunterricht teilnehmende SchülerInnen. Es steht in Bezug auf Schulentwicklung also nicht die inhaltliche Ausrichtung des Faches Religion zur Debatte, sondern dessen strukturelle Verankerung im schulischen Leben, die mit besonderen Anforderungen an die Organisation im Schulalltag verbunden sind. Hier lässt sich eine Parallele zu den Ausführungen Krobaths finden, der darauf verweist, dass der Religionsunterricht im Zuge von Schulentwicklungsprozessen in Bedrängnis kommt, denn wenn es um Fragen der Verteilung von Ressourcen, Zeiten und Ansehen geht, wird auch die Frage nach dem Nutzen des Religionsunterrichts und seines Zwecks im Schulprofil gestellt.¹⁰³⁴ Mit der Einnahme einer mikropolitischen Perspektive wird hier erklärbar, warum der Religionsunterricht auf die Randstunden verlegt wird: Die Position der ReligionslehrerInnen wird geschwächt, was zu einer Stärkung anderer Gruppen führen kann.

Schulentwicklungsprozesse im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht werden in der Literatur so diskutiert, indem auf die große Bedeutung, welche der Religionsunterricht für diese haben kann, hingewiesen wird. So wird ihm aufgrund des religiösen Lernens ein hoher Stellenwert in Schulentwicklungsprozessen zugesprochen und die Inhalte, welche auch ethischer Natur sind, für Schulentwicklung als relevant erklärt (vgl: Kapitel Religionsunterricht). Dem steht der Befund dieser Forschung gegenüber, der in erster Linie auf die strukturelle Wahrnehmung von Religionsunterricht in der Schulentwicklung verweist. Das Potenzial, das der Religionsunterricht für Schulentwicklung mitbringen könnte, fällt damit aus dem Blick und es wird deutlich, wie wirkmächtig organisatorische Strukturen sind.

Der Zusammenhang von Schulentwicklung und Religion ergibt sich in den Augen der ReligionslehrerInnen auch aus der Frage nach der Positionierung des Unterrichtsfaches Religion. Hier geht es ihnen vor allem darum, den Unterricht abzusichern oder in der Schule

¹⁰³⁴ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 388.

besser zu platzieren. Schulentwicklungsvorhaben können aufgrund dessen durchaus auch als Bedrohung für den Religionsunterricht angesehen werden, wenn sie als Instrument dafür benutzt werden, eine Schlechterstellung des Faches zu erreichen. In anderen Fällen wird Schulentwicklung von den InterviewpartnerInnen aber auch als Bereicherung und als Möglichkeit, sich zu profilieren, wahrgenommen. Dies macht sichtbar, dass Schulentwicklungsprozesse dahingehend zu hinterfragen sind, welche vielleicht auch versteckten Ziele sie verfolgen und welche Konsequenzen sich daraus für den Religionsunterricht an der Schule ergeben.

28.2. Demokratisierung und Gerechtigkeit?

Die Frage nach der Demokratisierung von Schule hängt eng mit dem theoretischen Befund von Schulen als einer „gendered institution“ zusammen. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, alle Implikationen, die sich aufgrund einer Gender-Hermeneutik aus den Interviews ergeben würden, zu thematisieren. Allerdings sei hier darauf verwiesen, dass sich die hegemoniale Prägung des Schulsystems auch in den Interviews widerspiegelte. So bestehen bspw. die Strategien der ReligionslehrerInnen, ihren Status zu verbessern darin, als ExpertInnen wahrgenommen zu werden und eine bessere Positionierung des Faches aufgrund seiner Inhalte zu erlangen. Dies wird am Orientierungsrahmen „Hierarchie der Fächer“ deutlich. Vor allem anhand der Aussagen von Fr. C und Fr. M, die den Religionsunterricht unter inhaltlichem Beweisdruck sehen, kommt das zum Vorschein.

Mit einem anderen Blick, jenem auf Marginalisierte und mögliche Diskriminierungsmechanismen, wird deutlich, dass dieses Thema in den Interviews eine eher untergeordnete Rolle spielt, einzig Hr. D beruft sich auf die Frage nach einer inklusiven Pädagogik.

Ernüchternd stellt sich der Bezug zur Frage der Demokratisierung dar. Hier wird deutlich, dass diese zwar Thema der Reflexionen der ReligionslehrerInnen ist, diese aber durch nicht funktionierende versuchte Demokratisierungsprozesse an den jeweiligen Schulen negativ wahrgenommen wird, wie vor allem aus dem Interviews mit Fr. F deutlich wurde.

29. Strukturelle Schwierigkeiten mit religiöser Pluralität

In Bezug auf die Frage danach, wie Pluralität in der Schule und Schulentwicklung wahrgenommen wird, ist der Befund desillusionierend. In keiner der Schulen und ihrer Entwicklungsprozesse ist das ein Thema, das explizit bearbeitet wird. Als einzige Reaktion auf stattfindende Pluralisierungsprozesse wird die Einführung des islamischen Religionsunterrichts geschildert, die auf der einen Seite positiv aufgenommen wird, auf der anderen Seite wiederum für eine Segregation der Angehörigen unterschiedlicher Religionsgesellschaften sorgt und noch dazu die Kontaktaufnahme zwischen den ReligionslehrerInnen erschwert.

Die ReligionslehrerInnen selbst sehen sich demgegenüber allerdings schon in der Verantwortung, interreligiöses Lernen umzusetzen und in diesem Bereich ihren Beitrag zu leisten. Fast alle der Interviewten äußern von sich aus, dass sie sich einen intensiveren Kontakt mit VertreterInnen anderer Religionsgesellschaften wünschen würden, dieser aber strukturell erschwert wird. In Bezug auf die strukturellen Schwierigkeiten wird auch der Ruf nach mehr Unterstützung von Seiten der Kirchenleitungen laut, denn interreligiöse Zusammenarbeit beruht auf der Initiative Einzelner und kommt, so sie nicht strukturell abgesichert ist und sich beide Seiten mit gleichem Arbeitsaufwand einbringen können, schnell an ihre Grenzen. Für Schulentwicklungsprozesse und die Wahrnehmung von religiöser Pluralität darin wird hier sichtbar, dass grundlegende Rahmenbedingungen geschaffen werden müssen, die eine Zusammenarbeit überhaupt erst ermöglichen.

Die als negativ empfundene Einstellung der Gesellschaft gegenüber Pluralität, die in schlechten Rahmenbedingungen für einen aktiven Umgang mit ihr ihren Niederschlag findet, wird auch im impliziten Wissen der ReligionslehrerInnen wiedergegeben und strukturelle Schwierigkeiten als Hinderungsgrund für eine interreligiöse Zusammenarbeit erörtert. Hier wird sichtbar, dass die allgemeine Ignoranz von Pluralität an Schulen ein wirkmächtiges Instrument ist, um Fragen der Vielfalt auszublenden und Kooperationen auf dieser Ebene zu verhindern. Insofern spiegelt sich die gesellschaftliche Wahrnehmung von Pluralität als Problemfall in den schulischen Strukturen wieder.

30. Wissenschaftlicher Ertrag der Arbeit

Diese Arbeit versucht eine Zusammenschau der Themen Schulentwicklung und Religion. So wurde im ersten theoretischen Teil darauf eingegangen, wie dieser Zusammenhang überhaupt gedacht werden kann. Als eine zentrale Erkenntnis dieses Teils blieb, dass Religion in der Schule in unterschiedlichen Dimensionen präsent ist, die auf einer theoretischen Ebene gedacht werden. Empirisch begründet ist diese Wahrnehmung differenziert zu betrachten. Die befragten ReligionslehrerInnen rekurren mit dem Begriff Religion zwar immer auf das Unterrichtsfach Religion, zeigen aber implizit andere Dimensionen von Religion in der Schule auf, wie bspw. die Themen ihrer Projekte, als Beispiel sei hier auf das Fastensuppenessen verwiesen, oder die Gestaltung von Gottesdiensten. Religion in ihren unterschiedlichen Dimensionen ist an den Schulen also präsent, fällt aber aus dem Blick der ReligionslehrerInnen. Diese Arbeit leistet einen Beitrag, wissenschaftlich begründet diese Dimensionen verstärkt wahrzunehmen und auf ihre Implikationen für Schulentwicklung zu befragen.

Ein weiterer Themenkreis der theoretischen Überlegungen schloss sich an die Frage an, wie Schulentwicklung theologisch wahrzunehmen und zu betrachten sei. Diesbezüglich wurde auf die Vision des Reiches Gottes und eine Anthropologie der Würde verwiesen, vor deren Hintergrund sich die Frage nach Heils- und Unheilszusammenhängen in der Schule stellt. Dieser theologische Blick gilt allen Schulentwicklungsprozessen und geht mit der Forderung einher, dass ReligionslehrerInnen gerade die Fragen nach Gerechtigkeit und nach den Menschen stellen können. Diese theoretischen Überlegungen trafen sich zum Teil auch mit den Ergebnissen der empirischen Untersuchung, denn sie legte offen, dass sich ReligionslehrerInnen vor allem in der Frage nach ethischen und sozialen Problemen engagieren.

