

Praktische Theologie heute

Edda Strutzenberger-Reiter

Religion in der Schulentwicklung

Eine empirische Studie

Kohlhammer

Edda Strutzenberger-Reiter

Religion in der Schulentwicklung

Praktische Theologie heute

Herausgegeben von

Gottfried Bitter

Kristian Fechtner

Ottmar Fuchs

Albert Gerhards

Thomas Klie

Helga Kohler-Spiegel

Isabelle Noth

Ulrike Wagner-Rau

Band 135

Edda Strutzenberger-Reiter

Religion in der Schulentwicklung

Eine empirische Studie

Verlag W. Kohlhammer

1. Auflage 2016

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print: ISBN 978-3-17-023411-6

E-Book-Format:

pdf: ISBN 978-3-17-023468-0

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Vorwort

Das vorliegende Buch ist eine gekürzte und leicht überarbeitete Version meiner Dissertation, die unter dem Titel: „,Dass Religion auch hier mitspielt...‘. Zur Bedeutung von Religion in der Schulentwicklung. Eine empirische Studie.“ 2012 an der Universität Wien angenommen wurde. Hier möchte ich jenen danken, die mich unterstützt haben, diese Arbeit fertigzustellen.

An erster Stelle gilt mein Dank jenen ReligionslehrerInnen, die mir durch die Bereitschaft für ein Interview ihre Zeit zur Verfügung stellten und mir in ihren Ausführungen wertvolle Einblicke in ihren Arbeitsalltag gaben.

Für seine wertschätzende Betreuung und wohlwollende Begleitung in allen Phasen des Entstehens dieser Arbeit sei hier Martin Jäggle gedankt. Er hat mir nicht nur ermöglicht, sie in einem stetigen und gehaltvollen Austausch mit ihm zu erstellen, sondern auch durch seine Rückmeldungen und Anfragen wertvolle Impulse zu ihrem Entstehen gegeben. Sein Blick für verborgene Details und seine Art, Menschen wahrzunehmen, haben mich nicht nur auf einer wissenschaftlichen Ebene gelehrt, mit offenen Augen durch die Welt zu gehen. Ebenso bedanke ich mich bei Wolfgang Weirer, der die Zweitbegutachtung übernahm. Er unterstützte mich kompetent und auf eine sehr wertschätzende Weise. So ging sein Engagement über die Begutachtung hinaus und war für mich eine hilfreiche kontinuierliche Begleitung im Entstehungsprozess.

Mein Dank gilt nicht zuletzt meiner Familie für ihre fortwährende Unterstützung.

Ich freue mich über die Aufnahme in der Reihe „Praktische Theologie heute“ und bedanke mich bei den HerausgeberInnen für Ihre Unterstützung!

Wien, im Februar 2016

Edda Strutzenberger-Reiter

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung.....	15
1. Gesellschaftliche Wahrnehmung von Religion	15
2. Zusammenhang zwischen Religion und Schulentwicklung.....	17
3. Wissenschaftliche Verortung	19
3.1. Schulentwicklungsforschung	19
3.2. Qualitative Sozialforschung	19
3.2.1. Grundlagen qualitativer Sozialforschung.....	19
3.2.2. Grundlagen rekonstruktiver Sozialforschung.....	21
3.3. Theologische und religionspädagogische Prämissen	22
3.3.1. Theologie des Subjekts nach Henning Luther	22
3.3.2. Theologische Dignität von Schule	23
3.3.3. Heil und Unheil als leitende theologische Perspektive	25
4. Aufbau und Überblick.....	28
II. Begründungszusammenhang: Zum Verhältnis von Schule und Religion.....	31
5. Begriffsverständnis von „Religion“ und „Religiosität“.....	31
5.1. Einführung in den Diskurs nach Hans Zirker und Burkard Porzelt... 31	
5.2. Verständnis von Religion nach Hans-Günter Heimbrock	34
5.2.1. Materiale Dimension von Religion.....	36
5.2.2. Funktionale Dimension von Religion.....	37
5.2.3. Semiotische und phänomenologische Dimension von Religion.....	37
5.3. Religiosität als subjektive Dimension von Religion	38
5.4. Ein weiter Religionsbegriff als heuristischer Rahmen	40
5.5. Zusammenfassung.....	42
6. Schule und Religion.....	44
6.1. Religion im Schulleben.....	44
6.2. Religion aus Perspektive Jugendlicher.....	46
6.3. Religion als Teil von Bildungsprozessen	47
6.3.1. Erziehungswissenschaftlicher Bildungsbegriff.....	47
6.3.2. Theologischer Bildungsbegriff.....	49

6.3.3.	Religion in Bildungsprozessen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.....	51
6.3.4.	Religion in Bildungsprozessen aus religionspädagogischer Perspektive	52
6.4.	Zusammenfassung.....	54

III. Pluralität:

	Zentrales Kennzeichen postmoderner Gesellschaft.....	57
7.	Gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse.....	57
7.1.	Differenzierung und Spezialisierung von Gesellschaft	57
7.2.	Individualisierung von Lebensentwürfen	58
7.3.	Religiöse Vielfalt in Pluralisierungsprozessen.....	59
7.3.1.	Religiöse Pluralität auf Makro-, Meso- und Mikroebene.....	59
7.3.2.	Religiöse Pluralität aus Perspektive Jugendlicher	60
7.4.	Religionen im Umgang mit religiöser Pluralität	62
7.4.1.	Wahrheitsfrage in einer religiös pluralen Welt	62
7.4.2.	Religiöse Individualisierung	63
7.5.	Zusammenfassung.....	64
8.	Pädagogische Relevanz von Pluralität	65
8.1.	Schulen im Dienst einer pluralen Gesellschaft.....	65
8.2.	Pädagogik der Vielfalt nach Annedore Prengel	66
8.2.1.	Wahrnehmung von Differenz.....	66
8.2.2.	Intersubjektive Anerkennung	68
8.3.	Religionspädagogische Perspektiven	70
8.3.1.	Pluralität als Lernchance erkennen	71
8.3.2.	Individualisierte Religiosität Jugendlicher wahrnehmen	72
8.4.	Zusammenfassung.....	73

IV. Theoretische Fundierung:

	Schulentwicklung und Religionspädagogik.....	75
9.	Grundlagen der Schultheorie.....	75
9.1.	Kennzeichen von Schule	75
9.2.	Aktuelle Herausforderungen für Schulen.....	76
9.3.	Bezug zum Lehrplan	77
9.4.	Funktionale Perspektive nach Helmut Fend.....	78
9.4.1.	Erste Funktion: Enkulturation	80

9.4.2.	Zweite Funktion: Qualifikation	80
9.4.3.	Dritte Funktion: Allokation und Selektion	81
9.4.4.	Vierte Funktion: Gesellschaftliche Integration	81
9.4.5.	Individuelle Relevanz der vier Funktionen	83
9.4.6.	Widersprüchlichkeiten der Funktionen.....	83
9.4.7.	Handeln im System: Konzept der Rekontextualisierung.....	84
9.5.	Schule als Gendered Institution	86
9.5.1.	Konstruktion von Geschlecht	86
9.5.2.	Merkmale von Schule als Gendered Institution	89
9.6.	Religionspädagogische Perspektiven	90
9.6.1.	Erschließen religiöser Symbolsysteme und Traditionen	91
9.6.2.	Fördern von Interreligiosität	92
9.6.3.	Entwickeln von Haltungen und Einstellungen.....	92
9.6.4.	Herausforderung Leistungsbeurteilung	93
9.6.5.	Option für Würde und Freiheit des Menschen.....	93
9.7.	Zusammenfassung.....	94
10.	Schule als Organisation.....	95
10.1.	Soziologische Perspektive.....	95
10.2.	Systemtheoretische Perspektive	97
10.3.	Mikropolitische Perspektive.....	98
10.3.1.	Interaktion als Mittel zum Machtgewinn	99
10.3.2.	Verschränkung von Handlung und Struktur.....	100
10.4.	Kennzeichen der Organisation Schule	102
10.5.	Zusammenfassung.....	104
11.	Ausgewählte Perspektiven der Schulentwicklungsforschung	106
11.1.	Verständnis von Schulentwicklung.....	106
11.2.	Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung.....	107
11.3.	Schulen als soziale Systeme	111
11.4.	Organisationskultur	113
11.5.	Lernende Schule.....	116
11.6.	Prozessethik	118
11.7.	Konkretisierung: Widerstände und Leitung	120
11.8.	Zusammenfassung.....	122
12.	Theologisches Verständnis von Schulentwicklung.....	124
12.1.	Blick auf Gerechtigkeit und ein geglücktes Leben.....	124
12.2.	Reich-Gottes-Gleichnisse: Kriterien für Schulentwicklung	125
12.2.1.	Theologie des Reiches Gottes	125
12.2.2.	Relevanz für Schulentwicklungsprozesse	127

