



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation / Title of the Doctoral Thesis

„Professionalisierungserfordernisse aus der Perspektive von
Lehrkräften. Ansätze zur Professionalisierung von
Religionslehrkräften in der Erzdiözese Lodz (Polen)
angesichts gegenwärtiger Herausforderungen.“

verfasst von / submitted by

Mgr Piotr Sudowski

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Doktor der Theologie (Dr. theol.)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the student
record sheet:

A 780 011

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record sheet:

Katholische Theologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	6
Einleitung.....	7
Kapitel 1. Kontextualisierung: Religion unterrichten in der Erzdiözese Lodz.....	14
1.1. Historischer Hintergrund.....	14
1.1.1. Die Jahre 1918 – 1945.....	15
1.1.2. Die Jahre 1945 – 1989.....	16
1.1.3. Die Jahre nach 1990.....	18
1.2. Charakter und Zielsetzungen des Religionsunterrichts in Polen.....	22
1.2.1. Die staatliche Perspektive.....	22
1.2.2. Die kirchliche Perspektive.....	24
1.3. Das sozial-religiöse Umfeld.....	29
1.3.1. Allgemeine Informationen.....	29
1.3.2. Polen-spezifische Bedingtheiten.....	30
1.3.3. Lodz-spezifische Bedingtheiten.....	31
1.3.3.1. Historische Einflussfaktoren.....	31
1.3.3.2. Gegenwärtige Situation.....	32
1.3.4. Jugendliche der Erzdiözese Lodz.....	33
1.3.4.1. Neue Medien.....	34
1.3.4.2. Säkularisierung.....	34
1.3.4.3. Individualisierung / Privatisierung.....	35
1.3.4.4. Pluralisierung.....	36
1.3.4.5. Entkirchlichung / Entkonfessionalisierung.....	37
1.3.4.6. Globalisierung.....	38
1.4. Krise der Kirche.....	38
1.4.1. Spezifische Ursachen.....	39
1.4.2. Konsequenzen.....	41
Kapitel 2. Theoretische Einordnung: Professionell Religion unterrichten.....	43
2.1. Begriffserklärung.....	43
2.1.1. Profi.....	43
2.1.2. Profession.....	44

2.1.2.1. Professionspersönlichkeitsansatz.....	45
2.1.2.2. Strukturtheoretischer Professionsansatz.....	46
2.1.2.3. Kompetenztheoretischer Ansatz.....	48
2.1.2.4. Berufsbiografischer Ansatz.....	49
2.1.2.5. Machttheoretischer Ansatz.....	50
2.1.2.6. Wissenssoziologischer Ansatz.....	50
2.1.3. (Religions)lehrberuf als «Semi» bzw. «Quasi-Profession».....	51
2.1.4. Professionalität.....	52
2.1.4.1. Allgemeine Konzepte	52
2.1.4.1.1. Strukturfunktionalistische Ansätze.....	53
2.1.4.1.2. Interaktionistische Ansätze.....	53
2.1.4.2. Religionspädagogische Konzepte.....	54
2.1.4.2.1. Rollentheoretische Ansätze.....	54
2.1.4.2.2. Personale Ansätze.....	55
2.1.4.2.3. Handlungstheoretische Ansätze.....	55
2.1.5. Professionalisierung.....	56
2.1.5.1. Personale Professionalisierung.....	56
2.1.5.2. Institutionelle Professionalisierung.....	57
2.1.5.2.1. Professionelle Ausbildung in der ersten sowie in weiteren Phasen.....	57
2.1.5.2.2. Professionelle Selbstorganisation und Professionspolitik.....	58
2.1.5.3. Professionalisierung als Habitusbildung	58
2.2. Habitus.....	59
2.2.1. Habitustheorien.....	60
2.2.1.1. Philosophisch-theologische Habitustheorie.....	61
2.2.1.2. Anthropologisch-sozialwissenschaftliche Habitustheorie.....	62
2.2.1.3. Professionalitätstheoretische Habitustheorie.....	64
2.2.2. Zur Rezeption des Habituskonzeptes in anderen Anwendungsfeldern.....	66
2.2.3. Kritik am Habituskonzept.....	67
2.2.4. Habitus in der Religionspädagogik.....	68
2.3. Das Strukturmodell eines professionellen religionspädagogischen Habitus	
(Heil / Ziebertz).....	70
2.3.1. Handlungsstrukturen.....	74
2.3.1.1. Religionspädagogische Routinen.....	74
2.3.1.2. Umgang mit religiöser Pluralität.....	75

2.3.2. Handlungsbedingungen.....	76
2.3.2.1. Institution Schule und Kirche.....	77
2.3.2.2. Die Person in ihrer Lebens- und Glaubensbiographie.....	78
2.3.3. Kompetenzen.....	79
2.3.4. Reflexivität als Meta-Kompetenz.....	82
2.3.4.1. Reflexivität bei Oevermann.....	83
2.3.4.2. Reflexivität bei Schön.....	84
2.3.4.3. Reflexivität bei Heil und Ziebertz.....	86
2.3.5. Habitusformen.....	88
2.3.6. Das Habitusmodell als Diagnoseinstrument.....	89

Kapitel 3. Kompetenzeinschätzung der Religionslehrpersonen

aus der Erzdiozese Lodz.....	92
3.1. Konstruktionsprinzipien und Voraussetzungen im empirischen Vorgehen.....	92
3.1.1. Forschungsidee der quantitativen Untersuchung.....	93
3.1.2. Erhebungsmethode und -instrument.....	94
3.1.3. Gewinnung der Stichprobe.....	96
3.1.4. Auswertungsmethoden und -instrumente.....	97
3.1.5. Zu den Gütekriterien der empirischen Forschung.....	99
3.1.5.1. Validität.....	99
3.1.5.2. Reliabilität.....	99
3.1.5.3. Objektivität.....	100
3.1.5.4. Gütekriterien bei den qualitativen Daten.....	101
3.1.6. Grenzen der empirischen Forschung.....	101
3.2. Ergebnisse.....	102
3.2.1. Stärken der Religionslehrer*innen.....	103
3.2.2. Schwächen der Religionslehrer*innen.....	107
3.2.3. Vorstellung von einem guten Religionslehrer bzw. einer guten Religionslehrerin...111	
3.2.4. Erwünschte Unterstützung für Religionslehrer*innen.....	117
3.2.5. Religionspädagogische Routinen.....	121
3.2.6. Umgang mit religiöser Pluralität.....	131
3.2.7. Institution.....	134
3.2.8. Person.....	138
3.2.9. Reflexivität.....	141

3.2.10. Über die Befragten.....	142
Kapitel 4. Weitere Analysedetails und Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Religionslehrkräfte der Erzdiözese Lodz....	148
4.1. Zur Repräsentativität der Befragtengruppe.....	148
4.2. Beurteilung der Reliabilität.....	152
4.3. Statistische Datenauswertung und Überprüfung der Hypothesen.....	155
4.4. Zu der Schlüsselkompetenz «Reflexivität».....	172
4.5. Schlussfolgerungen aus den ersten und zweiten offenen Fragen.....	175
4.5.1. Religionspädagogische Routinen.....	175
4.5.2. Umgang mit religiöser Pluralität.....	177
4.5.3. Institution.....	177
4.5.4. Person.....	178
4.5.5. Einblick in den Sektor «Andere».....	179
4.5.6. Blick auf das ganze Habitusmodell.....	180
4.6. Ausblick auf die dritte und vierte offene Frage.....	181
4.6.1. Zur Qualität des Religionsunterrichts.....	181
4.6.2. Ein*e gute*r Religionslehrer*in.....	184
4.6.3. Erwartungen von Religionslehrer*innen an Unterstützung.....	185
4.7. Theoretisierung der erzielten Ergebnisse.....	188
4.7.1. Geringe religiöse Toleranz in einer pluralen Gesellschaft.....	188
4.7.2. Starke Zugehörigkeit zur Institution Kirche.....	190
4.7.3. Säkularisierung der Gesellschaft.....	192
4.7.4. Persönlichkeitsansatz als Grundlage des Verständnisses der Religionslehrperson...	193
4.7.5. Eigener Glaube als ausschließlich verstärkender Berufsfaktor.....	195
Zusammenfassung.....	196
Literaturverzeichnis.....	201
Abbildungsverzeichnis.....	216
Tabellenverzeichnis.....	218
Anhang: Fragebogen.....	221
Abstract.....	225

VORWORT

Die gegenwärtige Situation des Religionsunterrichts in Polen mit ihrem kirchlich-gesellschaftlichen Kontext macht eine Überlegung zur Professionalität der Lehrkräfte unentbehrlich. Die Entwicklungsgeschichte des Religionsunterrichts in polnischen Schulen, die in ihrer Form als eine „schulische Katechese“ wirkte, machte sie europaweit spezifisch. Als Ziel dieser Arbeit gilt es, die Richtungen des Professionalisierungsprozesses für die Religionslehrer*innen der Erzdiözese Lodz aufzuzeigen und sie dadurch auf die Bewältigung der religionspädagogischen Bildungsaufgabe besser vorzubereiten. Da ich selbst als Religionslehrer tätig war, kenne ich die Wirklichkeit und ihre Herausforderungen unmittelbar aus eigener Erfahrung. Um einen Beitrag zu der Entwicklung der Religionspädagogik in Polen zu leisten und mich gleichzeitig aus der „wissenschaftlichen Schatzkammer“ der Universität Wien selbst zu bereichern, wagte ich es, diese Dissertation in Österreich zu schreiben.

Die Verwirklichung des vorliegenden Dissertationsprojektes wäre nicht ohne die vielseitige Unterstützung zustande gekommen. Ich denke hiermit an zahlreiche Personen, denen ich in meiner Studienzeit in Wien begegnete und denen gegenüber ich zu einem Dank verpflichtet bin. An dieser Stelle möchte ich meine Dankbarkeit zum Ausdruck bringen. Vor allem wende ich mich an Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Andrea Lehner-Hartmann, die mich auf meinem wissenschaftlichen Weg begleitete und mit ihrer fachlichen Expertise bereicherte. Ich bin ihr dankbar für zahlreiche Gespräche, Beratungen und die Betreuung bei der ganzen Arbeit. Sehr dankbar bin ich auch Dr. Piotr Halczuk und allen Mitgliedern des Forschungskreises am Institut für Praktische Theologie – Religionspädagogik und Katechetik.

Mein Dankbarkeit gilt ebenso der deutschen Stiftung „Renovabis“ und meinem Erzbischof – Kardinal Grzegorz Ryś für das Stipendium, das meine Unterkunft in Wien ermöglichte. Ganz herzlich danke ich weiters Frau Dr. Elga Janko, Frau Dorothee Stöger und Johanna Kalian für zahlreiche sprachliche Korrekturen meiner Texte. Ich danke auch der Firma „Pogotowie Statystyczne“ und Mag. Katarzyna Dobrowolska für ihre Hilfe bei den statistischen Errechnungen. Zuletzt danke ich Pater Roman Krekora CR für jeden Beistand. Schließlich danke ich noch all jenen, die mir bei der Erstellung dieser Arbeit mit Rat und Tat zur Seite standen.

EINLEITUNG

Nach dem Zusammenbruch des Kommunismus in Polen (1989) und dem Eintritt in die Strukturen der Europäischen Union (2004) beobachtet man gegenwärtig tiefe Veränderungen, sowohl gesellschaftlich als auch kirchlich – ähnlich wie in anderen westeuropäischen Ländern. Die schnelle Modernisierung des Staates in diesem Zeitraum nahm auch einen erheblichen Einfluss auf die Religiosität der Bevölkerung. Phänomene wie Säkularisierung, Globalisierung und Pluralisierung des sozialen Lebens sowie Entkonfessionalisierung und Privatisierung des Glaubens beeinflussten sowohl das gesellschaftliche als auch das kirchliche Leben. Der nicht einschätzbare Einfluss der neuen, digitalen Medien hat große Folgen – besonders für die junge Generation. Hinzu kommt die institutionelle Krise der Kirche aufgrund der sexuellen Missbrauchsfälle und ihrer Vertuschung, die durch Medien bekannt gemacht wurden. Der damit einhergehende Verlust der Glaubwürdigkeit der Kirche beeinflusst auch den Religionsunterricht.

Angesichts dieser sich verändernden Realität entsteht die große Frage nach kirchlich-konfessioneller Tätigkeit an der Schule, die einen wesentlichen Teil der religiösen Erziehung bildet. Der Religionsunterricht, dessen Rückkehr an die öffentlichen Schulen als Wiedergutmachung eines Unrechts des totalitären, kommunistischen Systems¹ betrachtet wurde, ist nun durch die sinkende Teilnehmer*innenzahl der Jugendlichen infrage gestellt. Die Angaben von 2019 zeigen, dass die Zahl der Teilnehmer*innen am katholischen Religionsunterricht in der Erzdiozese Lodz eine der niedrigsten der katholischen Kirche

¹ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, List pasterski Episkopatu Polski w sprawie powrotu katechizacji do szkoły polskiej, nr 3, w: Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945 - 2000, cz. 2, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Der Hirtenbrief des Episkopats von Polen über die Wiederaufnahme der Katechetisierung an polnischen Schulen, in: Die Hirtenbriefe des Episkopats von Polen 1945 – 2000, T. 2], Marki 2003, 1651.

Polens war² und seither stetig abnimmt.³ Die Säkularisierungstendenzen kommen auch in folgenden Forschungsergebnissen zum Ausdruck: Laut *Pew Research Center* (2018) gibt es einen erheblichen Unterschied in der Religiosität der polnischen Bevölkerung zwischen den über 40-Jährigen (40–59 Jahre alt) und den unter 40-Jährigen (20–39 Jahre alt). 24% weniger der unter 40-Jährigen (nur 16%) als der über 40-Jährigen (40%) halten Religion für etwas „sehr Wichtiges“ in ihrem Leben, was der höchste Unterschied in dieser Kategorie weltweit ist.⁴ Erwähnenswert ist, dass die jüngere Gruppe im Forschungsprojekt diejenige ist, die bereits in der Schule mit dem Religionsunterricht in Kontakt kam. Diese Ergebnisse regen zum Nachdenken an.

Die oben erwähnten Tendenzen betreffen offensichtlich die ganze schulische Realität, d. h. sowohl Schüler*innen als auch Eltern und Lehrer*innen. Aufgrund dieser Situation entstehen viele Sorgen hinsichtlich der Zukunft des Religionsunterrichts im kirchlichen Bereich (z. B. um die religiöse Erziehung der Jugendlichen oder um die Arbeitsplätze für die Religionslehrer*innen).

Trotz all dieser Schwierigkeiten ist der Religionsunterricht in den polnischen Schulen nach wie vor eine unersetzbare Gelegenheit für die religiöse Erziehung. Diese Tätigkeit, die im Spannungsfeld Kirche und Staat liegt, braucht vor allem Lehrkräfte, die durch ihre persönliche Begleitung und Einwirkung auf Schüler*innen fachgerecht eine Möglichkeit schaffen, sich mit der Gottesfrage zu beschäftigen. Religionslehrer*innen kommt sowohl in ihrer Rolle als Vertreter*innen der Kirche als auch als Ansprechpartner*innen innerhalb des Systems Schule eine große Bedeutung zu.⁵ Das, was Kirche ihrerseits sicherlich machen kann und soll, ist vor allem, zu einem professionellen Religionsunterricht in dem derzeitigen, politisch-kirchlichen Rahmen beizutragen. Dafür braucht sie unbedingt fachmännische Lehrkräfte, die sich am Professionalisierungsprozess ständig beteiligen. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Perspektive der Religionslehrenden bezüglich ihrer

² Vgl. ANNUARIUM STATISTICUM ECCLESIAE IN POLONIA AD 2020, [Statistische Jahrbücher der Kirche in Polen 2020]; <https://iskk.pl/badania/roczniki-statystyczne/336-annuarium-statisticum-ecclesiae-in-polonia-dane-za-rok-2020>; verfügbar: 06.05.2023.

³ Vgl. RZECZPOSPOLITA.PL, <https://www.rp.pl/Kosciol/311049989-Lodz-55-proc-uczniow-nie-chodzi-na-lekcje-religii.html>, [Lodz. 55 Prozent der Schüler*innen kommen nicht zum Religionsunterricht], verfügbar: 06.05.2023.

⁴ Vgl. PEW FORUM, <https://www.pewforum.org/2018/06/13/young-adults-around-the-world-are-less-religious-by-several-measures/>, verfügbar: 06.05.2023.

⁵ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Dyrektorium Katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Katechetisches Direktorium der katholischen Kirche in Polen], Warszawa 2001, Nr. 149.

professionellen Tätigkeit. Die Professionalität der Religionslehrkräfte wird mit Hilfe des religionspädagogischen professionellen Habitus-Modells erforscht.

Die aktuelle Situation des Religionsunterrichts in Polen kann für die Kirche als „Zeichen der Zeit“⁶ gesehen werden, welches einer theologisch-existentialen Reflexion bedarf, d. h., dass religiöse Bildung vor dem Hintergrund der religiösen Wirklichkeit gestaltet und empirisch ausgerichtet werden sollte. Die Religionspädagogik als eine wissenschaftliche Disziplin kann der Kirche und der Gesellschaft dazu dienen, über diese Situation fruchtbar nachzudenken.

In der Erzdiozese Lodz wurden bisher noch keine wissenschaftlichen Reflexionen mit dem empirischen Aspekt zur Professionalisierung der Religionslehrkräfte anhand des Habitus-Modells angestellt und mit Fokus auf die aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen bearbeitet. Der innovative Charakter meiner Arbeit liegt nicht nur im ausgewählten Objekt meiner wissenschaftlichen Tätigkeit, sondern auch in der Methode, d. h. in der empirischen, quantitativen Untersuchung innerhalb der Religionslehrer*innengruppe der Erzdiozese Lodz. In dieser Arbeit wird daher ein Desiderat beforscht, dem sich bislang noch nicht angenähert wurde. Seit über 30 Jahren werden die Aus- und Weiterbildung der Religionslehrer*innen in Polen ausschließlich an den theologischen Richtlinien in enger Verbindung mit den Schwerpunkten jeder Diözese ausgerichtet. Die in der polnischen Religionspädagogik erkannte Forschungslücke verlangt eine wissenschaftliche Arbeit in diesem Bereich. Dadurch hat die vorliegende Arbeit auch einen explorativen Charakter.

Offensichtlich wurden zwar die sozio-religiöse Wirklichkeit Polens, der Religionsunterricht in den Schulen und die Religionslehrkräfte als Forschungsobjekte durch die polnische Katechetik und Religionspädagogik behandelt, aber keine dieser Untersuchungen beschäftigte sich mit einer solchen Fokussierung darauf (d.h. mit der empirischen Erfassung von Lehrkräften in der Erzdiozese Lodz). Viele davon liegen auch zeitlich weit zurück und liefern daher keine zeitgemäßen Daten zur aktuellen Realität. Beispielweise wurde das religiöse Leben der Erzdiozese Lodz in der Magisterarbeit mit dem Titel: „Das Lehren der Religion im Gebiet der Diözese Lodz in den Jahren 1989 – 2000“ durch Bożena Wojtasik reflektiert.⁷ Darin wird ein sehr breiter Forschungshorizont (Pfarre, Familie und Schule) thematisiert. Nur ein Unterkapitel wurde den Religionslehrer*innen in

⁶ Vgl. DAS ZWEITE VATIKANISCHE KONZIL, Gaudium et Spes, Vatikanstadt 1965, Nr. 4.

⁷ Vgl. WOJTASIK B., Nauczanie religii w szkole na terenie diecezji łódzkiej w latach 1989-2000, [Das Lehren der Religion im Gebiet der Diözese Lodz in den Jahren 1989 – 2000], Magisterarbeit an der Universität Kardinal Stefan Wyszyński in Warschau, 2019 - unveröffentlicht.

allgemeiner Auffassung gewidmet. Das Gruppenarbeitsbuch unter der Redaktion von Mieczysław Majewski „Bildung der Katecheten“⁸ und eine Dissertation von Stanisław Łabendowicz „Bildung der Katecheten in den Dokumenten der Kirche und in der katechetisch-didaktischen Literatur nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil“⁹ spielten damals eine bedeutende Rolle für die katholische Kirche Polens. 2004 schrieb Teresa Kowalczyk eine Dissertation mit dem Titel: „Laienreligionslehrer in der Erzdiozese Gniezno. Pastorale Richtlinien der berufsbegleitenden Bildung von Religionslehrern“¹⁰, die mehr die pastoraltheologische Perspektive darstellt. 2009 erschien die Gruppenarbeit „Fortbildung der Laienkatecheten“¹¹, die die Vorträge einer katechetischen Tagung umfasst. Diese Publikation betrifft sowohl die Katechese in der Pfarre als auch in der Schule. In den Jahren 2005–2008 wurde das internationale Programm „TRES“ (eng. *Teaching Religion in a Multicultural European Society*) durchgeführt, das die Religionslehrer*innengruppe untersuchte. In Zusammenarbeit mit der Universität in Würzburg (Prof. Hans-Georg Ziebertz) wurde bei der Forschung eine Gruppe von 200 Religionslehrer*innen der Diözese Radom in Polen erfasst. Es war ein wichtiger Beitrag zum Wissensstand der Religionslehrenden, konzentrierte sich aber nicht direkt auf ihre Kompetenzen.¹² 2013 veröffentlichte Anna Zellma ihre Habilitationsarbeit unter dem Titel „Die professionelle Fortbildung des Religionslehrers“, in der sowohl allgemein psychologisch-pädagogische und katechetische Aspekte der Fortbildung als auch Bereiche, Strategien und Perspektiven dargestellt wurden.

Im Vergleich zu den oben genannten Forschungsprojekten stellen für diese Arbeit Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum einen wichtigeren theoretischen Bezugspunkt dar.

Erwähnenswert ist, dass in den Jahren 2018–2023¹³ in der Erzdiozese Łódź die Vierte Diözesane Synode stattfindet. Die diözesane Reflexion konzentrierte sich auf drei Sektoren:

⁸ Vgl. MAJEWSKI M., *Formacja katechetów*, [Bildung der Katecheten], Warszawa 1990.

⁹ Vgl. ŁABENDOWICZ S., *Formacja katechetów w Dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, [Bildung der Katecheten in den Dokumenten der Kirche und in der katechetisch-didaktischen Literatur nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil], Lublin-Radom 1994.

¹⁰ Vgl. KOWALCZYK T., *Laienreligionslehrer in der Erzdiozese Gniezno. Pastorale Richtlinien der berufsbegleitenden Bildung von Religionslehrern*, Dissertation an der Universität Wien, 2005 - unveröffentlicht.

¹¹ Vgl. MAJEWSKI M., *Formacja katechetów świeckich*, [Fortbildung der Laienkatecheten], Kraków 2009.

¹² Die Ziele der Forschung war es, die Konvergenz und Unterschiede in den Systemen des Religionsunterrichts in verschiedenen Ländern zu identifizieren, Glaubensrichtungen und Religionen aufzuzeigen und gemeinsame Annahmen für die Verantwortlichen für die religiöse Bildung zu entwickeln. Vgl. MAKOŚA P., *Tożsamość nauczycieli religii i ich opinie na temat wybranych aspektów edukacji religijnej w Polsce*, w: *Roczniki pastoralno-katechetyczne*, [Identität der Religionslehrer*innen und ihre Meinung zu ausgewählten Aspekten des Religionsunterrichts in Polen, in: *Pastoral-katechetisches Jahrbuch*], Nr. 56, Lublin 2009, 118.

¹³ Die diözesane Synode war zwar für 2018-2020 geplant, aber wegen der Coronaviruspandemie und anderen Umständen bis 2023 verlängert.

Jugendliche, Familie und Pfarrgemeinde. In Zusammenarbeit mit dem Soziologischen Institut der Universität Lodz führte die Erzdiözese drei unterschiedliche Forschungen auf diesen Gebieten durch. Die Ergebnisse wurden bisher in drei Buch-Reihen veröffentlicht.¹⁴ Diese Dissertation soll einen zusätzlichen Beitrag zu dieser diözesanen Reflexion leisten.

Der Inhalt der Arbeit besteht aus vier Teilen: aus der Kontextualisierung aus historischer und kirchenpolitischer Perspektive (1. Kapitel), der theoretischen Einordnung der Themen Profession, Professionalität und Professionalisierung (2. Kapitel), der Darstellung der Ergebnisse der quantitativen Untersuchung der Religionslehrkräfte aus der Diözese Lodz (3. Kapitel) sowie zusammenfassenden Erkenntnissen und Schlussfolgerungen zu Professionalisierungsmaßnahmen für diese Religionslehrkräfte.

Von den historischen und politischen Umständen ausgehend, die die religiöse Bildung an den polnischen Schulen formten, wird die Entwicklung des besonderen Profils des Religionsunterrichts in Polen im ersten Kapitel dargestellt. Von der Kirche wird zwar der Religionsunterricht als eine „schulische Katechese“ betrachtet, jedoch seitens des Staates einfach als Unterrichtsfach Religion. Diese Spaltung wurde bisher nicht überwunden, deshalb werden beide Positionen getrennt dargestellt. Die nächsten Unterkapitel über den sozial-religiösen Charakter der Erzdiözese Lodz und die Krise der polnischen Kirche bilden ein Ganzes. Der Fokus wird auf die Erzdiözese Lodz gerichtet, weil dort die oben genannten Säkularisierungsprozesse der modernen Gesellschaft sehr deutlich in Erscheinung treten und eine besonders schnelle Entwicklung durchlaufen.

Im zweiten Kapitel wird der wissenschaftlich-theoretische Hintergrund der Arbeit beschrieben. Die Erläuterung der Begriffe *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung* bietet einen breiten Horizont der Bedeutung und viele wissenschaftliche Ansätze. Auch die Theorie des Habitus wird unterschiedlich diskutiert, was ausführlicher Erklärungen bedarf. In der Fülle der Theorien zu pädagogischem Handeln wurde auch das Modell eines professionstypischen pädagogischen Habitus entwickelt, welches sich aus Handlungsbedingungen (Institution, Person) und Handlungsstrukturen (Routinen, Umgang mit Neuem) zusammensetzt. Der Habitusaufbau wird durch die Kompetenzen der einzelnen Bereiche und der Reflexivität (als Meta-Kompetenz) bestimmt. Es ist notwendig zu klären, dass die Religionslehrer*innen ihren Habitus in spezifischer Art und Weise aufbauen, was

¹⁴ Vgl. KAZIMIERSKA K., *Młodość Archidiecezji Łódzkiej. Szkic do portretu*, [Jugendliche der Erzdiözese Lodz. Skizze für Porträt], Łódź 2018; KAZIMIERSKA K., *Rodzina w Archidiecezji Łódzkiej. Szkic do portretu*, [Familie in der Erzdiözese Lodz. Skizze für Porträt], Łódź 2019; KAZIMIERSKA K., *O parafii w Archidiecezji Łódzkiej. Szkic do portretu*, [Über die Pfarrgemeinde in der Erzdiözese Lodz. Skizze für Porträt], Łódź 2020.

durch die Besonderheit ihres Fachs Religionsunterricht (Religionslehre) geprägt wird. „Der religionspädagogische Habitus zeichnet sich dadurch aus, dass er die Handlungsstrukturen korrelativ füllt und die Handlungsbedingungen spezifisch integriert erweitert.“¹⁵ Das religionspädagogisch ausgearbeitete Strukturmodell des professionellen Habitus von Hanz-Georg Ziebertz und Stephan Heil wird der empirischen Forschung dieser Arbeit zugrunde gelegt. Es lässt sich damit begründen, dass das Habitus-Modell den großen Vorteil hat, dass es sowohl die Elemente von Professionalität (Handlungsstrukturen, Kompetenzen, Reflexivität), Profession und Professionalisierung (Handlungsbedingungen) enthält als auch rollentheoretische, personalistische und handlungstheoretische Ansätze der Professionalität integriert. Damit lässt sich der Habitus von Professionellen diagnostizieren.

Den zentralen Teil der vorliegenden Arbeit bildet die empirische, quantitative Untersuchung der Religionslehrer*innen der Erzdiözese Lodz. In Anlehnung an das religionspädagogische Habitus-Modell von Ziebertz und Heil wurde ein Forschungswerkzeug (Fragebogen mit offenen und geschlossenen Items) erstellt und entwickelt. Die empirische Untersuchung fokussiert die Perspektive der Lehrenden. Mit dem eingesetzten methodischen Instrumentarium lässt sich nur die Selbsteinschätzung der Religionslehrkräfte (ihres Kompetenzerlebens) erheben, die tatsächlichen Handlungskompetenzen können damit nicht erforscht werden. In den Schulen der Erzdiözese Lodz arbeiten 950 Personen als Religionslehrer*innen – davon nahmen 353 an der Befragung teil. Die Darstellung der Ergebnisse der durchgeführten Untersuchung erfolgt im dritten Kapitel.

Das vierte Kapitel bildet die weiterführende Analyse der empirischen Erkenntnisse und die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen. Die durchgeführte Analyse orientiert sich an den Sektoren, Kompetenzen und Religionslehrer*innengruppen, um die Bereiche festlegen zu können, wo eine Unterstützung nötig ist, damit die religionsbildende Aufgabe in der Schule professionell erfüllt werden kann. Die Konkretisierung der notwendigen Unterstützungsformen zur Professionalisierung der Religionslehrkräfte ist als Aufgabe für die zuständigen Einrichtungen in der Erzdiözese bzw. in den Schulen zu sehen und bildet nicht das Ziel dieser Arbeit.

Ziel der Arbeit ist es vielmehr, Sektoren, Aspekte und Bereiche der Professionalität der Religionslehrkräfte zu erkennen und festzustellen, wo es einer besonderen Unterstützung bei der Entwicklung ihrer religionspädagogischen Kompetenzen bedarf. Die Professionalität

¹⁵ Vgl. ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDEL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005, 61.

der Religionslehrer*innen ist als Resultat eines lang andauernden Professionalisierungsprozesses zu verstehen, Professionalisierung demgegenüber als Habitusbildung. Die Forschungsfrage, die diese Arbeit verfolgt, lautet: *„Welche Unterstützung benötigen die Religionslehrkräfte gemäß ihrer Selbsteinschätzung bei der Entwicklung ihrer religionspädagogischen Kompetenzen, um die Schüler*innen professionell unterrichten zu können?“*

In den nächsten Kapiteln wird methodisch folgendermaßen vorgegangen: im 1. Kapitel erfolgt die phänomenologische (sozio-religiöse) Analyse aus historischer, kirchlicher und gesellschaftlicher Perspektive; im 2. Kapitel eine hermeneutische Analyse der fachlichen Literatur; im 3. Kapitel eine empirische, quantitative Untersuchung (in Form einer Selbsteinschätzung); im 4. Kapitel eine weitere Analyse und Synthese.

Die Hypothese, die in der vorliegenden Dissertationsarbeit näher überprüft wird, ist, dass die sozio-religiösen Veränderungen in der Gesellschaft und in der Kirche Polens eine zunehmende Weiterentwicklung religionspädagogischer Kompetenzen der Religionslehrer*innen verlangen und dass diesen das auch bewusst ist. Daraus lässt sich in weiterer Folge dann erschließen, welche Professionalisierungsmaßnahmen in der Weiterbildung angeboten werden sollten, um die notwendige Kompetenzentwicklung von Religionslehrer*innen zu unterstützen.

Das neueste Direktorium für die Katechese ruft in Erinnerung, dass man „von den Lehrern verlangt, dass sie (...) auch durch eigene berufliche Kompetenzen Rechenschaft von ihrem Glauben ablegen.“¹⁶ Der Verwirklichung dieses Postulates will die vorliegende Studie dienen.

¹⁶ PÄPSTLICHER RAT ZUR FÖRDERUNG DER NEUEVANGELISIERUNG, Direktorium für die Katechese, Vatikanstadt 2020, Nr. 318.

KAPITEL 1

Kontextualisierung: Religion unterrichten in der Erzdiözese Lodz

Um die Situation des Religionsunterrichts in Polen annähernd erfassen zu können, muss man auch die kontextuellen Bedingungen beachten. Jedes Schulsystem ist das Ergebnis historisch-gesellschaftlicher Entwicklungen. Seine Gestalt und Ausrichtung ist durch ideologische, rechtliche und staatlich-kirchliche Umstände begründet, so auch und auf spezielle Weise in Polen.

Im ersten Kapitel werden deshalb zunächst historische Entwicklungslinien, die für die Erteilung von Religionsunterricht von Bedeutung sind, kurz skizziert. Daran anschließend wird auf die Spezifika der gegenwärtigen Situation für den Religionsunterricht im Kontext Polens eingegangen. Dabei ist besonders darauf zu achten, welches Verständnis von Religionsunterricht vorherrscht und welche Ziele mit ihm verfolgt werden. Sehr wichtig erscheint dabei auch, auf die soziale Lage der jungen Generation einzugehen. Abschließend wird ebenso die gegenwärtige Situation der katholischen Kirche Polens dargestellt, mit der der Religionsunterricht eng verbunden ist und die aktuell durch tiefe institutionelle Krisen gekennzeichnet ist.

1.1. Historischer Hintergrund

Jeder Ort und jede Zeit schafft ein eigenes Umfeld, wo sich bestimmte Dinge entwickeln. In der geschichtlichen Darstellung des polnischen Religionsunterrichts erfolgt die Konzentration auf seine konzeptionellen Aspekte: D. h. es geht darum, welchen Charakter der Religionsunterricht in Polen infolge seiner geschichtlichen Entwicklung bekam, welche Ideen

und Sichtweisen noch heute darin wirken. Die Darlegungen beginnen mit der Geschichte des Religionsunterrichts in Polen nach dem Ersten Weltkrieg.

1.1.1. Die Jahre 1918 – 1945

Ab 1918 konnte Polen nach 123 Jahren der Teilung und der Besetzung durch Russland, Österreich und Deutschland wieder seinen Platz auf der europäischen Landkarte einnehmen. Mit den internationalen Veränderungen infolge des Ersten Weltkrieges erlangte Polen sein Staatswesen wieder. Nach der Erklärung seiner Unabhängigkeit und deren Anerkennung durch die internationale Gemeinschaft begann Polen mit der Organisation seiner eigenen staatlichen Strukturen, einschließlich des Bildungswesens. In diesem jungen Staat musste das ganze Schulsystem aufgebaut und vereinheitlicht werden. Die ersten Jahre nach der Erlangung der Unabhängigkeit waren geprägt von der Debatte über die verschiedenen Konzepte des künftigen Ausbildungssystems. Schließlich bekam das Schulsystem einen nicht-konfessionellen Charakter, aber mit einem konfessionellen Religionsunterricht. Die schulische Erziehung wurde national-staatlich. Der Einfluss der Kirche auf die Schule wurde auf den Religionsunterricht begrenzt. Laut Michalski hatte Polen in dieser Zeit, obwohl kapitalistisch schwach entwickelt, eine der modernsten Konzeptionen des Schulsystems dieser Zeit¹⁷.

In der Verfassung von März 1921 heißt es, dass für alle Jugendlichen unter 18. Jahren in allen staatlichen Schularten der Religionsunterricht obligatorisch ist. Leitung und Aufsicht des Religionsunterrichts in der Schule unterstanden der entsprechenden Glaubensgemeinschaft, aber mit Hauptaufsichtsrecht der staatlichen Schulbehörden.¹⁸ Auch in den privaten Schulen, die eine finanzielle Unterstützung vom Staat bekamen, gab es eine religiöse Erziehung. Die Anzahl der Stunden wurde auf zwei pro Woche für jede Schulstufe festgelegt.

Das Konkordat mit dem Apostolischen Stuhl wurde am 10. Februar 1925 geschlossen. Im Abkommen heißt es, dass Religion von durch die Bischöfe anerkannten Lehrer*innen

¹⁷ Vgl. MICHALSKI S., Koncepcje systemu edukacji narodowej w latach 1919-1945, w: POZNAŃSKI K. red., Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej, [Konzepte des nationalen Bildungssystems in den Jahren 1919 - 1945, in: Bildung, Schulbildung und Erziehung in den Jahren der zweiten Republik Polen], Lublin 1991, 13.

¹⁸ Vgl. ARTYKUŁ 120 Ustawy z dnia 17 marca 1921 r. - Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, [ARTIKEL 120 des Gesetzes vom 17. März 1921 - Verfassung der Republik Polen] Dz. U. 1921, Nr. 44, Pos. 267.

unterrichtet wird. Die kirchlichen Behörden hatten den Inhalt und die Moral der Religionslehrkräfte zu überwachen.¹⁹

Die nächste polnische Verfassung von 1935 übernahm alle Gesetze des Jahres 1921 und 1925 ganzheitlich.²⁰ In der Zeit der Zweiten Polnischen Republik wurde dem Religionsunterricht in den Schulen große Aufmerksamkeit seitens der Kirche gewidmet. Die Aufsicht des Lehr-Lernprozess und der Erziehung in den polnischen Schulen war für die katholische Kirche eine vorrangige Sache. Viel Mühe gab man sich mit der Ausbildung der Religionslehrer*innen, besonders mit ihrer Mentalität – aus rein theologischer, aber auch aus psychologischer und pädagogischer Sicht.²¹ In dieser Zeit wurde ein Konzept des Religionsunterrichts entwickelt, das zu dem in der Zeit der dritten Republik Polens ausgebildeten in enger Beziehung steht. Dieses Konzept zeichnete sich dadurch aus, dass es sich an damaligen modernen, wissenschaftlichen Erkenntnissen aus den Bereichen Pädagogik und Psychologie orientierte und dabei das feste Fundament der theologischen Wissenschaften bewahrte. Diese Öffnung auf pädagogische Disziplinen war damals ein wesentlicher Fortschritt.

Die Jahre des Zweiten Weltkriegs hatten eine negative Auswirkung auf das ganze Ausbildungssystem. Es gab keinen Unterricht und somit auch keinen Religionsunterricht. In den Pfarren wurde das sakramentale Leben auf ein Minimum beschränkt. Die religiöse Erziehung fand vorrangig in den Familien statt.

1.1.2. Die Jahre 1945 – 1989

Die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg eröffnete ein neues Kapitel der Geschichte des Religionsunterrichts und der Beziehungen zwischen Staat und Kirche. Der erste Schritt der neu geschaffenen kommunistischen Regierung bestand darin, im September 1945 das Konkordat zu kündigen. 1948 begann der Prozess damit, die Religionslehrer*innen (in erster Linie: Diözesan- und Ordenspriester, Ordensschwestern) aus den Schulen zu entlassen. Begründet wurde dies mit dem angeblichen Mangel an Kompetenzen. Allmählich wurden

¹⁹ Vgl. ARTYKUŁ 13 Ustawy z dnia 23 kwietnia 1925 o zatwierdzeniu Układu ze Stolicą Apostolską, określającego stosunek Państwa do Kościoła Rzymsko-katolickiego, [ARTIKEL 13 des Gesetzes vom 23. April 1925 über die Genehmigung des Abkommens mit dem Heiligen Stuhl, das das Verhältnis zwischen dem Staat und der römisch-katholischen Kirche regelt] Dz. U. 1925, Nr. 47, Pos. 324.

²⁰ Vgl. POLAK R., Religia rzymskokatolicka w szkołach II Rzeczypospolitej, [Die römisch-katholische Religion in den Schulen der Zweiten Polnischen Republik], Lublin 2007, 139-142.

²¹ Vgl. SZCZEPANIAK J., Kształcenie i formacja katechetów Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce w latach 1918 - 1939, [Ausbildung und Formation der Katecheten der römisch-katholischen Kirche in Polen in den Jahren 1918-1939], Kraków 1999, 131-160.

auch die katholischen Privatschulen aufgelöst. Ab dem Schuljahr 1950/51 wurde schrittweise der Religionsunterricht an den Schulen abgebaut. Viele dieser Praktiken waren zwar widerrechtlich, entsprachen aber durchaus dem Geist des kommunistischen Regimes.

In der kommunistischen Verfassung von 1952 findet sich gar nichts mehr über den Religionsunterricht an Schulen. Ab dem Schuljahr 1955/56 gab es keinen Religionsunterricht mehr an den Oberschulen und an 70% der Grundschulen, wodurch sich stufenweise eine Pfarrkatechese entwickelte.²²

Die politischen Veränderungen nach dem Jahr 1956 führten nur vorübergehend zur Wiederaufnahme des Religionsunterrichts. Der Religionsunterricht war ein fakultativer Unterricht, der nach dem obligatorischen Unterricht stattfand und für den eine schriftliche Anmeldung erforderlich war. Bald wurden, trotz politischer Erklärungen, durch viele kleine Schritte Stolpersteine in den Weg gelegt (so wurden z. B. Ordensleute nicht eingestellt; Arbeitsverträge nur sehr kurzfristig vereinbart, die religiösen Symbole aus den Schulen verbannt, die Noten für den Religionsunterricht nicht ins Zeugnis geschrieben, usw.).²³

1961 brachte eine endgültige Entscheidung, mit welcher die kommunistische Partei gesetzlich regelte, dass es an den Schulen keinen Religionsunterricht mehr gibt. Auch andere bildende und erziehende Tätigkeiten und Arbeitsformen mit Kindern und Jugendlichen unterstanden nur mehr der Aufsicht des Bildungsministers, der ihre Grundsätze und Bedingungen bestimmen konnte.²⁴

Als Antwort seitens der Kirche führte diese die Katechese in den Pfarren ein, verbunden mit der Hoffnung, dass gegen eigenständiges, kirchliches Wirken niemand Widerstand leisten würde. Bald wurde aber auch diese Form der religiösen Erziehung ins Visier genommen. Die Erlaubnis für die Ausübung der Pfarrkatechese wurde einer strengen, staatlichen Kontrolle unterworfen. So wurde eine Registrierungspflicht des Ortes, an dem Katechese stattfand, erforderlich. Es wurden sehr strenge sanitäre Standards vorgeschrieben und die Durchführung der Katechese bedurfte der staatlichen Zulassung. Damit versuchte das

²² Vgl. MISIASZEK K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion in der öffentlichen polnischen Schule], Warszawa 2010, 96.

²³ Vgl. ebd. 99-102.

²⁴ Vgl. USTAWA z dnia 15 lipca 1961 r. o systemie oświaty i wychowania, [GESETZ vom 15. Juli 1961 über das Bildungs- und Erziehungssystem], Dz. U. 1961, Nr. 32, Pos. 160.

Regime, alle Bereiche der Bildung und Erziehung der jungen Generation unter seine Macht zu bringen.²⁵

Die anschließenden Jahre waren vom Kampf zwischen der polnischen Kirche und dem kommunistischen Staat geprägt. Der Religionsunterricht wurde definitiv aus den Schulen verbannt. Dadurch wurden sowohl die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte als auch ein breiter Zugang zu Kindern und Jugendlichen für die Kirche blockiert. Auch die Geistlichen, die in den Pfarren sehr ausgelastet waren, hatten wenig Zeit, sich gut vorzubereiten. Oft wurde die Katechese wegen anderer Aufgaben abgesagt.

In dieser Zeit bekam die Katechese einen sehr engen kirchlichen und sakramental ausgerichteten Charakter, der später – nach dem Zusammenbruch des Kommunismus – auf den Religionsunterricht an den Schulen übertragen wurde.

Eine Lockerung der strengen Haltung gegenüber der Kirche brachte 1978 die Wahl von Karol Wojtyła zum Papst Johannes Paul II. Auch die gesellschaftlichen Proteste und die Entstehung der Arbeiterbewegung „Solidarność“ hatten großen Einfluss auf die Regierung. Schrittweise erhielt die Kirche ihre Freiheit in der religiösen Erziehung im Rahmen der Pfarrkatechese zurück. Im Mai 1989 ist in der staatlich-kirchlichen Vereinbarung zu lesen, dass der Staat das Recht der Kirche, Religion zu unterrichten, anerkennt. Die religiöse Erziehung von Kindern und Jugendlichen untersteht nun der Entscheidung der Erziehungsberechtigten. Am 4. Juni 1989 fand die erste demokratische Parlamentswahl statt, die die bürgerliche und kirchliche Freiheit wieder gewährleistete.

1.1.3. Die Jahre nach 1990

Als Ergebnis der demokratischen Veränderungen in Polen wurde der Religionsunterricht an den Schulen wiederaufgenommen. Dieser Schritt war von zahlreichen Debatten und Kontroversen sowohl rechtlicher als auch ideologischer Natur begleitet. Der Impuls dafür kam von der polnischen Bischofskonferenz, die im Mai 1990 eine Stellungnahme dazu veröffentlichte. Dort heißt es, dass die Bischofskonferenz, angesichts der Postulate der polnischen Gesellschaft, einhellig dafür ist, Religion an den Schulen zu unterrichten und dass das in der Verfassung festgelegt werden muss.²⁶ Es gab auch kritische

²⁵ Vgl. MISIASZEK K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej*, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion], 103.

²⁶ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, *Pismo Okólne*, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Rundbrief], Warszawa 1990, Nr 19, 2.

Stimmen, insbesondere aus materialistischen und kommunistischen Kreisen, die sich weiter dafür aussprachen, dass Religion an Schulen keinen Platz habe. In den Augen der Bischöfe bedeutete die Wiederaufnahme des Religionsunterrichts jedoch „die Wiedergutmachung eines Unrechts, das die polnische Gesellschaft in der Zeit des totalitären Systems erdulden musste“.²⁷ Bemerkenswert ist, dass sich die Bischofskonferenz in ihren Briefen mehr auf religiös-kirchliche Argumente als auf pädagogisch-erzieherische bezog.

Die formale Einführung des Religionsunterrichts in den Schulen fand aufgrund der Instruktion des Bildungsministers vom 3. August 1990 statt. Trotz ihres bloß vorübergehenden Charakters bildete sie den Rahmen dafür, die Schule als Gemeingut und nicht als privates Eigentum des Staates zu betrachten. Infolgedessen bekamen die Eltern das Recht auf die schulische Erziehung ihrer Kinder gemäß ihrer eigenen Gesinnungen, auch in religiöser Hinsicht. Darüber hinaus wurde die Teilnahme am Religionsunterricht nicht für alle Schüler*innen obligatorisch, die Eltern mussten durch schriftliche Erklärung festlegen, ob ihre Kinder daran teilnehmen sollen. Die didaktische Aufsicht unterlag dem Bildungsministerium, das Unterrichtsprogramm und die Lehrbücher hingegen der Kirche. Die Religionslehrkräfte waren durch die sogenannte „*Missio canonica*“ von den Bischöfen anerkannt. Alle bereits genannten Entscheidungen, die den Regeln von der Zeit der Zweiten Republik Polen sehr ähnlich waren, sind bis heute in Kraft. Vorübergehend erhielten Ordensleute und Priester allerdings aufgrund der schwierigen ökonomischen Situation in Polen kein Gehalt.²⁸

Obwohl man die Wiederaufnahme des Religionsunterrichts kirchlicherseits lange erwartet hatte, ging der Wiederimplementierung des Religionsunterrichts an Schulen keine strukturierte Vorbereitung von Seiten der Kirche in Bezug auf die Organisation des Lehrpersonals sowie des Religionsunterrichts voraus. Ab September 1990 fand der Unterricht bereits an den öffentlichen Schulen in Polen statt, auch wenn die rechtliche Grundlage für diesen erst ab dem Jahr 1991 vorlag.

Diese Grundlage wurde schließlich im Gesetz über das Ausbildungssystem vom 7. September 1991 und durch die Verordnung des Bildungsministers vom 14. April 1992 geschaffen. Die Bestimmungen wurden zur Gänze aus der gesetzlichen Instruktion des Bildungsministers von 1990 übernommen. Vorschulen und Schulen jeglicher Form

²⁷ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, List pasterski, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Der Hirtenbrief], 1651.

²⁸ Vgl. MISIASZEK K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej*, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion], 117-119.

organisierten den Religionsunterricht auf Wunsch der Eltern oder der volljährigen Schüler*innen.²⁹ Heutzutage haben alle anerkannten Kirchen und Konfessionsverbände in Polen das Recht, ihre konfessionelle Religion an den staatlichen und privaten Schulen zu unterrichten. Die Schulen müssen den Unterricht gewährleisten, wenn sich zumindest sieben Schüler*innen dazu anmelden. Es gibt auch die Möglichkeit, einen Ethikunterricht zu besuchen (auch dazu müssen sich zumindest sieben Schüler*innen anmelden). Sind weniger als sieben Schüler*innen an einer Teilnahme interessiert, besteht die Möglichkeit, Klassen oder Schulen zusammenzulegen. Der Zeitumfang beträgt zwei Wochenstunden.³⁰

Später wurden einige kleine Veränderungen in den Verordnungen des Bildungsministers von 1993, 1999, 2013 und 2017 vorgenommen, aber mit unerheblichem Einfluss auf die Gestaltung und Einbettung des Religionsunterrichts im Schulsystem.

Die Etablierung des Religionsunterrichts an den Schulen war mit Schwierigkeiten seitens der Kirche verbunden, die sich durch einen Mangel an Lehrpersonal und Schwierigkeiten in dessen Ausbildung kennzeichnen lassen. In den ersten Jahren nach 1990 unterrichteten Religionslehrkräfte ohne spezifische, höhere Ausbildung. Das wurde aufgrund der Verordnung des Bildungsministers vom 10. Oktober 1991 erlaubt.³¹ Es war ausreichend, einen theologischen Kurs oder eine theologische Zusatzprüfung zu absolvieren, was von Seiten der Kirche schnell organisiert wurde. Für die Praxis hatte die unzureichende Ausbildung jedoch fatale Folgen, weil vielen Religionslehrer*innen sowohl die didaktischen Fähigkeiten als auch ein solides theologisches Wissen fehlte. Die vom Staat geforderte Mindestausbildung (d. h. zumindest der Abschluss eines Theologiestudiums oder einer Lehrerbildungsanstalt und eine pädagogische Vorbereitung) wurde später ergänzt. Erst im Jahr 2002 wurden die höhere theologische Ausbildung und die entsprechende pädagogische Vorbereitung obligatorisch.³² In der Verordnung von 1991 wurde festgesetzt, dass die pädagogische Vorbereitung für das Wissen und die Fähigkeiten von Psychologie, Pädagogik

²⁹ Vgl. ARTYKUŁ 12 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, [ARTIKEL 12 des Gesetzes vom 7. September 1991 über das Ausbildungssystem], Dz. U. 1991, Nr. 95, Pos. 425.

³⁰ Vgl. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, [VERORDNUNG DES BILDUNGSMINISTERS vom 14. April 1992 über die Bedingungen und die Art und Weise der Organisation des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen], Dz. U. 1992, Nr. 36, Pos. 155.

³¹ Vgl. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 października 1991r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia, [VERORDNUNG DES BILDUNGSMINISTERS vom 10. Oktober 1991 über die spezifischen Qualifikationen, die von den Lehrern gefordert werden und über die Bestimmung der Schulen und die Fälle, wo es erlaubt ist, Lehrer ohne höhere Bildung einzustellen], Dz. U. 1991, Nr. 98, Pos. 433.

³² Vgl. MEZGLEWSKI A., Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych. Aspekty prawne, [Das polnische Modell der religiösen Ausbildung an öffentlichen Schulen. Rechtliche Aspekte], Lublin 2009, 96.

und Didaktik in Verbindung mit dem Religionsfach 270 theoretische Stunden umfassen solle. Überdies müssen die Lehrer*innen 150 Praktikumsstunden erfolgreich absolvieren.³³ Die Verantwortung für die Inhalte der Ausbildung obliegt dabei der Kirche. Demgegenüber unterstehen die didaktischen Fähigkeiten der staatlichen Beurteilung gemäß aller anderen Regeln, die für das ganze Ausbildungssystem galten. Die jeweiligen ausführlichen Bestimmungen über die Qualifikationen der Religionslehrer*innen wurden in dem Abkommen zwischen dem Bildungsminister und der Bischofskonferenz Polens geregelt. Das erste Abkommen wurde 1993 geschlossen.³⁴ Im letzten Abkommen von 2019 wurde erst bestimmt, dass die an Vorschulen und Sonderschulen unterrichtenden Lehrer*innen eine zusätzliche Weiterbildung oder einen spezifischen Sonderkurs benötigen.³⁵

Die Verfassung der Dritten Republik Polens wurde im Jahr 1997 verabschiedet. Im Art. 53. Nr 4. heißt es, dass die Religion einer Kirche oder einer anderen konfessionellen Vereinigung der geregelten, rechtlichen Lage in der Schule gelehrt werden kann. Die Gewissens- und Religionsfreiheit anderer darf dadurch aber nicht verletzt werden.³⁶

Das neue Konkordat zwischen Polen und dem Apostolischen Stuhl wurde 1993 geschlossen, aber erst 1998 ratifiziert. Dabei werden sowohl die Achtung vor der kirchlichen Autonomie und gegenseitige Unabhängigkeit als auch die Zusammenarbeit zum Wohle des Menschen und des Gemeinwohls festgehalten. Im zwölften Artikel dieser internationalen Vereinbarung wird bestätigt, dass der polnische Staat den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen garantiert.³⁷ Dies ist insofern wichtig, als dass beide Dokumente (die polnische Verfassung und die internationale Vereinbarung) die höchsten Garantien für den Religionsunterricht im polnischen Rechtssystem darstellen. Sie bilden die Grundlage für die Gewährleistung der Durchführung des Religionsunterrichts an den polnischen Schulen.

Die dargestellte Situation des Religionsunterrichts an den polnischen Schulen scheint gegenwärtig stabil, zumindest in Bezug auf die Grundvereinbarung zwischen Staat und Kirche. Trotzdem bestehen innerhalb der Öffentlichkeit und politischer Debatten weiterhin

³³ Vgl. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 października 1991r., [VERORDNUNG DES BILDUNGSMINISTERS vom 10. Oktober 1991], Dz. U. 1991, Nr. 98, Pos. 433.

³⁴ Vgl. DZIENNIK USTAW MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ 1993, [GESETZBUCH DES BILDUNGSMINISTERS von 1993], Warszawa 1993, Nr 06, Pos. 21. Die nächsten Abkommen: 2000, 2016, 2019.

³⁵ Vgl. DZIENNIK USTAW MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ 2019, [GESETZBUCH DES BILDUNGSMINISTERS von 2019], Warszawa 2019, Nr 9.

³⁶ Vgl. KONSTYTUCJA Rzeczypospolitej Polskiej z 1997, [VERFASSUNG der Republik Polen von 1997], Art. 53, Nr. 4.

³⁷ Vgl. KONKORDAT między Stolicą Apostolską a Rzeczypospolitą Polską, [KONKORDAT zwischen dem Apostolischen Stuhl und der Republik Polen], Dz. U. 1998 Nr. 51, Pos. 318.

zahlreiche Diskussionen über den Religionsunterricht an Schulen. Einerseits werden Vorwürfe gegenüber dem Religionsunterricht erhoben, dass diesem ein unwissenschaftlicher Charakter inhärent sei und durch ihn die Gefahr einer religiösen Indoktrination von Kindern und Jugendlichen bestehe. Andererseits lassen sich auch Initiativen finden, welche das Schulfach Religion als Abiturfach einführen wollen. Laut Mezglewski könne die Stellung und Rolle des Religionsunterrichts im polnischen Schulsystem stabilisiert sowie klarer strukturiert werden, wenn ein Schulgesetz, das speziell den Religionsunterricht behandelt, vorhanden wäre.³⁸

Mit Sicherheit kann man feststellen, dass der polnische Religionsunterricht in der dritten Republik Polens drei wesentliche Merkmale (außer der gesetzlichen Verankerung) erhielt: einen rein fakultativen Charakter; eine enge Verbindung mit der katholischen Kirche und eine schwach entwickelte, pädagogische und didaktische Ausbildung der Religionslehrer*innen, die erst teilweise erfolgreich ergänzt werden konnte.

1.2. Charakter und Zielsetzungen des Religionsunterrichts in Polen

Geschichtliche Einflüsse und politisch-rechtliche Rahmen bestimmen den Charakter des polnischen Religionsunterrichts nur teilweise. Sowohl der Staat als auch die Kirche stellen dem Religionsunterricht konkrete Aufgaben und Zielsetzungen. In diesem Unterkapitel wird dargestellt, wie der Religionsunterricht aus beiden Perspektiven bestimmt wird. Dabei erfolgt eine Fokussierung auf die allgemeinen Bestimmungen des Religionsunterrichts, die jedes Schulniveau betreffen, jedoch nicht auf bestimmte Jahrgänge.

1.2.1. Die staatliche Perspektive

Die Ausbildung an den Schulen orientiert sich vor allem an ihren klar definierten Zielen, d. h. an den konkreten Fertigkeiten der Schüler*innen. Dadurch werden die Prämissen des Religionsunterrichts, der einen Teil des Schulsystems bildet, gewissermaßen determiniert. Die demokratische Wende im Bereich der polnischen Ausbildung brachte auch eine Re-

³⁸ Vgl. MEZGLEWSKI A., *Polski model edukacji religijnej*, [Das polnische Modell der religiösen Ausbildung], Lublin 2009, 196.

orientierung ihrer Ziele mit sich. Der Vorrang des Rechts der Eltern für die Erziehung ihrer Kinder vor dem staatlichen brachte unter anderem eine Pluralisierung der Weltanschauungen mit sich. Damit ging auch die Herausforderung für die polnische Gesellschaft einher, Toleranz und wechselseitigen Respekt zu bestärken.

In den staatlichen Dokumenten über die schulische Erziehung wurden christliche Werte (wie beispielweise christlicher Personalismus, religiöse Toleranz, Achtung von Demokratie und Menschenrechten, Gewissensfreiheit, Bewahrung der Schöpfung, usw.) weitestgehend ignoriert. Nur in der Präambel des Bildungsgesetzes (1991) wurden sie allgemein erwähnt. Die Ideen, die die Dokumente begleiteten, wurden als „naturalistisch“ bezeichnet und breit kritisiert.³⁹ Es fehlte auch der direkte Bezug zur grundsätzlichen, erzieherischen Funktion der Familie.⁴⁰ In den deklarativen Stellungnahmen der Verantwortlichen für die schulische Erziehung wurde die Rolle der Religion und des Christentums mit Anerkennung erwähnt⁴¹, aber in den konkreten Lösungen blieben sie unbeachtet. Diese Situation entstand aus dem Versuch der Aussöhnung zwischen den widersprüchlichen Weltanschauungen (materialistisch bzw. postkommunistisch, liberal und christlich).

Die zwei großen Reformen des polnischen Schulsystems in den Jahren 1999 und 2017 brachten keine Lösung des Konfliktes zwischen den erwähnten Weltanschauungen. In den Rahmenlehrplänen der schulischen Fächer findet sich keine Anknüpfung an den Religionsunterricht. Auch in den humanistischen Fächern spielen Inhalte des Christentums nur eine untergeordnete Rolle. Der Rahmenlehrplan des Religionsunterrichts hingegen bezieht sich auch auf andere Fächer und betont die Korrelation mit diesen.

Misiaszek merkt an, dass die Zusammenarbeit zwischen der Schule und Kirche noch einiger Verbesserungen bedarf, da viele Möglichkeiten der Zusammenarbeit (wie z. B.: Korrelation der geisteswissenschaftlichen Fächer mit der christlichen Religion, Einbeziehung

³⁹ vor allem durch die Polnische Akademie der Wissenschaften, die eine der wichtigsten wissenschaftlichen Institution in Polen ist. Vgl. KOMITET NAUKOWY POLSKIEJ AKADEMII NAUK, Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach, w: Edukacja. Studia - Badania - Innowacje, [WISSENSCHAFTLICHES KOMITEE DER POLNISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN, Konzept des allgemeinen Bildungsprogramms in polnischen Schulen, in: Bildung. Studien - Forschung - Innovationen], Nr.1, Warszawa 1992, 70-106.

⁴⁰ Vgl. MISIASZEK K., Dialog wychowawczy rodziny i szkoły, w: K. MISIASZEK, A. POTOCKI, Katecheta i katecheza w polskiej szkole, [Der erzieherische Dialog der Familie und der Schule, in: Katechet und Katechese in der polnischen Schule], Warszawa 1995, 44-45.

⁴¹ Vgl. HANDKE M., Wychowanie na tle reformy edukacji, w: Biblioteczka reformy, t. 13: Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, [Die Erziehung vor dem Hintergrund der Bildungsreform, in: Die kleine Büchersammlung über die Reform, T. 13: Das Bildungsministerium über die Erziehung in der Schule], Warszawa 1999, 10.

eines religiösen Aspekts in die Erziehungsprogramme der Schulen) nicht ausgeschöpft wurden. Man kann daher den Schluss ziehen, dass der Religionsunterricht als kein normales Fach behandelt wird, sondern einen ungewollten „Gast in der Schule“⁴² darstellt.

1.2.2. Die kirchliche Perspektive

In der Debatte nach dem Jahr 1990 wurde viel mehr über das Recht der Kirche auf ihre Präsenz in den Schulen, über ihre Chance für die religiöse Erziehung der jungen Generation, über die historisch-soziale Gerechtigkeit gegenüber der Kirche, als über die grundlegende Orientierung des Religionsunterrichts gesprochen. Damit blieben der Charakter des Religionsunterrichts sowie mögliche Zielsetzungen unreflektiert.

1992 stellte Erzbischof Jerzy Stroba, der damalige Vorsitzende der Katechetischen Kommission der polnischen Bischofskonferenz, fest, dass die neue Chance und gleichzeitig die neue Herausforderung, die an die Kirche herankommen, gut genutzt werden, wenn sich der Religionsunterricht an den Schulen schrittweise zu einem Unterricht mit katechetischem Charakter entwickeln würde.⁴³ Ähnlich dazu äußerte sich auch Bischof Kazimierz Nycz, der ebenso dafür plädierte, statt dem Religionsunterricht eine religiöse Katechese an der Schule zu etablieren. Er postulierte gleichzeitig eine Ausarbeitung der angemessenen Methoden für eine „schulische Katechese“ und zeigte damit ihren Evangelisierungs- und Vorevangelisierungscharakter.⁴⁴ Ein wesentliches Merkmal der damaligen Debatte war eine Vermischung der Problematik des Religionsunterrichts an den Schulen mit eng katechetischen Problemen, die eigentlich innerhalb der Pfarrkatechese gelöst werden sollten.⁴⁵ Der Orientierungsversuch des Religionsunterrichts in den öffentlichen Schulen bewegte sich in Richtung einer „schulischen Katechese“, d. h. der Religionsunterricht nahm die Ziele der Katechese (Erziehung, Unterrichten und Einführung ins kirchliche Leben) auf, auch wenn das Bewusstsein, dass man all diese Ziele in der Schule nicht vollständig erreichen könne, da war. Viele kritische Stimmen über die Gestaltung des polnischen Religionsunterrichts wurden nicht berücksichtigt. Bemerkenswert ist, dass in den offiziellen, kirchlich-staatlichen

⁴² Vgl. MISIASZEK K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej*, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion], 190.

⁴³ Vgl. STROBA J., *Od nauki religii do katechezy*, w: KRUCINA J., *Katecheza w szkole*, [Vom Religionsunterricht bis zur Katechese, in: Die Katechese in der Schule], Wrocław 1992, 17-18.

⁴⁴ Vgl. NYCZ K., *Nowa sytuacja duszpasterstwa po powrocie katechezy do szkół*, [Die neue Situation der Seelsorge nach der Rückkehr des Religionsunterrichts in die Schule], w: *Ateneum Kapłańskie*, Nr. 84/2, Włocławek 1992, 239.

⁴⁵ Vgl. MISIASZEK K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej*, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion], 196.

Abkommen nicht von „Katechese“ bzw. „schulischer Katechese“ die Rede ist, sondern vom „Religionsunterricht an den Schulen“. Der Wunsch nach einem katechetischen Religionsunterricht, in dem auch der Evangelisierungscharakter zur Geltung kommen kann, ging einseitig von der Kirche aus. In den Augen der Bischöfe sollte der Religionsunterricht nicht nur um die Vermittlung religiöser Inhalte bemüht sein, sondern auch einen Einfluss auf das Leben und die Glaubenshaltung der Schüler*innen haben.⁴⁶

2001 erschien das sehr wichtige und gewissermaßen entscheidende Dokument der polnischen Bischofskonferenz mit dem Titel „Das katechetische Direktorium der katholischen Kirche in Polen“, das die religiöse Bildung im polnischen Kontext am breitesten erfasst. Das Dokument beschreibt sowohl Charakter und Ziele der Katechese als auch des Religionsunterrichts in den Schulen. Dort heißt es, dass der Religionsunterricht und die Katechese einander ergänzen. Darüber hinaus sollte man unter Berücksichtigung der polnischen, historischen Umstände und der letzten Jahre der katechetischen Tradition den Religionsunterricht als einen Teil der Katechese betrachten. In beiden Bereichen (Katechese in der Pfarre und Religionsunterricht an der Schule) bildet die Kirche das Organ des Handelns. Bezüglich des Religionsunterrichts arbeitet die Kirche zwar mit der Schule zusammen, bleibt aber autonom. Das Dokument bezeichnet den Religionsunterricht als „die spezifische Form der Katechese“, und den Religionslehrer als „schulischen Katecheten“.⁴⁷ Der Religionsunterricht erfüllt einige der allgemeinen schulischen Ziele (d. h. Erziehung und Unterricht), gleichzeitig ist ihm auch ein eigenes Ziel inhärent: die Einführung ins kirchliche Leben. In erzieherischer und didaktischer Hinsicht wurde die Kirche zwar dem schulischen Rahmen untergeordnet, aber in inhaltlicher Hinsicht bleibt sie selbständig.

In Nummer 83 des Direktoriums heißt es, dass die Aufgabe des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule in der christlichen Erziehung und Vermittlung der Glaubenslehre besteht, um zur Liebe zu Gott und zur Bindung an ihn zu führen. Der Wortlaut dieser Aufgabe lehnt sich weitgehend an *Catechesi tradendae* von Johannes Paul II an, der jedoch mehr die christozentrische als die theozentrische Ausrichtung der Katechese betont.⁴⁸ Darüber hinaus

⁴⁶ Vgl. ebd. 207.

⁴⁷ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Dyrektorium Katechetyczne, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Katechetisches Direktorium], Warszawa 2001, Nr. 82.

⁴⁸ Vgl. PAPST JOHANNES PAUL II, *Catechesi tradendae*, Vatikanstadt 1979, Nr. 5.

fehlt dadurch im Direktorium auch eine Erwähnung über die gleichwertige, christliche Aufgabe der Nächstenliebe, was im sozialen Schulkontext besonders wichtig erscheint.⁴⁹

Gemäß diesem Dokument kommt der katechetische Charakter des Religionsunterrichts darin zum Ausdruck, dass er eine Verbindung zu allen katechetischen Aktivitäten der Kirche knüpft und so gut wie möglich alle Funktionen der Katechese erfüllt.⁵⁰

Gegenüber Ungetauften oder Personen, die wenig Kontakt mit der Kirche pflegen, soll hingegen der Religionsunterricht in der Schule die Aufgaben der neuen Evangelisierung oder Vorevangelisierung aufgreifen.⁵¹ In der Praxis stößt diese theoretische Forderung auf viele Probleme, z. B. wie man die beiden Aufgaben (Katechese und Vor-Evangelisierung), ihre Methoden und Werkzeuge in einer Unterrichtsstunde im schulischen Rahmen verbinden kann. Es fehle zudem auch im „Kerncurriculum der Katechese der katholischen Kirche in Polen“⁵² an solchen Unterrichtseinheiten, die einen eindeutigen Evangelisierungscharakter verfolgen. Interessant ist, dass das im Jahr 2001 erschienene Kerncurriculum dem Religionsunterricht ganzheitlich gewidmet wurde. Die nächsten Ausgaben des Kerncurriculums von den Jahren 2010 und 2018 wurden ähnlich bearbeitet (wie im Jahr 2001) und bewahrten den rein katechetischen Charakter. Neben dem Kerncurriculum wurde im Jahr 2001 (und später ebenso 2010 und 2018) „Das Programm des Unterrichts der römisch-katholischen Religion in Kindergärten und Schulen“⁵³ veröffentlicht, das die grundsätzlichen Voraussetzungen der oben genannten kirchlichen Dokumente teilt.

Das endgültige Ziel des Religionsunterrichts wurde definiert als Bildung des in seinen Meinungen eigenständigen Christen, der für sich selbst und für die Welt verantwortlich ist. Laut dem Dokument der Bischofskonferenz ist der schulische Religionsunterricht ein Dienst an der polnischen Schule. In dem Dokument wird sie als Ort der seelsorgerischen Arbeit der

⁴⁹ Vgl. MISIASZEK K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej*, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion], 233.

⁵⁰ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, *Dyrektorium Katechetyczne*, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Katechetisches Direktorium], Warszawa 2001, Nr. 83.

⁵¹ Vgl. ebd. Nr. 84.

⁵² Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, *Podstawa Programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Kerncurriculum der Katechese der katholischen Kirche in Polen], Częstochowa 2018.

⁵³ Vgl. KOMISJA WYCHOWANIA KATOLICKIEGO KONFERENCJI EPISKOPATU POLSKI, *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*, [KOMMISSION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN DER POLNISCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Programm des Unterrichts der römisch-katholischen Religion in Kindergärten und Schulen], Częstochowa 2018.

Kirche genannt. Die Bischöfe betonen auch die untergeordnete Hilfsfunktion der Schule und der Kirche für die Familie.⁵⁴

Nach dem kirchlichen Dokument soll sich der Religionsunterricht innerhalb der Schule ebenso dem interdisziplinären Dialog widmen, der sich durch Korrelationen, Ergänzungen oder auch Dissense mit anderen Schulfächern auszeichnet.⁵⁵

Im Kerncurriculum des Religionsunterrichts finden die eben erwähnten Ziele keinen Ausdruck in Bezug auf die Fertigkeiten von Schüler*innen. Misiaszek erwähnt diesbezüglich, dass Konsequenz und Kohärenz mit den allgemeinen Voraussetzungen fehlen.⁵⁶

„Das katechetische Direktorium der katholischen Kirche in Polen“ bestimmt nicht nur den Charakter des Religionsunterrichts, sondern baut auch eine neue Hierarchie der katechetischen Tätigkeit der Kirche auf. Diese Vorgehensweise baut auf der Idee auf, den Religionsunterricht durch die anderen Formen der Katechese in der Pfarre oder in der Familie zu ergänzen.⁵⁷ Dadurch wird der Religionsunterricht an den Schulen zur wichtigsten katechetischen Tätigkeit der Kirche in Polen. Eine solche Ausrichtung des Religionsunterrichts führt zu einem wesentlichen Unterschied im Vergleich zur ganzen katholischen Kirche, wo die Katechese in der Familie bzw. in der Gemeinde eine vorrangige Bedeutung hat und führt zu vielen Missverständnissen in der Praxis. So wird in vielen Pfarren keine Katechese für Jugendliche organisiert. Diese Sichtweise des Vorrangs des Religionsunterrichts (vor der Katechese in der Familie und in der Pfarre) wurde in Polen weitgehend verbreitet. Laut Potocki stärkt auch das Kerncurriculum die Überzeugung von der grundlegenden Rolle des schulischen Religionsunterrichts und seiner Förderung und nur zweitrangig eine Ergänzung der Defizite durch den Pfarrdienst. Im „Kerncurriculum der Katechese der katholischen Kirche in Polen“ findet sich zudem keine Definition oder weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit dem allgemeinen Rahmen für eine Gemeindekatechese (Erwachsene, Jugendliche, spezielle Gruppen, usw.).⁵⁸

Diese so formulierten, allgemeinen Aussagen erklären zwar die grundsätzliche Rolle der Katechese für die Kirche und für die christliche Bildung der Gläubigen, allerdings erfolgt

⁵⁴ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Dyrektorium Katechetyczne, [DIE POLNISCHE BISCHOFSSKONFERENZ, Katechetisches Direktorium], Warszawa 2001, Nr. 85.

⁵⁵ Vgl. ebd. Nr. 83.

⁵⁶ Vgl. MISIASZEK K., Koncepcja nauczania religii katolickiej, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion], 270.

⁵⁷ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Dyrektorium Katechetyczne, [DIE POLNISCHE BISCHOFSSKONFERENZ, Katechetisches Direktorium], Warszawa 2001, Nr. 106.

⁵⁸ Vgl. POTOCKI A., Kościół w szkole - katecheza szkolna, w: O Kościele także socjologicznie. [Die Kirche in der Schule - die schulische Katechese in: Über Kirche auch soziologisch], Warszawa 2017, 574.

dabei keine klare Differenzierung zwischen dem Religionsunterricht und der Katechese. Diese unklare Situation wirkte sich später negativ auf das Lösen praktischer Probleme des Religionsunterrichts aus. „Das katechetische Direktorium der katholischen Kirche in Polen“ konzentriert sich auf den allgemeinen, gemeinsamen Charakter der Katechese und des Religionsunterrichts, eine klare Abgrenzung, die zeigt, welche Differenzen zwischen der Katechese und dem Religionsunterricht vorkommen und welche Konsequenzen diese für die Praxis haben, bleibt aus. Nach Misiaszek führt diese Außerachtlassung der Differenzierung und die einseitige Fokussierung auf die Komplementarität zu einem ganz neuen Verständnis der Katechese und des Religionsunterrichts. Diese Entwicklung führte dazu, dass sich die Äußerungen der polnischen Kirche über die Katechese von anderen offiziellen Stellungnahmen der Kirche inhaltlich deutlich unterscheiden.⁵⁹ Diese Betrachtungsweise des Religionsunterrichts führte zu einer einzigartigen Strukturierung des polnischen Religionsunterrichts.