Die empirische Vorgehensweise dieser Arbeit erwies sich als sehr fruchtbar, da anhand der Rekonstruktion der Orientierungsrahmen interessante Schlüsse über das System Schule und die Bedeutung und Wahrnehmung von Religion gezogen werden konnte. Die Relevanzsetzungen der ReligionslehrerInnen wurden deutlich und ermöglichten Einblicke in ihre Berufsrealität. Diese Forschung eröffnet einen ersten Zugang zur Thematik eröffnet, der durch andere Forschungsdesigns noch ergänzt werden könnte. Die Beschränkung auf die Ebene der LehrerInnen bspw. war forschungspraktischen Überlegungen geschuldet, es wäre

noch von Interesse, andere beteiligte Gruppen zu fokussieren, wie die SchülerInnen oder Eltern. Hier würden sich Fallstudien zur weiteren Erforschung des Themengebiets nahe legen.

Ich sehe die Aufgabe dieser Arbeit darin, sensibilisierend für die verschiedenen möglichen Dimensionen von Religion und religiöser Pluralität wirksam zu werden. Den Beitrag, den die Religionspädagogik mit ihrer spezifischen Perspektive auf Schulentwicklungsprozesse einbringen kann, liegt m. E. in einem ersten Schritt vor allem in dieser sensibilisierenden Funktion. Für Schulentwicklungsprozesse, die sich dem Thema stellen, gilt es dementsprechend zuerst die Ausgangslage zu erheben, verschiedene mögliche Dimensionen und Ausdrucksweisen von Religion und die damit verbundenen Interessen und Schwierigkeiten differenziert in den Blick zu nehmen und ausgehend von diesen weiter zu arbeiten. Es gilt auch, schon in der Ausbildung der LehrerInnen, nicht nur der ReligionslehrerInnen, eine Sensibilität für die Dimensionen von Religion und religiöser Pluralität zu fördern, sodass die vor Ort vorhandenen Anforderungen und Implikationen auch wahrgenommen und aktiv in den Schulentwicklungsprozess eingebunden werden können.

Die Frage nach dem Umgang mit Religion in Schulentwicklungsprozessen kann nicht verallgemeinert werden, vielmehr geht es darum, unterschiedliche Bedürfnisse, schon vorhandene Angebote, etc. wahrzunehmen und als Ressource in die Schulentwicklung aufzunehmen, ohne die Religionsfreiheit der Einzelnen einzuschränken. Hier rekurriere ich noch einmal auf meine Besorgnis, die ich in Bezug auf eine undifferenzierte und pauschalierende mediale Abwehrhaltung allem Religiösen gegenüber dargestellt habe. Ich hoffe, mit dieser Arbeit einen Beitrag dazu geleistet zu haben, Religion in ihren unterschiedlichen Facetten und mit ihrem demokratie- und friedensstiftenden Potenzial dargestellt zu haben, ohne auf mögliche negative Implikationen zu vergessen. Gleichzeitig hoffe ich auch, wissenschaftlich begründet darauf hingewiesen zu haben, dass die bewusste Wahrnehmung von Religion und religiöser Pluralität in Schulentwicklungsprozessen zwar ambivalent und konfliktuös, dadurch aber auch bereichernd und bildend wirksam wird.

BIBLIOGRAPHIE

ALTRICHTER, Herbert: Die mikropolitische Perspektive im Studium schulischer Organisationen, in: BÖTTCHER, Wolfgang/TERHART, Ewald (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, Wiesbaden 2004, 85-102.

ALTRICHTER, Herbert: Mikropolitik in der Schulentwicklung, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SCELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 96-99.

ANGEL, Hans-Ferdinand: Religiosität – Die Neuentdeckung eines Forschungsgegenstands, in: ANGEL, Hans-Ferdinand/BRÖKING-BORTFELD, Martin/HEMEL, Ulrich/JAKOBS, Monika/KUNSTMANN, Joachim/PIRNER, Manfred L./ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006, 7-15.

ARNOLD, Rolf: Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SCELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 79-82.

BAUMANN, Ulrike: Akteure interreligiösen Lernens, in: SCHREINER, Peter/SIEG, Ursula/ELSENBAST, Volker: Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 397-408.

BENNER, Dietrich: Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht. Günter Biemer zum 75. Geburtstag, in: Religionspädagogische Beiträge, 53 (2004), 5-19.

BIERMANN, Christine: Wie kommt Neues in die Schule? Individuelle und organisationale Bedingungen nachhaltiger Schulentwicklung am Beispiel Geschlecht, Weinheim - München 2007.

BIESINGER, Albert/SCHWEITZER, Friedrich, Religionspädagogische Perspektiven, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg im Breisgau 2002, 77 – 99.

BIZER, Christoph: „Wahlverwandtschaften?“. „Gestalten von Religion“ im individuellen Leben und im öffentlichen Raum des schulischen Religionsunterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher, 53/4 (2001), 297-302.

BOHL, Thorsten: Ressourcen im Schulentwicklungsprozess, in: GRUNDER, Hans Ulrich/SCHUBERT, Gerd: Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern, Rieden 2002, 207-224.

BOHL, Thorsten: Hermeneutische Schulentwicklung, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SCELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 90-93.

BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden, Opladen 2007.

BOHNSACK, Ralf/NENTWIG-GESEMANN, Iris/NOHL, Arnd-Michael: Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis, in: DIESS. (Hg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden ²2007, 9-27.

BOHNSACK, Ralf: 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, Wiesbaden ²2007, 225-253.

BOS, Wilfried/BONSEN, Martin/BERKEMEYER Nils: Einzelschule und Schülerleistungen, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SHELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 63-65.

BOSCHKI, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik, Darmstadt 2008.

BUBER, Martin: Ich und Du, Heidelberg ¹⁰1979.

BUCHER, Anton: Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart/Berlin ³2001.

BUCHER, Anton/MIKLAS, Helene (Hg.): Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich, Wien 2005.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND KULTUR (Hg.): Informationsblätter zum Schulrecht Teil 4: Schulautonomie. Fachliche Beratung: Christine Kisser, Gerhard Münster, Erich Rochel, Angelika Schneider. Text: Susanne Feigl. URL: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/info/Schulautonomie1627.xml> (Stand: 3. 3. 2010).

BUTLER, Judith: Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt am Main 1991.

COLLMAR, Norbert: Schulpädagogik und Religionspädagogik. Handlungstheoretische Analysen von Schule und Religionsunterricht, Göttingen 2004.

DREHSEN, Volker: Christliche Rede in säkularer Gesellschaftskultur. Konturen einer protestantischen „Bildungsreligion“ zwischen Zivilreligion und Offenbarungstheologie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie. Der Evangelische Erzieher, 53 (2001), Heft 4, 303-313.

DRESSLER, Bernhard: Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: WERMKE, Michael/ADAM, Gottfried/ROTHGANGEL, Martin: Religion in der Sekundarstufe II, Göttingen 2006, 97-118.

ENGLERT, Rudolf: Schulentwicklung und religiöse Bildung. Ein KatBl-Expertengespräch im Comenius-Institut, Münster. Ursula Frost, Christian Lange, Norbert Mette, Christoph Scheilke, Wilhelm Wittenbruch im Gespräch mit Rudolf Englert, in: KatBl 124 (1999), 156-161.

ENGLERT, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, in: SCHWEITZER, Friedrich/SCHWAB, Ulrich/ZIEBERTZ, Hans-Georg/ENGLERT, Rudolf (Hg.): Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Freiburg im Breisgau 2002, 87-103.

ENGLERT, Rudolf: Religionspädagogik in der Schule, in: SCHWEITZER, Friedrich/SCHLAG, Thomas (Hg.): Religionspädagogik im 21. Jahrhundert, Gütersloh 2004, 79-93.

ENGLERT, Rudolf: Was Referendar/innen erleben. Eine Untersuchung zur vergessenen Phase der Lehrerbildung, in: ENGLERT, Rudolf/PORZELT, Burkard/REESE, Annegret/STAMS, Elisa (Hg.): Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Berlin 2006, 13-27.

ERLER, Ingolf: Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft, in: schulheft, 142 (2011), 22-36.

EUROSTAT: Europa in Zahlen, Eurostat Jahrbuch 2009, URL:
http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-09-001-03/DE/KS-CD-09-001-03-DE.PDF (Stand: 14. 3. 2010)

FEIGE, Andreas: Die Religionslehrerinnen und –lehrer als Symptom der Entkoppelung von Kirche und Gesellschaft, in: Zeitschrift für Pädagogik. Der Evangelische Erzieher. 53 (2001), Heft 4, 289-296.