12.3.	Anthropologie der Würde	129
12.3.1.	Freiheit und Geschlecht.....	129
12.3.2.	Anerkennung von Religiosität und religiöser Pluralität	131
12.4.	Zusammenfassung.....	132
13.	Fazit: Religionspädagogische Konkretion.....	134
13.1.	Allgemeine religionspädagogische Perspektiven	134
13.1.1.	Religiöses Lernen als Beitrag zu einer guten Schule.....	134
13.1.2.	Religion als Irritation in der losen Kopplung von Schule	134
13.1.3.	Mikropolitik: Gerechte Ressourcenverteilung in der Schule	135
13.1.4.	Menschen im Mittelpunkt von Schulentwicklung.....	135
13.1.5.	Systemtheorie: Sich selbst kritisch anfragen lassen	136
13.1.6.	Anerkennung religiöser Pluralität in Organisationskulturen.....	136
13.1.7.	Zwischenmenschliche Begegnung im Zentrum der lernenden Schule	137
13.1.8.	Prozessethik: Umgang mit religiöser Differenz als Kriterium	138
13.2.	Beitrag des Religionsunterrichts zu Schulentwicklung	139
13.2.1.	Spezifika des Religionsunterrichts.....	139
13.2.2.	Religiöse Bildung als Ressource für Schulentwicklung.....	141
13.2.3.	Umgang mit (religiöser) Pluralität lernen	143
13.3.	Zusammenfassung.....	145
V.	ReligionslehrerInnen als Forschungssubjekte und Beteiligte an Schulentwicklung.....	147
14.	Biografie- und Kompetenzforschung.....	147
14.1.	Berufsbiografische LehrerInnenforschung.....	148
14.2.	Kompetenzforschung	149
14.2.1.	Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz	150
14.2.2.	Schulentwicklungskompetenzen	151
14.2.3.	Religionspädagogische Kompetenzen	152
14.3.	Grundlegende Haltung: Respekt	154
14.4.	Zusammenfassung.....	155
15.	Spezifika des Berufs ReligionslehrerIn	156
15.1.	ReligionslehrerInnen unter Kritik	156
15.2.	Zentrale Bedeutung der Person	157
15.3.	Empirische Forschungsergebnisse	158
15.3.1.	Zur Situation österreichischer ReligionslehrerInnen	158
15.3.2.	Pädagogische Ziele von ReligionslehrerInnen.....	160

15.3.3.	Religionsunterricht im Kontext von Multireligiosität.....	162
15.4.	Zusammenfassung.....	163
16.	Beteiligung von ReligionslehrerInnen an Schulentwicklung	165
16.1.	Mitverantwortung als Handlungsgrundlage	165
16.2.	Organisations- und Vermittlungskompetenz.....	167
16.3.	Grenzen des Engagements	168
16.4.	Zusammenfassung.....	169
VI. Methodologie und Methode der empirischen Erhebung.....		171
17.	Dokumentarische Methode.....	171
17.1.	Theoretische Grundlagen	171
17.2.	Konjunktives und kommunikatives Wissen	173
17.3.	Vom thematischen Gehalt zum Orientierungsrahmen	174
17.4.	Problemzentriertes Interview und dokumentarische Methode	177
17.4.1.	Gemeinsames und Unterscheidendes	177
17.4.2.	Begründung für das Erhebungsinstrument	178
17.5.	Zusammenfassung.....	179
18.	Methodische Überlegungen und ihre Umsetzung	181
18.1.	Leitende ethische Kriterien	181
18.2.	Theologische Kriterien qualitativer Forschung.....	183
18.3.	Das problemzentrierte Interview	185
18.3.1.	Grundlagen.....	185
18.3.2.	Problemzentrierung, Orientierung am Gegenstand und Prozessorientierung	186
18.3.3.	Instrumente des Problemzentrierten Interviews.....	187
18.3.4.	Gesprächsstrategien	187
18.4.	Auswertungsschritte	188
18.5.	Sample.....	191
18.6.	Beschreibung des Leitfadens.....	193
18.7.	Zusammenfassung.....	195
VII. Die Forschungsergebnisse: Diskursbeschreibung		197
19.	Die InterviewpartnerInnen.....	198
20.	Verständnis von Schulentwicklung	201
20.1.	Erster Orientierungsrahmen: Hierarchie der Unterrichtsfächer.....	201

20.2.	Zweiter Orientierungsrahmen: Als ReligionslehrerIn spezifische Themen repräsentieren	209
20.3.	Dritter Orientierungsrahmen: Strukturelle Aspekte	212
20.4.	Vierter Orientierungsrahmen: Abgrenzen gegenüber fremden Vorgaben.....	218
20.5.	Fazit und Interpretation: Verständnis von Schulentwicklung	221
21.	Professionsverständnis von ReligionslehrerInnen.....	223
21.1.	Erster Orientierungsrahmen: Schulische Hierarchie als Basis der Selbstwahrnehmung im System	223
21.2.	Zweiter Orientierungsrahmen: Spezifische Rahmenbedingungen für ReligionslehrerInnen	234
21.3.	Fazit und Interpretation: Umstrittene Sonderrolle.....	236
22.	Bedeutung des Glaubens für die Beteiligung an Schulentwicklung.....	239
22.1.	Erster Orientierungsrahmen: Grenzen zwischen Persönlichem und Beruflichem	239
22.2.	Zweiter Orientierungsrahmen: Verhältnis zur Kirche	243
22.3.	Fazit und Interpretation: Glaube betrifft, motiviert und fordert heraus	247
23.	Lernen im Schulentwicklungsprozess.....	249
23.1.	Erster Orientierungsrahmen: Negative Erfahrungen mit (basis)demokratischen Prozessen	249
23.2.	Zweiter Orientierungsrahmen: Einfluss externer Vorgaben auf Schulentwicklung	252
23.3.	Dritter Orientierungsrahmen: Soziale Dimension des Lernens	253
23.4.	Vierter Orientierungsrahmen: Lernen als negative emotionale Erfahrung.....	258
23.5.	Fünfter Orientierungsrahmen: Persönlichkeitsentwicklung	261
23.6.	Fazit und Interpretation: Lernen in unterschiedlichen Dimensionen	262
24.	Religiöse Pluralität.....	264
24.1.	Orientierungsrahmen: Religiöse Pluralität als Problem	264
24.2.	Fazit und Interpretation: Herausforderungen aufgrund religiöser Pluralität.....	270