Am 25. Juni 2020 wurde das neue Dokument des päpstlichen Rates zur Förderung der Neuevangelisierung „Direktorium für die Katechese“ veröffentlicht. Im Artikel 313 wird der Religionsunterricht an den katholischen Schulen behandelt, wobei betont wird, dass sich der Religionsunterricht von der Katechese unterscheidet und zugleich komplementär zu dieser ist. Laut des päpstlichen Rates entsteht dort, wo die Differenzierung zwischen der Katechese und dem Religionsunterricht nicht deutlich ist, die Gefahr, dass beide ihre Identität verlieren. Diese Gefahr bestehe nach dem Dokument in Bezug auf den polnischen Religionsunterricht.⁶⁰ So weist die Kongregation für das Katholische Bildungswesen darauf hin, dass „die Katechese die persönliche Verbundenheit mit Christus und das Reifen des christlichen Lebens fördert, aber der schulische Unterricht den Schülern Wissen über das Wesen des Christentums und das christliche Leben vermittelt“.⁶¹

Das Direktorium zitiert dabei das Allgemeine Direktorium für die Katechese vom Jahr 1997, welches an der Unmöglichkeit festhielt, die unterschiedlichen Modelle des Religionsunterrichts, die auf historische Entwicklungen (Vereinbarungen mit den Staaten und Beschlüssen der einzelnen Bischofskonferenzen) zurückzuführen sind, in nur einem Modell miteinander zu vereinbaren. Trotzdem sollten Bemühungen dahingehend stattfinden, dass der

⁵⁹ Vgl. MISIASZEK K., *Koncepcja nauczania religii katolickiej*, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion], 222.

⁶⁰ Vgl. PÄPSTLICHER RAT ZUR FÖRDERUNG DER NEUEVANGELISIERUNG, *Direktorium für die Katechese*, 23. März 2020, Nr. 313.

⁶¹ KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN, *Erziehung zum interkulturellen Dialog in der Katholischen Schule – Zusammenleben für eine Zivilisation der Liebe*, Vatikanstadt 2013, Nr. 74.

Religionsunterricht, angepasst an die jeweiligen Voraussetzungen an den Schulen, seinen besonderen Zielsetzungen und Wesensmerkmalen entspricht.⁶² Dieser Vorschlag bleibt in der polnischen Konzeption aktuell.

1.3. Das sozial-religiöse Umfeld

Nähert man sich der Verwirklichung von spezifischen Zielen und Aufgaben des Religionsunterrichts, ist es notwendig, dieses Phänomen im Kontext der landes- oder regionalspezifischen Bedingungen zu betrachten.⁶³ Im folgenden Abschnitt wird das gegenwärtige, sozioreligiöse Umfeld der Erzdiozese Lodz dargestellt, mit einer besonderen Fokussierung auf die junge Generation.

1.3.1. Allgemeine Informationen

Von den über 38 Millionen Einwohner*innen Polens gehören 84,77% der römisch-katholischen Kirche an.⁶⁴ Die konfessionelle Struktur Polens (besonders ihre europaweit größte Homogenität) ist das Ergebnis der historischen Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg, d. h. der Verschiebung der Landesgrenzen Richtung Westen, die auf den Konferenzen von Jalta und Potsdam getroffen wurden, welche zu großen Migrationswellen der Bevölkerung führte.⁶⁵ Die Vereinigten Staaten, die Sowjetunion und das Vereinigte Königreich entschieden über die künftigen Grenzen anderer Länder, ohne dabei den Willen ihrer Bürger*innen miteinzubeziehen. Polen verlor seine Ostgebiete und erhielt als Ausgleich die Gebiete im Norden und Westen, die zuvor zu Deutschland gehört hatten. Die neuen Landesgrenzen orientierten sich am Bug, der Oder und der Lausitzer Neiße. Obwohl Polen offiziell zum siegreichen Lager gehörte, verlor es letztlich etwa 20 % seines Territoriums: Als Folge der Grenzverschiebung verlor Polen die östlichen Provinzen Wilna, Nowogrodek,

⁶² Vgl. KONGREGATION FÜR DEN KLERUS, Allgemeines Direktorium für die Katechese, Vatikanstadt 1997, Nr. 74.

⁶³ Vgl. IWANIUK H., Nauka religii w szkole a katecheza parafialna, [Religionsunterricht in der Schule und Pfarrkatechese], w: Ateneum Kapłańskie, t. 142, Włocławek 2004, 458.

⁶⁴ Vgl. GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY, Mały Rocznik Statystyczny Polski 2021, [STATISTISCHES ZENTRALAMT, Kleines statistisches Jahrbuch Polens 2021], Warszawa 2021, 101, 119.

⁶⁵ Vgl. ROGOWSKI C., Religiöse Bildung an Schulen in Polen, in: JÄGGLE M., ROTHGANGEL M., SCHLAG T., Religiöse Bildung an Schulen in Europa, T. 1: Mitteleuropa, Wien 2013, 95-96.

Polesie, Wolhynien, Tarnopol, Stanislawow und Lwow, in denen überwiegend orthodoxe Gläubige lebten. Im Gegensatz dazu gewann Polen die westlichen Provinzen Stettin, Gorzow, Breslau und Schlesien, in welchen die protestantische Bevölkerung nach Deutschland umgesiedelt wurde.

Polens größte ethnische und konfessionelle Homogenität in Europa wurde durch die russische Militäraggression gegen die Ukraine im Februar 2022 deutlich verändert. Das Ausmaß und die langfristigen Folgen der Massenflucht von Ukrainer*innen nach Polen lassen sich jedoch gegenwärtig noch nicht abschätzen.

Die Diözese Lodz selbst entstand 1920 als Reaktion der Kirche auf die rasante Entwicklung der Textilindustrie der Arbeiterstadt Lodz und ihrer Umgebung. Die Erzdiözese liegt in der Mitte Polens und umfasst 5200 Quadratkilometer sowie 1,35 Millionen Menschen. Ihr Gebiet ist stark urbanisiert – so wohnen in dessen größter Stadt Lodz fast 700 000 Menschen. Damit sind in Lodz fast 51% der diözesanen Bevölkerung ansässig. In der Erzdiözese arbeiten zudem 570 diözesane Priester, 175 Ordenspriester und 485 Ordensleute in 219 Pfarren.⁶⁶

1.3.2. Polen-spezifische Bedingtheiten

Die religiöse Situation der polnischen Gesellschaft unterliegt seit der demokratischen Wende ähnlichen Entwicklungen wie in anderen westeuropäischen Ländern. Diese Entwicklung wirkte sich auch auf die Schulen aus, die sich verstärkt an Pluralisierungsprozessen orientierten.⁶⁷

Auch eine Tendenz zur Säkularisierung ist in der polnischen Gesellschaft zu verorten: Forschungsergebnisse von *Pew Research Center* aus dem Jahr 2018 zeigen einen erheblichen Unterschied in der Religiosität der polnischen Bevölkerung zwischen den über 40-Jährigen (40–59 Jahre alt) und den unter 40-Jährigen (20–39 Jahre alt). Während 40% der über 40-Jährigen Religion für etwas „sehr Wichtiges“ in ihrem Leben halten, finden sich bei den unter 40-Jährigen nur mehr 16%, die dieser Aussage zustimmen. Der Unterschied in der

⁶⁶ Vgl. KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Informator 2017, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Broschüre 2017], Tarnów 2017.

⁶⁷ Vgl. ROGOWSKI C., Religiöse Bildung an Schulen in Polen, 114.

Zustimmung der beiden Altersgruppen von 24% in dieser Kategorie ist der weltweit höchste.⁶⁸

Einer der bekanntesten polnischen Religionssoziologen – Prof. Janusz Mariański – weist darauf hin, dass sich die „schleichende“ Säkularisierung in Jugendkreisen eindeutig beschleunigt; es scheint ein gesellschaftlicher Trend zu sein, der auf einen fortschreitenden Austritt der Jugend aus der katholischen Kirche hinweisen könnte.⁶⁹

Andere Soziolog*innen äußerten sich in den Kommentaren zum neuesten Bericht der Katholischen Nachrichtenagentur „Kirche in Polen“ vom Jahr 2021⁷⁰ dahingehend, dass die Säkularisierung bei den jüngsten Generationen nicht mehr „schleichend“ ist, sondern „vorausseilend“ oder vielleicht sogar schon „galoppierend“.⁷¹

1.3.3. Lodz-spezifische Bedingtheiten

Neben diesen gesellschaftlichen Entwicklungen in Polen spielen auch die lokalen Bedingungen (historische und gegenwärtige), die die sozio-religiöse Realität der Erzdiozese ausmachen, eine entscheidende Rolle.

1.3.3.1. Historische Einflussfaktoren

Im XIX. Jahrhundert erlebte Lodz eine weitgehende demographische Entwicklung – zwischen 1815 und 1915 stieg die Bevölkerung der Stadt um das Sechshundertfache an (!), was einen Sonderfall europaweit darstellte. Auch im XX. Jahrhundert unterlag die Stadt dreimal einem massiven demographischen Wandel: 1. nach dem Ersten Weltkrieg, 2. nach dem Zweiten Weltkrieg und 3. nach der demokratischen Wende 1989, die auf die Desintegration der sozialen Beziehungen und der religiösen Tradition einen starken Einfluss ausübten. Die rasante kapitalistische Entwicklung der Stadt in XIX. und XX. Jahrhundert war begleitet von vielen sozialen Problemen, wie Armut, prekären Wohnverhältnisse und

⁶⁸ Vgl. PEW FORUM, <https://www.pewforum.org/2018/06/13/young-adults-around-the-world-are-less-religious-by-several-measures/>, verfügbar: 06.05.2023.

⁶⁹ Vgl. MARIANŃSKI J., Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich (1998 - 2017), w: red. OCHOTNY P., TUTAK M.J., WIELEBSKI T., Duszpasterstwo młodzieży w Polsce wobec współczesnych przemian, [Der religiöse und moralische Zustand der Schüler der Sekundarstufe (1998 - 2017), in: Jugendpastoral in Polen angesichts der aktuellen Veränderungen], Warszawa 2018, 149.

⁷⁰ Vgl. KATOLICKA AGENCJA INFORMACYJNA, Kościół w Polsce. Raport, [KATHOLISCHE NACHRICHTENAGENTUR, Kirche in Polen. Rapport], Warszawa 2021.

⁷¹ Vgl. KATOLICKA AGENCJA INFORMACYJNA, [DIE KATHOLISCHE NACHRICHTENAGENTUR], <https://www.ekai.pl/w-najmlodszych-pokoleniach-sekularyzacja-juz-nie-pelza-ale-idzie-stepa/>, verfügbar: 06.05.2023.

schlechten Arbeitsbedingungen von Frauen in der Textilindustrie (Frauen mussten in drei Schichten arbeiten und waren in den Familien dadurch wenig präsent). Nach der Wende im Jahr 1989 kam es zu einem Zusammenbruch der Textilindustrie, wodurch vergangene Probleme wie Armut und Migration wieder aufkamen und auch neue Probleme wie Arbeitslosigkeit und Alkohol- und Drogenabhängigkeit entstanden.⁷² Die Arbeitslosenrate in Lodz ist nach wie vor die höchste innerhalb der großen Städte Polens. Das soziale Leben ist stark von dem Zerfall vieler Familien, der großen Anzahl alleinerziehender Frauen, unregelter Beziehungen und gespaltenen Familien geprägt. Die niedrige Motivation innerhalb der Bevölkerung zur Ausbildung und der Zerfall der sozialen Kontakte führten zur Entstehung von großflächigen Armutsgebieten. Laut Warzywoda-Kruszyńska, die dieses Thema erforschte, konnten bei den Bewohner*innen dieser Gebiete Gefühle von Einsamkeit, Verlassenheit und eines Zurückgelassenwerdens nachgewiesen werden. Ihren Aussagen nach kümmerten sich weder die Staatsverwaltung noch die Polizei oder Kirche um ihr Schicksal.⁷³ Die Kirche blieb während dieser Entwicklungen gegenüber der Bevölkerung Lodzs wenig präsent – am Ende des XIX. Jahrhunderts standen beispielsweise den 150 000 Gläubigen nur drei römisch-katholische Pfarren zur Verfügung. Nach dem Zweiten Weltkrieg blieb die Kirche wegen des Priestermangels (unter anderem wurde 1/3 der Priester der Erzdiözese während des Zweiten Weltkriegs im Konzentrationslager Dachau umgebracht) und wegen der kommunistischen Beschränkungen weder in seelsorgerischer noch in karitativer Hinsicht ausreichend präsent.

1.3.3.2. Gegenwärtige Situation

Die spezifische Mentalität der „Lodzer“, insbesondere geprägt durch die Ereignisse des XIX. und XX. Jahrhunderts, zeichnet sich vor allem durch die besondere gesellschaftliche Aufwertung ökonomischer Aspekte aus, insbesondere durch die Aufwertung des Arbeitsplatzes sowie der damit verbundenen ökonomischen Situation. Diese Entwicklungen führten in der Vergangenheit zu einer Fokussierung auf ökonomische Werte, welche sich auch auf die heutige Mentalität der Lodzer auswirkt (an der Spitze: Arbeit und Geldverdienen).⁷⁴

⁷² Vgl. KAZIMIERSKA K., *Rodzina w Archidiecezji Łódzkiej*, [Familie in der Erzdiözese Lodz], 61-73.

⁷³ Vgl. WARZYWODA-KRUSZYŃSKA W., GOLCZYŃSKA-GRONDAS A., *Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego – WZLOT*, [Stärkung der Chancen und Verringerung der Vererbung von Armut unter den Einwohnern der Städte im Gebiet Lodz - WZLOT], Łódź 2010, 44.

⁷⁴ Vgl. ADAMCZUK L., *Problematyka i procedura badań oraz charakterystyka zbiorowości*, w: *Postawy społeczno-religijne mieszkańców Archidiecezji Łódzkiej*, [Problematik und Verfahren der Forschung und

Die Erzdiözese hat eine der niedrigsten Zahlen von Sonntagsmessenbesucher*innen und Kommunionempfänger*innen in Polen. Wenig Interesse besteht auch für den Religionsunterricht in der Schule.⁷⁵ Die Zahl der Teilnehmer*innen am Religionsunterricht sinkt rasant. Angaben zeigen, dass immer weniger Schüler*innen am Religionsunterricht teilnehmen. Nahmen in der Stadt Lodz 2015 noch 81% der Schüler*innen teil, waren es 2018 nur noch 45%.⁷⁶ In den Oberschulen der Stadt Lodz besuchten im Schuljahr 2021/2022 nur 28% der Schüler*innen den Religionsunterricht.⁷⁷ Im Schuljahr 2021/2022 arbeiteten 950 Personen als Religionslehrer*innen, davon 669 Lai*innen, 109 Ordensleute und 172 diözesane Priester bzw. Diakone.⁷⁸

1.3.4. Jugendliche der Erzdiözese Lodz

Die religiöse Erziehung der jungen Generation ist mit vielen gesellschaftlichen Einflüssen und Umständen verbunden. Dabei ist es zwingend notwendig, auf das soziale Umfeld zu blicken, in dem die Kinder und Jugendlichen aufwachsen und leben.⁷⁹ Schweitzer bemerkt, dass man von vornherein nicht davon ausgehen kann, dass „heutige Kinder und Jugendliche noch eine in hohem Maße kirchlich geprägte Sozialisation erfahren haben oder sich vom christlichen Glauben schon überzeugt zeigen.“⁸⁰

Im Jahr 2018 führte die Erzdiözese in Zusammenarbeit mit dem Soziologischen Institut der Universität Lodz eine Studie bei den Jugendlichen über ihre Familiensituation, ihre Werte, ihren Glauben und auch über den Religionsunterricht durch und veröffentlichte auch deren Ergebnisse.⁸¹ Die Untersuchung erfasste fast 40% der Schüler*innen aller Abiturklassentypen und gibt die religiöse Wirklichkeit in der Erzdiözese Lodz aus

Charakteristik der Gemeinde, in: Sozio-religiöse Einstellungen der Einwohner der Erzdiözese Lodz], Łódź 2002, 47-58.

⁷⁵ Vgl. ANNUARIUM STATISTICUM ECCLESIAE IN POLONIA AD 2020, [Statistische Jahrbücher der Kirche in Polen 2020]; <https://iskk.pl/badania/roczniki-statystyczne/336-annuarium-statisticum-ecclesiae-in-polonia-dane-za-rok-2020>; verfügbar: 06.05.2023.

⁷⁶ Vgl. RZECZPOSPOLITA.PL, <https://www.rp.pl/Kosciol/311049989-Lodz-55-proc-uczniow-nie-chodzi-na-lekcje-religii.html>, [Lodz. 55 Prozent der Schüler*innen kommen nicht zum Religionsunterricht], verfügbar: 06.05.2023.

⁷⁷ Vgl. LODZ.PL, <https://lodz.pl/artukul/religia-w-szkolach-w-lodzi-coraz-mniej-uczniow-uczestniczy-w-zajeciach-53564/>, [Religion in Schulen in Lodz. Immer weniger Schüler besuchen den Unterricht], verfügbar: 06.05.2023.

⁷⁸ ANGABEN VOM KATECHETISCHEN AMT DER ERZDIÖZESE LODZ.

⁷⁹ Vgl. WOPPOWA J., Religionsdidaktik, Paderborn 2018, 41.

⁸⁰ SCHWEITZER F., Erfahrung, Reflexivität und Pluralität, in: Religionspädagogik in der Transformationskrise, Jahrbuch der Religionspädagogik, Nr. 30, Neukirchen-Vluyn 2014, 57.

⁸¹ Vgl. KAZIMIERSKA K., Młodzież Archidiecezji Łódzkiej. Szkic do portretu, [Jugendliche der Erzdiözese Lodz. Skizze für Porträt], Łódź 2018.

religionssoziologischer Perspektive wieder. Kazimierska unterstreicht, dass das aktuelle Tempo der Veränderungen schwindelerregend ist, und das traditionelle Gesellschaftsmodell längst der Vergangenheit angehört. Die junge Generation ist von den neuen Maßstäben der Zivilisation, der Ästhetik, des Konsumismus geprägt und ganz in der neoliberalen Version des Kapitalismus aufgewachsen.⁸² In den folgenden Punkten werden einige charakteristische Merkmale der jungen Generation hervorgehoben.

1.3.4.1. Neue Medien

Blickt man auf die junge Generation, bleibt anzumerken, dass diese bereits vollständig in einer Welt sozialisiert wurde, in der neue Medien, wie Smartphones, Computer oder Internet, immer präsent waren. Der virtuelle Raum des Internets prägt dabei grundlegend ihre Lebensrealität. Darüber hinaus spielt er eine vorherrschende Rolle im Aufbau von Beziehungen und dem Erwerben sozialer Kompetenzen. Diese virtuelle Realität wird von den Jugendlichen als gleichwertig mit der analogen Realität angesehen.⁸³ Die Nutzung mobiler Geräte prägt die Welt der Jugendlichen durch den Aufbau von weiten Kommunikationsnetzen, durch neue Möglichkeiten des Ausdrucks von Emotionen, Gefühlen und Erlebnissen oder der Selbstdarstellung im Allgemeinen. Die mobilen Geräte schaffen die Illusion einer direkten Kommunikation und Gegenwart der anderen, wodurch ein neues Bild der sozialen Welt und der Welt selbst entsteht. Schließlich findet sich unter Jugendlichen auch eine grundlegende Überzeugung, dass die Welt ohne das Internet und die mobile Kommunikation nicht existieren könnte.⁸⁴

1.3.4.2. Säkularisierung

In einer Studie innerhalb der Schüler*innengruppe der Erzdiözese Lodz wurde die Frage nach der Wertordnung gestellt. Dabei findet sich unter den 15 vorgegebenen Werten der Wert „Glaube“ erst am 13. Platz. Niedriger wurden nur „Möglichkeit des Anteils an dem demokratischen, sozio-politischen Leben“ und „Ruhm“ bewertet.⁸⁵ Eine andere Frage bezog sich auf die Herkunft ihrer Werte. Zur Frage „Wo suchen Sie Werte, die für Sie wichtig sind?“ antworteten 77,8% der Jugendlichen, dass sie diese nicht in der Religion suchen. Nur

⁸² Vgl. ebd. 16-17.

⁸³ Vgl. ebd. 16-17.

⁸⁴ Vgl. ebd. 23.

⁸⁵ Vgl. ebd. 53.

22,8% gaben an, hierbei auf religiöse Quellen zurückzugreifen. Hier scheint es, dass eine Diskrepanz zwischen den deklaratorischen und ausgeübten Überzeugungen und Werten entsteht. 89,1% der Jugendlichen bezeichnen sich als „gläubig“, allerdings werden Werte abseits von „Glaube“ als wichtiger eingestuft und nur 22,8% betrachten „Religion“ als Quelle dieser Werte. Kazimierska weist darauf hin, dass „Religion“ bei Jugendlichen hauptsächlich mit der institutionellen Einrichtung der Kirche und des Klerus assoziiert wird. Ihrer Meinung nach ergibt sich hier ein deutliches Defizit an pastoralen Einflüssen – sowohl die Kirche als Institution als auch die Priester als Personen, die in der Jugendpastoral tätig sind, stellen keine ausreichend attraktiven Autoritäten für junge Menschen dar.⁸⁶ Hier kommt auch die stark anti-institutionelle Tendenz der Religiosität bei den Jugendlichen zum Ausdruck.

1.3.4.3. Individualisierung / Privatisierung

Demgegenüber stellt Mariański fest, dass „der religiöse Wandel in Polen nicht so sehr durch Verweltlichung, sondern eher durch Individualisierungsprozesse gekennzeichnet ist. Die «feste», d. h. formelle oder offizielle Zugehörigkeit zum Christentum ist nicht zwingend mit einem «starken» Glauben und regelmäßigen religiösen Praktiken, folglich mit der katholisch-kirchlichen Version von Religiosität, gleichzusetzen.“⁸⁷ Die Individualisierungsthese besagt, dass sich die kirchliche, institutionalisierte Religiosität hin zur privatisierten Spiritualität entwickelt, die vielmehr auf individuellen Entscheidungen sowie Erfahrungen beruht. „Das Individuum entscheidet selbst über seine religiösen Orientierungen und Aktivitäten, indem es sie nach seinen subjektiven Bedürfnissen und Erfahrungen aus einem breiten Angebot auswählt.“⁸⁸

Die oben genannte Tendenz zur Individualisierung gehört zu den wichtigsten Faktoren, welche die gegenwärtige religiöse Entwicklung innerhalb der polnischen Gesellschaft kennzeichnet. Pickel beschreibt Individualisierung als „Prozess der zunehmenden Selbstbestimmung des Individuums bei gleichzeitig abnehmender Fremdbestimmung durch äußere gesellschaftliche Instanzen und Faktoren.“⁸⁹

⁸⁶ Vgl. ebd. 64-65.

⁸⁷ MARIAŃSKI J., Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen, in: HAINZ M., PICKEL G., POLLACK D., LIBISZOWSKA-ŻÓŁTKOWSKA M., FIRLIT E. (Hrsg.), Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014, 32.

⁸⁸ Ebd. 33.

⁸⁹ PICKEL G., Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden 2011, 180.

Smyczek weist darauf hin, dass die Sittlichkeit bei Jugendlichen nicht mehr Ausdruck des Kollektivs ist, sondern Ausdruck der individuellen Möglichkeiten, die sich aus den eigenen Bedürfnissen und Wünschen ergeben. Seiner Meinung nach ist der Mensch in seinen Entscheidungen und Handlungen so autonom geworden, dass die moralischen Normen, die das Gute vom Schlechten, das Edle vom Unedlen trennen, für ihn nur noch insoweit gelten, als er ihnen selbst zustimmt.⁹⁰

Diese Individualisierung findet nach Kazimierska auch in anderen Bereichen Ausdruck. So tragen laut ihm auch die Möglichkeiten zur Personalisierung von Einstellungen auf elektronischen Geräten zur Individualisierung der Gesellschaft bei. Die zeitgenössische Gesellschaft ist geprägt von der Förderung der Individualität, der Kreativität, der Fähigkeit zum Identitätswechsel in einer fließenden Moderne, der freien Gestaltung der eigenen Biografie sowie der Emanzipation.⁹¹

1.3.4.4. Pluralisierung

Einen sozio-religiösen Wandel in der polnischen Gesellschaft interpretiert Mariański nach dem ökonomischen Marktmodell. „Dank der gesetzlich gesicherten Religionsfreiheit und dem Fehlen staatlicher Eingriffe in den Religionsbereich entfaltet sich ein freier religiöser Markt. Vielfältige Religionen, Konfessionen, Kirchen, Bekenntnis- und Weltanschauungsgruppen existieren nebeneinander auf dem Markt der Ideen.“⁹² Dadurch nehmen die religiösen Aktivitäten zu, infolgedessen es zu einer Wiederbelebung des Religiösen kommt.

Potocki fügt hinzu, dass unter den Bedingungen einer sich pluralisierenden Gesellschaft, die mit einer Vielzahl religiöser Angebote auf dem Markt einhergeht, der Katholizismus zum Ergebnis einer Wahl werden muss. „Im Gegensatz zu früheren Begründungen des Glaubens als Folge der Tradition, der häuslichen Erziehung oder der Weitergabe durch die Eltern ist heute das häufigste Motiv für den Glauben die persönliche Überzeugung, die eigenen Überlegungen und die persönliche Entscheidung.“⁹³

⁹⁰ Vgl. SMYCZEK L., Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej. Studium panelowe, [Dynamik des Wandels der moralischen Werte im Bewusstsein der Jugendlichen der Sekundarstufe. Podium-Studie], Lublin 2002, 37.

⁹¹ Vgl. KAZIMIERSKA K., Młodzież Archidiecezji Łódzkiej, [Jugendliche der Erzdiözese Lodz], 26.

⁹² MARIAŃSKI J., Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen, 36.

⁹³ POTOCKI A., O Kościele także socjologicznie, [Über Kirche auch soziologisch], Warszawa 2017, 120.

Kazimierska weist darauf hin, dass das beobachtbare Phänomen der Selektivität gegenüber den Glaubenswahrheiten ein Effekt der Pluralisierung der religiösen Überzeugungen in der Gesellschaft ist. Ihre Forschung zeigt zudem eine Vermischung und Verschmelzung der Glaubensinhalte in allen vorgegebenen Richtungen (Gebet, Glaubenswahrheiten, Lebenspraxis).⁹⁴

1.3.4.5. Entkirchlichung / Entkonfessionalisierung

In einer Situation, in der die Kirche ihre privilegierte, zentrale kulturelle Stellung in der Gesellschaft verlor und zu einem der vielen Subsysteme einer pluralistischen Gesellschaft wurde, versuchten auch Einzelne, ihre Religiosität vom Einfluss der institutionalisierten Religion zu emanzipieren.⁹⁵

Nach Woppowa verliert die kirchlich-institutionelle Religion in den modernen Gesellschaften zweifellos an Bedeutung, wobei damit nicht automatisch von einem Rückgang von Religion im Allgemeinen auszugehen ist. Die Abkehr von religiösen Institutionen kann auch teilweise zu einem Aufschwung religiöser Praktiken außerhalb ihres institutionellen Rahmens führen.⁹⁶ Die gesellschaftlichen Veränderungen des XXI. Jahrhunderts in Europa und Polen erleichtern es, sich von der institutionellen Religion abzuwenden und seinen persönlichen und sozialen Bedürfnissen ohne die Beteiligung religiöser und kirchlicher Institutionen nachzukommen.⁹⁷

Besonders in Polen kann man beobachten, dass die Kritik an religiösen Institutionen sowie eine damit einhergehende Distanzierung von der Kirche immer beliebter wird. Folglich werden kirchliche Aussagen kaum oder gar nicht mehr angenommen. Institutionelle Glaubensangebote sowie Moralvorstellungen werden schließlich kritisch mit Hilfe der eigenen Rationalität und Lebenserfahrung gefiltert.⁹⁸

⁹⁴ Vgl. KAZIMIERSKA K., Młodzież Archidiecezji Łódzkiej, [Jugendliche der Erzdiözese Lodz], 90-92.

⁹⁵ Vgl. POTOCKI A., O Kościele także socjologicznie, [Über Kirche auch soziologisch], 120-121.

⁹⁶ Vgl. WOPPOWA J., Religionsdidaktik, 43.

⁹⁷ Vgl. BANIAK J., Religia katolicka i Kościół rzymskokatolicki w opiniach polskiej młodzieży. Od akceptacji do kontestacji, [Die katholische Religion und die römisch-katholische Kirche nach der Meinung der polnischen Jugend. Von Akzeptanz zu Kontestation], Kraków 2015, 12.

⁹⁸ Vgl. POTOCKI A., O Kościele także socjologicznie, [Über Kirche auch soziologisch], 117.

1.3.4.6. Globalisierung

Auch die Globalisierung stellt einen weiteren sehr wichtigen Faktor dar, der die polnische Jugend wesentlich prägt. Aufgrund des Falles des Eisernen Vorhangs und der neuen Technologien (v. a. Internet und soziale Medien) erweiterte sich der Lebenshorizont der polnischen Gesellschaft deutlich. Globalisierung bedeutet „die Ausdehnung des Lebens-, Erfahrungs-, und Arbeitsraums des Menschen und der Gesellschaften auf den Horizont der Welt hin.“⁹⁹ Infolgedessen wurde auch der Katalog der Werte, der Religionen und der Weltanschauungen reicher und größer.

Zusammenfassend lässt sich mit Mariański festhalten, dass „der polnische Katholizismus sich aktuell im Spannungsverhältnis zwischen Säkularisierung und Evangelisierung befindet und daher nicht als ein einheitliches soziales Phänomen gesehen werden kann.“¹⁰⁰ Die Transformation der Moral der polnischen Katholik*innen vollzieht sich innerhalb verschiedenster Szenarien, wobei die Säkularisierung und Individualisierung dabei die größte Rolle spielen. Allerdings nehmen auch andere Faktoren, wie die Wiederbelebung der Moral oder die Evangelisierung, einen großen Einfluss auf die Transformation.¹⁰¹ Er meint: „Eines ist dabei sicher: Unter neuen, zunehmend «verschwommeneren» sozial-kulturellen Umständen bedürfen viele Ansichten über die Religion und die katholische Kirche in Polen, ganz besonders was die Jugend angeht, erneuter Reflexion und Reformulierung.“¹⁰²

1.4. Krise der Kirche

Das sozio-religiöse Bild der Erzdiözese Lodz ist auch durch die Krise der Weltkirche geprägt. Sexueller Missbrauch und Machtmissbrauch durch Priester verursachten eine Krise der kirchlichen Glaubwürdigkeit. Diese Krise kann dabei durch zwei Elemente charakterisiert werden, welche das kirchliche Ansehen deutlich verschlechterten: erstens durch die Tatsache, dass sexueller Missbrauch stattfand, und zweitens durch die skandalöse Art und Weise, in der

⁹⁹ HILGER G., LEIMGRUBER S., ZIEBERTZ H.-G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 81.

¹⁰⁰ MARIĄSKI J., Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen, 32.

¹⁰¹ Vgl. MARIĄSKI J., Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne, [Religiöse Identitäten in der polnischen Gesellschaft. Eine soziologische Studie], Toruń 2017, 206.

¹⁰² MARIĄSKI J., Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen, 31.

diese Vergehen von den Kirchenoberen behandelt wurden.¹⁰³ Besonders deutlich wurde dies in den letzten Jahren in Polen. Die Missbrauchsfälle tauchen in unterschiedlicher Intensität auf und betreffen die verschiedenen, lokalen Kirchen in Polen in unterschiedlichem Ausmaß. Aufgrund der öffentlichen und medialen Aufmerksamkeit sind sie aber zu einem Problem für die gesamte katholische Kirche in Polen geworden.

Sexueller Missbrauch von Kindern in Polen rückte erst vor zwei Jahrzehnten als gesellschaftliches wie kirchliches Phänomen in die Aufmerksamkeit von Praktiker*innen, Theoretiker*innen (Sexualforscher*innen, Pädagog*innen, Lehrer*innen) sowie der Gesamtgesellschaft.¹⁰⁴ Die Schwierigkeiten bei der Beantwortung der Frage nach dem Ausmaß des Phänomens des sexuellen Missbrauchs ergeben sich aus dem Fehlen oder der Unvollständigkeit der Daten, welche die Grundlage für die zahlenmäßige Erfassung des Missbrauchs bilden. Diese Datenlücke, die auch zu Problemen der Einschätzung der Größe auf der Opfer- wie Täterseite führt, geht auch damit einher, dass dadurch jeder Versuch der Registrierung oder retrospektiven Diagnose auf eine Barriere der Scham, des Verdrängens aus dem Gedächtnis und der Angst vor mangelndem gesellschaftlichen Verständnis stößt.¹⁰⁵

Die Spezialist*innen auf dem Gebiet des Missbrauchs äußerten sich dahingehend, dass der Prozess der Situationswahrnehmung und des Lernens der Kirche erst in Gang komme. Das Verständnis für das Problem verbessert sich allmählich, allerdings sind weiterhin ängstliche und abwehrende Reaktionen von bestimmten Seiten innerhalb der Kirche sowie Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit der Öffentlichkeit anzutreffen.¹⁰⁶

1.4.1. Spezifische Ursachen

Laut Halik liegen der Tendenz der Kirchen in den postkommunistischen Ländern, sexuellen, aber auch psychologischen und spirituellen Missbrauch zu vertuschen und herunterzuspielen, eine Reihe von unterschiedlichen Ursachen zugrunde. Die Hauptursache

¹⁰³ Vgl. ŻAK A., Wierchołek góry lodowej. Kościół i pedofilia, [Die Spitze des Eisbergs. Kirche und Pädophilie], Kraków 2019, 26.

¹⁰⁴ Vgl. SAJKOWSKA M., Co wiemy o wykorzystywaniu seksualnym dzieci? Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego. w: ŻAK A., KUSZ E., Seksualne wykorzystywanie małoletnich w Kościele. Problem - Odpowiedź Kościoła - Doświadczenie polskie, [Was wissen wir über den sexuellen Missbrauch von Kindern? Terminologische Vereinbarungen, Ausmaß des Phänomens, Gesichter des sozialen Problems. in: Sexueller Missbrauch von Minderjährigen in der Kirche. Das Problem - Die Antwort der Kirche - Die polnische Erfahrung], Kraków 2018, 163.

¹⁰⁵ Vgl. SAJKOWSKA M., Co wiemy o wykorzystywaniu seksualnym dzieci?, [Was wissen wir über den sexuellen Missbrauch von Kindern?], 163. 163-164.

¹⁰⁶ Vgl. ŻAK A., Wierchołek góry lodowej, [Die Spitze des Eisbergs], 36.

sieht er in herrschendem Klerikalismus, Triumphalismus und Missbrauch von Macht und der erlangten Autorität der Kirche als Institution.¹⁰⁷ Unter Klerikalismus oder klerikaler Kultur versteht man das Gefühl der als weithin verstandenen Überlegenheit des Klerus gegenüber dem übrigen Volk Gottes.¹⁰⁸

Papst Franziskus sieht im Klerikalismus ein falsches Verständnis von Autorität und Macht in der Kirche gegeben, das mit einem erhöhten Risiko für sexuellen Missbrauch und Machtmissbrauch einhergeht. Klerikalismus ist für ihn eine Haltung, die nicht nur die einzelne christliche Persönlichkeit auslöscht, sondern auch dazu neigt, die Taufgnade, die der Heilige Geist in das Herz jedes Menschen einpflanzte, zu schmälern und abzuwerten. Der Klerikalismus wird von Priestern und Laien gleichermaßen gepflegt.¹⁰⁹ Diese bestimmte Art und Weise, das Priestertum zu verstehen und als Priester zu handeln, begünstigt jedoch nicht nur sexuellen Missbrauch.¹¹⁰

Halik weist darauf hin, dass die Glaubwürdigkeit der Kirche durch die nach und nach aufgedeckten und skandalöserweise lange verheimlichten Fälle von sexuellem Missbrauch von Kindern und Jugendlichen durch den Klerus und den Missbrauch klerikaler Macht schwer geschädigt wurde, und fügt hinzu, dass das Phänomen des sexuellen Missbrauchs heute eine ähnliche Rolle einnimmt wie der Ablasshandel zu Luthers Zeiten, der die Reformation auslöste.¹¹¹ Der tschechische Theologe unterstreicht weiters, dass die Kirche zwar auf dem Zweiten Vatikanischen Konzil versuchte, ihren pastoralen Stil und ihr Verhältnis zur modernen säkularen Welt zu reformieren, diese Reform aber weitgehend unverstanden und unrealisiert geblieben ist, vor allem in Ländern unter kommunistischer Herrschaft. Laut ihm ist in diesen Ländern das System des Klerikalismus noch nicht überwunden.¹¹²

¹⁰⁷ Vgl. HALÍK T., Kościół w Polsce powinien podjąć głęboką reformę, [Die Kirche in Polen sollte eine tiefgreifende Reform durchführen], <https://www.ekai.pl/ks-halik-kosciol-w-polsce-powinien-podjac-gleboka-reforme/>, verfügbar: 06.05.2023.

¹⁰⁸ Vgl. KUSZ E., Instytucjonalne uwarunkowania sprzyjające wykorzystywaniu seksualnemu, w: ŻAK A., KUSZ E., Seksualne wykorzystywanie małoletnich w Kościele. Problem - Odpowiedź Kościoła - Doświadczenie polskie, [Institutionelle Determinanten des sexuellen Missbrauchs, in: Sexueller Missbrauch von Minderjährigen in der Kirche. Das Problem - Die Antwort der Kirche - Die polnische Erfahrung], Kraków 2018, 139-140.

¹⁰⁹ Vgl. PAPST FRANZISKUS, Schreiben von Papst Franziskus an das Volk Gottes, Vatikanstadt 2018, Nr 2.

¹¹⁰ Vgl. KUSZ E., Instytucjonalne uwarunkowania sprzyjające wykorzystywaniu seksualnemu, [Institutionelle Determinanten des sexuellen Missbrauchs], 139-140.

¹¹¹ Vgl. HALÍK T., W Polsce sekularyzacja przebiega najszybciej, [Die Säkularisierung ist in Polen am schnellsten], <https://www.ekai.pl/ks-tomasz-halik-w-polsce-sekularyzacja-przebiega-najszybciej/>, verfügbar: 06.05.2023.

¹¹² Vgl. HALÍK T., Kościół w Polsce powinien podjąć głęboką reformę, [Die Kirche in Polen sollte eine tiefgreifende Reform durchführen], <https://www.ekai.pl/ks-halik-kosciol-w-polsce-powinien-podjac-gleboka-reforme/>, verfügbar: 06.05.2023.

1.4.2. Konsequenzen

Im Januar 2019 schrieb Papst Franziskus einen Brief an die Bischöfe der Vereinigten Staaten von Amerika zum Thema Missbrauch in der Kirche. Der Papst betonte in diesem, dass die Glaubwürdigkeit der Kirche durch diese Sünden und Verbrechen und vor allem durch die Bereitschaft, sie zu verschweigen und zu verheimlichen, in Frage gestellt und ernsthaft geschwächt worden sei, was bei den Gläubigen ein noch größeres Gefühl der Unsicherheit, des Misstrauens und des fehlenden Schutzes hervorrief. „Wir sind uns bewusst, dass die begangenen Sünden und Verbrechen mit all ihren Auswirkungen auf kirchlicher, sozialer und kultureller Ebene im Herzen des gläubigen Volkes Spuren hinterließen und es tief verwundeten.“¹¹³ Diese päpstliche Diagnose bezieht sich dabei auf die gesamte Weltkirche.

Laut Papst Franziskus wirkt sich der Verlust der kirchlichen Glaubwürdigkeit auch auf grundlegende Beziehungsebenen aus: „Wir können daraus schließen, dass ein lebenswichtiges Element der Kirche geschädigt wurde, und wir als Handwerker sind aufgerufen, es zu reparieren. Dazu gehört die Fähigkeit, gesunde, reife Beziehungen und Räume zu schaffen, die die Integrität und Intimität jedes Einzelnen respektieren.“¹¹⁴ Der Vertrauensverlust in die Institution Kirche sowie der damit zusammenhängende Autoritätsverlust der Kirche können ebenfalls als Ursache für den viel häufiger zu beobachtenden Verlust der Religiosität und die vermehrten Austritte aus der katholischen Kirche Polens angesehen werden.¹¹⁵

Sollte die polnische Kirche diese gegenwärtige Krise nicht als «Kairos» oder Aufruf zu tiefgreifenden Reformen begreifen und sich den gesellschaftlichen Anliegen – insbesondere der jungen Generation – nicht großflächig annehmen, besteht nach Halik das Risiko, dass sich der Säkularisierungsprozess innerhalb Polens noch rasanter vollzieht als in anderen katholisch geprägten Ländern wie Spanien oder Irland.¹¹⁶

Die Krise im Zusammenhang mit den Vorfällen des sexuellen Missbrauchs von Minderjährigen durch Priester muss aus einer spirituellen Perspektive als ein Aufruf zur spirituellen Umkehr und zur Erneuerung sowohl des Einzelnen als auch der Institutionen gesehen werden. Solch ein Veränderungsprozess erfordert jedoch auch eine Transformation

¹¹³ PAPST FRANZISKUS, Schreiben des Heiligen Vaters an die US-amerikanischen Bischöfe, Vatikanstadt 2019, Nr 1.

¹¹⁴ Ebd. Nr 1.

¹¹⁵ Vgl. POTOCKI A., O Kościele także socjologicznie, [Über Kirche auch soziologisch], 121.

¹¹⁶ Vgl. HALIK T., Kościół w Polsce powinien podjąć głęboką reformę, [Die Kirche in Polen sollte eine tiefgreifende Reform durchführen], <https://www.ekai.pl/ks-halik-kosciol-w-polsce-powinien-podjac-gleboka-reforme/>, verfügbar: 06.05.2023.

der klerikalen Kultur.¹¹⁷ Strzelczyk fügt hinzu, dass sogar das Überleben der Glaubensgemeinschaften in gewissem Sinne von der angemessenen Reaktion der kirchlichen Strukturen auf den sexuellen Missbrauch von Minderjährigen abhängt.¹¹⁸

¹¹⁷ Vgl. KUSZ E., Instytucjonalne uwarunkowania sprzyjające wykorzystywaniu seksualnemu, [Institutionelle Determinanten des sexuellen Missbrauchs], 157-158.

¹¹⁸ Vgl. STRZELCZYK G., Od reakcji Kościoła na wykorzystywanie seksualne zależy przetrwanie wspólnot wiary, [Das Überleben von Glaubensgemeinschaften hängt von der Reaktion der Kirche auf sexuellen Missbrauch ab], <https://www.ekai.pl/ks-strzelczyk-od-reakcji-kosciola-na-wykorzystywanie-seksualne-zalezy-przetrwanie-wspolnot-wiary/>, verfügbar: 06.05.2023.

KAPITEL 2

Theoretische Einordnung: Professionell Religion unterrichten

Um die Frage nach der benötigten Unterstützung der Religionslehrkräfte bei der Entwicklung ihrer religionspädagogischen Kompetenzen und nach dem professionellen Unterrichten der Schüler*innen zu beantworten, muss zuerst der Fokus auf die theoretische Einordnung und Begriffserklärung gerichtet werden, unter anderem auf die Einbettung des Religionslehrberufes in die gesamte Theorie der Profession, der Professionalität und letztendlich der Professionalisierung. Im Zuge dessen werden auch die Habitustheorie und das Habitusmodell dargestellt.

2.1. Begriffserklärung

In einem ersten Schritt erfolgt zunächst die Erläuterung der Begriffe *Profi*, *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung*.

2.1.1. *Profi*

Ein *Profi*, im Gegensatz zum Begriff *Amateur*in*, erfüllt seine Tätigkeit fachgerecht (professionell) und besitzt die dafür benötigten Kompetenzen. Das Adjektiv *professionell* bedeutet: fachmännisch (von Fachleuten anerkannt, benutzbar, erstellt), aber auch eine Tätigkeit als Beruf ausübend bzw. als Beruf betrieben.¹¹⁹

¹¹⁹ Vgl. DUDEN-ONLINE-WÖRTERBUCH, Stichwort: professionell, <https://www.duden.de/rechtschreibung/professionell>, verfügbar: 03.05.2023.

Etymologisch ist ein *Profi* jemand, der offenkundig in einem bestimmten Beruf assoziiert und identifiziert ist.¹²⁰ So können Religionslehrkräfte im Rahmen religiöser Ausbildungsprozesse im schulischen System als *Profis* bezeichnet werden, da sie für Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und für den damit verbundenen Lehr-Lernprozess verantwortlich sind.¹²¹ Mit dem Grundbegriff *Profi* sind andere Bezeichnungen wie *Profession*, *Professionalität* und *Professionalisierung* verbunden.

2.1.2. Profession

Der Begriff *Profession* diente im Mittelalter als Benennung für Universitätskorporationen von Studenten und Lehrenden bestimmter Fächer (Theologie, Kunst, Recht und Medizin). *Profession* bedeutet daher die Eingliederung in eine bestimmte Berufsgruppe.¹²²

Helsper weist darauf hin, dass die gegenwärtige Bedeutung der *Professionen* eng mit dem jeweiligen erwählten theoretischen Professionsmodell zusammenhängt. Wichtig ist zu bemerken, dass der Bedeutung von Professionskonzeptionen immer unterschiedliche gesellschaftliche Einflüsse zu Grunde liegen.¹²³

Die klassische Konzeption der *Profession* (Merkmalsansatz) hat ihre Ursprünge in der Soziologie und Geschichtswissenschaft. Von diesen Fachrichtungen aus wird eine *Profession* als eine spezifische Art beruflicher Praxis angesehen, die sich durch viele charakteristische Faktoren auszeichnet. Sie wird durch universitäre Ausbildung erworben, braucht spezifisches, fachliches Wissen, und genießt ein hohes Ansehen innerhalb der Sozialstruktur. Auch für die Selbstorganisation und Interessenvertretung ist sie von großer Bedeutung.¹²⁴

Einer *Profession* sind ein hoher Grad an Freiheit in der Ausübung ihrer Tätigkeit und anspruchsvollere Erwartungshaltungen seitens der Gesellschaft inhärent – insbesondere im Vergleich mit Berufen, die nicht der *Profession* zugeordnet werden. Ihre Praxis (d. h. die zu

¹²⁰ Latein: *professio* – öffentliche Erklärung, Äußerung; *profiteri* – offen bekennen, gestehen. Vgl. HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln - mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017, 10.

¹²¹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in: HILGER G., LEIMGRUBER S., ZIEBERTZ H.-G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 577.

¹²² Vgl. ebd. 577.

¹²³ Vgl. HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, Stuttgart 2021, 54-55.

¹²⁴ Vgl. SIMOJOKI H., SCHWEITZER F., PARKER S.G., FREATHY R., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, vol. 68, Nr. 2, Berlin u.a. 2016, 139.

lösenden Problemfälle) kann aufgrund ihrer komplexen Ausrichtung nicht ausschließlich routinemäßiges und schematisches Handeln umfassen. Professionsinhaber*innen sind immer wieder mit unvorhersehbaren Situationen konfrontiert, die nach neuen Lösungswegen eines Problemfalls fragen.¹²⁵ Riegel sagt sogar, dass das professionelle Agieren „prinzipiell riskant ist, weil es Lösungen für Situationen sucht, für die keine standardisierten Verfahren vorliegen.“¹²⁶ Deswegen benötigen sie einen hohen Grad von Reflexionsfähigkeit, der es ihnen erlaubt, die wissenschaftliche Expertise jedes einzelnen Falles durchzuführen und adäquat zu handeln. Im Rahmen dieses Lernprozesses kann sich schließlich «ein Ethos» der Profession entwickeln. Aufgrund dieser Merkmale unterscheiden sich *Professionen* (klassische, wie Jurist*in, Arzt/Ärztin, und Pfarrer) von anderen Berufen (wie z. B. Ingenieur*in, Bäcker*in oder Konditor*in).¹²⁷ Laut dieser Auffassung gehören zu einer *Profession* nur die, welche die eben ausformulierten Voraussetzungen erfüllen. Eine andere Betrachtungsweise versteht *Professionen* als den Dienst an Menschen innerhalb sozialer Beziehungen (Arzt/Ärztin – Beziehung des Menschen zu sich selbst; Jurist*in – rechtliche Beziehungen zu anderen Menschen; Pfarrer – Beziehung zu Gott).¹²⁸ Der Katalog der Professionsmerkmale kann einigermaßen beliebig und kontextuell erweitert werden (nach kriterienbezogenen bzw. machttheoretischen Ansätzen).¹²⁹

Innerhalb der modernen Professionsforschung unterscheiden sich allerdings einige Professionsansätze voneinander, die hier kurz auch aus religionspädagogischer Perspektive dargestellt werden.

2.1.2.1. Professionspersönlichkeitsansatz

Dieser Ansatz stellt fest, dass „die Persönlichkeit von Lehrkräften ein bedeutsamer, wenn nicht *der* entscheidende Einflussfaktor auf deren Handeln und den Berufserfolg ist.“¹³⁰

¹²⁵ Vgl. PIRNER M.L., Art. Professionsforschung, 2015, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Professionsforschung.100007>, verfügbar: PDF vom 03.05.2023, 1.

¹²⁶ RIEGEL U., Lehrpersonen als Professionelle, in: KROPAČ U., RIEGEL U., Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 135.

¹²⁷ Vgl. PIRNER M.L., Art. Professionsforschung, 1.

¹²⁸ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 578.

¹²⁹ Vgl. HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Nr. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 80-81.

¹³⁰ MAYR J., Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: TERHART E., BENNEWITZ H., ROTHLAND M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster u.a. 2014, 189.

Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass die Persönlichkeit jedes Menschen immerzu entwicklungsfähig ist, sich jedoch nur in einem beschränkten Ausmaß verändern kann.

Der Persönlichkeitsansatz lenkt die Aufmerksamkeit vor allem auf die überfachlichen und nicht-kognitiven Komponenten der pädagogischen Praxis, wie auf Dimensionen und spezifische Merkmale der menschlichen Persönlichkeit oder allgemeine Interessen der Person. Allerdings lässt sich kaum eine direkt-kausale Verknüpfung von diesen Merkmalen bzw. Eigenschaften mit den Lehrleistungen feststellen. „Die Effekte sind vielmehr indirekt und werden über das Lernverhalten vermittelt.“¹³¹

Da der Religionsunterricht maßgeblich an der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen (in religiöser Hinsicht) beteiligt ist, sind die Aspekte der persönlichen Beziehungsfähigkeit, Vertrauenswürdigkeit und eigenen Spiritualität der Religionslehrer*innen von großer Bedeutung. Aufgrund dieser Beteiligung nimmt der Professionspersönlichkeitsansatz in der Religionspädagogik eine wichtige Rolle ein.¹³²

Mit Sicherheit lässt sich beobachten, dass Qualität und Wirksamkeit des professionellen pädagogischen Handelns auch „eine Frage der Persönlichkeit sind und insbesondere der achtsame, selbstreflektierte Umgang mit sich selbst und auch mit anderen eine Voraussetzung nicht nur für einen guten Unterricht, sondern auch für die Erhaltung der eigenen Gesundheit und damit mittelbar auch der beruflichen Leistungsfähigkeit ist.“¹³³

2.1.2.2. Strukturtheoretischer Professionsansatz

Die Theorie des strukturtheoretischen Professionsansatzes legt ihren Fokus auf die Handlungs- und Interaktionsstruktur der Tätigkeit, in die Professionelle eingebettet sind. Sie leistet einen soziologischen Zugang zur Wirklichkeit der professionell Handelnden.¹³⁴ Zu berücksichtigende Aspekte dieses Ansatzes bilden die Altersstufe der Schüler*innen, das

¹³¹ IDEL T.-S., SCHÜTZ A., THÜNEMANN S., Professionalität im Handlungsfeld Schule, in: DINKELAKER J., HUGGER K.-U., IDEL T.-S., SCHÜTZ A., THÜNEMANN S., Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung, Opladen/Toronto 2021, 19-20.

¹³² Vgl. PIRNER M.L., Art. Professionsforschung, 2.

¹³³ IDEL T.-S., SCHÜTZ A., THÜNEMANN S., Professionalität im Handlungsfeld Schule, 21.

¹³⁴ Vgl. ebd. 25.

Unterrichtsfach, die Institutionsumstände, aber auch eigene Logiken und Dynamiken des Berufs, die die ganzheitliche Situationsstruktur beeinflussen.¹³⁵

Riegel zufolge entstehen „Professionen dort, wo das Individuum angesichts einer komplexer werdenden Gesellschaft sein Leben nicht mehr alleine meistern kann.“¹³⁶ Professionelle Hilfe hat dabei die Aufgabe, in diese Situationen unterstützend einzugreifen.

Nach Helsper besteht das fundamentale Anliegen der strukturtheoretischen Konzeption in der Rekonstruktion des Kerns der Strukturen professionellen Handelns, welche er als „stellvertretende Krisenbewältigung“ bezeichnet. Diese Bewältigung kann jedoch erst dann stattfinden, wenn ihr eigens initiierte und zunächst auch erfolglose Versuche der Lösungsfindung vorausgehen.¹³⁷

Aus der Sicht des strukturtheoretischen Ansatzes werden die Ansprüche des Handelns von Professionellen sowohl auf der Handlungsebene als auch auf der Institutionsebene verortet. An die Strukturebene der Institution Schule sind die pädagogischen Antinomien angeknüpft.¹³⁸ Der strukturtheoretische Ansatz verdeutlicht am besten die Krisenhaftigkeit und die Widersprüchlichkeiten (Antinomien) des Handelns von Lehrer*innen. Die allgemeinen Lehrberufsantinomien (Autonomie, Ungewissheit, Nähe-Distanz, und Förderung-Selektion) lassen sich im Bereich der Religionspädagogik konkretisieren bzw. teilweise auch anders bestimmen. An den folgenden Beispielen sollen solche Antinomien verdeutlicht werden: So sollen Religionslehrer*innen im Unterricht Vorstellungen christlicher Freiheitskonzepte vermitteln, obwohl sie sich in einem Schulsystem wiederfinden, in dem in Bezug auf die Organisation Zwang durchaus ausgeübt wird. Sie sollen christliche Nächstenliebe als zentralen Wert erfahrbar machen, auch wenn im Unterricht selbst Strafen oder Disziplinierungen stattfinden. Die bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott, unabhängig von menschlicher Leistung, soll als Kern des christlichen Glaubens zugänglich gemacht werden, auch wenn Noten an Schulen zu einer Selektion der Schüler*innen führen. Religionslehrkräfte sollen überzeugend eine konfessionelle Position im Religionsunterricht vertreten, aber gleichzeitig offen bleiben gegenüber nicht- oder andersgläubigen Schüler*innen.¹³⁹

¹³⁵ Vgl. OEVERMANN U., Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: KRAUL M., MAROTZKI W., SCHWEPPE C. (Hrsg.), Biographie und Profession, Bad Heilbrunn 2002, 20.

¹³⁶ RIEGEL U., Lehrpersonen als Professionelle, 135.

¹³⁷ Vgl. HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, 104.

¹³⁸ Vgl. IDEL T.-S., SCHÜTZ A., THÜNEMANN S., Professionalität im Handlungsfeld Schule, 25-26.

¹³⁹ Vgl. PIRNER M.L., Art. Professionsforschung, 4.

Burrichter weist auf eine weitere, grundlegende Antinomie im Lehrberuf hin: auf die Person-Sach-Antinomie. Damit spricht er jene Antinomie an, bei welcher Religionslehrer*innen die Entwicklungsstufen der Schüler*innen berücksichtigen und sich auf ihre Erfahrungen beziehen, während sie einen theologischen Inhalt klar machen und eine reflektierte Vorgehensweise ausüben sollen. Lehrkräfte müssen demnach gleichzeitig sowohl die subjektive Ebene der Schüler*innen als auch die objektive Ebene des theologischen Inhalts im Blick haben.¹⁴⁰

Infolge der oben dargestellten Antinomien ist davon auszugehen, dass es in der Ausübung des Religionslehrberufs innerhalb von Lehr-Lernprozessen immer wieder zum Scheitern kommt und Krisen auftreten können. Laut Pirner bestehen die Profession und Professionalität des Lehrberufs darin, „pädagogische wie theologische Ideale kontext- und situationsgemäß zu übersetzen und immer wieder neu zu konkretisieren.“¹⁴¹ Die reflexive Haltung erscheint als Mittel zur Bekämpfung dieser Widersprüchlichkeiten. Erst durch die Entwicklung dieser reflexiven Haltung können Religionslehrer*innen einen professionellen Habitus entwickeln, der in der Folge noch näher erläutert wird.¹⁴²

2.1.2.3. Kompetenztheoretischer Ansatz

In dieser Konzeption wird ein Schwerpunkt auf jene Qualifikationen der Lehrprofession gelegt, die einen guten Unterricht ermöglichen sollen. Nach diesem Ansatz sind für den Erfolg des Lehr-Lernprozesses vor allem die professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte entscheidend. Baumert und Kunter unterscheiden vier Domänen, die das Fundament pädagogischer Kompetenzen einer Lehrperson bilden: lehrbezogene Überzeugungen und Werthaltungen; motivationale Orientierung; selbstregulative Fähigkeit und Professionswissen.¹⁴³ Diese Fähigkeiten sollen fortdauernd in allen Phasen der Lernprozesse aufgebaut und entwickelt werden und zu einer höheren Unterrichtsqualität und besseren Lernergebnissen führen.¹⁴⁴

¹⁴⁰ Vgl. BURRICHTER R., In komplexen Unterrichtssituationen handeln, in: BURRICHTER R., GRÜMME B., MENDL H., PIRNER M.L., ROTHGANGEL M., SCHLAG T., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 75.

¹⁴¹ PIRNER M.L., Art. Professionsforschung, 4.

¹⁴² Vgl. RIEGEL U., Lehrpersonen als Professionelle, 135.

¹⁴³ Vgl. BAUMERT J., KUNTER M., Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 9, Wiesbaden 2006, 469-520.

¹⁴⁴ Vgl. IDEL T.-S., SCHÜTZ A., THÜNEMANN S., Professionalität im Handlungsfeld Schule, 23.

Neben den rein beruflichen Kompetenzen macht den guten, gelungenen Religionsunterricht auch die pädagogische Fähigkeit der angemessenen Beziehungsbildung insgesamt aus. Der schulische Rahmen schafft ein bestimmtes, berufliches Verhältnis zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen, das sich deutlich von familiären, freundschaftlichen oder therapeutischen Beziehungen unterscheidet. Die berufsbezogenen Kompetenzen ermöglichen dieses spezifische Rollenverständnis einer Lehrkraft erst. Sie sind auch dafür verantwortlich, dass sich sowohl Lehrkräfte als auch Schüler*innen innerhalb ihres Kontaktes auf ein bestimmtes Naheverhältnis sowie Rollenverständnis einigen und damit geschützt bleiben vor Handlungen, die diesem Verständnis nicht entsprechen. Des Weiteren ist in Bezug auf schulische Rahmen anzumerken, dass „durch eine gut strukturierte, an klaren (christlich-)ethischen Prinzipien ausgerichtete Schul- und Unterrichtskultur die einzelnen Lehrkräfte entlastet werden können.“¹⁴⁵

Mit Blick auf den kompetenzorientierten Ansatz lässt sich festhalten, dass einer Orientierung an den Kompetenzen, insbesondere der Lehrkräfte, in der Religionspädagogik eine große Bedeutung zukommt. Wichtig ist hierfür, dass der Religionsunterricht als eigenständiges Fach, in dem Lernprozesse erfolgen, ernst genommen wird. Ebenso ist auch anzuerkennen, welche wichtige Rolle die Lehrperson, neben der Institution Schule, für die Erziehung der Schüler*innen einnimmt. Die Entwicklung der professionellen Kompetenzen sollte daher schon in der Religionslehrer*innenbildung berücksichtigt werden.¹⁴⁶

2.1.2.4. Berufsbiografischer Ansatz

Die Aufmerksamkeit dieses Ansatzes liegt auf der Untersuchung der biografischen Berufslaufbahn. Besondere Berücksichtigung finden dabei vor allem der Einstieg aus der Universität in das Referendariat und in den regulären Schuldienst, die Aneignung von beruflichen Erfahrungen und deren ständige Bearbeitung, die Einstellung zu Veränderungen im Schulsystem und ebenso die Aneignung der kontextbezogenen Expertise der einzelnen Unterrichtssituation. In dieser Weise wird die Entfaltung pädagogischer Professionalität erforscht.¹⁴⁷ Diese berufshistorische Perspektive umfasst auch die Bildungserfahrungen vor dem Studium und vor der Ausübung des Berufes (bereits aus der Position der Schüler*innen), wie Erfahrungen mit der Institution Schule, mit den Lehrer*innen, aber auch das eigene

¹⁴⁵ PIRNER M.L., Art. Professionsforschung, 5.

¹⁴⁶ Vgl. PIRNER M.L., Art. Professionsforschung, 6.

¹⁴⁷ Vgl. RIEGEL U., Lehrpersonen als Professionelle, 136.

Verständnis der Lehrer*innenrolle oder eines gelungenen Unterrichts. Laut Idel, Schütz und Thünemann ist das „zentrale Anliegen der berufsbiografischen Professionsforschung (...) den lebenslangen Prozess zu untersuchen, in dem eine berufliche bzw. professionelle Identität aufgebaut, erhalten, aber auch verändert wird.“¹⁴⁸

2.1.2.5. Machttheoretischer Ansatz

Der machttheoretische Ansatz fasst die Machtformen ins Auge, über welche die Professionellen verfügen. Professionen sind dabei stets mit Macht verbunden. Machtausübungen kommen Professionellen etwa dadurch zu, dass sie darüber entscheiden, was gut und schlecht, was recht und unrecht, was gesund und ungesund, was gebildet und ungebildet ist, usw. Helsper beschreibt diese Perspektive folgendermaßen: „Professionen sind aufgrund ihrer Zuständigkeit für zentrale gesellschaftliche Werte auch mit einer weitreichenden Definitions-, Kontroll-, und Normalisierungsmacht ausgestattet und besitzen damit zentrale gesellschaftliche Machtpositionen innerhalb des sozialen Raumes.“¹⁴⁹

2.1.2.6. Wissenssoziologischer Ansatz

Eine weitere Theorie, die Professionen beschreibt, konzentriert sich auf das Wissen als eine entscheidende Kategorie für die Professionsbestimmung. Hierbei kommt besonders das Spezialwissen in den Blick, das – im Gegensatz zum Allgemeinwissen – nur für bestimmte soziale Schichten erreichbar und verfügbar ist. Mit zunehmender, sozialer Ausdifferenzierung und fortschreitender Entwicklung der Wissenschaft ergeben sich zunehmend zugespitzte und abgegrenzte Wissensbereiche. Der Erwerb dieses speziellen Wissens verlangt von den Professionellen eine lange Zeit der Ausbildung und nach Abschluss dieser eine kontinuierliche Fort- bzw. Weiterbildung. Aufgrund der vielfältigen Wissenserwerbs-Angebote erreichen einige Personen diese spezifische Berufsposition, die mit der Bearbeitung außergewöhnlicher Aufgaben und Probleme einhergeht.¹⁵⁰

¹⁴⁸ IDEL T.-S., SCHÜTZ A., THÜNEMANN S., Professionalität im Handlungsfeld Schule, 33.

¹⁴⁹ HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, 69.

¹⁵⁰ Vgl. ebd. 72-73.

2.1.3. (Religions)lehrberuf als «Semi» bzw. «Quasi-Profession»

Der Beruf des/der Pädagogen/Pädagogin gehört nicht zu den klassischen Professionen. „Erst ab den 1920er- Jahren werden erzieherische Aufgabenfelder unter professionstheoretischer Perspektive diskutiert.“¹⁵¹ Gewissermaßen trifft das bereits diskutierte Professionsprofil auch auf den Lehrberuf und damit auch auf Religionslehrer*innen zu. „In der klassischen Professionstheorie gilt der Lehrberuf vielmehr als «Semi-» oder «Minor-Profession», da er nicht vollständig die Kriterien, die an eine Profession herangetragen werden, erfülle.“¹⁵²

Der Lehrberuf kann somit an der Grenze zwischen einem gewöhnlichen, sozialen Job und einer hochqualifizierten Profession verortet werden. Deshalb wurden einige Ansätze mit Blick auf die sogenannten „klassischen“ Professionsberufe entwickelt und auf die Lehrer*innen und Pädagog*innen modifiziert transferiert. Darüber kann eine vollständige Übertragung der Ergebnisse aus der Professionsforschung auf den Religionslehrer*innenberuf auch einige Probleme mit sich bringen.: So hat etwa die im Grundgesetz (oder in einem anderen Gesetz) festgelegte Kirchenbindung des konfessionellen Religionsunterrichts zur Folge, dass Selbstorganisation und Selbstentwicklung des Religionslehrerberufs weitgehend beschränkt sind. Auch die Freiheit in der Wahl der eigenen Klientel ist durch die Schulpflicht eingeschränkt. Darüber hinaus werden sowohl die Aus- und Weiterbildung als auch das vermittelte, fachbezogene Wissen durch die Kirche festgelegt.¹⁵³ Die eben angeführten Punkte sprechen daher stark dafür, dass der Religionslehrer*innenberuf als «Semi-» bzw. «Quasi-Profession» zu deklarieren ist.

Dabei sollte jedoch nicht übersehen werden, dass Religionslehrkräfte in einem Beruf durchaus über bestimmte Professionalitätsmerkmale verfügen müssen und ebenso professionelles Handeln erforderlich ist. Im Kontext der Professionalisierung kann der Begriff «Semi-» bzw. «Quasi-Profession» jedoch auch unpassend sein, wenn man die Komplexität der Lehrer*innenbildung beachtet, die sich am Erwerb von Kompetenzen und dem Wissen orientiert. Zusammenfassend muss jedoch trotzdem daran festgehalten werden, Religionslehrer*innen als «Semi-» bzw. «Quasi-Professionelle» zu betrachten, wenn man sich an den bereits erläuterten Kriterien für Professionen orientiert. Hinsichtlich der Professionalität und Professionalisierung gilt der Lehrberuf jedoch als professioneller

¹⁵¹ RIEGEL U., Lehrpersonen als Professionelle, 135.

¹⁵² HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, 80.

¹⁵³ Vgl. SIMOJOKI H., SCHWEITZER F., PARKER S.G., FREATHY R., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs, 139-141.

Beruf.¹⁵⁴ Heil äußert sich diesbezüglich klar, dass Religionslehrer*innen keineswegs *semi*-professionell sind, sondern ihre eigene Professionalität innehaben.¹⁵⁵ Auf diese Position wird im weiteren Verlauf noch eingegangen.

2.1.4. Professionalität

Professionalität bezieht sich auf das praktische, geschickte und problemlösende Handeln. Im Gegensatz zur Profession muss die Professionalität nicht unbedingt mit einem Beruf verbunden sein – sie verweist lediglich auf das fachmännische Agieren zur Bewältigung einer problematischen Lage. Bezüglich der Lehrer*innen bezeichnet Professionalität „die Eigenschaften und Fähigkeiten, über die eine fachmännische Lehrkraft verfügen muss.“¹⁵⁶ Helsper konkretisiert, dass über Professionalität insbesondere dann gesprochen werden kann, wenn „Professionelle über die entsprechenden Voraussetzungen – also über verschiedene Wissensformen, insbesondere wissenschaftlich gesichertes und feldspezifisches Wissen, erfahrungsgesättigte Praxen und Handlungsmuster, (selbst)reflexive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen und Routinen der Interaktions- und Beziehungsgestaltung, verstehende Kompetenzen der Sinnerschließung des Anderen und des Fallverstehens verfügen.“¹⁵⁷ Diese Voraussetzungen müssen schließlich in bestimmten Situationen interaktiv zur Geltung gebracht werden. Sie verlangen auch nach bestimmten institutionellen, gesellschaftlichen und organisatorischen Rahmen, die professionelles Handeln ermöglichen und nicht verhindern.¹⁵⁸

2.1.4.1. Allgemeine Konzepte

In einem ersten Schritt werden die allgemeinen pädagogischen Professionalitätskonzepte dargestellt, welche anschließend durch weitere religionspädagogische Ansätze erweitert werden.

¹⁵⁴ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 579.

¹⁵⁵ Vgl. HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, 83.

¹⁵⁶ SIMOJOKI H., SCHWEITZER F., PARKER S.G., FREATHY R., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs, 139.

¹⁵⁷ HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, 56.

¹⁵⁸ Vgl. ebd. 56.

2.1.4.1.1. Strukturfunktionalistische Ansätze

Der strukturfunktionalistische Ansatz beschreibt „Professionalität (...) als Wechselspiel unterschiedlicher Akteure in Subsystemen und Rollen.“¹⁵⁹ Dadurch finden auch der rollentheoretische und systemtheoretische Ansatz Beachtung. Rollentheoretisch kommen vor allem instrumentale Rollenmuster des professionellen Handelns in den Blick, welche die Voraussetzung dafür bilden, gewisse Situationsansprüche zu bewältigen. Demgegenüber wird Professionalität unter einer systemtheoretischen Ebene anhand der makrogesellschaftlichen Theorie der Subsysteme erfasst.¹⁶⁰ „Professionelles Handeln hat danach die Aufgabe, Klienten an Subsystemen teilhaben zu lassen, damit ihre Probleme gelöst werden können.“¹⁶¹ Klient*innen und Professionelle sind in zwei gegensätzlichen Situationen, z. B. gesund – ungesund, gebildet – ungebildet, religiös – unreligiös, recht – unrecht, usw. einzuteilen. Das professionelle Agieren bezieht Klient*innen in den gewünschten Subsystemen (der Gesundheit, der Bildung, der Religion oder der Gerechtigkeit) ein.¹⁶²

Helsper erklärt diesen Ansatz durch die Kategorie der Vermittlung – D. h., dass „das professionelle Handeln auf die Vermittlung des positiven Wertes im Dual bezogen ist, also etwa auf die Vermittlung von Wissen, von Bildung, von Gesundheit, von Seelenheil, das dem Gegenüber mangelt.“¹⁶³

2.1.4.1.2. Interaktionistische Ansätze

Die interaktionistische Theorie geht hingegen von einem mikrotheoretischen Standpunkt aus. In diesem Kontext bedeutet der Begriff Interaktion „ein aufeinander bezogenes Handeln anwesender Personen.“¹⁶⁴ Dieser Ansatz verfolgt das Ziel, die Abläufe des professionellen Handelns zu rekonstruieren, d. h. wie sich die Handlungswirkung einer Person, die auf ein Problem ausgerichtet ist, schrittweise vollzieht. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen hier die konkrete interaktive Praxis und empirische Rekonstruktion der Handlungsweise, ohne Einbezug der gesellschaftstheoretischen Beziehungen.¹⁶⁵

¹⁵⁹ HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, Berlin 2006, 304.

¹⁶⁰ Vgl. ebd. 304.

¹⁶¹ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 578.

¹⁶² Vgl. ebd. 578.

¹⁶³ HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, 92.

¹⁶⁴ HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, 304.

¹⁶⁵ Vgl. HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, 96.

Innerhalb der interaktionistischen Theorie lassen sich kompetenztheoretische und strukturtheoretische Gesichtspunkte erkennen. Der kompetenztheoretische Aspekt untersucht, welche Kompetenzen benötigt werden, um den jeweiligen Arbeitsaufgaben professionell nachzukommen. Die strukturtheoretische Dimension analysiert dagegen die situationsunabhängigen Strukturen beim fachmännischen Agieren. Dazu sind drei Elemente konstitutiv: Bezug auf den einzelnen Fall, fachmännisches Repertoire und Arbeitsbündnis. Das professionelle Handeln entsteht dadurch, dass ein bereichsspezifisches Repertoire des Handelns auf einen zu lösenden Fall hin angewendet wird, mit Hilfe der Konkretisierung des Arbeitsbündnisses und der erworbenen Kompetenzen.¹⁶⁶

2.1.4.2. Religionspädagogische Konzepte

Die Konzepte zur Professionalität der Religionslehrer*innen liegen bereits teilweise in der allgemeinen Berufstheorie der Lehrer*innen vor – die Konzepte wurden aber auch weiterentwickelt. In der religionspädagogischen Fachliteratur werden die Professionalitätskonzepte der Religionslehrer*innen in drei Gruppen unterteilt: rollentheoretisch, personalistisch und handlungstheoretisch.

2.1.4.2.1. Rollentheoretische Ansätze

Rollentheoretische Ansätze heben das Rollengeflecht von Religionslehrer*innen hervor. Die unterschiedlichen Rollen von Lehrkräften kollidieren dabei häufig mit anderen vorliegenden Rollenerwartungen, sowohl von außen (Gesellschaft, Eltern, Staat, Schule, Kirche) als auch von innen (eigene Person in Hinsicht von Lebens- und Glaubensbiografie). Diese Determinanten wirken sich schließlich auch auf die Interaktionen mit den Schüler*innen aus, auf die hin das ganze Schulsystem orientiert werden sollte. Die Religionslehrer*innen üben einerseits vorgegebene Rollenmuster aus, gestalten sie andererseits auch individuell. Ihr Handeln ist dabei nicht zwangsläufig durch eine bestimmte Rolle determiniert – Rollen ermöglichen jedoch Handlungen und bieten Lehrkräften bei diesen eine Orientierung. Das Konzept zeigt das professionelle Handeln aufgrund der Rollen, die Religionslehrer*innen innehaben.¹⁶⁷ Die Rollenausübung setzt ein Bestehen und eine

¹⁶⁶ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 578.

¹⁶⁷ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDEL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005, 41-42.

ständige Weiterbildung eines Identitätszentrums (Habitus) voraus. Dieses wirkt als systematisierendes Prinzip der Gestaltung von Rollenmustern. Heil macht darauf aufmerksam, dass „professionelles Handeln nach dieser Theorie aus der Ausbildung unterschiedlicher Rollen und ihres Zusammenhalts mittels eines strukturierenden Prinzips besteht.“¹⁶⁸

2.1.4.2.2. Personale Ansätze

Personale Ansätze akzentuieren die individuellen Ebenen des Religionslehrer*innenberufs. Dazu zählen das subjektive Verständnis und die Entwicklung des Berufs, die biographische Einbettung der Religionslehrkräfte im Christentum und im Evangelium sowie ihre Spiritualität. Einige betonen, dass sich professionelles Agieren vor allem innerhalb von Beziehungen vollzieht und daher der Beziehungsfähigkeit eine entscheidende Bedeutung zukommt.¹⁶⁹ Andere unterstreichen wiederum das Konzept des «personalen Angebots» als das wichtigste.¹⁷⁰ Der personale Ansatz greift die Personenmerkmale, ihre subjektiven Sichtweisen und biographische Verankerung auf und baut auf diesen Grundlagen die Grundzüge professionellen Handelns auf.¹⁷¹ Dieser Ansatz stellt die Frage nach unterschiedlichen Verarbeitungsprozessen in einer Person, etwa wie sie die vielfältigen Berufsdimensionen verarbeitet und sie durch Integration handlungsfähig machen können. „Eine solche Fähigkeit zur Personalität ist innerhalb dieses Ansatzes grundlegend für professionelles Handeln.“¹⁷²

2.1.4.2.3. Handlungstheoretische Ansätze

Handlungstheoretische Ansätze legen den Fokus auf die Aufgaben der Religionslehrkräfte und die dazu unerlässlichen Fähigkeiten. Die schulische Praxis wird dafür in einzelne Bereiche ausdifferenziert und es erfolgt eine Bestimmung der benötigten Kompetenzen, zu welchen z. B. fachliche, didaktische, psychologische und personale Kompetenzen gehören. Diese Bereiche mit ihren Fähigkeiten können zudem weiter unterteilt

¹⁶⁸ HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, 305.