FEIGE, Andreas/TZSCHEETZSCH, Werner: Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat. Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und –lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung, Stuttgart 2005.

FEND, Helmut: „Gute Schulen – schlechte Schulen“. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit, in: Die Deutsche Schule, 3 (1978), 275-293.

FEND, Helmut: Theorie der Schule (1980), in: GRUNDER, Hans-Ulrich/SCHWEITZER, Friedrich (Hg.): Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule, Weinheim/München 1999, 223-237.

FEND, Helmut: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden ²2008.

FISCHER, Dietlind/KOCH-PRIEWE, Barbara/JACOBI, Juliane: Schulentwicklung durch Lehrerinnen – alte und neue Perspektiven, in: DIESS. (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive, Weinheim 1996, 11-28.

FISCHER Dietlind: Religion im Schulprogramm, in: BATCKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion –Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg im Breisgau 2002, 254-258.

FISCHER, Dietlind: Interreligiöses Lernen und Schulkultur. Zum Umgang mit religiöser Pluralität in der Schule, in: Praktische Theologie. Zeitschrift für Praxis in Kirche, Gesellschaft und Kultur. 3 (2007), 167-173.

FISCHER, Dietlind: Religion im Haus des Lernens. wahrnehmen, erfahren, erarbeiten, zeigen, in: Das Wort 3 (2008), 6-9.

FISCHER, Dietlind: Schulentwicklung und Religion. Von der Dominanz der Religion über ihre Verdrängung zu ihrer Neuentdeckung, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Berlin/Wien 2009, 111-128.

FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek bei Hamburg ²2009.

FLICK, Uwe/KARDORFF von, Ernst/STEINKE, Iris: Was ist qualitative Sozialforschung? Einleitung und Überblick, in: DIESS. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg ⁸2010, 13-29.

FREY, Andreas: Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten, in: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), 51. Beiheft, 30-46.

GABRIEL, Karl: Jenseits von Säkularisierung und Wiederkehr der Götter, in: APuZ 52 (2008), URL: <http://www.bpb.de/publikationen/CRVSE.html> (Stand: 14.11.2011)

GILDEMEISTER, Regin: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, in: BECKER, Ruth/KORTENDIEK Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 132-141.

GIRMES, Renate: Organisation und Profession: Welches Organisationsformat fördert Professionalität in Bildungseinrichtungen?, in: BÖTTCHER, Wolfgang/TERHART, Ewald (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, Wiesbaden 2004, 103-119.

GIRMES, Renate: Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, 52/51. Beiheft (2006), 14-29.

GLÄSER, Jochen/LAUDEL, Grit: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, Wiesbaden ²2006.

GREINER, Ulrike: Menschenbilder und Bildungsverständnis in Schulentwicklungsprozessen, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Berlin/Wien 2009, 131-140.

GRUNDER, Hans-Ulrich: Schulentwicklung und Schule als lernende Institution, in: GRUNDER, Hans Ulrich/SCHUBERT, Gerd: Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern, Bad Heilbrunn 2002, 17-33.

HEIL, Stefan/ZIEBERTZ, Hans-Georg: Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg/HEIL, Stefan/MENDL, Hans/SIMON, Werner: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 41-64.

HEIMBROCK, Hans-Günter: Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart 2004.

HEIMBROCK, Hans-Günter/MEYER, Peter: Einleitung: Im Anfang ist das Staunen, in: DINTER, Astrid/HEIMBROCK, Hans-Günter/SÖDERBLOM, Kerstin (Hg): Einführung in die empirische Theologie. Gelebte Religion erforschen, Göttingen 2007, 11-16.

HEIZER, Martha: Zur Evaluierung von theologischen qualitativ-empirischen Forschungsprozessen, in: Religionspädagogische Beiträge, 53 (2004), 33-37.

HELBLING, Dominik: Religiöse Herausforderung und religiöse Kompetenz, Zürich 2010.

HELLPAPP, David: Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität, Frankfurt am Main/London 2007.

HELSPER, Werner: Der kulturtheoretische Ansatz: Entwicklung der Schulkultur, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SCELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 106-112.

HEMEL, Ulrich: Art.: Religiosität, in: METTE, Norbert/RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 2, Neukirchen/Fluyn 2001, 1839-1844.

HITZLER, Ronald/EBERLE, Thomas S.: Phänomenologische Lebensweltanalyse, in: FLICKE, Uwe/KARDORFF von, Ernst /STEINKE, Ines (Hg.): Qualitative Forschung – ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg ⁸2010, 109-118.

HOLTAPPELS, Heinz Günter/ROLFF, Hans-Günter: Einführung: Theorien der Schulentwicklung, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SCELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 73-79.

HOLTAPPELS, Heinz Günter: Schulentwicklungsforschung, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SCELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 26-29.

HOLTAPPELS, Heinz Günter: Schule als Lernende Organisation, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SCELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 99-105.

HORNBERG, Sabine: Schulentwicklung und Differenz, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SCELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 42-45.

JÄGGLE, Martin: Religiöse Pluralität in Europa – Religionen – Religionslosigkeit, in: BOCK, Irmgard/DICHTL, Johanna/HERION, Horst/PRÜGGER, Walter (Hg.): Europa als Projekt. Religiöse Aspekte in einem politischen Kontext, Berlin 2007, 51-67.

JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Berlin/Wien 2009.

JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert: Religiöse Dimensionen in der Schule. Vom scheinbaren Randthema zu zentralen Fragen der Schulentwicklung, in: DIESS. (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Berlin/Wien 2009, 11-20.

JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung. Pädagogische, organisationsethische und religionspädagogische Akzente, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Berlin/Wien 2009, 23-60.

JÄGGLE, Martin: Religiöse Pluralität als Herausforderung für Schulentwicklung, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Berlin/Wien 2009, 265-280.

JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas: Bildung, Gerechtigkeit und Würde: Kultur der Anerkennung. Ein Beitrag zum Schulentwicklungsdiskurs in Österreich, in: Amt und Gemeinde. 61 (2010), Heft 1, 51-63.

JAKOBS, Monika: Religion und Religiosität als diskursive Begriffe in der Religionspädagogik, in: Theo-Web 1 (2002), URL: <http://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2002-01/jakobs02-1.pdf>, (Stand: 14.11.2011).

JAKOBS, Monika/RIEGEL, Ulrich/HELBLING, Dominik/ENGLBERGER, Thomas: Konfessioneller Religionsunterricht in multireligiöser Gesellschaft, Zürich 2009.

KAMPSHOFF, Marita/NYSSEN, Elke: Schule und Geschlecht(erhältnisse) – Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen, in: RENDTORFF, Barbara/MOSER, Vera (Hg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen 1999, 223-247.

KARLE, Isolde, „Da ist nicht mehr Mann noch Frau...“. Theologie jenseits der Geschlechterdifferenz, Gütersloh 2006.

KEUFFER, Josef/TRAUTMANN, Matthias: Institution und Schulkultur, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SHELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 113-118.

KNAUTH, Thorsten/KÖRS, Anna: European Comparison: Religion in School. In: KNAUTH, Thorsten/JOZSA, Dan-Paul/BERTRAM-TROOST Gerdien/IPGRAVE, Julia (Hg.): Encountering Religious Pluralism in School and Society. A Qualitative Study of Teenage Perspectives in Europe, Münster 2008, 197-404.

KOCH-PRIEWE, Barbara: Schulentwicklung durch Frauen – Thesen und Visionen, in: FISCHER, Dietlind/JACOBI, Juliane/KOCH-PRIEWE, Barbara (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdidaktischer Perspektive, Weinheim 1996, 179-198.

KRAINZ-DÜRR, Marlies: Wie kommt Lernen in die Schule? Kritische Erfolgsfaktoren aus der Sicht der Schulentwicklungsforschung, in: BEUCKE-GALM, Mechthild/FATZER, Gerhard/RUTRECHT, Rosemarie (Hg.): Schulentwicklung als Organisationsentwicklung, Köln 1999, 423-444.

KRAML, Martina: Welche Evaluation braucht religiöse Bildung - 'braucht' (religiöse) Bildung Evaluation?, in: rpb, 53 (2004), 38-43.

KROBATH, Thomas: Schulentwicklung und Religion – eine Herausforderung (nicht nur) für ReligionslehrerInnen. Thesen zu Relevanz und Handlungsbedarf, in: cpb 3 (2004), 163-167.

KROBATH, Thomas: Schulentwicklung und Reich Gottes. Schulentwicklung theologisch reflektieren, kritisch befragen und solidarisch begleiten, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Berlin/Wien 2009, 387-412.

KÜCHLER VON, Felicitas: Organisationsentwicklung aus der Geschlechterperspektive, in: GIESEKE, Wiltrud (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen 2001, 625-647.

LAMNEK, Siefried: Qualitative Sozialforschung, Basel⁵2010.

LEHRPLAN der AHS, URL: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (Stand: 12.01.2010).