25. Vorstellungen einer guten Schule.....	271
25.1. Erster Orientierungsrahmen:	
Funktionen und Aufgaben von Schulen	271
25.2. Zweiter Orientierungsrahmen:	
Inner- und außerschulische Vorgaben.....	272
25.3. Dritter Orientierungsrahmen: Wohlergehen der SchülerInnen	278
25.4. Vierter Orientierungsrahmen:	
Soziale Dimensionen als Indikatoren für gute Schulkultur	281
25.5. Fazit und Interpretation: Gute Schule gemessen an der Realität....	283
 26. Zusammenfassung der Diskursbeschreibung.....	 284
 27. Religionspädagogische Perspektiven.....	 287
27.1. Ein- und Mehrdimensionalität von Religion	287
27.2. Bedeutung von ReligionslehrerInnen in Schulentwicklung	288
27.2.1. Umstrittene Sonderstellung des Unterrichtsfaches Religion.....	288
27.2.2. ReligionslehrerInnen als RepräsentantInnen von Religion.....	289
27.2.3. Kompetenzen im Bereich Ethik und Krisenbegleitung.....	290
27.3. Schulentwicklung und Religion	291
27.3.1. Strukturelle Probleme mit Religionsunterricht	291
27.3.2. Demokratisierung und Gerechtigkeit	291
27.4. Herausforderungen aufgrund religiöser Pluralität	292
27.5. Wissenschaftlicher Ertrag der Arbeit	293
 Bibliografie.....	 295
 Anhang.....	 305
1. Leitfaden.....	305
2. Einwilligungserklärung	307
3. Transkriptionsregeln	308
4. Email	309

I. Einleitung

1. Gesellschaftliche Wahrnehmung von Religion

In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung Religion in Schulentwicklungsprozessen aus Sicht katholischer ReligionslehrerInnen in der Sekundarstufe zukommt. Damit wird ein Themenkomplex aufgegriffen, der immer wieder mediale Aufmerksamkeit findet. Die Thematisierung der Beziehung zwischen Religion und Schule ist mit dem sogenannten „Kruzifixurteil“ des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte im November 2009 neu aufgeflammt. Mit diesem Urteil wurde das Anbringen von Kreuzen an öffentlichen Schulen in Italien mit der Begründung verboten, dass sie die Religionsfreiheit der SchülerInnen verletzen würden.¹ Vor diesem Hintergrund fand auch in Österreich eine kontroverielle Debatte darüber statt, inwiefern religiöse Symbole an öffentlichen Bildungseinrichtungen einen Platz haben dürfen. Ein Elternpaar aus Niederösterreich nahm Anstoß an den Kreuzen im Kindergarten ihres Kindes und klagte ebenfalls. Hier entschied allerdings der Oberste Gerichtshof in Österreich anders: Kreuze dürfen dort angebracht werden, wo die Mehrheit der Kinder ein christliches Religionsbekenntnis hat.² In diesem Fall ging es aber um mehr, denn die Eltern des Kindes beanstandeten, dass katholische Bräuche den Alltag dominierten und andere religiöse Feste nicht vorkämen.³ Die Forderung nach einem Kreuzverbot in Schulen wird mit der Frage nach religiöser Pluralität in Bildungseinrichtungen verbunden, die wiederum in einem undifferenzierten Mechanismus mit „Konflikten“ gleichgesetzt wird. Der Kirchenhistoriker Hermann Hold stellt bspw. die Frage, ob das Kreuz angesichts eines „zunehmend aggressiven Zusammentreffen[s] von Kulturen“⁴ noch adäquat sei.

Das Thema Schule und Religion ist auch in Deutschland relevant, wie ein Urteil aus dem Jahr 2011 beweist. Einem muslimischen Schüler wurde es hier gerichtlich verboten, öffentlich zu beten, da das den Schulfrieden bedrohen würde.⁵ Gelebte Religiosität wird so zu einem Störfaktor erklärt, den es um des friedlichen Zusammenlebens in der Schule willen möglichst zu verdrängen gilt. In Reaktion auf dieses Urteil wurde auch in Österreich über die Gebetspraxis an Schulen berichtet. In dieser Berichterstattung wurde impliziert, dass das Beten „privat“ und „diskret“ vor sich zu gehen habe. Hier erfolgte eine weitere impli-

¹ Vgl.: derstandard.at: Kruzifixe in Italiens Schulen widersprechen Religionsfreiheit.

² Vgl.: derstandard.at: Kreuz im Kindergarten nicht verfassungswidrig.

³ Vgl.: derstandard.at: Es geht nicht nur ums Kreuz.

⁴ Vgl.: Krieglsteiner, Alfons: Nur noch ein kleiner Schritt vom Kreuz-Gebot zum Kreuz-Verbot.

⁵ Vgl.: derstandard.at: Urteil: Berliner Muslim darf nicht in der Schule beten.

zite Gleichsetzung, denn Menschen, die öffentlich beten würden, wären nach Meinungen mancher AutorInnen muslimische ExtremistInnen.⁶ Daneben mehren sich aber auch positive Berichte über Schulen, die konstruktiv mit Pluralität und Vielfalt umgehen⁷, wobei hier auffällt, dass das Thema Religion eher ausgespart bleibt. Mit dem Thema Radikalisierung Jugendlicher⁸ und Zustrom von Asylsuchenden nach Europa erhält die Frage nach Religion und dem Umgang mit religiöser Pluralität in Schulen eine neue Dringlichkeit erhalten.

Die Beziehung zwischen Religion und Schule wird in der öffentlichen Debatte oft undifferenziert behandelt, Angehörige des Islams, werden unter den Generalverdacht des Fundamentalismus und damit einhergehender Gewalt gestellt. Der Zusammenhang zwischen (religiöser) Pluralität, Gewalt und Konflikt wird in der Berichterstattung immer wieder thematisiert. Doch ist das tatsächlich so? Führt (religiöse) Pluralität automatisch zu Konflikten und gefährdet die Ausübung von Religion an Schulen die Religionsfreiheit und den Schulfrieden?

⁶ Vgl.: derstandard.at: Beten: Österreichs Schulen entscheiden selbst über Gebetspraxis.

⁷ Vgl.: derstandard.at: Schmelztiegel Klassenzimmer: 40 Sprachen unter einem Dach.

⁸ Vgl.: diepresse.com: Wo Radikalisierung auch in Österreich passiert.

2. Zusammenhang zwischen Religion und Schulentwicklung

Ausgehend von diesen Beobachtungen stellte sich für mich die Frage, welche Bedeutung Religion in der Schule und in Schulentwicklungsprozessen haben kann. Die Beschäftigung mit diesem Thema kann Irritationen und Sorge auslösen, die vor allem der Angst vor der Vereinnahmung von Schule durch Kirchen und Religionen geschuldet sind. Diese Sorge ist aufgrund der immer wiederkehrenden Schlagzeilen und der historischen Entwicklungen verständlich.⁹ Deshalb sei vorangestellt: In dieser Arbeit geht es nicht darum, die humane Schule religiös aufzuladen oder die säkulare Schule durch kirchliche Interessen (wieder) zu vereinnahmen¹⁰, sondern darum, in einer religiös pluralen Gesellschaft nach der Bedeutung und dem Stellenwert von Religionen in der Schule, im Schulleben und in der Schulentwicklung zu fragen. Ziel ist nicht, konfessionellen Religionsunterricht in seiner herkömmlichen Form als einzelnes Unterrichtsfach zu verfestigen, ebenso wenig das Durchsetzen eigener Ansichten und Normen gegen andere Überzeugungen, sondern es geht mir darum, möglichst differenziert wahrzunehmen, in welchen Dimensionen Religion in der Schule Relevanz hat. Grundlegend ist der Gedanke, dass sich die Demokratiefähigkeit einer Gesellschaft auch daran entscheidet, wie ihr Umgang mit Vielfalt und Differenz gestaltet wird. Martin Jäggle und Thomas Krobath ziehen vor dem Hintergrund dieser Überlegungen den Schluss, dass in der Schule, um zukunftsfähig zu sein, gemeinsam an Unterschieden gelernt werden müsse: „Die Herausforderung der Schule, das Zusammenleben einer größer werdenden Heterogenität zu gestalten, braucht neue Formen des Miteinanders verschiedener kultureller und religiöser Beheimatungen und sozialer Herkunft. Nicht das Vereinheitlichen fördert eine gute Schulkultur, sondern Diversität als Ressource wahrzunehmen, ist im Schulentwicklungsdiskurs angesagt, besonders auch religiöse Diversität.“¹¹ Mit der Thematisierung von Religion in Schulentwicklungsprozessen wird somit auch die Förderung von Kompetenzen, die ein Zusammenleben in der Diversität ermöglichen, angestrebt.¹²