¹⁶⁹ Vgl. BOSCHKE R., „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

¹⁷⁰ Vgl. TZSCHEETZSCH W., Kulturwandel der Lehrerbildung? Das „personale Angebot“ in der kirchlichen Jugendarbeit und in Religionsunterricht, in: SCHREIJACK T. (Hrsg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg 2001.

¹⁷¹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 42.

¹⁷² HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, 305.

und spezifiziert werden.¹⁷³ Damit verfolgt dieser Ansatz das Ziel, eine weitreichende Kompetenztaxonomie zu erstellen. Dazu gehört auch „die Rekonstruktion von elementaren Handlungen des Glaubens überhaupt wie Bezeugen, Bekennen und Verbürgen.“¹⁷⁴ Der Schwerpunkt innerhalb dieses Konzepts liegt vor allem auf dem professionellen Handeln innerhalb religionspädagogischer Tätigkeiten.

Das später vorgestellte Professionalitätskonzept des Habitus „nimmt diese Ansätze auf und ermöglicht deren Integration im Hinblick auf die Entwicklung eines berufsspezifischen professionellen Habitus und dessen Bildung in Professionalisierungsprozessen.“¹⁷⁵

2.1.5. Professionalisierung

Allgemein bezieht sich die Professionalisierung auf „den Prozess, der zu einer Profession oder zu Professionalität hinführt“¹⁷⁶. Bezüglich dieses Prozesses sind zwei Ebenen auszumachen: eine Institutionalisierung der Professionellen innerhalb sozialer Rahmen und eine personale berufliche Ausbildung von Professionalität.¹⁷⁷ Dadurch kann Professionalisierung sowohl als personaler als auch als institutioneller Prozess stattfinden.

2.1.5.1. Personale Professionalisierung

Die Theorie der personalen Professionalisierung untersucht die Prozesse, die entscheidend zu einem fachgerechten Handlungsmuster führen und damit zu professionellen Handlungen. Handlungsmuster ermöglichen hierbei ein schnelles, routiniertes Handeln in unterschiedlichsten Situationen.¹⁷⁸ Der individuelle Professionalisierungsprozess ist dabei in der Persönlichkeit der Lehrkräfte verankert und versteht sich als das lebenslanges Erwerben der professionellen Kompetenzen durch den geplanten und organisierten Prozess der Aus- und Weiterbildung.¹⁷⁹ Der auf die jeweilige Person gezielte Prozess der Professionalisierung kann z. B. die Form eines Coachings annehmen und in der speziell gestalteten Interaktion gewünschte Veränderungen einleiten.¹⁸⁰ Helsper fasst den personalen

¹⁷³ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 42.

¹⁷⁴ HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, 306.

¹⁷⁵ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 42.

¹⁷⁶ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 579.

¹⁷⁷ Vgl. HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, 57.

¹⁷⁸ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 579.

¹⁷⁹ Vgl. SIMOJOKI H., SCHWEITZER F., PARKER S.G., FREATHY R., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs, 145.

¹⁸⁰ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 579.

Professionalisierungsprozess als „berufsbiografische Herausbildung von Wissensbeständen, Orientierungen, Motiven und Praxen“ zusammen, die die individuelle Voraussetzung für die Ermöglichung von Professionalität bilden.¹⁸¹

2.1.5.2. Institutionelle Professionalisierung

Die institutionelle Professionalisierung unterstreicht demgegenüber die Integration institutioneller Elemente in eine Profession.¹⁸² Helsper spricht über eine „soziale Fundierung der Ermöglichung von Professionalität.“¹⁸³ Dieser Prozess ist in einen breiten sozio-institutionellen Rahmen eingebettet und beschreibt, wie Lehrer*innen ihre Profession innerhalb gesellschaftlicher Rahmen entwickeln können.¹⁸⁴ Laut Heil ist die einseitige Fokussierung der Professionalisierung auf sozio-institutionelle Rahmen des Berufs jedoch nicht ausreichend. Eine bloße institutionelle Einweihung der Noviz*innen in die Kunst des Berufes durch erfahrene Praktiker*innen führe zu einer bloßen Reproduktion der bekannten Praxis. Deshalb spricht er auch von einer personalisierten Habitusbildung in den institutionellen Rahmen als unersetzbarem Teil der Professionalisierung.¹⁸⁵

In der Fachliteratur werden zwei weitere Aspekte von institutioneller Professionalisierung behandelt, die zu erwähnen sind: erstens die professionelle Ausbildung in der ersten sowie in weiteren Phasen und zweitens die professionelle Selbstorganisation und Professionspolitik.¹⁸⁶

2.1.5.2.1. Professionelle Ausbildung in der ersten sowie in weiteren Phasen

Um die institutionelle Professionalisierung der Religionslehrkräfte näher zu erklären, muss der Blick auch auf die akademische Ausbildung und auf die spätere Weiterbildung durch Institutionen gerichtet werden. Aus der Analyse der Gestaltung von bildenden Einrichtungen, von Qualifikationsanforderungen, von geltenden Curricula oder von bestimmten Lehrveranstaltungen kann man viele wichtige Informationen in Hinblick auf die

¹⁸¹ Vgl. HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, 57.

¹⁸² Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 579.

¹⁸³ HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, 57.

¹⁸⁴ Vgl. SIMOJOKI H., SCHWEITZER F., PARKER S.G., FREATHY R., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs, 145.

¹⁸⁵ Vgl. HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, 82.

¹⁸⁶ Vgl. SIMOJOKI H., SCHWEITZER F., PARKER S.G., FREATHY R., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, vol. 68, Nr. 2, Berlin u.a. 2016.

Professionalisierung gewinnen. Anhand dieser Informationen kann in der jeweiligen Institution ein Profil der Professionalisierung skizziert werden. Die entstehenden Konzepte enthalten vielfältige Komponenten, welche sich auch voneinander unterscheiden können, durch Aspekte wie die verschiedenen Studiengänge (Zulassungsvoraussetzungen, Dauer, Qualifikationsprofil, Abschlussanforderungen), die unterschiedlichen Ausbildungselemente (theologische, fachwissenschaftliche, religionspädagogische, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche oder schulpraktische), den gegebenen Bezug zur Theorie, Praxis, Wissenschaft oder dem Berufsfeld; durch die Orientierung an der Institution Schule oder der jeweiligen Religionsgemeinschaft, durch unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung.¹⁸⁷

2.1.5.2.2. Professionelle Selbstorganisation und Professionspolitik

Professionalisierung innerhalb eines sozialen Rahmens charakterisiert sich durch eine professionelle Selbstorganisation, verbunden mit einer Professionspolitik des Berufs. Die weitgehende Autonomie und wirksame Selbstorganisation sind dabei die wesentlichen Merkmale des Professionsberufs. Am Beispiel der Religionslehrkräfte lässt sich beobachten, dass der Religionslehrer*innenberuf eine beschränkte Selbstorganisation und Professionspolitik aufweist. Zwei Ursachen liegen dieser Annahme zugrunde: die Beteiligung der Religionsgemeinschaften an der inhaltlichen Gestaltung sowie an der personalen Leitung des Religionsunterrichts (*missio canonica*) und die Stellung der Religionslehrer*innen im öffentlichen, staatlichen Dienst (öffentliche Schule). Aufgrund der Abhängigkeit der Religionsgemeinschaften sowie der Schule erfahren die professionelle Autonomie und Selbstorganisation eine starke Eingrenzung, da eine vollständige Unabhängigkeit nicht erreicht werden kann. In diesem Sinne handelt es sich also beim Religionslehrer*innenberuf um eine unvollständige institutionelle Professionalisierung.¹⁸⁸

2.1.5.3. Professionalisierung als Habitusbildung

Eine spezifische Art der Professionalisierung ist die in der Literatur erwähnte Habitusbildung. Sie kombiniert Elemente sowohl der personalen als auch der institutionellen

¹⁸⁷ Vgl. ebd. 145.

¹⁸⁸ Vgl. ebd. 146.

Professionalisierung. Die strukturtheoretische Theorie des Habitus wurde im religionspädagogischen Diskurs von Stefan Heil implementiert.¹⁸⁹

Während des Unterrichts kommt es immer wieder zu zahlreichen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen, welchen eine große Bedeutung zukommt. Lehrpersonen müssen sich innerhalb dieser Interaktionen mit den Schüler*innenäußerungen auseinandersetzen. Aufgrund ihrer Expertise sollten sie adäquat auf die jeweilige Situation, Person und Sache reagieren, um mit Hilfe der Antworten auf die Äußerungen der Schüler*innen den unterrichtsbezogenen Diskurs reflektieren und vertiefen zu können. Die Antwort wird dabei als ganzheitliche Schlussfolgerung charakterisiert. Es ist verständlich, dass „solche Schlussfolgerungen im laufenden Unterricht nicht ständig wieder neu und explizit vollzogen werden können.“¹⁹⁰ Lehrkräfte müssen schnell, direkt und situativ entsprechend reagieren, was insbesondere bei einem gut ausgebildeten Habitus möglich ist.

Der Habitus, auch beschreibbar als „eigener Stil der (religions-)pädagogischen Tätigkeit“ ergibt sich durch die Fähigkeit des passenden Handelns in der schulisch-unterrichtlichen Wirklichkeit und der gelungenen Durchführung von Unterrichtseinheiten. Die Professionalisierung des (Religions-)Lehrer*innenberufs findet bei der Entwicklung dieses Stiles statt und wird vor allem durch regelmäßige Reflexionen stark gefördert. „Auch erfahrene Lehrpersonen müssen sich immer wieder fragen, inwieweit das vertraute Repertoire an Handlungsmöglichkeiten der konkreten Unterrichtssituation gerecht wird.“¹⁹¹ Das Konzept der Habitusbildung verdeutlicht, dass die Professionalisierung einen komplexen Prozess der Entwicklung eines Berufsstiles darstellt.¹⁹²

2.2. Habitus

Der etymologische Ursprung des Begriffs «Habitus» findet sich in dem lateinischen Verb *habeo, ere*, was „das äußere Gehaben, Erscheinung, Ansehen aber auch Haltung, Gestalt oder Verhalten bedeutet.“¹⁹³ Damit befindet sich der Habitusbegriff in einem semantischen

¹⁸⁹ Vgl. HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, Berlin 2006.

¹⁹⁰ RIEGEL U., Lehrpersonen als Professionelle, 139.

¹⁹¹ Ebd. 139.

¹⁹² Vgl. BURRICHTER R., In komplexen Unterrichtssituationen handeln, 83.

¹⁹³ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 579.

Raum zwischen den inneren, besitzenden Persönlichkeitsmerkmalen, die ein Agieren ermöglichen und der äußeren, sichtbaren Realisierung der Dispositionen in Handlungen. Habitus „bedeutet das, was der Mensch hat, was wiederum das bestimmt, was er tut.“¹⁹⁴ Kraus und Gebauer nennen ihn bildlich «Umschaltstation», weil der Habitus die „Umschaltung“ der inneren Disposition auf das beobachtbare Handeln ermöglicht,¹⁹⁵ wobei sich beide Elemente aufeinander beziehen. Darüber hinaus wird „in der Medizin der Begriff verwendet, um vom Erscheinungsbild (des Patienten) auf die Krankheitslage zu schließen. Der Biologie dient er zur Beschreibung der äußeren Beschaffenheit von Tieren, Pflanzen und Kristallen.“¹⁹⁶

Aufgrund der vielfältigen Semantik des Wortes ist der Begriff häufig als eine Synthese divergierender Theorien in Verwendung und ermöglicht es dadurch, „aus einem «Entweder-Oder» ein «Sowohl-Als-Auch» zu machen.“¹⁹⁷ Aus dieser Vielfältigkeit ergibt sich die Wichtigkeit des Habitusbegriffs in verschiedenen wissenschaftlichen Teilgebieten. Lenger unterstreicht, dass „Bourdieu's Habituskonzept (...) nicht nur modifiziert in diversen sozialwissenschaftlichen Disziplinen verwendbar ist, sondern stellt durch den vermittelnden Charakter zwischen Subjekt und Objekt, Struktur und Handlung sowie Individuum und Gesellschaft ein holistisches Konzept dar und ermöglicht damit eine fachübergreifende und gegenstandsbezogene Forschung.“¹⁹⁸

2.2.1 Habitustheorien

In der derzeitigen Forschung spielen in Bezug auf Habitustheorien drei Theorien wichtige Rollen: die philosophisch-theologische, sozialwissenschaftliche und professionalitätstheoretische, welche im Folgenden kurz skizziert werden. Am häufigsten wird der Habitus-Begriff philosophisch und soziologisch bearbeitet. Für die vorliegende Arbeit ist die interdisziplinäre Rezeption in die Professionalitätstheorie interessant. Andere wissenschaftliche Anwendungsfelder, in denen die Habitus-Konzeption ihre Applikation findet, werden ebenfalls kurz erwähnt.

¹⁹⁴ HEIL S., Art. Habitus, 2016 in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196/>, verfügbar: PDF vom 02.05.2023, 1.

¹⁹⁵ Vgl. KRAUS B., GEBAUER G., Habitus, Bielefeld 2002, 26.

¹⁹⁶ Lenger A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013, 14.

¹⁹⁷ HEIL S., Art. Habitus, 1.

¹⁹⁸ Lenger A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013, 14.

2.2.1.1. Philosophisch-theologische Habitusstheorie

Der Habitusbegriff wird von Thomas von Aquin mehrmals aufgegriffen. Dabei bezieht er sich stets auf die zweifache semantische Bedeutung des Habitus als „etwas haben und sich dadurch zu etwas verhalten.“¹⁹⁹ Er zeigt, wie das vorgegebene Vermögen der Seele („etwas haben“) durch den Habitus in Aktion realisiert werden kann („sich zu etwas verhalten“). Nach Thomas stellt der Habitus daher ein Wechselspiel zwischen der Potenzialität und deren Verwirklichung dar.²⁰⁰ Man kann den Habitus als „eine Vermittlungsinstanz zwischen reiner Potenz und reiner Handlung“ bezeichnen.²⁰¹

Menschliches Vermögen wurde als «dispositio» bezeichnet. Den Habitus nennt Thomas auch «Seinzustand», der: 1. durch das äußere Agieren gestaltet ist, 2. das Agieren selbst gestaltet und 3. auf das Agieren hingeordnet ist. Der Habitus ermöglicht es, Möglichkeiten in Wirklichkeiten zu transferieren und lockere Dispositionen in feste Strukturen einzuschreiben, jedoch vollziehen sich diese Möglichkeiten nicht automatisch und unbedacht.²⁰²

Bemerkenswert ist, dass man den Habitus des Menschen bloß an dessen Handlungen erkennen und wiederherstellen kann, ohne einen Einblick in das Innere des Menschen zu haben, zu welchem psychologische Aspekte, wie subjektive Beweggründe, versteckte Wünsche oder Motive zählen.²⁰³

Eine besondere Bedeutsamkeit kommt diesem Ausdruck im Kontext der thomasischen Tugendlehre zu, bei welcher Thomas mögliche Realisierungen ethischen Agierens verdeutlicht. Der Habitus nimmt in der Tugendlehre den Platz ein, an dem und durch den sich Tugend erst verwirklicht. Tugend vollzieht sich demnach als eine freie Entscheidung der Person zum Guten. Tugendhaftes Handeln setzt dabei voraus, dass Entscheidungen mehrmals wiederholt, gefestigt und eingeübt werden.²⁰⁴

In Thomas' Habitusstheorie erfolgt eine Verknüpfung ontologischer und ethischer Überlegungen und eine Darlegung einer anthropologischen Konstante.

¹⁹⁹ THOMAS VON AQUIN, *Summa Theologica*, p. I-II, q. 9, 1, in: Band 9: Ziel und Handeln des Menschen, Berlin / Boston 2022, <https://doi.org/10.1515/9783110746709>, verfügbar: 30.10.2023.

²⁰⁰ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 5.

²⁰¹ Vgl. KRAIS B., GEBAUER G., Habitus, 26.

²⁰² Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 5.

²⁰³ Vgl. KRAIS B., GEBAUER G., Habitus, 26.

²⁰⁴ Vgl. SCHOCKENHOFF E., *Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf*, Freiburg 2007, 70.

2.2.1.2. Anthropologisch-sozialwissenschaftliche Habitustheorie

Innerhalb seiner soziologischen Ausführungen griff Pierre Bourdieu (der bekannteste Forscher der Theorie des Habitus) häufig auf seinen Habitusbegriff zurück, den er immer wieder modifizierte. Eine grundlegende Zusammenfassung des Erbes Bourdieus erstellten Beate Kreis und Gunter Gebauer.²⁰⁵ Auch Alexander Lenger, Christian Schneickert und Florian Schumacher gaben einen umfassenden Sammelband zu Bourdieus Habituskonzeption heraus.²⁰⁶

Gemäß Bourdieu ist der Habitus „ein «offenes Dispositionssystem» der immer neu strukturierten und strukturierenden Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“.²⁰⁷ Dispositionen und Schemata lassen sich als bisher gemachte Erfahrungen erklären, die geprägt (strukturiert) sind. Sie ermöglichen das Lösen von aus der Praxis entstehenden Problemen und die Einverleibung dieser Lösungen (strukturierende Wirkung). Die Bewältigung des Problems zeichnet sich durch einen eigenen einzigartigen, aber doch mit anderen Stilen vergleichbaren Stil aus. Diese Verhaltensweise des Handelns, das sowohl auf den bisherigen Erfahrungen beruht als auch entwicklungsfähig und auf die Zukunft hin offen ist (offenes Dispositionssystem), benennt Bourdieu mit dem Begriff Habitus. Bestimmte Schemata bauen dabei ein einheitliches System der Wahrnehmung, des Denkens, und der Handlung auf, das die ganze Person umfasst und grundsätzlich immer vorhanden ist, häufig jedoch unbewusst oder verborgen bleibt.²⁰⁸

„Habitus meint demnach eine Verhaltensweise, derer eine Person sich im öffentlichen Austausch zu bedienen pflegt - verwandt dem Begriff der Rolle bzw. des Stils.“²⁰⁹ Dieses Verhalten entsteht aus einer spezifischen Vermischung von bewusstem und unbewusstem Handeln.

Seine Habitustheorie entwickelte Bourdieu aus der Beobachtung, dass sich menschliches Handeln auf einer sozialen Ebene zwar grundsätzlich ähnelt, sich aber gleichzeitig unterscheidet und sich weder völlig frei noch völlig regeltgemäß verhält.

²⁰⁵ Vgl. KRAIS B., GEBAUER G., Habitus.

²⁰⁶ Vgl. LENGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

²⁰⁷ BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D., Reflexive Anthropologie, Frankfurt a.M. 1996, 154.

²⁰⁸ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 3.

²⁰⁹ BÜTTNER G., Theologisieren: Einübung in einen Habitus, in: Katechetische Blätter, Nr. 138, Ostfildern 2013, 139.

Menschliches Handeln entsteht als Ergebnis eines Zusammenspiels verschiedener, oft gegensätzlicher, äußerer und innerer Faktoren.²¹⁰

Die Form des eigenen Habitus ist durch die bisherige Sozialisation (die Familie, die Klasse, den Wohnort) geprägt und berücksichtigt auch die biologischen Faktoren (das Geschlecht, die Intelligenz, die Lernfähigkeit).²¹¹ Grundsätzlich „entsteht der Habitus als Inkorporation unterschiedlicher «Kapitalformen» durch die Stellung in einem sozialen Raum“²¹², wo «Kapital» als unterschiedliche Besitztümer der Menschen betrachtet wird. Die Festlegung des Habitus richtet sich demnach danach, welche Besitztümer zur Verfügung stehen. Dadurch, dass die «Kapitalformen» inkorporiert werden, entstehen innere Schemata und Dispositionen.²¹³ „Die Konstitution des Habitus kommt zustande, indem Äußerliches durch spezifisch Innerliches verarbeitet wird.“²¹⁴

Burrichter weist darauf hin, dass Habitus als soziologischer Ausdruck „die einander eher ausschließenden Formen von makro- und mikrosoziologischer Betrachtungsweise kombiniert.“²¹⁵ Er berücksichtigt und fügt sowohl gesellschaftlich-kulturelle Bedingungen, institutionelle Prägungen als auch interaktional-kommunikative Strukturen der Person zusammen. Deshalb ist es möglich und angezeigt, über die Identität von Religionslehrer*innen zu sprechen, über „das, was ihr je konkretes Personsein, ihr Subjektsein im Spannungsfeld von Beruf, Leben und Glauben ausmacht“,²¹⁶ was im weiteren Verlauf dieser Arbeit noch dargestellt wird.

Mit Hilfe der Theorie des Habitus erklärt Bourdieu, wie sich unterschiedliche menschliche und gesellschaftliche Handlungen vollziehen. Dabei gelingt es Bourdieu, eine Synthese zu entwickeln, in welcher objektive Umstände subjektiv umgewandelt und angeeignet werden können. In seiner Theorie werden einseitige Fokussierungen auf das Handeln als bloße Folge sozio-kultureller oder individueller Umstände vermieden.²¹⁷

Unterzieht man die Habitus-theorie von Bourdieu einem Vergleich mit jener von Thomas, können viele Ähnlichkeiten in Bezug auf die Begrifflichkeiten und die Semantik, aber auch geringfügige Unterschiede festgemacht werden. So versteht Thomas unter dem

²¹⁰ Vgl. KRAIS B., GEBAUER G., Habitus, 5.

²¹¹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 579-580.

²¹² BOURDIEU P., Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M. 1982, 195.

²¹³ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 4.

²¹⁴ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 43.

²¹⁵ BURRICHTER R., In komplexen Unterrichtssituationen handeln, 81.

²¹⁶ Ebd. 81.

²¹⁷ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 5.

Begriff «dispositio» lediglich mögliche Eigenschaften, die sich später im Habitus festigen können. Bei Bourdieu hingegen stellen Dispositionen bereits Verfestigungen dar. Weiterhin betont Thomas verstärkt die freie Entscheidung für das Gute, während bei Bourdieu die soziale Determiniertheit eine größere Bedeutung einnimmt.²¹⁸

Im Unterschied zum personalen Ansatz der Professionalität, bietet der Habitusansatz den Vorteil, dass er einen breiteren Horizont des professionellen Handelns wiedergibt. In ihm werden alle relevanten Elemente des Berufs ins Auge gefasst, darunter auch die individuelle Ebene der (Religions-)Lehrer*innen, die einen Teilbereich des Habitus darstellt.²¹⁹

Bezüglich des rollentheoretischen Ansatzes akzentuiert Bourdieu hingegen, dass der Mensch auch in unterschiedlichen Situationen als Einheit zu betrachten ist. Er hebt hervor, dass das menschliche «Ich» „nicht in verschiedenen Rollen aufgeht, sondern immer als «Ich» präsent ist und sich zu diesen Rollen verhält.“²²⁰

2.2.1.3. Professionalitätstheoretische Habitus Theorie

Diese Theorie richtet ihren Fokus vor allem auf das professionelle Handeln. Sie lehnt sich an die strukturtheoretische und die kompetenztheoretische Professionalitätstheorie an. Das Habituskonzept ist geeignet, sowohl Professionalität als auch Professionalisierung eines Profis zu beschreiben.²²¹

Das professionelle Agieren macht drei grundsätzliche Strukturen aus: fachbezogenes Repertoire, seine Anpassung (Transformation) an den jeweils zu lösenden Fall (Fallbezug) und das Arbeitsbündnis zwischen Profi und Klient*innen.²²² Alle diese Strukturen spielen eine wichtige Rolle in der Entstehung des professionellen Habitus und können für die Praxis weiterentwickelt werden.²²³ Diese drei Strukturen sind strukturiert und wirken zugleich strukturierend. Heil beschreibt es folgenderweise: „Ein Profi baut sich im Laufe seiner Berufsbiographie einen professionellen Habitus auf (strukturiert), der sein Handeln bestimmt

²¹⁸ Vgl. ebd. 7.

²¹⁹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 45-46.

²²⁰ Ebd. 45.

²²¹ Vgl. HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus, 18.

²²² Vgl. HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart 2013, 13.

²²³ Vgl. ebd. 173.

(strukturierend), was wiederum zur Festigung oder Erweiterung seines Habitus beiträgt (strukturiert), was erneut sein Handeln bestimmt (strukturierend) usw.“²²⁴

Die professionalitätstheoretische Habitusstheorie erlaubt es zu präzisieren, welcher fachmännische Habitus aufgebaut werden soll, welche (auch theoretische) Dispositionen er voraussetzt, und auf welche Weise diese in die Praxis übertragen werden können. Habitus wird dabei zur Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis. Um die praktischen Fälle (Probleme) erfolgreich zu lösen, müssen Profis jene Kompetenzen erwerben, die dem jeweiligen Berufsfeld entsprechen. Hier kommt die grundlegende kompetenztheoretische Professionalitätstheorie zum Ausdruck. Alle drei Strukturen erfordern den Erwerb praxisrelevanter Kompetenzen, die einer stetigen Weiterentwicklung unterzogen werden müssen.²²⁵

„Da Praxis immer wieder neu ist, jedoch Analogien zur vorherigen Praxis aufweist, ist der professionelle Habitus idealerweise imstande, Probleme der jeweiligen Praxis zu lösen und dadurch sein habituelles Repertoire immer weiter auszubauen.“²²⁶ Dieses permanente Wechselspiel zwischen Bekanntem (erworbenem Repertoire) und Neuem (dem zu lösenden Fall) konstituiert den professionellen Habitus. In der Praxis wirkt stets diese Dialektik von Kontinuität und Diskontinuität zusammen.²²⁷

Auch in der Struktur des Arbeitsbündnisses beobachtet man gegenteilige Bestandteile, wie rollen- und personencharakteristische, die für ein professionelles Agieren unabdingbar sind. Darüber hinaus setzt sich das Arbeitsbündnis aus standardisierten und nicht-standardisierbaren Elementen zusammen, die den ganzen Menschen betreffen und die Beziehung von Profi und Klient*innen bestimmen. Die Theorie des professionalitätstheoretischen Habitus beschreibt, wie der professionelle Habitus gebildet wird und zeigt den Maßstab auf, mit welchem die Professionalität des Handelns beurteilt werden kann.²²⁸

²²⁴ HEIL S., Art. Habitus, 8.

²²⁵ Vgl. ebd. 8.

²²⁶ Ebd. 9.

²²⁷ Vgl. HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, 316.

²²⁸ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 9.

2.2.2. Zur Rezeption des Habituskonzeptes in anderen Anwendungsfeldern

Außer den Bereichen Philosophie, Sozialwissenschaft und Professionalität wird die Habituskonzeption häufig und vielfältig in den Geisteswissenschaften verwendet.²²⁹ Die interdisziplinäre Rezeptionsbreite des Habitus umfasst: Wirtschaftswissenschaften (mit Analyse der sozialen Ungleichheit und Ansätzen für eine neue Wirtschaftssoziologie)²³⁰; Frauen- und Geschlechterforschung²³¹; Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung (vor allem mit konflikttheoretischen Vorstellungen)²³²; die empirischen Kulturwissenschaften (besonders mit den vielfältigen Perspektiven der europäischen Ethnologie und der britischen Cultural Studies)²³³; Geschichtswissenschaften²³⁴; Literaturforschung (mit sozialen Analysen von Literaturwerken)²³⁵; Psychologie²³⁶; Politikwissenschaft²³⁷; Globalisierung (mit Analysen des Habitus in globalisierten Feldern und einer internationalen Umgebung).²³⁸

Zudem liegt ein breiter Katalog an einzelnen Artikeln, Ansätzen, Beiträgen und Rezeptionsversuchen vor, in welchen verschiedene Autor*innen versuchen, den Habitusbegriff auf bestimmte sozialen Gruppen zu beziehen.²³⁹ Häufig aufgegriffene Gruppen sind dabei unter anderem Sozialarbeiter*innen; Ärzt*innen; Lehrer*innen; Soldat*innen; Intellektuelle; Wissenschaftler*innen und Professor*innen; wissenschaftliche Mitarbeiter*innen; Arbeiter*innen und Angestellte; Unternehmer*innen; Manager*innen; Verwaltungspersonal; Studierende verschiedener Studiengänge. Erwähnenswert ist ebenso,

²²⁹ Vgl. LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

²³⁰ Vgl. LINGER A., Ökonomie der Praxis, ökonomische Anthropologie und ökonomisches Feld: Bedeutung und Potenziale des Habituskonzeptes in den Wirtschaftswissenschaften, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 221-239.

²³¹ Vgl. ENGLER S., Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 247-257.

²³² Vgl. HÖHNE T., Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, s. 261-281.

²³³ Vgl. BONZ J., und WIETSCHORKE J., Habitus und Kultur: Das Habituskonzept in den empirischen Kulturwissenschaften. Ethnologie – Volkskunde – Cultural Studies, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 285-302.

²³⁴ Vgl. REICHARDT S., Bourdieus Habituskonzept in den Geschichtswissenschaften, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 307-319.

²³⁵ Vgl. SUDERLAND M., Habitus und Literatur: Literarische Texte in Bourdieus Soziologie, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 325-343.

²³⁶ Vgl. ZANDER M., Unbewusste Schemata: Der Habitus in der Psychologie, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 347-356.

²³⁷ Vgl. GEILING H., Habitus und Politik: Zum Habituskonzept in der Politikwissenschaft, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 361-372.

²³⁸ Vgl. SCHNEICKERT CH., Globaler Habitus? Der Habitusbegriff in der Globalisierungsforschung, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 377-391.

²³⁹ Zur ausführlichen Literaturdarstellung: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 28-30.

dass der Habitus auch als ein geographisches bzw. historisches Phänomen erforscht wird. An dieser Stelle sei nur darauf verwiesen, da es aufgrund der umfassenden Forschungen zu dem Habitus nicht möglich ist, diese im Rahmen dieser Arbeit abzudecken. Für die weitere Forschung der vorliegenden Arbeit wird daher vor allem der Habitus in der Religionspädagogik mit dem von Heil und Ziebertz durchgearbeiteten Habitusmodell aufgegriffen.

2.2.3. Kritik am Habituskonzept

Neben einer breiteren Entwicklung des Habituskonzeptes in vielfältigen wissenschaftlichen Richtungen werden auch verschiedene kritische Standpunkte hervorgehoben.

Erstens fehlt es an einer ausführlichen Theorie der Entstehung des Habitus. Lenger meint, dass „Bourdieu das Problem der Habitusgenese und Habitusvermittlung aus seiner Analyse überwiegend exkludiert.“²⁴⁰ Laut ihm bleibt sowohl das Verhältnis der Genese des Habitus mit der Theorie der Sozialisation als auch die Vermittlung des Habitus in der Praxis unklar. Bettet man die Entstehung des Habitus in die Primärsozialisation eines Menschen ein, bekommt der Habitus dadurch einen weitgehend deterministischeren Charakter als bei einer Berücksichtigung der Sekundär- oder Tertiärsozialisation.²⁴¹

Zweitens steht auch die konkrete Vorgehensweise zur Habitusanalyse in der Kritik – Bourdieu habe zu dieser keine genaue Methodik erarbeitet. Zwar benutzte er selbst teilnehmende Beobachtungen, qualitative Interview- und quantitative Korrespondenzanalysen für die Erforschung des Habitus, hielt allerdings keine empfohlene Methode fest. Deshalb bleibt es weiterhin möglich, das ganze Repertoire an Forschungsmethoden zu verwenden.²⁴²

Einige Forscher*innen erheben auch den Vorwurf des Determinismus in Bezug auf das Habituskonzept.²⁴³ Der Vorwurf lautet, dass die Bildung des Habitus ausschließlich als eine unmittelbare Inkorporierung von sozialen Strukturen wirkt – der Habitus reproduziere dadurch gesellschaftliche Machtverhältnisse. Die deterministische Replikation der sozialen

²⁴⁰ Lenger A., Schneickert Ch., Schumacher F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus, 30.

²⁴¹ Vgl. ebd. 30.

²⁴² Vgl. ebd. 30.

²⁴³ Vgl. Rehbein B., Saalman G.: Habitus (habitus). In: Frölich G., Rehbein B. (Hrsg.), Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart 2009, 110-118; Vgl. Noble G., Watkins M., So, How Did Bourdieu Learn To Play Tennis? Habitus, Consciousness and Habituation. in: Cultural Studies, Davis 2003, Jg. 17, Heft 3, 520-538; Vgl. Jenkins R., Pierre Bourdieu, London 1992.

Strukturen sieht Bourdieu bloß als einen „Sonderfall des Möglichen“, der dann geschieht, wenn die Habitusbedingungen identisch sind mit denen, die bei seiner Erzeugung wirken.²⁴⁴

Viertens übt man eine Kritik gegen das Habituskonzept bezüglich der Vorannahme einer Einheitlichkeit des Habitus durch Bourdieu, d. h. eines einheitlichen Dispositionssystems der Menschen, die sie besitzen. Janning²⁴⁵ stellt dahingehend fest: „Deutlich wird aber, dass Bourdieus allgemeingültige Habitus-Konstruktion nur in sozial wenig differenzierten Gesellschaften einen gewissen Erklärungswert bei der Veranschaulichung von sozialen Inkorporierungsprozessen besitzt.“²⁴⁶ In einer heterogenen und plural geprägten Gesellschaft ist auch der Handlungsstil oft vielfältig gestaltet und erweist sich manchmal auch als widersprüchlich bei demselben Subjekt. Dazu weisen Kraus und Gebauer darauf hin, dass Bourdieu selbst an einigen Stellen über einen „gespaltenen Habitus“ schrieb.²⁴⁷

2.2.4. Habitus in der Religionspädagogik

Trotz der Kritik am Habituskonzept kann sich für die (Religions)Pädagogik ein Blick auf die Habitus Theorie von Bourdieu als lohnend erweisen, da sie aufzeigt, „welche Erfordernisse spezifisch pädagogischer Praxis auf den Habitus einwirken und ihn konstituieren.“²⁴⁸ Dadurch nimmt die Habitus Theorie in den Blick, welche Erfordernisse für das fachmännische Agieren von Religionslehrer*innen benötigt werden und welche individuellen Faktoren dieses beeinflussen.

Die Habitus Theorie nimmt in der Religionspädagogik einen eigenständigen Platz ein. Mit der Professionalisierung des Religionslehrer*innenberufs entwickelte sich das Modell des professionellen religionspädagogischen Handelns. Die Rezeption der Habitus Theorie in der Religionspädagogik brachte zusätzlich auch neue Erkenntnisse im Bereich der religiösen Sozialisation und des Lernens am Modell.²⁴⁹ Die als Habitusbildung verstandene religiöse Sozialisation stellt zwei grundlegende Fragen an die Religionspädagogik: Wie ist ein religiöser Habitus unter sich verändernden sozio-kulturellen Prämissen geformt und

²⁴⁴ Vgl. BOURDIEU P., Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M. 1993, 117.

²⁴⁵ Aber ähnlich auch: LAHIRE B., The Plural Actor, Cambridge 2011; EBRECHT J., Die Kreativität der Praxis. Überlegungen zum Wandel von Habitusformationen, in: EBRECHT J., HILLEBRANT F. (Hrsg.), Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft. Anwendung. Perspektiven, Wiesbaden 2004, 225-241.

²⁴⁶ JANNING F., Pierre Bourdieus Theorie der Praxis. Analyse und Kritik der konzeptionellen Grundlegung einer praxeologischen Soziologie, Opladen 1991, 34.

²⁴⁷ Vgl. KRAUS B., GEBAUER G., Habitus, Bielefeld 2002, 72.

²⁴⁸ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 45.

²⁴⁹ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 9.

biographisch aufgebaut? Wie kann eine „Arbeit am Habitus“ gelingen, bzw. wie lässt sich ein Teil des Habitus zielbestimmt ändern?²⁵⁰ Das Lernen am Modell (Modell verstanden als «Vorbild», «Star», «Idol», «Held», «Heilige», oder «Leitbild») spielt eine wichtige Rolle bei der religionspädagogischen Bildung. „Die Habitus Theorie kann in diesem Kontext wiederum ihre synthetische Kraft entfalten, indem sie zeigt, dass sowohl modellhafte Inhalte als auch deren subjektive Verarbeitung prozesshaft aufeinander bezogen sind, und erst dieser Prozess einen eigenen Habitus ausbildet, der religionspädagogisch begleitet werden muss. Gerade im popkulturellen Kontext kann die Theorie zeigen, wie die Orientierung an medial vermittelten Vorbildern bis hin zu Idolen ihre bildende Kraft entfalten kann und welche Gefahren eine bloße Imitation impliziert.“²⁵¹

Dressler weist darauf hin, dass auch „im Lehrberuf zwar einerseits objektivierbare Professionalitätskriterien gelten, andererseits aber Standardisierbarkeit und Routinisierbarkeit auf Grenzen stoßen“.²⁵² Um alle Antinomien, die mit dem religionspädagogischen Beruf verknüpft sind, fachsachlich meistern zu können, soll sich eine „widersprüchliche Einheit“ – ein je konkreter Berufshabitus – entwickeln. Er postuliert zudem, dass die Religionslehrer*innen „ihren ganz eigenen, individuellen Stil entwickeln müssen, mit dem sie ihren Schülern entgegentreten können, einen Stil, bei dem ihr Interesse, ihre Freude, und durchaus manchmal auch ihre Leidenschaft für die Themen und Sachverhalte, die sie im Unterricht zu vermitteln haben, als Funke überspringt.“²⁵³

In der vorliegenden Arbeit erfolgt eine Fokussierung auf das religionspädagogische Habitusmodell des professionellen Handelns, weil sich dieses für die der Arbeit zugrunde liegenden empirischen Erforschung besonders eignet. Das Modell erlaubt, den gegenwärtigen Stand der Professionalität von Religionslehrer*innen der Erzdiözese Lodz zu untersuchen und anhand der Diagnostik entsprechende Professionalisierungsrichtungen aufzuzeigen.

²⁵⁰ Vgl. SCHREIJÄCK T., Arbeit am Habitus. Gedanken zu einer christlichen Spiritualität im Kulturwandel, in: SCHREIJÄCK T. (Hrsg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie, Ein Handbuch, Freiburg i.Br. 2001, 650-664.

²⁵¹ Vgl. MENDL H., Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, in: Religionspädagogik innovativ, Nr. 8, Stuttgart 2014, 46-48; Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 14.

²⁵² DRESSLER B., Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, In: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik, Nr. 8, 2009, 117, <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-02/15.pdf>; verfügbar: 14.10.2023.

²⁵³ Ebd. 117.

2.3. Das Strukturmodell eines professionellen religionspädagogischen Habitus (Heil / Ziebertz)

Das Modell zeigt, „wie Professionalität im Habitus eines religionspädagogischen Profis konstituiert ist und (...) damit ein Diagnoseinstrument und Kriterium zum kompetenzorientierten professionellen Handeln darstellt.“²⁵⁴

Das Konzept eines professionellen religionspädagogischen Habitus setzt sich aus den Komponenten verschiedener Theorien zusammen, vor allem der Habitus Theorie und der Professionalitätstheorie (sowohl interaktionistisch, d. h. strukturtheoretisch und kompetenztheoretisch, als auch systemtheoretisch). Dieses Konzept lässt „die in der Professionalität wirkenden Strukturen grundsätzlich aufzeigen und ihre dazu gehörigen Kompetenzen zuordnen.“²⁵⁵ Heil und Riegger weisen auch darauf hin, dass das Konzept nicht nur die von Profis zu erwerbenden Kompetenzen und ihre Zuordnung im pädagogischen Berufsfeld hervorhebt, sondern auch ihre Bedeutung zur Lösung von Problemen darstellt.²⁵⁶ Berücksichtigungswert ist, dass das Modell auf der Grundlage empirischer Forschung entstand.²⁵⁷

Heil und Ziebertz zufolge treffen im Modell sowohl Elemente von Professionalität (Handlungsstrukturen; Kompetenzen; Reflexivität) als auch von Professionen und Professionalisierung (Handlungsbedingungen) zusammen.²⁵⁸

Das pädagogische Modell des Habitus liegt dem religionspädagogischen Modell zu Grunde. Es stellt sich wie folgt dar:

²⁵⁴ HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus, 9.

²⁵⁵ Ebd. 12.

²⁵⁶ Vgl. ebd. 18.

²⁵⁷ Vgl. MENDL H., HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: Katechetische Blätter, Nr. 130, Ostfildern 2005; ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005; HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, Berlin 2006.

²⁵⁸ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 580.

Modell: Professionstypischer Habitus

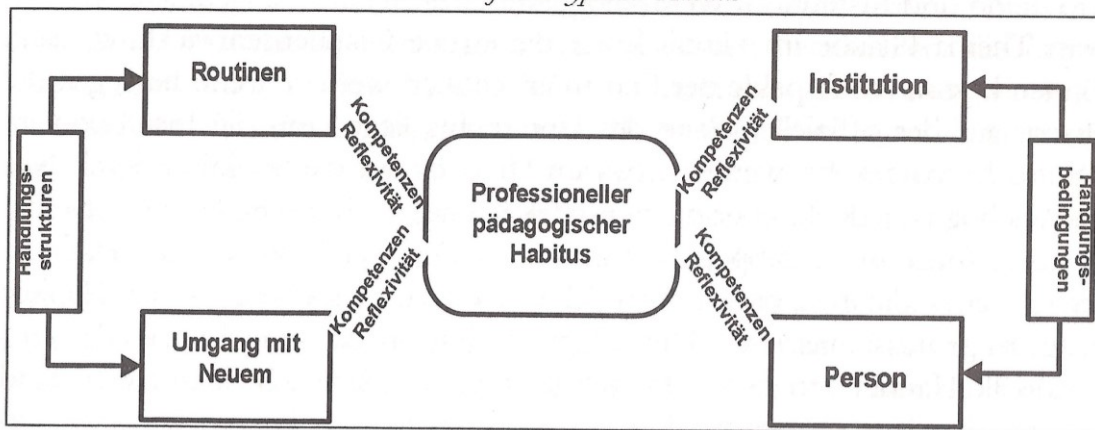


Abbildung 1: Professionstypisches Habitusmodell²⁵⁹

Bezüglich der professionalitätstheoretischen Habitus­theorie kann man das Modell folgenderweise erklären: Das fachbezogene Repertoire (Routinen) und der einzelne zu lösende Fall (Umgang mit Neuem) bilden die linke Seite des Konzeptes der Handlungsstrukturen. Hingegen entspricht das Arbeitsbündnis zwischen Profi und Klient*innen der rechten Seite des Modells, wo auch die Handlungsbedingungen (Institution und Person) zugeordnet sind.²⁶⁰

Den mittleren Platz des Modells nimmt der sogenannte professionelle pädagogische Habitus ein, der einerseits von Handlungsstrukturen und andererseits von Handlungsbedingungen bestimmt ist. Beide Seiten sind aus Kompetenzen und Reflexivität (als spezielle Meta-Kompetenz betrachtet) aufgebaut.²⁶¹ Ein ausgebildeter Habitus bezieht dabei alle im Modell vorkommenden Bereiche ein, die in einer ausgewogenen Balance zueinanderstehen – eine Festlegung auf einzelne Bereiche wird nicht angestrebt. Eine Überbetonung von einem oder mehreren Bereich(en) des Modells verhindert eine professionelle Problemlösung.²⁶²

Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen bilden zwei antinomische Seiten des Habitus, die innerhalb desselben zusammengeführt sowie integriert werden. „Das Kriterium

²⁵⁹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 47.

²⁶⁰ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 11.

²⁶¹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 580 – 581.

²⁶² Vgl. HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus, 22.

für eine gelungene Integrationsleistung dieser Bereiche ist die Bewältigung der Anforderungen im Berufsfeld.“²⁶³

Die Handlungsstrukturen geben die berufsspezifischen Regeln des Handelns wieder, durch welche professionelles Handeln ermöglicht wird. Diese Regeln ergeben sich durch Wechselwirkungen zwischen Professionellen und einem oder mehreren Subjekten. Die Handlungsbedingungen öffnen sowie beschränken gleichzeitig Handlungsmöglichkeiten und legen für diese Regeln fest. „Die Bedingungen ergeben sich durch die Begegnung zwischen Menschen in Institutionen, wie sie jeder professionellen Handlung implizit ist.“²⁶⁴

Der in der Mitte des Modells verankerte Habitus gewährleistet das Gleichgewicht der einzelnen äußeren Bereiche, welches insbesondere mit Hilfe der Reflexionsfähigkeit ermöglicht wird.²⁶⁵ In jedem Bereich müssen entsprechende Kompetenzen erworben werden, die zusammen mit der Möglichkeit zur Reflexivität professionelle Handlungen möglich machen. Der Habitus wird nicht ausschließlich durch Strukturen und Bedingungen konstruiert, integriert sie jedoch in ein kohärentes Ganzes, mit welchem ein gelungener Umgang mit den Ansprüchen im jeweiligen Berufsfeld gelingen kann. Das Habitusmodell eignet sich aus diesen Gründen besonders als Diagnosewerkzeug bezüglich bereits vorhandener und noch fehlender Kompetenzen.²⁶⁶ Zu beachten ist, dass alle Aspekte des Modells in einer spezifischen Situation zum Einsatz kommen, ihre Gewichtung jedoch unterschiedlich stark ausfallen kann.²⁶⁷

Die strukturelle Grundlegung des im Modell dargestellten Habitus lässt sich ebenso auf Religionslehrer*innen beziehen, da die pädagogische Professionalität einen Teilaspekt der religionspädagogischen Professionalität bildet, auch wenn sie sich durch ihren Bezug auf den Gegenstand unterscheidet.²⁶⁸ Aufgrund des anderen Gegenstandsbezugs finden sich im religionspädagogischen Habitusmodell religionspezifische Faktoren, welche das pädagogische Modell konkretisieren sowie erweitern. Die analytisch getrennten Bereiche

²⁶³ MENDL H., HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Das Habituskonzept, 326.

²⁶⁴ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 48.

²⁶⁵ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 11.

²⁶⁶ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 47.

²⁶⁷ Vgl. MENDL H., HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Das Habituskonzept, 327.

²⁶⁸ Vgl. HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, 329.

kommen in dem professionellen religionspädagogischen Habitus zusammen.²⁶⁹ Das religionspädagogische Modell stellt sich folgendermaßen dar:



Abbildung 2: Professionelles religionspädagogisches Habitusmodell²⁷⁰

Grümme unterstreicht vier Vorteile des Habitusmodells.²⁷¹ Erstens: Das Habituskonzept schlägt Parameter für Inhalte und Zielhorizonte eines professionellen reflektierten Handelns von Lehrer*innen vor, indem es zeigt, welche Qualifikationen für ein fachmännisches Religionslehrerhandeln notwendig sind, und in welcher Relation sie zueinanderstehen. Zweitens: Das Habituskonzept bietet ein Kriterium für Professionalisierungswege, indem sowohl die Kompetenzausbildung als auch die Evaluation des eigenen professionellen Handelns als Lehrperson in den Blick genommen werden. Die Kunst, Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen der konkreten Unterrichtspraxis ins Gleichgewicht zu bringen und die konkreten Ausbildungsfälle erfolgreich zu bewältigen, führt zu einer Berufszufriedenheit. Der Habitus hilft, sein eigenes berufsbezogenes Denken und Handeln zu verstehen, zu analysieren und bei Bedarf zu korrigieren und weiterzuentwickeln. Drittens: Das Habituskonzept stellt das Fundament für die Theorie einer kompetenzorientierten Lehrer*innenausbildung dar. „Durch das Habituskonzept wird (...) deutlich, dass die Arbeit am eigenen Habitus beruflichen Handelns eine lebenslange berufsbiographische Aufgabe ersten Ranges darstellt“²⁷², so Grümme. Viertens: Der Habitus

²⁶⁹ Vgl. HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus, 22.

²⁷⁰ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 56.

²⁷¹ Vgl. GRÜMME, B., Der Religionslehrer als Seiltänzer. Zur Frage der Religionslehrerkompetenzen, in: Münchener Theologische Zeitschrift, Nr. 60 (Heft 2), 2009, 76–89.

²⁷² Ebd. 88.

schließt andere Entwicklungsmaßnahmen des professionellen Handelns ein: „Supervisionen, kollegiale Beratung, Teamteaching, kollegiales Feedback, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, an Fortbildungs- und Weiterbildungsveranstaltungen gehören wesentlich dazu.“²⁷³ Aus den eben genannten Gründen dient der professionelle religionspädagogische Habitus als Werkzeug für die weitere Forschung in der vorliegenden Arbeit.

2.3.1. Handlungsstrukturen

Die Strukturen des Handelns knüpfen am interaktionistischen Ansatz von Professionalität an und setzen sich aus den beiden Sektoren religionspädagogische Routinen und Umgang mit religiöser Pluralität zusammen.

2.3.1.1. Religionspädagogische Routinen

Routinen selbst werden als ein internalisiertes, situationsübergreifendes Handlungsmuster bezeichnet, das zu jeder Zeit abrufbar ist und ein schnelles und gezieltes Handeln unter Zeitdruck zulässt. Ohne diese Routinen ist professionelles Handeln nicht realisierbar. Die Basis der Routinen bildet die Wissensstruktur des Professionellen, d. h. das Wissen selbst und die damit verbundenen Konzeptionen. Das fachspezifische Wissen hingegen kommt nicht direkt auf der Handlungsebene zum Ausdruck, sondern ermöglicht die Deutung und Anwendung desselben im konkreten Berufskontext. Die Anwendung des Wissens verlangt eine spezifische Transformation, die die Komplexität des Umfelds berücksichtigt. Wiederholte Transformationen verwirklichen den Prozess der Routinisierung. Bereits entwickelte Routinen alleine führen allerdings noch nicht zu einem professionellen Handeln. Die konkrete Praxis ist immer auf die Zukunft hin geöffnet, in welcher stets unbekannte Situationen auftreten können, in denen Routinen nicht anwendbar sind. Der Habitus ermöglicht es jedoch nicht nur, routinierte Handlungen zu entwickeln und diese in der Praxis zu erproben, sondern auch, diese mit Blick auf unbekannte Situationen zu erweitern.²⁷⁴

Die Routinen im Zusammenspiel mit Neuem ermöglichen die komplexe Erfüllung einer Aufgabe. Die jeweilige Konkretisierung der religionspädagogischen Routinen hängt von angenommenen Voraussetzungen durch die Religionslehrkräfte (z. B. ihrer Theologie,

²⁷³ Ebd. 88.

²⁷⁴ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 48-49.

religionspädagogischen Leitideen, Denkweisen, Überzeugungen, Erfahrungen, usw.) und vom bestimmten Kontext der Situation ab (z. B. Schule, Jahrgang, Klasse).²⁷⁵

Die erwünschten religionspädagogischen Routinen betreffen vor allem den Unterricht (Vorbereitung, Durchführung und Evaluation), aber auch die Teilnahme am ganzen Schulleben (Schulgottesdienst, verschiedene schulische Veranstaltungen, Verhalten außerhalb der Klassenzimmer). Die religionspädagogische Wissensstruktur fügt die theologischen Voraussetzungen (Kenntnisse und Konzeptionen) mit dem aufgebauten Repertoire des Handelns zusammen. Die Religionslehrkräfte bilden daher im Laufe ihrer Tätigkeit ein konkretes Konzept der religiösen Bildung aus, das sie in differenzierter Weise in unterschiedlichen Situationen anwenden können.²⁷⁶

2.3.1.2. Umgang mit religiöser Pluralität

Jede auf die Menschen orientierte Praxis geht mit unvorhersehbaren, unbekannten Situationen einher. Heil weist darauf hin, dass „zur Lehrerverberufung die alltägliche Unsicherheit und nicht vollständige Planbarkeit unterrichtlicher Praxis gehören.“²⁷⁷

Innerhalb zwischenmenschlicher Interaktion ist es nicht immer möglich, auf bereits eingeübte Routinen zurückzugreifen. Da stets neue Herausforderungen entstehen, kann eine professionelle Tätigkeit nie völlig routinisiert werden. Erst „im Wechselspiel von berufsbiographisch erworbenen Handlungsrouinen und der Transformation der Routinen im Umgang mit Neuem wird der professionelle Habitus konstituiert.“²⁷⁸

Die innere Logik des Neuen hat zur Folge, dass Neues allein aufgrund bisher ausgebildeter Routinen nicht bewältigt werden kann. Durch eine Begegnung mit Neuem muss das bisherige Repertoire umgestaltet und erweitert werden – durch die abduktive Korrelation gelingt es, sich auf Unbekanntes einzulassen, das eigene Handeln zu adaptieren und es im inneren Handlungssystem zu integrieren.²⁷⁹ Da Neues nicht ohne Transformation an den Habitus anknüpfen kann, ist eine Anpassung des Habitus unabdingbar. Dabei ist jedoch auch zu beachten, dass im Umgang mit Neuem trotzdem an bereits durchlebte Erfahrungen

²⁷⁵ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 581.

²⁷⁶ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 56-57.

²⁷⁷ HEIL S., Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln, in: Religionspädagogische Beiträge, Nr. 70, Bamberg 2014, 46.

²⁷⁸ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 50.

²⁷⁹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 581.

angeknüpft werden kann – die Dialektik von Kontinuität und Diskontinuität ist dem professionellen Handeln daher stets inhärent.²⁸⁰

Bemerkenswert ist, dass der Umgang mit Neuem weder standardisierbar noch methodisierbar ist, er jedoch person-, sach-, und situationsadäquat sein muss. Diese drei Kriterien sind für ein professionelles Handeln unverzichtbar.²⁸¹

Die religiöse Pluralität von Schüler*innen verlangt von Religionslehrer*innen einen Umgang mit Neuem sowie eine Antwort auf Neues. In pluralen Gesellschaften artikuliert sich Unbekanntes etwa durch unterschiedliche individuelle Religiosität, Religionsstile oder subjektive Weltanschauungstheorien. Gerade im schüler*innenorientierten Religionsunterricht kulminiert plurale Religiosität, da Schüler*innen verschiedenste christliche und nichtchristlichen Traditionen, Religionen und Vorstellungen mit in den Unterricht bringen. Der Umgang mit Neuem betrifft auch die allgemeine, pädagogische Tätigkeit der Religionslehrer*innen, die im schulischen Alltag immer wieder auf unerwartete Situationen treffen. Der inhaltliche (religiöse Pluralität) und der formale (pädagogische Tätigkeit) Faktor machen den religionspädagogischen Umgang mit Neuem aus.²⁸²

Ebenso wie Routinen, erfordert professionelles Handeln auch einen angemessenen Umgang mit Neuem. Der typische Habitus von Religionslehrer*innen besteht im Bereich der Handlungsstrukturen folglich darin, „religiöse Pluralität wahrzunehmen und eine Kommunikation mit der christlichen Tradition zu ermöglichen, um religiöse Bildung möglich zu machen.“²⁸³

2.3.2. Handlungsbedingungen

Die Bedingungen des Handelns, innerhalb derer eine professionelle Beziehung zwischen Profi und seinen Klient*innen entstehen kann, sind sowohl auf einer institutionellen als auch auf einer individuellen Ebene auszumachen. Im Folgenden werden diese beiden Ebenen im Hinblick auf ihre Konsequenzen für das professionelle Handeln ausgelotet.

²⁸⁰ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 50.

²⁸¹ Vgl. ebd. 51.

²⁸² Vgl. ebd. 57-58.

²⁸³ Ebd. 57-58.

2.3.2.1. Institution Schule und Kirche

Religionspädagogische Tätigkeiten vollziehen sich stets in einem Raum, der von Institutionen mitgeprägt ist. In Bezug auf religionspädagogisches Handeln ist vor allem die Institution Schule als Einflussfaktor auf das Handeln von Lehrkräften näher in den Blick zu nehmen. Jede Institution (auch die Institution Schule) konstruiert durch rechtliche und soziale Voraussetzungen, Vorgaben und vorgesehenen Rollen einen begrenzten Raum für das Handeln. Für pädagogische Tätigkeiten ist es daher unabdingbar, Kenntnisse über die vorgegebenen Bedingungen innerhalb der Institution Schule (und präziser der konkreten Klasse) zu erlangen.²⁸⁴ Die schulischen Vorgaben geben dabei einen groben Rahmen für mögliche Handlungen vor, beispielsweise durch den Status der Lehrkräfte, Rollenmuster, Aufteilung der Unterrichtszeit, Gestaltung und Ausrüstung des Raums, Verpflichtung zur Teilnahme, Themenvorgaben, Strukturierungen der Schulformen, usw. Der Auftrag der Schule ist es, in unterschiedlichen Ausbildungsformaten Lernsituationen zu schaffen, an denen Schüler*innen teilnehmen können.²⁸⁵

Neben der Schule sind Religionslehrkräfte jedoch auch an die Institution Kirche gebunden. Sie sind einerseits Beamte oder Angestellte des Staates, andererseits aber auch Beglaubigte der Kirche durch die «missio canonica». Diese doppelte Zugehörigkeit kennzeichnet die institutionelle Zugehörigkeit des Religionslehrer*innenberufs.²⁸⁶ Der diözesane Bischof kann sowohl die Religionslehrer*innen ernennen als auch aus bestimmten Gründen abberufen. Überdies haben die Religionsgemeinschaften das Recht, die Lehrplanvorgaben inhaltlich zu bestimmen.²⁸⁷ Darüber hinaus spielt bei der Interaktion von Schüler*innen mit den Religionslehrkräften das verbreitete Bild der Kirche in der Öffentlichkeit eine wesentliche Rolle. Entscheidend kann hierfür sein, ob der Kirche gesellschaftlich etwa ein menschenfreundlicher oder -feindseliger Umgang attestiert wird. „Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind Repräsentanten der jeweiligen Kirchen (...). Sie stehen in ihrem Bereich für die konkrete Form von Kirche, was auch in ihren Habitus übergeht.“²⁸⁸

²⁸⁴ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 582.

²⁸⁵ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 52.

²⁸⁶ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 582.

²⁸⁷ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 59.

²⁸⁸ HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren, 173.

2.3.2.2. Die Person in ihrer Lebens- und Glaubensbiographie

Neben den konkreten Handlungsstrukturen und den institutionellen Bedingungen nimmt auch die Persönlichkeit der Lehrpersonen im Habitusmodell eine wichtige Rolle ein. Diese individuelle Ebene wird dabei als grundlegende Bedingung des Handelns gesehen und nimmt auf dieses stetig Einfluss.²⁸⁹

Das Erfüllen bestimmter Rollen unter Religionslehrkräften wird nicht als «role-taking», sondern als «role-making» verstanden. Die individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen, zu welchen unter anderem physische, kognitive, affektive, soziale oder pragmatische Aspekte gehören, beeinflussen den jeweiligen Arbeitsstil ganzheitlich und stehen in einer ständigen Wechselwirkung zueinander. Diese Eigenschaften können von Subjekten zwar auch bewusst kontrolliert werden, etwa durch eine Zurückhaltung oder besondere Entfaltung einzelner Eigenschaften, allerdings nur in einem begrenzten Rahmen. Heil bemerkt diesbezüglich, dass ein Spektrum an Persönlichkeitseigenschaften eher breit angelegt sein soll als auf einen gewissen Typ von Eigenschaften beschränkt.²⁹⁰

Jede Person zeichnet sich durch eine einmalige Lebensgeschichte aus, welche sie prägt. Innerhalb der Lebensbiografie ereignet sich auch die Glaubensbiografie der Religionslehrer*innen – die beiden Biografien sind daher als miteinander verbunden anzusehen.²⁹¹

Die Glaubensgeschichte steht dabei nicht im Gegensatz zur Lebensgeschichte, sondern stellt einen zusätzlichen charakteristischen Faktor dar, der die Entwicklung eines religionspädagogischen Habitus mitprägt und innerhalb des beruflichen Kontextes eine wichtige Rolle einnimmt. Religionslehrkräfte lassen sich als „Kinder ihrer Zeit“ bezeichnen, da sie selbst von ihrem Aufwachsen und der damit einhergehenden Bildung sowie Sozialisierung in einer bestimmten religiös-kulturellen Umwelt bestimmt werden. „Die Glaubensbiographie bezeichnet den Werdegang der eigenen Religiosität im Verhältnis zur Religion.“²⁹² Religionslehrer*innen sind dazu verpflichtet, in ihrem beruflichen Habitus auch den persönlichen Glauben mitzubüberücksichtigen. Dies wird sowohl von den Schüler*innen als

²⁸⁹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 52-53.

²⁹⁰ Vgl.ebd. 52-53.

²⁹¹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 582.

²⁹² HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 52-60.

auch von den Kirchenoberen erwartet. Die kirchlichen Erfordernisse hierzu finden im Codex des kanonischen Rechtes ihren klaren Ausdruck.²⁹³

Berücksichtigungswert ist, dass anders als die Persönlichkeitsansätze, die eine Person ins Zentrum der Aufmerksamkeit stellen, in der Mitte unseres Modells der Habitus steht. Die personalen Elemente bilden nur einen Teil des gesamten Handelns, neben allen anderen gleichwertigen Aspekten. Im Gegensatz zu anderen Ansätzen und Modellen ist im Habitusmodell die Komplexität des professionellen Agierens breiter gefächert. Zudem verhindert das Habituskonzept eine einseitige Fokussierung auf bestimmte Elemente der Professionalität der Religionslehrkräfte. In diesem konstituiert sich die Professionalität nämlich nicht ausschließlich aus den individuellen Faktoren oder den institutionellen, sondern aus einer ganzheitlichen Kombination dieser.²⁹⁴

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich der religionspädagogische Habitus insbesondere dadurch auszeichnet, dass er „die Handlungsstrukturen korrelativ füllt und die Handlungsbedingungen spezifisch integriert erweitert.“²⁹⁵ Die Herausbildung eines spezifischen Habitus ist daher ausschließlich innerhalb dieser Bereiche möglich. „Mit dem Habitus ist ein Maßstab gefunden worden, auf den sich Professionalisierungsprozesse beziehen können.“²⁹⁶

2.3.3. Kompetenzen

Sowohl Handlungsstrukturen als auch Handlungsbedingungen werden durch bereichsspezifische Kompetenzen aufgebaut, die zu einer erfolgreichen Praxisausübung beitragen. Die Praxis wird dabei von einem Kompetenzcluster (Kompetenzbündel) bestimmt und weniger von einzelnen, isolierten Kompetenzen.²⁹⁷

Etymologisch liegt der Ursprung des Kompetenzbegriffs im lateinischen Verb «*competo, ere*», was *zusammentreffen/zutreffen* heißt. Kompetenz bedeutet daher zugleich Zuständigkeit sowie Fähigkeit. Der erste Sinngehalt entstammt dabei dem juristischen, der zweite dem professionstheoretischen Sprachgebrauch. Professionstheoretisch lässt sich der

²⁹³ DER CODEX DES KANONISCHEN RECHTES, 1983, Canon 804 § 2: Der Ortsordinarius hat darum bemüht zu sein, dass sich diejenigen, die zu Religionslehrern in den Schulen, auch den nichtkatholischen, bestellt werden sollen, durch Rechtgläubigkeit, durch das Zeugnis christlichen Lebens und durch pädagogisches Geschick auszeichnen.

²⁹⁴ Vgl. HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren, 170.

²⁹⁵ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 52-61.

²⁹⁶ Ebd. 52-61.

²⁹⁷ Vgl. HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, 86.

Begriff der Kompetenz dann anführen, wenn eine Person eine konkrete Fähigkeit zur Bewältigung der Praxis aufweisen kann. Im juristischen Sinne kommt zu der eben genannten Definition noch der Zusatz hinzu, dass die kompetenztragende sowie -ausführende Person auch Verantwortung für die aus der Kompetenz folgende Handlung trägt.²⁹⁸

Nach Weinwert sind Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“²⁹⁹

Heil und Ziebertz verwenden den Kompetenzbegriff im professionstheoretischen und juristischen Sinne zugleich, als „habituelle Dispositionen, die in einem Bereich geordnet sind und zur Bewältigung einer spezifischen Praxis befähigen.“³⁰⁰ Die erwähnten Dispositionen sind Heil zufolge „die Summe der handlungsermöglichenden Fähigkeiten eines Menschen.“³⁰¹ Erfolgt eine Verinnerlichung dieser Dispositionen, können sie sich zur Routinen entwickeln.³⁰² Das juristische Bedeutungsniveau stimmt mit dem professionstheoretischen in diesem Kompetenzbegriff überein.

Zu erwähnen ist, dass eine Kompetenz noch keine konkrete Handlung darstellt, diese aber erst ermöglicht. Für mögliche Handlungen stellt daher eine Kompetenz eine Voraussetzung dar, die gewohnheitsmäßig verinnerlicht und unabhängig von den Situationen zur Verfügung steht. Eine Kompetenz beinhaltet ebenso die komplexe Transformation der inneren Dispositionen auf vielfältige Situationen hin. Eine kompetente Person besitzt zudem das Potential, nicht nur in einer, sondern in mehreren Situationen erfolgreich zu handeln.³⁰³

Der allgemeine Kompetenzbegriff besteht aus unterschiedlichen Teilkompetenzen, die wiederum aus Qualifikationen bestehen. Heil und Riegger erwähnen diesbezüglich drei Teilkompetenzen, aus denen sich jede einzelne Kompetenz zusammensetzt: Wissen, Haltung und Fertigkeit. Allen drei Teilkompetenzen sind für die Entwicklung einer spezifischen Kompetenz unabdingbar. „Wissen bezeichnet den (meta-)kognitiven Anteil der Kompetenz,

²⁹⁸ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDEL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005, 65.

²⁹⁹ WEINERT F., Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel 2001, 27.

³⁰⁰ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, 65-66.

³⁰¹ HEIL S., Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln, 43-44.

³⁰² Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 582.

³⁰³ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, 66.

Haltung den affektiv-volitionalen und Fertigkeiten die pragmatischen Anteile. (...) Nur in diesem Zusammenspiel aus Wissen, Können, Wollen und Fühlen wird die Kompetenz realisiert.“³⁰⁴ Teilkompetenzen lassen sich in weiterer Folge auch innerhalb eines bestimmten Teilbereiches präzisieren.

Laut Heil und Ziebertz ist eine Qualifikation „ein klar abgrenzbarer und beobachtbarer Bereich innerhalb einer Teilkompetenz.“³⁰⁵ Qualifikationen stellen kognitive, affektive oder pragmatische Aspekte einer Teilkompetenz dar.

Innerhalb der Religionspädagogik lassen sich vielfältige Aufgaben- bzw. Kompetenzkataloge für Lehrer*innen und Religionslehrer*innen auffinden.³⁰⁶ Obwohl sich diese Kataloge in Hinblick auf dort formulierte Kompetenzen teilweise deutlich unterscheiden, z. B. in der Bestimmung der domänenspezifischen oder bereichsübergreifenden Kompetenzen oder der Dimensionen einiger Kompetenzmodelle, ist es unumstritten, dass Religionslehrer*innen für ihren Beruf bestimmte Fähigkeiten benötigen.³⁰⁷

Das professionelle religionspädagogische Habitusmodell bezieht sich bloß auf den Kern der religionspädagogischen Tätigkeit und auf die dazu notwendigen Kompetenzen. Heil und Ziebertz zeigen in diesem Modell bestimmte Teilkompetenzen in den einzelnen Bereichen auf, etwa die theologische/religionspädagogische Kompetenz im Sektor der Routinen; die pädagogische/didaktische Kompetenz im Sektor des Umgangs mit Neuem, die institutionelle Kompetenz im Sektor der Institution, die personale Kompetenz im Sektor der Person und die reflexive Kompetenz im mittleren Bereich des Habitus. Die reflexive Kompetenz transformiert die einzelnen Kompetenzbereiche im eigenen Habitus unter Berücksichtigung der Situation, wodurch alle Teilkompetenzen mit der reflexiven Kompetenz im Habitus verbunden werden. „Innerhalb dieser Bereiche müssen habituelle Dispositionen aufgebaut werden, um die Aufgaben im Berufsfeld zu bewältigen“, so Heil und Ziebertz.³⁰⁸ Zu beachten ist, dass die Dispositionen niemals in Reinform existieren, sondern sich immer durch die konkrete Person und evoziert durch unterschiedliche Situationen realisieren. Aufgrund dieser Umstände kann sich der Einsatz ein und derselben Kompetenz in bestimmten

³⁰⁴ HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus, 23.

³⁰⁵ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, 66.

³⁰⁶ Vgl. Ein Übersicht in: HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, 68-70.

³⁰⁷ Vgl. HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren, 15.

³⁰⁸ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, 71-72.

Situationen auf unterschiedliche Weisen darstellen. Deshalb ist die Kompetenz „variabel anwendbar im Unterschied zum rein technologischen Wissen.“³⁰⁹

Angelehnt an das Habitusmodell erstellt Heil eine Liste von Qualifikationen³¹⁰, die als Ausgangspunkt für die weitere empirische Forschung dient und an der eine Orientierung in Bezug auf die Aussagen über Qualifikationen erfolgt. In diesem Kontext ist es wichtig zu bemerken, dass bei der empirischen Forschung „die aufgeführten Qualifikationen als Beispiele zu verstehen sind, wie die einzelnen Teilkompetenzen gefüllt werden können. Dazu kann jede einzelne Qualifikation weiter spezifiziert werden. Die Qualifikationen sind daher nicht im Sinne einer Auflistung aller notwendigen Skills zu verstehen, sondern dienen als diagnostische Anregung und müssen von jeder oder jedem Einzelnen erweitert werden. Je nach Schwerpunktsetzung lassen sich darin Stärken und Schwächen diagnostizieren und gezielt erweitern.“³¹¹

2.3.4. Reflexivität als Meta-Kompetenz

Innerhalb der vielfältigen Kompetenzen, die den religionspädagogischen Habitus aufbauen, tritt die Reflexivität als Meta-Kompetenz hervor. Sie dient dazu, neue Fähigkeiten an bisherige anzuknüpfen und diese weiter auszubauen. In Bezug auf die Ausbildung eines Habitus spielt die Reflexivität als Meta-Kompetenz eine unersetzliche Rolle, da sie die Entwicklung eines Habitus erst ermöglicht. Unter der Meta-Kompetenz versteht man dabei die Kompetenz, die einzelnen Fähigkeiten und ihren Mehrwert (Erweiterung) aus allen Teilbereichen auf den Habitus zu übertragen und in diesen zu integrieren.³¹² Andererseits kann auch eine weit entwickelte Reflexionsfähigkeit dazu beitragen, bestimmte Kompetenzen angemessen in der jeweiligen Situation anzuwenden. Dadurch wird deutlich, dass mehrere Aspekte eine wichtige Rolle in Bezug auf das Handeln einnehmen.³¹³

Reflektieren heißt *zurückbiegen* oder *zurückbeugen* – die zu diesem Verb gehörenden Substantive sind die «Reflexivität» und «Reflexion». Durch Reflexion kann ein momenthafter Gedanke auf ein größeres Ereignis übertragen werden, wodurch mehrere Gedanken in Verbindung gebracht und auf ein bestimmtes Ereignis angewendet werden können. Reflexion

³⁰⁹ HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus, 23-24.

³¹⁰ Vgl. HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, 86-88.

³¹¹ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, 75.

³¹² Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 582.

³¹³ Vgl. HEIL S., Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln, 48.

stellt das Vorgehen dieses «In-Beziehung-Setzens» dar und verdeutlicht die Flexibilität des Denkens. Reflexivität ist demgegenüber die notwendige Fähigkeit der Ausführung dieses Vorgehens.³¹⁴ Im Bereich der Lehrer*innenbildungsforschung stellt die Reflexivität die grundlegende Kompetenz der Transformation des in der bisherigen Ausbildung erworbenen Repertoires auf singuläre Fälle im praktischen Handeln dar.³¹⁵ Durch den Reflexivitätsbegriff kann das Theorie-Praxis-Verhältnis klarer bestimmt werden und der Lehrberuf als Profession konkretisiert werden, da Lehrkräfte ihre angeeigneten Theorien nicht unverändert in die Praxis umsetzen, sondern sie jeweils sach-, person- und situationsadäquat transformieren. Heil und Ziebertz weisen darauf hin, dass diese Auslegung von Reflexivität sowohl in der bildungspolitischen als auch in der wissenschaftlichen Diskussion als das grundsätzliche Element des professionellen Agierens betrachtet wird und die charakteristische Lehrer*innenprofessionalität verdeutlicht.³¹⁶

Einige Autor*innen stellen Ausführungen zur Verbindung von Reflexivitätstheorien und der professionellen Praxis auf. Die wichtigsten Konzeptionen dieser Ausführungen von Reflexivität werden im Folgenden überblicksmäßig dargestellt.

2.3.4.1. Reflexivität bei Oevermann

Ulrich Oevermann bettet ein Konzept von Reflexivität im professionellen Handeln ein, wo er die verborgenen Normen des Handelns bei den Professionellen aufdeckt und ausführlich beschreibt. Er geht von dem Phänomen der Krisenhaftigkeit der Praxis aus und behandelt jede Krise als einen Normallfall, der immer wieder vorkommt, ein routinisiertes Handeln hingegen als Extremfall (Grenzfall) der Praxis.³¹⁷ Unter Krise versteht man überraschende und unerwartete Situationen. Oevermann begründet, dass man in der Beobachtung der sozialen Realität an jeder Stelle kognitivexperimentell die Offenheit der zukünftigen Entfaltung gewähren muss und diese ist eben krisenhaft.³¹⁸ Ein professionelles Agieren taucht vor allem auf, wenn sich Routinen wegen Neuem (vorkommende Krise)

³¹⁴ Vgl. HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren, 162.