LERSCH, Rainer: Schule als Sozialsystem. Theoretische Modellierungsvarianten und ihr Potenzial für Analyse und Entwicklung dieses pädagogischen Feldes, in: BÖTTCHER, Wolfgang/TERHART, Ewald (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, Wiesbaden 2004, 71-84.

LUTHER, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts, Stuttgart 1992.

MAYRING, Philipp: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel ⁵2002.

MAYRING, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel ¹¹2010.

METTE, Norbert: Religionspädagogik, Düsseldorf 1994.

METTE, Norbert: Einführung in die katholische Praktische Theologie, Darmstadt 2005.

MEYER-BLANCK, Michael: Religionsunterricht in der pluralistischen Gesellschaft. Praktisch-theologische Standortbestimmung, in: BEDFORD-STROHM, Heinrich (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmungen im Schnittpunkt zwischen Kirche und Gesellschaft, Neukirchen/Fluyn 2003, 96-106.

NIPKOW, Karl Ernst: Ziele interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem, in: SCHREINER, Peter/SIEG, Ursula/ELSENBAST, Volker: Handbuch Interreligiöses Lernen, Gütersloh 2005, 362-380.

NOHL, Arnd-Michael: Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation, in: BOHNSACK, Ralf/NENTWIG-GESEMANN, Iris/NOHL, Arnd-Michael: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Wiesbaden ²2007, 255-276.

NOHL, Arnd-Michael: Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden 2009.

ORTH, Susanne: Schulentwicklung – Schulprofil - Religionsunterricht. Einführung, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg im Breisgau 2002, 248-253.

ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM: Religionspädagogik und Empirie, 19 (2011).

PEUKERT, Helmut: Bildung und Religion. Reflexionen zu einem bildungstheoretischen Religionsbegriff, in: DETHLOFF, Klaus/LANGTHALER, Rudolf/NAGL-DOCEKAL, Herta/WOLFRAM, Friedrich (Hg.): Orte der Religion im philosophischen Diskurs der Gegenwart, Berlin 2004, 363-386.

PETZOLDT, Matthias: Religion: Außen- und Innensicht, in: BEDFORD-STROHM, Heinrich (Hg.): Religion unterrichten. Aktuelle Standortbestimmungen im Schnittpunkt zwischen Kirche und Gesellschaft, Neukirchen/Fluyn 2003, 56-95.

PFEIFFER, Hermann: Schule in Verantwortung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SHELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 19-26.

PITHAN, Annebelle: Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung, in: FISCHER, Dietlind/JACOBI, Juliane/KOCH-PRIEWE, Barbara (Hg.): Schulentwicklung geht von Frauen aus. Zur Beteiligung von Lehrerinnen an Schulreformen aus professionsgeschichtlicher, biographischer, religionspädagogischer und fortbildungsdiaktischer Perspektive, Weinheim 1996, 199 – 209.

POLAK, Regina: Religion kehrt wieder. Handlungsoptionen in Kirche und Gesellschaft, Ostfildern 2006.

PORZELT, Burkard: Grundlegung religiöses Lernen, Bad Heilbrunn 2009.

POSCH, Peter: Gesellschaftliche Entwicklungen und neue Ansprüche an die LehrerInnenbildung, in: RAUSCHER, Erwin (Hg.): Pädagogik für Niederösterreich. Festschrift zur Gründung der PH Niederösterreich, Baden 2007, 15-25.

PRENGEL, Annedore: „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt, in: HAFENEGER, Benno/HENEKENBORG, Peter/SCHERR, Albert (Hg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder, Schwalbach 2002, 203-221.

PRENGEL, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden ³2006.

PRETTENTHALER, Monika/WEIRER, Wolfgang: Schule als Feld kreativer TheologInnen. Desiderate zum Lehramtsstudium anlässlich der Konzeption des „Lehrplans '99“, in: ANGEL, Hans-Ferdinand (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz/Wien/Köln 2000, 49-62.

PRZYMORSKI, Aglaja/WOHLRAB-SAHR, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München ²2009.

QUENZEL, Ursula/HURRELMANN, Klaus: Bildungsverlierer: Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft, in: DIESS. (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten, Wiesbaden 2010, 11-33.

RAHM, Sybille: Kooperative Schulentwicklung, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SHELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 83-86.

RAHNER, Karl/VORGRIMMER, Herbert, Kleines Konzilskompendium. Alle Konstitutionen, Dekrete und Erklärungen des Zweiten Vaticanums in der bischöflich genehmigten Übersetzung, Freiburg/Basel/Wien 1967.

RAISER, Konrad: Religion und Politik: Jenseits von Kirche und Staat, in: JOHANNSEN, Friedrich (Hg.): Postsäkular? – Religion im Zusammenhang gesellschaftlicher Transformationsprozesse, Stuttgart 2010, 11-22.

RAUSCHER, Erwin: „Und sie bewegt sich doch...“. Schulentwicklung in Europa – Konsequenzen für den religiösen Bildungsauftrag, in: ANGEL, Hans-Ferdinand (Hg.): Tragfähigkeit der Religionspädagogik, Graz/Wien/Köln 2000, 23-48.

REUTER, Inge: Bildungsökonomisierung und Schulseelsorge, in: Evangelische Theologie 68 (2008), 383-400.

RICHTER, Hannah: Die Katze Pauline und G. Ott, der große Erfinder, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg im Breisgau 2002, 186-189.

ROEBBEN, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung. Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin 2011.

ROLFF, Hans-Günter: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, Weinheim/Basel 2007.

ROLFF, Hans-Günter: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, in: BOHL, Thorsten/HELSPER, Werner/HOLTAPPELS, Hans-Günter/SHELLE, Carla (Hg.): Handbuch Schulentwicklung, Bad Heilbrunn 2010, 29-36 .

ROTHGANGEL, Martin/BIEHL, Peter: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Religionspädagogik, in: WERMKE, Michael/ADAM, Gottfried/ROTHGANGEL, Martin (Hg.): Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 41-56.

ROTHGANGEL, Martin: Kompetenzorientierter Religionsunterricht in Deutschland. Bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Aspekte, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18 (2010), 4-8.

RUPP, Hartmut: Grundlegende Deutungen und elementare Fragen als entscheidende Inhalte eines plausiblen Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg im Breisgau 2002, 190-194.

SCHAMBECK, Mirjam: Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen. Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards, in: Religionspädagogische Beiträge, 55 (2005), 37-50.

SCHARER, Matthias: Schule theologisch wahrnehmen aus praktisch theologischer Perspektive. in: Österreichisch Religionspädagogisches Forum, 9 (1999), 14-16.

SCHARER, Matthias: Die Schule und das Leben (in Fülle). Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert. (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien/Berlin 2009, 379-386.

SCHAVAN, Annette: Die Notwendigkeit des christlichen Religionsunterrichts in der Schule, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg im Breisgau 2002, 42-50.

SCHEIN, Edgar H.: Organisationskultur: Ein neues unternehmenstheoretisches Konzept, in: DÜLFER, Eberhard (Hg.): Organisationskultur, Stuttgart 1991, 23-39.

SCHNEIDER, Claudia: Die Schule ist männlich?!, in: SWS-Rundschau 42 (2002), Heft 4, 464-488.

SCHNEIDER, Claudia: "Gender Mainstreaming als Schulentwicklung.", in: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße - Erfahrungen – Perspektiven, Soest 2005, 56-61.

SCHÖNIG, Wolfgang: Schulentwicklung. Über eine „terminologische Nebelbombe“ und das „Religiöse“ im Schulkonzept, in: BATTKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg im Breisgau 2002, 259–273.

SCHÖNIG, Wolfgang: Die Entwicklung der einzelnen Schule im Spiegel ihrer Organisationskultur, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert. (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien/Berlin 2009, 145-160.

SCHÖNIG, Wolfgang: Die moderne Schule Schule im Spannungsfeld von Diversität und Standardisierung, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert. (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien/Berlin 2009, 61-81.

SCHRATZ, Michael/STEINER-LÖFFLER Ulrike: Die Lernende Schule. Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung, Weinheim/Basel 1998.

SCHRÖDER, Bernd: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert. (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Wien/Berlin 2009, 83-109.

SCHRÖDER, Bernd: Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert. (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien/Berlin 2009, 371-378.

SCHUBERT, Gerd: Forschungsansatz und Organisation, in: GRUNDER, Hans-Ulrich/SCHUBERT, Gerd: Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern, Bad Heilbrunn 2002, 33-60.

SCHWENDEMANN, Wilhelm: Religiöser Lernort Schule? Ein Statement, in: Praktische Theologie 39 (2004), Heft 2, 122-128.

SCHWENDEMANN, Wilhelm: Das Paradox religiösen Lernens. Herausforderungen für Schule und Religionsunterricht, in: ROTHGANGEL, Martin/FISCHER, Dietlind (Hg.): Standards für religiöse Bildung. Münster 2004, 82-91.