Die Beziehung zwischen Religion und Schule erlaubt den Blick auf die religiösen Bedürfnisse der Beteiligten an der einzelnen Schule und nimmt diese als eine Dimension des Lebens vor Ort wahr. Wenn der Bildungsauftrag der Schulen in der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen besteht, so gilt es, auch die Dimension des Religiösen wahrzunehmen¹³, denn Hoffnungen, Ängste, Fragen und Wünsche kommen in der Schule in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zum Ausdruck und stehen somit in Zusammenhang mit Schule.

⁹ Vgl.: Strutzenberger: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, S. 71.

¹⁰ Vgl.: Jäggle/Krobath: Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung, S. 49.

¹¹ Jäggle/Krobath: Bildung, Gerechtigkeit und Würde, S. 56.

¹² Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: Religiöse Dimensionen in der Schule, S. 14.

¹³ Vgl.: Krobath: Schulentwicklung und Religion, S. 165.

Ausgehend von diesen Annahmen, soll die vorliegende Forschung die Frage nach der Bedeutung von Religion für Schulentwicklung in der Sekundarstufe aus Sicht katholischer ReligionslehrerInnen zu beantworten. Dazu wurde eine qualitative Studie durchgeführt. Die Fragen, die sich an diese Forschungsfrage anschließen, können in fünf unterschiedliche Bereiche eingeteilt werden:

- Den Anfang bildet jener Themenkreis, der *nach dem leitenden Verständnis von Religion* fragt: Welche Dimensionen von Religion werden von den ReligionslehrerInnen in der Schule wahrgenommen? Welches Verständnis von Religion ist in der Schule leitend?
- Im Anschluss daran kommen die *ReligionslehrerInnen als RepräsentantInnen von Religion* in der Schule in den Blick: Wie gestaltet sich ihre Situation in der Schule? Wie bringen sie Religion ein? Welche Aufgaben und Funktionen übernehmen ReligionslehrerInnen in der Schulentwicklung?
- Mit Blick auf Schulentwicklungsprozesse schließlich stellen sich Fragen danach, wie Entwicklungsprozesse zu gestalten sind, wenn sie in Zusammenhang mit Religion gesetzt werden, und wie sie ihr *Versprechen von Demokratisierung und Gerechtigkeit* einlösen können.
- Einen weiteren Komplex bilden Fragen zu *Pluralität und Differenz-erfahrungen an Schulen* in ihrem Zusammenhang mit Religion: Wie gehen Schulen mit religiöser Pluralität um? Wie wird sie zum Thema gemacht?
- Schließlich geht es um den *wissenschaftlichen Diskurs*. Hier wird sowohl die Relevanz des Schulentwicklungsdiskurses für die Religionspädagogik thematisiert und umgekehrt dargestellt, was Religionspädagogik zur Schulentwicklung(sforschung) beitragen kann.

Im religionspädagogischen Diskurs wird die wichtige Rolle, die ReligionslehrerInnen in der Schulentwicklung innehaben¹⁴, dargestellt, meist jedoch ohne empirischen Befund. Gleichzeitig finden sich theoretische Überlegungen dazu, welche Rolle Religion in der Schule und Schulentwicklung innehat, hier ebenso meist ohne eine ergänzende empirische Erhebung.¹⁵ Diese Arbeit versucht zum einen, diese Lücke zu schließen und aus Sicht der Beteiligten, hier katholischer ReligionslehrerInnen, die Forschungsfrage zu beantworten. Zum anderen sollen Schulen als ein Ort, an dem Religion und religiöse Pluralität – in welcher Form auch immer – vorhanden sind, thematisiert werden. Zwar wird das Ergebnis dieser Arbeit kein fertiges Schulentwicklungsmodell sein können, doch kann durch sie neue Perspektiven auf die Schulentwicklung geöffnet und für die Wahrnehmung von Religion und religiöser Pluralität sensibilisiert werden.

¹⁴ Vgl.: Pithan: Zur Beteiligung von Religionslehrerinnen an innovativer Schulentwicklung. Oder: Schröder: Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung.

¹⁵ Vgl.: Jäggle/Krobath/Schelander: lebens.werte.schule.

3. Wissenschaftliche Verortung

3.1. Schulentwicklungsforschung

Die Arbeit ist mit ihrer Fragestellung neben dem religionspädagogischen Diskurs auch in der Schulentwicklungsforschung angesiedelt, ein Forschungsgebiet, das nach Heinz Günter Holtappels zwischen Bildungs-, Schul- und Innovationsforschung verortet werden kann. Innerhalb dieses Gebiets werden Voraussetzungen, Bedingungen, Formen, Prozesse, Ergebnisse und Wirkungen von Reformen und Veränderungen im Schulbereich sowohl auf der Systemebene, der Ebene der einzelnen Schulen und der Ebene der Lerngruppen und des Lehrhandelns untersucht. In der Schulentwicklungsforschung können unterschiedliche Phasen und Gegenstandsbereiche ausgemacht werden: Der Fokus auf die Entwicklung von Qualität von Schulgestaltung in der inneren Schul- und Lernorganisation und in pädagogischen Gestaltungsansätzen bestimmt eine Richtung. Einen weiteren Gegenstandsbereich bildet die prozessbezogene Schulentwicklungsforschung, die Prozessverläufe, deren Bedingungen und Wirkungen im Rahmen von Reformprogrammen oder Innovationsverläufen einzelner Schulen in den Blick nimmt. Den dritten Schwerpunkt bildet die systembezogene Schulentwicklungsforschung, die sich mit Fragen über die Entwicklung von Bildungssystemen, Schulstrukturen, Bildungsadministration und Systemsteuerung beschäftigt.¹⁶ Aufgrund der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist sie im ersten und zweiten Bereich anzusiedeln, da sie zum einen mit der Frage nach der Bedeutung von Religion in Schulentwicklungsprozessen auch auf die Qualität der einzelnen Schulen achtet und davon ausgeht, dass das Einbeziehen religiöser Dimensionen und religiöser Pluralität in die Gestaltung der einzelnen Schule die Qualität des Schulklimas und des Schullebens, somit auch des Lernens, beeinflusst. Zum anderen wird der Fokus auf den Verlauf von Schulentwicklungsprozessen an Einzelschulen gelegt. In dieser Forschungsarbeit gehe ich mehrperspektivisch vor und beschränke mich nicht auf einen Zugang der Schulentwicklungsforschung, sondern nehme unterschiedliche theoretische Stränge für die Beantwortung der Forschungsfrage in den Blick.¹⁷

3.2. Qualitative Sozialforschung

3.2.1. Grundlagen qualitativer Sozialforschung

Die gegenwärtige Gesellschaft ist nach Uwe Flick gekennzeichnet von einer Pluralisierung von Lebensrealitäten und –entwürfen. Um diese Realitäten zu erforschen, sind dementsprechend lokal, zeitlich und situativ begrenzte Untersuchungen angemessen und ForscherInnen vermehrt auf induktive Vorgehenswei-

¹⁶ Vgl.: Holtappels: Schulentwicklungsforschung, S. 26f.