³¹⁵ Vgl. ebd. 163.

³¹⁶ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Reflexivität als Schlüsselkompetenz, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005, 78-79.

³¹⁷ Vgl. OEVERMANN U., Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit, in: GÄRTNER CH., Schlüsselwerke der Religionssoziologie, Wiesbaden 2019, 469-480.

³¹⁸ Vgl. OEVERMANN U., Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: HELSPER W., BUSSE S., HUMMRICH M., KRAMER R.T., Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden 2008, 57.

verändern müssen. Dazu ist Reflexivität unerlässlich. Nach Oevermann besteht die Reflexivität der Lehrkräfte vor allem darin, eine bestimmte Situation richtig deuten zu können und sie unter ihrem vorhandenen Wissen zu subsumieren. In seiner Theorie werden Krisen auf der Basis einer Expertise per kodifiziertem Wissen bewältigt.³¹⁹

Oevermann weist darauf hin, dass „die Tätigkeit von Lernen in ihrer Typik systematisch als stellvertretende Krisenbewältigung bestimmt werden muss, in der (...) der Schüler der Klient in einem pädagogischen Arbeitsbündnis ist.“³²⁰ Professionellen kommt demnach die Aufgabe zu, potentielle Lösungsmöglichkeiten eines Problems ihren Klient*innen zur Verfügung zu stellen. Diese Vorgangsweise ist dabei immer fallbezogen und individuell. „Das reflexive Moment in Oevermanns Theorie bildet die Rekonstruktion des Einzelfalls, da hierdurch das bisherige Wissen auf den Fall transformiert wird.“³²¹ Unersetzlich sind dafür hermeneutische und fachmännische Kompetenzen, auf denen die Reflexivität beruht. Der Beitrag von Oevermanns Theorie zum professionellen Lehrer*innenbildungsdiskurs ist „das Aufzeigen der Notwendigkeit einer Transformation des professionellen Wissens auf den Fall.“³²² Zu dieser Transformation dient die reflexive Fähigkeit des Professionellen.

2.3.4.2. Reflexivität bei Schön

Die Theorie Schöns konkretisiert eine reflexive Leistung beim professionellen Handeln. In seiner Professionsforschung wendet er sich gegen eine rein technologische, lineare Übertragung von Wissen in die Praxis durch Professionelle einerseits und gegen eine einseitige Konzentration auf formale Kriterien der Professionen andererseits.³²³ Seine Theorie beschreibt die kognitiven, grundlegenden Funktionen von Professionellen, bei welchen das reflexive Agieren eine wesentliche Rolle spielt. Der Reflexivität von Schön zufolge lässt sich die Reflexivität der Lehrer*innen (und anderer Berufe) auf den folgenden drei Ebenen beobachten: «knowledge-in-action», «reflection-in-action» und «reflection-on-action», wovon «reflection-in-action» das professionelle Handeln am meisten bestimmt. Unter «knowledge-

³¹⁹ Vgl. OEVERMANN U., Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: COMBE A., HELSPER W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996, 70-182.

³²⁰ OEVERMANN U., Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: KRAUL M., MAROTZKI W., SCHWEPPE C. (Hrsg.), Biographie und Profession, Bad Heilbrunn 2002, 14.

³²¹ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Reflexivität als Schlüsselkompetenz, 83.

³²² Ebd. 83.

³²³ Vgl. ebd. 83.

in-action» wird der meist unbewusst vorhandene fachliche Wissensstand verstanden. Dieses Wissen macht die Handlung möglich, wird jedoch nicht verbalisiert oder bewusst eingesetzt. «Reflection-in-action» heißt demgegenüber eine bewusste Übertragung und notwendige Veränderung des Wissensstands auf neue Fälle. «Reflection-on-action» entspricht der nachträglichen Deutung und Beschreibung der vollzogenen Handlung.

Nach Schön kommt der «reflection-in-action» eine entscheidende Bedeutung im professionellen Handeln zu, weil sie dominierend zu einer Erweiterung des Bewältigungsrepertoires beiträgt.³²⁴ Schön spricht sich jedoch trotzdem gegen eine einfache Subsumption des Problemfalls unter bisheriges Wissen aus (wie es das bei Oevermann gibt). Er behandelt es vielmehr als „a reflective conversation with a unique and uncertain situation“.³²⁵ Laut ihm führt in diesem reflektierenden Gespräch das Bemühen des Praktikers, das neu formulierte Problem zu lösen, zu neuen Entdeckungen, die eine neue Reflexion im Handeln («reflection-in-action») erfordern. Der Prozess durchläuft Phasen des Verstehens, des Handelns und des erneuten Verstehens. Die neue, einzigartige und unsichere Situation wird durch den Versuch, sie zu verändern, verstanden und durch den Versuch, sie zu verstehen, verändert.³²⁶ Professionelle zeichnen ein Bild einer bestimmten Situation, zu welcher sie aufgrund ihres bisherigen Wissenstandes eine Deutungshypothese aufstellen (framing), die im Anschluss getestet (testing) und eventuell neu formuliert werden kann (reframing). „Framing, Testing und Reframing bilden also die Operationen, mit denen ein «reflective practitioner» arbeitet.“³²⁷

Schön weist darauf hin, dass jede*r Praktiker*in einen Fall als einzigartig betrachtet und an diesen daher nicht mit bisher erprobten Theorien oder Techniken herangehen kann. Weil Praktiker*innen diese Situation jedoch als problematisch einschätzen, muss sie neu gestaltet werden («reframe it»)³²⁸. Dieser Prozess wird zudem von einem steigenden Handlungsdruck begleitet. Jede neue Erfahrung von «reflection-in-action» führt zu einer Steigerung des Handlungsrepertoires, da sich ein Fall zunächst auf weitere übertragen lässt. Allerdings nicht dadurch, dass ein Fall bereits allgemeine Prinzipien hervorbringt, sondern er zu einer Repertoirebreite von Praktiker*innen an exemplarischen Themen beiträgt. Von

³²⁴ Vgl. ebd. 83-84.

³²⁵ SCHÖN D., *The Reflective Practitioner. How Professionals think in action*, London/New York 2016, 130.

³²⁶ Vgl. ebd. 132.

³²⁷ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., *Reflexivität als Schlüsselkompetenz*, 85.

³²⁸ Vgl. SCHÖN D., *The Reflective Practitioner*, 129.

diesem Repertoire ausgehend lassen sich in zukünftigen Fällen für die Praxis weitere Handlungsmöglichkeiten erproben.³²⁹

Das reflexive Moment bei Schön stellt vor allem eine Umformulierung der Deutungshypothesen dar. Der Verdienst von Schöns Reflexivitätstheorie ist die Unterstreichung des ständigen Prozesses von Neuformulierung der Deutungshypothese und Erweiterung des Handlungsrepertoires. Bezieht man diese Umformulierung auf Lehrkräfte, wird deutlich, dass auch sie Deutungshypothesen in bestimmten Situationen am Unterricht konstruieren, diese dann testen und fallbezogen weiterentwickeln. Die Falllösung erfolgt in permanenten kognitiven Operationen «in action». „Die Fähigkeit zur Entwicklung von Hypothesen, die zur jeweiligen Situation passen, soll bei Lehrerinnen und Lehrern ausgeprägt werden.“³³⁰

2.3.4.3. Reflexivität bei Heil und Ziebertz

Beide Theorien (von Oevermann und von Schön) weisen zwar einige inhaltliche Ähnlichkeiten auf, beziehen sich aber nicht aufeinander. Der Verdienst der beiden Entwürfe für die Theorie einer reflexiven Handlung von Professionellen liegt darin, dass sie aufzeigen, dass reflexives Handeln als Transformation des Wissensstands in situationsspezifisches Können verstanden werden soll. Zusätzlich zeigen sie Aktivitäten auf, wie Reflexivität in der Realität gelingen kann. Merkmale aus beiden soeben dargestellten Konzeptionen finden in der Konzeption von Heil und Ziebertz Anwendung. Ihre Reflexivitätstheorie stellt eine Konkretisierung der Theorie «reflexion-in-action» von Schön dar. Heil und Ziebertz versuchen in dieser Reflexivität mit Hilfe der Schlussmodi und ihres Zusammenspiels zu beschreiben und Teilkompetenzen der allgemeinen Fähigkeit Reflexivität zu gewinnen. „Ein Schlussmodus ist die Art und Weise des Schlusses auf Bedeutung einer besonderen Situation mit allgemeinem Wissen.“³³¹ Anders gesagt: „Ein Schlussmodus ist die Verbindung einer allgemeinen Regel mit einer besonderen Tatsache.“³³² «Reflection in action» wird durch die einzelnen Schlussmodi operationalisiert.

Die Schlussmodi Abduktion, Deduktion und Induktion wirken im Kontakt mit einer bisher unbekannten, unvorhersehbaren und überraschenden Tatsache auf die Praxis. Der

³²⁹ Vgl. ebd. 140.

³³⁰ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Reflexivität als Schlüsselkompetenz, 84-85.

³³¹ Ebd. 85-86.

³³² HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, 73.

Abduktion kommt die Aufgabe zu, hypothetische Erklärungen zu neu gewonnenen Tatsachen herzustellen. Die neuen Erklärungen sind notwendig, weil ein überraschendes Phänomen zu den gewöhnlichen, bisher bekannten Normen nicht eingeordnet werden kann. Die Relevanz dieser Schlussmodi ist zu beobachten, wenn sie von vielen überraschenden, scheinbar nicht miteinander verknüpften Fakten eine neue, sinnvolle und erklärende Deutungshypothese formulieren.³³³ Mit Hilfe der Deduktion werden diese Hypothesen auf ihre theoretische Stimmigkeit geprüft, um schließlich potentielle Konsequenzen auszuloten. Abschließend dient die Induktion zu erkunden, ob die hypothetische Erklärung auch in der Empirie standhält. Bezüglich der religionspädagogischen Tätigkeit bedeutet Reflexivität zusammengefasst: „Hypothesen zur Struktur eines religiösen Lernfalls durch die fallspezifische Transformation des professionellen theologischen Repertoires zu entwickeln (abduktiv), deren Konsequenzen zu bestimmen (deduktiv) und diese in der Interaktion zu testen (induktiv).“³³⁴

Neben den drei oben erwähnten Schlussmodi (Abduktion, Deduktion und Induktion) existiert noch ein vierter Modus der Reflexivität: das Nicht-Schließen. Das Nicht-Schließen kommt etwa dann zum Tragen, wenn Lehrkräfte Aussagen von Schüler*innen oder andere Handlungen nicht in den Unterricht miteinbeziehen und ihre eigene Vorgehensweise unbeeinflusst von den Schüler*innen bleibt. Zu dem professionellen, reflexiven Handeln gehört auch die gelegentliche Anwendung dieses Schlussmodus, z. B. wenn Lehrkräfte die Aussagen der Schüler*innen mit Sicherheit für absichtliche Störungen bzw. Unterbrechungen des geregelten Unterrichtsverlaufs halten. Mittels dieser vier Schlussmodi (Abduktion, Deduktion, Induktion, Nicht-Schließen) können Lehrer*innen auf während des Unterrichts neu auftauchende und überraschende Situationen schnell reagieren.³³⁵ Damit geht auch einher, dass unterschiedlichen Situationen verschiedenste Bedeutungen zuerkannt werden.³³⁶

Die Kompetenz der Reflexivität hat die Funktion einer Schlüsselkompetenz, die alle andere Kompetenzen mit dem Habitus bündelt und in ihm verankert. Da die Theorie von Heil und Ziebertz eine Konkretisierung und Erweiterung der Theorie Schöns und Oevermanns bildet, erfolgt in der folgenden empirischen Forschung eine Bezugnahme darauf.³³⁷

³³³ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Reflexivität als Schlüsselkompetenz, 87.

³³⁴ Ebd. 89.

³³⁵ Vgl. HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren, 95-96, 107.

³³⁶ Vgl. HEIL S., Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln, 47.

³³⁷ Vgl. HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren, 163.

2.3.5. Habitusformen

Heil und Ziebertz unterscheiden drei Typen des Habitus, die in den nachstehenden Phasen der Ausbildung und der Praxis entstehen. Der erste Typ – der wissenschaftlich-reflexive Habitus – wird während der universitären Ausbildung erworben: „Universitäre Lehrerbildung ist daraufhin ausgerichtet, einen wissenschaftlich-reflexiven Habitus zu bilden, der befähigt, wissenschaftliche Routinen auszubilden, diese auf Neues hin zu transformieren und über die Institution Schule und die eigene Person aufzuklären.“³³⁸ Mit diesem Aspekt des Habitus werden daher die Umstände, Merkmale, Grenzen sowie der Rahmen der hochschulischen Bildung berücksichtigt. Laut Mendl besteht „der Wert eines universitären Lehrerstudiums (...) in der Distanz zur Praxis, weil dies die Chance für eine theoriegeleitete Annäherung bietet.“³³⁹ Nach ihm soll das Theologiestudium zu einer Verbindung von Wissenschaft, Berufsorientierung und Persönlichkeitsbildung führen. Die Entstehung des wissenschaftlich-reflexiven Habitus beschreibt er folgendermaßen: „Die Ausbildung erster religionspädagogischer Routinen erfolgt schrittweise über Fallanalysen, schulpraktische Studien und erste unterrichtliche Versuche. (...) Dabei ergeben sich wechselseitige Verschränkungen mit den Handlungsbedingungen – der eigenen Lebens- und Glaubensbiographie und der Einstellung zu Schule und Kirche.“³⁴⁰ In all diesen Ausbildungsschritten wirkt die Reflexivität mit.

In der zweiten Phase der Ausbildung (im Referendariat) wird der zweite Typ gebildet – der reflexiv-pragmatische Habitus. Diese Phase verlangt durch neu auftretende Situationen in der Praxis neue Denk- und Handlungswege. „Im Studium erworbenes Sach- und Handlungswissen soll auf die ganz neue Situation hin reflektiert werden, und in Auseinandersetzung mit neuen Handlungsbedingungen und -strukturen müssen dann neue, reflektierte Berufsroutinen ausgebildet werden.“³⁴¹ Dabei muss der Schwerpunkt von der wissenschaftlichen Kenntnis auf die unterrichtliche Praxis verlagert werden. Die Übertragung des angeeigneten Fachwissens auf die schulische Praxis verläuft dabei nicht immer reibungslos – Konflikte sowie Missverständnisse können auftreten. Es ist daher als Normalfall zu betrachten, wenn die in der Ausbildung angeeigneten Lehrmodelle nicht direkt in die Praxis übertragen werden können. Der wissenschaftlich-reflexive Habitus muss sich erst in

³³⁸ MENDL H., Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005, 127.

³³⁹ MENDL H., Handwerker, Künstler, Meister, 74.

³⁴⁰ Ebd. 75.

³⁴¹ MENDL H., Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung, 128.

einen reflexiv-pragmatischen Habitus umwandeln, wobei sich diese Umwandlung durch das wechselseitige Zusammenspiel von Wissenschaft und Praxis, durch Anwendungs- und Reflexionsprozesse, ergibt. Diese Prozesse „führen zu inhaltlichen, methodischen und persönlichen Transformationen“³⁴², welche die unterschiedlichen Kompetenzen zu einer Berufspraxis vereinigen. Das ermöglicht sowohl, den Unterricht reflektiert vorzubereiten und zu gestalten, als auch situativ elastisch durchzuführen.

Die dritte Phase der Habitusbildung entsteht mit dem Einstieg in das Berufsleben, in welchem Lehrkräften eine eigene Verantwortung bezüglich ihrer weiteren Bildung zukommt. Im Zuge der selbstständigen Berufsjahre entwickelt sich ein eigener pädagogischer und religionspädagogischer Stil des Handelns, der dritte Typ: der biographisch-reflexive Habitus. Dieser Habitus wird vor allem durch die Praxis und Weiterbildungsmaßnahmen entwickelt. In ihm kulminieren zudem alle Phasen der Lehrer*innenbildung. „Der Beruf des Lehrers fordert (...) einen ständigen «Wandel durch Reflexion», um den jeweils neuen Zeitherausforderungen, pädagogischen Neuansätzen und didaktischen Konzepten gerecht zu werden.“³⁴³ Anders formuliert: In der dritten Phase der Habitusbildung wird ein integrierender Habitus entwickelt, der einzelne, heterogene Aspekte einer Fortbildung aufnimmt und in sein bisheriges Theorie- und Fallwissen integriert. All jene Elemente, welche sich als nicht anschlussfähig an den bisherigen Habitus erweisen, können nur schwer in diesen aufgenommen werden.³⁴⁴ Trotz ausgebildetem Habitus entstehen in der beruflichen Laufbahn immer wieder Dichotomien zwischen den Strukturen und den Bedingungen des Handelns. Sowohl die institutionellen Anforderungen als auch die persönlichen Erfahrungen im Lebens- und Glaubensfeld erfahren während der Phase der Berufsausübung Veränderung. Angesichts der sich rasant verändernden Lebenswelt und der zunehmenden religiösen Pluralität der Schüler*innen müssen auch Religionslehrer*innen ihre Tätigkeit an diese Veränderungen anpassen. Die immer neu entstehenden didaktischen und religionsdidaktischen Theorien und Modelle führen immer wieder zu Veränderungen in den Handlungsrouinen.³⁴⁵

2.3.6. Das Habitusmodell als Diagnoseinstrument

Den eigenen professionellen «Stil» von Religionslehrer*innen konstituieren Handlungsstrukturen, Handlungsbedingungen, Kompetenzen und Reflexivität, die

³⁴² Ebd. 130.

³⁴³ Ebd. 145.

³⁴⁴ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 585.

³⁴⁵ Vgl. MENDL H., Handwerker, Künstler, Meister, 76.

strukturierend auf die Lehrkräfte und dadurch auch strukturierend auf ihre Praxis einwirken. Daran lässt sich erklären, warum Lehrer*innen in gleichen Situationen zugleich unterschiedlich und doch ähnlich agieren. „Das Habituskonzept liefert ein Analyseinstrumentar, die eigene Professionalität zu erkennen und zu professionalisieren, d.h. gezielt nach Schwächen und Stärken zu suchen.“³⁴⁶ Hinsichtlich des Themas der vorliegenden Arbeit wird Professionalisierung als eine berufsfeldspezifische Habitusbildung verstanden.

Das Habitusmodell kann verschiedenen Zwecken dienen, ist aber besonders als Diagnoseinstrument der Professionalität, als Kommunikationsmodell im Unterricht, als Modell der religiösen Sozialisation oder Lernen am Modell geeignet.³⁴⁷ In dieser Forschung wird das Habitusmodell als Diagnoseinstrument eingesetzt. Das Modell „bringt den Aspekt einer reflektierten Lehrerpersönlichkeit in das Feld beruflicher Professionalität ein; von seiner Anlage her ist es gedacht als Instrument, um Metaprozesse des Lehrens und Lernens fassbar zu machen.“³⁴⁸ Mit dem Habitusmodell lassen sich sowohl die eigene als auch fremde Praxis diagnostizieren, vorhandene Ressourcen ordnen und weiterentwickeln.³⁴⁹ Diese Möglichkeiten sind für die Professionalisierung von zentraler Bedeutung.³⁵⁰

Das Modell fungiert dabei als ideales Vorbild der Professionalität. Das Ziel der Reflexion über den religionspädagogischen Habitus ist es, Ressourcen und Entwicklungspotentiale festzustellen sowie die schwach oder stark ausgeprägte Bereiche zu identifizieren. „Die Norm des Habitusmodells ist also, in allen Bereichen des Habitus gleich gut professionell konstituiert zu sein.“³⁵¹ Heil und Riegger machen darauf aufmerksam, dass die Strukturen im Idealfall in allen Phasen der Lehrer*innenbildung „bewusst gebildet und nicht nur mit-gebildet würden, um den Ausgleich im Habitus zu schaffen und ihn mit Kompetenzen zu füllen.“³⁵²

Mit dem Rückgriff auf das Habitusmodell werden ebenso die vier Habitusbereiche (Fachrepertoire/Routine, Fallbezug/Umgang mit Neuem, Institution und Person) in den Blick genommen. Das religionspädagogische Habitusmodell macht zudem deutlich, inwieweit Religionslehrkräfte durch gegebene Strukturen und dazugehörige Bedingungen geprägt sind

³⁴⁶ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, 582.

³⁴⁷ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 12-13.

³⁴⁸ MENDL H., Handwerker, Künstler, Meister, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Nr. 22, Neukirchen-Vluyn 2006, 73.

³⁴⁹ Vgl. HEIL S., Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln, 47.

³⁵⁰ Vgl. HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus, 30.

³⁵¹ HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren, 173-174.

³⁵² HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus. 30.

und wie sie diese persönlich adaptieren. Dadurch erfolgt ein umfassender Überblick über die Professionalisierung von Lehrkräften, womit ein bedeutender Beitrag zur Verbesserung des Bildungsauftrags geleistet werden kann.³⁵³

Neben der Funktion als Diagnoseinstrument kann das Modell auch Orientierung bezüglich der Planung und Entwicklung der religionspädagogischen Lehrer*innenausbildung bieten.³⁵⁴

³⁵³ Vgl. HEIL S., Art. Habitus, 12.

³⁵⁴ Vgl. MENDL H., HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Das Habituskonzept, 328.

KAPITEL 3

Kompetenzeinschätzung der Religionslehrpersonen aus der Erzdiözese Lodz

In diesem Teil der Arbeit werden zuerst die Konstruktionsprinzipien und Voraussetzungen der empirischen Forschung dargestellt. Darüber hinaus wird beschrieben, mit welcher Methode welche Daten erhoben wurden und in welcher Weise sie analysiert werden. Dabei werden auch die bei der empirischen Forschung beachteten Gütekriterien sowie ihre Grenzen erläutert. Den größten Teil des Kapitels nimmt die Darstellung der quantitativen Forschungsergebnisse ein.

3.1. Konstruktionsprinzipien und Voraussetzungen im empirischen Vorgehen

In der vorliegenden Arbeit werden die Begriffe folgenderweise benützt: Unter dem Begriff „Sektor“ sind die folgenden Domänen des Habitusmodells gemeint: «Religionspädagogische Routinen», «Umgang mit religiöser Pluralität», «Institution», «Person», «Reflexivität» oder – außerhalb des Habitusmodells – «Andere». Unter dem Begriff „Aspekt“ wird eine der Dimensionen der Kompetenzen verstanden: kognitiv, affektiv oder pragmatisch. Unter dem Begriff „Bereich“ wird auf eine Antwort auf die offene Frage (1.–4.) rekuriert, wobei hierbei sowohl eine Teilantwort als auch alle Antworten auf die Fragen gemeint sein können. Ein Bereich bildet dabei eine vollständige Einheit, welche einem der Sektoren des Habitusmodells zugeordnet werden kann. Die eben ausgeführten Begriffsdefinitionen durchziehen in konsequenter Weise den gesamten empirischen Teil der Arbeit.

3.1.1. Forschungsidee der quantitativen Untersuchung

Meiner Arbeit liegt die Frage nach einem Bedarf der Unterstützung der Religionslehrkräfte bei der Entwicklung ihrer religionspädagogischen Kompetenzen, um die Schüler*innen professionell unterrichten zu können, zu Grunde. Da die Praxis grundlegende Auskunft über die Kompetenzen der Religionslehrer*innen geben kann, wurde die Entscheidung getroffen, eine empirische Forschung durchzuführen. Gemäß Schreiner und Schweizer kann „religiöse Bildung heute nicht mehr unabhängig von Erkenntnissen der empirischen (Bildungs-)Forschung begriffen und gestaltet werden.“³⁵⁵ Daran anlehnend eignet sich besonders die Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen, um einen tiefgehenden Einblick in die Handlungskompetenzen der Religionslehrer*innen zu erhalten. Unterrichtsbeobachtungen würden jedoch den Rahmen einer einzelnen Arbeit übersteigen, weshalb innerhalb dieser Arbeit im Rahmen einer überblicksmäßigen Einordnung der Kompetenzen die Methode der Selbsteinschätzung durch Religionslehrpersonen gewählt wurde. Im Rahmen dieser Selbsteinschätzung wird untersucht, wie Religionslehrkräfte der Erzdiözese Lodz ihre religionspädagogischen Kompetenzen einordnen – insbesondere selbst genannte Schwächen und Stärken werden dabei in den Fokus gerückt. Dabei geben die Antworten Selbstempfindungen bzw. Selbsteinschätzungen wieder. Diese gegebenen Antworten können schließlich wichtige Auskünfte darüber geben, wie die Professionalität der Religionslehrer*innen der Erzdiözese Lodz eingeschätzt werden kann (Zustandsdiagnose). Diese Zustandsdiagnose bildet schließlich die Basis für eine weitere Entwicklung möglicher Professionalisierungsmaßnahmen (Entwicklungsprozess). Qualifikationen, die die religionspädagogischen Kompetenzen der Religionslehrer*innen weiterentwickeln können, werden durch einen Fragebogen erhoben. Das Strukturmodell des professionellen religionspädagogischen Habitus³⁵⁶ gibt dabei den Rahmen zur Erstellung des Fragebogens vor. Es ist dabei in Evidenz zu halten, dass mit jedem Modell, auch dem Habitusmodell, eine Vereinfachung der Komplexität der Praxis einhergeht – allerdings ermöglicht das Habitusmodell eine systematische Erfassung der Praxis, die schließlich auch Weiterentwicklungen sowie Erklärungen ermöglicht.

³⁵⁵ SCHREINER P., SCHWEITZER F. (Hrsg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster / New York 2014, 11.

³⁵⁶ Vgl. HEIL S., Art. Habitus; HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung.

3.1.2. Erhebungsmethode und -instrument

Als Methode der empirischen Untersuchung wurde bewusst eine Fragebogen-Befragung³⁵⁷ gewählt, weil sie es ermöglicht, „eine Vielzahl von Informationen in kurzer Zeit abzufragen und es erlaubt, dabei die Anonymität der Befragten sicherzustellen.“³⁵⁸ Um eine repräsentative und breite Stichprobe zu gewährleisten, sollten möglichst viele Religionslehrer*innen in einem kurzen Zeitraum befragt werden. Durch die Befragung der Religionslehrer*innen können ihre Einstellungen zu ihrem Kompetenzprofil auf verschiedensten Ebenen erfasst werden. Das offene Fragenformat ermöglicht dabei eine möglichst freie Äußerung, geschlossenen Fragen hingegen eine Zustimmung oder Ablehnung zu den vorgegebenen Aussagen über Qualifikationen³⁵⁹ (sog. Items³⁶⁰), welche die einzelnen Teilkompetenzen erfassen.

Das Erhebungsinstrument entstand zwischen März und Juni 2021. In dieser Zeit wurden ein Pre-Test, zahlreiche Konsultationen und Feedbackrunden durchgeführt, um eine bestmögliche Vorbereitung des Diagnoseinstruments zu gewährleisten. Die Fragebogen-Items lehnen sich an die Musterliste der Qualifikationen an, die von Stephan Heil vorgeschlagen wurde.³⁶¹ Sie wurden für den Fragebogen eigens modifiziert und entsprechend gestaltet. Der Fragebogen beinhaltet insgesamt 44 Fragen, von welchen 40 Fragen das Objekt der Untersuchung, d. h. die Qualifikationen sowie die Professionalitätskompetenzen, abfragen. Vier Fragen beziehen sich konkret auf das Subjekt der Untersuchung – auf die Religionslehrer*innen. Die ersten vier Fragen über das Objekt der Untersuchung sind in einem offenen Fragenformat gestaltet, wobei den Befragten genug Platz eingeräumt wird, sich schriftlich zu den Fragen zu äußern. Die folgenden 33 Fragen sind als Aussagen gestaltet, welchen die Befragten zustimmen oder nicht zustimmen können. Hierzu wählen die Befragten zwischen den skalierten Antwortmöglichkeiten «trifft nicht zu», «trifft eher nicht zu», «trifft eher zu» und «trifft zu» aus. Außerdem beinhaltet der Fragebogen drei Ergänzungsmöglichkeiten, die den Befragten dazu dienen, ihre Antworten zu präzisieren.

³⁵⁷ Für die Erstellung des Fragebogens liegt zu Grunde: PORST R., Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden 2014.

³⁵⁸ PIRNER M.L., Fragebogen, in: PIRNER M.L., ROTHGANGEL M. (Hrsg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik, Stuttgart 2018, 96.

³⁵⁹ Vgl. KALBHEIM B., Normative und methodologische Aspekte empirischer Sozialforschung in der Religionspädagogik, in: SCHREINER P., SCHWEITZER F. (Hrsg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster / New York 2014, 43.

³⁶⁰ „Unter einem Item versteht man entweder eine Frage in einem Fragebogen, die man beantworten soll oder eine Aussage, zu der man Stellung nehmen soll“ – Vgl. PIRNER M.L., Fragebogen, 98.

³⁶¹ Vgl. HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, 86-88.

Bezüglich soziodemographischer Daten werden die Berufsjahre, der Karrierestatus, Familienstand und das Geschlecht mit standardisierten Antworten abgefragt.

Die offenen Fragen Nummer 1, 2 und 4 betreffen individuelle Aspekte der Religionslehrer*innen und verlangen von ihnen eine Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Kompetenzen und erwünschten Unterstützung. Die Frage Nummer 3 ist demgegenüber allgemeiner gestaltet und fragt nach der persönlichen Vorstellung von einem*r guten Religionslehrer*in.

Die geschlossenen Fragen haben die Form einer Aussage und sind im einzelnen Sektor des Habitusmodells in unterschiedlicher Anzahl vorhanden (ähnlich wie auch bei Stephan Heil): Im Sektor «religionspädagogische Routinen» zwölf Aussagen und zwei zusätzliche, offene Ergänzungsmöglichkeiten; im Sektor «Umgang mit religiöser Pluralität» sechs Aussagen; im Sektor «Institution» sechs Aussagen und eine zusätzliche, offene Ergänzungsmöglichkeit; im Sektor «Person» sechs Aussagen und im Sektor «Reflexivität» drei Aussagen. Die zusätzlichen Ergänzungsmöglichkeiten stehen nur dort zur Verfügung, wo die genauere Antwort (nicht nur «trifft eher zu» oder «trifft zu») ein besseres Verständnis von einer bestimmten Kompetenz ergeben kann.

In jedem Sektor wird nach einzelnen Qualifikationen in drei Hinsichten der bestimmten Teilkompetenzen gefragt: in kognitiver, affektiver und pragmatischer Hinsicht. Diese Gestaltung der Aussagen gehört zwar nicht zum Habitusmodell, wurde aber von Heil vorgeschlagen³⁶² und daher in der Untersuchung in modifizierter Weise eingesetzt. Diese Übersicht über Kompetenzen aus einem kognitiven, affektiven und pragmatischen Gesichtspunkt heraus soll einen Erkenntnisgewinn darüber erbringen, wie und in welchem Aspekt die Religionslehrer*innen ihre Kompetenzen besser entwickeln können und sollen.

In der vorliegenden empirischen Forschung geht es nicht um detaillierte Qualifikationen, da diese nur als veranschaulichtes Beispiel dienen, sondern um die Erstellung einer Übersicht über die Kompetenzgruppen, die eine unterstützende Funktion bezüglich der Entwicklung eines professionellen, religionspädagogischen Habitus haben. Wie Heil und Ziebertz betonen, ist in diesem Kontext hervorzuheben, dass „die aufgeführten Qualifikationen als Beispiele zu verstehen sind, wie die einzelnen Teilkompetenzen gefüllt werden können. Dazu kann jede einzelne Qualifikation weiter spezifiziert werden. Die

³⁶² Vgl.ebd. 86-88.

Qualifikationen sind daher nicht im Sinne einer Auflistung aller notwendigen Skills zu verstehen, sondern dienen als diagnostische Anregung.“³⁶³

Einzelne Aussagen über Qualifikationen bei geschlossenen Fragen wurden so gestaltet, dass sie dem mittleren Niveau der Schwierigkeit entsprechen (3–4 Niveau laut Lukesch),³⁶⁴ um die Antworten auf diese Fragen weder zu simplifizieren noch zu verkomplizieren. Lukesch formuliert die Niveauskala nach den folgenden Aspekten: Der kognitive Aspekt nimmt die zunehmende Komplexität in den Blick, der affektive die zunehmende Internalisierung und der pragmatische die zunehmende Koordination sowie die Entwicklung der Fertigkeiten. Bezüglich des kognitiven Gesichtspunkts bauen die nacheinander stehenden Verben die Komplexitätsstufen in der folgenden Reihenfolge auf: 1. wissen – 2. verstehen – 3. anwenden – 4. analysieren – 5. synthetisieren – 6. evaluieren. Der affektive Aspekt reiht die Verben nach einer zunehmenden Internalisierung: 1. aufnehmen – 2. reagieren – 3. werten – 4. Wertordnung ändern – 5. durch Werte bestimmen. Beim pragmatischen Aspekt nimmt die Koordination bzw. Entwicklung der Fertigkeiten folgenderweise zu: 1. wiederholen – 2. einüben – 3. sich an eine Anweisung halten – 4. den Handlungsablauf festigen – 5. Handlungsmuster erweitern/entwickeln – 6. automatisieren.

3.1.3. Gewinnung der Stichprobe

Um möglichst viele Religionslehrkräfte zu befragen, wurde die Untersuchung durch zwei unterschiedliche Modi im September 2021 durchgeführt: zuerst am 4. September an einer jährlichen Versammlung der Religionslehrer*innen der Erzdiözese Lodz und dann zwischen 6. und 26. September durch einen im Internet zugänglich gemachten Fragebogen. Das einzige Kriterium für die Teilnahme an dieser Forschung war die Zugehörigkeit zu der Gruppe der Religionslehrer*innen der Erzdiözese Lodz. Die Stichprobe wurde durch die Anwesenheit bei der Versammlung bzw. online (durch eine vom Katechetischen Amt offiziell geschickte E-Mail per Link) rekrutiert. Die Teilnahme an der Untersuchung war sowohl bei der Versammlung von Religionslehrkräften als auch online freiwillig. Auch in Bezug auf einzelne Fragen wurde diese Freiheit gewährt – es war auch möglich, keine Antwort abzugeben, indem man nichts ankreuzt bzw. nichts hinschreibt. Infolgedessen ergibt sich für jede Frage eine unterschiedliche Rücklaufquote. Während der Versammlung führte der

³⁶³ HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, 75.

³⁶⁴ Vgl. LUKESCH H., Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik, Regensburg 1994, 235-242. Nur die Fragen nach der Reflexivität (38-40) sind anders gestaltet.

Verfasser der Arbeit selbst die Untersuchung durch, bei welcher eine kurze Einführung in die Forschung gegeben wurde und die Teilnehmer*innen dazu ermutigt wurden, ehrlich zu antworten. Die Einführung beim Online-Fragebogen verfolgte die gleiche Intention, allerdings konnte bei diesem durch das Fehlen des Forschers eine mögliche Beeinflussung durch seine Person auf ein Minimum reduziert werden.

Insgesamt nahmen 353 Religionslehrer*innen an der Untersuchung teil – davon 199 in Präsenz und 154 online. Die Rücklaufquote der 950 angestellten Religionslehrer*innen in der Erzdiozese Lodz³⁶⁵ macht 37% der Religionslehrer*innen aus.

3.1.4. Auswertungsmethoden und -instrumente

Die unterschiedlichen gegebenen Antworten auf die offenen Fragen wurden kategorisiert (codiert), um ihre Auswertung zu ermöglichen. Die Kategorisierung (Codierung) wurde nach dem professionellen, religionspädagogischen Habitusmodell von Ziebertz und Heil durchgeführt. Die Antworten werden in den fünf Habitusmodell-Sektoren (1. «Religionspädagogische Routinen»; 2. «Umgang mit religiöser Pluralität»; 3. «Institution Schule und Kirche»; 4. «Person»; 5. «Reflexivität») kategorisiert. Die Reflexivität betrifft alle Sektoren als Meta-Kompetenz, kann aber auch als ein selbstständiger Kompetenzsektor betrachtet werden. Dem sechsten Sektor («Andere») wurden all jene Antworten zugewiesen, welche nicht in das Habitusmodell passen oder das Thema der Untersuchung nicht betreffen.

Der Ausgangspunkt der Inhaltsanalyse³⁶⁶ sind die erhobenen Daten, die gelesen und aus welchen die wesentlichen Themen extrahiert und dann zu den Sektoren zugeordnet wurden. Jede Antwort wurde dabei als eine Analyseeinheit betrachtet. Die meisten gegebenen Antworten (besonders zur 1. und 2. Frage) sind nur Ein-Wort-Äußerungen zu den gefragten Bereichen. In solchen Fällen wurden nur eine Kategorisierung (Zuordnung zu den Sektoren des Habitusmodells) und Quantifizierung (Zählung) vorgenommen. Bei längeren Äußerungen (besonders zur 3. und 4. Frage) wurden die Präsenzanalyse und die Frequenzanalyse durchgeführt, um die aufgezeigten Bereiche (Bestandteile der Habitusmodell-Sektoren) und ihre Anzahl (Quantifizierung) zu gewinnen. Bei der Präsenzanalyse wurde analysiert, welche

³⁶⁵ ANGABEN VOM KATECHETISCHEN AMT DER ERZDIÖZESE LODZ, das Schuljahr 2021/2022.

³⁶⁶ Es wurde die Inhaltsanalyse (kategoriengeleitete Analyse) nach Mayring durchgeführt, vgl. MAYRING P., Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2015.

Themen in den Antworten enthalten sind und welche fehlen.³⁶⁷ In der Frequenzanalyse (anders: Häufigkeitsanalyse) geht es demgegenüber darum, die Häufigkeit der vorkommenden Themen zu bestimmen.³⁶⁸ Mayring beschreibt diese Herangehensweise als «Strukturierung» (deduktive Kategorienanwendung) und definiert, dass das „Ziel der Analyse ist, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.“³⁶⁹ Die Zählung der erwähnten Bereiche ermöglicht einen späteren, statistischen Vergleich der Habitusmodell-Sektoren.

Die Analyse der offenen Fragen wurde eng in Bezug auf die Theorie des religionspädagogisch professionellen Habitus durchgeführt.³⁷⁰

Für die geschlossenen Fragen wurde die beschreibende und die schließende Statistik als Auswertungsmethode gewählt. Sie entspricht der Art der Forschung und dem Forschungsinstrument dieses Teils der Arbeit am meisten.

Der inhaltliche Fokus wurde vor allem auf die Qualifikationen und Kompetenzen in den Sektoren des Habitusmodells und ihr Verhältnis zueinander gerichtet. Heil und Ziebertz betonen, dass das Habituskonzept es ermöglicht, „gezielt nach Schwankungen zu suchen, um den Habitus weiter zu professionalisieren. Der aktuelle Habitus bedeutet nicht, dass das professionelle Handeln für immer festgelegt ist; es zeigt lediglich einen Ist-Zustand an, von dem aus momentan Praxis gestiftet wird, was jedoch berufsbiographisch verändert werden kann.“³⁷¹ Um das aktuelle Gleichgewicht des Modells zu überprüfen, wurden die Mittelwerte berechnet.

Die statistischen Angaben wurden mit Hilfe der Computerprogramme „Google Formular“ (online Fragebogen), „Microsoft Excel“ und „SPSS Statistics“ bearbeitet.

Bei der Bearbeitung von Fragebögen mussten in einem ersten Schritt die auf Polnisch gegebenen Antworten in die deutsche Sprache übersetzt werden.

³⁶⁷ Vgl. BUCHER A., Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart 1994, 83-84.

³⁶⁸ Vgl. ebd. 83.

³⁶⁹ Vgl. MAYRING P., Qualitative Inhaltsanalyse, 67. Mayring beschreibt das genau als formale Strukturierung nach dem thematischen Kriterium – Seiten: 97-101.

³⁷⁰ Vgl. Das 2. Kapitel dieser Arbeit und HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDEL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005.

³⁷¹ Vgl. HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, 48.

3.1.5. Zu den Gütekriterien der empirischen Forschung

Empirisch-quantitative Untersuchungen, wie die vorliegende Forschung, müssen bestimmte Gütekriterien erfüllen. Im Folgenden wird beschrieben, wie ihnen im Zuge dieser Forschung Rechnung getragen wurde.

3.1.5.1. Validität

Die Validität (Gültigkeit) stellt sicher, dass das Forschungsinstrument auch den Gegenstand misst, den es zu messen vorgibt. Bei der Beachtung der Validität muss zuerst zwischen den objektiv klar messbaren Eigenschaften (Berufsjahre, Karrierestatus oder Familienstand etc.) und zwischen den subjektiv messbaren Eigenschaften unterschieden werden, wobei die subjektiv messbaren den größten Anteil in der vorliegenden Forschung ausmachen (durch das Abfragen der Wahrnehmung der eigenen Kompetenzen). Grundsätzlich sind die subjektiv messbaren Merkmale für valide Messungen schwerer festzustellen. Trotzdem ist es legitim, subjektive Empfindungen von Kompetenzen zu untersuchen und diese erhobenen Daten ebenfalls als valid anzuerkennen. Hinsichtlich der Konstruktvalidität bezieht sich die vorliegende Forschung eng auf theoretische Überlegungen zu dem Modell des professionellen religionspädagogischen Habitus, welches im zweiten Kapitel dargestellt wird. Der Inhaltsvalidität wurde insofern nachgekommen, als die Formulierungen jedes einzelnen Items möglichst einfach und eindeutig gehalten sind. Um die Validität in all ihren Aspekten zu erfassen, wurde der Pre-Test des Fragebogens innerhalb einer kleinen Religionslehrer*innengruppe und zahlreicher Konsultationen³⁷² durchgeführt.

3.1.5.2. Reliabilität

Das Kriterium der Reliabilität wird dann erreicht, wenn jene Determinanten, die die Messgenauigkeit beeinflussen, berücksichtigt werden und ebenso auf den Einfluss der Reduktion derselben geachtet wird, welche zu Messfehlern führen können (etwa durch Störungen, Suggestionen, Interventionen in der Durchführung der Untersuchung seitens dritter Personen, Zeitdruck). Dabei wird zwischen den folgenden Faktoren unterschieden:³⁷³

³⁷² Es wurden vor allem zahlreiche Diskussionen und Feedbackrunden innerhalb der religionspädagogischen Forschungsgruppe am Institut für Praktische Theologie der Universität Wien durchgeführt.

³⁷³ Vgl. ROTHGANGEL M., HERMISSON S., Forschung evaluieren, in: PIRNER M.L., ROTHGANGEL M. (Hrsg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik, Stuttgart 2018, 331.

- a) Faktoren, die die individuelle Ebene der Befragten betreffen – wie Stimmung, Interesse an der Untersuchung, Konzentration, Müdigkeit, usw. Die Möglichkeiten, den Einfluss dieser Determinanten auf die Ergebnisse zu nivellieren, sind sehr beschränkt. Eine Beobachtung bzw. eine Messung dieser Faktoren und des Ausmaßes ihres Einflusses ist im Rahmen dieser Forschung nicht möglich.
- b) Faktoren, die die Erhebungssituation betreffen, wie Lärm, Umgebung, usw. Während der Untersuchung beim Treffen im Dom zu Lodz konnten diese Faktoren für die Teilnehmenden einheitlich und weitgehend beschränkt werden, durch das Bereitstellen einer ruhigen Umgebung. Bei den online-Fragebögen hingegen konnten die Faktoren, welche die Erhebungssituation betreffen, nicht weiter berücksichtigt werden. In den Ergebnissen konnte weder bei den präsent noch bei den online Befragten ein Einfluss der Erhebungssituation gemessen werden. Daher wurden die beiden unterschiedlichen Untersuchungsarten sowie -orte in der Auswertung nicht weiter voneinander differenziert.
- c) Faktoren, die das Erhebungsinstrument betreffen, wie Auswahl und Formulierung der Items. Bei der Formulierung der Items wurde die Validität sichergestellt, indem sie einen möglichst engen Zusammenhang miteinander aufweisen. Die Items messen den gleichen Gegenstand – die Einschätzung der eigenen Professionalität (interne Konsistenz), sind aber nicht völlig ident, da sie unterschiedliche Aspekte dieser Professionalitätsempfindung messen (Trennschärfe).

Um die Reliabilität zu evaluieren, ist es empfehlenswert, denselben Fragebogen ein zweites Mal, zu einem späteren Zeitpunkt mit denselben Proband*innen durchzuführen, um mögliche Übereinstimmungen zwischen den zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobenen Ergebnissen zu überprüfen. Aufgrund des beschränkten Zeitraums des Dissertationsprojekts konnte diese Überprüfung nicht durchgeführt werden.

3.1.5.3. Objektivität

Die Objektivität (Intersubjektivität) ist dann gegeben, wenn die Resultate der Datenerhebung und der Datenauswertung nicht durch jene Person beeinflusst sind, welche die Untersuchung durchführt und die Ergebnisse auswertet.³⁷⁴ Die Durchführungsobjektivität wurde dadurch gewährleistet, dass die Einführung durch den Forscher sowohl im Dom als auch beim Online-Fragebogen die gleiche war und der Forscher bei beiden Befragungen nicht

³⁷⁴ Vgl. ebd. 332.

in die Durchführung eingriff. Die Auswertungsobjektivität bei den geschlossenen Fragen wurde demgegenüber durch die Ausarbeitung mit Hilfe eines statistischen Computerprogramms sichergestellt. Intersubjektivität bei der Präsentation der Arbeitsergebnisse bedeutet, dass „die Leser*innen die einzelnen Arbeitsschritte nachvollziehen können“³⁷⁵, was in der vorliegenden Arbeit erfüllt ist.

3.1.5.4. Gütekriterien bei den qualitativen Daten

Für die vorliegende, empirische Forschung wurde bei den vier offenen Fragen und bei den drei Ergänzungsmöglichkeiten auf die qualitative Inhaltsanalyse zurückgegriffen. In Bezug auf die offenen Fragen ist im Rahmen wissenschaftlicher Forschung vor allem ihre intersubjektive Nachvollziehbarkeit relevant.³⁷⁶ Diese kommt in der vorliegenden Forschung vor allem durch die nachvollziehbare Dokumentation des Auswertungsprozesses, insbesondere der Interpretation einer offenen Äußerung und Regeln für ihre Strukturierung, zum Tragen. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu garantieren und der Gefahr der Subjektivität entgegenzuwirken, wurden zahlreiche Konsultationen durchgeführt. Für die Begründung des Zuordnungsvorgehens zu den Sektoren des Habitusmodells wurden Ankerbeispiele bei jedem Bereich in jedem Sektor des Modells dargestellt.

3.1.6. Grenzen der empirischen Forschung

Untersuchungsgrenzen zeigen sich vor allem in quantitativen Verfahren, welche nur einen eingeschränkten Blick auf die Wirklichkeit erlauben. So kann durch die Zustimmung oder Ablehnung einer Aussage keine Klarheit darüber gewonnen werden, welches individuelle Verständnis Proband*innen zu einer Aussage mitbringen.³⁷⁷ Aus diesem Grund erfährt die vorliegende Studie eine qualitative Erweiterung.

Das erstellte Untersuchungsinstrument ist im Rahmen des Habitusmodells zur Professionalität der Religionslehrer*innen entwickelt worden. Infolgedessen wurde auch die Komplexität der Tätigkeit von Religionslehrer*innen an den Schulen auf das Habitusmodell begrenzt und dadurch vereinfacht.

³⁷⁵ PIRNER M.L., Fragebogen, 320.

³⁷⁶ Vgl. ROTHGANGEL M., HERMISSON S., Forschung evaluieren, 332-335.

³⁷⁷ Vgl. KALBHEIM B., Normative und methodologische Aspekte, 43.

Die Grenze der Arbeit zeigt sich auch darin, dass diese Forschung nur eine Momentaufnahme der Selbsteinschätzung von Kompetenzen darstellt. Es wäre daher empfehlenswert, eine Wiederholung dieser Untersuchung zu einem späteren Zeitpunkt zu machen und einen Vergleich der Selbsteinschätzungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten durchzuführen.

Eine wesentliche Fokussierung kommt dieser Forschung dadurch zu, dass sie ausschließlich die Perspektive der Religionslehrkräfte misst. Auch wenn die Selbsteinschätzung darauf abzielt, die realiter vorhandenen Kompetenzen zu erheben, muss auch damit gerechnet werden, dass die Befragten ihre Kompetenzen besser oder schlechter beurteilen, als dies der Realität entspricht. Um möglichen Differenzen zwischen der Selbsteinschätzung sowie der real vorhandenen Kompetenzen nachzukommen, müsste eine weitere Untersuchung, welche die Kompetenzen aus einer anderen Perspektive (äußere Beobachtung; Perspektive von Schüler*innen oder Schulleitung; usw.) misst, durchgeführt werden.

Die eben genannten Faktoren bilden die Grenzen der vorliegenden, empirischen Forschung.

3.2. Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt zunächst für die Antworten von den offenen Fragen und daran anschließend von den geschlossenen. Die statistischen Angaben werden durch Tabellen und Grafiken unterstützt. Sie werden objektiv (intersubjektiv) angegeben – die Ergebnisse werden daher zunächst ohne Wertungen oder weiterführende Überlegungen dargelegt. Um eine Quantifizierung der offenen Fragen vorzunehmen, werden alle gegebenen Antworten als gleichwertig eingestuft, auch wenn unterschiedliche Bereiche angesprochen werden. Diese Vorgangsweise ergibt sich daraus, dass der Forschungsfokus hierbei vor allem auf die Anzahl der angesprochenen Bereiche (und ihr Verhältnis in den Sektoren des Habitusmodells) gerichtet ist, nicht auf die Anzahl der Religionslehrer*innen, die bestimmte Bereiche erwähnen. Somit steht das Verhältnis der Bereiche in den Sektoren des Habitusmodells im Fokus und nicht jenes der Religionslehrer*innen. Die Reihenfolge der Darstellung entspricht der Reihenfolge der Fragen im Fragebogen.

3.2.1. Stärken der Religionslehrer*innen

Die erste durch den Fragebogen erhobene Frage lautet: «Welche Stärken zeichnen Sie in Ihrem Beruf als Religionslehrer*in aus? Bitte geben Sie zwei Bereiche an.» Die erste Frage beantworteten 338 Religionslehrer*innen (95,8%). Keine Antwort gaben 15 Religionslehrer*innen (4,2%). Trotz der Empfehlung, zwei Bereiche anzugeben, nannten 66 Religionslehrer*innen (18,7%) entweder einen Bereich (N=44; 12,5%), drei (N=21; 5,9%) oder sogar vier Bereiche (N=1; 0,3%), in welchen sie ihre Stärken sehen. Zwei Bereiche zeigten 272 Religionslehrer*innen (77,1%) auf. Insgesamt wurden 655 Mal Bereiche erwähnt, die sich den sechs Sektoren zuordnen lassen, was durch die folgende Tabelle veranschaulicht wird:

Sektor des Habitusmodells	Anzahl der angesprochenen Bereiche
Religionspädagogische Routinen	178
Umgang mit religiöser Pluralität	179
Institution Schule und Kirche	19
Person in Lebens- und Glaubensbiographie	254
Reflexivität	0
Andere	25
Summe	655

Tabelle 1: Stärken der Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

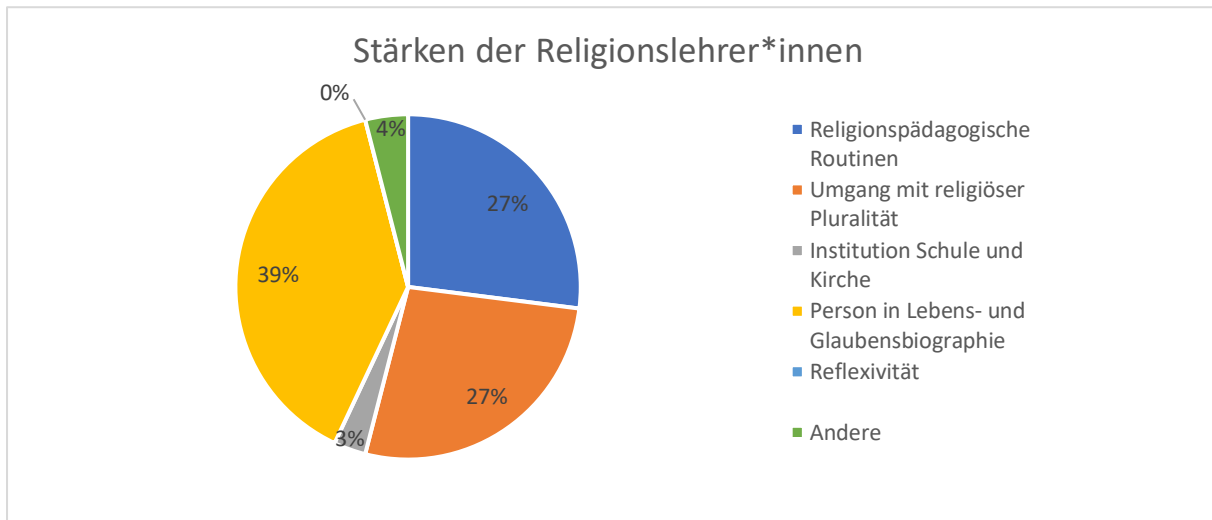


Abbildung 3: Stärken der Religionslehrer*innen (prozentual)

Im Sektor «Religionspädagogische Routinen» lassen sich aus den Antworten der Religionslehrer*innen folgende Bereiche (Bestandteile der Sektoren) feststellen: Arbeitsmethode (56 Mal erwähnt, z. B. RL₂₉³⁷⁸: „Ich besitze ein breites Arbeitsmethodenrepertoire“), zusätzliche (künstlerische, musikalische) Fähigkeiten (26 Mal erwähnt, z. B. RL₂₂₇: „Ich kann Musikinstrumente spielen“; RL₁₄₉: „Einsatz von künstlerischen Fähigkeiten im Klassenzimmer“), Fachwissen (25 Mal erwähnt, z. B. RL₁₃₉: „umfassende theologische Kenntnisse“). Weiter Stärken werden von den Religionslehrer*innen auch in den folgenden Bereichen wahrgenommen: Erfahrung (16 Mal erwähnt, z. B. RL₂₄: „Viele Jahre an Arbeit und Erfahrung“), Ausbildung (14 Mal erwähnt, z. B. RL₃₂₆: „umfassende Bildung“), Kenntnis der Didaktik (zehn Mal erwähnt, z. B. RL₂₉₂: „Ich kenne die katechetische Didaktik gut“) und in guter Vorbereitung (sieben Mal erwähnt, z. B. RL₂₃₈: „eine sorgfältige inhaltliche und methodische Vorbereitung auf den Unterricht“). Je einmal erwähnt werden die folgenden 24 Antworten: „psychologisch“ (RL₂₀₄); „sachkundig“ (RL₁₀₄); „inhaltliche Kompetenzen“ (RL₁₅₀); „angemessene Kompetenzen“ (RL₂₄₀); „karitative Aktivitäten beim Religionsunterricht“ (RL₂₇); „Organisation von schulischen CARITAS-Wohltätigkeitsveranstaltungen“ (RL₁₅); „Ausflüge während des Unterrichts und Freiwilligenarbeit“ (RL₄₈); „Darstellung des christlichen Glaubens vor einem breiten (religiösen und kulturellen) Hintergrund“ (RL₃₁); „Entwicklung und Erweiterung der Kenntnisse“ (RL₃₃₄); „eine für die Schüler verständliche, religiöse Sprache“ (RL₃₃₅);

³⁷⁸ RL – Religionslehrer*in.

„religiöse Inhalte mit den Augen eines Kindes sehen“ (RL₃₄₃); „Organisation der Arbeitszeit“ (RL₂₆₆); „zweites Hauptfach Geschichte“ (RL₁₅₃); „Kenntnis über spirituelle Bedürfnisse der Kinder“ (RL₂₀₄); „Kenntnis über den Entwicklungsprozess der Jugendlichen“ (RL₁₉₉); „Kenntnis über den Aufbau des Gottesdienstes“ (RL₂₃₃); „Arbeit mit jüngeren Kindern (I-III Klasse)“ (RL₂₉₃); „biblische Analyse auf der Grundlage von Erfahrungen“ (RL₂₀₃); „gute Organisation der Arbeit“ (RL₁₆₆); „Sorge um kontaktfreudige, fürsorgliche, umfassende Arbeitsumgebung“ (RL₇₅); „technisch in Ordnung“ (RL₄); „Ermutigung junger Menschen, sich mit Hilfe verschiedener Multimedia-Methoden über Religion zu informieren“ (RL₁₄); „Freude an der Erwerbung von Wissen“ (RL₃₂); „Suche nach neuen Wegen der Religionsweitergabe“ (RL₃₀₇).

Dem Sektor «Umgang mit religiöser Pluralität» wurden aus den Antworten der Religionslehrer*innen die Bereiche zugeordnet, die folgende Themen betreffen: Offenheit gegenüber der Religiosität der Schüler*innen (61 Mal erwähnt, z. B. RL₃₃₇: „Offenheit im Hinblick auf die religiösen Bedürfnisse der Schüler“), Fähigkeit des Aufbaus guter Kontakte zu Kindern und Jugendlichen (54 Mal erwähnt, z. B. RL₁₃₂: „Aufbau von guten Kontakten zu jungen Menschen“), gute Beziehung zu Schüler*innen (15 Mal erwähnt, z. B. RL₁₈: „Pflege von Beziehungen zu Schülern“) und Fähigkeit des Zuhörens (13 Mal erwähnt, z. B. RL₃₁₉: „den Schülern aufmerksam zuhören“). Die Befragten berichteten auch über einen entsprechenden Umgang mit Schüler*innen (zwölf Mal erwähnt, z. B. RL₁₅₃: „Fähigkeit zum Umgang mit jungen Menschen“), Kommunikationsfähigkeit (sieben Mal erwähnt, z. B. RL₁₂₇: „Fähigkeit, mit Schülern auf allen Lernstufen zu kommunizieren“) und Flexibilität am Arbeitsplatz (fünf Mal erwähnt, z. B. RL₆₆: „Flexibilität bei der Durchführung des Unterrichts“). Nur einmal erwähnt wurden die zwölf Antworten „die Bereitschaft, nach neuen Wegen zu den Jugendlichen zu suchen“ (RL₁₁₀); „Interesse an der Welt der Schüler“ (RL₄₆); „Betreuung von Schülern“ (RL₅₁); „Freiheit der Meinungsäußerung“ (RL₁₄₈); „ermutigen, selbst zu denken und ihre Meinung offen zu äußern“ (RL₃₁₉); „Es fällt mir leicht, mich den Schülern anzupassen“ (RL₁₁₁); „individuelle Aufgaben für jeden Schüler“ (RL₂₁₄); „Individualisierung der Katechese“ (RL₂₉₁); „individuelles Herangehen an jeden Schüler“ (RL₂₁₃); „Aktivitäten, die ich an die Bedürfnisse der Lernenden anpasse“ (RL₂₀₆); „Hilfe in jeder Situation“ (RL₂₁₃); „Interesse an den Schülern und Hilfe bei der Lösung ihrer religiösen Probleme“ (RL₂₇₇).

Im Sektor «Institution» wurden Bereiche in Bezug auf die Kirche (13 Mal erwähnt – vor allem: Auftrag der Kirche, z. B. RL₁₉₈: „Dienst in der Kirche“ und Sinn für Mission, z. B.

RL₅₂: „sich seiner Mission bewusst zu sein“), aber auch in Bezug auf die Schule angesprochen (sechs Mal erwähnt – vor allem: gute Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen, z. B. RL₁₆₇: „Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften“).

Der Sektor «Person in Lebens- und Glaubensbiografie» wurde am häufigsten bearbeitet. In ihm lassen sich aus den Antworten der Religionslehrer*innen folgende Bereiche darlegen: Engagement in der Arbeit (43 Mal erwähnt, z. B. RL₃₆: „Engagement für die eigene Arbeit“); verschiedene persönliche Eigenschaften, wie Authentizität (z. B. RL₄₀), Ehrlichkeit (z. B. RL₁₅₈), Kreativität (z. B. RL₂₃₅), Genauigkeit (z. B. RL₂₃₇) und Hilfsbereitschaft (z. B. RL₃₂₁) u. a. – (zusammen 43 Mal erwähnt). Die Befragten sehen ihre Stärken vor allem in den Bereichen Empathie (36 Mal erwähnt, z. B. RL₃₂₄), Freundlichkeit (28 Mal erwähnt, z. B. RL₃₃₉), tiefer Glaube (28 Mal erwähnt, z. B. RL₂₇₄: „starker und tiefer Glaube“), Zeugnis des Lebens (23 Mal erwähnt, z. B. RL₁₁₆: „Zeugnis des Lebens und der Freundschaft mit Gott“) und in Geduld (20 Mal erwähnt, z. B. RL₁₆₀). Einige unterstreichen auch das Gebet (20 Mal erwähnt, z. B. RL₃₅) und eine lebendige Beziehung zu Gott (neun Mal erwähnt, z. B. RL₂₆₀: „meine lebendige Beziehung zu Gott“). Je einmal gab es acht sonstige Antworten: „Selbstbewusst“ (RL₁₀); „Pflichtbewusstsein“ (RL₈₅); „Mutter sein“ (RL₃₂₀); „Alter“ (RL₃₂₀); „Erfüllung der Berufung“ (RL₉₉); „Erfüllung der beruflichen Tätigkeit“ (RL₁₂₉); „Freude an der Weitergabe der Wahrheiten Gottes“ (RL₃₀); „Autorität in der Schule“ (RL₃₂₆).

Es gab keine Antwort, die dem Sektor «Reflexivität» zugeteilt werden kann.

Im Sektor «Andere» wurden 25 Äußerungen eingeordnet, die vor allem in Bezug zur Weitergabe des Glaubens standen (sieben Mal erwähnt, z. B. RL₃₂₉: „Bemühen, die Schüler für den Glauben zu öffnen und etwas über die Person von Christus zu lernen“), zu den Eltern (drei Mal erwähnt, z. B. RL₉₃: „die gute Beziehung zu den Eltern“) und zu der Gemeinde (drei Mal erwähnt, z. B. RL₂₇₃: „Einbeziehung der Schüler in das Leben der Pfarrei“). Je einmal gab es zwölf sonstige Antworten: „außerschulische Erziehung“ (RL₆₂); „sich Zeit für Gespräche mit den Schülern nehmen“ (RL₁₇₁); „mit Schülern nicht nur in der Schule zu sein“ (RL₁₉₆); „Augenkontakt mit jungen Menschen“ (RL₂₉₀); „Professionalität“ (RL₁₂₀); „Professionalität im ganzen Leben“ (RL₃₃₈); „Als Priester trage ich eine Soutane (sehr wichtig)“ (RL₃₇); „Ich schreie nie, auch wenn sie Lärm machen. Alles mit einem Lächeln und einem Witz, auch wenn ich es nicht will und keinen Grund dazu habe“ (RL₃₇); „Ich fühle mich jung“ (RL₄₆); „Sprachbedingungen“ (RL₂₀₈); „schwer zu sagen“ (RL₂₁₅); „alle“ (RL₂₂₀).

3.2.2. Schwächen der Religionslehrer*innen

Die zweite Frage betrifft die Schwächen der Religionslehrer*innen und lautet: «Welche Schwächen zeichnen Sie in Ihrem Beruf als Religionslehrer*in aus? Bitte geben Sie zwei Bereiche an.» Auf diese Frage antworteten 295 Religionslehrer*innen (83,6%), keine Antwort gaben 58 Religionslehrer*innen (16,4%). Ebenso wie bei der ersten Frage – trotz der Empfehlung, zwei Bereiche anzugeben – nannten 149 Religionslehrer*innen (42,2%) entweder einen Bereich (N=141; 40%) oder drei (N=8; 2,2%), in welchen sie ihre Schwächen sehen. Zwei Bereiche zeigen 146 Religionslehrer*innen (41,4%) auf. Insgesamt wurden 457 Mal Bereiche erwähnt, die sich den sechs Sektoren zuordnen lassen, was die untenstehende Tabelle veranschaulicht:

Sektor des Habitusmodells	Anzahl der angesprochenen Bereiche
Religionspädagogische Routinen	125
Umgang mit religiöser Pluralität	23
Institution Schule und Kirche	76
Person in Lebens- und Glaubensbiographie	130
Reflexivität	0
Andere	103
Summe	457

Tabelle 2: Schwächen der Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

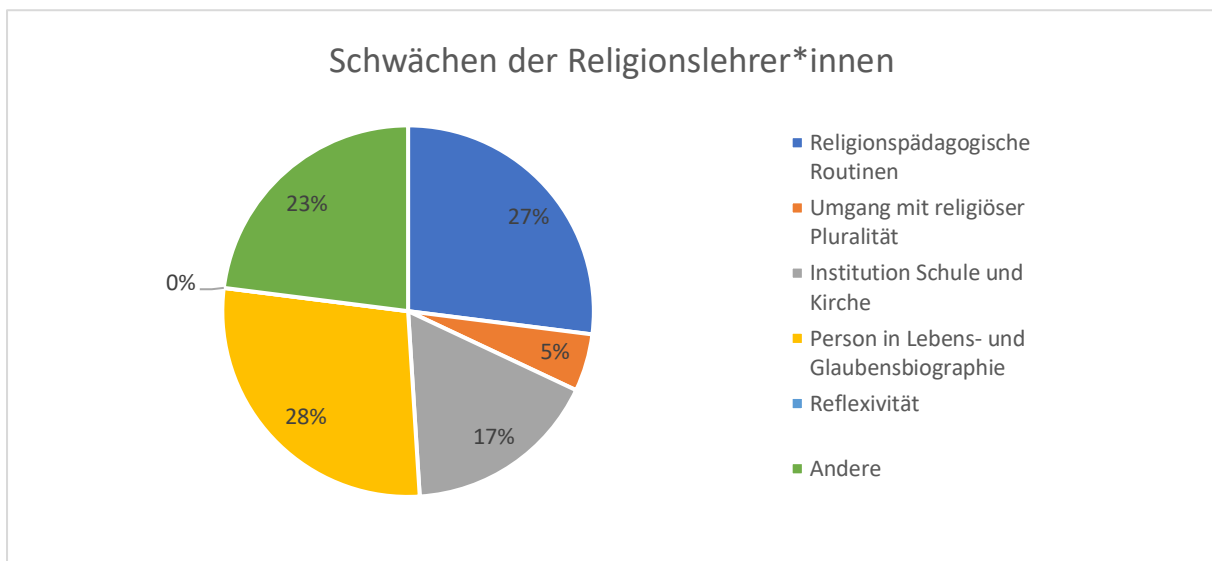


Abbildung 4: Schwächen der Religionslehrer*innen (prozentual)

Im Sektor «Religionspädagogische Routinen» lassen sich aus den Antworten der Religionslehrer*innen folgende Bereiche erkennen: das zu geringe Repertoire von Arbeitsmethoden (25 Mal erwähnt, z. B. RL₁₈₂: „Mir fehlen manchmal Ideen, um den Unterricht interessanter zu gestalten“), Probleme mit der Disziplin während des Unterrichts (19 Mal erwähnt, z. B.: RL₉: „Mangelnde Fähigkeit, im Unterricht Ruhe zu bewahren“), mangelnde Kenntnis über den Einsatz von neuen Technologien (15 Mal erwähnt, z. B. RL₄₃: „Ich kann das Multimedia-Whiteboard nicht so gut bedienen wie andere Lehrer“). Darüber hinaus wurden Mängel in Bezug auf Wissen (14 Mal, z. B. RL₈₇: „Zu oberflächliche Kenntnisse in einigen Themen“), Vorbereitung (elf Mal, z. B. RL₆₉: „mangelnde Vorbereitung auf den Unterricht“) und zusätzliche, künstlerische Fähigkeiten (zwölf Mal, z. B. RL₃₀₁: „Unfähigkeit zu singen oder ein Instrument zu spielen“) erwähnt. Einige äußerten sich über Schwierigkeiten mit der Organisation der Arbeit (acht Mal erwähnt, z. B. RL₁₃: „Organisation der Zeit im Unterricht“) und geringer Erfahrung (sieben Mal erwähnt, z. B. RL₉₈: „Geringe Erfahrung im Lehrberuf“). 14 Mal wurden Antworten gegeben, die sich nicht diesen Bereich zuordnen lassen.: „Leiten der Gruppe“ (RL₄₉); „geringes Angebot an Fortbildungskursen“ (RL₁₂₇); „unzureichende Zeit für zusätzliche Ausbildung“ (RL₃₁₂); „zu wenig Evaluierungsmethoden“ (RL₁₈₉); „zu wenig Planung, viel Spontaneität“ (RL₁₇₀); „zu schwierige theologische Sprache“ (RL₁₉₂); „Freiwilligenarbeit“ (RL₈₉); „zu viele Schülerfragen, die nicht das richtige Thema betreffen“ (RL₂₇₁); „Fähigkeit, mit Schülern mit besonderen Bedürfnissen zu arbeiten“ (RL₂₉₄); „Bei den älteren Klassen fühle mich in

Klassen mit bis zu 6 Schülern sicherer“ (RL₆₁); „Schwierigkeiten beim Übergang von Klasse 8 in Klasse 2“ (RL₁₄₉); „Ich habe eine Gruppe von Schülern, die viel spotten“ (RL₁₇₇); „Ich habe nicht mehr die Art von Aktivität, die die Jugendlichen brauchen“ (RL₂₉₇); „Schwierigkeiten bei der Katechese für ältere Schüler“ (RL₃₀₇).

Im Sektor «Umgang mit religiöser Pluralität» wurden Schwierigkeiten im Umgang mit den Schüler*innen erwähnt (14 Mal, z. B. RL₄: „Schwierigkeiten bei der Arbeit mit schwachen und problematischen Schülern“). Neben diesem Umgang wurden neun andere Antworten zu den folgenden Bereichen gegeben: „Offenheit“ (RL₁₇₉); „Stress“ (RL₂₈₆); „Unsicherheit“ (RL₂₈₆); „Unsicherheit vor jedem Tag in der Arbeit“ (RL₂₉₀); „kultureller Pluralismus“ (RL₁₄₅); „im Prozess des Gleichgewichts bei der Anpassung des Lehrplans an die Schüler*innen“ (RL_{P229}); „Ich verstehe immer weniger von der Jugend von heute“ (RL₄₇); „Schüler stellen mich auf die Probe. Sie sind böse und arrogant“ (RL₂₀); „geringe Fähigkeit, in dringenden, schwierigen Situationen zu reagieren“ (RL₁₇₄).

Im Sektor «Institution» wurden folgende Schwächen aufgezeigt: Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Vertretern der Kirche (23 Mal erwähnt, z. B. RL₅₈: „Überzogene Erwartungen der Pfarrer an die Katecheten, während gleichzeitig ihr Engagement und ihr Verständnis für die Katecheten minimal ist - sie kennen die Realität der großen Anstrengung der Schularbeit nicht.“), zu viel Bürokratie und Formalitäten (17 Mal erwähnt, z. B. RL₃₃₈: „übermäßige Bürokratie in der Schule“), Probleme mit der Bewertung der Leistungen (zehn Mal erwähnt, z. B. RL₁₄₆: „Schwierigkeiten bei der Beurteilung der Schüler“) und zu große Anforderungen von Seiten der Schule (sieben Mal erwähnt, z. B. RL₂₉₈: „die schwierige Beziehung zu der Schulleitung“). Die Befragten empfanden als Schwäche auch die unangemessenen Kernlehrpläne (fünf Mal erwähnt, z. B. RL₂₄₂: „Ich ärgere mich über Lehrpläne, die nicht an die aktuelle Realität angepasst sind“) und die schwierige Situation der Kirche in Polen (drei Mal erwähnt, z. B. RL₅: „Enttäuschung über die derzeitige schwierige Situation der Kirche in Polen“). Die folgenden elf Bereiche fanden nur einmalig Erwähnung: „Nutzung der Informationstechnologie (schlechte Ausstattung der Schule)“ (RL₂₇); „Interaktion mit anderen Mitarbeitern“ (RL₂₆₉); „Meinungsverschiedenheiten mit den anderen Katecheten“ (RL₁₁₈); „Zusammenarbeit mit einigen Lehrern“ (RL₂₆₉); „Zu kritisch gegenüber der Kirche sein. Probleme mit der Kirche“ (RL₃₁); „Zu große Verbindung mit der Kirche“ (RL₉₁); „Behandlung der Katechese seitens der Schulleitung als etwas, das in der Schule nicht notwendig ist“ (RL₂₃₉); „die größte Schwierigkeit ist die Schichtarbeit“ (RL₃₂₂); „Ich gebe zu schnell den Anmerkungen des Umfelds der Kirche und des Schulleiters nach“ (RL₃₂₅);

„unrealistische Anforderungen seitens der Kirche“ (RL₂₂₅); „Lehrer anderer Fächer (Erzieher), die gegen mich und moralische Grundsätze Sturm laufen und den Grundsätzen dieser Welt folgen“ (RL₃₄₄).

Dem Sektor «Person in Lebens- und Glaubensbiografie» werden die Bereiche zugeordnet, die am häufigsten vorkamen – darunter verschiedene persönliche Eigenschaften, wie Scheu (z. B. RL₂₁₄), Perfektionismus (z. B. RL₈₃), Anfälligkeit für Stress (z. B. RL₁₀₀), Selbstüberschätzung (z. B. RL₁₅₇), u. a. (insgesamt 29 Mal erwähnt), Mangel an Regelmäßigkeit (23 Mal erwähnt, z. B. RL₁₇₅: „mangelnde Regelmäßigkeit“), Geduld (22 Mal erwähnt, z. B. RL₁₅₁: „Zu den Schwächen gehören ein Mangel an Geduld mit Kindern, die nicht auf die Katechese vorbereitet sind“). Einige äußerten sich über Probleme mit dem Zeitmanagement (17 Mal erwähnt, z. B. RL₈₆: „Mangel an Zeit für außerschulische Aktivitäten“), über zu wenig Motivation für die Arbeit (14 Mal erwähnt, z. B. RL₁₉₃) und zu wenig Kontrolle über die eigenen Emotionen während des Unterrichts (zwölf Mal erwähnt, z. B. RL₆₅: „Ich werde leicht frustriert“). Abgesehen davon, wurden noch die folgenden 13 Antworten je einmal gegeben: „wenig Glaube, dass man jemanden ändern kann“ (RL₃₆); „Ich verlange nicht genug von mir selbst“ (RL₄₀); „faul“ (RL₂₉₆); „Fairness – die Noten der Schüler verbessern“ (RL₂₂₁); „übermäßige Redseligkeit“ (RL₁₀₃); „depressiv“ (RL₃₄₃); „Probleme, über den Glauben zu erzählen“ (RL₁₄₆); „geistige Entwicklung“ (RL₁₆₂); „schlechte Fremdsprachenkenntnisse“ (RL₁₇₅); „zu gütig gegenüber den Schülern im Unterricht“ (RL₁₁₃); „Ich bringe es nicht übers Herz, zu viel von ihnen zu verlangen“ (RL₁₃₆); „manchmal verstehe ich meine Situation nicht“ (RL₃₀₄); „Ich muss meinen Führungscharakter einüben und entwickeln“ (RL₃₀₉).