SCHWENDEMANN, Wilhelm: Pluralismus – Vielfalt – Diversity als Chance für Schulkultur und Schulentwicklung, in: JÄGGLE, Martin/KROBATH, Thomas/SCHELANDER, Robert. (Hg.): lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Wien/Berlin 2009, 169-182.

SCHWEITZER, Friedrich: Religiöse Individualisierung – Chance oder Hindernis für Bildung zur Toleranz?, in: SCHWEITZER, Friedrich/SCHWÖBEL, Christoph (Hg.): Religion – Toleranz – Bildung, Neukirchen/Fluyn 2007, 95-109.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (Hg.): „Der Religionsunterricht in der Schule“ Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland 1974, URL: http://www.bistummuenster.de/downloads/Schule_und_Erziehung/Synodenbeschluss.txt (Stand: 5.12.2011).

SEDMAK, Clemens: Theologie für ReligionslehrerInnen, in: Das Wort, 1 (2003), S. 10-13.

SIMON, Werner: Theologische und kirchliche Positionen zur Reform der Religionslehrerbildung, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg/HEIL, Stefan/MENDL, Hans/SIMON, Werner: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 30-39.

STATISTIK AUSTRIA: Bildung in Zahlen. 2009/10. Schlüsselindikatoren und Analysen, URL: http://www.statistik.at/web_de/dynamic/services/publikationen/5/publdetail?id=5&listid=5&detail=461 (Stand: 23. Jänner 2012).

STATISTIK AUSTRIA: Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Ergebnisse aus EU-SILC 2007, URL: http://www.statistik.at/web_de/frageboegen/private_haushalte/eu_silc/index.html (Stand: 24.10.2011).

STRUTZENBERGER, Edda: Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung, in: PITHAN, Annebelle/ARZT, Silvia/JAKOBS, Monika/KNAUTH, Thorsten (Hg.): Gender Religion Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh 2009, 341-359.

STRUTZENBERGER, Edda: Lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, in: WARWAS, Julia/SEMBILL, Detlef (Hg.): Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen, Hohengehren 2010, 71-95.

STRUTZENBERGER, Edda: Gender und Religion. Neue Perspektiven der Schulentwicklung, Saarbrücken 2010.

TACKE, Veronika: Organisation im Kontext der Erziehung. Zur soziologischen Zugriffsweise auf Organisationen am Beispiel der Schule als „lernender Organisation“, in: BÖTTCHER, Wolfgang/TERHART, Ewald (Hg.): Organisationstheorie in pädagogischen Feldern. Analyse und Gestaltung, Wiesbaden 2004, 19-42.

TERHART, Ewald: Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften, in: LÜDERS, Manfred/WISSINGER, Jochen (Hg.): Kompetenzentwicklung und Programmevaluation. Forschung zur Lehrerbildung, Münster 2007, 37-62.

TZSCHEETZSCH, Werner: Kommunikation und communio im Religionsunterricht, in: BATCKE, Achim/FITZNER, Thilo/ISAK, Rainer/LOCHMANN, Ullrich (Hg.): Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht. Profil und Chance von Religion in der Zukunft der Schule, Freiburg im Breisgau 2002, 364-366.

ULLMANN, René: Organisationsentwicklung für den besonderen Organisationstyp „Schule“ – Erfahrungen und Überlegungen eines Organisationsberaters, in: Was können Schulen für die Entwicklung leisten?, Bericht über ein OECD/CRI Seminar, Wien 1994, 117-137.

WEGENAST, Klaus: Art.: Religion, in: METTE, Norbert/RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik. Bd. 1, Neukirchen/Fluyn 2001, 716-720.

WEICK, Karl E.: Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, in: Administrative Science Quarterly, 2 (1976), 1-19.

WEINERT, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: DERS. (Hg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim 2002, 17-32.

WEINGARDT, Michael: Schulentwicklung: Beziehungen, Transparenz, Öffentlichkeit, Ressourcen, in: GRUNDER, Hans-Ulrich: Schulentwicklung durch Kooperation und Vernetzung. Schule verändern, Bad Heilbrunn 2002, 169-188.

WEISMAYER, Josef: Wider eine unpolitische Spiritualität. Vom welthaften Bezug christlicher Frömmigkeit, in: GABRIEL, Ingeborg/SCHNABL, Christa/ZULEHNER, Paul M. (Hg.): Einmischungen. Zur politischen Relevanz der Theologie, Ostfildern 2001, 148-172.

WEST, Candace/ZIMMERMAN, Don H.: Doing Gender, in: Gender & Society, 1 (1987), 125-151.

WETTERER, Angelika: Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit, in: BECKER, Ruth/KORTENDIEK Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden 2004, 122-133.

WITZEL, Andreas: Das problemzentrierte Interview [25 Absätze], in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research, 1 (2000), URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> (Stand: 17. Jänner 2012).

ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: HILGER, Georg/LEIMGRUBER, Stefan/ZIEBERTZ, Hans-Georg : Religionsdidaktik: Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 180-200.

ZIEBERTZ, Hans-Georg/KALBHEIM, Boris/RIEGEL, Ulrich: Religiöse Signaturen heute. Ein religionspädagogischer empirischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung, Freiburg im Breisgau 2003.

ZIEBERTZ, Hans-Georg/SCHMIDT, Günter R. (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh 2006.

ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religion und Religionsunterricht in postsäkularer Gesellschaft, in: ZIEBERTZ, Hans-Georg/SCHMIDT, Günter R. (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung, Gütersloh 2006, 9-39.

ZIRKER, Hans: Art.: Religion, Religionskritik. in: METTE, Norbert/RICKERS, Folkert (Hg.): Lexikon der Religionspädagogik, Bd. 2, Neukirchen/Fluyn 2001, 1672-1678.

ZULEHNER, Paul M./POLAK, Regina: Von der „Wiederkehr der Religion“ zur fragilen Pluralität, in: FRIESL, Christian/POLAK, Regina/HAMACHERS-ZUBA, Ursula: Die ÖsterreicherInnen. Wertewandel 1990-2008, Wien 2009, 143-206.

Internetquellen:

BUNDESINSTITUT BIFIE. Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens, URL: <http://www.bifie.at/buch/773/c/2> (Stand: 3.12. 2010).

DER STANDARD:

Berliner Muslim darf nicht in Schule beten, 30.11.2011, URL: <http://derstandard.at/1322531552295/Urteil-Berliner-Muslim-darf-nicht-in-Schule-beten> (Stand: 16.01.2012).

Es geht (nicht) nur ums Kreuz, 22.10.2011, URL: <http://derstandard.at/1319180953333/Brickners-Blog-Es-geht-nicht-nur-ums-Kreuz> (Stand: 16.01.2012).

Kruzifixe in Italiens Schulen widersprechen Religionsfreiheit, 3.11. 2009, URL: <http://derstandard.at/1256743926197/Urteil-Kruzifixe-in-Italiens-Schulen-widersprechen-Religionsfreiheit> (Stand: 16.01.2012).

Kreuz im Kindergarten nicht verfassungswidrig, 16.3.2011, URL: <http://derstandard.at/1297820539899/VfGH-Kreuz-im-Kindergarten-nicht-verfassungswidrig> (Stand: 16.01.2012).

Nur 19 Prozent der Österreicher gegen Kreuze in Schulen, 25.3.2011, URL: <http://derstandard.at/1297821451754/Nur-19-Prozent-der-Oesterreicher-gegen-Kreuze-in-Schulen> (Stand: 16.01.2012).

Österreichs Schulen entscheiden selbst über Gebetspraxis, 30.11.2011, URL: <http://derstandard.at/1322531552763/Beten-Oesterreichs-Schulen-entscheiden-selbst-ueber-Gebetspraxis> (Stand: 16.01.2012).

Schmelztiegel Klassenzimmer: 40 Sprachen unter einem Dach, 20.6.2010, URL: <http://derstandard.at/1277336754223/Schmelztiegel-Klassenzimmer-40-Sprachen-unter-einem-Dach> (16.01.2012).

FORSCHEN WIR GEMEINSAM, URL: <http://forschenwirgemeinsam.univie.ac.at/> (Stand: 20.01.2012).

GYMNASIEN IN WIEN, URL:

<http://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/ahs/uebersicht.html> (Stand: 10.3. 2010).

KRIEGLSTEINER, Alfons: Nur noch ein kleiner Schritt vom Kreuz Gebot zum Kreuz Verbot, URL: <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/art4,288643> (Stand: 6.11.2009).

KREUZDEBATTE, URL: www.kreuzdebatte.at (Stand: 16.01.2012).

RELIGION IN EDUCATION, REDCo, URL: <http://www.redco.uni-hamburg.de/web/3480/3481/index.html> (Stand: 14.11.2011)

RELIGION IST PRIVATSACHE, URL: <http://www.religion-ist-privatsache.at> (Stand: 16.01.2012).