¹⁷ Vgl.: Kapitel 11.

sen verwiesen.¹⁸ So schreibt er gemeinsam mit Ernst von Kardorff und Ines Steinke: „Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zu nächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen (...) ihrer Welt berücksichtigen. Auch wenn die Postmoderne vielleicht schon wieder zu Ende ist, die Prozesse der Pluralisierung und Auflösung, die neuen Unübersichtlichkeiten, die mit diesem Begriff beschreiben werden, bestehen weiter.“¹⁹ Qualitative Sozialforschung zielt nach Flick demnach darauf, sich den unterschiedlichen Lebenswelten anzunähern, so Neues zu entdecken und empirisch begründete Theorien zu entwickeln. In diesem Sinne ist auch diese Arbeit darauf ausgerichtet, sich der Lebenswelt der ReligionslehrerInnen anzunähern und diese unter dem speziellen Fokus Religion und Schulentwicklung zu erforschen. Dieses Erforschen erfolgt in der qualitativen Sozialforschung nicht willkürlich, sondern bestimmten Kriterien folgend: Die *Wahl der Methode* soll der *Komplexität und Ganzheit sozialer Phänomene entsprechen* und sich nach dem zu untersuchenden Gegenstand richten. Da die Interaktion und das Handeln der Subjekte im Zentrum stehen, findet die *Forschung in deren alltäglichem Kontext* statt und nicht in einer künstlich hergestellten Situation wie beispielsweise im Labor.²⁰ Die *Perspektiven der Beteiligten*, ihre Deutung und Interpretation von sozialer Realität *stehen im Vordergrund*. Daher wird das Wissen der Forschungssubjekte und ihre Interaktionen und Umgangsweisen mit gesellschaftlicher Realität analysiert, um Zusammenhänge im konkreten Kontext eines Falls und aus ihm heraus zu erklären. Schließlich sind die *Kommunikationsprozesse der ForscherInnen mit den Subjekten* und dem untersuchten Feld *explizite Bestandteile der Erkenntnis* und die Subjektivität von Forschungssubjekten und ForscherInnen ein Teil des Forschungsprozesses.²¹ Der Subjektivität wird dadurch Rechnung getragen, indem sie reflektiert in den Forschungsprozess eingebunden wird. Qualitative Sozialforschung und konstruktivistisches Denken sind eng verbunden: Beide gehen davon aus, dass die Realitäten, die untersucht werden, soziale Herstellungsleistungen der Subjekte von Interaktionen und Institutionen sind.²² Den unterschiedlichen und unterschiedlich stark ausgeprägte konstruktivistischen Theorien und Zugänge ist gemeinsam, „dass sie das Verhältnis zur Wirklichkeit bestimmen, indem sie sich mit den konstruktiven Prozessen bei der Annäherung an diese auseinandersetzen.“²³

¹⁸ Vgl.: Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung, S. 22f.

¹⁹ Flick, Kardorff, Steinke: Was ist qualitative Sozialforschung?, S. 17.

²⁰ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 27.

²¹ Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 29.

²² Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 102.

²³ Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 101.

3.2.2. Grundlagen rekonstruktiver Sozialforschung

Diese Arbeit ist im Bereich der rekonstruktiven Sozialforschung angesiedelt, die darauf zielt, die Orientierungen der Forschungssubjekte in ihrem Alltagshandeln zu erforschen. Im Weiteren beziehe ich mich daher auf Ralf Bohnsack, der die dokumentarische Methode entwickelt hat. Er geht davon aus, dass das Alltagshandeln derjenigen, die Gegenstand der Forschung sind, auf Konstruktionen, auf Abstraktionen und Typenbildungen, aber auch auf Methoden beruht. Es müssen daher ständig Interpretationsleistungen erbracht werden, um das Wissen über Handlungsmotive, Orientierungen, Rollenmuster in geeigneten Situationen und gegenüber geeigneten Personen anwenden zu können²⁴: „Die Besonderheit sozialwissenschaftlichen Denkens besteht also darin, dass sich nicht nur dieses Denken selbst aus Interpretationen, Typenbildungen, Konstruktionen zusammensetzt, sondern dass bereits der *Gegenstand* dieses Denkens, eben das soziale Handeln, das Alltagshandeln auf unterschiedlichen Ebenen durch sinnhafte Konstruktionen, durch Typenbildungen und Methoden vorstrukturiert ist. Und dies gilt nicht nur dann, wenn wir uns in Alltagstheorien *über* soziales Handeln verständigen, über dieses Handeln reflektieren, sondern es gilt dies auch für dieses *Handeln selbst*: Es ist typengeleitet, wissensgeleitet, entwurfsorientiert.“²⁵ Sieht man dies vom Standpunkt der wissenschaftlichen Konstruktion, so ist das Alltagshandeln eine Konstruktion ersten Grades. Die für die Konstruktion implizierten Methoden müssen von SozialwissenschaftlerInnen rekonstruiert werden. Voraussetzung dafür ist, dass diejenigen, die Gegenstand der Forschung sind, die Möglichkeit bekommen, die Konstruktion ihres kommunikativen Regelsystems zu entfalten. In den rekonstruktiven Verfahren geht es nach Bohnsack in diesem Sinne um die Rekonstruktion der Konstruktion von Alltagshandeln, bezogen auf den Alltag derjenigen, die Subjekte der Forschung sind.²⁶ Die Forschung basiert auf diesen grundlegenden Überlegungen: Die Perspektive der ReligionslehrerInnen, ihre Deutungen und ihr Handeln in Schulentwicklungsprozessen stehen im Vordergrund der Untersuchungsmethode. Durch die Erhebungsmethode der problemzentrierten Interviews²⁷ erhielten sie die Möglichkeit, ihre Relevanzsetzungen zu explizieren und auszuführen. Zwar begab ich mich nicht direkt in Situationen von Schulentwicklung, aber die Interviews fanden alle, bis auf eines, in den jeweiligen Schulen statt, sodass ein Einblick in das Umfeld der ReligionslehrerInnen ermöglicht wurde. In der Kommunikation wurde darauf geachtet, sie als ExpertInnen ihrer Lebensrealität wahrzunehmen, indem zwar Impulse gegeben wurden, aber keine inhaltlichen Einwürfe erfolgten.

Rekonstruktive Verfahren wenden sich gegen ein theorieloses Vorgehen, wie es beispielsweise von Glaser/Strauss²⁸ eingefordert wird. Letztgenannte sehen die Gefahr, dass theoretische Vorannahmen die Wahrnehmung und die Beobachtungen in selektiver Weise strukturieren und so die theoretische Weiterentwicklung

²⁴ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 23.

²⁵ Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 23.

²⁶ Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 24.

²⁷ Vgl.: Kapitel 17.4. und 18.3.

²⁸ Vgl dazu: Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research, Chicago 1969.

der Beobachtungen, die mit den vorgegebenen Kategorien nicht plausibel sind, verhindern. Anders in der dokumentarischen Methode: Sie geht von einem untrennbaren Zusammenhang zwischen Theorie und Erfahrung aus. Dieser Zusammenhang konstituiert sich darin, dass jede Beobachtung schon im Lichte einer Theorie wahrgenommen wird.²⁹ Der Einengung von Theorien in Bezug auf die erhobenen Daten tritt die dokumentarische Methode in Form des komparativen Vergleichs, der sich durch den ganzen Forschungsprozess zieht, entgegen. Auch Siegfried Lamnek geht davon aus, dass ein theorieloses Vorgehen praktisch unmöglich ist, und stellt fest, dass Theorien in die Forschung einfließen und durch diese wiederum verändert werden.³⁰ Es geht also weniger darum, frei von Theorie zu forschen, als vielmehr im Sinne der Transparenz die theoretischen Vorannahmen und das implizite Vorwissen explizit zu machen und zu kommunizieren, wie es in den Teilen I bis V in dieser Arbeit der Fall ist. In der Zusammenführung mit den erhobenen Daten wird dieses Wissen reflektiert und einer kritischen Analyse unterzogen.