Es gab keine Antwort, die dem Sektor «Reflexivität» zugeteilt werden kann.

Dem Sektor «Andere» wurden die folgenden Aussagen zugeordnet: zu wenig Zusammenarbeit mit den Eltern (14 Mal erwähnt, z. B. RL₂₆₁: „schlechte Zusammenarbeit mit den Eltern, die anspruchsvoll und manchmal unehrlich sind“), berufliches Burnout (13 Mal erwähnt, z. B. RL₂₉₅), Probleme mit der Gesundheit bzw. höheres Alter (zwölf Mal erwähnt, z. B. RL₃₀₂: „schlechte körperliche Gesundheit, schwache Stimme, schwache Immunität“). Die Religionslehrer*innen sprachen auch über große Gleichgültigkeit gegenüber Religion (elf Mal erwähnt, z. B. RL_{P353}: „Häufig gleichgültige oder negative Einstellung älterer Kinder zur Katechese“), übermäßige Arbeitsbelastung (acht Mal erwähnt, z. B. RL₃₃: „vielfältige Aufgaben und Verantwortlichkeiten außerhalb der Katechese“), Probleme bei der Begleitung zum Gemeindeleben (sechs Mal erwähnt, z. B. RL₆: „die Schüler zu ermutigen, sich aktiv am

Gemeindeleben zu beteiligen“), Mangel an Lehrmitteln (sieben Mal erwähnt, z. B. RL₉₈: „unzureichende Sammlung von Lehrmitteln“) und Infragestellen des Religionsunterrichts als Schulfach (dreimal Mal erwähnt, z. B. RL₇: „Zweifel am Vorhandensein von Religion als Schulfach“). Sechs Personen erwähnten keine Schwäche in Bezug auf ihre Tätigkeit. Darüber hinaus wurden die anschließenden Bereiche je einmal erwähnt: „übermäßige «Dämonisierung» des Verhaltens junger Menschen“ (RL₃₃₅); „von den Kindern, Eltern und dem Direktor Respekt vor mir und meiner Arbeit zu verlangen“ (RL₃₈); „Ich mache mir zu viele Sorgen“ (RL₅₇); „Alle Priester in einen «Sack» stecken“ (RL₇₂); „Ich nehme am Leben meiner Gemeinde teil, aber nicht an derselben wie meine Schüler*innen“ (RL₁₀₂); „Manchmal denke ich, dass das Seelenheil meiner Schüler von mir abhängt“ (RL₁₁₀); „Schwierigkeiten mit Sonderschülern“ (RL₁₁₃); „Abneigung gegen Reisen“ (RL₁₂₁); „Erziehungskrise“ (RL₁₄₅); „Verbreitung von schlechten Verhaltensmustern und Werten“ (RL₁₄₅); „Ich erlebe zu viel Kritik an der Kirche“ (RL₁₆₀); „keine Hilfe“ (RL₁₆₁); „Verfügbarkeit in der Schule (später Unterricht)“ (RL₁₆₈); „Angst vor dem Bösen“ (RL₂₁₇); „mangelnder Respekt“ (RL₂₂₀); „manchmal Einsamkeit, weil ich noch leidig bin“ (RL₂₄₅); „bestimmte Gewohnheiten, die geändert werden müssen“ (RL₂₈₃); „Planung der Teilnahme von Schülern an Wettbewerben und anderen außerschulischen Veranstaltungen“ (RL₃₁₉); „Erziehungsprobleme bei Schülern“ (RL₃₂₃); „die Fähigkeit, die Schüler zu ermutigen, ihre Freizeit gut zu nutzen“ (RL₁₅₄); „manchmal die Schwierigkeit, tiefere Erfahrung mit Gott weiter zu geben“ (RL₂₅₀); „Vorurteile gegenüber schwierigen Schülern“ (RL₂₇₈); „Ich kann nicht die besonderen Bedürfnisse einiger Kinder erfüllen“ (RL₃₀₇).

3.2.3. Vorstellung von einem guten Religionslehrer bzw. einer guten Religionslehrerin

Die dritte Frage stellt sich folgendermaßen dar: «Was charakterisiert für Sie einen guten Religionslehrer bzw. eine gute Religionslehrerin? Bitte beschreiben Sie es kurz, in zwei bzw. drei Sätzen.». Auf diese Frage antworteten 337 Religionslehrer*innen (95,5%), keine Antwort gaben 16 Religionslehrer*innen (4,5%). In den zwei bzw. drei Sätzen nannten die Religionslehrer*innen 800 Bereiche, welche ihrer Ansicht nach eine gute Religionslehrkraft charakterisieren. 65 Religionslehrer*innen (18,4%) erwähnten nur einen, 134 Personen (38%) zwei, 94 Personen (26,6%) drei, 38 Personen (10,8%) vier, vier Personen (1,1%) fünf Bereiche, eine*r Religionslehrer*in (0,3%) sechs Bereiche und eine*r Religionslehrer*in (0,3%) sieben Bereiche. Die angesprochenen Bereiche lassen sich den sechs Sektoren des Habitusmodells zuordnen, was die untere Tabelle veranschaulicht:

Sektor des Habitusmodells	Anzahl der angesprochenen Bereiche
Religionspädagogische Routinen	134
Umgang mit religiöser Pluralität	175
Institution Schule und Kirche	27
Person in Lebens- und Glaubensbiographie	362
Reflexivität	0
Andere	102
Summe	800

Tabelle 3: Vorstellung von einem guten Religionslehrer bzw. einer guten Religionslehrerin

In Prozenten ausgedrückt:

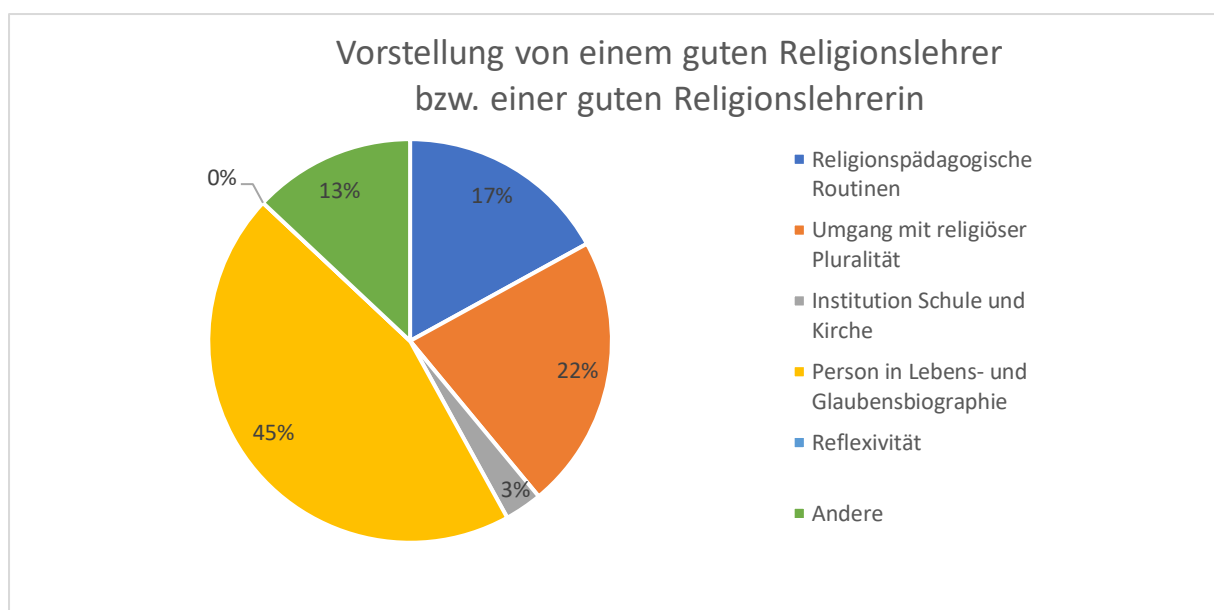


Abbildung 5: Vorstellung von einem guten Religionslehrer bzw. einer guten Religionslehrerin (prozentual)

Dem Sektor «Religionspädagogische Routinen» wurden die Antworten zugeordnet, die vor allem die folgenden Bereiche betreffen: reiches Repertoire von Arbeitsmethoden (32 Mal erwähnt, z. B. RL₇₅: „Es ist auch wichtig, das Thema des Unterrichts auf interessante und sinnvolle Weise zu vermitteln“), breites Wissen bzw. Fachwissen (31 Mal erwähnt, z. B.

RL₁₁₃: „verfügt über ein fundiertes theologisches Wissen“), gute Vorbereitung (24 Mal erwähnt, z. B. RL₂₃₈: „Inhaltlich und methodisch gut vorbereitet“), Weiterbildung (zwölf Mal erwähnt, z. B. RL₅₂: „Er entwickelt sich ständig weiter, sucht nach neuen Lösungen, um Kinder mit dem Wort Gottes zu erreichen“). Nach acht Befragten zeichnet eine*n gute*n Religionslehrer*in auch die Fähigkeit aus, über schwierige Themen sprechen zu können (z. B. RL₂₃₁: „Bereitschaft, schwierige Themen aufzugreifen und sie nicht zu vermeiden“) und die Kreativität in der Durchführung des Unterrichts (z. B. RL₂: „denkt kreativ“). Die anschließenden 19 Antworten fanden nur einmalig Erwähnung: „die Katechetinnen und Katecheten werden dazu angeleitet, die religiösen Inhalte ständig zu bearbeiten“ (RL₂₇₃); „Ohne Kritik, aber mit Ratschlägen; ohne zu urteilen, aber mit Inspiration; ohne einseitiges Denken, aber mit Aufzeigen des Wertes und der Weisheit des Evangeliums“ (RL₅₀); „gute pädagogische Fähigkeiten“ (RL₈₉); „gute, routinisierte Arbeitswege“ (RL₂₀₇); „Kenntnisse und Erfahrungen“ (RL₂₃₆); „Aufrechterhaltung der Disziplin während des Unterrichts“ (RL₂₃₂); „Zusammenhänge zwischen religiösen Inhalten und Alltagsleben knüpfen“ (RL₂₃₄); „Harte Arbeit“ (RL₂₉₈); „ein breiter Blick auf die Inhalte, auf allgemeine Themen“ (RL₃₀₁); „Fähigkeit, mit schwierigen Situationen umzugehen und zu handeln, wenn Schüler Probleme verursachen“ (RL₂₆₄); „sollte in der Lage sein, in verschiedenen Situationen Lösungen zu finden und schwierige Situationen zu lösen“ (RL₂₂₇); „Er beurteilt nicht die Religiosität eines Schülers, sondern nur sein Wissen“ (RL₂₄₄); „Fähigkeit, Annahmen, die sich aus der schulischen Arbeit ergeben, mit Annahmen in Einklang zu bringen, die sich aus der Organisation eines Fachs ergeben, das auf völlig anderen Grundlagen und Werten beruht“ (RL₁₂₀); „das Geschick, der jüngeren Generation behutsam religiöse Inhalte darzustellen und immer wieder auf der Suche nach einer neuen Herangehensweise zu sein“ (RL₂₇₁); „eine Person, die auch über schwer zu verstehende oder zu akzeptierende Glaubenswahrheiten spricht“ (RL₃₁₄); „Er ist imstande, die Art der Religiosität junger Menschen zu erkennen und auf sie einzugehen“ (RL₃₂₄); „Er/sie kann zur Teilnahme an religiösen Aktivitäten in der Schule ermutigen“ (RL₂₇₄); „Christus im Mittelpunkt des Lebens und der Katechese“ (RL₁₄₅); „Die Arbeit eines Katecheten sollte sich um die Hierarchie der Werte drehen, deren Kern Jesus Christus sein sollte“ (RL₁₄₅).

Im Sektor «Umgang mit religiöser Pluralität» lassen sich in den Antworten folgende Bereiche erkennen: Offenheit gegenüber unterschiedlicher Religiosität der Schüler*innen (55 Mal erwähnt, z. B. RL₂₉₆: „In meinem Herzen ist die Überzeugung, dass ein Religionslehrer ein Mensch ist, der offen ist für eine andere Sicht der Wirklichkeit“), Orientierung an

Situationen, Fragen und Bedürfnissen der Jugendlichen (31 Mal erwähnt, z. B. RL₂₉₈: „Offenheit für die Bedürfnisse der Schüler (ihre Fragen, Probleme)“). Darüber hinaus äußerten sich einige Religionslehrer*innen auch über die Fähigkeiten des Zuhörens (21 Mal erwähnt, z. B. RL₂₈₇: „Ein guter Lehrer zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, Schülern zuzuhören“), des guten Kontakts (zwölf Mal erwähnt, z. B. RL₇₅: „Vor allem ist es wichtig, mit den Schülern in Kontakt zu treten und einander gegenseitig zu vertrauen“) und der Kommunikation (zwölf Mal erwähnt, z. B. RL₉₆: „Ein guter Lehrer ist in der Lage, eine gemeinsame Sprache mit seinen Schülern zu finden“) mit den Schüler*innen. Einige äußerten sich zu einem angemessenen Umgang mit Kindern und Jugendlichen (15 Mal erwähnt, z. B. RL₂₉₇: „offener und herzlicher Umgang mit jungen Menschen“), zu richtigen Beziehungen (neun Mal erwähnt, z. B. RL₁₂₃: „In seiner Beziehung zu den Kindern versucht er, warmherzig und offen zu sein, verlangt aber Respekt vor Gott und sich selbst.“) und zu einer freundlichen Einstellung gegenüber Schüler*innen (sieben Mal erwähnt, z. B. RL₅₂: „Er ist ein Freund seiner Schüler, er hat Zeit für jeden von ihnen und ein gutes unterstützendes Wort.“). Die folgenden 14 Antworten wurden nur einmal aufgegriffen: „sollte versuchen, das Kind zu verstehen und ihm helfen, die richtigen Entscheidungen zu treffen“ (RL₁₉); „nimmt die Schüler, wie sie sind (RL₂₅₉); „ist jemand, der in der Lage ist, seine Arbeit zu individualisieren, jeden Menschen zu verstehen und zu unterstützen“ (RL₅₉); „Respekt für die Individualität der Schüler“ (RL₁₀₅); „religiöse Einstellung der Schüler zu beeinflussen“ (RL₁₄₆); „Religiosität der Schüler*innen anerkennen“ (RL₂₄₀); „der sich selbst und anderen erlaubt, «hier und jetzt» zu sein, ohne ein übertriebenes Bedürfnis, nur das richtige Wissen zu vermitteln“ (RL₂₉₆); „Perspektive auf den Religionsunterricht: Anpassung der vorgetragenen Inhalte an die betreffenden Schüler“ (RL₃₀₁); „beurteilt jede Person nach ihren Fähigkeiten, ihrer Situation und ihrer Arbeit“ (RL₃₁₀); „mit Kindern und jungen Menschen gut arbeiten können“ (RL₁₉₄); „Kinder nicht verurteilen, sondern versuchen sie zu verstehen“ (RL₂₀₄); „Suche nach neuen Wegen, die Schüler zu erreichen“ (RL₁₁₁); „Zusammenarbeit mit den katechisierten Kindern auf ihrem eigenen Weg zu Gott“ (RL₂₉₅).

Im Sektor «Institution» charakterisiert einen guten Religionslehrer bzw. eine gute Religionslehrerin gute Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen (15 Mal erwähnt, z. B. RL₁₇₃: „Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften“) und eine gute Beziehung sowohl zur Schule als auch zur Kirche (acht Mal erwähnt, z. B. RL₂₃₈: „Sie nehmen am Leben der Gemeinde und der Schule teil“). Vier andere Antworten wurden jeweils nur einmal gegeben: „Er/sie weiß, wie den institutionellen Rahmen für sich selbst zu benutzen“ (RL₈);

„kümmert sich um den Lehrplan“ (RL₆); „ein offizielles Herangehen an die richtige Erfüllung von schulischen Pflichten“ (RL₁₁₄); „In der Lage sein, Schule als Lebensort zu gestalten“ (RL₁₄₆).

Im Sektor «Person in Lebens- und Glaubensbiografie» fanden sich die meisten angesprochenen Bereiche, unter anderem: Zeugnis von einem christlichen Leben (76 Mal erwähnt, z. B. RL₁₂₃: „Ein Religionslehrer ist eine Person, die ihr gesamtes Handeln auf eine Beziehung zu Jesus aufbaut, Er ist vor allem ein Zeuge des Glaubens“), starker Glaube und eine tiefe Beziehung zu Gott (73 Mal erwähnt RL₃₅₃: „Ein guter Katechet muss eine Person sein, die stark im Glauben ist“) und Freundlichkeit (41 Mal erwähnt, z. B. RL₃₄₀: „warme, freundliche Persönlichkeit“). Ein guter Religionslehrer bzw. eine gute Religionslehrerin dient als ein Beispiel für religiöse Praxis und Spiritualität (27 Mal erwähnt, z. B. RL₃₃₃: „Er kann konzentriert und gelassen sein. Er gibt ein gutes Beispiel für die religiöse Praxis“). Er bzw. sie ist authentisch und glaubwürdig (20 Mal erwähnt, z. B. RL₃₁₉: „er sollte in dem, was er lehrt, authentisch sein“), ist engagiert in der Arbeit (17 Mal erwähnt, z. B. RL₂: „Ein/e gute/r Religionslehrer/in hat Charisma und Begeisterung für seine/ihre Arbeit“) und ist gut motiviert. Er bzw. sie besitzt Empathie (14 Mal erwähnt, z. B. RL₅₆), ist geduldig (13 Mal erwähnt, z. B. RL₃₀₈), liebt Kinder und Jugendliche (14 Mal erwähnt, z. B. RL₁₃), hat Verständnis für die Schüler*innen (acht Mal erwähnt, z. B. RL₁₈₅). Er bzw. sie zeichnet sich durch verschiedene persönliche Eigenschaften, wie Hilfsbereitschaft (RL₃₂₁), Gerechtigkeit (RL₃₄₈), Zuverlässigkeit (RL₂₀₆), u. a. aus (38 Mal erwähnt). Andere, nur einmal angesprochene Bereiche (insgesamt 21) sind „wie der gute Gott zu sein – Liebe“ (RL₁₇₀); „keine Gier: höhere Gehälter, Titel, Anerkennung usw.“ (RL₂₈₁); „den Sinn des eigenen Lebens erkennen“ (RL₁₀₆); „Er kennt die Neuerungen der heutigen Welt“ (RL₁₂₅); „Er ist sich bewusst, dass er Gottes Werkzeug ist“ (RL₃₂₄); „Vor allem ist er gerecht und dem katechetischen Unterricht verpflichtet“ (RL₂₂₁); „Er ermutigt, er zwingt nicht“ (RL₂₆₆); „Er sieht in Jedem einen Menschen, er lebt die Werte, die er predigt“ (RL₁₈₆); „Er ist treu und beharrlich in seinen Entscheidungen und Unternehmungen im Glauben und lässt sich nicht unterkriegen, wenn etwas schief läuft“ (RL₁₁); „Er/sie denkt «mit der Kirche»“ (RL₂₆₇); „Er/sie hat ein echtes und aufrichtiges Verlangen, die Gotteserfahrung zu teilen“ (RL₁₁₇); „das Verfolgen des eigenen Ziels, der eigenen Mission, unabhängig von den Ansichten der Umgebung“ (RL₂₄₉); „erinnert sich daran, dass Gott das Wichtigste ist und stellt ihn in den Mittelpunkt“ (RL₂₆₆); „Verantwortung für die Kinder, die wir in den Himmel führen sollen“ (RL₁₇₀); „Vertrauen auf Jesus mit seiner ganzen Einstellung, Lebensweise und seinem

Verhalten zu bestätigen“ (RL₁₀₉); „geschickte Weitergabe der eigenen Erfahrungen und Aufbau von Beziehungen zu Kindern auf dieser Grundlage“ (RL₂₀₂); „ist eine Person, die Christus zeigen und dazu ermutigen kann, ihn kennenzulernen“ (RL₃₁₄); „spricht mit den Schülern (nicht nur im Unterricht, sondern z. B. auch in den Pausen) und lässt sie wissen, dass sie ihm vertrauen können“ (RL₉₃); „hat Freude an der Zugehörigkeit zum Herrn Jesus“ (RL₂₇₁); „Er erfüllt seine schulischen und außerschulischen Pflichten in vorbildlicher Weise“ (RL₁₄₈); „Er ist in der Lage, selbst die am meisten Unzufriedenen mit seiner Autorität zu überzeugen“ (RL₁₁).

Es kamen keine Antwort vor, die dem Sektor «Reflexivität» zugeteilt werden können.

Dem Sektor «Andere» wurden die folgenden Äußerungen zugeordnet: vor allem über die Zusammenarbeit mit den Eltern (21 Mal erwähnt, z. B. RL₂₆₂: „guter Kontakt zu den Eltern“), Führung der Kinder zu Gott (16 Mal erwähnt, z. B. RL₈₅: „er kümmert sich um das Wachstum des Glaubens seiner Jünger, er ist in der Lage, seine Jünger mit Gottes Gnade immer näher an die Quelle zu führen“) und Teilnahme am Leben der Gemeinde (zwölf Mal erwähnt, z. B. RL₆: „Aktive Teilnahme am Leben der Kirche und der Gemeinde“). Ein guter Religionslehrer bzw. eine gute Religionslehrerin zeichnet sich dadurch aus, dass er bzw. sie Zeit für Kinder hat (neun Mal erwähnt, z. B. RL₁₈₉: „Er nimmt sich Zeit für die Schüler, um mit ihnen zu reden, manchmal auch nur, um mit ihnen zusammen zu sein“) und sie zu religiöser Praxis führt (acht Mal erwähnt, z. B. RL₇₅: „um die Schüler näher an Gott heranzuführen und sie zu ermutigen, sich an religiösen Praktiken zu beteiligen, z. B. an der Sonntagsmesse teilzunehmen“). Je einmal gab es 36 sonstige Antworten: „Erziehung zum Patriotismus und zur Verantwortung für sich und andere (in allen Lebensbereichen)“ (RL₃₄₄); „gepflegtes Äußeres (insbesondere bei Frauen)“ (RL₁₃₅); „sollte den Wert der Schüler höher schätzen (ihnen das Gute in ihnen zeigen)“ (RL₁₄₆); „spezifische Anforderungen für Schüler*innen verlangen“ (RL₁₅₂); „hat eine positive Einstellung zur priesterlichen Arbeit“ (RL₂); „Mut, ihre eigenen religiösen Ansichten zu verkünden“ (RL₆); „nimmt Kinder an, wie sie sind“ (RL₈₁); „Immer hört er/sie zuerst zu, was die jungen Menschen sagen wollen“ (RL₈₁); „lehrt ohne Angst vor Verfolgung“ (RL₈₁); „seine Schüler nicht nur für die religiösen Themen zu interessieren, sondern auch einige allgemeine Grundsätze und Verhaltensregeln zu vermitteln“ (RL₁₂₅); „hat nicht nur die Aufgabe, zu zeigen, was sie können, sondern auch, die junge Generation zu erziehen“ (RL₁₇₈); „konzentriert sich auf die positiven Aspekte der Arbeit“ (RL₁₉₉); „Als Prinzip: sich vom Wohl der anderen leiten lassen, ohne sich selbst zu vergessen“ (RL₇₇); „das Wissen um die eigene Vision des Ziels (wissen, wohin es führt) und

die Bereitschaft, die Kinder dorthin zu begleiten“ (RL₁₁₄); „ist jemand, der seine Schüler unterrichtet“ (RL₁₆₈); „Er verkündet das Kerygma“ (RL₂₀₉); „kümmert sich um sich selbst“ (RL₂₂₃); „Er/sie betet für sich und die Schüler“ (RL₂₂₈); „unterstützt Familien“ (RL₁₉₉); „lässt sich in seinem Leben und in der Katechese vom Evangelium leiten, nicht vom Lehrplan und nimmt sich den besten Lehrer zum Vorbild – Jesus“ (RL₂₃₉); „der Mensch sollte das Wichtigste sein, nicht die Gesetze“ (RL₂₃₉); „ein ständiges Gebet für die Schüler“ (RL₂₆₀); „sich selbst nicht in den Mittelpunkt stellen, predigen statt lehren, den Menschen suchen“ (RL₃₂₂); „ist ein guter Lehrer und ein guter Mensch ist ein guter Mensch“ (RL₃₀₉); „Er weiß, was er will und hält sich an die Regeln“ (RL₉₂); „Professionalität“ (RL₁₇₃); „ist imstande, Kinder anzuleiten, sehr bereitwillig an seinem Unterricht teilzunehmen“ (RL₃₁₃); „Sinn für den Auftrag Jesu“ (RL₇₈); „Er betrachtet seine Arbeit als Berufung“ (RL₁₂₁); „hat die Ausdauer, mit anderen zusammen zu sein“ (RL₂₄₅); „Christus kennenzulernen“ (RL₃₀₆).

3.2.4. Erwünschte Unterstützung für Religionslehrer*innen

Die vierte, offene Frage lautet: «Worin bräuchten Sie Unterstützung, um gut Religion unterrichten zu können? Bitte beschreiben Sie es kurz, in zwei bzw. drei Sätzen.» Diese Frage beantworteten 321 Religionslehrer*innen (91%), während 32 Religionslehrer*innen (9%) diese Frage unbeantwortet ließen. In den zwei bzw. drei Sätzen nannten Religionslehrer*innen 513 Bereiche, in welchen sie Unterstützung bräuchten. 168 Religionslehrer*innen (47,6%) erwähnten nur einen, 121 Personen (34,3%) zwei, 25 Personen (7,1%) drei und sieben Religionslehrer*innen (2%) vier Bereiche. Die angesprochenen Bereiche lassen sich den Sektoren des Habitusmodells zuordnen, was die untere Tabelle veranschaulicht:

Sektor des Habitusmodells	Anzahl der angesprochenen Bereiche
Religionspädagogische Routinen	69
Umgang mit religiöser Pluralität	4
Institution Schule und Kirche	258
Person in Lebens- und Glaubensbiographie	0
Reflexivität	0
Andere	182
Summe	513

Tabelle 4: Benötigte Unterstützung für Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

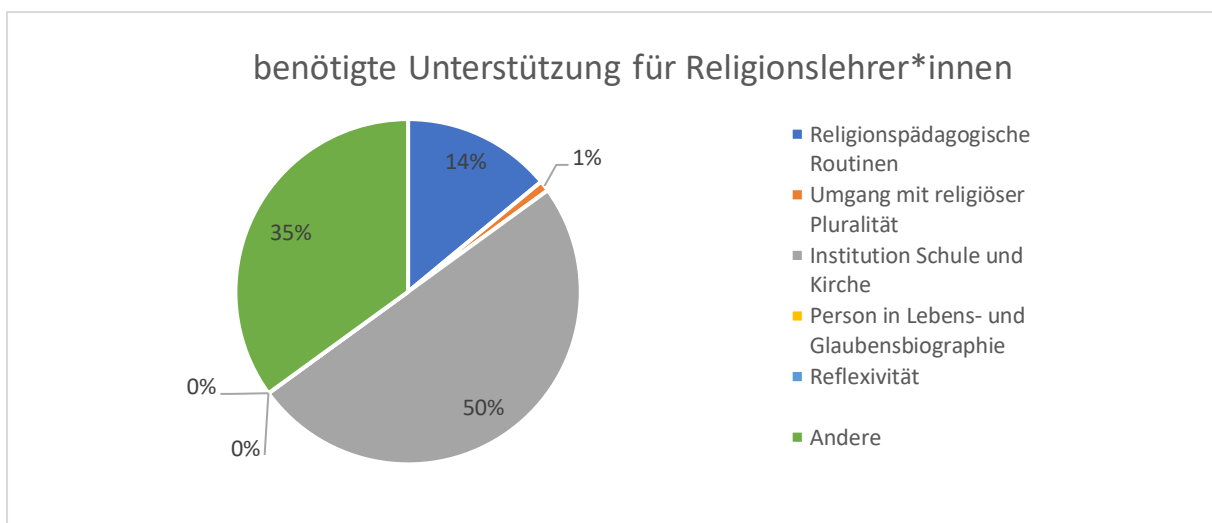


Abbildung 6: Benötigte Unterstützung für Religionslehrer*innen (prozentual)

Im Sektor «Religionspädagogische Routinen» lassen sich aus den Antworten der Religionslehrer*innen folgende Bereiche erwähnen: Workshops, Fortbildungskurse und Seminare (20 Mal erwähnt, z. B. RL₃₀₇: „Organisation interessanter Workshops zu aktuellen Themen“), Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch innerhalb der Gruppe von Religionslehrer*innen (17 Mal erwähnt, z. B. RL₃₁₂: „Erfahrungsaustausch mit anderen

Katechetinnen und Katecheten“). Einige wünschen sich eine bessere Vorbereitung für den schulischen Dienst (16 Mal erwähnt, z. B. RL₃₂₃: „Ausbildung in Psychologie und Pädagogik, Verbesserung der Arbeitsmethoden“), Individuelles Coaching bzw. Beratung (elf Mal erwähnt, z. B. RL₂₁₇: „regelmäßiger Kontakt mit einer Person, die bei Problemen den Weg weisen kann «Coaching»“) und Unterstützung bei neuen Technologien (zwei Mal erwähnt, z. B. RL₄₃: „Unterstützung bei neuen Technologien, mit der Technologie Schritt halten“). Nur einmal genannte Bereiche sind die drei folgenden: in älteren Klassen: „Vorbereitung von Beispieltests zur Zusammenfassung eines bestimmten Abschnitts“ (RL₁₂₇); „gutes Konzept für die Katechese, erstellt durch die Leitung“ (RL₁₁₃); „Schaffung von Bildungsprojekten für Religionslehrer, ähnlich den staatlichen Projekten in anderen Fächern“ (RL₃₈).

Dem Sektor «Umgang mit religiöser Pluralität» wurden die Bereiche zugeordnet, die eine Unterstützung für eine bessere Orientierung an der Welt der Jugendlichen betreffen (vier Mal erwähnt, z. B. RL₄₂: „Bessere Kenntnis über die Themen, die für junge Menschen interessant sind“).

Im Sektor «Institution» bräuchten die Religionslehrer*innen Unterstützung vor allem von der Seite der Vertreter der Kirche (104 Mal erwähnt, z. B. RL₅₅: „Mehr Unterstützung und Zusammenarbeit mit dem Pfarrer und den Priestern der Gemeinde“), eine bessere Ausstattung des Unterrichtsraumes (46 Mal erwähnt, z. B. RL₄₆: „Bessere Multimedia-Ausstattung in den Schulen“), bessere Zusammenarbeit mit den anderen Religionslehrer*innen und anderen Lehrer*innen (40 Mal erwähnt, z. B. RL₉₆: „Die Unterstützung erfolgt hauptsächlich durch Zusammenarbeit mit anderen Lehrern“). Sie wünschen sich zudem eine spürbare Unterstützung seitens der Schulleitung (30 Mal erwähnt, z. B. RL₁₂₅: „Das Gefühl der Wertschätzung auf Direktor-Lehrer-Ebene“) und bessere Arbeitsbedingungen, vor allem in Bezug auf die Unterrichtszeit – nicht die erste oder letzte Stunde im Tagesplan (elf Mal erwähnt, z. B. RL₁₃₉: „Religion sollte nicht immer die erste und nicht immer die letzte Unterrichtsstunde sein“). Einige fordern eine bessere Kommunikation zwischen Schule und Kirche (acht Mal erwähnt, z. B. RL₃₄₁: „eine bessere Zusammenarbeit zwischen dem Pfarrer und der Schulleitung“) und eine erforderliche Veränderung im Kernlehrplan des Religionsunterrichts (sechs Mal erwähnt, z. B. RL₂₅: „Ein stärker evangelisierender, an die heutige Zeit angepasster Kernlehrplan“). Je einmal gab es 13 sonstige Antworten: „gute Atmosphäre am Arbeitsplatz“ (RL₁₈); „eine gute, freundliche Atmosphäre in der Schule“ (RL₃₀₀); „Gespräche von Priestern der Diözese mit Kindern auf dem Schulgelände“ (RL₂₅₃); „die Behandlung von Religion durch den Staat als ein Fach, das

den Aufstieg der Schüler in die nächste Klasse beeinflusst“ (RL₂₈); „weniger Schulpflichten, um besser auf den Unterricht vorbereitet zu sein“ (RL₈₂); „Transparente Haltung der Hierarchie [der Kirche]“ (RL₁₁₆); „der Religionsunterricht in der Schule wird leider stark von der Situation der Kirche und Skandalen aus aller Welt beeinflusst“ (RL₁₁₆); „rechtliche Möglichkeit der freien Wahl des Programms und der Lehrbücher“ (RL₁₁₉); „Unterstützung von Seite der katechetischen Abteilung“ (RL₁₁₈); „Unterstützung von meiner Umgebung“ (RL₂₃₉); „dass Religion als gleichwertiges Fach behandelt wird“ (RL₁₂₁); „Wenn Sie ohne Angst vor Schul- und Kirchenleitung sprechen, arbeiten Sie besser“ (RL₂₉₄); „Einmischung von Vorgesetzten, Schulleitung, in die Behandlung von Religion in der Schule; Einmischung von Pfarrer, Behörden, Minister für Bildung und Wissenschaft“ (RL₂₈₀).

Im Sektor «Person in Lebens- und Glaubensbiografie» gab es keine Antwort, die diesem zugeteilt werden kann – ebenso wie dem Sektor «Reflexivität».

Dem Sektor «Andere» wurden Aussagen zugeordnet, wie der Wunsch nach einem breiteren, besseren und kostenlosen Zugang zu Lehrmitteln und Lehrhilfen (61 Mal erwähnt, z. B. RL₁₇₀: „katechetische Lehrmittel, die uns zur Verfügung stehen, damit wir sie nicht selbst erstellen oder kaufen müssen“), Zusammenarbeit mit den Eltern (42 Mal erwähnt, z. B. RL₉₃: „Die Eltern sind wichtig – ohne gute Zusammenarbeit wird der Religionsunterricht behindert und die Lehrkraft entmutigt“) und finanzielle Unterstützung (17 Mal erwähnt, z. B. RL₅₅: „Ich benötige finanzielle Unterstützung für Lehrmittel und Materialien, die für eine ansprechende Katechese notwendig sind, da ich viele Dinge von meinem eigenen Geld kaufen muss“). Einige erwähnten auch Gebete für Religionslehrer*innen (zehn Mal erwähnt, z. B. RL₂₉₅: „Gebetsunterstützung für unseren Katechetendienst“), bessere Kenntnis der Sonderpädagogik (sechs Mal erwähnt, z. B. RL₂: „Ich würde gerne mehr über die Arbeit mit Kindern auf dem Autismus-Spektrum und mit Asperger wissen. In letzter Zeit gibt es mehr solcher Kinder in öffentlichen Einrichtungen“) und besseres Verständnis ihrer Arbeit von anderen (sechs Mal erwähnt, z. B. RL₃₃₈: „mehr Verständnis von Anderen“). Zehn Personen erwähnten, dass sie keine Unterstützung bei ihrer religionspädagogischen Tätigkeit brauchen (z. B. RL₄). Im Sektor «Andere» werden ebenso die folgenden 30 Antworten, die je einmal gegeben wurden, angeführt: „Treffen von Jugendlichen mit anderen Jugendlichen, z. B. an Samstagen“ (RL₆₁); „bei der Durchführung von Exerzitien für Schulen“ (RL₆₉); „dass alle Lehrer gegenüber den Schülern die gleichen Regeln anwenden“ (RL₁₂₁); „damit neue Lehrbücher (für den einmaligen Gebrauch) nicht nur eingeführt werden, um mehr Geld von den Schülern zu bekommen“ (RL₁₂₈); „Am traurigsten ist die Opposition gegen Christus, die

oft von seinen Anhängern ausgeht“ (RL₁₄₅); „eingeladene Gäste und ihre Zeugnisse (wie sie den Glauben leben) sind hilfreich“ (RL₁₄₅); „Hilfe bei der Organisation von Treffen mit Glaubenszeugen in der Schule“ (RL₂₅₃); „eine Woche Urlaub alle drei Monate zur geistigen Erneuerung“ (RL₁₄₆); „guter Kaffee im Lehrerzimmer“ (RL₁₄₆); „den Druck abbauen“ (RL₂₀₀); „geistliche Unterstützung“ (RL₂₃₁); „Teilnahme der Kinder am Gottesdienst“ (RL₂₃₃); „mehr freie Zeit“ (RL₂₃₄); „könnte jemand manchmal vorschlagen, welche Bücher lesenswert sind“ (RL₂₃₆); „positive Einstellung der Kinder und ihre Bereitschaft“ (RL₂₆₂); „Gespräch“ (RL₂₇₅); „die Qualität der Schulkatechese zu verbessern“ (RL₂₉₇); „das Ausbleiben einer Medienkampagne gegen die Kirche“ (RL₂₉₉); „Ich persönlich vermisse es, mich in einer kleinen Gebetsgruppe zu treffen“ (RL₃₃₄); „weniger Kritik, mehr Geduld und Liebe“ (RL₂₄₅); „Einhaltung der Regeln durch den Klerus (Zulassung zu den Sakramenten nur mit Zustimmung des Katecheten)“ (RL₁); „Man braucht Unterstützung in den Antworten: Wie kann man älteren Schülern die Erfahrung des Glaubens vermitteln? Was kann man tun, um junge Menschen dazu zu bringen, Jesus als lebendige Person anzunehmen?“ (RL₁₁); „Förderung von Religion als Unterricht, der eher das Leben als die Theorie lehrt. Jungen Menschen zu zeigen, was ein moralisches Rückgrat ist und dass negative Ereignisse in der Kirche nichts mit Gott zu tun haben“ (RL₇₂); „durch konkrete Maßnahmen zur Verteidigung des Katecheten“ (RL₁₂₀); „Katecheten werden von der Schulbehörde und den Eltern stark diskriminiert. Das Benotungssystem sollte in der heutigen Zeit nicht mehr numerisch sein“ (RL₉₂); „immer mehr Menschen, die Glauben und Religion als etwas Überflüssiges betrachten“ (RL₁₀₂); „Verordnung, die eine Wahl zwischen Religion und Ethik schafft“ (RL₁₁₉); „Sie sollten die Möglichkeit haben, ein Religionslehrbuch auszuwählen, anstatt einen einzigen Verlag vorzuschreiben“ (RL₁₄); „es wäre sinnvoll, Religionspädagogik im Vorschulalter, von oben zu regeln“ (RL₁₁₉); „nach 5 Arbeitsjahren sollte man eine Auszeichnung erhalten“ (RL₃₂).

3.2.5. Religionspädagogische Routinen

Vor den geschlossenen Fragen (in Form der Aussagen) bekamen die Befragten folgende Anweisung: «Kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen». Die Aussagen wurden so formuliert, dass sie eine vorbildliche Einstellung des Religionslehrpersonals zu einem bestimmten Thema (Qualifikation) darstellen. Je mehr Aussagen «trifft zu» oder «trifft eher zu» ausgewählt wurden, desto besser ist die vorgegebene, gefragte Qualifikation bei den Befragten entwickelt.

Die vorgegebenen Aussagen 5–13 und 15–17 betreffen den Sektor «Religionspädagogische Routinen». Sie beziehen sich auf den Religionsunterricht und auf den Beitrag der Religionslehrer*innen zur Behandlung der religionspädagogisch relevanten Themen in der Schule.

Die Aussagen 5–7 nehmen auf die Unterrichtsvorbereitung in kognitiver (5), affektiver (6) und pragmatischer (7) Hinsicht Bezug. Die vorgegebenen Aussagen fragen nach der Selbstempfindung der Kompetenz, die für die Vorbereitung auf den Unterricht benötigt wird: 5. «Wenn ich ein Thema vorbereite, versuche ich die zentralen, wichtigsten Inhalte herauszuarbeiten»; 6. «Es macht mir Spaß, einmal vorbereitete Unterrichtseinheiten immer wieder neu zu überarbeiten»; 7. «Meine Unterrichtsvorbereitungen passe ich an die jeweilige Klasse jeweils neu an». Die Antworten stellen sich folgendermaßen dar:

Vorbereitung auf den Unterricht	kognitiv (Aussage 5)	affektiv (Aussage 6)	pragmatisch (Aussage 7)
Trifft nicht zu	43	13	8
Trifft eher nicht zu	76	33	18
Trifft eher zu	149	144	137
Trifft zu	77	161	187
Keine Antwort	8	2	3
Summe	353	353	353

Tabelle 5: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Vorbereitung auf den Unterricht

In Prozenten ausgedrückt:

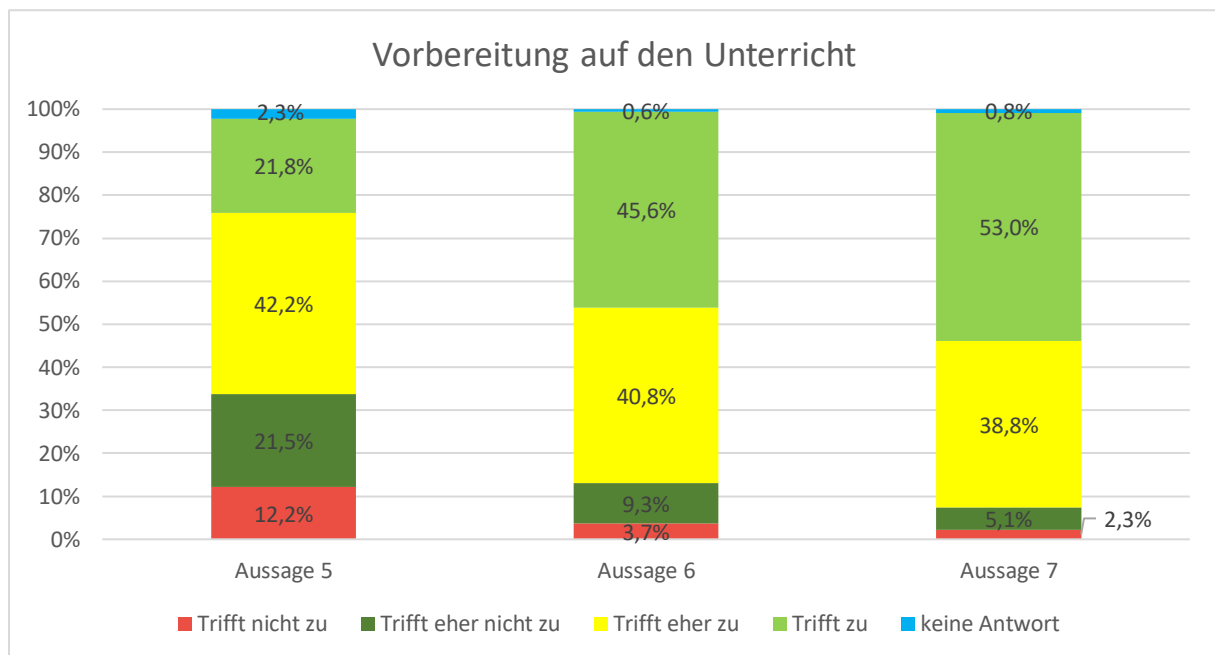


Abbildung 7: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Vorbereitung auf den Unterricht (prozentual)

Die meisten negativen Antworten wurden auf die fünfte Aussage gegeben («trifft eher nicht zu» – 21,5% und «trifft nicht zu» – 12,2%). Der Aussage 6 stimmten 45,6% definitiv und 40,8% teilweise zu. Die Äußerung 7 hat demgegenüber die meisten voll zustimmenden Antworten («trifft zu» – 53,0%).

Die Aussagen 8–10 beziehen sich auf die Durchführung des Unterrichts in ihrem kognitiven (8), affektiven (9) und pragmatischen (10) Aspekt. Anhand dieser Aussagen wird die Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Durchführung des Unterrichts erhoben: 8. «Wenn ich die Antworten oder Aussagen von Schüler*innen nicht verstehe, nehme ich mir Zeit, um ihre echte Bedeutung herauszufinden»; 9. «Ich schätze die Aussagen von Schüler*innen auch dann, wenn sie meinen christlichen Vorstellungen nicht entsprechen»; 10. «Ich unterstütze den Lehr- Lernprozess, indem ich auf methodische Vielfalt achte».

Die Antworten stellen sich folgendermaßen dar:

Durchführung des Unterrichts	kognitiv (Aussage 8)	affektiv (Aussage 9)	pragmatisch (Aussage 10)
Trifft nicht zu	8	0	0
Trifft eher nicht zu	15	4	8
Trifft eher zu	142	8	116
Trifft zu	187	260	227
Keine Antwort	1	1	2
Summe	353	353	353

Tabelle 6: Selbststempfung von der Kompetenz der richtigen Durchführung des Unterrichts

In Prozenten ausgedrückt:

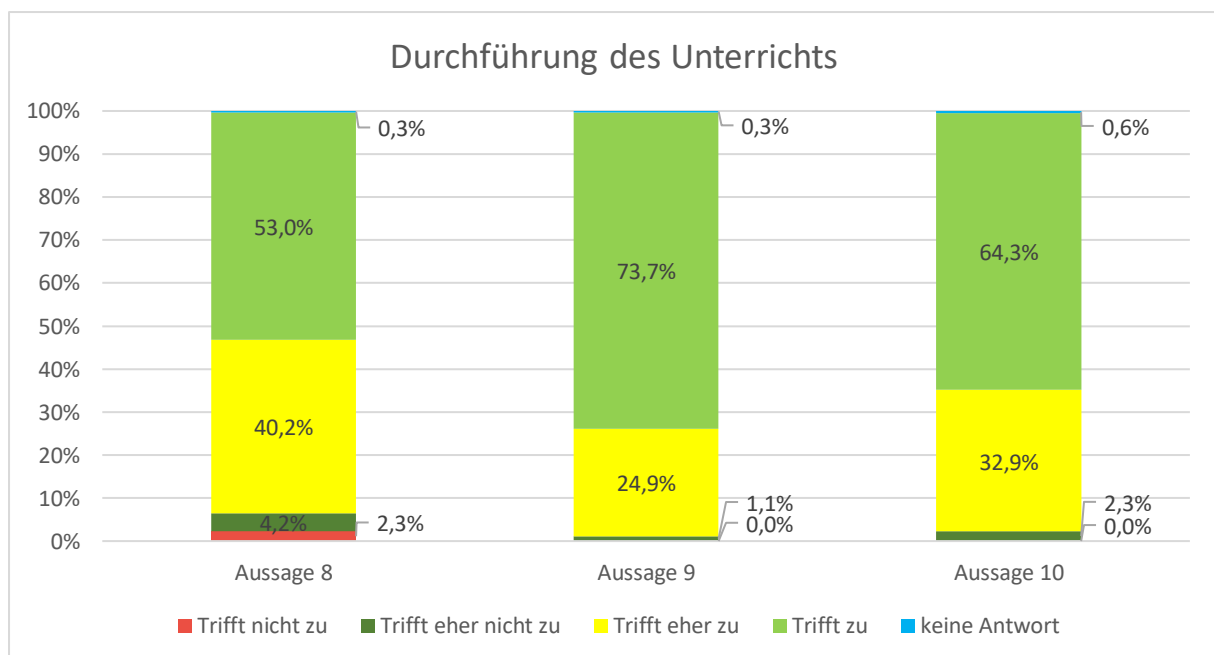


Abbildung 8: Selbststempfung von der Kompetenz der richtigen Durchführung des Unterrichts (prozentual)

Die Aussage 8 wurde von 6,5% negativ beantwortet («trifft eher nicht zu» – 4,2% und «trifft nicht zu» – 2,3%), was im Vergleich zu den zwei anderen Aussagen das höchste,

negative Ergebnis darstellt. Die meiste volle Zustimmung («trifft zu») kommt der Äußerung 9 zu (73,7%). Der Aussage 10 stimmten 64,3% voll und 32,9% teilweise zu.

Die Aussagen 11–13 beziehen sich auf die Evaluierung des Unterrichts. Sie fragen daher nach der Selbstempfindung der Kompetenz der richtigen Evaluierung des Unterrichts. Sie wurden folgenderweise formuliert: 11. «Ich reflektiere, was im Unterricht geschehen ist und warum»; 12. «Die Rückmeldungen der Schulaufsicht oder des Katechetischen Amtes zu meinem Unterricht erlebe ich als hilfreich»; 13. «Ich evaluiere mein berufliches Tun regelmäßig». Dementsprechend betreffen sie den kognitiven (11), affektiven (12) und pragmatischen (13) Aspekt der Kompetenz der Evaluierung.

Die Antworten stellen sich wie folgt dar:

Evaluierung des Unterrichts	kognitiv (Aussage 11)	affektiv (Aussage 12)	pragmatisch (Aussage 13)
Trifft nicht zu	6	16	14
Trifft eher nicht zu	66	29	51
Trifft eher zu	159	131	152
Trifft zu	120	170	131
Keine Antwort	2	7	5
Summe	353	353	353

Tabelle 7: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Evaluierung des Unterrichts

In Prozenten ausgedrückt:

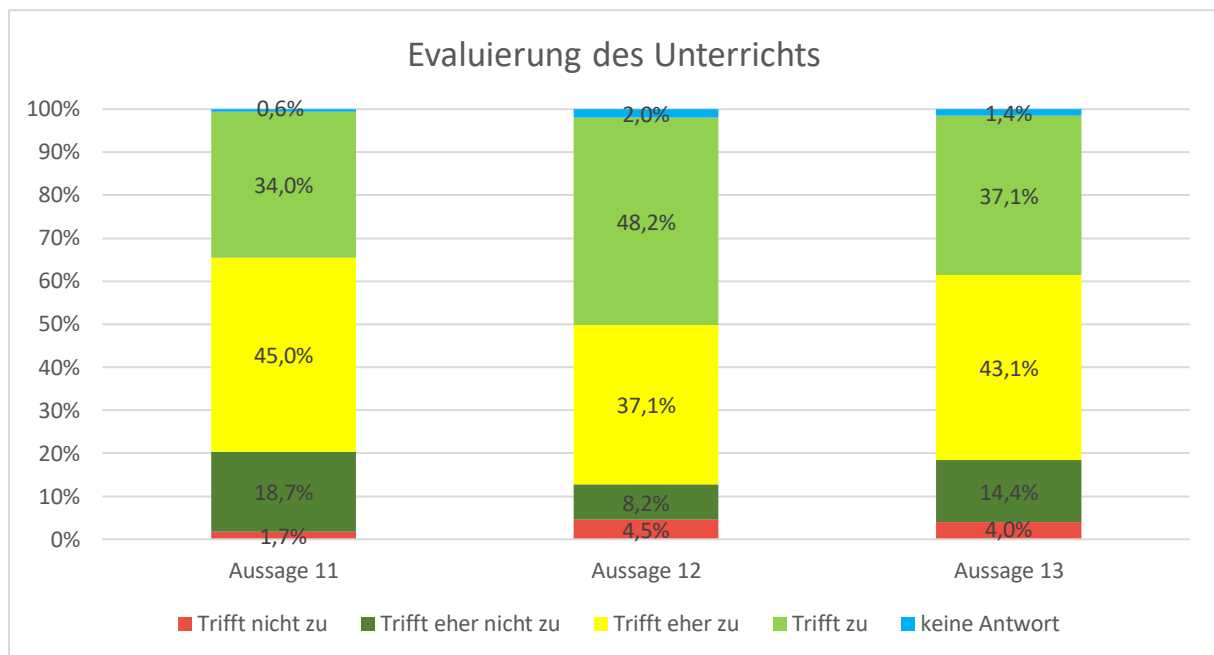


Abbildung 9: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Evaluierung des Unterrichts (prozentual)

Die Aussage 11 erreichte das größte negative Ergebnis («trifft eher nicht zu» – 18,7% und «trifft nicht zu» – 1,7%), während demgegenüber der Aussage 12 die größte Gruppe der Religionslehrer*innen definitiv zustimmte (48,2%). Im Vergleich zu den zwei anderen Aussagen finden sich bei der Aussage 12 die meisten positiven Antworten («trifft zu» – 48,2% und «trifft eher zu» – 37,1%). Der Aussage 13 stimmten 37,1% voll und 43,1% eher zu.

Die 14. Frage stellt die Ergänzungsmöglichkeit zur Frage 13 dar und fragt nach der regelmäßigen Evaluierung des beruflichen Handelns. Die Anweisung lautete: «Wenn „Trifft zu“ bzw. „Trifft eher zu“, dann schreiben Sie bitte, wie Sie das machen». Die Antwortmöglichkeiten «trifft zu» und «trifft eher zu» wählten bei der 13. Frage 283 Religionslehrer*innen, von welchen allerdings nur 227 (80,2%) die Ergänzungsmöglichkeit (14. Frage) ausfüllten, während 19,8% die Ergänzungsmöglichkeit unbeachtet ließen. Eine Methode der Evaluierung erwähnten 119 Religionslehrer*innen (42%). Zwei Methoden nannten 65 Personen (23%), drei 30 (10,6%) und vier 13 (4,6%). Dabei erwähnten die Befragten 375 Mal eine Methode der Evaluierung. Die Kategorisierung der in den Antworten

erwähnten Methoden wurde nach dem Subjekt, welches die Evaluierung durchführt, sowie nach der Ausführung der Evaluierung vorgenommen.

Die Kategorisierung der erwähnten Methoden sieht wie folgt aus:

I. die eigene Evaluierung

- 1) Reflexion über eigenes Handeln
- 2) Beobachtung der Schüler*innen

II. die fremde Evaluierung

- 1) Gespräche mit Eltern
- 2) Konsultationen mit anderen Lehrer*innen
- 3) Rückmeldungen seitens Schul- bzw. Kirchengemeinschaft
- 4) Schulungen und Kurse
- 5) Schüler*innen
 - a) Fragebögen
 - b) Gespräche
 - c) Leistungen bzw. Prüfungen

Die Ergebnisse stellten sich folgenderweise dar: Die meist genannte Methode der Evaluierung sind Gespräche mit Schüler*innen (87 Mal erwähnt, z. B. RL₃₂₈: „Gespräche mit Schülern über ihre Gefühle nach dem Religionsunterricht“). Am zweithäufigsten wurden Befragungen der Schüler*innen mittels Fragebögen genannt (78 Mal, z. B. RL₄₉: „anonyme Fragebögen für Schüler*innen“). Auf dem dritten Platz liegt die Selbstreflexion über eigenes Handeln (62 Mal erwähnt, z. B. RL₃₁₂: „Analyse der durchgeführten Tätigkeiten, Schlussfolgerungen ziehen und versuchen, Fehler zu korrigieren“). Alle anderen Methoden wurden weniger als 30 Mal genannt, wie etwa Leistungen bzw. Prüfungen der Schüler*innen (29 Mal erwähnt, z. B. RL₁₃₅: „Methoden, die auf der Prüfung der Kenntnisse der Schüler basieren“), Konsultationen mit anderen Lehrer*innen (27 Mal erwähnt, z. B. RL₆₅: „Ich berate mich mit anderen, erfahreneren Religionslehrern zu diesem Thema“), Gespräche mit Eltern (26 Mal erwähnt, z. B. RL₂₀₇: „Informationen von den Eltern“), Schulungen bzw. Kurse (21 Mal erwähnt, z. B. RL₁₃₂: „Ich bin ständig auf der Suche nach neuen Methoden, Mitteln und

Wegen, um junge Menschen zu erreichen. Ich entwickle meinen Workshop, ohne bei dem stehen zu bleiben, was bereits erfolgreich war“), Beobachtung der Schüler*innen (18 Mal erwähnt, z. B. RL₃₀₀: „Beobachtung der Beteiligung junger Menschen“), Rückmeldungen seitens Schul- bzw. Kirchengemeinschaft (zwölf Mal erwähnt, z. B. RL₂₄: „Hospitalisierung des Religionsunterrichts durch den Schulleiter“). Die folgenden 15 Antworten wurden jeweils einmal gegeben: „Ich bewerte auch durch die Projektmethode“ (RL₂₂₁); „Ich benutze moderne Computer-Werkzeuge“ (RL₂₉₄); „computergestützte Gruppenarbeit“ (RL₂₀₄); „mit den im Kurs «Evaluation - Aktionsforschung» erlernten Methoden“ (RL₆₂); „Computer-Methode für Lehrleistungen im Zusammenhang mit der Teilnahme am Gemeindeleben“ (RL₂₂₈); „Nachrichten in Learning-App überprüfen, Fragen zum Wort Gottes stellen“ (RL₁₅₁); „Ich bewerte meine Arbeit nach meinem Gewissen, ich brauche keine Bewertung für irgendetwas“ (RL₁₆₄); „sehr viele Jahre in verschiedenen Schulen gearbeitet und von den Schülern bewertet worden“ (RL₁₃₆); „Ich bewerte mich selbst, wenn ich am Sonntag in der Messe bin und meine Schüler mit ihren Eltern sehe. Die ersten Freitage, die Rosenkranzandachten usw. sind ein Spiegelbild dessen, was ich in der Klasse und mit den Eltern erreichen konnte“ (RL₅₄); „quantitativ und qualitativ (inwieweit entspricht die Katechese den Bedürfnissen der Schüler)“ (RL₂₇₉); „Brainstorming“ (RL₉₁); „Ich überarbeite die Lehrpläne inhaltlich“ (RL₃₀₅); „Ich wende in verschiedenen Klassen unterschiedliche Methoden an, je nachdem, wie viel Zeit bis zum Ende der Unterrichtsstunde bleibt“ (RL₅₉); „noch fünf Minuten und viele Methoden“ (RL₂₄₂); „verschiedene“ (RL₇₃).

Die Aussagen 15–17 beziehen sich auf den Beitrag der Religionslehrer*innen zur Einstellung der Schulen im Hinblick auf religionspädagogisch relevante Themen. Mit Hilfe dieser Aussagen wird die Selbstempfindung von der Kompetenz der Entwicklung der religiösen Toleranz in der Schule erhoben. Die Aussagen betreffen den kognitiven (15), affektiven (16) und pragmatischen (17) Aspekt und lauten: 15. «Sich mit religiöser Toleranz auseinanderzusetzen, ist eine zentrale Aufgabe der Schule»; 16. «Ich finde es wichtig, dass religiöse Elemente (Zeichen, Symbole, Bilder) von allen Religionen, die in meiner Schule vertreten sind, im Schulgebäude sichtbar gemacht werden»; 17. «In meiner Schule haben religiöse Aktivitäten unterschiedlicher Religionen Platz». Diese Fragen wurden gestellt, da Religionslehrer*innen im Sektor «Religionspädagogische Routinen» nicht nur eine Verantwortung für den eigenen Unterricht zukommt, sondern sie auch die Einstellung zu religionspädagogisch relevanten Themen an der Schule insgesamt beeinflussen können.

Die Antworten stellen sich wie folgt dar:

religiöse Toleranz in der Schule	kognitiv (Aussage 15)	affektiv (Aussage 16)	pragmatisch (Aussage 17)
Trifft nicht zu	61	42	260
Trifft eher nicht zu	110	83	57
Trifft eher zu	117	82	10
Trifft zu	53	126	19
Keine Antwort	12	20	7
Summe	353	353	353

Tabelle 8: Selbststempfung von der Kompetenz der Entwicklung der religiösen Toleranz in der Schule

In Prozenten ausgedrückt:

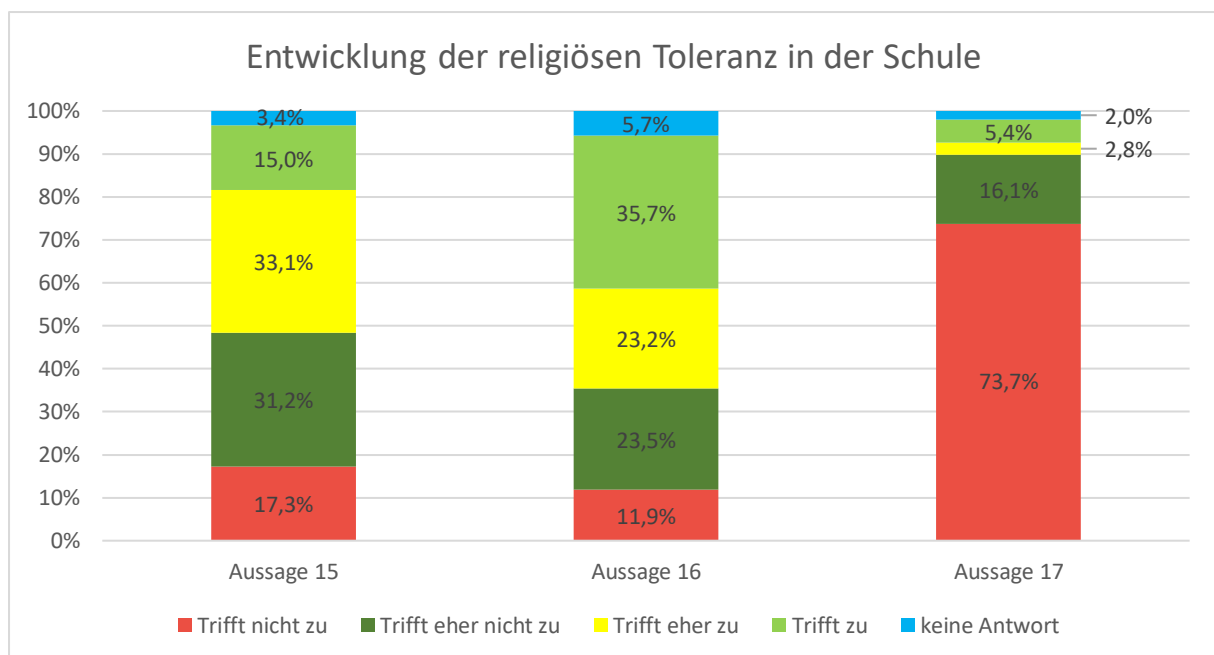


Abbildung 10: Selbststempfung von der Kompetenz der Entwicklung der religiösen Toleranz in der Schule (prozentual)

Auffällig bei der Aussage 15 ist, dass die positiven und negativen Antworten fast gleichmäßig verteilt sind: 48,1% der Befragten stimmten zu und eher zu, 48,5% stimmten

nicht zu oder eher nicht zu – 3,4% der Befragten gaben hier keine Antwort. Die Aussage 16 erreichte das höchste Ergebnis der positiven Antworten – mit einer vollen Zustimmung von 35,7%. Der Aussage 17 stimmten demgegenüber 73,7% der Befragten definitiv nicht zu, womit die Aussage 17 die meisten negativen Antworten hervorbringt.

Die 18. Frage stellt eine Ergänzungsmöglichkeit der Frage 17 über religiöse Aktivitäten unterschiedlicher Religionen in der Schule dar. Die Anweisung lautete: «Wenn „Trifft zu“ bzw. „Trifft eher zu“, dann schreiben Sie bitte welche Aktivitäten es gibt». Der 17. Aussage stimmten nur 29 Personen zu, während 37 Befragte eine Antwort auf die 18. Frage gaben. 18 Religionslehrer*innen nannten nur eine Aktivität (48,6%), zwölf zwei Aktivitäten (32,4%) und sieben drei (19%). Insgesamt wurden dabei 63 religiöse Aktivitäten genannt. Bemerkenswert ist, dass 27 Religionslehrer*innen (73%) ausschließlich religiöse Aktivitäten aus dem Bereich des katholischen Christentums aufzählten – gegen die Anweisung, religiöse Aktivitäten unterschiedlicher Religionen zu nennen. Aus dem Bereich des Katholizismus wurden 53 unterschiedliche Aktivitäten (84,1% aller angesprochenen Aktivitäten) erwähnt: Krippenspiel – 19 Mal (z. B. RL₂₂₀); der Tag des Papstes Johannes Paul II. (im Oktober) – 13 Mal (z. B. RL₂₉₂), religiöse Aktivitäten in Bezug auf christliche Feste, wie Weihnachten, Ostern, und andere – neun Mal (z. B. RL₃₂₀); der Tag des Patrons der Schule – drei Mal (z. B. RL₂₈₉). Des Weiteren wurden die folgenden neun Aktivitäten je einmal benannt: „Schulzeitung“ (RL₂₆₇); „religiöse Wettbewerbe“ (RL₂₃₂); „Ausstellungen“ (RL₁₇₄); „Gottesdienst am Beginn und am Ende des katechetischen Jahres“ (RL₁₉₈); „Gebetswoche für die Einheit der Christen“ (RL₃₃₇); „Im Rahmen der Katechese sprechen Schüler anderer Religionen über ihre Religion, z.B. wie erleben sie die religiösen Feste? Auch bei der Darstellung der Kultur und der Geschichte der verschiedenen Nationen wird auf die Konfession geachtet“ (RL₁₁₁); „Begegnungen mit anderen Religionen durch einen Tag des Judentums und einen Tag des Islam in der Kirche“ (RL₁₇₅); „religiöse Traditionen, die während der Versammlung weitergegeben werden“ (RL₃₄₇); „religiöse Treffen“ (RL₂₃₃).

Bezüglich der unterschiedlichen Religionen wurde vier Mal die orthodoxe Katechese erwähnt, die in der Schule stattfindet (z. B. RL₂₂). Zwei Mal wurde die altkatholische Katechese angemerkt (z. B. RL₁₅₀) und einmal die evangelische Katechese (z. B. RL₁₉₂). Einmal wurde auch über das jüdische Fest „Hanuka“ berichtet (z.B. RL₂₅) und zwei Mal über das säkulare Fest „Halloween“ (z.B. RL₉₁).

3.2.6. Umgang mit religiöser Pluralität

Die vorgegebenen Aussagen 19–24 beziehen sich auf den Sektor «Umgang mit religiöser Pluralität». Sie betreffen die pädagogische Tätigkeit des Religionslehrpersonals und die religiöse Sozialisation von Schüler*innen.

Die Aussagen 19–21 sind folgendermaßen formuliert: 19. «Religionsunterricht braucht eine andere Herangehensweise als die Katechese in der Gemeinde»; 20. «Dass sich in meiner beruflichen Handlungspraxis nicht alles vollständig planen lässt, kann ich gut akzeptieren»; 21. «Mit unerwarteten und ungeplanten Situationen während des Unterrichts kann ich gut umgehen». In diesen Aussagen wird die Selbstempfindung der Kompetenz der geschickten Bewältigung der pädagogischen Praxis abgefragt. Die genannten Äußerungen beziehen sich auf den kognitiven (19), affektiven (20) und pragmatischen (21) Aspekt dieser Kompetenz.

Die Antworten stellen sich wie folgt dar:

Pädagogische Tätigkeit	kognitiv (Aussage 19)	affektiv (Aussage 20)	pragmatisch (Aussage 21)
Trifft nicht zu	9	9	0
Trifft eher nicht zu	30	28	24
Trifft eher zu	113	156	202
Trifft zu	188	150	124
Keine Antwort	13	10	3
Summe	353	353	353

Tabelle 9: Selbstempfindung von der Kompetenz der geschickten Bewältigung der pädagogischen Praxis

In Prozenten ausgedrückt:

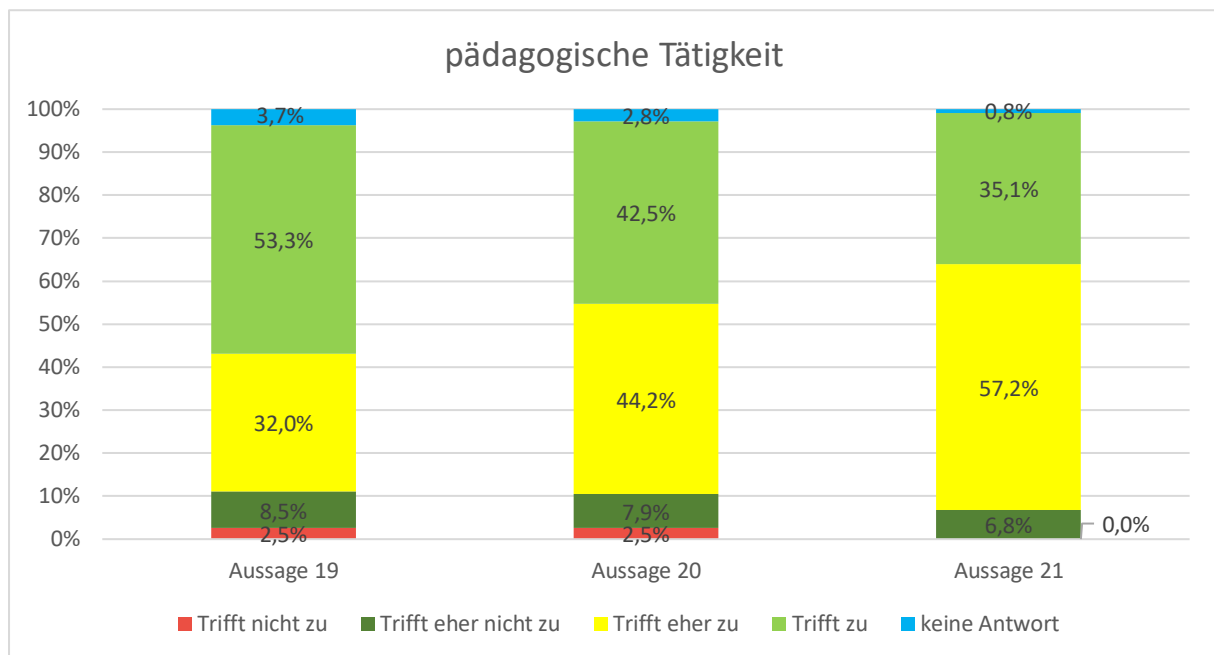


Abbildung 11: Selbstempfindung von der Kompetenz der geschickten Bewältigung der pädagogischen Praxis (prozentual)

Die Aussage 19 erhielt zu 53,3% vollständig zustimmende Antworten, was im Vergleich zu den zwei anderen Aussagen das höchste Ergebnis darstellt. Gleichzeitig ergibt die Auswertung der Aussage 19, verglichen mit den anderen zwei Aussagen, aber auch die höchste Quote jener, die nicht zustimmen («trifft nicht zu» – 2,5% und «trifft eher nicht zu» – 8,5%). Der Aussage 20 stimmten 42,5% voll zu und 44,2% eher, während die Aussage 21 auf die geringste negative Resonanz stieß (6,8%).

Die Äußerungen 22–24 nehmen die religiöse Sozialisation von Schüler*innen, welche eine wesentliche Rolle im Bereich «Umgang mit religiöser Pluralität» spielt, in den Blick. Sie lauten: 22. «Meine Schüler*innen sind religiös sehr unterschiedlich sozialisiert»; 23. «Ich empfinde diese Unterschiedlichkeit als eine Bereicherung für meinen Unterricht»; 24. «Ich nehme Rücksicht auf die unterschiedlichen religiösen Bedürfnisse meiner Schüler*innen». Mit diesen Aussagen erhoben wurde die Selbsteinschätzung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz einer angemessenen Behandlung der Schüler*innen mit religiöser Vielfalt. Die eben genannten Äußerungen betreffen dabei den kognitiven (22), affektiven (23) und pragmatischen (24) Aspekt dieser Kompetenz.

Die Antworten stellen sich folgendermaßen dar:

religiöse Sozialisation von Schüler*innen	kognitiv (Aussage 22)	affektiv (Aussage 23)	pragmatisch (Aussage 24)
Trifft nicht zu	11	15	0
Trifft eher nicht zu	28	63	13
Trifft eher zu	80	141	146
Trifft zu	232	120	191
Keine Antwort	2	14	3
Summe	353	353	353

Tabelle 10: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz einer angemessenen Behandlung der Schüler*innen von religiöser Vielfalt

In Prozenten ausgedrückt:

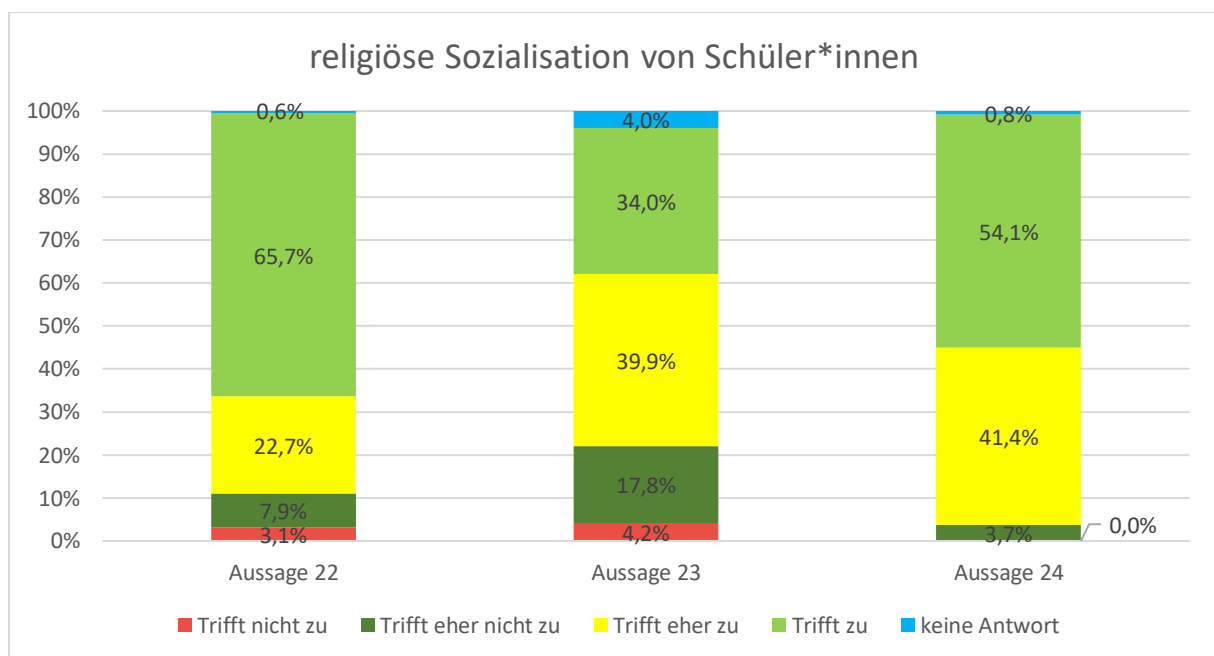


Abbildung 12: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz einer angemessenen Behandlung der Schüler*innen von religiöser Vielfalt (prozentual)

Bei diesen Ergebnissen erwähnenswert ist die hohe Zustimmung der Befragten von 65,7% bei der Aussage 22. Die Aussage 23 bekam demgegenüber zu 22% negative Antworten («trifft nicht zu» – 4,2% und «trifft eher nicht zu» – 17,8%). Bei der Aussage 24 gaben 95,5% der Befragten ihre volle oder zumindest teilweise Zustimmung («trifft zu» – 54,1% und «trifft eher zu» – 41,4%).