Weiterführende Literatur:

ABDUL-HUSSAIN, Surur/BAIG, Samira (Hg.): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung, Wien 2009.

ALTRICHTER, Herbert/POSCH, Peter (Hg.): Mikropolitik der Schulentwicklung, Innsbruck/Wien 1997.

ARGYRIS C./SCHÖN, D.A.: Organizational Learning: A theory of action perspective, Reading 1978.

BALL, Stephen J.: The Micro-Politics of the School. Towards a Theory of School Organization, San Francisco 1987.

BASTIAN, Johannes: Pädagogische Schulentwicklung. Von der Unterrichtsreform zur Entwicklung der Einzelschule, in: Pädagogik, 49 (1997), Heft 2, 6-11.

BASTIAN, Johannes/ROLFF, Hans-Günter: Abschlussevaluation des Projekts „Schule & Co.“, Gütersloh 2002.

BAUER, Karl-Oswald/ROLFF, Hans-Günter: Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung, in: DIESS. (Hg.): Innovation und Schulentwicklung, Weinheim/Basel 1978, 219-263.

BAUMERT, Jürgen/TRAUTWEIN, Ulrich/ARTELT, Cordula: Schulumwelten – Institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens, in: DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): Pisa 2000 – ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2003.

BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt am Main 1986.

BENNER, Dietrich: Erziehung-Religion, Pädagogik-Theologie, Erziehungswissenschaft-Religionswissenschaft, in: GROß, Engelbert (Hg.): Erziehungswissenschaft, Religion und Religionspädagogik, Münster 2005, 9-50.

BERGER, Peter L.: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft, Frankfurt am Main 1980.

BERGER, Peter L.: Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft. Elemente einer soziologischen Theorie, Frankfurt am Main 1988.

BERMAN, Paul/MCLAUGHLIN, Milbrey W.: Federal Programs supporting educational change, Santa Monica 1974.

BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Neuwied 1995.

BLASE, J. (ed.): The Politics of Life in Schools. Power, Conflict and Cooperation, Newbury Park 1991.

BOURDIEU, Pierre/PASSERON, Jean-Claude: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreich (Texte und Dokumente zur Bildungsforschung), Stuttgart 1971.

CHRISTOF, Eveline: Bildungsprozessen auf der Spur – das pädagogisch reflexive Interview, Wien 2009.

COLLIN, Finn: Konstruktivismus für Einsteiger, Stuttgart 2008.

CROZIER, Michel/FRIEDBERG, Erhard: Die Zwänge kollektiven Handelns. Frankfurt am Main 1993.

DALIN, Per: Theorie und Praxis der Schulentwicklung, Neuwied 1999.

DAVIE, Grace: Europe: The Exceptional Case. Parameters of Faith in the Modern World, London 2002.

DERR, Brooklyn: OD won't work in Schools, in: Education and Urban Society, 8 (1976), No. 2, 227-241.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (DIPF) (Hg.): Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ im Land Berlin, 2006.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG (DIPF) (Hg.): Die Entwicklung zu selbstständigen Schulen im Land Brandenburg. Erlebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens Stärkung der Selbstständigkeit von Schulen (MoSeS)“ im Land Brandenburg, 2007.

DEUTSCHES PISA – KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

DRESSLER, Bernhard: Unterscheidungen. Religion und Bildung, in: Forum Theologische Literaturzeitung (ThLZ.F) 18/19 (2006).

EISENSTADT, Shmuel: Die Vielfalt der Moderne, Weilerswist 2000.

ELSENBAST, Volker/FISCHER, Dietlind: Stellungnahmen und Kommentare zu „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“, Münster 2007.

FEINDT, Andreas/ELSENBAST, Volker/SCHREINER, Peter/SCHÖLL, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht, Münster 2009.

FISCHER, Martin/RÖBEN, Peter: Arbeitsprozesswissen im Fokus von individuellem und organisationalem Lernen. Ergebnisse aus Großbetrieben in vier europäischen Ländern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 50 (2004), Heft2, 182-201.

FULLER, F. & BROWN, O.: Becoming a teacher, in: K. RYAN (Hg.), Teacher Education, 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education, 2 (1975), 25-52.

GARFINKEL, Harold: Studies in Ethnomethodology, Engelwood Cliffs/New Jersey 1967.

GEERTZ, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt am Main 1987.

GIDDENS, Anthony: Die Konstitution der Gesellschaft, Frankfurt am Main 1992.

GLAS, Cees/SCHEERENS, Jaap/THOMAS, Sally M.: Educational Evaluation, Assessment and Monitoring – a Systematic Approach, Lisse 2003.

GLASER, Barney G./STRAUSS, Anselm L.: The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research, Chicago 1969.

GLOCK, Charles Y.: Über die Dimensionen der Religiosität, in: MATHES, Joachim (Hg.): Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reinbek 1969, 150-168.

GRIMMIT, Michael: Religious Education and Human Development, Great Wakering 1987.

HABERMAS, Jürgen: Die neue Unübersichtlichkeit, Frankfurt am Main 1985.

HEINRICHS, Gesa: Identität oder nicht? Plädoyer für ein Denken der Differenz in der (Religions)pädagogik, in: Feuervogel 4 (1998), 31-37.

HEINTEL, Peter: Das „Klagenfurter prozessethische Beratungsmodell“, in: HEINTEL, Peter/KRAINER, Larissa/UKOWITZ, Martina: Beratung und Ethik. Praxis, Modelle, Dimensionen, Berlin 2006, 196-243.

HEINTEL, Peter/KRAINER, Larissa: Prozessethik. Zur Organisation ethischer Entscheidungsprozesse, Wiesbaden 2010.

HELSPER, Werner/AE, Jeanette/KRAMER, Ralf-Torsten/LINGKOST, Angelika: Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I, Opladen 2001.

HEMEL, Ulrich: Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt am Main 1988.

HOYLE, Eric: The two faces of Micropolitics, in: School Leadership Management. 2 (1999), No. 19, 213-222.

HRADIL, Stefan (Hg.): Zwischen Bewußtsein und Sein, Opladen 1992.

JAMES, William: Die Vielfalt religiöser Erfahrung. Eine Studie über die menschliche Natur, Frankfurt am Main 1997.

KAUFMANN, Franz-Xaver: Auf der Suche nach den Erben der Christenheit, in: DERS.: Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven, Tübingen 1989, 70-88.

KERN, Walter: Theologie als Wissenschaft, in: NHTHG, erw. Neuauflage hg.v. P. EICHER, Bd.4, 193.

KING, Winston L.: Religion, in: EncRel, XII (1987), 282-293.

KLIPPERT, Heinz: Schule entwickeln – Unterricht gestalten, in: Pädagogik 49 (1997), Heft 2, 12-17.

KÜENZLEN, Gottfried: Die Wiederkehr der Religion. Lage und Schicksal in der säkularen Moderne, München 2003.

LESCHINSKY, Achim/CORTINA, Kai S.: Zur sozialen Einbettung bildungspolitischer Trends in der Bundesrepublik, in: CORTINA, Kai S./BAUMERT, Jürgen/MAYER, Karl Ulrich/TROMMER, Luitgart

(Hg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek 2003, 20-51.

LUCKMANN, Thomas: Die unsichtbare Religion, Frankfurt am Main 1991.

LUHMANN, Niklas: Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964.

LUHMANN, Niklas: Funktion der Religion, Frankfurt am Main 1982.

LYOTARD, Jean Francois: Das Postmoderne Wissen: ein Bericht, Wien 1986.

MANNHEIM, Karl: Wissenssoziologie, in: DERS.: Ideologie und Utopie, Frankfurt am Main 1952, (Original: 1931), 227-267.

MANNHEIM, Karl: Ideologie und Utopie, Frankfurt am Main 1952.

MANNHEIM, Karl: Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation, in: DERS.: Wissenssoziologie, Neuwied 1964, 91-154.

MANNHEIM, Karl: Strukturen des Denkens, Frankfurt am Main 1980 (Original: 1922-25).

NORRIS, Pippa/INGLEHART, Ronald: Sacred and Secular, Religion and Politics Worldwide, New York 2004.

OBST, Gabriele: Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008.

ÖSTERREICHISCHES RELIGIONSPÄDAGOGISCHES FORUM (Hg.): Bildung – Religion – Kompetenz. 18 (2010).

PANNENBERG, Wolfhart: Religion und menschliche Natur, in: DERS.: Sind wir von Natur aus religiös?, Düsseldorf 1986, 9-24.

PFEFFER, Jeffrey: Power in Organizations, Boston 1981.

PROJEKTGRUPPE MODUS 21 (Hg.): Abschlussbericht Modus 21. Wissenschaftliche Begleitet zum Modellprojekt MODUS 21: Erlangen 2007.

RAHNER, Karl: Grundentwurf einer theologischen Anthropologie, in: Handbuch der Pastoraltheologie II/1., Freiburg 1996, 20-38.