3.3. Theologische und religionspädagogische Prämissen

Im Folgenden werden die für diese Arbeit grundlegenden theologischen Prämissen thematisiert. Zuerst werde ich mich auf einen subjektorientierten Zugang im Anschluss an Henning Luther³¹ beziehen und danach mit Matthias Scharer³² die Frage beantworten, was das spezifisch Theologische an der Wahrnehmung von Schule sein kann.

3.3.1. *Theologie des Subjekts nach Henning Luther*

In Anlehnung an Luther gehe ich von einer Theologie des Subjekts aus, die für eine empirisch-qualitative Arbeit grundlegende theologische Perspektiven zur Verfügung stellt. Die einzelnen Subjekte werden nicht (nur) als AdressatInnen der theologischen Lehre wahrgenommen, sondern als selbstständig und kreativ religiös denkend. Aufgabe der wissenschaftlichen Theologie ist es demzufolge, die unter anderem durch die Individualisierung von Religion bedingte Pluralisierung kommunikativ fruchtbar zu machen³³: „Praktische Theologie formuliert dabei nicht den Einheitskonsens der Glaubenden, sie formuliert nicht jenes inhaltliche Einverständnis, auf das alle zu verpflichten wären, sondern klärt – auf hermeneutische und empirische Weise – die Bedingungen, unter denen sich die *Verständigung* zwischen den religiösen Subjekten vollziehen kann. Was und wie zu glauben ist, klären die Subjekte selber.“³⁴ In diesem Sinne ist (nicht nur) die Praktische Theologie gefordert, auf die vielfältigen Stimmen der Menschen zu

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

³⁰ Vgl.: Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 106.

³¹ Vgl.: Luther: Religion und Alltag.

³² Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14–16.

³³ Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 13.

³⁴ Luther: Religion und Alltag, S. 13.

hören, um so neue Erkenntnisse gewinnen zu können.³⁵ Wichtig dabei sei es, „dem spezifischen Eigensinn der Alltagskommunikation gerecht zu werden und gerade die darin enthaltenen, virulenten und latenten, *Fragen, Widersprüche und kritischen Einsprüche* gegen religiös-ideologische Gewißheiten und dogmatische Behauptungen aufzuschlüsseln [zu] suchen.“³⁶ Aufgabe der Praktischen Theologie ist es demzufolge, sich in den Alltag der Subjekte zu begeben³⁷ und diese als wahrheitsssuchende und erkenntnisbringende ExpertInnen in der Frage nach ihrer Wahrnehmung von Religion anzusehen.

Bezüglich des Verständnisses von „Subjekt“ sei hier darauf verweisen, dass sich der subjekttheoretische Ansatz mittlerweile ausdifferenziert hat und eine geschlossene Subjekttheorie in ihrem normativen Anspruch der Herausbildung eines kontinuierlichen und konsistenten Selbst kritisiert wird. Mit dieser geschlossenen Identitätskonzeption sei verbunden, dass andere Identitäten objektiviert und Differenzerfahrungen nivelliert werden, so die Kritik. Dem steht eine postmoderne Konzeption gegenüber, die den Subjektbegriff relativiert. „Subjekt“ wird als ein sich wandelnder Effekt diskursiver Strategien gedacht. Somit kommen Fragmentierungserfahrungen in den Blick und Identität wird als ein Kompositum multipler Optionen und als grundsätzlich wandelbar verstanden.³⁸ Unter den Voraussetzungen dieser Subjektkonzeptionen steht diese Arbeit. Denn auch in der Erfahrung von Fragmentierung, von Brüchen und von kontextuellen Abhängigkeiten sind Subjekte als solche ernst zu nehmen und zu würdigen. Der Praktischen Theologie ist es inhärent, sich den Wahrnehmungen der Subjekte und damit verbundenen gegenwärtigen Entwicklungen zu öffnen und die Würde der Menschen in den Mittelpunkt zu stellen. Diesem Anspruch werde ich auch in dieser Forschungsarbeit gerecht: Die befragten ReligionslehrerInnen sind es, die Auskunft über ihre Ansichten, ihre Fragen und auch ihre Einwände in Bezug auf die Frage, wie Religion in der Schule und Schulentwicklung vorkomme, geben. Dahinter steht eine Haltung, sie als Subjekte in ihrer Würde wahrzunehmen, ihren Äußerungen respektvoll zu begegnen und in ihnen die Basis bei der Suche nach Erkenntnis zu sehen.

3.3.2. *Theologische Dignität von Schule*

Dem Religionspädagogen Mathias Scharer zufolge liegt die grundlegende Aufgabe von Theologie in der Hermeneutik der christlichen und transzendental begründeten Glaubenserfahrung. Ihm zufolge arbeiten TheologInnen weder ortsnach interessensfrei, sondern beziehen sich auf den geschichtlichen Ursprung und die Überlieferungsgeschichte der Glaubenserfahrungen sowie auf deren

³⁵ Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 14.

³⁶ Luther: Religion und Alltag, S. 16.

³⁷ Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 18.

³⁸ Vgl.: Mette: Einführung in die katholische Praktische Theologie, S. 70f. Mette bezieht sich hier exemplarisch auf: Heinrichs, Gesa: Identität oder nicht? Plädoyer für ein Denken der Differenz in der (Religions-)Pädagogik, in: Feuervogel. 4 (1998), S. 31–37.

praktische Bewährung im Leben der Menschen.³⁹ Der theologischen Reflexion liegt somit der hermeneutische Zusammenhang zwischen der überlieferten Tradition und dem konkreten Lebensvollzug der Menschen zugrunde. Ein zentraler Bestandteil der Theologie ist es daher, zu würdigen, wie sich der Glaube sowohl in der Gesellschaft als auch im Leben der Menschen offenbart.⁴⁰ Theologische Wahrnehmung bezieht sich sowohl auf die überlieferten Glaubenserfahrungen als auch auf konkret gelebte Formen des Glaubens heute. Diese offenbaren sich in verschiedenen Dimensionen und werden in den Strukturen und Systemen, innerhalb derer sich Menschen bewegen, und in ihrem konkreten Lebensvollzug offenbar: Sie besitzen theologische Dignität.

Theologische Dignität betrifft jegliche Form gelebter Praxis, so auch die Schule. Sowohl als gesellschaftliches (Teil-)System, welches auf die Sozialisation und Bildung der Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist, als auch generell in Bezug auf die in der Schule lebenden und handelnden Menschen spielt diese Dignität eine Rolle⁴¹: „Es geht um die theologische Dignität von ‚Praxis‘, wie sie sich in der konfliktreichen Gestalt einzelner Menschenschicksale, in ihrer Interaktion und Kommunikation, in ihren Systemen und Strukturen zeigt.“⁴²

Es sind also die Organisationsformen, die Strukturen sowie die Personen, die am Schulleben beteiligt sind, theologisch zu würdigen. Dabei sind Schulen im Anschluss an Krobath als ein Ort menschlicher Lebensgestaltung, verbunden mit den erfahrenen Wirklichkeiten der Beteiligten, zu verstehen. Sie dürfen hier aber weder religiös verklärt noch überhöht werden.⁴³ Gerade wenn Schulen als ein Ort mit theologischer Dignität wahrgenommen werden, beugt das dieser Gefahr vor, denn: „Dignität ist zunächst ein kirchlicher Begriff (Wert, Würde, Amtswürde), gemeint ist in vielleicht pointierter Umkehrung, dass der Schule – so wie sie ist – die Würde zukommt, als gesellschaftliches Subsystem, als Ort der Ausbildung und Selektion, als konkrete Schüler/innen und Lehrer/innen theologisch ernst genommen zu werden.“⁴⁴ Dieses Ernst-Nehmen realisiert sich in Parteilichkeit mit den Beteiligten und nimmt die soziale Wirklichkeit aus dem Blickwinkel des befreienden Gottes wahr.⁴⁵ Wenn Schulen theologische Dignität zugesprochen wird, so wird deutlich, dass sich in ihnen „in der Interpretation des Glaubens Wirkweisen des Geistes Gottes über Personen, Kommunikationen und Strukturen zeigen.“⁴⁶ Gott muss so nicht erst didaktisch in die Schule gebracht werden, sondern ist durch SchülerInnen und LehrerInnen als geistbegabte Subjekte schon präsent. Schulen werden also als Orte theologischer Dignität verstanden. Ihnen kommt Würde zu und in ihnen realisieren sich verschiedene Formen gelebten Glaubens. Das impliziert, die beteiligten Menschen wahr und ernst zu nehmen,

³⁹ Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14. Scharer beruft sich hier auf: Kern, Walter: Theologie als Wissenschaft, in: NHThG, erw. Neuausgabe hg. v. P. Eicher, Bd.4, S. 193.