3.2.7. Institution

Die vorgegebenen Aussagen 25 und 27–31 beziehen sich auf den Sektor «Institution» und betreffen damit sowohl die Institution Kirche als auch die Institution Schule.

Die Aussagen in Bezug auf die Institution Schule sind wie folgt formuliert: 25. «Die Rolle als Religionslehrer*in ist durch spezifische Merkmale charakterisiert»; 27. «Ich fühle mich in meiner Rolle als Religionslehrer*in wohl»; 28. «Es gelingt mir gut, meine Rolle als Religionslehrer*in auszufüllen». Mit diesen Aussagen wurde die Selbstempfindung von der Kompetenz des Übernehmens schulischer Rollenmuster als Religionslehrer*innen erhoben. Die Aussagen 25, 27 und 28 betreffen den kognitiven (25), affektiven (27) und pragmatischen (28) Aspekt dieser Kompetenz.

Die Antworten stellen sich folgendermaßen dar:

Institution Schule	kognitiv (Aussage 25)	affektiv (Aussage 27)	pragmatisch (Aussage 28)
Trifft nicht zu	2	2	1
Trifft eher nicht zu	27	10	6
Trifft eher zu	70	109	221
Trifft zu	243	227	119
Keine Antwort	11	5	6
Summe	353	353	353

Tabelle 11: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des Übernehmens des schulischen Rollenmusters als Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

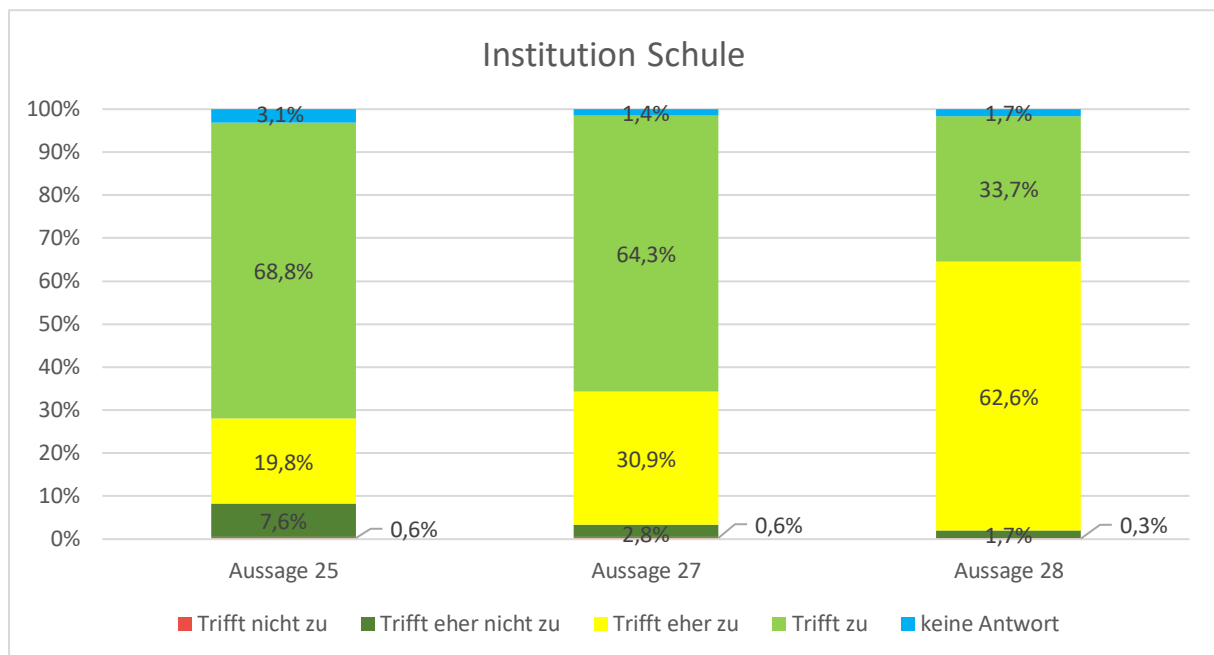


Abbildung 13: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des Übernehmens des schulischen Rollenmodells als Religionslehrer*innen (prozentual)

Der Aussage 25 stimmten 68,8% der Religionslehrer*innen voll zu, womit dieser Aussage im Vergleich zu den zwei anderen das höchste Ergebnis an negativen Antworten («trifft nicht zu» – 0,6% und «trifft eher nicht zu» – 7,6%) zukommt. Bei der Aussage 27 ergab sich bei 64,3% der Befragten eine volle Zustimmung. Der Aussage 28 stimmten die meisten Befragten (62,6%) nur teilweise zu.

Die 26. Frage bildete eine Ergänzungsmöglichkeit zur Frage 25 über die spezifischen Merkmale der Rolle der Religionslehrer*in. Die Anweisung lautete: «Wenn „Trifft zu“ bzw. „Trifft eher zu“, dann schreiben Sie bitte welche Merkmale». Der Aussage 25 stimmten 254 Personen zu – auf die Frage 26 antworteten allerdings 257 Personen. Ein Merkmal nannten 214 Religionslehrer*innen (83,3%), zwei Merkmale 39 Personen (15,2%) und drei Merkmale vier Personen (1,5%). Die Befragten zeigen in all ihren Antworten 304 Mal die spezifischen Merkmale der Rolle der Religionslehrer*in auf. Besonders häufig werden persönliche Eigenschaften der Religionslehrer*innen erwähnt, wie Offenheit (z. B. RL₁₀₃), Geduld (z. B. RL₁₂₀), Empathie (z. B. RL₁₇₄), Sensibilität (z. B. RL₂₂₇) und viele andere – zusammen 113 Mal. Am zweithäufigsten werden Lebenszeugnisse als spezifisches Merkmal der

Religionslehrer*in genannt – 73 Mal (z. B. RL₂₇₉: „das Wesen dieser Arbeit besteht nicht nur darin, zu lehren, sondern auch mit dem eigenen Leben Zeugnis abzulegen“). Daraufhin wurden folgende Merkmale erwähnt: negative Einstellung gegenüber Religionslehrkräften – 23 Mal (z. B. RL₂₂₁: „Mangelnde Akzeptanz und Toleranz der Eltern gegenüber dem Religionsunterricht in der Schule“); Religionslehrberuf als Mission bzw. Berufung – 22 Mal (z. B. RL₂₃₅: „Der Beruf ist vielmehr eine Aufgabe, eine Herausforderung, eine Botschaft“); zusätzliche didaktische bzw. erzieherische Dimension der Arbeit – 19 Mal (z. B. RL₁₁₆: „Es ist nicht nur eine pädagogische Arbeit, sondern vielleicht eher eine geistliche Begleitung, eine Bildungsarbeit“); Glaube an Gott – 18 Mal (z. B. RL₁₇₉: „Glaube und seine ständige Vertiefung“); doppelte Verantwortung und doppelte Zuordnung zu Institutionen: Kirche und Schule – 13 Mal (z. B. RL₁₃₅: „Aufsichtspersonen nicht nur in der Schule, sondern auch in der Gemeinde und im Katechetischen Amt“); besonderer Lehrgegenstand – zwölf Mal (z. B. RL₁₁₄: „Religion ist nicht nur die Weitergabe von Wissen wie in anderen Fächern“); zusätzliches Engagement in der Gemeinde – elf Mal (z. B. RL₃₁₈: „neben seiner Lehrtätigkeit an der Schule engagiert er sich auch im kirchlichen Leben“).

Die Äußerungen 29–31 betreffen die Institution Kirche und lauten: 29. «Als Religionslehrer*in bin ich Vertreter*in der institutionellen Kirche»; 30. «Ich kann mich mit dieser Rolle gut identifizieren»; 31. «Ich bin kirchlich stark gebunden». Anhand dieser Aussagen wird die Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz der Erfüllung des kirchlichen Rollenmusters als Religionslehrer*innen erhoben. Bestimmte Äußerungen beziehen sich auf den kognitiven (29), affektiven (30) und pragmatischen (31) Aspekt dieser Kompetenz.

Die Antworten stellen sich folgendermaßen dar:

Institution Kirche	kognitiv (Aussage 29)	affektiv (Aussage 30)	pragmatisch (Aussage 31)
Trifft nicht zu	4	3	1
Trifft eher nicht zu	3	1	2
Trifft eher zu	32	59	54
Trifft zu	309	286	292
Keine Antwort	5	4	4
Summe	353	353	353

Tabelle 12: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz der Erfüllung des kirchlichen Rollenmusters als Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

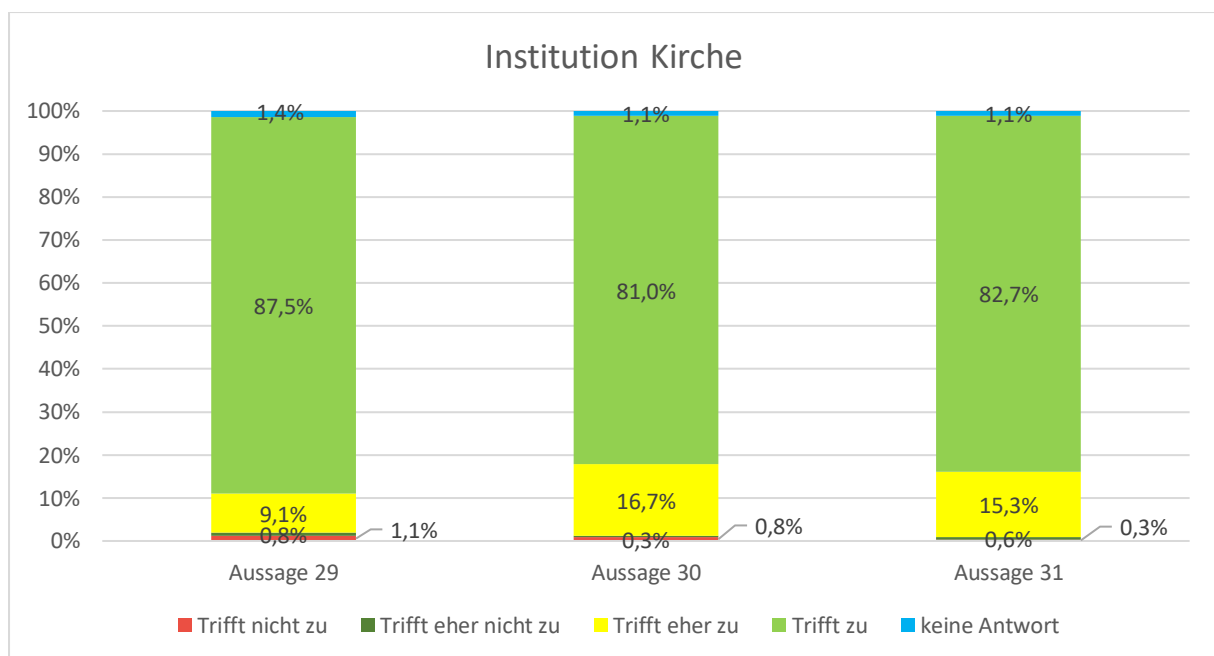


Abbildung 14: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz der Erfüllung des kirchlichen Rollenmusters als Religionslehrer*innen (prozentual)

Bemerkenswert ist, dass die Antworten auf alle drei Aussagen eine sehr große Zustimmung ergeben. Eine vollständige Zustimmung bei der Aussage 29 äußerten 87,5% der Religionslehrer*innen, bei der Aussage 30 81% und bei der Aussage 31 82,7%.

3.2.8. Person

Die vorgegebenen Aussagen 32–37 beziehen sich auf den Sektor «Person in Lebens- und Glaubensbiografie». Die Äußerungen 32–34 betreffen inhaltlich die Lebensbiographie der Religionslehrer*innen und sind folgenderweise formuliert: 32. «Die Lebenserfahrungen von Schüler*innen sehe ich als gleichwertig zu meinen eigenen an»; 33. «Es ist mir in meinem Unterricht wichtig, die Erfahrungen meiner Schüler*innen aufzugreifen»; 34. «Wenn die Schüler*innen mich nach meinen persönlichen Lebenserfahrungen fragen, gebe ich gerne Auskunft». In diesen Aussagen geht es um eine Selbstempfindung von der Kompetenz der angemessenen Überlieferung der Lebenserfahrungen. In bestimmten Äußerungen werden der kognitive (32), affektive (33) und pragmatische (34) Aspekt unterstrichen.

Die Antworten stellen sich folgendermaßen dar:

Umgang mit den Lebenserfahrungen	kognitiv (Aussage 32)	affektiv (Aussage 33)	pragmatisch (Aussage 34)
Trifft nicht zu	4	3	1
Trifft eher nicht zu	3	1	2
Trifft eher zu	32	59	54
Trifft zu	309	286	292
Keine Antwort	5	4	4
Summe	353	353	353

Tabelle 13: Selbstempfindung von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit Lebenserfahrungen

In Prozenten ausgedrückt:

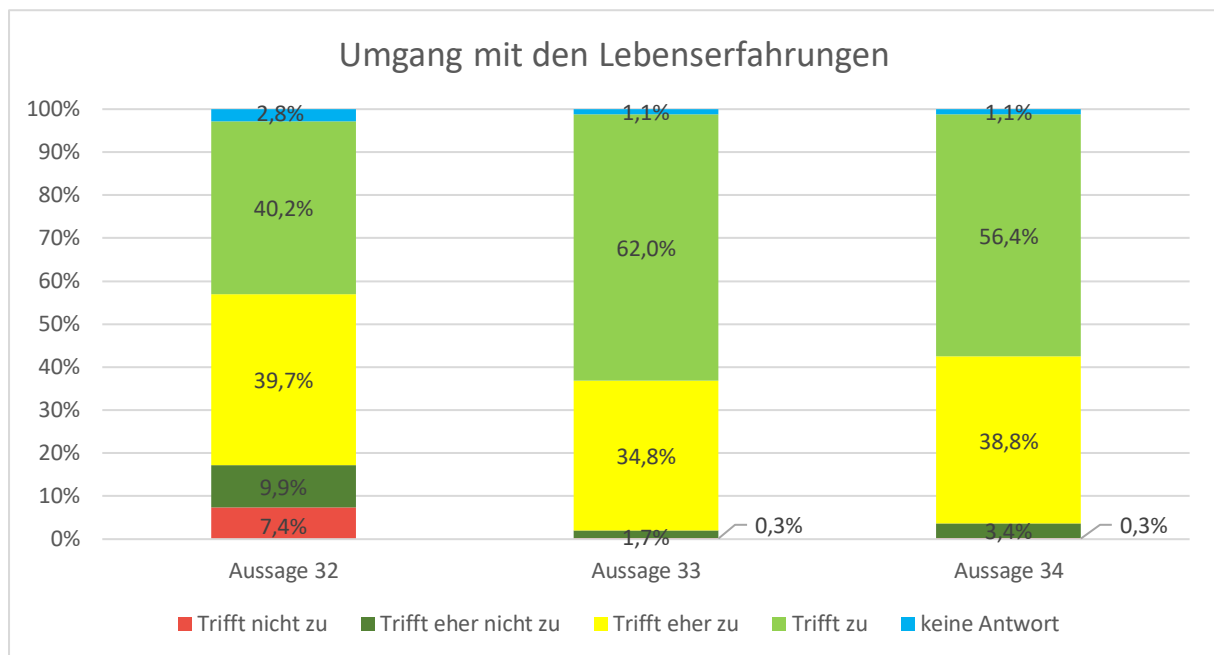


Abbildung 15: Selbstempfindung von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit Lebenserfahrungen (prozentual)

Der Aussage 32 stimmte – im Vergleich zu zwei anderen Aussagen – die größte Gruppe der Befragten nicht zu (insgesamt 17,3%, davon: «trifft nicht zu» – 7,4% und «trifft eher nicht zu» – 9,9%). Der Aussage 33 stimmte demgegenüber die größte Gruppe definitiv zu (62%). Der Aussage 34 stimmten 56,4% der Befragten vollständig zu und 38,8% unvollständig.

Die Äußerungen 35–37 fragen nach der Glaubensbiographie der Religionslehrer*innen und sind folgenderweise formuliert: 35. «In meinem Unterricht nehme ich Rücksicht darauf, dass Schüler*innen sehr unterschiedliche Glaubenserfahrungen mitbringen können»; 36. «Ich ermutige die Schüler*innen, ihre unterschiedlichen, persönlichen Einstellungen zum Glauben zu äußern»; 37. «Wenn Schüler*innen nach meinen Glaubenserfahrungen fragen, bringe ich sie ein». In diesen Aussagen geht es um eine Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit den Glaubenserfahrungen. In bestimmten Äußerungen werden der kognitive (35), affektive (36) und pragmatische (37) Aspekt unterstrichen.

Die Antworten stellen sich folgendermaßen dar:

Umgang mit den Glaubenserfahrungen	kognitiv (Aussage 35)	affektiv (Aussage 36)	pragmatisch (Aussage 37)
Trifft nicht zu	1	4	1
Trifft eher nicht zu	0	26	4
Trifft eher zu	53	118	73
Trifft zu	195	200	269
Keine Antwort	4	5	6
Summe	353	353	353

Tabelle 14: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit Glaubenserfahrungen

In Prozenten ausgedrückt:

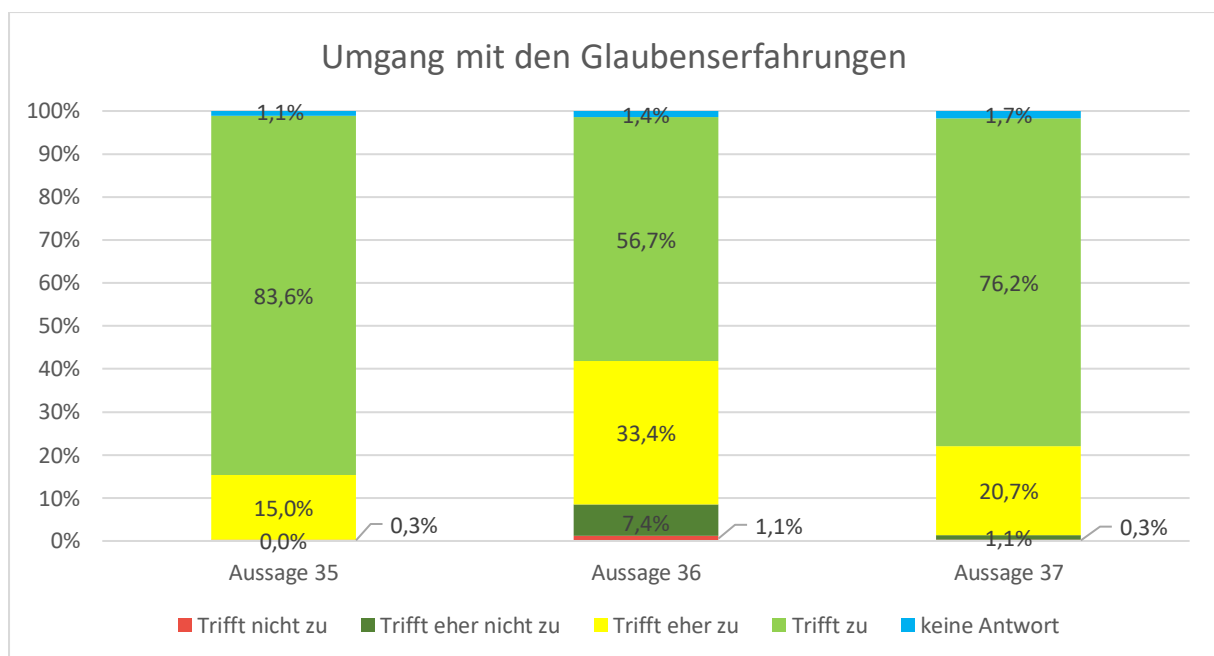


Abbildung 16: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit Glaubenserfahrungen (prozentual)

Der Aussage 35 stimmte im Vergleich zu den zwei anderen Aussagen die größte Gruppe der Befragten definitiv zu. Die Aussage 36 erhielt demgegenüber das höchste Ergebnis negativer Antworten (insgesamt 8,5%, davon: «trifft nicht zu» – 1,1% und «trifft eher nicht zu» – 7,4%). Die Aussage 37 beantworteten 1,7% der Religionslehrer*innen gar nicht.

3.2.9. Reflexivität

Die vorgegebenen Aussagen 38–40 nehmen auf den Bereich «Reflexivität» Bezug. Die Reflexivität als Meta-Kompetenz ist präsent und wirkt in jeder Kompetenz bei jedem Bereich mit. Trotzdem ist es möglich, die Reflexivität isoliert zu erheben. Die Aussagen sind folgenderweise formuliert: 38. «Ich bleibe bei meinem Unterricht an meiner Vorbereitung orientiert und analysiere mein Handeln nachher»; 39. «Ich versuche während des Unterrichts mein Handeln zu analysieren und bin bereit, es an die jeweilige Situation anzupassen»; 40. «Ich habe schon öfter mein Unterrichtskonzept während des Unterrichts geändert». Mit diesen Aussagen soll die Selbstempfindung von der Kompetenz der Reflexivität eingeschätzt werden. Die Aussagen untersuchen dabei die Fähigkeit der Reflexion, d. h. die Transformationsleistung von theoretischem Wissen in fallspezifisches Können während des Unterrichts.

Die Antworten stellen sich folgendermaßen dar:

Reflexivität	Aussage 38	Aussage 39	Aussage 40
Trifft nicht zu	8	1	8
Trifft eher nicht zu	22	7	122
Trifft eher zu	205	171	101
Trifft zu	112	168	114
Keine Antwort	6	6	8
Summe	353	353	353

Tabelle 15: Selbstempfindung von der Kompetenz der Reflexivität

In Prozenten ausgedrückt:

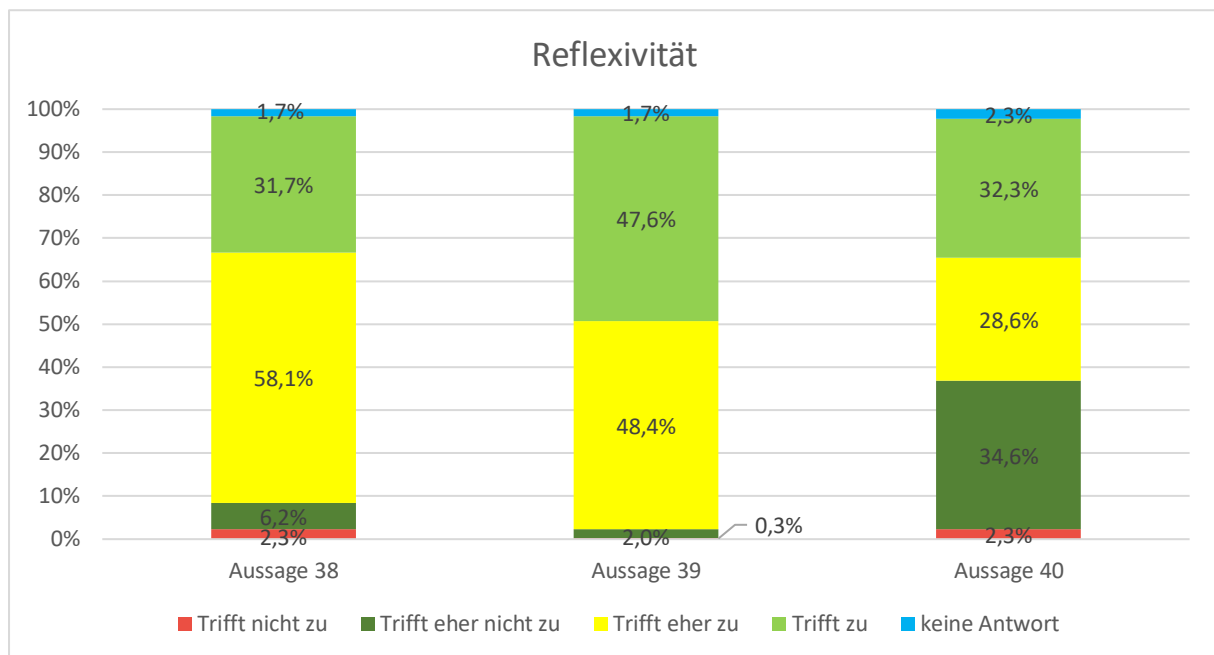


Abbildung 17: Selbstempfindung von der Kompetenz der Reflexivität (prozentual)

Der Aussage 38 stimmte die größte Gruppe der Befragten zumindest teilweise zu. Bei der Aussage 39 stimmten 96% der Befragten zu (47,6% voll und 48,4% teilweise), was im Vergleich mit den zwei anderen Aussagen das beste Ergebnis der positiven Antworten darstellt. Der Aussage 40 stimmten 2,3% nicht und 34,6% eher nicht zu – somit ergibt sich bei dieser Aussage das höchste Ergebnis an negativen Antworten bei dieser Kompetenz.

3.2.10. Über die Befragten

Am Ende des Fragebogens wurden vier Fragen über das Subjekt, d. h. über die Befragten selbst (41–44) gestellt. Sie bezogen sich auf die Berufsjahre (41), den Karrierestatus (42), den Familienstand (43) und das Geschlecht (44). Die Fragen wurden durch die Anmerkung eingeführt: „Diese folgenden persönlichen Angaben dienen lediglich statistischen Zwecken und sind für eine aussagekräftige Auswertung nötig.“

Zu der Frage 41 «Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Religionslehrer*in» wurden die folgenden Antworten gegeben:

Berufsjahre	Frequenzwerte	Prozentwerte	gültige Prozentwerte	kumulierte Prozentwerte
weniger als 5 Jahre	55	15,6	15,8	15,8
6–10 Jahre	47	13,3	13,5	29,3
11–15 Jahre	39	11,0	11,2	40,5
16–20 Jahre	36	10,2	10,3	50,9
21–25 Jahre	70	19,8	20,1	71,0
mehr als 25 Jahre	101	28,6	29,0	100,0
Summe	348	98,6	100,0	
keine Antwort	5	1,4		
Summe	353	100,0		

Tabelle 16: Berufsjahre der Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

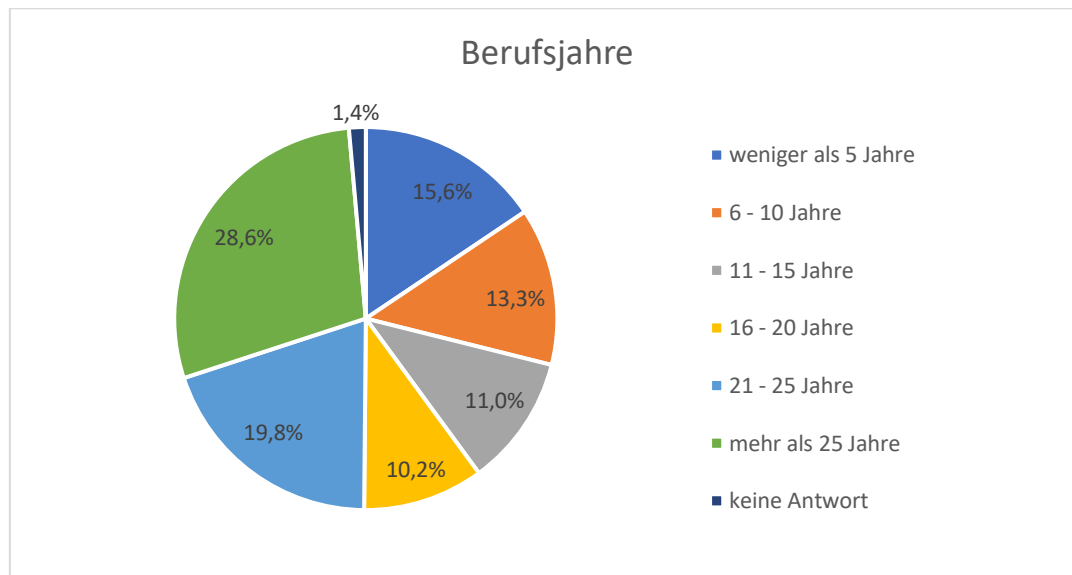


Abbildung 18: Berufsjahre der Religionslehrer*innen (prozentual)

Zur größten Gruppe der Befragten gehören die mehr als 25 Jahre tätigen Religionslehrer*innen (28,6%). Die kleinste Gruppe in Bezug auf die Berufsjahre bilden die zwischen 16 und 20 Jahren tätigen Befragten.

Zu der Frage 42 über den Karrierestatus wurden die folgenden Antworten gegeben:

Karrierestatus	Frequenzwerte	Prozentwerte	gültige Prozentwerte	kumulierte Prozentwerte
1. Stufe	12	3,4	3,4	3,4
2. Stufe	66	18,7	18,9	22,3
3. Stufe	98	27,8	28,1	50,4
4. Stufe	173	49,0	49,6	100,0
Summe	349	98,9	100,0	
keine Antwort	4	1,1		
Summe	353	100,0		

Tabelle 17: Karrierestatus der Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

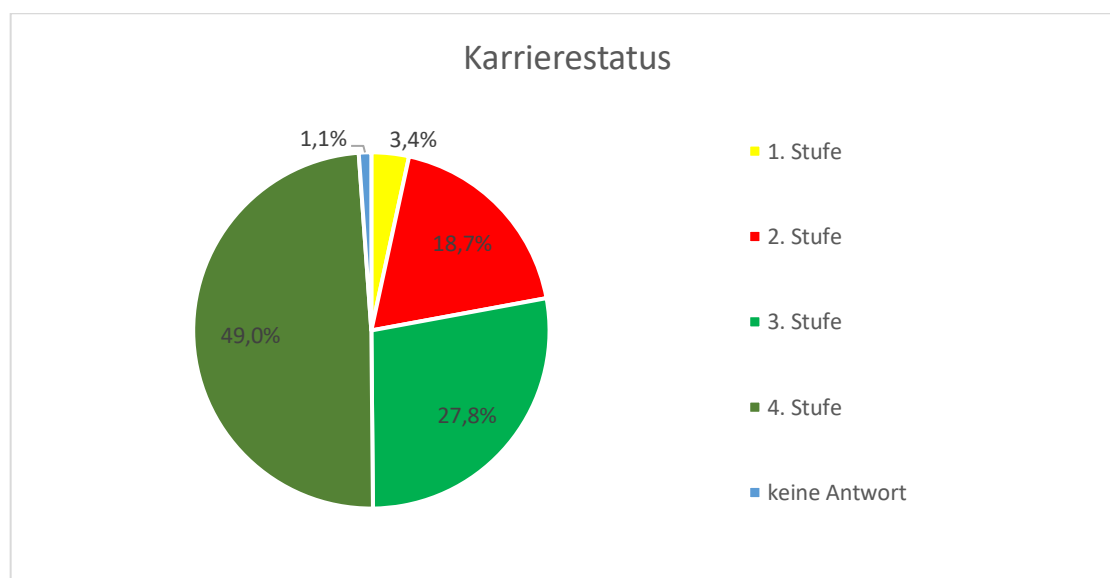


Abbildung 19: Karrierestatus der Religionslehrer*innen (prozentual)

Fast die Hälfte der Befragten erreichte die vierte Stufe des Karrierestatus (49%), während nur 3,4% der Befragten lediglich die erste Stufe erreichten.

Im polnischen Bildungssystem erhält ein*e Lehrer*in die erste Stufe des Karrierestatus ganz am Anfang der selbstständigen, unterrichtlichen Tätigkeit (dafür ist der Abschluss des Studiums notwendig). Nach einem Jahr wird eine innerschulische Prüfung durchgeführt, nach deren Bestehen man in die zweite Stufe aufsteigt. Nach mindestens drei weiteren Jahren Berufserfahrung ist es möglich, die dritte Stufe zu erreichen. Dafür müssen bestimmte Anforderungen erfüllt werden und sowohl eine innerschulische als auch eine staatliche Prüfung absolviert werden. Die letzte Stufe ist nach Erreichen der dritten Stufe nach den gleichen Kriterien der Erreichung derselben möglich. Mit den Stufen des Karrierestatus erhöht sich ebenso der Lohn der Lehrer*innen.

Zu der Frage 43 über den Familienstand wurden die folgenden Antworten gegeben:

Familienstand	Frequenzwerte	Prozentwerte	gültige Prozentwerte	kumulierte Prozentwerte
verheiratet	208	58,9	60,3	60,3
ledig	78	22,1	22,6	82,9
Ordensperson	39	11,0	11,3	94,2
diözesaner Priester/Diakon	20	5,7	5,8	100,0
Summe	345	97,7	100,0	
keine Antwort	8	2,3		
Summe	353	100,00		

Tabelle 18: Familienstand der Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

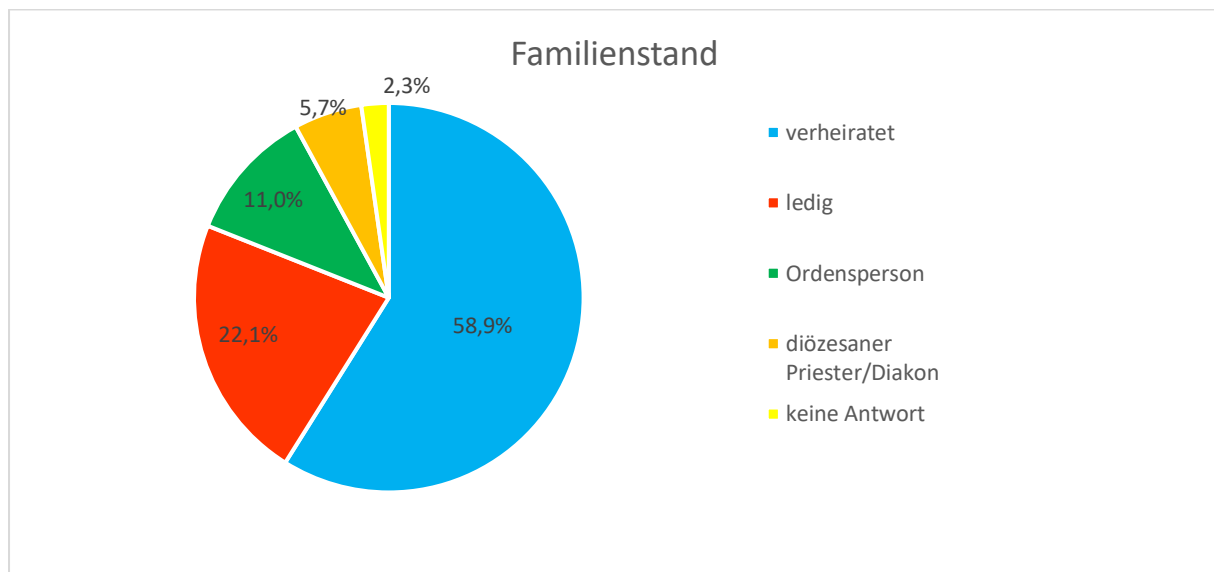


Abbildung 20: Familienstand der Religionslehrer*innen (prozentual)

Über die Hälfte der Befragten sind verheiratet (58,9%), die nächstgrößere Gruppe stellt die der Ledigen (22,1%) dar. Die Ordenspersonen und diözesanen Priester bzw. Diakone ergeben 16,7% der Befragten.

Die letzte Frage 44 ist jene nach dem Geschlecht. Die Antworten stellen sich folgenderweise dar:

Geschlecht	Frequenzwerte	Prozentwerte	gültige Prozentwerte	kumulierte Prozentwerte
weiblich	277	78,5	79,8	79,8
männlich	70	19,8	20,2	100,0
Summe	347	98,3	100,0	
keine Antwort	6	1,7		
Summe	353	100,0		

Tabelle 19: Geschlecht der Religionslehrer*innen

In Prozenten ausgedrückt:

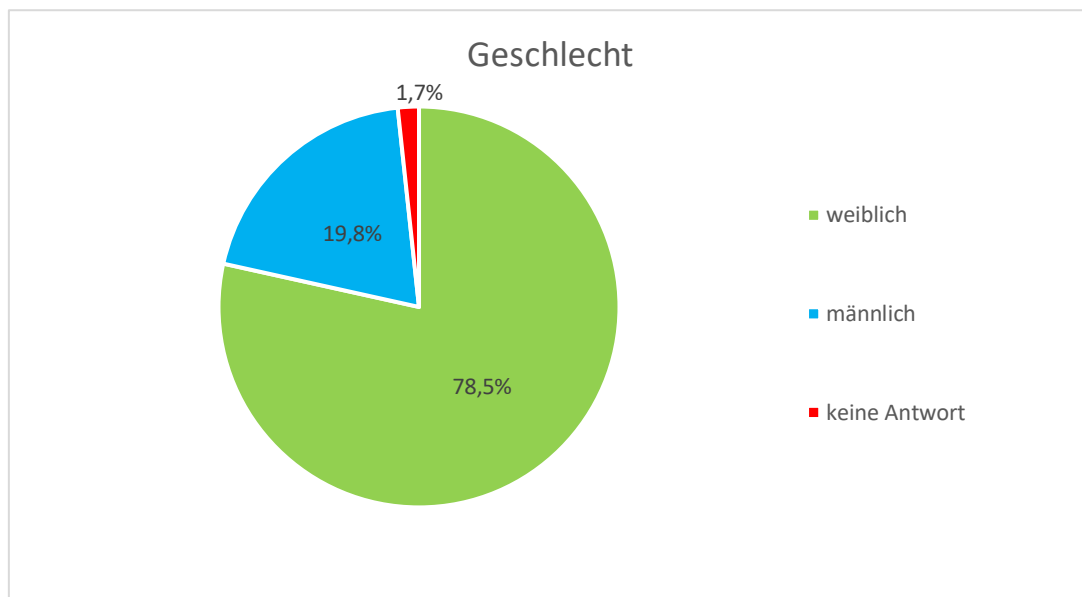


Abbildung 21: Geschlecht der Religionslehrer*innen (prozentual)

Innerhalb der Befragten sind 78,5% Frauen und 19,8% Männer. 1,7% gaben keine Antwort.

KAPITEL 4

Weitere Analysedetails und Schlussfolgerungen für die Professionalisierung der Religionslehrkräfte der Erzdiözese Lodz

In diesem Teil der Arbeit werden die weitere Datenauswertung, die Überprüfung der statistischen Hypothesen und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen dargestellt. Es werden auch weiterführende Überlegungen zu der vorliegenden Forschung aufgezeigt.

4.1. Zur Repräsentativität der Befragtengruppe

Die Zusammenstellung der Angaben über die Befragten der empirischen Untersuchung mit den Angaben über die ganze Religionslehrer*innengruppe vom Katechetischen Amt erlaubt es festzustellen, inwieweit die Stichprobe der Befragung für alle Religionslehrkräfte der Erzdiözese Lodz repräsentativ ist (d. h. über- oder unterrepräsentativ; inwieweit und bei welchen Kategorien die innere Struktur der Stichprobe der Struktur der ganzen Religionslehrer*innengruppe entspricht). Entscheidend ist dabei nicht, wie viel Prozent der Religionslehrer*innen der Erzdiözese an der Untersuchung teilnahmen (37%), sondern in welchem Ausmaß bestimmte Untergruppen der Religionslehrer*innen präsent waren. Um eine repräsentative Stichprobe zu erlangen, müssen die Befragten Kriterien aufweisen, welche in Form eines verkleinerten Abbilds die Gesamtheit der Religionslehrer*innen der Erzdiözese Lodz gemäß der entsprechenden Parameter darstellen.

Die Religionslehrer*innen nach Berufsjahren:

Berufsjahre	Die Religionslehrkräfte der Erzdiozese Lodz	Die Befragten	Unterschied bei den Befragten (prozentual)
weniger als 5 Jahre	5,6% (53)	15,6% (55)	+ 10,0%
6–10 Jahre	6,3% (60)	13,3% (47)	+ 7,0%
11–15 Jahre	15,4% (146)	11,0% (39)	- 4,4%
16–20 Jahre	15,3% (145)	10,2% (36)	- 5,1%
21–25 Jahre	20,1% (191)	19,8% (70)	- 0,3%
mehr als 25 Jahre	37,3% (355)	28,6% (101)	- 8,7%
keine Antwort	–	1,5% (5)	
Summe	100% (950)	100% (353)	

Tabelle 20: Vergleich der Religionslehrer*innengruppen nach Berufsjahren. Anmerkung: „+“ bedeutet eine Über-, „-“ eine Unterrepräsentation

Die prozentualen Unterschiede ergaben bis zu 10%; der größte Unterschied entstand bei den Befragten, die weniger als fünf Jahre im Lehrberuf tätig sind (mit 15,6%) im Vergleich zur gesamten Religionslehrer*innengruppe mit derselben Berufserfahrung (mit 5,6%). Diese Befragtengruppe ist daher mit einem Unterschied von 10% deutlich überrepräsentiert, ebenso wie die zweite Untergruppe mit sechs bis zehn Jahren Berufserfahrung. Demgegenüber zeigt sich eine Unterrepräsentation der restlichen vier Untergruppen.

Die Religionslehrer*innen nach Karrierestatus:

Karrierestatus	Die Religionslehrkräfte der Erzdiözese Lodz	Die Befragten	Unterschied bei den Befragten (prozentual)
1. Stufe	5,4% (51)	3,4% (12)	- 2%
2. Stufe	21,2% (201)	18,7% (66)	- 2,5%
3. Stufe	32,5% (309)	27,8% (98)	- 4,7%
4. Stufe	40,9% (389)	49% (173)	+ 8,1%
keine Antwort	–	1,1% (4)	
Summe	100% (950)	100% (353)	

Tabelle 21: Vergleich der Religionslehrer*innengruppen nach dem Karrierestatus. Anmerkung: „+“ bedeutet eine Über-, „-“ eine Unterrepräsentation

Aus der Sicht des Karrierestatus zeigen sich zwischen den unterschiedlichen Gruppen keine enormen Auffälligkeiten. Die prozentualen Unterschiede ergeben nicht mehr als 8,1%. Die einzige überrepräsentative Gruppe bei der Befragung ist jene mit der vierten Stufe des Karrierestatus (49% im Vergleich zu 40,9% aller Religionslehrer*innen). Die restlichen Untergruppen sind dagegen leicht unterrepräsentativ.

Die Religionslehrer*innen nach Familienstand:

Familienstand	Die Religionslehrkräfte der Erzdiözese Lodz	Die Befragten	Unterschied bei den Befragten (prozentual)
Laien/Laiinnen (verheiratet und ledig)	70,4% (669)	81,0% (286)	+ 10,6%
Ordensperson	11,5% (109)	11,0% (39)	- 0,5%
diözesaner Priester/Diakon	18,1% (172)	5,7% (20)	- 12,4%
keine Antwort	–	2,3% (8)	
Summe	100% (950)	100% (353)	

Tabelle 22: Vergleich der Religionslehrer*innengruppen nach Familienstand. Anmerkung: „+“ bedeutet eine Über-, „-“ eine Unterrepräsentation

Das Katechetische Amt der Erzdiözese Lodz sammelt keine ausführlichen Informationen über die Religionslehrer*innen bezüglich ihres Familienstandes, weshalb die Angaben aus der Untersuchung über die verheirateten und ledigen Religionslehrkräfte (Laien/Laiinnen) zusammengefügt werden. Die unterrepräsentierteste Gruppe bei der Befragung bildet jene der diözesanen Priester bzw. Diakone. Diese Gruppe ist prozentual um 12,4% kleiner als die Gruppe aller Religionslehrer*innen. In der Untergruppe der Ordenspersonen ist mit -0,5% nur eine geringfügige Unterrepräsentation auszumachen. Die einzige überrepräsentative Untergruppe stellt die der Laien/Laiinnen dar (+10,6%).

Die Religionslehrer*innen nach Geschlecht:

Geschlecht	Die Religionslehrkräfte der Erzdiozese Lodz	Die Befragten	Unterschied bei den Befragten (prozentual)
weiblich	64% (608)	78,5% (277)	+ 14,5%
männlich	36% (342)	19,8% (70)	- 16,2%
keine Antwort	–	1,7% (6)	
Summe	100% (950)	100% (353)	

Tabelle 23: Vergleich der Religionslehrer*innengruppen nach Geschlecht. Anmerkung: „+“ bedeutet eine Über-, „-“ eine Unterrepräsentation

Die Auswertung der Geschlechterangaben zeigt eine deutliche Überrepräsentation weiblicher Lehrkräfte. Im Vergleich zur Gesamtgruppe der Religionslehrkräfte der Erzdiozese Lodz nahmen an der Befragung 14,5% mehr Frauen teil – bei der Gruppe der Männer zeigt sich demgegenüber eine Unterrepräsentation von -16,2%.

Anhand dieser Auswertungen lässt sich festhalten, dass die durchgeführte empirische Untersuchung alle Untergruppen der Religionslehrer*innen der Erzdiozese Lodz erfasst. Unterschiedliche Gruppen der Religionslehrer*innen der gesamten Diözese spiegeln sich in einem prozentual ähnlichen Ausmaß auch in der Befragtengruppe wider. Während die Unterschiede zumeist gering ausfallen, ergibt sich jedoch bei der Geschlechtsdifferenz ein großer Unterschied (bis zu 16,2%).

4.2. Beurteilung der Reliabilität

Die Reliabilität stellt jenes Merkmal dar, das die Genauigkeit der Messung bei einem Erhebungsinstrument bestimmt. Für dieses Erhebungsinstrument (hier: Fragebogen) wurde eine Analyse der internen Konsistenz nach Cronbachs Alpha (α) durchgeführt. Der Reliabilitätswert für die ganze Befragung (N Items=33) beträgt $\alpha=0,798$, was für ein neu

erstelltes Forschungsinstrument ein sehr gutes Ergebnis darstellt. Bemerkenswert ist, dass für die Untersuchung kein fertiges und früher validiertes Erhebungsinstrument angewendet wurde. In der unteren Tabelle sind die Ergebnisse in ausführlicher Weise dargelegt:

	<i>N (Items)</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	α Cronbach
Seiten des Habitusmodells				
Handlungsstrukturen	18	3,16	0,30	0,695
Handlungsbedingungen	12	3,62	0,27	0,723
Sektoren				
Routinen	12	3,07	0,35	0,677
Umgang	6	3,35	0,39	0,520
Institution	6	3,68	0,28	0,543
Person	6	3,57	0,37	0,680
Kompetenzen				
(1) Vorbereitung auf den Unterricht	3	3,17	0,52	0,229*
(2) Durchführung des Unterrichts	3	3,60	0,38	0,398*
(3) Evaluierung des Unterrichts	3	3,19	0,58	0,550
(4) Entwicklung religiöser Toleranz in der Schule	3	2,23	0,68	0,452*
(5) Pädagogische Tätigkeit	3	3,33	0,44	0,238*
(6) Religiöse Sozialisation von Schüler*innen	3	3,37	0,54	0,550
(7) Institution Schule	3	3,52	0,40	0,364*
(8) Institution Kirche	3	3,82	0,34	0,624
(9) Lebenserfahrungen	3	3,44	0,49	0,517
(10) Glaubenserfahrungen	3	3,69	0,39	0,586
(11) Reflexivität	3	3,20	0,47	0,353*
Aspekte				
Kognitiver	10	3,32	0,31	0,448*
Affektiver	10	3,42	0,32	0,575
Pragmatischer	10	3,28	0,30	0,613

Tabelle 24: Statistiken mit dem Cronbachs Alpha Ergebnis (α Cronbach). Anmerkung: M – Mittelwert; SD – Standardabweichung; * - der Reliabilitätswert, der als nicht akzeptabel angenommen wurde

Cronbachs Alpha stellt das Maß für die interne Konsistenz des Tests dar – er gibt an, inwieweit die Testaufgaben (Items) zueinander in Beziehung stehen. Dieses Maß kann nur für eine quantitative Variable verwendet werden. Der Konstruktion des Cronbachs Alpha Index liegt die Annahme zugrunde, dass die Antworten einer Person auf einzelne ähnliche Fragen auch ähnlich ausfallen. Zwischen diesen Antworten sollte daher eine Konsistenz bestehen. Weisen die Antworten einzelner Befragter eine große Ähnlichkeit auf, ist die ermittelte Korrelation hoch, was auf eine hohe Reliabilität hinweist. Weichen die Antworten auf die

einzelnen Fragen dagegen stark voneinander ab, liegt eine niedrige Korrelation vor, welche auf eine geringe Reliabilität hindeutet. Der Wert von Cronbachs Alpha kann zwischen 0 und 1 liegen. Je höher der Wert liegt, desto höher ist die interne Konsistenz, wodurch das Erhebungsinstrument eine höhere Reliabilität (Zuverlässigkeit) aufweist. Die Schwellenwerte für eine ausreichend hohe Reliabilität liegen in der Regel zwischen 0,7 und 0,95. Eine allgemein anerkannte Klassifizierung lautet wie folgt: $\alpha > 0,9$ – ausgezeichnet; $\alpha > 0,8$ – gut; $\alpha > 0,7$ – akzeptabel; $\alpha > 0,6$ – fraglich; $\alpha > 0,5$ – schwach; $\alpha < 0,5$ – nicht akzeptabel.³⁷⁹ Für die beschriebene Untersuchung wurde auch diese Klassifizierung angenommen.

Bei der durchgeführten Untersuchung ergaben sich einige Werte, die als nicht akzeptabel gelten ($\alpha < 0,5$), was für die weitere Bearbeitung dieser Angaben berücksichtigt werden muss. Auf diese Angaben wurde bei der Darstellung sowie Weiterbearbeitung trotzdem zurückgegriffen, weil sich solche Schwellenwerte bei der Bewertung von Cronbachs Alpha-Werten manchmal als unzuverlässig erweisen können. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Aussagekraft dieses Erhebungsinstruments von der Anzahl der auf einer bestimmten Skala enthaltenen Items abhängig ist. In der Praxis bedeutet dies, dass fast jede Skala mit einer großen Anzahl von Testitems (in der Größenordnung von 20) einen hohen Cronbachs Alpha-Wert aufweist, auch wenn ihre interne Konsistenz niedrig ist. Im Gegensatz dazu können viele Skalen mit einer geringen Anzahl von Items (z. B. 3–5) einen niedrigen Cronbachs-Alpha-Wert aufweisen, auch wenn sich die interne Konsistenz als zufriedenstellend darstellt. Bei der Bewertung des Cronbach Alpha-Wertes sollte daher auch die Zahl der Items berücksichtigt werden. In Anbetracht der erwähnten Einschränkungen der Cronbachs-Alpha-Analyse ist die Fähigkeit, ihre Ergebnisse richtig zu interpretieren, von entscheidender Bedeutung. Dazu ist es notwendig, sie direkt mit den verwendeten Instrumenten und der dem betreffenden Phänomen zugrunde liegenden Theorie in Verbindung zu bringen. Die Interpretation der α -Werte sollte vor allem durch eine Analyse der Struktur des verwendeten Fragebogens (Anzahl der Items und Analyse ihres Inhalts) ergänzt werden.

Festgestellt werden kann, dass sich die Reliabilität auf der Ebene der Seiten des Habitusmodells am höchsten (akzeptabel bzw. fraglich), auf der Ebene der Sektoren mäßig (fraglich bzw. schwach) und auf der Ebene der bestimmten Kompetenzen und der Aspekte am niedrigsten (fraglich bzw. schwach oder nicht akzeptabel) erweist. Zu beachten ist dabei, dass

³⁷⁹ Vgl. POGOTOWIE STATYSTYCZNE, Analiza rzetelności Alfa Cronbacha – teoria, wyjaśnienia, przykłady raportowania, [Reliabilitätsanalyse nach Cronbachs Alpha - Theorie, Erklärungen, Berichtsbeispiele], <https://pogotowiestatystyczne.pl/analiza-rzetelnosci-alfa-cronbacha/>; verfügbar: 25.05.2023.

die Erstellung und die Entwicklung des angesprochenen Untersuchungsinstruments einen Teil des gesamten Arbeitsprozesses darstellt – die Zusammenfassung sowie Beurteilung erfolgen nach der Entwicklung des Untersuchungsinstruments. Die erzielten Ergebnisse zeigen erst die Schwächen des Fragebogens auf und bestätigen die zuvor beschriebene Beziehung zwischen der Anzahl der Items der Skala und der Reliabilitätsfähigkeit des Forschungsinstruments. Aus den vorgestellten Ergebnissen geht hervor, dass weitere Arbeiten an dem konstruierten Forschungsinstrument (bzw. seinen Teilen) erforderlich sind, um seine Reliabilität zu verbessern (z. B. durch die Vergrößerung der Zahl des Items).

4.3. Statistische Datenauswertung und Überprüfung der Hypothesen

Sowohl die statistische Analyse und die Auswertung der Daten als auch die Überprüfung der statistischen Hypothesen werden mit Hilfe des statistischen Computerprogramms „IBM SPSS Statistics“ (Version 26) durchgeführt. Als statistisches Signifikanzniveau wird der klassische Schwellenwert von $\alpha < 0,05$ verwendet.

Im ersten Schritt der Analyse erfolgt eine Überprüfung der Verteilungen der quantitativen Variablen. Zu diesem Zweck wurden grundlegende deskriptive Statistiken berechnet sowie mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test die Normalität der Verteilung überprüft.

Die Ergebnisse der Analyse sehen folgendermaßen aus:

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>D</i>	<i>p</i>
Seiten des Habitusmodells									
Handlungsstrukturen	3,16	3,17	0,30	0,11	-0,21	2,44	4,00	0,06	0,003
Handlungsbedingungen	3,62	3,67	0,27	-0,63	-0,29	2,83	4,00	0,11	<0,001
Sektoren									
Routinen	3,07	3,08	0,35	-0,05	-0,23	2,17	4,00	0,05	0,021
Umgang	3,35	3,33	0,39	-0,17	-0,58	2,20	4,00	0,10	<0,001
Institution	3,68	3,80	0,28	-0,73	-0,36	3,00	4,00	0,20	<0,001
Person	3,57	3,67	0,37	-0,61	-0,59	2,50	4,00	0,17	<0,001
Kompetenzen									
(1) Vorbereitung auf den Unterricht	3,17	3,00	0,52	-0,44	0,09	1,67	4,00	0,15	<0,001
(2) Durchführung des Unterrichts	3,60	3,67	0,38	-0,91	0,54	2,00	4,00	0,25	<0,001
(3) Evaluierung des Unterrichts	3,19	3,33	0,58	-0,69	0,51	1,00	4,00	0,14	<0,001
(4) Entwicklung religiöser Toleranz in der Schule	2,23	2,33	0,68	0,12	-0,21	1,00	4,00	0,10	<0,001
(5) Pädagogische Tätigkeit	3,33	3,33	0,44	-0,09	-0,72	2,33	4,00	0,17	<0,001
(6) Religiöse Sozialisation von Schüler*innen	3,37	3,33	0,54	-0,77	0,62	1,00	4,00	0,16	<0,001
(7) Institution Schule	3,52	3,67	0,40	-0,49	-0,53	2,33	4,00	0,20	<0,001
(8) Institution Kirche	3,82	4,00	0,34	-2,21	5,04	2,00	4,00	0,43	<0,001
(9) Lebenserfahrungen	3,44	3,33	0,49	-0,53	-0,53	2,00	4,00	0,17	<0,001
(10) Glaubenserfahrungen	3,69	4,00	0,39	-1,31	1,73	1,67	4,00	0,29	<0,001
(11) Reflexivität	3,20	3,17	0,47	0,11	-0,63	2,00	4,00	0,17	<0,001
Aspekte									
kognitiv	3,32	3,30	0,31	-0,25	-0,18	2,40	4,00	0,08	<0,001
affektiv	3,42	3,40	0,32	-0,21	-0,54	2,60	4,00	0,08	<0,001
pragmatisch	3,28	3,30	0,30	-0,12	-0,27	2,40	4,00	0,08	<0,001

Tabelle 25: Grundlegende deskriptive Statistiken mit dem Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests. Anmerkung: M – Mittelwert; Me – Median; SD – Standardabweichung; Sk. – Schiefe; Kurt. – Kurtosis; Min. – minimaler Wert; Max. – maximaler Wert; D – Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests; p – p-Wert (Signifikanzwert); fett – signifikanter Wert

Verteilungsmaße sind deskriptive Statistiken, die es ermöglichen, die Struktur der erhobenen Daten zu charakterisieren. Sie werden zuerst für eine erste, allgemeine Analyse berechnet und im Anschluss dafür herangezogen, die Annahme der Normalverteilung zu prüfen. Diese bildet die Voraussetzung für die Anwendung einiger statistischer Tests. Der Median (Me) ist jener Wert, der eine geordnete Menge von Daten in zwei gleiche Hälften teilt. Die Standardabweichung (SD) hingegen misst das Maß für die Streuung der Ergebnisse rund um den Mittelwert. Die Schiefe (Sk.) stellt das Maß für die Symmetrie einer Verteilung

dar und liegt bei einer Normalverteilung bei „0“. Ist der Wert der Schiefe größer als „0“, spricht man von einer positiv schiefen (rechtsschiefen) Verteilung, bei einem Wert kleiner als „0“ ist die Verteilung negativ schief (linksschief). Die Kurtosis (Kurt.) bildet das Maß für das Ausmaß, in dem sich die Ergebnisse um einen zentralen Wert gruppieren. Bei einer Normalverteilung liegt sie bei „0“. Der Kolmogorov-Smirnov-Test (D) basiert auf dem Vergleich der Verteilung einer gegebenen Variablen mit einer theoretischen Verteilung, die eine Normalverteilung ist. Wenn der p-Wert für diesen Test unter der Alpha-Schwelle (0,05) liegt, also ein statistisch signifikantes Ergebnis vorliegt, bedeutet dies, dass die Verteilung der Variablen von der Normalverteilung abweicht.

Bei den Variablen der Seiten des Modells, der Strukturen, der Aspekte und der Kompetenz 11 (Reflexivität) wurden einzelne abweichende Beobachtungen erfasst, die die dritte Standardabweichung überschreiten, weshalb diese Werte aus den Analysen entfernt werden müssen. Auch bei der Kompetenz 2 (Durchführung des Unterrichts), Kompetenz 3 (Evaluierung des Unterrichts), Kompetenz 6 (Religiöse Sozialisation von Schüler*innen), Kompetenz 8 (Institution Kirche) und Kompetenz 10 (Glaubenserfahrungen) waren abweichende Beobachtungen vorhanden, die aber aufgrund der Art der Verteilung der Variablen nicht entfernt, sondern mit nichtparametrischen Analysen ausgewertet wurden. Für die übrigen Variablen wurden – trotz der statistisch signifikanten Ergebnisse des Kolmogorov-Smirnov-Tests – parametrische Analysen durchgeführt. Diese Entscheidung ergibt sich daraus, dass die Schiefe und Kurtosis einen absoluten Wert von 2 bei fast keiner Variablen überschreiten.³⁸⁰

Die erste statistische Hypothese lautet: *Zwischen den beiden Seiten des Habitusmodells (Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen) ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede.* Um zu überprüfen, ob Unterschiede im Kompetenzniveau der Strukturen und Bedingungen im Modell vorliegen, wurden Vergleiche mit dem Student's t-

³⁸⁰ Die meisten Autor*innen weisen darauf hin, dass parametrische Tests gegenüber der Verletzung der Normalitätsannahme der Verteilung widerstandsfähig sind, wenn diese nicht signifikant sind (in der Mehrheit nicht -2 bzw. +2 überschreiten). Deshalb ist es möglich, die parametrischen Tests auch dann durchzuführen, wenn die Schiefe und Kurtosis einen absoluten Wert von 2 in Mehrheit nicht überschreiten. Vgl. POGOTOWIE STATYSTYCZNE, Statystyki opisowe i normalność rozkładu, [Deskriptive Statistik und Normalität der Verteilung], <https://pogotowiestatystyczne.pl/wp-content/uploads/2023/04/2023-01-Statystyki-opisowe-i-normalnosc-rozkladu.pdf>; verfügbar: 25.05.2023.

Test für abhängige Stichproben durchgeführt. Die Testergebnisse sind in folgender Tabelle dargestellt.

Variable	Handlungsstrukturen		Handlungsbedingungen		<i>t</i> (347)	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Seiten des Modells	3,16	0,30	3,62	0,27	-29,68	<0,001	-0,49	-0,43	1,59

Tabelle 26: Vergleich der Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen (N=348). Anmerkung: *t* – Student's t-Test-Werte; 95% CI – 95% Konfidenzintervall (Confidence Interval); LL – untere Grenze (Lower Limit); UL – obere Grenze (Upper Limit); *d* Cohena – Größe der Differenz zwischen den Durchschnittswerten; fett – signifikanter Wert

Der Student's t-Test für abhängige Stichproben ist ein parametrischer Test zum Vergleich von Durchschnittswerten zwischen zwei Messungen, die in derselben Gruppe vorgenommen wurden. Liegt bei einem Ergebnis des Student's t-Tests eine statistische Signifikanz ($p < 0,05$) vor, deutet dies auf einen vorliegenden Unterschied zwischen den verglichenen Messungen in Bezug auf den Schweregrad der abhängigen Variablen. Die Student's t-Test-Werte (*t*) werden nicht direkt interpretiert, sie stellen lediglich ein Ergebnis mathematischer Berechnungen im Zusammenhang mit der Prüfung einer statistischen Hypothese dar. 95% Konfidenzintervall (95% CI) zeigt das Intervall auf, das theoretisch das richtige Ergebnis des untersuchten Phänomens enthält. Dieser Wert wird verwendet, um die Ergebnisse in der Gesamtheit auf der Grundlage der Ergebnisse in der Stichprobe zu schätzen. Die Größe der Differenz zwischen den Durchschnittswerten (*d* Cohena) ist jener Wert, der die Stärke des Effekts in diesem Test zeigt. Je höher der Wert liegt, desto größer fallen die Unterschiede (stärkerer Effekt) zwischen den Gruppen aus. Es wird angenommen, dass 0,20 einen schwachen, 0,50 einen mäßigen und 0,80 einen starken Effekt anzeigt.

Das Testergebnis erwies sich als statistisch signifikant ($p < 0,001$) – der festgestellte Effekt als stark (*d* Cohena = 1,59). Damit kann die erste statistische Hypothese bestätigt werden. Der Vergleich der Durchschnittswerte zeigt, dass das Kompetenzniveau der Handlungsbedingungen bei dem getesteten Modell höher liegt als jenes der Handlungsstrukturen. Dieser Vergleich ist in der nachstehenden Abbildung visuell dargestellt.

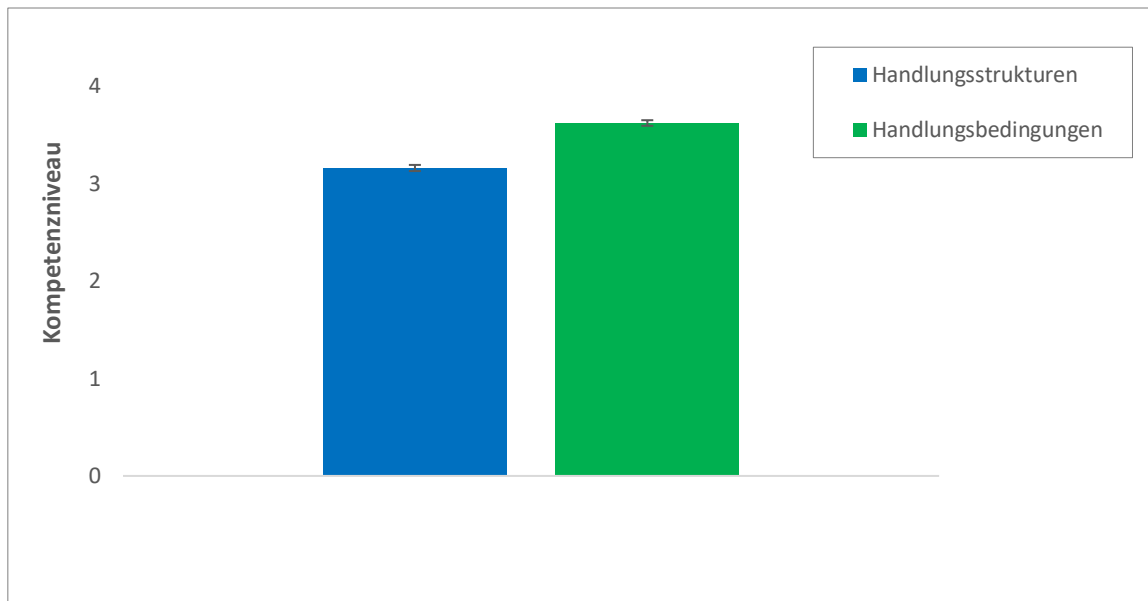


Abbildung 22: Durchschnittswerte mit 95 % Konfidenzintervallen für Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen

Die zweite statistische Hypothese lautet: *Zwischen den Sektoren des Habitusmodells («Routinen», «Umgang», «Institution» und «Person») ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede.* Die Überprüfung wurde mittels des ANOVA-Tests mit wiederholten Messungen durchgeführt.³⁸¹ Die untere Tabelle zeigt die Ergebnisse der durchgeführten Analyse.

Sektoren	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2_p
Routinen	3,07	0,36	298,18	2,85; 970,53	<0,001	0,47
Umgang	3,36	0,39				
Institution	3,69	0,28				
Person	3,58	0,37				

Tabelle 27: Vergleich der Sektoren (N=342). Anmerkung: Die Huynh-Feldt-Korrektur wurde aufgrund der Verletzung der Sphärizitätsannahme angewendet; F – Wert des ANOVA-Tests; df – Freiheitsgrade; η^2 – Eta-Quadrat; fett – signifikanter Wert

³⁸¹ Aufgrund der Verletzung der Annahme der Sphärizität der Varianz: $\chi^2(5) = 33,22$; $p < 0,001$ wurde die Huynh-Feldt-Korrektur ($\epsilon = 0,95$) angewendet.

Die einseitige Varianzanalyse (ANOVA – Analysis Of Variance) für abhängige Stichproben ist ein parametrischer Test für den Vergleich von Mittelwerten zwischen Messungen, die in derselben Gruppe vorgenommen wurden, wenn drei oder mehr Messungen vorliegen. Ist das Ergebnis einer einseitigen ANOVA statistisch signifikant ($p < 0,05$), deutet dies auf einen Unterschied zwischen den verglichenen Messungen hin. Der Wert des ANOVA-Tests (F) zeigt das Verhältnis zwischen der Varianz innerhalb der Gruppe und der Fehlervarianz. Dieser Wert wird nicht direkt interpretiert, sondern stellt lediglich das Ergebnis mathematischer Berechnungen beim Testen einer statistischen Hypothese dar. Freiheitsgrade (df – degrees of freedom) stellen jenen Wert dar, der nicht direkt interpretiert wird, sondern bei der Berechnung des p-Wertes Berücksichtigung findet. Der Eta-Quadrat-Wert (η^2) gibt an, welcher Prozentsatz der Variation in der abhängigen Variablen durch die unabhängige Variable erklärt wird. Je höher der Wert ist, desto größer ist die Variation (stärkerer Effekt). Es wird angenommen, dass 0,01 einen schwachen, 0,06 einen mäßigen und 0,14 einen starken Effekt bedeutet.

Die Analyse ergibt ein statistisch signifikantes Ergebnis mit starkem Effekt. In einem weiteren Schritt wurden Post-hoc-Vergleiche mit der Bonferroni-Korrektur (Bonferroni-Test) durchgeführt. Post-hoc-Tests werden als nächster Schritt der Varianzanalyse durchgeführt, um zu überprüfen, ob sich alle oder nur einige Durchschnittswerte in bestimmten Sektoren unterscheiden. Post-hoc-Tests werden erst dann durchgeführt, wenn geprüft wurde, ob der F-Wert (ANOVA) eine statistische Signifikanz aufweist. Bei dem Bonferroni-Test (anders genannt: Bonferroni-Korrektur) erfolgt eine Korrektur der Anzahl der durchgeführten Vergleiche – das „normale“ Signifikanzniveau ($p < 0,05$) wird durch die Anzahl der Vergleiche geteilt, womit nur der p-Wert die statistische Signifikanz des Ergebnisses bestimmt. Bei der vorliegenden Überprüfung ergibt der p-Wert: $0,05/6 = 0,008$.

Paarweise Vergleiche ergaben Unterschiede zwischen den einzelnen Sektoren auf dem Niveau von $p < 0,001$, wodurch die zweite statistische Hypothese bestätigt werden kann. Das höchste Niveau liegt bei dem Sektor «Institution» vor. Danach folgen in der Reihenfolge vom höchsten zum niedrigsten Wert der Sektor «Person» und daran anschließend der Sektor «Umgang». Das geringste Niveau ergibt sich für den Sektor «Routinen». Die Abbildung zeigt die Durchschnittswerte für die verglichenen Sektoren.

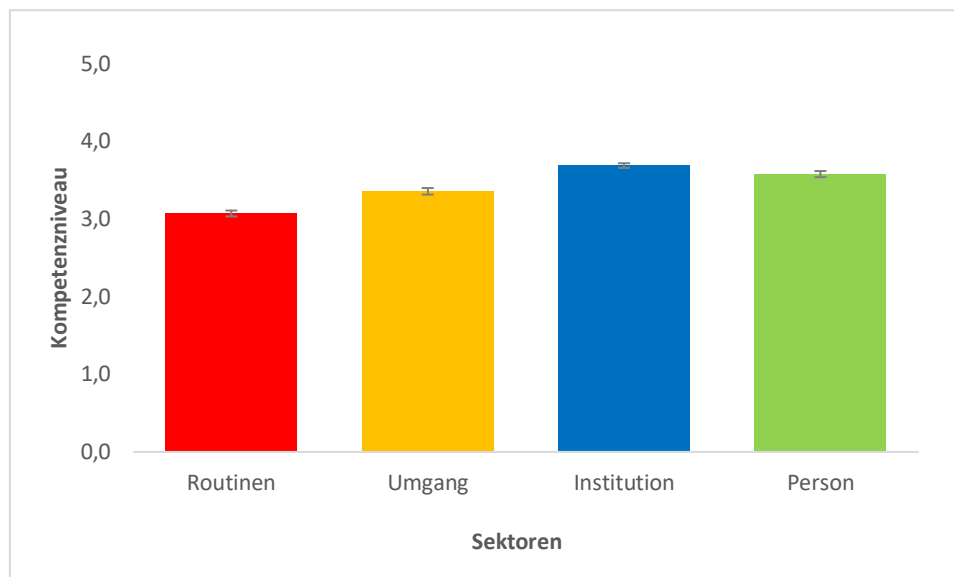


Abbildung 23: Durchschnittswerte mit 95 % Konfidenzintervallen für Sektorindikatoren

Die dritte statistische Hypothese lautet: *Zwischen den bestimmten Kompetenzen ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede.* Um diese Hypothese zu prüfen, wurden zehn Kompetenzen mit dem Friedman-Test verglichen. Da die 11. Kompetenz (Reflexivität) eine andere Konzipierung aufweist, kann sie für den Vergleich nicht herangezogen werden. Die Ergebnisse werden in der folgenden Tabelle dargestellt.

Kompetenz	Durchschnittsrang	Me	IQR	$\chi^2(9)$	p	W
1. Vorbereitung auf den Unterricht	4,27	3,00	0,67	1330,65	<0,001	0,43
2. Durchführung des Unterrichts	6,75	3,67	0,67			
3. Evaluierung des Unterrichts	4,51	3,33	0,67			
4. Entwicklung religiöser Toleranz in der Schule	1,54	2,33	1,00			
5. Pädagogische Tätigkeit	5,08	3,33	0,67			
6. Religiöse Sozialisation von Schüler*innen	5,48	3,33	1,00			
7. Institution Schule	6,16	3,67	0,67			
8. Institution Kirche	8,18	4,00	0,33			
9. Lebenserfahrungen	5,67	3,33	1,00			
10. Glaubenserfahrungen	7,35	4,00	0,67			

Tabelle 28: Vergleich des Niveaus der Kompetenzen untereinander (N = 347). Anmerkung: IQR – Interquartilsbereich; χ^2 – Friedmans-Test-Wert; W – Wert „W Kendalla“; fett – signifikanter Wert

Mit dem Friedman-Test werden Unterschiede zwischen Messungen in derselben Gruppe (abhängige Stichproben), wenn drei oder mehr Messungen vorliegen, bestimmt. Er wird verwendet, wenn der Vergleich eine abhängige Variable betrifft, die in einer Rangskala ausgedrückt wird, oder wenn die für den ANOVA-Test erforderlichen Annahmen nicht erfüllt werden. Ist das erhaltene Ergebnis statistisch signifikant ($p < 0,05$), deutet dies auf einen Unterschied zwischen den zu vergleichenden Messungen in den abhängigen Variablen hin. Der Interquartilsbereich (IQR – Interquartile range) zeigt die Differenz zwischen dem 1. und dem 3. Quartil auf und bildet den Indikator für die Variabilität der Ergebnisse in den verglichenen Untergruppen. Der Friedmans-Test-Wert (χ^2) wird nicht direkt interpretiert, sondern präsentiert lediglich das Ergebnis mathematischer Berechnungen im Zusammenhang mit der Prüfung einer statistischen Hypothese, wobei die Effektgröße ebenfalls aus dieser Statistik berechnet wird. Der W-Kendall-Wert gibt den Grad der Übereinstimmung der Antworten an. Dieser Koeffizient nimmt Werte im Bereich von „0“ bis „1“ an, wobei „0“ für

keine Übereinstimmung und „1“ für eine vollständige Übereinstimmung steht. Je höher sein Wert ausfällt, desto stärker ist der Effekt. Es wird angenommen, dass 0,10 eine schwache, 0,30 eine mäßige und 0,50 eine starke Wirkung aufzeigt.