ROLFF, Hans-Günter: Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule, Weinheim/München 1993.

RUHLOFF, Jürgen: EINE Allgemeine Pädagogik?, in: FISCHER, Wolfgang/RUHLOFF, Jürgen: Skepsis und Widerstreit. Neue Beiträge zur skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik, St. Augustin 1993, 57-64.

SCHARPF, Fritz W.: Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung, Opladen 2000.

SCHILLEBEECKX, Edward: Erfahrung und Glaube, in: CGG XXV, 1980, 73-116.

SCHILLEBEECKX Edward: Offenbarung, Glaube und Erfahrung in: KatBl 105 (1980), Heft 2, 84-95.

SCHILLEBEECKX, Edward: Menschen. Die Geschichte von Gott, Freiburg/Breisgau u.a. 1990.

SCHIMANK, Uwe: Theorien gesellschaftlicher Differenzierung, Opladen 1996.

SCHLETTE, Heinz Robert Art.: Religion, in: LThK² VII. 1963, 1164-1168.

SCHMUCK, Richard A./RUNKEL, Philipp, J.: Handbook of Organization Development in Schools, Palo Alto 1972.

SOBRINO, Jon: Theologisches Erkennen in der europäischen und der lateinamerikanischen Theologie, in: RAHNER, Karl/MODEHN, Christian/ZWIEFELHOFER, Hans (Hg.): Befreiende Theologie. Der Beitrag Lateinamerikas zur Theologie der Gegenwart, Stuttgart 1977, 123-143.

TAYLOR, Charles: Multiculturalism and „The Politics of Recognition“, Princeton 1992.

THIELICKE, Helmut: Der evangelische Glaube. Grundzüge der Dogmatik. III. Band. Theologie des Geistes. Der dritte Glaubensartikel. Die Manifestation des Heiligen Geistes im Wort, in der Kirche, in den Religionen und in den letzten Dingen, Tübingen 1978.

TILlich, Paul: Religion als eine Funktion des menschlichen Geistes? [amerikanische Originalausgabe 1955], in: DERS.: Die Frage nach dem Unbedingten. Schriften zur Religionsphilosophie. (Gesammelte Werke Bd. V), Stuttgart 1964, 37-42.

WEINERT, Franz E.: Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel 2001.

ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religiöse Identitätsfindung durch interreligiöse Lernprozesse, in: Religionspädagogische Beiträge 36 (1995), 83-106.

ZULEHNER, Paul: Wiederkehr der Religion?, in.: DENZ, Hermann (Hg.): Die europäische Seele. Leben und Glauben in Europa, Wien 2002, 23-41.

ANHANG

Leitfaden

Einstieg:

Sie sind ja am Prozess der Schulentwicklung schon länger aktiv. Beschreiben Sie mir bitte, was Sie da tun, was ihre Tätigkeiten sind.

- Wie kam es dazu, dass Sie mitwirken?
- Wie ging es dann weiter?
- Was hat Sie motiviert, weiterzutun?
- Was können Sie als gelungen/nicht gelungen identifizieren?

Prioritäten:

Was ist ihnen bei der Gestaltung und Umsetzung des Prozesses besonders wichtig?

- Worauf legen Sie in der Umsetzung besonderen Wert?
- Im Umgang mit KollegInnen?
- Bei der Umsetzung von Projekten?

Beteiligung der ReligionslehrerInnen:

Welche Aufgaben übernehmen Sie im SE-Prozess?

- Auf welche möchten Sie keinesfalls verzichten?
- Auf welche gerne?
- Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es?
- Mit wem arbeiten Sie zusammen?
- Was zeichnet die Zusammenarbeit aus?
- Welche Aufgaben übernehmen Sie?

Erwartungshaltungen:

Welche Erwartungen hatten Sie an den Prozess?

- Welche haben sich erfüllt?
- Welche nicht, warum nicht?
- Welche sollen noch erfüllt werden?
- Mit welchen Erwartungen werden Sie von unterschiedlicher Seite konfrontiert?

- Welche lehnen Sie ab?
- Welche sind belastend?
- Welche erfüllen Sie gerne?

Konflikte/Widerstände

Welche Schwierigkeiten, Hürden gab es bei der Umsetzung?

- Kam die Schulentwicklung ins Stocken?
- Wie wurde damit umgegangen?
- Erzählen Sie ein Beispiel?
- Von welchen Seiten gab es Unterstützung?

Religion

Erzählen Sie mir von Situationen/Erlebnissen, in denen Religion im Schulleben ein Thema war.

- Wie kommt Religion in der Schule vor?
- Wie wird damit in der Schulentwicklung, in den Projekten umgegangen?

Sie haben Religion gewissermaßen als Beruf. Welche Rolle spielt Ihr Glaube bei Ihrem Engagement?

Veränderungen:

Was ist an der Schule jetzt anders?

Was hat sich in Ihrer Tätigkeit als ReligionslehrerIn verändert?

Entwicklungen:

Was haben Sie durch den Schulentwicklungsprozess gelernt?

- Was hat Ihnen der Prozess gebracht?
- Woran erkennen Sie, dass es sich für Sie gelohnt hat, am SE-Prozess aktiv zu sein?
- Welche Auswirkungen hat er auf Ihr Berufsleben?
- Welche Vorteile hat ein Engagement für Sie?
- Welche Nachteile?

Struktur/Hierarchien

Jetzt geht es um die Art, wie Entscheidungen getroffen werden, welche Gruppen es gibt, etc.

- Was war der Anlass für den SE-Prozess?
- Welche Gremien gibt es?

- Wie werden Entscheidungen getroffen?
- Welche Ziele werden verfolgt?
- Wer definiert die Ziele?
- Von wem wird der Prozess getragen, unterstützt?
- Wer ist aller am Schulentwicklungsprozess beteiligt? Welche Beteiligungsformen gibt es?
- Welche Rolle nimmt die Direktion ein?

Ziele:

Wohin soll die Schulentwicklung führen?

Vielen Dank. Möchten Sie noch etwas sagen, das im Interview nicht vorgekommen ist?

Einwilligungserklärung

Ich bin über das Vorgehen bei der Auswertung der Interviews für die Dissertation von Edda Strutzenberger informiert worden (u.a.: die Abschrift gelangt nicht an die Öffentlichkeit, Anonymisierung bei der Abschrift, Aufbewahrung der Einwilligungserklärung nur im Zusammenhang mit dem Nachweis des Datenschutzes und nicht zusammenführbar mit dem Interview).

Ich bin damit einverstanden, dass Zitate aus dem Interview, die so in die Dissertation eingefügt werden, dass nicht erkennbar ist, von wem sie stammen, veröffentlicht werden.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es auf Band aufgenommen, abgetippt, anonymisiert und ausgewertet wird.

Unterschrift _____

Wien, am _____

Transkriptionsregeln

Folgende Richtlinien galten für die Transkription¹⁰³⁵:

(3) bzw. (.):	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert, bzw. kurze Pause
<u>nein</u> :	betont
vielleicht-:	Abbruch eines Wortes
(doch):	Unsicherheit bei der Transkription
():	unverständliche Äußerung, je nach Länge
((stöhnt)):	parasprachliche Ereignisse
@nein@:	lachend gesprochen
//mhm//:	Hörersignal der Interviewerin
°nein°:	sehr leise gesprochen

¹⁰³⁵ Vgl.: Nohl: Interview und dokumentarische Methode, S. 135

Email

Sehr geehrter Hr./Fr. Mag....!

Mein Name ist Edda Strutzenberger und ich bin Assistentin am Institut für Praktische Theologie, Fachbereich Religionspädagogik an der Universität Wien. Derzeit schreibe ich an meiner Dissertation, die sich mit Schulentwicklungsprozessen an Wiener Gymnasien auseinandersetzt. Zentral ist in dieser Arbeit die Frage danach, wie ReligionslehrerInnen ihr Engagement und ihre Beteiligung an diesen Prozessen sehen und welche Auswirkungen diese Beteiligung auf ihr Berufsleben hat. Die Arbeit beinhaltet einen empirischen Teil, der auf Interviews mit katholischen ReligionslehrerInnen basiert. Im Zuge meiner Recherchen dazu bin ich auf Ihre Schule gestoßen, da sie im Schulprofil bzw. auf der Homepage einen Schulentwicklungsprozess ausweist.

Nun meine Frage: Würden Sie sich, wenn Sie an der Umsetzung des Schulentwicklungsprozesses beteiligt waren oder sind, für ein Interview zur Verfügung stellen? Das Interview dauert ca. eine Stunde und die Ergebnisse werden selbstverständlich anonymisiert verwendet. Ich würde die Interviews gerne in den ersten drei Wochen nach Ostern durchführen. Ich bitte Sie daher, mir bis 25. März zurückzumelden, ob Sie Zeit und Interesse haben, solch ein Interview mit mir durchzuführen.