⁴⁰ Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

⁴¹ Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

⁴² Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

⁴³ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

⁴⁴ Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

⁴⁵ Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

⁴⁶ Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

ohne sie auf ihre Rollen und Aufgaben innerhalb des Systems zu reduzieren. Aufgrund dieser Dignität ist eine herabwürdigende oder rechthaberische Zugangsweise auf Schulen illegitim, vielmehr gilt es, sie mit den Augen der Akteu-
Innen zu betrachten.

3.3.3. *Heil und Unheil als leitende theologische Perspektive*

Die theologische Wahrnehmung von Schulen begrenzt sich nicht nur auf die Menschen im System, sondern fragt auch nach Strukturen und Organisationsformen. Welche Heils- und welche Unheilszusammenhänge treten innerhalb dieser zu Tage? Diese Anfrage geschieht nicht neutral, sondern beruht auf der erlösenden Gottesbotschaft und ist parteilich gegenüber den Betroffenen.⁴⁷ Gerade diese Parteilichkeit und die Bezugnahme auf den jüdisch-christlichen Glauben in der Wahrnehmung von Schule stoßen aber auch auf Kritik. So sei es beispielsweise naiv und weltfremd, einem Bereich, welcher sich selbst überhaupt nicht als religiös erlebt und definiert, theologische Inhalte aufzuoktroieren, denn das impliziere eine Bewertung und eine Herangehensweise über die Köpfe der Betroffenen hinweg.⁴⁸ Diese Einwände sind sehr ernst zu nehmen: „In den Bedenken gegenüber einem ‚theologischen Blick‘ auf Schule und Schulentwicklung zeigt sich nämlich eine Verletzungsgeschichte, die durch kirchliche Zugriffe auf ein autonomes (Schul-)System ausgelöst wird, die – selbst bei Theologinnen und Theologen – durch theologische Aufklärung nicht wettgemacht werden kann.“⁴⁹ Wenn nun Kritik am System und den Strukturen geübt wird, so darf diese nicht von außen oder von oben an Schulen herangetragen werden und sie darf nur in dem Bewusstsein der strukturellen Sünden, die in und an der Schule durch die Kirche ausgeübt wurden, geschehen.⁵⁰ Hier gilt es, mit Vorsicht und Sensibilität das wahrzunehmen, was sich vor Ort zeigt, und die Beteiligten miteinzubeziehen. Der theologische Blick auf Schulentwicklung impliziert, dass es eben nicht um ein Aufoktroieren kirchlich-religiöser Inhalte oder des Glaubens geht, sondern er ermöglicht es, Schulen als einen Ort zu erkennen, in dem auch die Hoffnung auf ein besseres Leben deutlich wird: „Wenn hier die Forderung nach einem ‚theologischen Blick‘ auf die Schulentwicklung aufrecht erhalten wird, dann kann ein solcher nur aus einer partizipativen ‚Sympathie‘ an Schule und Schulentwicklung heraus geleistet werden. Es geht um ein theologisches Verständnis von Schule und Schulentwicklung, dem jegliche Besserwisseri fremd ist und dem es ausschließlich um das ‚Mehr am Leben‘ gehen kann, das in der Reich-Gottes-Hoffnung verborgen liegt.“⁵¹

Nur unter dieser Vorbedingung kann Religionspädagogik als Praktische Theologie des (religiösen) Erziehungs- und Bildungshandelns am Lernort Schule Schulentwicklung theologisch in den Blick nehmen. Dieser Blick richtet sich vor allem auf Phänomene, Strukturen und Systeme, welche ein gutes Leben an der

⁴⁷ Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 380.

⁴⁸ Vgl.: Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 380.

⁴⁹ Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 381.

⁵⁰ Vgl.: Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 381.

⁵¹ Scharer: Die Schule und das Leben (in Fülle), S. 381.

Schule ermöglichen oder eben auch verunmöglichen können. Kritisch wendet sie sich gegen jene Strukturen und Systemzusammenhänge, die latent das Leben verweigern.⁵²

Ein theologischer Blick, so wie ihn Scharer versteht, ist durch die „awareness“ für den rechten Augenblick gekennzeichnet. Sie richtet sich nach *Gaudium et Spes* dabei auf „Freude und Hoffnung, Trauer und Angst“⁵³ der Menschen im Kontext von Schule und Schulentwicklung, wobei besonders den „Armen und Bedrängten aller Art“⁵⁴ besondere Hinwendung zukommen soll. In der Schule werden auch jene Kennzeichen offenbar, die für die Erkenntnis von Heils- und Unheilszusammenhängen in der Gegenwart unabdingbar sind⁵⁵, und so geht es theologisch gewendet um die Frage, wie gutes Leben in der Schule ermöglicht werden kann: „Insofern sich in der Schule Leben zeigt und ereignet und nicht nur insofern sich dort Schüler/innen und Lehrer/innen mit einer bestimmten Religionszugehörigkeit aufhalten, ist Schule ein theologischer Ort, an dem die *kairoi* wahrzunehmen und zu beachten sind.“⁵⁶ Um dem folgen zu können, ist es hilfreich, sich die entsprechenden Hintergründe bewusst zu machen, in denen sich das Leben in der Schule für die Beteiligten abspielt. Scharer denkt hier insbesondere an die pluralen (auch religiösen) Erfahrungen und Lebensgeschichten der Menschen in der Schule, die Qualität der Beziehungsverhältnisse untereinander, die Erfahrungen der Menschen mit (religiösen) Gemeinschaften, Traditionen, innerhalb derer Schulentwicklung steht, und an den gesellschaftlichen Kontext, welcher alle anderen Dimensionen betrifft. Das kann bspw. mit Blick auf die religiöse Pluralisierung an Schulen bedeuten, dass auf allen Ebenen der Schulentwicklung immer wieder zu Dialogen über Religionen und Weltanschauungen inspiriert wird, um an einem Konsens über Sinn und Ziel von Lernen, Erziehung und Bildung im schulischen Kontext zu arbeiten.⁵⁷

Zusammenfassend können drei große Bereiche, innerhalb derer sich die Frage nach Heil oder Unheil stellt, ausgemacht werden: So wendet sich der jüdisch-christliche Gottesglaube zum einen gegen alle geschlossenen schultheoretischen, schulpraktischen und didaktischen Systeme und Konzepte, welche es für sich beanspruchen, die schulische Wirklichkeit völlig erklären und Gesamtlösungen bereitstellen zu können. Zum zweiten galt und gilt die „besondere Sympathie (=das Mitleiden) Gottes“⁵⁸ den Opfern, welche alle menschlichen Systeme, so auch bspw. Schulen zu verschleiern versuchen. Drittens kann die Gottespräsenz als Gnade, mit der TheologInnen rechnen, dazu beitragen, den Machbarkeitswahn in der Erziehung und Bildung zu entlarven, da sich das Geschenk der Präsenz grundsätzlich der schulorganisatorischen oder der didaktischen Machbarkeit entzieht.⁵⁹

⁵² Vgl.: Scharer: *Die Schule und das Leben* (in Fülle), S. 381.