Das Friedmans-Testergebnis zeigt einen statistisch signifikanten Effekt ($p < 0,001$) von mäßiger Stärke, wodurch die dritte statistische Hypothese bestätigt werden kann. Für weitere Analysen wurden paarweise Vergleiche mit den Post-hoc-Tests mit der Dunn-Bonferroni-Korrektur durchgeführt, um herauszufinden, wie viele Niveaus sich bei den bestimmten Kompetenzen statistisch signifikant unterscheiden. Die untere Tabelle veranschaulicht die Ergebnisse des Friedman-Tests.

Kompetenz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	-								
2	<0,001	-							
3	1,000	<0,001	-						
4	<0,001	<0,001	<0,001	-					
5	0,019	<0,001	0,619	<0,001	-				
6	<0,001	<0,001	0,001	<0,001	1,000	-			
7	<0,001	0,441	<0,001	<0,001	<0,001	0,131	-		
8	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	-	
9	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,449	1,000	1,000	<0,001	-
10	<0,001	0,425	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,013	<0,001

Tabelle 29: Signifikanzwerte der paarweisen Vergleiche in Bezug auf das Kompetenzniveau unter Verwendung von Post-Hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Korrektur. Anmerkung: 1 – Vorbereitung auf den Unterricht; 2 – Durchführung des Unterrichts; 3 – Evaluierung des Unterrichts; 4 – Entwicklung religiöser Toleranz in der Schule; 5 – Pädagogische Tätigkeit; 6 – Religiöse Sozialisation von Schüler*innen; 7 – Institution Schule; 8 – Institution Kirche; 9 – Lebenserfahrungen; 10 – Glaubenserfahrungen

Die durchgeführten Tests zeigen folgende Ergebnisse:

- Das niedrigste Kompetenzniveau liegt für die Kompetenz 4 (Entwicklung religiöser Toleranz in der Schule) vor. Das Niveau dieser Kompetenz ist signifikant niedriger als das der anderen.

- An nächster Stelle folgt die Kompetenz 1 (Vorbereitung auf den Unterricht), deren Niveau sich signifikant von den anderen Kompetenzen unterscheidet – jedoch nicht von der Kompetenz 3 (Evaluierung des Unterrichts). Das Niveau der Kompetenz 3 ist zusammen mit der Kompetenz 5 (Pädagogische Tätigkeit) signifikant niedriger als das der anderen Kompetenzen (mit Ausnahme der eben genannten Kompetenzen 4 und 1). Es können keine Unterschiede zwischen den Kompetenzen 5 und 3 festgestellt werden.
- Das nächstähnliche Niveau liegt bei den Kompetenzen 9 (Lebenserfahrungen) und 6 (Religiöse Sozialisation von Schüler*innen) vor. Die Messungen der Kompetenz 9 unterscheiden sich von allen anderen, mit Ausnahme der Kompetenz 7 (Institution Schule).
- Das Niveau der Kompetenz 7 unterscheidet sich nicht vom Niveau der Kompetenz 2 (Durchführung des Unterrichts). Darüber hinaus sind auch zwischen der Kompetenz 2 und 10 keine Unterschiede im Niveau auszumachen, während bei den anderen Kompetenzen jedoch kleinere Unterschiede feststellbar sind.
- Eine Ausnahme stellt die Kompetenz 8 (Institution Kirche) dar, deren Niveau am höchsten ist. Dieser Wert unterscheidet sich signifikant von jeder der untersuchten Kompetenzen.

Daraus lässt sich schließen, dass die Kompetenz 4 das geringste, die Kompetenz 8 hingegen das höchste Niveau aufweist. Die untere Abbildung zeigt eine Kastengrafik für die einzelnen Kompetenzen.

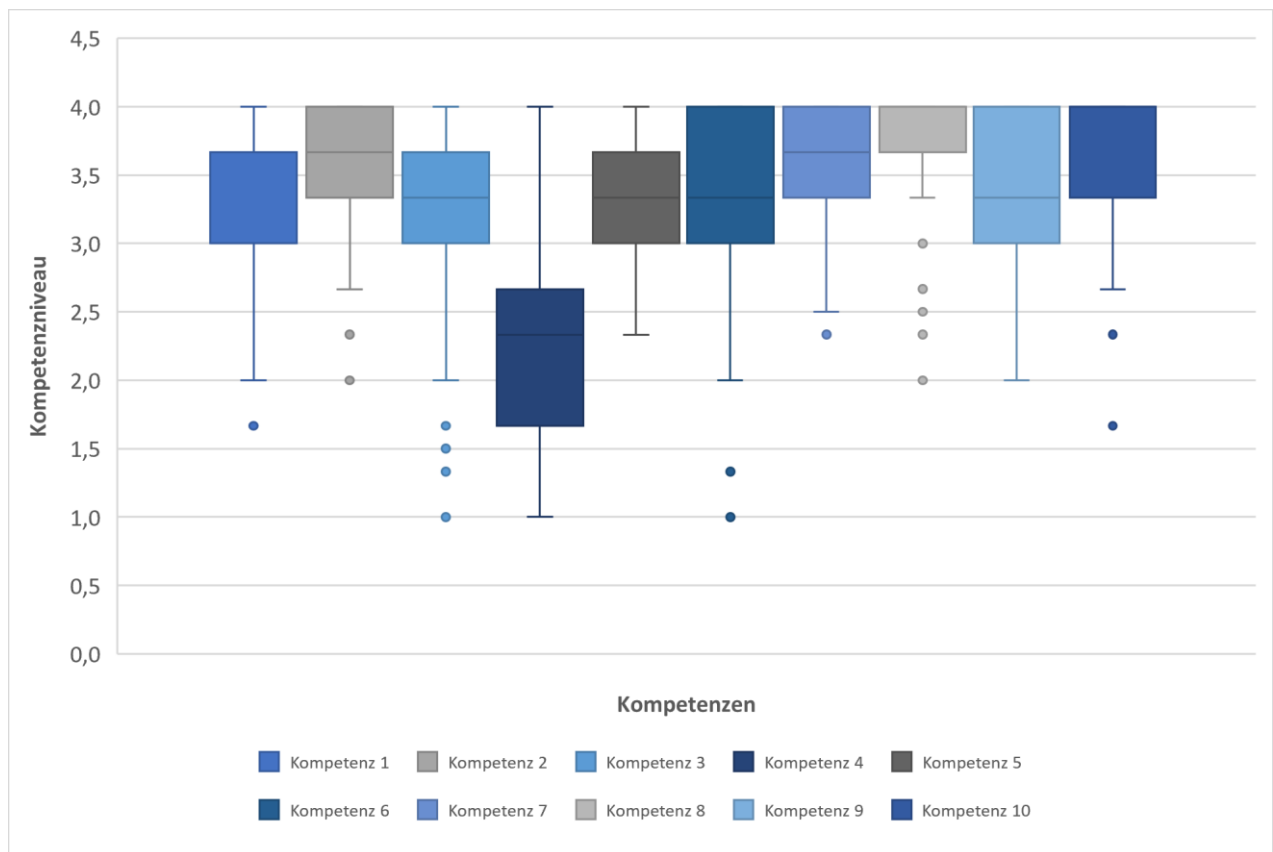


Abbildung 24: Kastengrafik für die einzelnen Kompetenzen

Die vierte statistische Hypothese lautet: *Zwischen den bestimmten Aspekten der Kompetenzen (kognitiver, affektiver und pragmatischer) gibt es statistisch signifikante Unterschiede.* Um diese Hypothese zu prüfen, wurde der ANOVA-Test mit wiederholten Messungen durchgeführt. Die Annahme der Sphärizität wurde erfüllt: $\chi^2(2) = 1,43$; $p = 0,491$. Die Ergebnisse dieses Tests werden in der unteren Tabelle dargestellt.

Aspekt	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	η^2_p
kognitiver	3,32	0,31				
affektiver	3,42	0,32	36,30	2,700	<0,001	0,09
pragmatischer	3,28	0,30				

Tabelle 30: Vergleich der Aspekte untereinander (N = 351). Anmerkung: fett – signifikanter Wert

Das Ergebnis der Analyse wurde als statistisch signifikant eingestuft, womit sich ebenso die vierte statistische Hypothese bestätigen lässt. Die Stärke des Effekts ist relativ mäßig. Zur Untersuchung der genauen Unterschiede wurden Post-hoc-Tests anhand der Bonferroni-Korrektur durchgeführt. Die Vergleiche zeigen, dass der affektive Aspekt der Kompetenz ein höheres Niveau aufweist als der kognitive und pragmatische Aspekt ($p < 0,001$). Gleichzeitig weist der kognitive Aspekt jedoch ein höheres Niveau auf als der pragmatische Aspekt der getesteten Kompetenzen ($p = 0,043$). Die Abbildung zeigt die Durchschnittswerte der einzelnen Kompetenzaspekte.

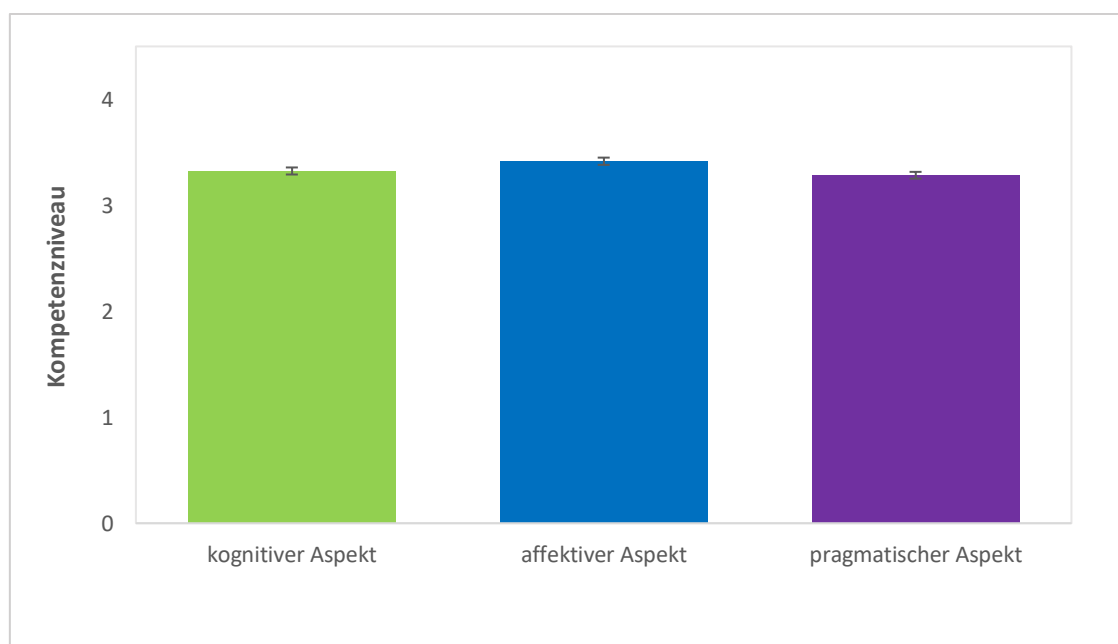


Abbildung 25: Durchschnittswerte mit 95% Konfidenzintervall für Kompetenzaspekte

Die fünfte Hypothese lautet: *Das Kompetenzniveau in den einzelnen Sektoren des Habitusmodells ist abhängig von soziodemografischen Variablen.* Für die Überprüfung dieser Hypothese wurden Student's t-Tests für unabhängige Stichproben, Kruskal-Wallis-Tests und Spearman's ρ Korrelationsanalysen durchgeführt.

Zunächst wurden die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Kompetenzsektoren mit dem Student's t-Test für unabhängige Stichproben getestet, was in der Tabelle veranschaulicht ist:

Variablen	weiblich (<i>n</i> = 275)		männlich (<i>n</i> = 70)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Routinen	3,09	0,34	2,95	0,37	2,94	342	0,003	0,05	0,23	0,40
Umgang	3,34	0,39	3,38	0,40	-0,62	345	0,536	-0,14	0,07	0,08
Institution	3,70	0,27	3,61	0,29	2,19	341	0,029	0,01	0,16	0,30
Person	3,56	0,37	3,60	0,38	-0,71	342	0,479	-0,13	0,06	0,10

Tabelle 31: Geschlechtsspezifische Unterschiede in Kompetenzsektoren. Anmerkung: fett – signifikanter Wert

Statistisch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede zeigen sich in Bezug auf die Sektoren «Routinen» und «Institution», wobei die Effekte schwach sind. Im Vergleich der Durchschnittswerte kann festgestellt werden, dass Frauen in höherem Maße als Männer über Kompetenzen aus den Sektoren «Routinen» und «Institution» verfügten. Bei den Sektoren «Umgang» und «Person» können dagegen keine geschlechtsspezifischen Unterschiede nachgewiesen werden.

Im Anschluss daran wurden die Unterschiede in den Kompetenzsektoren je nach Familienstand getestet. Aufgrund der erheblichen Unterschiede zwischen den Gruppen und der geringen Größe einer der Gruppen, wurde der Kruskal-Wallis-Test durchgeführt. Die Tabelle 32 zeigt die Ergebnisse des betreffenden Tests.

Kompetenz-sektoren	Familienstand	Durchschnittsrang	<i>Me</i>	<i>IQR</i>	<i>H</i> (3)	<i>p</i>	η^2
Routinen	ledig (<i>n</i> = 208)	171,98	3,08	0,50	6,36	0,095	<0,01
	verheiratet (<i>n</i> = 78)	183,98	3,17	0,54			
	Priester/Diakon (<i>n</i> = 39)	167,40	3,00	0,67			
	Ordensperson (<i>n</i> = 17)	117,76	2,83	0,50			
Umgang	ledig (<i>n</i> = 208)	168,30	3,33	0,60	1,45	0,694	<0,01
	verheiratet (<i>n</i> = 78)	183,41	3,50	0,77			
	Priester/Diakon (<i>n</i> = 39)	173,36	3,33	0,67			
	Ordensperson (<i>n</i> = 20)	180,60	3,42	0,75			
Institution	ledig (<i>n</i> = 204)	171,14	3,83	0,33	1,17	0,760	<0,01
	verheiratet (<i>n</i> = 78)	165,81	3,73	0,33			
	Priester/Diakon (<i>n</i> = 39)	184,83	3,83	0,50			
	Ordensperson (<i>n</i> = 20)	162,80	3,67	0,33			
Person	ledig (<i>n</i> = 206)	173,09	3,67	0,50	2,63	0,453	<0,01
	verheiratet (<i>n</i> = 78)	159,62	3,50	0,50			
	Priester/Diakon (<i>n</i> = 39)	178,90	3,75	0,67			
	Ordensperson (<i>n</i> = 20)	195,63	3,75	0,63			

Tabelle 32: Unterschiede in den Kompetenzsektoren nach dem Familienstand der Befragten. Anmerkung: *H* – Wert des Kruskal-Wallis-Tests

Der Kruskal-Wallis-Test wird bei Vorliegen von drei oder mehr Gruppen zur Bestimmung von Unterschieden zwischen unabhängigen Gruppen eingesetzt. Er bildet das nichtparametrische Äquivalent der einseitigen Varianzanalyse (ANOVA) für unabhängige Stichproben. Der Test wird dann verwendet, wenn der Vergleich eine abhängige Variable betrifft, die auf einer Ordinalskala ausgedrückt wird, oder wenn die für den ANOVA-Test erforderlichen Annahmen nicht erfüllt werden. Der Wert des Kruskal-Wallis-Tests (H) unterliegt keiner direkten Interpretation, sondern stellt lediglich das Ergebnis mathematischer Berechnungen im Zusammenhang mit der Prüfung einer statistischen Hypothese dar, wobei die Effektgröße ebenfalls aus dieser Statistik berechnet wird.

Die Testergebnisse erweisen sich jedoch als statistisch nicht signifikant, wodurch der Familienstand keinen Einfluss auf Unterschiede zwischen den Kompetenzsektoren hat.

Zuletzt erfolgte eine Testung der Beziehung zwischen den Berufsjahren und dem Karrierestatus und den Kompetenzsektoren. Zu diesem Zweck wurden Spearman's ρ Korrelationsanalysen durchgeführt. Die folgende Tabelle enthält die Ergebnisse dieser Analysen.

Sektoren	Berufsjahre		Karrierestatus	
	Spearman's ρ	p	Spearman's ρ	p
Routinen	0,15	0,006	0,09	0,086
Umgang	0,07	0,182	0,06	0,298
Institution	0,19	<0,001	0,11	0,034
Person	0,08	0,130	0,02	0,688

Tabelle 33: Korrelationen von Kompetenzsektoren mit den Berufsjahren und dem Karrierestatus. Anmerkung: fett – signifikanter Wert

Mit der Korrelationsanalyse lässt sich überprüfen, ob zwei Variablen miteinander in Zusammenhang stehen. Eine solche Analyse kann zwar das gemeinsame Auftreten von Variablen feststellen, jedoch keinen Beweis für einen Ursache-Wirkungs-Zusammenhang erbringen. Der nicht-parametrische Korrelationskoeffizient Spearman's ρ kommt beim Testen von Zusammenhängen bei quantitativen Variablen zum Einsatz (vor allem, wenn abweichende Beobachtungen vorliegen). Seine Berechnung basiert auf der vorherigen Einstufung der Variablen vom niedrigsten zum höchsten Wert des Durchschnittsranges. Der Korrelationskoeffizient kann Werte zwischen „-1“ und „1“ annehmen. Je näher der

Korrelationskoeffizient am absoluten Wert „1“ liegt, desto stärker ist der Zusammenhang zwischen den Variablen. Ein positiver Wert des Koeffizienten weist auf einen positiven Zusammenhang zwischen den Variablen hin (nimmt eine Variable zu, nimmt auch die andere zu), ein negativer Wert auf einen negativen Zusammenhang (nimmt eine Variable zu, nimmt die andere ab). Der Wert des Korrelationskoeffizienten ist wie folgt zu interpretieren: $|0,10|$ – schwacher Effekt; $|0,30|$ – mäßiger Effekt; $|0,50|$ – starker Effekt.

Die Korrelationsanalyse ergab statistisch signifikante positive Zusammenhänge zwischen den Berufsjahren und den Sektoren «Routinen» und «Institution». Darüber hinaus ist auch ein positiver Zusammenhang zwischen dem Karrierestatus und dem Sektor «Institution» erkennbar, wobei jede dieser Korrelationen von schwachem Effekt ist. Das positive Vorzeichen des Zusammenhanges lässt darauf schließen, dass das Kompetenzniveau der oben genannten Kompetenzsektoren umso höher ist, je länger die Berufsjahre der Befragten sind und je höher ihr Karrierestatus ist. Weitere statistisch signifikante Korrelationen wurden nicht festgestellt.

Die dargestellten Ergebnisse bestätigten deshalb nur teilweise die überprüfte Hypothese.

Die sechste Hypothese lautet: *Das Niveau der einzelnen Kompetenzaspekte ist abhängig von den soziodemografischen Variablen.*

Im nächsten Schritt der statistischen Analysen wurde geprüft, ob die Kompetenzaspekte von den soziodemografischen Variablen abhängig sind. Wie zuvor wurden Student's t-Tests für unabhängige Stichproben, Kruskal-Wallis-Tests und Spearman's *rho* Korrelationsanalysen durchgeführt.

Zunächst erfolgte eine Überprüfung der Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei den Kompetenzaspekten mit dem Student's t-Test für unabhängige Stichproben.

Aspekte der Kompetenz	weiblich (<i>n</i> = 276)		männlich (<i>n</i> = 70)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				<i>LL</i>	<i>UL</i>	
kognitiver	3,33	0,30	3,29	0,32	1,07	344	0,286	-0,04	0,12	0,14
affektiver	3,43	0,31	3,34	0,34	2,12	344	0,035	0,01	0,17	0,29
pragmatischer	3,30	0,28	3,20	0,33	2,62	345	0,009	0,03	0,18	0,35

Tabelle 34: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Aspekten der Kompetenz. Anmerkung: fett – signifikanter Wert

Die Testergebnisse zeigen statistisch signifikante Unterschiede für die affektiven und pragmatischen Aspekte der analysierten Kompetenzen, wobei die Effekte jedoch schwach sind. Die Vergleiche machen zudem deutlich, dass Frauen durch ein höheres Niveau des affektiven und pragmatischen Aspekts der Kompetenzen gekennzeichnet sind als Männer. Der kognitive Aspekt wird dagegen nicht nach Geschlecht differenziert. Die Abbildung zeigt die Durchschnittswerte der Kompetenzaspekte nach dem Geschlecht der Befragten.

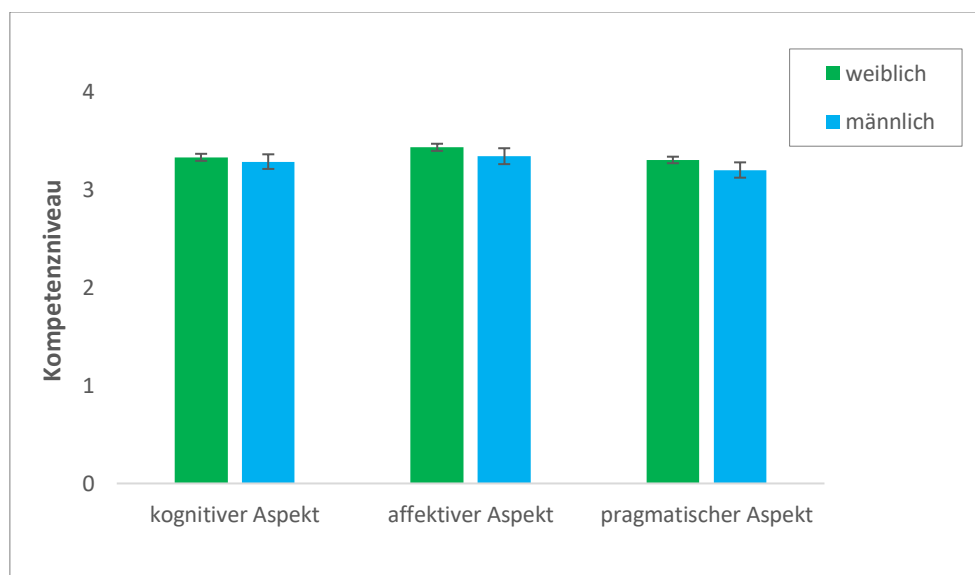


Abbildung 26: Durchschnittswerte mit 95 % Konfidenzintervallen für geschlechtsspezifische Indikatoren für Kompetenzaspekte

In einem nächsten Schritt wurde geprüft, ob Unterschiede zwischen den Befragten mit unterschiedlichem Familienstand in Bezug auf die Kompetenzaspekte auszumachen sind. Diese Überprüfung wurde mit dem Kruskal-Wallis-Tests durchgeführt. Die Ergebnisse dieser Analysen sind in der folgenden Tabelle enthalten.

Aspekte der Kompetenzen	Familienstand	Durchschnitts-rang	Me	IQR	H(3)	p	η^2
kognitiver	ledig (n = 207)	166,64	3,30	0,40	3,79	0,285	<0,01
	verheiratet (n = 78)	190,00	3,40	0,42			
	Priester/Diakon (n = 39)	177,03	3,40	0,40			
	Ordensperson (n = 20)	156,10	3,30	0,48			
affektiver	ledig (n = 208)	174,69	3,42	0,40	0,57	0,902	<0,01
	verheiratet (n = 78)	171,35	3,44	0,57			
	Priester/Diakon (n = 39)	170,54	3,40	0,60			
	Ordensperson (n = 19)	157,29	3,40	0,60			
pragmatischer	ledig (n = 208)	174,39 ^{ab}	3,30	0,40	8,22	0,042	0,02
	verheiratet (n = 78)	172,08 ^{ab}	3,30	0,40			
	Priester/Diakon (n = 39)	195,64 ^a	3,30	0,50			
	Ordensperson (n = 20)	118,00 ^b	3,05	0,40			

Tabelle 35: Unterschiede bei den Kompetenzaspekten nach Familienstand. Anmerkung: Durchschnittsränge, die einen Buchstabenindex teilen, unterscheiden sich auf dem Niveau $p < 0,05$; fett – signifikanter Wert

Ein statistisch signifikantes Ergebnis kann nur für den pragmatischen Aspekt der Kompetenz festgestellt werden, wobei sich hierbei der Effekt als schwach erweist. Weitere Post-hoc-Vergleiche wurden mit der Dunn-Bonferroni-Korrektur durchgeführt. Dabei zeigt sich, dass sich nur die Gruppe der Priester und Diakone von Ordensleuten unterscheidet. Die Gruppe der Priester und Diakone zeichnet sich im Vergleich zu den Ordensleuten durch eine höhere Ausprägung dieser Variable aus. Die anderen Vergleiche erweisen sich als statistisch nicht signifikant.

Darüber hinaus wurde der Zusammenhang zwischen Berufsjahren und dem Karrierestatus sowie den Kompetenzaspekten mit Hilfe der Spearman's *rho* Korrelationsanalysen untersucht. Die Ergebnisse dieser Korrelationen sind in der Tabelle dargestellt.

Kompetenzaspekte	Berufsjahre		Karrierestatus	
	Spearman's <i>rho</i>	<i>p</i>	Spearman's <i>rho</i>	<i>p</i>
kognitiver	0,10	0,054	0,02	0,727
affektiver	0,15	0,006	0,09	0,099
pragmatischer	0,19	<0,001	0,13	0,016

Tabelle 36: Korrelationen von Kompetenzaspekten mit den Berufsjahren und dem Karrierestatus. Anmerkung: fett – signifikanter Wert

Die vorgelegte Analyse zeigt einen Zusammenhang zwischen den Berufsjahren und dem affektiven und pragmatischen Aspekt der Kompetenzen. Im Falle des Karrierestatus besteht nur ein Zusammenhang mit dem pragmatischen Aspekt der Kompetenzen. Die festgestellten Zusammenhänge sind schwach, ihre Richtung jedoch positiv. Das Niveau der affektiven und pragmatischen Kompetenzaspekte stellt sich demnach umso größer dar, je höher die Berufsjahre der befragten Personen sind. Gleichzeitig steigt der pragmatische Aspekt der Kompetenz mit dem Karrierestatus. Andere Korrelationen erwiesen sich als statistisch nicht signifikant.

Die dargestellten Ergebnisse bestätigen aus diesen Gründen nur teilweise die überprüfte Hypothese.

4.4. Zu der Schlüsselkompetenz «Reflexivität»

Der Kompetenz der Reflexivität ist ein außerordentlicher Charakter als Meta-Kompetenz (Schlüsselkompetenz) inhärent, durch welche eine Umwandlung des theoretischen Wissens in fallspezifisches, praktisches Tun ermöglicht wird. Sie wirkt zudem bei jeder Kompetenz in jedem Habitussektor mit.³⁸² Da bei den offenen Äußerungen keine direkten Aussagen erfolgten, die diesem Sektor zugeordnet werden, ist das Ergebnis sowohl bei den Stärken als auch bei den Schwächen „0“³⁸³. Die Aussagen über reflexives Handeln sind nur Teil der Ergänzungsmöglichkeit über die Evaluierungsmethode des Unterrichts (14. Frage), bei welcher aber nicht die Reflexivität im Sinne der Schlüsselkompetenz angesprochen wurde. Stattdessen wurde 62 Mal (16,5% aller aufgezeigten Methoden) eine nachträgliche Selbstreflexion über das eigene Handeln erwähnt.

Bei den geschlossenen Fragen zur Reflexivität sind die Aussagen anders konzipiert als bei allen anderen geschlossenen Fragen. Bei der Fragestellung zur Reflexivität kommen keine kognitiven, affektiven und pragmatischen Aspekte der Aussagen vor. Die Fragen entsprechen ebenso auch nicht der vorausgesetzten Gestaltung der Komplexität der Fähigkeiten (d. h. dem

³⁸² Die genauere Erläuterung über Reflexivität findet im 2. Kapitel statt.

³⁸³ Ebenso bei den offenen Fragen 3 und 4 wurde die Reflexivität keinem Bereich zugeordnet.

3–4 Niveau der Kompetenzkomplexität laut Lukesch).³⁸⁴ Die 38. Frage bezieht sich auf die Fähigkeit „reflection-on-action“, die die nachträgliche Reflexion über das vollzogene Handeln darstellt. Die 39. Frage untersucht hingegen die Bereitschaft zur „reflection-in-action“ (Reflexion während des Handelns) und die 40. Aussage die schon ausgeübte Praxis von „reflection-in-action“.³⁸⁵ Aus den eben genannten Gründen ist es nicht möglich, diese Kompetenz (Fragen 38–40) mit den anderen Kompetenzen (bzw. Sektoren) zu vergleichen. Aus der Abbildung 17 (Selbstempfindung von der Kompetenz der Reflexivität; vom 3. Kapitel) lässt sich erkennen, dass der ausgeübten Praxis der Kompetenz „reflection-in-action“ (40. Frage) das niedrigste Ergebnis zukommt. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass diese Reflexion die meiste Unterstützung benötigt.

Die quantifizierten Daten lassen sich nur hinsichtlich des Zusammenhangs mit den soziodemographischen Variablen überprüfen.

Die grundlegenden deskriptiven Statistiken mit dem Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests wurden bereits in der Tabelle 25 dargestellt, der Reliabilitätswert in der Tabelle 24.

Die siebte statistische Hypothese lautet: *Das Kompetenzniveau von Reflexivität in den einzelnen Sektoren des Habitusmodells ist abhängig von den soziodemografischen Variablen.* Daher wurden (wie bereits für die Sektoren) Student's t-Tests für unabhängige Stichproben, Kruskal-Wallis-Tests und Spearman's *rho* Korrelationsanalysen durchgeführt.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Bezug auf die Kompetenz Reflexivität (mit dem Ergebnis des Student's t-Tests für unabhängige Stichproben) veranschaulicht die untere Tabelle:

Variablen	weiblich (<i>n</i> = 275)		männlich (<i>n</i> = 70)		<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	95% <i>CI</i>		<i>d</i> Cohena
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>				<i>LL</i>	<i>UL</i>	
Reflexivität	3,22	0,47	3,15	0,46	1,14	343	0,253	-0,05	0,19	0,15

Tabelle 37: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Kompetenz Reflexivität

Bei der Kompetenz Reflexivität können keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden.

³⁸⁴ Siehe 3.1.2. des 3. Kapitels. Vgl. LUKESCH H., Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik, 235-242.

³⁸⁵ Zu ausführlichen Erklärungen siehe 2.3.4.2. des 2. Kapitels.

In einem nächsten Schritt wurden die Unterschiede der Reflexivität mit Hilfe des Kruskal-Wallis-Tests je nach Familienstand durchgeführt. Die untere Tabelle zeigt die Ergebnisse des betreffenden Tests.

Kompetenz	Familienstand	Durchschnitts-rang	<i>Me</i>	<i>IQR</i>	<i>H</i> (3)	<i>p</i>	η^2
Reflexivität	ledig (<i>n</i> = 207)	171,63	3,00	0,33	5,72	0,126	<0,01
	verheiratet (<i>n</i> = 77)	172,76	3,00	0,67			
	Priester/Diakon (<i>n</i> = 39)	193,91	3,33	1,00			
	Ordensperson (<i>n</i> = 20)	130,20	3,00	0,67			

Tabelle 38: Unterschiede bei der Kompetenz Reflexivität nach dem Familienstand der Befragten

Das Testergebnis erweist sich als statistisch nicht signifikant, wodurch verdeutlicht wird, dass der Familienstand keinen Unterschied in der Kompetenz Reflexivität macht.

Als letztes in diesem Abschnitt wurde die Beziehung zwischen den Berufsjahren und dem Karrierestatus und den Kompetenzsektoren getestet. Zu diesem Zweck wurden Spearman's *rho* Korrelationsanalysen durchgeführt. Die Tabelle 39 enthält die Ergebnisse dieser Analysen.

Variable	Berufsjahre		Karrierestatus	
	Spearman's <i>rho</i>	<i>p</i>	Spearman's <i>rho</i>	<i>p</i>
Reflexivität	0,18	<0,001	0,15	0,005

Tabelle 39: Korrelationen von der Kompetenz Reflexivität mit den Berufsjahren und dem Karrierestatus.
Anmerkung: fett – signifikanter Wert

Die Korrelationsanalyse ergibt einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen den Berufsjahren und der Kompetenz Reflexivität. Ein positiver Zusammenhang ist auch zwischen dem Karrierestatus und der Kompetenz Reflexivität auszumachen, wobei beide Korrelationen schwach ausfallen.

Die dargestellten Ergebnisse bestätigten dadurch nur teilweise die überprüfte Hypothese.

Das professionelle, religionspädagogische Habitusmodell ist zwar als Entwicklungskonzept der Kompetenzen und des Differenzkonzepts der Habitus-Sektoren, aber auch grundlegend als Reflexionskonzept gedacht.³⁸⁶ Dadurch wird verdeutlicht, dass eine Analyse für jede wirksame, sowohl implizite als auch explizite Struktur und Bedingung unerlässlich ist, nicht nur vorher bzw. nachher, sondern vor allem „in-action“. Mendl weist darauf hin, dass „Reflexivität (...) als Merkmal einer modernen Profession in sozialen Arbeitsfeldern gilt“.³⁸⁷ Ihm zufolge soll es in jeder Phase der Religionslehrer*innenbildung obligatorisch gebildet werden. Dabei können sich die folgenden Möglichkeiten für die Übung religionspädagogischer Reflexivität als vorteilhaft erweisen: vielfältige Anregungen zur Selbst-Reflexion schon in der Hochschulausbildung; regelmäßige Reflexionsgespräche an universitären und außeruniversitären Bildungsstellen; „Outsourcen“ (z. B.: von psychologischen Supervisionselementen); verpflichtende Reflexivitätselemente in jedem Fortbildungskurs.³⁸⁸

Um einen genaueren Einblick zu bekommen und weiterführende Schlussfolgerungen präziser ziehen zu können, benötigt die Kompetenz der Reflexivität vertiefte Untersuchungen. Die vorliegende Studie zeigt, dass die Lehrpersonen insbesondere bei „reflection-in-action“ eine Unterstützung brauchen.

4.5. Schlussfolgerungen aus den ersten und zweiten offenen Fragen

In einem nächsten Schritt bei der weiteren Analyse und Auswertung der Ergebnisse erfolgt eine Fokussierung auf bestimmte Sektoren des Habitusmodells hinsichtlich der offenen Fragen. Hierbei werden die Angaben zu Stärken und Schwächen aus der ersten und zweiten offenen Frage und gegebenenfalls zu Ergänzungsmöglichkeiten zusammengefasst.

4.5.1. Religionspädagogische Routinen

Dem Sektor «Religionspädagogische Routinen» werden 27% (N=278) der aufgezeigten Bereiche der Stärken der Religionslehrer*innen zugeordnet und ebenso 27%

³⁸⁶ Vgl. BURRICHTER R., In komplexen Unterrichtssituationen handeln, 83.

³⁸⁷ MENDEL H., Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung, 142.

³⁸⁸ Vgl. ebd. 144.

(N=125) der Bereiche bei den Schwächen. Aufgrund des gleichen prozentualen Ergebnisses lässt sich darauf schließen, dass die Religionslehrer*innen ihre Stärken und Schwächen in diesem Sektor als relativ gleich gut ausgeprägt empfinden. Einige Bereiche werden sowohl als schwach als auch als stark empfunden (Arbeitsmethode, künstlerische Fähigkeiten, Wissen, Erfahrung, Vorbereitung), abhängig von der einzelnen befragten Religionslehrperson.

Bereiche, die ausschließlich als schwach eingeschätzt werden, sind die Aufrechterhaltung der Disziplin, der Umgang mit Neuen Technologien³⁸⁹ und die Organisation der Arbeit. Ausschließlich als Stärken werden die Ausbildung und Kenntnis der Didaktik erwähnt. Jene Kompetenzen, die von den Befragten als schwach eingeschätzt werden, verlangen eine Unterstützung der Religionslehrkräfte in den genannten Bereichen.

Es gab ebenso zwei Ergänzungsmöglichkeiten bei der Frage nach der regelmäßigen Evaluierung des eigenen beruflichen Tuns und bei der Frage nach der Entwicklung der religiösen Toleranz in der Schule. Die erste Ergänzungsmöglichkeit (14. Frage) betrifft die Methode der Evaluierung (pragmatisch). Der Evaluierungsprozess gehört zum unerlässlichen Teil der professionellen religionspädagogischen Tätigkeit³⁹⁰. Deshalb kann das folgende Ergebnis als unzulänglich betrachtet werden: 18,4% (N=65) aller Befragten evaluieren ihre religionspädagogische Tätigkeit nicht und 15,9% (N=56) aller Befragten evaluieren zwar ihre Tätigkeit, konnten aber keine bestimmte Methode nennen. 16,5% (N=62) der positiv gegebenen Antworten, die eine eigene Evaluierung durch die Reflexion über eigenes Handeln aufzeigen, veranschaulichen besonders im Kontext der Kompetenz Reflexivität als Schlüsselkompetenz des Habitusmodells, dass die Religionslehrer*innen auch bei dieser Kompetenz Unterstützung benötigen.

Die zweite Ergänzungsmöglichkeit (18. Frage) bezieht sich auf die 17. Frage, welche die Kompetenz der Entwicklung der religiösen Toleranz in der Schule in ihrem pragmatischen Aspekt in den Blick nimmt. Die Befragten ergänzten hierbei, welche religiöse Aktivitäten unterschiedlicher Religionen in der Schule stattfinden. Diese Frage stellt sich offenbar als besonders herausfordernd für die Befragten dar, da nur 37 Befragte (10,5%) darauf eine Antwort gaben. 27 von ihnen (7,7%) berichten über Aktivitäten ihrer eigenen, römisch-katholischen Konfession; sieben (2,0%) gaben eine Antwort, die die Aktivitäten anderer christlichen Konfessionen betreffen. In zwei Antworten wird das säkulare Fest „Halloween“ genannt, das sich jedoch keiner spezifischen Religion zuordnen lässt. Nur eine Antwort

³⁸⁹ Vermutlich kann man hier eine der Auswirkungen der Coronaviruspandemie beobachten.

³⁹⁰ Vgl. HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren, 161-180.

bezieht sich auf eine andere Religion (auf das Judentum, das Fest „Hanuka“ – RL₂₅). Diese einzelne Antwort macht jedoch nur 0,3% aller Befragten aus.

4.5.2. Umgang mit religiöser Pluralität

Dem Sektor «Umgang mit religiöser Pluralität» wurden 27% (N=279) der als stark empfundenen Bereiche zugeordnet und 5% (N=23) der als schwach empfundenen. Daraus kann man schließen, dass die religiöse Pluralität der Schüler*innen und der Umgang damit gut entwickelt sind und den Religionslehrkräften keine großen Schwierigkeiten bereiten. Im Hinblick auf die genannten Stärken findet sich ein prozentual ähnliches Ergebnis vor wie im ersten Sektor, wodurch sich hier eine Balance ergibt. Die aufgezeigten Kompetenzen orientieren sich an der Person der Schüler*innen, um jede Unterrichtssituation lösen zu können (durch Offenheit; gute Kontakte und Beziehungen mit ihnen; Fähigkeit, ihnen zuzuhören; angemessenen Umgang mit ihnen; Kommunikationsfähigkeit und Flexibilität). Einige Schwierigkeiten, die im Umgang mit den Kindern erwähnt werden (N=14), können als von einem bestimmten Fall abhängig eingestuft werden und bilden mit Blick auf ihr prozentuales Vorkommen keine relevante Gruppe (3,1% aller Schwächen).

4.5.3. Institution

Dem Sektor «Institution» wurden 19 Bereiche zugeordnet, die als stark eingeschätzt werden – sie machen insgesamt nur 3% aller erwähnten Bereiche aus. Demgegenüber wurden diesem Sektor 76 als schwach eingeschätzte Bereiche zugeordnet, was 17% aller erwähnten Bereiche ergibt. Anhand dieser Ergebnisse kann darauf geschlossen werden, dass viel mehr Religionslehrer*innen in diesem Sektor Schwächen als Stärken sehen. Die Lehrpersonen zeigen eine stärkere Zugehörigkeit zu der Kirche (ihrer Mission, ihrem Dienst; N=13) als zur Schule (Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften; N=6). Vor allem werden Schwächen der Religionslehrer*innen bei der Zusammenarbeit mit den kirchlichen Verantwortlichen, bei der Erfüllung der bürokratischen, schulischen Formalitäten, bei der Bewertung der Schüler*innen, bei den zu großen Anforderungen von Seiten der Schule und bei den unangemessenen Lehrplänen aufgezeigt. Drei Befragte unterstreichen die schwierige Situation in der polnischen Kirche, welche auch im ersten Kapitel dieser Arbeit skizziert wird. Der große, prozentuale Unterschied in diesem Sektor bei der Einschätzung der Stärken (3%) und

Schwächen (17%) bei den offenen Fragen führt zu dem Schluss, die institutionelle Seite des religionspädagogischen Habitus zu stärken.

Die 26. Frage bildet eine Ergänzungsmöglichkeit zu der 25. Frage, bei welcher die Zustimmung zu der Aussage, die Rolle als Religionslehrer*in werde durch spezifische Merkmale charakterisiert, erfragt wird.

Bei den hierzu genannten Antworten sind besonders jene von Interesse, die Bezug auf die institutionellen Ebene religionspädagogischer Arbeit nehmen, sowohl kirchlich als auch schulisch. Dabei sind die folgenden genannten Merkmale zu unterstreichen: Religionslehrberuf als Mission bzw. Berufung, doppelte Verantwortung und doppelte Zuordnung zu den Institutionen, besonderer Lehrgegenstand, zusätzliches Engagement in der Gemeinde.

Alle diese Merkmale (N=58) ergeben zusammen 19% aller Antworten zu dieser Ergänzungsmöglichkeit, was ein besonders hohes Ergebnis darstellt, da die Frage nicht direkt die spezifisch institutionellen Merkmale abdeckt, sondern allgemein formuliert ist („spezifische Merkmale“). Anhand dieser Antworten lässt sich darauf schließen, dass den Religionslehrer*innen bewusst ist, dass die institutionelle Ebene ihrer Arbeit auch Teil der charakteristischen, spezifischen Merkmale ihrer Rolle ist.

Der scheinbare Widerspruch zwischen den Ergebnissen aus den offenen (17% aller erwähnten Schwächen) und den geschlossenen Fragen (das höchste Kompetenzergebnis) kann dadurch erklärt werden, dass die offenen Fragen eine breitere Antwortmöglichkeit bieten. Die geschlossenen Fragen konzentrieren sich hingegen nur auf die Kompetenz der Zugehörigkeit zur Schule bzw. Kirche. Daher war es den Religionslehrer*innen möglich, sich bei den offenen Fragen auch über andere Bereiche, in welchen sie Schwächen wahrnehmen, zu äußern.

4.5.4. Person

Dem Sektor «Person» können 39% der als stark empfundenen Bereiche (N=254) und 28% der als schwach empfundenen Bereiche (N=130) zugeordnet werden. Diese Ergebnisse zeigen auf, dass die Religionslehrer*innen in diesem Sektor mehr Stärken als Schwächen betonen. In diesem Sektor schätzen sie ihre Kompetenzen insgesamt als sehr gut ein. Manche Bereiche werden allerdings sowohl als Stärke als auch als Schwäche – von der Religionslehrperson abhängig – identifiziert (verschiedene persönliche Eigenschaften der

Religionslehrkräfte, Geduld bzw. Mangel an Geduld und Engagement in der Arbeit bzw. Mangel an Motivation zur Arbeit). Auffällig ist hingegen, dass keine Schwächen in Bezug auf die eigene Glaubensbiographie Erwähnung fanden – erwähnte Schwächen beziehen sich stets auf die Lebensbiographie, etwa Mangel an Regelmäßigkeit, Zeitmanagement und wenig Kontrolle der Emotionen. Demgegenüber lässt sich eine Bezugnahme auf die Glaubensbiographie bei den genannten Stärken vorfinden (tiefer Glaube, Zeugnis des christlichen Lebens, Gebet, eine lebendige Beziehung zu Gott). Außerdem wird „empathisch und freundlich sein“ häufig erwähnt und ebenso der Lebensbiographie zugeordnet. Aus diesen Ergebnissen kann man den Schluss ziehen, dass die Glaubensbiographie ausschließlich als ein positiver, verstärkender Faktor im Sektor «Person» betrachtet wird.

4.5.5. Einblick in den Sektor «Andere»

Jene Äußerungen, die nicht den vier Sektoren des Habitusmodells zugeordnet werden können, bilden 4% (N=25) bei den Stärken und 23% (N=103) bei den Schwächen der Religionslehrer*innen. Es lässt sich beobachten, dass die Äußerungen in Bezug auf Stärken zahlenmäßig keine große Gruppe, bei den Schwächen jedoch einen wesentlichen Anteil der aufgezeigten Bereiche darstellen. Stark ausgeprägt sind die Weitergabe des Glaubens, der Kontakt mit den Eltern und die Beziehung zur Pfarrgemeinde, welche außerhalb des religionspädagogischen Habitusmodells verortet sind. Als Schwächen nennen die Befragten die unzureichende Zusammenarbeit mit den Eltern (häufigste Antwort) und mit der Pfarrgemeinde. Außerdem lassen sich einige Äußerungen identifizieren, in welchen das eigene physische und psychische Wohlbefinden angesprochen wird, etwa Burnout, Probleme mit der Gesundheit, höheres Alter, übermäßige Arbeitsbelastung. Diese Antworten geben einen Hinweis darauf, dass die physische und psychische Gesundheit der Religionslehrkräfte mehr Aufmerksamkeit braucht. Ebenso als beachtenswert einzustufen sind Äußerungen, in welchen die Gleichgültigkeit der Schüler*innen gegenüber Religion Erwähnung findet. Mit diesen Äußerungen bestätigt sich das gesellschaftliche Phänomen der Säkularisierung der jungen Generation in Polen, wie bereits im 1. Kapitel näher ausgeführt. Ebenso sollte der erwähnte Mangel an Lehrmitteln berücksichtigt werden.

23% der aufgezeigten Bereiche der Schwächen der Religionslehrer*innen können nicht in das Habitusmodell eingeordnet werden. Diese Unmöglichkeit der Zuordnung kann nicht hintergangen werden, da sie darauf hinweist, dass das Modell um weitere Aspekte ergänzt werden muss. Das religionspädagogische Habitusmodell, das dieser Forschung zu

Grunde gelegt ist, fokussiert die Professionalität der Religionslehrkräfte. In diesem werden allerdings auch Grenzen sichtbar, da einige Dimensionen der religionspädagogischen Wirklichkeit des Religionslehrpersonals keine Beachtung finden. Jedes theoretische Modell geht mit einer Komplexitätsreduktion der Wirklichkeit einher – so spielt die im Modell erwähnte Zusammenarbeit mit den Eltern bei der religiösen Erziehung eine wichtige Rolle und bestimmt die Effektivität dieser Erziehung weithin, gleichzeitig baut sie den religionspädagogischen Habitus der Religionslehrer*innen nicht auf. Ähnliche Reduktionen ergeben sich in Bezug auf das physische und psychische Wohlbefinden der Lehrkräfte – es bildet nicht den Kern des professionellen, religionspädagogischen Handelns, jedoch eine grundlegende Voraussetzung für ihre Tätigkeit. Auch die Einbeziehung in die Pfarrgemeinde, die für eine ganzheitliche, religiöse Bildung unabdingbar scheint, liegt außerhalb der untersuchten, schulischen Ausbildung. Der angesprochene Mangel an Lehrmitteln, die den Religionslehrkräften zur Verfügung stehen, gibt wichtige Auskünfte darüber, in welchem Bereich eine Entwicklung notwendig ist, betrifft aber nicht direkt ihre Tätigkeit. Aufgrund der Möglichkeit der umfassenderen Antworten bei den offenen Fragen konnten auch Schwächen der Religionslehrer*innen identifiziert werden, welche außerhalb des Habitusmodells angesiedelt sind.

4.5.6. Blick auf das ganze Habitusmodell

Von den offenen Fragen ausgehend kann festgestellt werden, dass es deutlich mehr Bereiche gibt (um 43%), welche als stark eingeschätzt werden (N=655), als solche, die als schwach ausgewiesen werden (N=457). Finden nur jene Bereiche Berücksichtigung, welche im religionspädagogischen Habitusmodells eingebettet werden können (d. h. ohne die Sektoren «Andere»), ist der Unterschied noch größer (um 78%, d. h. 630 bis 354). Die folgenden zwei Erkenntnisse lassen sich aus diesen Daten ablesen: Die befragten Religionslehrer*innen erkennen deutlich seltener ihre Schwächen und die erkannten Schwächen liegen in größerem Ausmaß außerhalb des Modells (23%) als die erkannten Stärken.

4.6. Ausblick auf die dritte und vierte offene Frage

In der dritten und vierten offenen Frage wurde ein neues Kriterium für die Einschätzung der Religionslehrer*innen und den Religionsunterricht eingeführt (durch das Adjektiv «gut» in der Fragestellung). Die dritte Frage kreist inhaltlich um das Bild eines guten Religionslehrers bzw. einer guten Religionslehrerin. Bei der vierten Frage hingegen wurde nach einer erwünschten Unterstützung gefragt, um einen guten Religionsunterricht gewährleisten zu können.

Ziel dieser Fragen ist es, die Bandbreite des Forschungsobjekts (Professionalität der Religionslehrer*innen) zu erweitern und Einschätzungen der Religionslehrer*innen über allgemein verständliche Vorstellungen von «guten» Religionslehrkräften und erwünschte Unterstützungen für einen «guten» Religionsunterricht zu erhalten. Diese Antworten erlauben in der Folge einen Vergleich zwischen dem Ausmaß dieser Vorstellungen und dem erwähnten Unterstützungsbedarf mit den Strukturen des Habitusmodells, um Übereinstimmungen zu identifizieren.

Bemerkenswert ist hierbei, dass nicht nach objektiven Kriterien von guten Religionslehrer*innen (3. Frage) oder nach dem Verständnis bzw. den Kriterien eines guten Religionsunterrichts (4. Frage), sondern vielmehr nach der subjektiven Einschätzung von guten Religionslehrkräften und nach subjektiven Wünschen in Bezug auf mögliche Unterstützungen gefragt wurde.

4.6.1. Zur Qualität des Religionsunterrichts

Die Frage nach Gütekriterien des Religionsunterrichts bzw. der Religionslehrer*innen befasst die Religionspädagogik seit längerer Zeit. Schweitzer ist der Meinung, dass die Aufmerksamkeit zu lang nur auf die Konzeptionen des Religionsunterrichts gelenkt wurde. Dabei sollten jedoch auch gleichermaßen objektive Qualitätskriterien berücksichtigt werden, die jede Konzeption des Religionsunterrichts und des Religionslehrberufs betreffen.³⁹¹

Ein guter Religionslehrer bzw. eine gute Religionslehrerin zu sein oder guten Religionsunterricht zu erteilen ist einerseits sehr subjektiv und vom jeweiligen Blickwinkel abhängig. Für die verschiedenen Gruppen, die Interesse am Fach Religion an den Schulen zeigen (für Eltern, Schüler*innen, Politiker*innen, Kirchenvertreter*innen, Schulleitung,

³⁹¹ Vgl. SCHWEITZER F., Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, Göttingen 2020, 27-29.

Hochschullehrer*innen, Religionspädagoge*innen und letztlich Religionslehrer*innen), kann ein guter Religionsunterricht jeweils unterschiedlich verstanden werden. Jakobs fügt hinzu, dass die Religionslehrer*innen „im Spannungsfeld verschiedener Ansprüche und Erwartungen eine eigene Vorstellung vom guten Unterricht, «eine Philosophie» des Faches entwickeln“ und gegenüber den unterschiedlichen Interessen argumentativ belegen müssen.³⁹² Abseits von subjektiven Vorstellungen, lassen sich allerdings auch objektive Kriterien entwickeln, die für die Qualität des Religionsunterrichts herangezogen werden können. „Die Frage, welche Kriterien für «guten Religionsunterricht» ausschlaggebend sein sollen, ist also ebenso für die religionspädagogische Praxis wie für die Theorie von großer Bedeutung“, so Schweitzer.³⁹³ Er stellt drei allgemeine Kriterien für einen guten Religionsunterricht auf: 1) Religionsunterricht ist «guter Unterricht»; 2) Religionsunterricht ist «guter Fachunterricht»; 3) Religionsunterricht entspricht seinem besonderen Profil seines Faches. Schweitzer fügt hinzu: „(Die) drei unterschiedlichen Perspektiven sollen dabei jedoch von vornherein keine Auswahlalternativen darstellen, sondern sich wechselseitig ergänzen.“³⁹⁴ Im Detail sieht das folgendermaßen aus:

1) Religionsunterricht als «guter Unterricht» erfüllt die Anforderungen sowohl aus der Perspektive der empirischen Bildungsforschung als auch aus der Perspektive der Schulpädagogik und der allgemeinen Didaktik, d. h., wenn:

- in diesem Unterricht konkrete Fähigkeiten ausgebildet werden können
- der Unterricht an klar beschriebenen, wissenschaftlich fundierten Kompetenzen ausgerichtet ist
- die Differenz zwischen Sichtstrukturen und Tiefenstrukturen von Unterricht berücksichtigt wird
- die kognitive Aktivierung, Klassenführung und konstruktive Unterstützung aufgenommen werden
- der Unterricht in einem breiteren Blickfeld der Schule und Gesellschaft betrachtet wird
- der Unterricht immer auf seinen Vollzug in der Realität beurteilt wird³⁹⁵

³⁹² Vgl. JAKOBS M., Was ist guter Religionsunterricht?, Vortrag am „Forum Religionsunterricht“, Luzern, am 5.11.2008, <https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/tf/professuren/relpaed/dok/Referat-Was-ist-guter-Religionsunterricht.pdf>, verfügbar: 07.01.2023.

³⁹³ Vgl. SCHWEITZER F., Religion noch besser unterrichten, 23.

³⁹⁴ Ebd. 38-56.

³⁹⁵ Vgl. ebd. 47-48.

2) Religionsunterricht als «guter Fachunterricht» bedeutet, dass sich der Unterricht auch allein hinsichtlich der inhaltlichen Aspekte des Faches beurteilen lässt, d. h.:

- wenn der Religionsunterricht sowohl fachwissenschaftlichen (theologischen) Anforderungen gerecht wird als auch den Erfordernissen der Religionsdidaktik
- wenn der Bezug auf Wissenschaft sich sowohl durch die angemessene Zugangsweisen und Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen als auch die entsprechende Auswahl der Inhalte äußert
- wenn der Unterricht mit dem kontemporären Stand der Wissenschaft übereinstimmt
- wenn der Unterricht mit Hilfe des Elementarisierungsmodells fachliche Inhalte im sinnvollen Lehr-Lernprozess bearbeitet
- wenn der Unterricht klar am übergreifenden Ziel der religiösen Bildung orientiert ist³⁹⁶

3) Religionsunterricht verwirklicht ein besonderes Profil seines Faches (*ein Fach wie alle anderen Fächer und gleichzeitig anders als alle anderen Fächer*) dadurch, dass:

- eine wesentliche existenzielle Dimension im Fach Religion berücksichtigt wird
- die Lehrperson (mit ihrer Glaubensüberzeugung) eine besondere Rolle spielt
- er ein spezielles Verhältnis zur Kirche aufbaut durch Kooperation und Unterstützung der Lehrpersonen³⁹⁷

Die Erörterungen Schweitzers konzentrieren sich auf den Religionsunterricht und nur in geringem Ausmaß auf die Religionslehrperson. Demgegenüber setzt Heil den guten Religionsunterricht in Verbindung mit der Professionalität der Religionslehrkräfte. Er weist darauf hin, dass der Religionsunterricht die besten Chancen hat, „«gut» oder besser lernfördernd zu wirken, wenn die Professionalität von Religionslehrer*innen und Religionslehrern ausgeprägt ist.“³⁹⁸ Daraus lässt sich ableiten, dass der Professionalität der Religionslehrer*innen nach Heil ein entscheidender Vorrang bei der Entwicklung eines guten Religionsunterrichts einzuräumen ist. Jakobs weist darauf hin, dass „die Frage nach der guten Lehrperson und die Frage nach der Qualität des Unterrichts nicht einfach dieselbe ist. Trotzdem ist die Lehrperson die Schlüsselfigur.“³⁹⁹

³⁹⁶ Vgl. ebd. 52.

³⁹⁷ Vgl. ebd. 56.

³⁹⁸ HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, 82-83.

³⁹⁹ JAKOBS M., Was ist guter Religionsunterricht?, verfügbar: 07.01.2023.

Die vorliegende Forschung lehnt sich an die Kriterien des professionellen, religionspädagogischen Habitusmodells und an dem Zugang zum Untersuchungsobjekt (der Professionalität) vonseiten der Religionslehrer*innen selbst (ihrer Selbsteinschätzung) an. Aus diesem Grund wurde den Befragten die Möglichkeit gegeben, subjektive Stellungnahmen zu den befragten Themen, welche innerhalb des Habitusmodells eingebettet sind, abzugeben. Diese zwei offenen Fragen (3 und 4) können als Erweiterungsversuch des Modells innerhalb dieser empirischen Forschung betrachtet werden. Sie ermöglichen einen umfassenderen Einblick in die Vorstellungen der Religionslehrkräfte darüber, welche Bedeutung dem Kriterium «gut» bezüglich der Religionslehrperson und des Religionsunterrichts zukommt.

4.6.2. Ein*e gute*r Religionslehrer*in

Die Antworten auf die dritte Frage berücksichtigen alle Sektoren des religionspädagogischen Habitusmodells, während die Antworten auf die vierte Frage alle Sektoren, ohne den Sektor «Person», miteinbeziehen. Die befragten Religionslehrer*innen zeigen 800 Bereiche bei der dritten offenen Frage auf, durch welche ein*e gute*r Religionslehrer*in ihrer Meinung nach charakterisiert werden kann. Dem Habitusmodell lassen sich hingegen 698 Bereiche zuordnen, welche insgesamt 87% der genannten Bereiche ausmachen. Nur 13% der aufgezeigten Bereiche (aus dem Sektor «Andere», N=102) stehen außerhalb des Gefüges des Habitusmodells. Daraus kann man schließen, dass die Vorstellung von einem guten Religionslehrer bzw. einer guten Religionslehrerin mit dem Rahmen des Habitusmodells eines professionellen Religionslehrers bzw. einer professionellen Religionslehrerin in großem Maße übereinstimmt.

Nachdem fast die Hälfte der benannten Sektoren dem Bereich «Person in ihrer Lebens- und Glaubensbiographie» zugeordnet werden (N=362; 45%), kann darauf geschlossen werden, dass diesem Bereich eine besondere Wichtigkeit für die Religionslehrer*innen zukommt. Der zweithäufigste genannte Sektor ist der «Umgang mit religiöser Pluralität» (N=175; 22%), gefolgt von «Religionspädagogische Routinen» (N=134; 17%), die vergleichbare Ergebnisse zeigen. Die wenigsten Antworten kommen dem Sektor «Institution» (N=27; 3%) zu. Die Bereiche, die außerhalb des Habitusmodells zu verorten sind, geben wichtige Auskünfte darüber, wodurch sich die Professionalität der Religionslehrer*innen nach den Einschätzungen der Befragten ergänzen lässt. Dabei wird vor allem auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern hingewiesen. Dieser Faktor findet sich in allen offenen Fragen, wodurch ein Hinweis darauf gegeben ist, dass die Religionslehrkräfte

die Arbeit mit den Eltern als einen wichtigen Teil der komplexen, religiösen Ausbildung betrachten. Ein anderer Faktor betrifft die Hinführung der Kinder zu Gott bzw. zu einer religiösen Praxis, wodurch sich die in Polen herrschende Konzeption des Religionsunterrichts als „schulische Katechese“ äußert. Auch die Äußerungen über die Beteiligung am Leben der Pfarrgemeinde weisen auf den polenspezifischen Zusammenhang zwischen Religionslehrer*innen und Pfarrgemeinde hin, wo sie oft als erste Helfer*innen der Pfarrer angesehen werden. Des Weiteren spielt auch die Zeit für die Schüler*innen eine wichtige Rolle für die Befragten, wenn die Rolle eines guten Lehrers bzw. einer guten Lehrerin erfüllt werden soll. Einen großen Teil der Antworten bilden auch einzelne, sonstige Antworten (N=36), die sich schwer einordnen bzw. gruppieren lassen.

4.6.3. Erwartungen von Religionslehrer*innen an Unterstützung

Bei der vierten offenen Frage wurden insgesamt 513 Bereiche genannt, wobei sich 182 (35%) Bereiche nicht in das Habitusmodell einordnen lassen. Von den Sektoren des Habitusmodells stellt der am häufigsten aufgezeigte Sektor die «Institution» dar, welcher mit 258 angesprochenen Bereichen 50% aller genannten Bereiche ausmacht. Die Religionslehrer*innen erwarten sich hierbei vor allem Unterstützung von der Institution Kirche und in geringem Ausmaß auch von der Schule. Innerhalb dieses Sektors erwarten 104 Religionslehrer*innen die erwünschte Unterstützung direkt von Vertreter*innen der Institution Kirche (20% aller Bereiche). Angesichts der nur 30 Antworten, die eine Unterstützung direkt von der Schulleitung erwarten (6% aller Bereiche), ist ein großer Unterschied zwischen den Erwartungen an die Institution Kirche und Schule auszumachen. Das veranschaulicht, dass die Vertreter*innen der Kirche für die Religionslehrkräfte die ersten Adressat*innen für mögliche Unterstützungen darstellen. Dem zweitgrößten Modellsektor «Religionspädagogische Routinen» lassen sich 14% der aufgezeigten Bereiche zuordnen. Im Vergleich zu den Ergebnissen aus den geschlossenen Fragen, kann an dieser Stelle vermutet werden, dass die befragten Religionslehrer*innen ihren Mangel an Fähigkeiten (siehe Abbildung 23) in diesem Sektor nicht ausreichend erkennen. Nur vier Bereiche (1% aller genannten Bereiche) wurden erwähnt, die sich dem Sektor «Umgang mit religiöser Pluralität» zuordnen lassen. Dem Sektor «Person» kann demgegenüber kein Bereich zugeordnet werden. Auffällig ist zudem, dass diese zwei letzten Sektoren («Umgang mit religiöser Pluralität» und «Person») in Bezug auf die erwünschte Unterstützung von Seiten der Religionslehrer*innen fast gar nicht berücksichtigt werden. Ein möglicher Grund hierfür

kann sein, dass die gefragte Unterstützung als eine Unterstützung von außen verstanden wurde. Dies würde auch erklären, warum sich die Mehrheit der Antworten auf den Sektor «Institution» bezieht.

Im Vergleich zu den anderen offenen Fragen stellt der Sektor «Andere» bei der vierten Frage das größte Ergebnis dar. 35% der aufgezeigten Bereiche stehen außerhalb des Habitusmodells – somit können sich nur 65% der Antworten in das Habitusmodell einordnen lassen. Daraus kann man schließen, dass die erwünschte Unterstützung in großem Ausmaß nicht mit dem zu Grunde liegenden Modell der Forschung übereinstimmt. Im Sektor «Andere» wünschen sich die Religionslehrer*innen vor allem einen breiteren, besseren und kostenlosen Zugang zu Lehrmitteln und Lehrhilfen. Anhand dieser Antworten liegt die Vermutung nahe, dass sich das derzeitige Angebot an Lehrmitteln und Lehrhilfen in den Augen der Religionslehrkräfte als unangemessen für die gegenwärtigen Schüler*innen bzw. als zu teuer darstellt. Die Antworten mit Lehrmittelbezug machen insgesamt 33,5% (N=61) der Antworten in diesem Sektor aus. Am zweithäufigsten erwähnt wird die Zusammenarbeit mit den Eltern. Daran lässt sich die für Religionslehrer*innen bedeutende Rolle der Eltern bei der religiösen Ausbildung der Kinder ablesen. Auch finanzielle Aspekte der Unterstützung werden von den Befragten angesprochen (17 Mal), wobei hierzu auch die Forderung nach kostenlosen Lehrmitteln einzuordnen ist. Dieser wesentliche Bereich eröffnet die Frage, woher die finanziellen Mittel für den Religionsunterricht kommen sollen und können (Schule, Kirche bzw. andere). Die erwünschte spirituelle Unterstützung weist darauf hin, dass der Dienst der Religionslehrer*innen auch als eine spirituelle Aufgabe angesehen wird. Der Wunsch nach einer weitergehenden Beschäftigung mit Gebieten der Sonderpädagogik deutet darauf hin, dass diese im Unterstützungsangebot beachtet werden sollten. Mit dem erwähnten Postulat des besseren Verständnisses religionspädagogischer Arbeit vonseiten anderer wird deutlich, dass der Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen oft als ungewollt betrachtet wird.⁴⁰⁰ Einen großen Teil der Antworten stellen einzelne, sonstige Antworten (N=30) dar, die sich schwer einordnen bzw. gruppieren lassen. Hierzu beispielhaft zu erwähnen sind die Hilfe bei der Organisation von Treffen mit Glaubenszeug*innen in der Schule, mehr freie Zeit, mehr Erholungszeit zur geistigen Erneuerung, guter Kaffee im Lehrerzimmer, Maßnahmen zur Verteidigung der Katechet*innen.⁴⁰¹

⁴⁰⁰ Siehe 1.2.1. des 1. Kapitels.

⁴⁰¹ Siehe 3.2.4. des 3. Kapitels.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Verständnis eines guten Religionslehrers bzw. einer guten Religionslehrerin (3. Frage) mit dem Verständnis eines professionellen Religionslehrers bzw. einer professionellen Religionslehrerin (anhand des Habitusmodells) weitgehend (87%) deckt. Demgegenüber liegt die Übereinstimmung der erwünschten Unterstützung für einen guten Unterricht (4. Frage) mit dem Verständnis eines professionellen Unterrichts (anhand des Habitusmodells) nur bei 65%. Des Weiteren ist auffällig, dass sich die Antworten in Bezug auf eine*n gute*n Religionslehrer*in nur in 3% aller Fälle auf den Sektor «Institution» beziehen (3. offene Frage). Demgegenüber betreffen diesen Sektor zu 50% erwünschte Unterstützungen, die einen guten Religionsunterricht gewährleisten sollen (4. offene Frage). Darüber hinaus erwähnen die Befragten bei der dritten offenen Frage die Zusammenarbeit mit anderen Lehrer*innen und eine gute Beziehung zu den Institutionen Schule und Kirche. Bei der vierten Frage finden vor allem Unterstützungen seitens der Kirche, bessere Ausstattung des Unterrichtsraumes, bessere Zusammenarbeit mit den anderen Lehrer*innen, Unterstützung seitens der Schulleitung und bessere Arbeitsbedingungen Erwähnung. Aus dieser Zusammenstellung lässt sich herausstellen, dass sich die Befragten bei der allgemein gestellten Frage (3. Frage) sehr selten auf den Sektor «Institution» beziehen. Wird jedoch nach den persönlichen Wünschen nach möglichen Unterstützungen gefragt, geben die Befragten am häufigsten solche an, die sich dem Sektor «Institution» zuordnen lassen. Religionslehrer*innen erwarten sich demnach vor allem eine Unterstützung von außen durch Institutionen.

Heil weist anhand empirischer Erhebungen darauf hin, dass „die Professionalität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern stark mit dem Lernerfolg im Fach Religion korreliert.“⁴⁰² Um den Lernerfolg möglichst breit zu umfassen, wurden die offenen Fragen der vorliegenden Arbeit um ein Qualitätskriterium („gut“) für die Einschätzung der Religionslehrer*innen und den Religionsunterricht erweitert. Um den Lernerfolg zu erreichen, sollte man zudem jene Faktoren beachten, die sowohl einen professionellen (hier z. B. in Anlehnung an das Habitusmodell: Kompetenzen in Sektoren «Routinen», «Umgang mit Neuem», «Institution», «Person» und «Reflexivität») als auch einen guten (z. B. gemäß Schweitzers Kriterien: «guter Unterricht», «guter Fachunterricht» und «das besondere Profil des Faches») Religionsunterricht kennzeichnen.

⁴⁰² Vgl. HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, 79.

4.7. Theoretisierung der erzielten Ergebnisse

In einem letzten Schritt erfolgt die Theoretisierung der gewonnenen Ergebnisse. Es folgt diesbezüglich eine Darstellung der erkannten Anknüpfungspunkte an die religionspädagogischen Theorien. Durch den explorativen Charakter der vorliegenden Studie wird eine neue Perspektive auf den Bereich der Professionalität der Religionslehrkräfte eröffnet, wodurch sich die Ergebnisse nur schwer mit solchen anderer Untersuchungen vergleichen lassen.

4.7.1. Geringe religiöse Toleranz in einer pluralen Gesellschaft

Das erste beobachtbare Ergebnis, das sich als erklärungsbedürftig darstellt, ist die sehr schwach entwickelte Kompetenz der Entwicklung der religiösen Toleranz, welche im Sektor «Religionspädagogische Routinen» erkannt wurde. In einer Gesellschaft, in der die römisch-katholische Konfession eindeutig dominiert und somit eine Mehrheitsposition gegenüber den anderen Religionen einnimmt, wird die Fähigkeit, eine Haltung der religiösen Toleranz bei den Schüler*innen zu fördern, und eine solche Atmosphäre im schulischen Umfeld zu etablieren, eindeutig vernachlässigt. Laut Meyer geht es bei interreligiösem Lernen um eine Verbesserung des Zusammenlebens von Menschen verschiedenartiger religiöser und nichtreligiöser Traditionen.⁴⁰³ Letztendlich geht es um Religionsfrieden (gar «Weltfrieden»⁴⁰⁴), dessen Relevanz für gesellschaftliches Leben unschätzbar ist. Meyer weist darauf hin, dass „auf regionalen, nationalen und internationalen Ebenen die Auseinandersetzung in den Überschneidungsbereichen religiöser und weltanschaulicher Positionen für ein gesamtgesellschaftliches Miteinander nötiger ist denn je.“⁴⁰⁵ Schambeck fügt hinzu, dass interreligiöse Kompetenzen nicht nur für Ausbildungsprozesse, sondern auch für die Auseinandersetzung mit Themen wie Migration, Multikulturalität und Multireligiosität einen hohen Stellenwert haben.⁴⁰⁶ Sie unterstreicht, dass „das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen und Religionen nicht einfach von sich aus gut verläuft.“⁴⁰⁷ Deshalb müssen Gesellschaften „vielmehr darauf vorbereitet werden und sich mit der

⁴⁰³ Vgl. MEYER K., Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 18.

⁴⁰⁴ Wie weltbekannter Theologe Hans Küng sagte: „kein Friede unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen. Kein Friede unter den Religionen ohne Dialog zwischen den Religionen.“ Vgl. KÜNG H., Wozu Weltethos? Religion und Ethik in Zeiten der Globalisierung. Im Gespräch mit Jürgen Hoeren, Freiburg im Breisgau / Basel / Wien 2002, 9.

⁴⁰⁵ MEYER K., Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 19.

⁴⁰⁶ Vgl. SCHAMBECK M., Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013, 13.

⁴⁰⁷ Ebd. 13.

Religionen- und Kulturenvielfalt konstruktiv auseinandersetzen, damit diese für die Gestaltung von Gesellschaft produktiv aufgegriffen und für ein menschengerechtes Leben in Gebrauch genommen werden kann.“⁴⁰⁸

Die Schwierigkeit bei der Benennung der religiösen Aktivitäten unterschiedlicher Religionen (Frage 18 – 1. Ergänzungsmöglichkeit) und das niedrigste Ergebnis bei der Kompetenz 4 (Entwicklung religiöser Toleranz in der Schule – Abbildung 24, Kastengrafik) lassen sich auf den folgenden Hintergrund zurückführen: In Polen, wo die europaweit größte religiöse Homogenität (römisch-katholische Kirche) vorherrscht⁴⁰⁹, liegt nur eine geringe Motivation und ein niedriger Bedarf (nach der Meinung der befragten Religionslehrer*innen) vor, interreligiöse Aktivitäten in der Schule zu organisieren. Trotz des großen, sich im Forschungsprojekt „TRES“ geäußerten Einverständnisses, dass sich der Religionsunterricht nicht nur mit der eigenen Religion, sondern auch mit anderen Religionen vertraut machen sollte⁴¹⁰, beschäftigen sich in der Realität sehr wenige Religionslehrer*innen mit ihnen. Es lässt sich diesbezüglich auch die Vermutung aufstellen, dass an den Schulen Vertreter*innen anderer Religionen fehlen, mit welchen interreligiöse Aktivitäten veranstaltet werden könnten. Ebenso ist die Frage aufzuwerfen, welche Aus- und Weiterbildung den Religionslehrkräften in Bezug auf die religiöse Toleranz und die interreligiöse Zusammenarbeit mit den anderen Religionen angeboten wird. Auch im Kernlehrplan für den katholischen Religionsunterricht wird durch fehlende Bezüge zur Interreligiosität die Marginalisierung dieses Themas bewusst, auch wenn diesbezüglich die Verantwortung nicht bei den Religionslehrer*innen verortet werden kann. Angesichts der beobachtbaren Zunahme der religiösen und kulturellen Pluralität in der polnischen Gesellschaft kann festgestellt werden, dass die Religionslehrer*innen der Aufgabe, die religiöse Toleranz in einer religiös pluralen Gesellschaft zu fördern, kaum nachkommen. Diese Situation kann man als „dringlich zu verändern“ beurteilen. Die Einführung geeigneter interreligiöser Weiterbildungsmaßnahmen für Religionslehrer*innen scheint dringend erforderlich zu sein.⁴¹¹ Eine der vielen Möglichkeiten kann z. B. eine Einführung in die schulische Wirklichkeit des öffentlich gefeierten Tages des Judentums in der polnischen Kirche (jährlich am 25. Januar)

⁴⁰⁸ Ebd. 22.