Sollten Sie selbst nicht, aber andere ReligionslehrerInnen an Ihrer Schule am Schulentwicklungsprozess beteiligt sein, bitte ich Sie, mir die Kontaktdaten dieser weiterzuleiten.

Wenn Sie noch weitere Fragen haben, stehe ich natürlich gerne zur Verfügung. Sie können mich per mail (edda.strutzenberger@univie.ac.at) oder über Telefon erreichen.

Ich würde mich über eine positive Antwort freuen!

Mit freundlichen Grüßen

Edda Strutzenberger

ABSTRACT

Das Thema der Schulentwicklung nimmt spätestens seit Mitte der 1990er Jahre im bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs einen prominenten Stellenwert ein, aber bezüglich der Frage nach dem möglichen Beitrag der Religionspädagogik zu Schulentwicklungsprozessen gibt es jedoch relativ wenig systematische und empirisch begründete Überlegungen. Auch ist es aufgrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen geboten, sich mit Religion und religiöser Pluralität auseinanderzusetzen, weil durch Migration und allgemeine spät/moderne Pluralisierungstendenzen SchülerInnen mit verschiedenen kulturellen, sprachlichen und religiösen Zugehörigkeiten den Schulalltag prägen. Religiöse Pluralität ist nicht (mehr) die Ausnahme, sondern schulische Realität. Die vorliegende Dissertation widmet sich daher der Forschungsfrage, welche Bedeutung Religion in Schulentwicklungsprozessen hat und beantwortet diese aus Sicht katholischer ReligionslehrerInnen in Form einer qualitativ empirischen Studie. Vorausgesetzt ist dabei, dass mit einem weiten Verständnis von Religion operiert wird, welches Religion in unterschiedlichen Dimensionen in der Schule wahrnimmt. Der Fokus dieser Arbeit bezieht sich dabei auf Schulentwicklungsprozesse der Einzelschule. Hierfür ist ein Verständnis von Schulentwicklung leitend, das auf unterschiedliche theoretische Perspektiven, wie jene der Mikropolitik oder der Systemtheorie Bezug nimmt. Diesen theoretischen Grundlagen folgend wurde eine qualitativ empirische Studie in Anlehnung an die methodologischen Überlegungen zur dokumentarischen Methode nach Ralf Bohnsack durchgeführt. Ziel dieser Methode ist eine Rekonstruktion von Lebensorientierungen und Relevanzsystemen der Forschungssubjekte, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von großer Bedeutung sind, da sie Auskunft darüber geben können, wie Religion in Schule und Schulentwicklung von ReligionslehrerInnen wahrgenommen wird. Als Erhebungsmethode wurde das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel gewählt, um der gesellschaftlich relevanten Fragestellung nach Religion und religiöser Pluralität im Schulleben methodisch Rechnung zu tragen. Die Beantwortung der Forschungsfrage wird aufgrund der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung gegeben. Ebenso wird die Situation von katholischen ReligionslehrerInnen in Schulentwicklungsprozessen differenziert dargestellt. Hier leistet diese Arbeit einen Beitrag zum theoretischen und theologischen Diskurs zu Schulentwicklung und zum Zusammenhang von Religion und Schulentwicklung. Die Arbeit ist interdisziplinär angelegt, da Erkenntnisse aus den Disziplinen Erziehungswissenschaft und Soziologie mit theologischen und religionspädagogischen Positionen in Bezug gesetzt werden.

ENGLISH SUMMARY

The issue of „School development“ is a major part of educational politics and education science since the middle of the 1990s. Yet, religious pedagogics failed to appropriately discuss this issue, and systematical as well as empirical reflections are missing. Considering social developments, such as an increasing (religious) pluralism, which have an influence on the situations at schools, the importance to broach this issue into the religious pedagogics emerges substantially. Therefore this dissertation raises the question which relevance religion has in school developments. The answer shall be given by teachers of catholic religions who took part on a qualitative empirical study, which was performed in the course of this doctoral manuscript. Precondition for this research was that religion is understood as a multidimensional phenomenon, which can be found in different ways in schools. This thesis focuses on school development in singular schools and refers to different theoretical point of views such as micropolitics or systemic theories. The qualitative study is based on the documentary method by Ralf Bohnsack. Its aim is to reconstruct orientations of the subjects of the study. The subjects' orientations provide information on how religion in school and school development is in the focus of the teachers and hence represent a main key to answer the research question. The problem centred interview by Andreas Witzel was chosen as method of data collection, due to its reference to social relevant problems, which are for this research religion and religious diversity in schools. The consequences of the findings refer to the empirical study. Therefore this doctoral thesis contributes to the theological and theoretical discourse about the question of school development and the coherence between religion and school development. A strength is its interdisciplinarity combining educational and sociological science.

Lebenslauf

Persönliche Daten	
Geburtsdatum:	24. Jänner 1980
Geburtsort:	Kirchdorf an der Krems/OÖ
Eltern:	Christa und Mag. Ewald Strutzenberger
Bildung	
Seit 2007	Doktoratsstudium Katholische Religionspädagogik
1998 - 2007	Studium der Katholischen Religionspädagogik Diplomarbeit: „Geschlechtergerechtigkeit und Religion im Rahmen der Schulentwicklung. Ein sich ergänzendes Spannungsfeld?“ Ausgezeichnet mit dem Elisabeth-Gössmann-Preis 2010
1990 - 1998	Stiftsgymnasium der Abtei Schlierbach
Berufspraxis	
September 2007 bis September 2011	Assistentin in Ausbildung an der Kath.-Theol. Fakultät Wien Institut für Praktische Theologie, Fachbereich Religionspädagogik Forschungsschwerpunkte: Frauen- und Geschlechterforschung, Schulentwicklung und Religion Tätigkeiten: Lehrveranstaltungsleiterin: Seminar „Theorie und Praxis von Schulentwicklung und Religion“ Übung „Qualitativ-Empirisches Forschen im theologischen Kontext“ Mitarbeit in der Initiative „lebens.werte.schule.“ – Schulentwicklungs-Kooperationsprojekt der Katholisch- Theologischen Fakultät Wien, der Evangelisch-Theologischen Fakultät Wien und der Kirchlich-Pädagogischen-Hochschule Wien/Krems.
Oktober 2006 - Juli 2007	Studienassistentin an der Kath.-Theol. Fakultät Wien Institut für Praktische Theologie, Fachbereich Religionspädagogik
September 2004-März 2007	Generalsekretärin der Katholischen Hochschuljugend Österreichs
Seit Februar 2004	Selbstständige Trainerin Schwerpunkte: Teamentwicklung, Gender in der (kirchlichen) Jugendarbeit, Leitungskompetenz
Jänner 2005 - Juli 2007	Chefredakteurin der Zeitung „Junge Kirche“. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendpastoral.

Ehrenamtliches Engagement

April 2007 - April 2009	Vorsitzende der Österreichischen Kinder- und Jugendvertretung.
	Tätigkeiten: Projektleiterin des Mentoring-Projekts „genderize!“ Leitung der Steuergruppe „Gender Mainstreaming“ Mitarbeiterin und Sprecherin der Kampagne „alle anders – alle gleich“, durchgeführt im Rahmen des Europäischen Jahres des Interkulturellen Dialogs
Juni 2003 – September 2004	Chefredakteurin der Zeitung „Unique“. Studierendenzeitung der ÖH Universität Wien
Mai 2003 – März 2004	Vorsitzende der Fakultätsvertretung Katholische Theologie

Zusätzliche Ausbildungen

Februar 2003 - Dezember 2003	Ausbildung zur Tutoriumstrainerin: Gruppendynamik (T-Gruppe), Methodik zu Teamentwicklung und prozessorientiertem Arbeiten, Konfliktmanagement, Selbsterfahrung, Supervision
März 2005	Train the Trainer: Gender-Kompetenz
Oktober 2006 – Sept. 2008	Lehrgang universitären Charakters „Wirtschaft-Politik-Zivilgesellschaft. Entwicklungsräume sozialer Verantwortung“ (Katholische Sozialakademie Österreichs)
November 2010 bis voraussichtl. April 2012	Lehrgang Interne Schulentwicklungsberatung (KPH Wien/Krems)

Publikationen

Gender und Religion. Neue Perspektiven der Schulentwicklung. Saarbrücken 2010 „Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung“ IN: Pithan, Annebelle/Arzt, Silvia/Jacobs Monika/Knauth, Thorsten (Hg.): Gender – Religion – Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik der Vielfalt. Gütersloh. 2009, S. 341-359 lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. IN: Warwas, Julia & Detlef Sembill: Schule zwischen Effizienzkriterien und Sinnfragen. Hohengehren 2010, S. 71-95 Religionspädagogische Perspektiven für die Schulentwicklung. IN: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 19. Jg./2011, S. 18-19 Mitarbeit: Jäggle, Martin/Krobath, Thomas/Schelander, Robert (Hg.): Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung. Wien 2009	