⁴⁰⁹ Siehe 1.3.1. des 1. Kapitels.

⁴¹⁰ 81,8% der Religionslehrer*innen sind dieser Meinung (33,3 % davon eindeutig). Vgl. MAKOSA P., Tożsamość nauczycieli religii i ich opinie na temat wybranych aspektów edukacji religijnej w Polsce, w: Roczniki pastoralno-katechetyczne, [Identität der Religionslehrer*innen und ihre Meinung zu ausgewählten Aspekten des Religionsunterrichts in Polen, in: Pastoral-katechetisches Jahrbuch], Nr. 56, Lublin 2009, 126.

⁴¹¹ Vgl. ENGLERT R., Religionspädagogik im Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 48-58.

und des Tages des Islams (jährlich am 26. Januar – eine Besonderheit der Kirche Polens) sein. Die Fragen nach religiöser Toleranz berühren nur im begrenzten Maße die Wichtigkeit des angesprochenen Problems – die weitere und vertiefte Forschung wird hier offensichtlich empfohlen.

4.7.2. Starke Zugehörigkeit zur Institution Kirche

Die zweite sehr interessante theoriebezogene Erkenntnis bezieht sich auf den Sektor «Institution». Diesem Sektor wurden nur 3% der Bereiche, die Stärken aufzeigen, zugeordnet, 17% der Bereiche mit schwachen Seiten und 50% der Bereiche der erwünschten Unterstützung der Religionslehrer*innen. Auffällig ist, dass diesem Sektor das höchste Niveau aller geschlossenen Fragen zukommt (vgl. Abbildung 23). Darüber hinaus kann man in der Kastengrafik beobachten (vgl. Abbildung 24), dass die Kompetenz 8 (Zugehörigkeit zur Kirche) das deutlich höchste Ergebnis erhält. Um diese hohen Ergebnisse bei der kirchlich-institutionellen Seite zu erläutern, können mindestens drei Faktoren benannt werden, welche im Sektor «Institution» mitwirkten und die Antworten wahrscheinlich beeinflussten. Erstens führte die Befragung ein Vertreter der Institution Kirche durch. Die Fragebögen wurden entweder beim Treffen im Dom in Lodz oder online im Internet ausgefüllt, aber bei beiden Formen war der Organisator das Katechetische Amt der Erzdiözese Lodz. Das hierarchische Verhältnis zwischen den Religionslehrer*innen und dem Katechetischen Amt, das für die Koordinierung der Arbeit und die Anstellung der Religionslehrer*innen verantwortlich ist, könnte zu mehr kirchentreuen Antworten geführt haben. Der zweite mögliche Einflussfaktor liegt in der kontinuierlichen Beziehung zur Institution Kirche durch die unterschiedlichen Treffen, Versammlungen, Exerzitien für die Religionslehrkräfte und durch einen regelmäßigen Kontakt mit der Pfarre. So wird es beispielsweise als gut angesehen, die Sonntagsmesse für die Kinder in der Pfarre des Arbeitsorts zu besuchen.⁴¹² Dies könnte das Zugehörigkeitsgefühl zur Kirche festigen. Der dritte Faktor ist das sogenannte Dokument „Missio canonica“, wodurch die Religionslehrer*innen die Erlaubnis erhalten, an einer bestimmten Schule zu unterrichten. Damit wird ein starkes formales Verhältnis zwischen den Religionslehrkräften und den kirchlichen Vorgesetzten geschaffen, das für ihre Tätigkeit als Religionslehrer*innen ein starkes Abhängigkeitsverhältnis darstellt.

⁴¹² Vgl. INSTRUKCJA O KATECHIZACJI W ARCHIDIECEZJI ŁÓDZKIEJ z dnia 30 czerwca 2016 roku, [INSTRUKTION ÜBER KATECHISATION IN DER ERZDIÖZESE LODZ vom 30. Juni 2016], Pkt. 5c, , https://katecheza.lodz.pl/app/uploads/2016/08/Instrukcja_o_katechizacji.pdf; verfügbar: 25.10.2023.

Diese dargestellten Faktoren könnten helfen, die Ergebnisse besser zu verstehen, wenngleich man ihren Einflussgrad nicht genau einschätzen kann. Um den möglichen Einfluss der genannten Faktoren zu überprüfen, müsste diese Untersuchung entweder durch die schulischen Behörden durchgeführt werden oder es bräuchte zusätzlich präzisere vertiefende Fragen.

Ein weiterer möglicher Einflussfaktor ist, dass die staatlichen Weiterbildungsinstitutionen, die eine Unterstützung der Lehrer*innen aller Fächer anstreben, kein spezielles Angebot für Lehrer*innen des Fachs Religion anbieten. Zumeist leiten diese Institutionen daher die Religionslehrer*innen mit ihren Problemen, Fragen und Herausforderungen an das kirchliche Katechetische Amt weiter. Auch dieser Faktor kann sich auf das angesprochene Ergebnis auswirken.

Angesichts der Tendenz der Deinstitutionalisierung der Religiosität und der Abschwächung der Zugehörigkeit zur Kirche innerhalb moderner Gesellschaften (Entkirchlichung bzw. Entkonfessionalisierung)⁴¹³ zeigen die gegebenen Antworten gegenteilige Tendenzen. Die Gruppe der befragten Religionslehrer*innen zeigt eine starke Institutionalisierung, insbesondere die formale, strukturelle Zuordnung der Religionslehrkräfte zur Institution Kirche kommt hier zum Ausdruck.

Polnische offizielle Dokumente über die Katechese in der Schule heben eher konkrete Aufgaben und Pflichten des Religionslehrpersonals hervor als sein allgemeines Verhältnis zur Institution Kirche und zum Verständnis der Religionslehrer*innen. Dazu ist es hilfreich, sich auf das Dokument der deutschen Bischofskonferenz „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ zu beziehen, in welchem die Metapher des «Brückenbauers» zwischen Schule und Kirche für Religionslehrkräfte verwendet wird. Dort heißt es auch: „in ihrem Bemühen, Brücken zwischen Schule und Kirche zu schlagen, brauchen Religionslehrerinnen und Religionslehrer die institutionelle Unterstützung sowohl der Schule als auch der Kirche.“⁴¹⁴ Die offiziell zugesprochene Unterstützung seitens der Kirche (im Vergleich zu polnischen Dokumenten) ist von großer Bedeutung. In diesem Kontext besteht für die Religionslehrer*innen eine wichtige Herausforderung darin, in Verbindung mit der Kirche zu bleiben, gleichzeitig aber ihre eigene christliche Freiheit zu bewahren. „Der Kern dieser Herausforderung besteht besonders darin, sowohl bei der subjektorientierten Planung als auch der Durchführung des Religionsunterrichts individuelle Glaubensüberzeugungen mit

⁴¹³ Siehe 1.3.4.5. des 1. Kapitels.

⁴¹⁴ DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 35.

christlich-kirchlichen Glaubensüberzeugungen bzw. gelebte Religion/Religiosität integrativ mit institutionalisierter Religion zu vereinen und dabei ein kritisch-loyales Verhältnis zur Institution Kirche zu wahren.“⁴¹⁵ Bemerkenswert ist, dass die Authentizität bei Religionslehrer*innen bedeutet, weder die Kirche noch den eigenen Glauben zu idealisieren. „Vielmehr können und sollen Religionslehrkräfte zu glaubhaften Zeugen des Glaubens bzw. zu «transparenten Vorbildern» werden, indem sie sich selbst im Sinne einer kritisch-loyalen Zeugenschaft als Suchende, Fragende und manchmal auch Zweifelnde im Glauben zeigen.“⁴¹⁶

4.7.3. Säkularisierung der Gesellschaft

Der dritte Anknüpfungspunkt an die Theorie bezieht sich auf die Säkularisierung der polnischen Gesellschaft.⁴¹⁷ Bei den Antworten auf die zweite offene Frage (nach den Schwächen) berichten die Religionslehrer*innen über eine beobachtete gleichgültige oder sogar negative Einstellung gegenüber der Religion. Auch bei der Frage nach der erwünschten Unterstützung äußern sich die Religionslehrkräfte darüber, dass es wünschenswert wäre, ein besseres Verständnis religionspädagogischer Arbeit vonseiten anderer zu erhalten. Sowohl seitens der Schüler*innen als auch seitens der anderen Lehrkräfte bzw. Eltern kann eine gewisse Gleichgültigkeit gegenüber der Religion beobachtet werden. Hierbei werden die Säkularisierungstendenzen der polnischen Gesellschaft sichtbar. Deshalb stellen einige Soziologen die Frage, ob Polen noch als ein christliches Land gelten kann.⁴¹⁸ Für die Religionslehrer*innen wäre es angesichts dieser Tendenzen eventuell angebracht, das eigene Verständnis bezüglich des Religionsunterrichts innerhalb einer säkularen Umgebung zu hinterfragen, insbesondere da sich eine Veränderung der Einstellung Außenstehender nur schwer erwarten bzw. verlangen lässt. Diese Überlegungen lassen die Frage aufkommen, wie ein adäquater Umgang der Religionslehrer*innen mit dieser Situation gelingen kann, sodass sie nicht ständig in einen Konflikt zwischen den Erwartungen und der Realität geraten, der sich durch Frustrationen äußern kann. Angesichts der fortschreitenden Säkularisierung bedarf es zudem neuer Überlegungen und Begründungen für den konfessionellen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen (nicht mehr als „schulische Katechese“).

⁴¹⁵ HEGER J., Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, in: KROPAČ U., RIEGEL U., Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 148.

⁴¹⁶ Ebd. 149; Vgl. MENDL H., Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2014, 209-225.

⁴¹⁷ Siehe 1.3.4.2. des 1. Kapitels.

⁴¹⁸ Vgl. KOZŁOWSKA D., Ist Polen (noch) ein christliches Land?, in: Polen-Analysen, Nr. 291 vom 05.04.2022, <https://www.laender-analysen.de/polen-analysen/291/ist-polen-noch-ein-christliches-land/>, verfügbar: 03.07.2023.

Dieses Postulat scheint als besonders wichtig und dringend. Eine gute Anregung zum Nachdenken und eine Ermutigung für die Weiterentwicklung des religionsunterrichtlichen Konzepts bietet unter anderem ein Artikel von Rudolf Englert⁴¹⁹. Er stellt fest, dass sich die Ziele der religiösen Ausbildung in öffentlichen Schulen gegenwärtig nicht mehr vom «Paradigma der Glaubensweitergabe» her interpretieren lassen. Laut ihm ist diese Evolution keineswegs das Ende des Religionsunterrichts. Er spricht sich auch unter den veränderten Umständen dafür aus, vorhandene Chancen religiöser Bildung in der Schule aufzugreifen, bei gleichzeitiger Berücksichtigung gegenwärtig beobachtbarer Tendenzen, wie Traditionsverlust, Konfessionsverlust und Verlust institutioneller Anbindung.⁴²⁰

Rogowski betont, dass der Religionsunterricht eine Chance für die religiös-kirchliche Sozialisation sein kann. Laut ihm ist der Religionsunterricht vor allem ein Ort, der eine vieljährige Begegnung zwischen Schüler*innen und Religionslehrer*in ermöglicht. Rogowski unterstreicht, dass davon auszugehen ist, dass „es den meisten Religionslehrern nicht nur um die formale Vermittlung religiöser Inhalte geht, sondern auch um die Teilnahme am Leben der Schüler*innen selbst. Es geht um die Auseinandersetzung mit ihren Lebenssituationen (...), bezogen auf das Leben im schulischen Umfeld. Der Religionsunterricht kann zu Begegnungen mit anderen beitragen, Gelegenheiten für Kontakte schaffen, die tatsächlich zu freundschaftlichen Begegnungen werden können.“⁴²¹ All das dient einer von Papst Franziskus postulierten «Kultur der Begegnung».⁴²²

4.7.4. Persönlichkeitsansatz als Grundlage des Verständnisses der Religionslehrperson

Der vierte erkannte Theoriezusammenhang in den Ergebnissen äußert sich in einer Tendenz des Verständnisses des guten Religionslehrers bzw. der guten Religionslehrerin gemäß des Persönlichkeitsansatzes.⁴²³ Bei der ersten Frage nach den Stärken der Religionslehrer*innen können 39% der aufgezeigten Bereiche dem Sektor «Person» zugeordnet werden (das höchste Ergebnis). Die Befragten berichteten dort vor allem über verschiedene persönliche Eigenschaften, wie Authentizität, Ehrlichkeit, Kreativität, Genauigkeit, Hilfsbereitschaft, Empathie, Freundlichkeit, tiefen Glauben, Zeugnis des Lebens

⁴¹⁹ Vgl. ENGLERT R., Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glaubens-Lernens, in: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008, 235-242.

⁴²⁰ Vgl. ebd. 242.

⁴²¹ Vgl. ROGOWSKI C., *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, [Pädagogik der Religion. Akademisches Lehrbuch], Toruń 2011, 122-123.

⁴²² Vgl. PAPST FRANZISKUS, *Fratelli tutti*, Vatikanstadt 2020, Nr. 215.

⁴²³ Siehe 2.1.2.1. des 2. Kapitels.

und andere.⁴²⁴ Bei der dritten Frage (Vorstellungen vor einer guten Religionslehrerperson) werden 45% der aufgezeigten Bereiche zu diesem Sektor gezählt, was ebenso das höchste Ergebnis darstellt. Die hierzu genannten Antworten betreffen folgende Bereiche: Zeugnis von einem christlichen Leben, starker Glaube, tiefe Beziehung zu Gott, Freundlichkeit, religiöse Praxis, Spiritualität, Authentizität, Glaubwürdigkeit, Empathie, Geduld und andere.⁴²⁵ Daraus kann man schließen, dass die Persönlichkeitsmerkmale der Religionslehrkräfte im Verständnis der Befragten in einem wesentlichen Ausmaß den Religionslehrerberuf ausmachen.

Aus religionspädagogischer Sicht ist auf die hohe Bedeutung der Lehrpersönlichkeit hinzuweisen. „Gerade weil wichtige Ziele des Religionsunterrichts in den Bereichen der Persönlichkeitsbildung, des Affektiven und der Haltungen liegen und weil es inhaltlich im Religionsunterricht zentral um Glaubensfragen, existenzielle und ethische Themen geht, spielen hier die persönliche Beziehungsfähigkeit, Glaubwürdigkeit und eigene Religiosität von Lehrkräften eine wichtige Rolle.“⁴²⁶ Unterschiedliche Längsschnittstudien⁴²⁷ zeigen, dass zwar die (Lehrer-)Persönlichkeit grundsätzlich veränderlich und erweiterungsfähig ist, allerdings nur in einem beschränkten Rahmen.

Gegenwärtig lässt sich folgender Paradigmenwechsel in der Lehrer*innenforschung bezüglich des Persönlichkeitsansatzes beobachten: von der Betonung der – nur in einem beschränkten Ausmaß veränderbaren – «Persönlichkeit» hin zu erlernbaren Eigenschaften der Professionalität.⁴²⁸ Daran anschließend wäre innerhalb von Weiterbildungen (Professionalisierung) die Erweiterung des Verständnisses von anderen Aspekten des Religionslehrerberufs anzustreben.

⁴²⁴ Siehe 3.2.1 des 3. Kapitels.

⁴²⁵ Siehe 3.2.3. des 3. Kapitels.

⁴²⁶ PIRNER M.L., Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: BURRICHTER R., GRÜMME B., MENDEL H., PIRNER M.L., ROTHGANGEL M., SCHLAG T., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 16.

⁴²⁷ Vgl. MAYR J., Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: TERHART E., BENNEWITZ H., ROTHLAND M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster u.a. 2014, 204-207.

⁴²⁸ Vgl. PIRNER M.L., Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: BURRICHTER R., GRÜMME B., MENDEL H., PIRNER M.L., ROTHGANGEL M., SCHLAG T., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 14.

4.7.5. Eigener Glaube als ausschließlich verstärkender Berufsfaktor

Im Sektor «Person in Lebens- und Glaubensbiographie» kann man beobachten, dass die Befragten ihren eigenen Glauben immerzu positiv einschätzen. Auch wenn sich diese Einschätzung nicht weiters negieren oder kritisieren lässt, soll hierbei auch auf mögliche negative Auswirkungen hingewiesen werden. So kann ein Vertraut-Sein mit dem eigenen Glauben oder eine einseitige Fokussierung auf die eigene Religion dazu führen, bestimmte Gegenstände sowie Wirklichkeiten nur aus der eigenen Perspektive wahrzunehmen. Die Fähigkeit zur Mehrperspektivität hingegen bietet eine Möglichkeit, die eigene Religion und Religiosität kritisch zu betrachten, was in der pluralen, modernen Gesellschaft durchaus als wünschenswert zu erachten ist.⁴²⁹ Eine Einschränkung auf die eigene, konfessionelle Perspektive ohne eine bedachte kritische Haltung zu derselben kann den religiösen Bildungsprozess behindern. Die einzige Äußerung, in der eine kritische Haltung gegenüber der Kirche erwähnt wird, wurde von der befragten Person als Schwäche bezeichnet (RL₃₁). Um diese Einschätzung im Rahmen der Religionslehrer*innenbildung zu berücksichtigen, ist eine weitere Forschung diesbezüglich empfohlen.

⁴²⁹ Vgl. NOSOWSKI Z., Potrzeba sensownej krytyki Kościoła, w: Krytyczna wierność. Jakiego katolicyzmu Polacy potrzebują, [Die Notwendigkeit einer sinnvollen Kritik an der Kirche, in: Kritische Treue. Welche Art von Katholizismus brauchen die Polen], Warszawa 2014, 133-154.

ZUSAMMENFASSUNG

Aufgrund der schnellen, modernen Veränderungen in der polnischen Gesellschaft befindet sich die Kirche Polens und der damit verbundene Religionsunterricht an den Schulen in einer neuen Situation. Neue Tendenzen und Richtungen der Veränderungen sind besonders deutlich in der Erzdiözese Lodz zu beobachten. Diese Situation verlangt vor allem eine ausführliche Wahrnehmung, ein Weiterdenken sowie entsprechende Reformen seitens der Kirche (sehen – beurteilen – handeln). Die vorliegende Arbeit, in welcher die Aufmerksamkeit auf die Religionslehrkräfte gelegt wird, soll diesem Prozess dienen.

Die Hypothese, die in der vorliegenden Dissertation näher überprüft wurde, war, dass die Veränderungen in der Gesellschaft und in der Kirche eine Entwicklung der religionspädagogischen Kompetenzen der Religionslehrer*innen verlangen sowie ein Bewusstsein seitens der Lehrkräfte. Das Diagnoseinstrument (das religionspädagogische Habitusmodell) zeigt auf, welche Unterstützung die Religionslehrenden der Erzdiözese Lodz benötigen und dass den Befragten die aufgedeckten Kompetenzdefizite großteils nicht bewusst sind. Gegenüber den identifizierten Schwächen werden von den Lehrkräften ganz andere Sektoren und Bereiche genannt, in welchen sich die Befragten mehr Unterstützung wünschen. Zweifellos sind die Auskünfte der Religionslehrkräfte von Bedeutung, dennoch muss der Fokus auch auf jene Bereiche gelenkt werden, welche einen Unterstützungsbedarf anzeigen.

Die Forschungsfrage, die diese Dissertation begleitet, lautet: *Welche Unterstützung benötigen die Religionslehrkräfte gemäß ihrer Selbsteinschätzung, bei der Entwicklung ihrer religionspädagogischen Kompetenzen, um die Schüler*innen professionell unterrichten zu können?*

Die wichtigsten Ergebnisse der vorliegenden Forschung lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen und geben Antworten auf die Forschungsfrage:

1. Die Stichprobe der durchgeführten empirischen Untersuchung ist repräsentativ für die Gesamtheit der Religionslehrer*innen der Erzdiozese Lodz, da alle Untergruppen der Religionslehrkräfte erfasst werden. Die bestimmten Gruppen bei der Stichprobe treten in prozentual ähnlichem Ausmaß auf wie die Religionslehrer*innengruppen der ganzen Erzdiozese. Die prozentualen Unterschiede sind relativ klein und ergeben bis zu 16,2%.
2. Die Reliabilität der Untersuchungsebene (nach α Cronbach) ist sehr unterschiedlich: Auf der Ebene der Seiten des Habitusmodells ist sie am höchsten, auf der Ebene der Sektoren mäßig und auf der Ebene der bestimmten Kompetenzen und der Aspekte am niedrigsten (meistens nicht akzeptabel). Das hängt in großem Ausmaß von der Zahl der Items auf der bestimmten Ebene des Modells ab. Weitere Arbeiten an dem konstruierten Forschungsinstrument (Fragebogen) hinsichtlich seiner Reliabilität sind erforderlich.
3. Mit Rücksicht darauf, dass die vier Sektoren des Habitusmodells das Gleichgewicht des Modells aufbauen sollten, kann man feststellen, dass das professionelle, religionspädagogische Habitusmodell der Religionslehrer*innen der Erzdiozese Lodz kein Gleichgewicht hält.
4. Zwischen Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen des Habitusmodells gibt es statistisch signifikante Unterschiede. Handlungsbedingungen haben ein höheres Kompetenzniveau.
5. Zwischen den Sektoren des Habitusmodells («Routinen», «Umgang», «Institution» und «Person») gibt es statistisch signifikante Unterschiede. Der Sektor «Institution» hat das höchste Kompetenzniveau, der Sektor «Routinen» das niedrigste Niveau.
6. Zwischen den bestimmten religionspädagogischen Kompetenzen gibt es statistisch signifikante Unterschiede.
7. Die Kompetenz der Entwicklung der religiösen Toleranz in der Schule hat das geringste Niveau und ist signifikant niedriger als das der anderen Kompetenzen. Die Kompetenz der Zugehörigkeit zur Institution Kirche hat demgegenüber das höchste Niveau und ihr Wert unterscheidet sich signifikant von jeder der anderen untersuchten Kompetenzen.
8. Zwischen dem kognitiven, affektiven und pragmatischen Aspekt der Kompetenzen gibt es statistisch signifikante Unterschiede. Der affektive Aspekt hat das höchste Kompetenzniveau, der kognitive und der pragmatische Aspekt müssen daher noch weiterentwickelt werden.
9. Das Kompetenzniveau in den einzelnen Sektoren des Habitusmodells ist von einigen soziodemografischen Variablen abhängig – es liegen statistisch signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Sektoren «Routinen» und

«Institution» vor (Frauen verfügen in höherem Maße als Männer über Kompetenzen in diesen Sektoren). Der Familienstand erzeugt keinen Unterschied zwischen den Kompetenzsektoren. Zwischen den Berufsjahren und den Sektoren «Routinen» und «Institution» gibt es statistisch signifikante positive Zusammenhänge. Ein positiver Zusammenhang wird auch zwischen dem Karrierestatus und dem Sektor «Institution» festgestellt.

10. Das Niveau der einzelnen Kompetenzaspekte ist von einigen soziodemografischen Variablen abhängig. Es kommen statistisch signifikante Unterschiede für die affektiven und pragmatischen Aspekte der analysierten Kompetenzen vor (Frauen haben ein höheres Niveau des affektiven und pragmatischen Aspekts der Kompetenzen als Männer). Der Familienstand zeigt ein statistisch signifikantes Ergebnis nur für den pragmatischen Aspekt der Kompetenz bei Priestern/Diakonen und Ordensleuten (die Gruppe der Priester und Diakone verfügt im Vergleich zu den Ordensleuten über eine höhere Ausprägung dieses Kompetenzaspektes). Die Berufsjahre hängen mit dem affektiven und dem pragmatischen Aspekt der Kompetenzen positiv zusammen. Im Falle des Karrierestatus besteht ein positiver Zusammenhang nur mit dem pragmatischen Aspekt der Kompetenzen.
11. Das Kompetenzniveau von Reflexivität ist von einigen soziodemografischen Variablen abhängig. Sowohl Geschlecht als auch Familienstand machen keinen Unterschied in dieser Kompetenz. Die Ergebnisse zeigen einen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen den Berufsjahren und der Kompetenz Reflexivität. Ein positiver Zusammenhang ergibt sich auch zwischen dem Karrierestatus und dieser Kompetenz. Die Kompetenz Reflexivität in Form von „reflection-in-action“ benötigt die meiste Unterstützung. Um einen genaueren Einblick in diese Kompetenz zu erhalten, sind weitere, vertiefte Untersuchungen erforderlich.
12. Die Glaubensbiographie wird von den Religionslehrkräften ausschließlich als ein positiver, verstärkender Faktor betrachtet.
13. Die Religionslehrer*innen sehen ihre Stark- und Schwachstellen auch außerhalb des Habitusmodells. Sie erkennen deutlich weniger Schwächen (N=457) als Stärken (N=655) und diese liegen in größerem Ausmaß außerhalb des Modells (23%) als die erkannten Stärken (4%).
14. Die Vorstellung von einem guten Religionslehrer bzw. einer guten Religionslehrerin stimmt mit dem Rahmen des Habitusmodells eines professionellen Religionslehrers bzw. einer professionellen Religionslehrerin in großem Maße (87%) überein.

15. Die erwünschte Unterstützung stimmt nur in 65% mit den zu Grunde liegenden Strukturen des Habitusmodells überein.

Die Arbeitsidee und die Dissertation entstanden im Zeitraum 2019–2023. Eine grundlegende Voraussetzung der vorliegenden Arbeit stellte der Bezug auf gegenwärtige Veränderungen in der polnischen Gesellschaft und Kirche dar. Diese Annahme bringt die Gefahr mit sich, den weiter fortschreitenden gesellschaftlichen und kirchlichen Veränderungen nicht ausreichend nachgehen zu können. In diesem Zeitraum gab es wesentliche Ereignisse, die in der polnischen Gesellschaft und Kirche eine bedeutsame Rolle spielten und am Anfang des Arbeitsprozesses nicht berücksichtigt werden konnten. Diesbezüglich sind zwei Phänomene zu beachten, die die gesellschaftlich-kirchliche Situation Polens in diesem Zeitraum noch weitgreifend veränderten.

Die Corona-Pandemie, die 2020 ausbrach, veränderte viele Sektoren des privaten und öffentlichen Lebens ganzheitlich. In Polen kam es in diesem Zeitraum zu gravierenden Veränderungen innerhalb der Schule und damit auch des Religionsunterrichts, etwa durch den Umstieg auf den online-Unterricht, wodurch sich die Lehrkräfte in einer gänzlich ungewohnten Situation befanden. Die Konsequenzen dieser Situation erfordern eine separate Untersuchung. In Bezug auf diese Arbeit lassen sich jedoch mögliche Einflussnahmen der Pandemie ausmachen: In den Äußerungen der Religionslehrkräfte bezüglich ihrer Schwächen (2. offene Frage) wurde über eine mangelnde Kenntnis des Einsatzes von neuen Technologien berichtet, welche in der Pandemie besonders erforderlich waren. Auch bei der 4. offenen Frage über erwünschte Unterstützungen wird der Einsatz von Technologien erwähnt. Diese Äußerungen stehen möglicherweise im Zusammenhang mit den Auswirkungen der Pandemie.

Die zweite Anmerkung bezieht sich auf den militärischen Angriff seitens der russischen Föderation auf das polnische Nachbarland Ukraine im Februar 2022. Als Folge dieses Krieges fand in Polen eine massive, ukrainische Zuwanderung statt. Über die östliche polnische Staatsgrenze kamen von Februar bis Dezember 2022 ca. fünf Millionen Geflüchtete. Davon blieben ca. eine Millionen Menschen weiterhin in Polen, meist Frauen mit Kindern.⁴³⁰ Für den polnischen gesellschaftlichen und kirchlichen Kontext ist wichtig, dass sich dadurch die bisherige polnische konfessionelle Heterogenität veränderte, weil die Einwanderer*innen häufig zur orthodoxen Kirche, aber auch zur griechisch-katholischen

⁴³⁰ Vgl. GAZETAPRAWNA.PL, <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8585718,migracje-duszcyk-raport-ukraincy-granica-polsko-bialoruska.html>; verfügbar: 05.06.2023.

Kirche und zu den muslimischen Gemeinschaften gehören. Diese Auswirkungen sind auch im polnischen Bildungswesen spürbar, da ukrainische Kinder seit 1. September 2022 der Schulpflicht an polnischen Schulen unterliegen. Angesichts dieser religiösen Pluralisierung sollte der Förderung der religiösen Toleranz eine große Bedeutung zukommen, insbesondere da die Befragung eine deutliche Vernachlässigung des Bereichs der religiösen Toleranz bei den Religionslehrkräften zeigt.

Die Konsequenzen aus diesen zwei Ereignissen sind sicherlich als längerfristig und noch nicht genau abschätzbar anzusehen; aber sie sind mit Aufmerksamkeit zu verfolgen, weil daraus neue Anforderungen für den Religionsunterricht erwachsen können.

Die genauere Gestaltung der Professionalisierungsmaßnahmen sollte von den Verantwortlichen auf der Ebene der Erzdiozese bearbeitet werden.

Weitere Forschungen über Professionalität und Professionalisierung der Religionslehrkräfte sind sicher empfehlenswert. Die vorliegende Arbeit bildet Grundlagen dafür.

LITERATURVERZEICHNIS

I Kirchliche Dokumente

DAS ZWEITE VATIKANISCHE KONZIL, Gaudium et Spes, Vatikanstadt 1965.

DER CODEX DES KANONISCHEN RECHTES, 1983.

DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

KOMISJA WYCHOWANIA KATOLICKIEGO KONFERENCJI EPISKOPATU POLSKI, Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach, [KOMMISSION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN DER POLNISCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Programm des Unterrichts der römisch-katholischen Religion in Kindergärten und Schulen], Częstochowa 2018.

KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Dyrektorium Katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Katechetisches Direktorium der katholischen Kirche in Polen], Warszawa 2001.

KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Informator 2017, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Broschüre 2017], Tarnów 2017.

KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, List pasterski Episkopatu Polski w sprawie powrotu katechizacji do szkoły polskiej, nr 3, w: Listy pasterskie Episkopatu Polski 1945 - 2000, cz. 2, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Der Hirtenbrief des Episkopats von Polen über die Wiederaufnahme der Katechetisierung an polnischen Schulen, in: Die Hirtenbriefe des Episkopats von Polen 1945 – 2000, T. 2], Marki 2003.

KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Pismo Okólne, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Rundbrief], Warszawa 1990.

KONFERENCJA EPISKOPATU POLSKI, Podstawa Programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, [DIE POLNISCHE BISCHOFSKONFERENZ, Kerncurriculum der Katechese der katholischen Kirche in Polen], Częstochowa 2018.

KONGREGATION FÜR DAS KATHOLISCHE BILDUNGSWESEN, Erziehung zum interkulturellen Dialog in der Katholischen Schule – Zusammenleben für eine Zivilisation der Liebe, Vatikanstadt 2013.

KONGREGATION FÜR DEN KLERUS, Allgemeines Direktorium für die Katechese, Vatikanstadt 1997.

PAPST FRANZISKUS, Fratelli tutti, Vatikanstadt 2020.

PAPST FRANZISKUS, Schreiben von Papst Franziskus an das Volk Gottes, Vatikanstadt 2018.

PAPST FRANZISKUS, Schreiben des Heiligen Vaters an die US-amerikanischen Bischöfe, Vatikanstadt 2019.

PAPST JOHANNES PAUL II, Catechesi tradendae, Vatikanstadt 1979.

PÄPSTLICHER RAT ZUR FÖRDERUNG DER NEUEVANGELISIERUNG, Direktorium für die Katechese, Vatikanstadt 2020.

II Staatliche Dokumente

ARTYKUŁ 120 Ustawy z dnia 17 marca 1921 r. - Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, [ARTIKEL 120 des Gesetzes vom 17. März 1921 - Verfassung der Republik Polen] Dz. U. 1921, Nr. 44, Pos. 267.

ARTYKUŁ 13 Ustawy z dnia 23 kwietnia 1925 o zatwierdzeniu Układu ze Stolicą Apostolską, określającego stosunek Państwa do Kościoła Rzymsko-katolickiego, [ARTIKEL 13 des Gesetzes vom 23. April 1925 über die Genehmigung des Abkommens mit dem Heiligen Stuhl, das das Verhältnis zwischen dem Staat und der römisch-katholischen Kirche regelt] Dz. U. 1925, Nr. 47, Pos. 324.

ARTYKUŁ 12 ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, [ARTIKEL 12 des Gesetzes vom 7. September 1991 über das Ausbildungssystem], Dz. U. 1991, Nr. 95, Pos. 425.

DZIENNIK USTAW MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ 1993, [GESETZBUCH DES BILDUNGSMINISTERS von 1993], Warszawa 1993.

DZIENNIK USTAW MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ 2019, [GESETZBUCH DES BILDUNGSMINISTERS von 2019], Warszawa 2019.

GŁÓWNY URZĄD STATYSTYCZNY, Mały Rocznik Statystyczny Polski 2021, [STATISTISCHES ZENTRALAMT, Kleines statistisches Jahrbuch Polens 2021], Warszawa 2021.

KONKORDAT między Stolicą Apostolską a Rzeczypospolitą Polską, [KONKORDAT zwischen dem Apostolischen Stuhl und der Republik Polen], Dz. U. 1998 Nr. 51, Pos. 318.

KONSTYTUCJA Rzeczypospolitej Polskiej z 1997, [VERFASSUNG der Republik Polen von 1997], Art. 53, Nr. 4.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z 14 kwietnia 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych, [VERORDNUNG DES BILDUNGSMINISTERS vom 14. April 1992 über die Bedingungen und die Art und Weise der Organisation des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen], Dz. U. 1992, Nr. 36, Pos. 155.

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 10 października 1991r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia, [VERORDNUNG DES BILDUNGSMINISTERS vom 10. Oktober 1991 über die spezifischen Qualifikationen, die von den Lehrern gefordert werden und über die Bestimmung der Schulen und die Fälle, wo es erlaubt ist, Lehrer ohne höhere Bildung einzustellen], Dz. U. 1991, Nr. 98, Pos. 433.

USTAWA z dnia 15 lipca 1961 r. o systemie oświaty i wychowania, [GESETZ vom 15. Juli 1961 über das Bildungs- und Erziehungssystem], Dz. U. 1961, Nr. 32, Pos. 160.

III Monographien und Sammelwerke

ADAMCZUK L., Problematyka i procedura badań oraz charakterystyka zbiorowości, w: Postawy społeczno-religijne mieszkańców Archidiecezji Łódzkiej, [Problematik und Verfahren der Forschung und Charakteristik der Gemeinde, in: Sozio-religiöse Einstellungen der Einwohner der Erzdiözese Lodz], Łódź 2002.

BANIAK J., Religia katolicka i Kościół rzymskokatolicki w opiniach polskiej młodzieży. Od akceptacji do kontestacji, [Die katholische Religion und die römisch-katholische Kirche nach der Meinung der polnischen Jugend. Von Akzeptanz zu Kontestation], Kraków 2015.

BAUMERT J., KUNTER M., Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Nr. 9, Wiesbaden 2006.

BONZ J., und WIETSCHORKE J., Habitus und Kultur: Das Habituskonzept in den empirischen Kulturwissenschaften. Ethnologie – Volkskunde – Cultural Studies, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

BOSCHKI R., „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

BOURDIEU P., Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt a.M. 1982.

BOURDIEU P., Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt a.M. 1993.

BOURDIEU P., WACQUANT L.J.D., Reflexive Anthropologie, Frankfurt a.M. 1996.

BUCHER A., Einführung in die empirische Sozialwissenschaft. Ein Arbeitsbuch für TheologInnen, Stuttgart 1994.

BURRICHTER R., In komplexen Unterrichtssituationen handeln, in: BURRICHTER R., GRÜMME B., MENDEL H., PIRNER M.L., ROTHGANGEL M., SCHLAG T., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012.

BÜTTNER G., Theologisieren: Einübung in einen Habitus, in: Katechetische Blätter, Nr. 138, Ostfildern 2013.

EBRECHT J., Die Kreativität der Praxis. Überlegungen zum Wandel von Habitusformationen, in: EBRECHT J., HILLEBRANT F. (Hrsg.), Bourdieus Theorie der Praxis. Erklärungskraft. Anwendung. Perspektiven, Wiesbaden 2004.

ENGLER S., Habitus und sozialer Raum: Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

ENGLERT R., Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glaubens-Lernens, in: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008.

ENGLERT R., Religionspädagogik im Pluralismus der Religionen und Kulturen, in: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2008.

GEILING H., Habitus und Politik: Zum Habituskonzept in der Politikwissenschaft, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

GRÜMME B., Der Religionslehrer als Seiltänzer. Zur Frage der Religionslehrerkompetenzen, in: Münchener Theologische Zeitschrift, Nr. 60, Heft 2, München 2009.

HANDKE M., Wychowanie na tle reformy edukacji, w: Biblioteczka reformy, t. 13: Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole, [Die Erziehung vor dem Hintergrund der Bildungsreform, in: Die kleine Büchersammlung über die Reform, T. 13: Das Bildungsministerium über die Erziehung in der Schule], Warszawa 1999.

HEGER J., Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, in: KROPAČ U., RIEGEL U., Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021.

HEIL S., Religionsunterricht professionell planen, durchführen und reflektieren. Ein Leitfaden für Studium und Praxis, Stuttgart 2013.

HEIL S., Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität, Berlin 2006.

HEIL S., Was ist und wie erlangen Lehrer/innen religionspädagogische Professionalität?, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Nr. 22, Neukirchen-Vluyn 2006.

HEIL S., Weiterentwicklung des Habitusmodells im professionellen religionspädagogischen Handeln, in: Religionspädagogische Beiträge, Nr. 70, Bamberg 2014.

HEIL S., RIEGGER M., Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln - mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017.

HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDEL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005.

HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionalisierung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern, in: HILGER G., LEIMGRUBER S., ZIEBERTZ H.-G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010.

HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Professionstypischer Habitus als Leitkonzept in der Lehrerbildung, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDEL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005.

HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Reflexivität als Schlüsselkompetenz, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDEL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005.

HELSPER W., Professionalität und Professionalisierung pädagogischen Handelns, Stuttgart 2021.

HILGER G., LEIMGRUBER S., ZIEBERTZ H.-G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010.

HÖHNE T., Der Habitusbegriff in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

IDEL T.-S., SCHÜTZ A., THÜNEMANN S., Professionalität im Handlungsfeld Schule, in: DINKELAKER J., HUGGER K.-U., IDEL T.-S., SCHÜTZ A., THÜNEMANN S., Professionalität und Professionalisierung in pädagogischen Handlungsfeldern: Schule, Medienpädagogik, Erwachsenenbildung, Opladen/Toronto 2021.

IWANIUK H., Nauka religii w szkole a katecheza parafialna, [Religionsunterricht in der Schule und Pfarrkatechese], w: Ateneum Kapłańskie, t. 142, Włocławek 2004.

JANNING F., Pierre Bourdieus Theorie der Praxis. Analyse und Kritik der konzeptionellen Grundlegung einer praxeologischen Soziologie, Opladen 1991.

JENKINS R., Pierre Bourdieu, London 1992.

KALBHEIM B., Normative und methodologische Aspekte empirischer Sozialforschung in der Religionspädagogik, in: SCHREINER P., SCHWEITZER F. (Hrsg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster / New York 2014.

KATOLICKA AGENCJA INFORMACYJNA, Kościół w Polsce. Raport, [KATHOLISCHE NACHRICHTENAGENTUR, Kirche in Polen. Rapport], Warszawa 2021.

KAZIMIERSKA K., Młodzież Archidiecezji Łódzkiej. Szkic do portretu, [Jugendliche der Erzdiözese Lodz. Skizze für Porträt], Łódź 2018.

KAZIMIERSKA K., Rodzina w Archidiecezji Łódzkiej. Szkic do portretu, [Familie in der Erzdiözese Lodz. Skizze für Porträt], Łódź 2019.

KAZIMIERSKA K., O parafii w Archidiecezji Łódzkiej. Szkic do portretu, [Über die Pfarrgemeinde in der Erzdiözese Lodz. Skizze für Porträt], Łódź 2020.

KOMITET NAUKOWY POLSKIEJ AKADEMII NAUK, Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach, w: Edukacja. Studia - Badania - Innowacje, [WISSENSCHAFTLICHES KOMITEE DER POLNISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN, Konzept des allgemeinen Bildungsprogramms in polnischen Schulen, in: Bildung. Studien - Forschung - Innovationen], Nr.1, Warszawa 1992.

KRAIS B., GEBAUER G., Habitus, Bielefeld 2002.

KUSZ E., Instytucjonalne uwarunkowania sprzyjające wykorzystywaniu seksualnemu, w: ŻAK A., KUSZ E., Seksualne wykorzystywanie małoletnich w Kościele. Problem - Odpowiedź Kościoła - Doświadczenie polskie, [Institutionelle Determinanten des sexuellen Missbrauchs, in: Sexueller Missbrauch von Minderjährigen in der Kirche. Das Problem - Die Antwort der Kirche - Die polnische Erfahrung], Kraków 2018.

KÜNG H., Wozu Weltethos? Religion und Ethik in Zeiten der Globalisierung. Im Gespräch mit Jürgen Hoeren, Freiburg im Breisgau / Basel / Wien 2002.

LAHIRE B., The Plural Actor, Cambridge 2011.

LENGER A., Ökonomie der Praxis, ökonomische Anthropologie und ökonomisches Feld: Bedeutung und Potenziale des Habituskonzepts in den Wirtschaftswissenschaften, in: LENGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

LENGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

LUKESCH H., Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik, Regensburg 1994.

ŁABENDOWICZ S., Formacja katechetów w Dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II, [Bildung der Katecheten in den

Dokumenten der Kirche und in der katechetisch-didaktischen Literatur nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil], Lublin-Radom 1994.

MAJEWSKI M., Formacja katechetów, [Bildung der Katecheten], Warszawa 1990.

MAJEWSKI M., Formacja katechetów świeckich, [Fortbildung der Laienkatecheten], Kraków 2009.

MARIAŃSKI J., Entwicklungstendenzen der katholischen Religiosität in Polen, in: HAINZ M., PICKEL G., POLLACK D., LIBISZOWSKA-ŻÓŁTKOWSKA M., FIRLIT E. (Hrsg.), Zwischen Säkularisierung und religiöser Vitalisierung. Religiosität in Deutschland und Polen im Vergleich, Wiesbaden 2014.

MARIAŃSKI J., Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich (1998 - 2017), w: red. OCHOTNY P., TUTAK M.J., WIELEBSKI T., Duszpasterstwo młodzieży w Polsce wobec współczesnych przemian, [Der religiöse und moralische Zustand der Schüler der Sekundarstufe (1998 - 2017), in: Jugendpastoral in Polen angesichts der aktuellen Veränderungen], Warszawa 2018.

MARIAŃSKI J., Tożsamości religijne w społeczeństwie polskim. Studium socjologiczne, [Religiöse Identitäten in der polnischen Gesellschaft. Eine soziologische Studie], Toruń 2017.

MAYR J., Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen, in: TERHART E., BENNEWITZ H., ROTHLAND M. (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, Münster u.a. 2014.

MAYRING P., Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim 2015.

MAKOSA P., Tożsamość nauczycieli religii i ich opinie na temat wybranych aspektów edukacji religijnej w Polsce, w: Roczniki pastoralno-katechetyczne, [Identität der Religionslehrer*innen und ihre Meinung zu ausgewählten Aspekten des Religionsunterrichts in Polen, in: Pastoral-katechetisches Jahrbuch], Nr. 56, Lublin 2009.

MENDL H., Die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung: Referendariat, Weiterbildung und Vernetzung, in: ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005.

MENDL H., Handwerker, Künstler, Meister, in: Jahrbuch der Religionspädagogik, Nr. 22, Neukirchen-Vluyn 2006.

MENDL H., Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, in: Religionspädagogik innovativ, Nr. 8, Stuttgart 2014.

MENDL H., HEIL S., ZIEBERTZ H.-G., Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: Katechetische Blätter, Nr. 130, Ostfildern 2005.

MEZGLEWSKI A., Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych. Aspekty prawne, [Das polnische Modell der religiösen Ausbildung an öffentlichen Schulen. Rechtliche Aspekte], Lublin 2009.

MEYER K., Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019.

MICHALSKI S., Koncepcje systemu edukacji narodowej w latach 1919-1945, w: POZNAŃSKI K. red., Oświata, szkolnictwo i wychowanie w latach II Rzeczypospolitej, [Konzepte des nationalen Bildungssystems in den Jahren 1919 - 1945, in: Bildung, Schulbildung und Erziehung in den Jahren der Zweiten Republik Polen], Lublin 1991.

MISIASZEK K., Dialog wychowawczy rodziny i szkoły, w: K. MISIASZEK, A. POTOCKI, Katecheta i katecheza w polskiej szkole, [Der erzieherische Dialog der Familie und der Schule, in: Katechet und Katechese in der polnischen Schule], Warszawa 1995.

MISIASZEK K., Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej, [Die Konzeption des Lehrens der katholischen Religion in der öffentlichen polnischen Schule], Warszawa 2010.

NOBLE G., WATKINS M., So, How Did Bourdieu Learn To Play Tennis? Habitus, Consciousness and Habituation, in: Cultural Studies, Jg. 17, Heft 3, Davis 2003.

NOSOWSKI Z., Potrzeba sensownej krytyki Kościoła, w: Krytyczna wierność. Jakiego katolicyzmu Polacy potrzebują, [Die Notwendigkeit einer sinnvollen Kritik an der Kirche, in: Kritische Treue. Welche Art von Katholizismus brauchen die Polen], Warszawa 2014.

NYCZ K., Nowa sytuacja duszpasterstwa po powrocie katechezy do szkół, [Die neue Situation der Seelsorge nach der Rückkehr des Religionsunterrichts in die Schule], w: Ateneum Kapłańskie, Nr. 84/2, Włocławek 1992.

OEVERMANN U., Ein Modell der Struktur von Religiosität. Zugleich ein Strukturmodell von Lebenspraxis und sozialer Zeit, in: GÄRTNER CH., Schlüsselwerke der Religionssoziologie, Wiesbaden 2019.

OEVERMANN U., Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule, in: HELSPER W., BUSSE S., HUMMICH M., KRAMER R.T., Pädagogische Professionalität in Organisationen, Wiesbaden 2008.

OEVERMANN U., Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns, in: KRAUL M., MAROTZKI W., SCHWEPPE C. (Hrsg.), Biographie und Profession, Bad Heilbrunn 2002,

OEVERMANN U., Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns, in: COMBE A., HELSPER W. (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt a.M. 1996.

PICKEL G., Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Wiesbaden 2011.

PIRNER M.L., Fragebogen, in: PIRNER M.L., ROTHGANGEL M. (Hrsg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik, Stuttgart 2018.

PIRNER M.L., Wer ist ein guter Lehrer / eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerprofessionsforschung, in: BURRICHTER R., GRÜMME B., MENDEL H., PIRNER M.L., ROTHGANGEL M., SCHLAG T., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012.

POLAK R., Religia rzymskokatolicka w szkołach II Rzeczypospolitej, [Die römisch-katholische Religion in den Schulen der Zweiten Polnischen Republik], Lublin 2007.

PORST R., Fragebogen. Ein Arbeitsbuch, Wiesbaden 2014.

POTOCKI A., Kościół w szkole - katecheza szkolna, w: O Kościele także socjologicznie. [Die Kirche in der Schule - die schulische Katechese in: Über Kirche auch soziologisch], Warszawa 2017.

POTOCKI A., O Kościele także socjologicznie, [Über Kirche auch soziologisch], Warszawa 2017.

REHBEIN B., SAALMANN G.,: Habitus (habitus). In: FRÖHLICH G., REHBEIN B. (Hrsg.), Bourdieu-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung. Stuttgart 2009.

REICHARDT S., Bourdieus Habituskonzept in den Geschichtswissenschaften, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

RIEGEL U., Lehrpersonen als Professionelle, in: KROPAČ U., RIEGEL U., Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021.

ROGOWSKI C., Pedagogika religii. Podręcznik akademicki, [Pädagogik der Religion. Akademisches Lehrbuch], Toruń 2011.

ROGOWSKI C., Religiöse Bildung an Schulen in Polen, in: JÄGGLE M., ROTHGANGEL M., SCHLAG T., Religiöse Bildung an Schulen in Europa, T. 1: Mitteleuropa, Wien 2013.

ROTHGANGEL M., HERMISSON S., Forschung evaluieren, in: PIRNER M.L., ROTHGANGEL M. (Hrsg.), Empirisch forschen in der Religionspädagogik, Stuttgart 2018.

SAJKOWSKA M., Co wiemy o wykorzystywaniu seksualnym dzieci? Ustalenia terminologiczne, skala zjawiska, oblicza problemu społecznego. w: ŻAK A., KUSZ E., Seksualne wykorzystywanie małoletnich w Kościele. Problem - Odpowiedź Kościoła - Doświadczenie polskie. [Was wissen wir über den sexuellen Missbrauch von Kindern? Terminologische Vereinbarungen, Ausmaß des Phänomens, Gesichter des sozialen Problems. in: Sexueller Missbrauch von Minderjährigen in der Kirche. Das Problem - Die Antwort der Kirche - Die polnische Erfahrung], Kraków 2018.

SCHAMBECK M., Interreligiöse Kompetenz. Basiswissen für Studium, Ausbildung und Beruf, Göttingen 2013.

SCHNEICKERT CH., Globaler Habitus? Der Habitusbegriff in der Globalisierungsforschung, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

SCHOCKENHOFF E., Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf, Freiburg 2007.

SCHÖN D., The Reflective Practitioner. How Professionals think in action, London / New York 2016.

SCHREIJÄCK T., Arbeit am Habitus. Gedanken zu einer christlichen Spiritualität im Kulturwandel, in: SCHREIJÄCK T. (Hrsg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie, Ein Handbuch, Freiburg i.Br. 2001.

SCHREINER P., SCHWEITZER F. (Hrsg.), Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven, Münster / New York 2014.

SCHWEITZER F., Erfahrung, Reflexivität und Pluralität, in: Religionspädagogik in der Transformationskrise, Jahrbuch der Religionspädagogik, Nr. 30, Neukirchen-Vluyn 2014.

SCHWEITZER F., Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, Göttingen 2020.

SIMOJOKI H., SCHWEITZER F., PARKER S.G., FREATHY R., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und systematische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, vol. 68, Nr. 2, Berlin u.a. 2016.

SMYCZEK L., Dynamika przemian wartości moralnych w świadomości młodzieży licealnej. Studium panelowe, [Dynamik des Wandels der moralischen Werte im Bewusstsein der Jugendlichen der Sekundarstufe. Podium-Studie], Lublin 2002.

STROBA J., Od nauki religii do katechezy, w: KRUCINA J., Katecheza w szkole, [Vom Religionsunterricht bis zur Katechese, in: Die Katechese in der Schule], Wrocław 1992.

SUDERLAND M., Habitus und Literatur: Literarische Texte in Bourdieus Soziologie, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

SZCZEPANIAK J., Kształcenie i formacja katechetów Kościoła rzymskokatolickiego w Polsce w latach 1918 - 1939, [Ausbildung und Formation der Katecheten der römisch-katholischen Kirche in Polen in den Jahren 1918-1939], Kraków 1999.

TZSCHEETZSCH W., Kulturwandel der Lehrerbildung? Das „personale Angebot“ in der kirchlichen Jugendarbeit und in Religionsunterricht, in: SCHREIJÄCK T. (Hrsg.), Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch, Freiburg 2001.

WARZYWODA-KRUSZYŃSKA W., GOLCZYŃSKA-GRONDAS A., Wzmocnić szanse i osłabić transmisję biedy wśród mieszkańców miast województwa łódzkiego – WZLOT, [Stärkung der Chancen und Verringerung der Vererbung von Armut unter den Einwohnern der Städte im Gebiet Lodz - WZLOT], Łódź 2010.

WEINERT F., Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel 2001.

WOPPOWA J., Religionsdidaktik, Paderborn 2018.

ZANDER M., Unbewusste Schemata: Der Habitus in der Psychologie, in: LINGER A., SCHNEICKERT CH., SCHUMACHER F. (Hrsg.), Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2013.

ZIEBERTZ H.-G., HEIL S., MENDEL H., SIMON W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession - Religion - Habitus, Münster 2005.

ŻAK A., Wierchołek góry lodowej. Kościół i pedofilia, [Die Spitze des Eisbergs. Kirche und Pädophilie], Kraków 2019.

IV Internetquellen

ANNUARIUM STATISTICUM ECCLESIAE IN POLONIA AD 2020, [Statistische Jahrbücher der Kirche in Polen 2020]; <https://iskk.pl/badania/roczniki-statystyczne/336-annuarium-statisticum-ecclesiae-in-polonia-dane-za-rok-2020>; verfügbar: 06.05.2023.

DUDEN-ONLINE-WÖRTERBUCH, Stichwort: professionell, <https://www.duden.de/rechtschreibung/professionell>; verfügbar: 03.05.2023.

DRESSLER B., Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, In: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik, Nr. 8, 2009, 117, <https://www.theo-web.de/zeitschrift/ausgabe-2009-02/15.pdf>; verfügbar: 14.10.2023.

GAZETAPRAWNA.PL, <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/8585718,migracje-duszczyk-raport-ukraincy-granica-polsko-bialoruska.html>; verfügbar: 05.06.2023.

HALÍK T., W Polsce sekularyzacja przebiega najszybciej, [Die Säkularisierung ist in Polen am schnellsten], <https://www.ekai.pl/ks-tomasz-halik-w-polsce-sekularyzacja-przebiega-najszybciej/>, verfügbar: 06.05.2023.

HALÍK T., Kościół w Polsce powinien podjąć głęboką reformę, [Die Kirche in Polen sollte eine tiefgreifende Reform durchführen], <https://www.ekai.pl/ks-halik-kosciol-w-polsce-powinien-podjac-gleboka-reforme/>, verfügbar: 06.05.2023.

HEIL S., Art. Habitus, 2016 in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Habitus.100196/>, verfügbar: PDF vom 02.05.2023.

INSTRUKCJA O KATECHIZACJI W ARCHIDIECEZJI ŁÓDZKIEJ z dnia 30 czerwca 2016 roku, [INSTRUKTION ÜBER KATECHISATION IN DER ERZDIÖZESE LODZ vom 30. Juni 2016], Pkt. 5c, https://katecheza.lodz.pl/app/uploads/2016/08/Instrukcja_o_katechizacji.pdf; verfügbar: 25.10.2023.

JAKOBS M., Was ist guter Religionsunterricht?, Vortrag am „Forum Religionsunterricht“, Luzern, am 5.11.2008, <https://www.unilu.ch/fileadmin/fakultaeten/tf/professuren/relpaed/dok/Referat-Was-ist-guter-Religionsunterricht.pdf>, verfügbar: 07.01.2023.

KATOLICKA AGENCJA INFORMACYJNA, [DIE KATHOLISCHE NACHRICHTENAGENTUR], <https://www.ekai.pl/w-najmlodszych-pokoleniach-sekularyzacja-juz-nie-pelza-ale-idzie-stepa/>, verfügbar: 06.05.2023.

KOZŁOWSKA D., Ist Polen (noch) ein christliches Land?, in: Polen-Analysen, Nr. 291 vom 05.04.2022, <https://www.laender-analysen.de/polen-analysen/291/ist-polen-noch-ein-christliches-land/>, verfügbar: 03.07.2023.

LODZ.PL, <https://lodz.pl/artykul/religia-w-szkolach-w-lodzi-coraz-mniej-uczniow-uczestniczy-w-zajeciach-53564/>, [Religion in Schulen in Lodz. Immer weniger Schüler besuchen den Unterricht], verfügbar: 06.05.2023.

PEW FORUM, <https://www.pewforum.org/2018/06/13/young-adults-around-the-world-are-less-religious-by-several-measures/>, verfügbar: 06.05.2023.

PIRNER M.L., Art. Professionsforschung, 2015, in: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet www.wirelex.de, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Professionsforschung.100007>, verfügbar: PDF vom 03.05.2023.

POGOTOWIE STATYSTYCZNE, Analiza rzetelności Alfa Cronbacha – teoria, wyjaśnienia, przykłady raportowania, [Reliabilitätsanalyse nach Cronbachs Alpha - Theorie, Erklärungen, Berichtsbeispiele], <https://pogotowiestatystyczne.pl/analiza-rzetelnosci-alfa-cronbacha/>; verfügbar: 25.05.2023.

POGOTOWIE STATYSTYCZNE, Statystyki opisowe i normalność rozkładu, [Deskriptive Statistik und Normalität der Verteilung], <https://pogotowiestatystyczne.pl/wp->

content/uploads/2023/04/2023-01-Statystyki-opisowe-i-normalnosc-rozkladu.pdf; verfügbar: 25.05.2023.

RZECZPOSPOLITA.PL, <https://www.rp.pl/Kosciol/311049989-Lodz-55-proc-uczniow-nie-chodzi-na-lekcje-religii.html>, [Lodz. 55 Prozent der Schüler*innen kommen nicht zum Religionsunterricht], verfügbar: 06.05.2023.

STRZELCZYK G., Od reakcji Kościoła na wykorzystywanie seksualne zależy przetrwanie wspólnot wiary, [Das Überleben von Glaubensgemeinschaften hängt von der Reaktion der Kirche auf sexuellen Missbrauch ab], <https://www.ekai.pl/ks-strzelczyk-od-reakcji-kosciola-na-wykorzystywanie-seksualne-zalezy-przetrwanie-wspolnot-wiary/>, verfügbar: 06.05.2023.

THOMAS VON AQUIN, Summa Theologica, p. I-II, q. 9, 1, in: Band 9: Ziel und Handeln des Menschen, Berlin / Boston 2022, <https://doi.org/10.1515/9783110746709>, verfügbar: 30.10.2023.

V Unveröffentlichte Werke

ANGABEN VOM KATECHETISCHEN AMT DER ERZDIÖZESE LODZ.

KOWALCZYK T., Laienreligionslehrer in der Erzdiözese Gniezno. Pastorale Richtlinien der berufsbegleitenden Bildung von Religionslehrern, Dissertation an der Universität Wien, 2005.

WOJTASIK B., Nauczanie religii w szkole na terenie diecezji łódzkiej w latach 1989-2000, [Das Lehren der Religion im Gebiet der Diözese Lodz in den Jahren 1989 – 2000], Magisterarbeit an der Universität Kardinal Stefan Wyszyński in Warschau, 2019.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Professionstypisches Habitusmodell

Abbildung 2: Professionelles religionspädagogisches Habitusmodell

Abbildung 3: Stärken der Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 4: Schwächen der Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 5: Vorstellung von einem guten Religionslehrer bzw. einer guten Religionslehrerin (prozentual)

Abbildung 6: Benötigte Unterstützung für Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 7: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Vorbereitung auf den Unterricht (prozentual)

Abbildung 8: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Durchführung des Unterrichts (prozentual)

Abbildung 9: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Evaluierung des Unterrichts (prozentual)

Abbildung 10: Selbstempfindung von der Kompetenz der Entwicklung der religiösen Toleranz in der Schule (prozentual)

Abbildung 11: Selbstempfindung von der Kompetenz der geschickten Bewältigung der pädagogischen Praxis (prozentual)

Abbildung 12: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz einer angemessenen Behandlung der Schüler*innen von religiöser Vielfalt (prozentual)

Abbildung 13: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des Übernehmens des schulischen Rollenmusters als Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 14: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz der Erfüllung des kirchlichen Rollenmodells als Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 15: Selbstempfindung von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit Lebenserfahrungen (prozentual)

Abbildung 16: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit Glaubenserfahrungen (prozentual)

Abbildung 17: Selbstempfindung von der Kompetenz der Reflexivität (prozentual)

Abbildung 18: Berufsjahre der Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 19: Karrierestatus der Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 20: Familienstand der Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 21: Geschlecht der Religionslehrer*innen (prozentual)

Abbildung 22: Durchschnittswerte mit 95 % Konfidenzintervallen für Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen

Abbildung 23: Durchschnittswerte mit 95 % Konfidenzintervallen für Sektorindikatoren

Abbildung 24: Kastengrafik für die einzelnen Kompetenzen

Abbildung 25: Durchschnittswerte mit 95% Konfidenzintervall für Kompetenzaspekte

Abbildung 26: Durchschnittswerte mit 95 % Konfidenzintervallen für geschlechtsspezifische Indikatoren für Kompetenzaspekte

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Stärken der Religionslehrer*innen

Tabelle 2: Schwächen der Religionslehrer*innen

Tabelle 3: Vorstellung von einem guten Religionslehrer bzw. einer guten Religionslehrerin

Tabelle 4: Benötigte Unterstützung für Religionslehrer*innen

Tabelle 5: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Vorbereitung auf den Unterricht

Tabelle 6: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Durchführung des Unterrichts

Tabelle 7: Selbstempfindung von der Kompetenz der richtigen Evaluierung des Unterrichts

Tabelle 8: Selbstempfindung von der Kompetenz der Entwicklung der religiösen Toleranz in der Schule

Tabelle 9: Selbstempfindung von der Kompetenz der geschickten Bewältigung der pädagogischen Praxis

Tabelle 10: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz einer angemessenen Behandlung der Schüler*innen von religiöser Vielfalt

Tabelle 11: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des Übernehmens des schulischen Rollenmusters als Religionslehrer*innen

Tabelle 12: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz der Erfüllung des kirchlichen Rollenmusters als Religionslehrer*innen

Tabelle 13: Selbstempfindung von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit Lebenserfahrungen

Tabelle 14: Selbstempfindung der Religionslehrer*innen von der Kompetenz des angemessenen Umgangs mit Glaubenserfahrungen

Tabelle 15: Selbstempfindung von der Kompetenz der Reflexivität

Tabelle 16: Berufsjahre der Religionslehrer*innen

Tabelle 17: Karrierestatus der Religionslehrer*innen

Tabelle 18: Familienstand der Religionslehrer*innen

Tabelle 19: Geschlecht der Religionslehrer*innen

Tabelle 20: Vergleich der Religionslehrer*innengruppen nach Berufsjahren

Tabelle 21: Vergleich der Religionslehrer*innengruppen nach dem Karrierestatus

Tabelle 22: Vergleich der Religionslehrer*innengruppen nach Familienstand

Tabelle 23: Vergleich der Religionslehrer*innengruppen nach Geschlecht

Tabelle 24: Statistiken mit dem Cronbachs Alpha Ergebnis (α Cronbach)

Tabelle 25: Grundlegende deskriptive Statistiken mit dem Ergebnis des Kolmogorov-Smirnov-Tests

Tabelle 26: Vergleich der Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen

Tabelle 27: Vergleich der Sektoren

Tabelle 28: Vergleich des Niveaus der Kompetenzen untereinander

Tabelle 29: Signifikanzwerte der paarweisen Vergleiche in Bezug auf das Kompetenzniveau unter Verwendung von Post-Hoc-Tests mit Dunn-Bonferroni-Korrektur

Tabelle 30: Vergleich der Aspekte untereinander

Tabelle 31: Geschlechtsspezifische Unterschiede in Kompetenzsektoren

Tabelle 32: Unterschiede in den Kompetenzsektoren nach dem Familienstand der Befragten

Tabelle 33: Korrelationen von Kompetenzsektoren mit den Berufsjahren und dem Karrierestatus

Tabelle 34: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Aspekten der Kompetenz

Tabelle 35: Unterschiede bei den Kompetenzaspekten nach Familienstand

Tabelle 36: Korrelationen von Kompetenzaspekten mit den Berufsjahren und dem Karrierestatus

Tabelle 37: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Kompetenz Reflexivität

Tabelle 38: Unterschiede bei der Kompetenz Reflexivität nach dem Familienstand der Befragten

Tabelle 39: Korrelationen von der Kompetenz Reflexivität mit den Berufsjahren und dem Karrierestatus

ANHANG: FRAGEBOGEN

"Professionalisierung der Religionslehrkräfte in der Erzdiözese Lodz"

Herzlich willkommen und vielen Dank, dass Sie sich die Zeit für das Ausfüllen des Fragebogens nehmen! Die Umfrage ist anonym und die Antworten können nicht auf einzelne Teilnehmer zurück geführt werden. Die Umfrage ist ein Teil der Dissertation.

Seien Sie bitte so offen und ehrlich wie möglich in Ihren Antworten! Für das Ausfüllen des Fragebogens werden Sie ca.15-20 Minuten benötigen.

Ich bin sehr dankbar für Ihre Mitarbeit.

1) Welche Stärken zeichnen Sie in Ihrem Beruf als Religionslehrer*in aus? Bitte geben Sie zwei Bereiche an.

.....

2) Welche Schwächen zeichnen Sie in Ihrem Beruf als Religionslehrer*in aus? Bitte geben Sie zwei Bereiche an.

.....

3) Was charakterisiert für Sie einen guten Religionslehrer bzw. eine gute Religionslehrerin? Bitte beschreiben Sie es kurz, in zwei bzw. drei Sätzen.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4) Worin bräuchten Sie Unterstützung, um gut Religion unterrichten zu können? Bitte beschreiben Sie es kurz, in zwei bzw. drei Sätzen.

.....

.....

.....

.....

.....

Kreuzen Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.

Trifft nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft zu
--------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	----------------------

Die folgenden Fragen betreffen Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung Ihres Religionsunterrichts und den Umgang mit religiöser Vielfalt in Ihrer Schule:

5.	Wenn ich ein Thema vorbereite, versuche ich die zentralen, wichtigsten Inhalte herauszuarbeiten	☐	☐	☐	☐
----	---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

6.	Es macht mir Spaß, einmal vorbereitete Unterrichtseinheiten immer wieder neu zu überarbeiten	☐	☐	☐	☐
7.	Meine Unterrichtsvorbereitungen passe ich an die jeweilige Klasse jeweils neu an	☐	☐	☐	☐
8.	Wenn ich die Antworten oder Aussagen von Schüler*innen nicht verstehe, nehme ich mir Zeit, um ihre echte Bedeutung herauszufinden	☐	☐	☐	☐
9.	Ich wertschätze die Aussagen von Schüler*innen auch dann, wenn sie meinen christlichen Vorstellungen nicht entsprechen	☐	☐	☐	☐
10.	Ich unterstütze den Lehr- Lernprozess, indem ich auf methodische Vielfalt achte	☐	☐	☐	☐
11.	Ich reflektiere, was im Unterricht und warum es geschehen ist	☐	☐	☐	☐
12.	Die Rückmeldungen der Schulaufsicht oder des Katechetischen Amtes zu meinem Unterricht erlebe ich als hilfreich	☐	☐	☐	☐
13.	Ich evaluiere mein berufliches Tun regelmäßig	☐	☐	☐	☐
14*	Wenn "Trifft zu" bzw. "Trifft eher zu", dann schreiben Sie bitte, wie Sie das machen:				
15.	Sich mit religiöser Toleranz auseinanderzusetzen, ist eine zentrale Aufgabe von Schule	☐	☐	☐	☐
16.	Ich finde es für wichtig, dass religiöse Elemente (Zeichen, Symbole, Bilder) von allen Religionen, die in meiner Schule vertreten sind, im Schulgebäude sichtbar gemacht werden	☐	☐	☐	☐
17.	In meiner Schule haben religiöse Aktivitäten unterschiedlicher Religionen Platz	☐	☐	☐	☐
18.*	Wenn "Trifft zu" bzw. "Trifft eher zu", dann schreiben Sie bitte welche Aktivitäten es gibt:				
<i>Die folgenden Fragen betreffen Ihrer pädagogische Tätigkeit und die religiöse Sozialisation von Schüler*innen</i>					
19.	Religionsunterricht braucht eine andere Herangehensweise als die Katechese in der Gemeinde	☐	☐	☐	☐

- | | | | | | |
|-----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 20. | Dass sich in meiner beruflichen Handlungspraxis nicht alles vollständig planen lässt, kann ich gut akzeptieren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 21. | Mit unerwarteten und ungeplanten Situationen während des Unterrichts kann ich gut umgehen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 22. | Meine Schüler*innen sind religiös sehr unterschiedlich sozialisiert | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 23. | Ich empfinde diese Unterschiedlichkeit als eine Bereicherung für meinen Unterricht | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 24. | Ich nehme Rücksicht auf die unterschiedlichen religiösen Bedürfnisse meiner Schüler*innen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Die folgenden Fragen betreffen Ihre Zugehörigkeit zu den Institutionen Schule und Kirche

- | | | | | | |
|-----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25. | Die Rolle als Religionslehrer*in ist durch spezifische Merkmale charakterisiert | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 26. | Wenn "Trifft zu" bzw. "Trifft eher zu", dann schreiben Sie bitte welche Merkmale:
.....
.....
..... | | | | |
| 27. | Ich fühle mich in meiner Rolle als Religionslehrer*in wohl | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 28. | Es gelingt mir gut, meine Rolle als Religionslehrer*in auszufüllen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 29. | Als Religionslehrer*in bin ich Vertreter*in der institutionellen Kirche | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 30. | Ich kann mich mit dieser Rolle gut identifizieren | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 31. | Ich bin kirchlich gut/stark angebunden | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

*Die folgenden Fragen betreffen den Umgang mit den Lebens- und Glaubenserfahrungen von Ihnen und Ihren Schüler*innen:*

- | | | | | | |
|-----|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 32. | Die Lebenserfahrungen von SchülerInnen sehe ich als gleichwertig zu meinen eigenen an | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 33. | Es ist mir in meinem Unterricht wichtig, die Erfahrungen meiner Schüler*innen aufzugreifen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 34. | Wenn die Schüler*innen mich nach meinen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

persönlichen Lebenserfahrungen fragen, gebe ich gerne Auskunft

- | | | | | | |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 35. | In meinem Unterricht nehme ich Rücksicht darauf, dass Schüler*innen sehr unterschiedliche Glaubenserfahrungen mitbringen können | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 36. | Ich ermutige die Schüler*innen, ihre unterschiedlichen, persönlichen Einstellungen zum Glauben zu äußern | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 37. | Wenn Schüler*innen nach meinen Glaubenserfahrungen fragen, bringe ich sie ein | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Die folgenden Fragen betreffen die Reflexion zu Ihrem Unterrichtshandeln:

- | | | | | | |
|-----|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 38. | Ich bleibe bei meinem Unterricht an meiner Vorbereitung orientiert und analysiere mein Handeln nachher | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 39. | Ich versuche während des Unterrichts mein Handeln zu analysieren und bin bereit, es an die jeweilige Situation anzupassen | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 40. | Ich habe schon öfter mein Unterrichtskonzept während des Unterrichts geändert | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Diese folgenden persönlichen Angaben dienen lediglich statistischen Zwecken und sind für eine aussagekräftige Auswertung nötig.

- | | | | | | | |
|-----|--|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 41. | Seit wie vielen Jahren arbeiten Sie als Religionslehrer*in | | | | | |
| | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| | weniger als 5 Jahre | 6-10 | 11-15 | 16-20 | 21-25 | mehr als 25 Jahre |
| 42. | Karrierestatus | | | | | |
| | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | |
| | 1. Stufe | 2. Stufe | 3. Stufe | 4. Stufe | | |
| 43. | Familienstand | | | | | |
| | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ | | |
| | ledig | verheiratet | diözesaner
Priester/
Diakon | Ordensperson | | |
| 44. | Geschlecht | | | | | |
| | ☐ | | ☐ | | | |
| | weiblich | | männlich | | | |

ABSTRACT (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit widmet sich der Frage, welche Unterstützung Religionslehrkräfte in Lodz (Polen) bei der Weiterentwicklung ihrer religionspädagogischen Kompetenzen benötigen. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Professionalität der Religionslehrer*innen zu erforschen, mit besonderer Berücksichtigung ihres religionspädagogischen Habitus. Ausgehend von dem polnischen Kontext in historischer, theologischer und soziologischer Hinsicht werden die Theorien der Profession, der Professionalität und der Professionalisierung dargestellt. Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf dem religionspädagogischen Habitusmodell (von Hans-Georg Ziebertz und Stephan Heil, 2005), das als Grundlage für die empirische Untersuchung dient. Die Ergebnisse der durchgeführten Befragung bestätigen die Notwendigkeit einer gezielten Intervention zur Förderung der Kompetenzentwicklung. Sie identifizieren jene Sektoren und Bereiche, in denen Religionslehrer*innen am dringendsten Unterstützung benötigen, um professionell unterrichten zu können. Die angewendeten Forschungsmethoden umfassen die hermeneutische Literaturanalyse, die quantitative Fragebogenuntersuchung und die Synthese der Schlussfolgerungen. Die erzielten Resultate bilden eine Grundlage für konkrete Professionalisierungsmaßnahmen und eröffnen Perspektiven für eine weiterführende Forschung in diesem Gebiet.

Schlagwörter: Habitus; Professionalisierung; Professionalität; Religionslehrer*innen; religionspädagogische Kompetenzen.

ABSTRACT (English)

This thesis is dedicated to the question what support religious education teachers in Lodz (Poland) need to further develop their religious education competences. The aim of this thesis is to explore the professionalism of religious education teachers, with a particular focus on their religious education habitus. Based on the Polish context in historical, theological and sociological terms, the theories of profession, professionalism and professionalisation are presented. The focus of the work is on the religious education habitus model (by Hans-Georg Ziebertz and Stephan Heil, 2005), which serves as the basis for the empirical study. The results of the survey confirm the need for targeted intervention to promote the development of competences. They identify those sectors and areas in which religious education teachers most urgently need support in order to be able to teach professionally. The research methods used include hermeneutic literature analysis, quantitative questionnaire research and the synthesis of conclusions. The results obtained form a basis for concrete professionalisation measures and open up perspectives for further research in this area.

Keywords: habitus; professionalisation; professionalism; teachers of religion; religious education competences.