⁵³ GS 1.

⁵⁴ GS 1.

⁵⁵ Vgl.: Scharer: *Die Schule und das Leben* (in Fülle), S. 383.

⁵⁶ Scharer: *Die Schule und das Leben* (in Fülle), S. 383.

⁵⁷ Vgl.: Scharer: *Die Schule und das Leben* (in Fülle), S. 384.

⁵⁸ Scharer: *Schule theologisch wahrnehmen*, S. 15.

⁵⁹ Vgl.: Scharer: *Die Schule und das Leben* (in Fülle), S. 15.

Eine religionspädagogische Arbeit, die sich mit schulpädagogischen Fragen auseinandersetzt, kann Schule also nicht neutral wahrnehmen, sondern lässt sich von Kriterien leiten, die einer theologischen Wahrnehmung von Schule entsprechen. Schulen werden dementsprechend als ein Lebensraum aufgefasst, innerhalb dessen sich Strukturen und Zusammenhänge zeigen, die heil- oder unheilstiftend sein können. Aus der Perspektive eines gerechten Miteinanders, die in der Botschaft von Jesus von Nazareth begründet liegt, kann das destruktive oder konstruktive Potenzial dieser Strukturen erkannt und thematisiert werden. Grundgelegt dabei ist, dass nichts über die Köpfe der Beteiligten hinweg geschieht. Dem entspricht auch das Vorgehen in dieser Arbeit: So spiegeln die Antworten der befragten katholischen ReligionslehrerInnen ihre Wahrnehmung von Religion in der Schule und in ihren Strukturen wider. Dabei sehe ich die drei Kriterien, also die Kritik jener didaktischen Konzepte, welche für sich Absolutheit beanspruchen, die Option für die Benachteiligten und die Einsicht, dass es auch das Fragmentarische und das Imperfekte sind, die Bildungsgeschehen ausmachen, als zentrale Wegweiser für die Wahrnehmung von Schule an.

4. Aufbau und Überblick

Vor dem Hintergrund dieser einführenden Überlegungen gebe ich im nächsten Teil einen Überblick über den Aufbau der Arbeit und einen Einblick in die jeweils zentralen Inhalte der einzelnen Teile.

Grundsätzlich ist diese Arbeit in sieben Teile gegliedert, die sich mit den unterschiedlichen Aspekten der Forschungsfrage beschäftigen.

Nach dem einleitenden Teil erfolgt im zweiten Teil die *Darstellung des Begründungszusammenhangs*. Bezüglich des Religionsbegriffs beziehe ich mich auf ein mehrperspektivisches Verständnis von Religion, denn der Anspruch der empirischen Religionspädagogik ist es, möglichst unvoreingenommen auf unterschiedliche Phänomene und Ausdrucksweisen von Religion zuzugehen – ein enges Begriffsverständnis würde dem widersprechen.

Warum der Zusammenhang zwischen Religion und Schulentwicklung wissenschaftlich von Interesse ist, wird in einem weiteren Schritt begründet. Ausgehend von der Tatsache, dass die Geschichte des Verhältnisses zwischen Kirche und Schule ambivalent ist, wird darauf verwiesen, dass Religion in der Schule auch positive Implikationen haben kann, denn ihr wohnt ein demokratieförderndes und friedensstiftendes Moment inne, das auch in der Schulentwicklung Bedeutung hat. Auf der Basis eines mehrperspektivischen Verständnisses von Religion beschreibe ich, in welchen Dimensionen sie in der Schule zu finden sein kann. Den Abschluss dieses Teils bildet die Thematisierung des Zusammenhangs zwischen Religion und Bildung.

Religion heute kommt nur mehr im *Plural der Religionen* vor, so lautet die zentrale These des dritten Teils. Dieser beschäftigt sich mit Pluralisierungsprozessen sowohl in der Gesellschaft als auch im Bereich der Religion und thematisiert die Auswirkungen dieser auf Schule und Schulentwicklung. Pluralisierungsprozesse können auf unterschiedlichen Ebenen der Gesellschaft verortet werden und haben Konsequenzen für Individuen: Sie leben nicht mehr nach vorgefertigten Lebensentwürfen, sondern haben die Möglichkeit, ihre Lebensgestaltung selbstverantwortet zu übernehmen. Durch Globalisierung und Migrationsbewegungen kommen die unterschiedlichen verfassten Religionsgemeinschaften verstärkt in den Blick, aber auch innerhalb der Religionsgemeinschaften selbst ist Pluralität vorhanden. In der religionssoziologischen Debatte wird dementsprechend nach einer adäquaten Beschreibung für das Verhältnis zwischen Religion und Gesellschaft gesucht und für diese Arbeit im Konzept der multiplen Modernen gefunden, das von einer Pluriformität von Religion ausgeht.

In einem nächsten Kapitel in diesem Teil wird dem Thema religiöser Pluralität nachgegangen und erklärt, dass sie, parallel zu gesellschaftlichen Pluralisierungsprozessen, auf unterschiedlichen Ebenen, wie in den verfassten Religionsgemeinschaften, innerhalb dieser Gemeinschaften und auf der Ebene der Individuen verortet werden kann. Vor diesem Hintergrund illustriere ich das Modell des Pluralismus, das einen konstruktiven Umgang mit Pluralität einfordert. Wie Schulen mit dieser pluralen Situation umgehen und umgehen können, ist ein weiteres Thema. Ausgehend von der These, dass die Anerkennung von Differenz ein zentrales Merkmal guter und zukunftsfähiger Schulen ist, verweise ich hier

auf die Pädagogik der Vielfalt im Anschluss an Annedore Prengel.⁶⁰ Ihr Konzept der egalitären Differenz kann als eine religionspädagogisch adäquate Antwort auf die (religiöse) Pluralität verstanden werden.

Schultheoretische Zugänge bestimmen den vierten Teil. Hier erfolgt eine funktionale Analyse des Bildungssystems, die auf die verschiedenen Aufgaben von Schule eingeht, ergänzt durch gender-theoretische Überlegungen. Die vorgestellten schultheoretischen Konzepte befrage ich am Schluss auf ihre religionspädagogische Relevanz, wobei hier meine zentrale These lautet, dass Religionspädagogik den Blick auf religiöse Pluralität lenken kann und für die Frage nach Gerechtigkeit – auch in Blick auf hierarchisierende Geschlechterverhältnisse – einzustehen hat.

Nach diesen Ausführungen zu Schultheorie erläutere ich Grundlagen der Schulentwicklung im Sinne der Entwicklung von Einzelschulen. Wenn Schulentwicklung so aufgefasst wird, gilt es, diese als Organisationen zu verstehen. Grundlegendes zum Thema Organisationstheorie findet sich demnach hier. Danach fasse ich die verschiedenen theoretischen Zugänge und Perspektiven, die es in Bezug auf Schulentwicklung gibt, zusammen. Die drei Bereiche Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung werden hier im Anschluss an Hans-Günter Rolff als Säulen der Schulentwicklung vorgestellt.⁶¹ Sie bilden die Basis für das Verständnis von Schulentwicklung und werden durch system- und kulturtheoretische Perspektiven ergänzt. Systemtheoretischen gesehen stehen (Welt)Konstruktionen von Menschen im Zentrum, aufgrund derer die Schwerfälligkeit von schulischen Veränderungsprozessen erklärt werden kann. Dies wird um den kulturtheoretischen Ansatz ergänzt, der darauf Bezug nimmt, dass die Kultur einer Organisation den Mitgliedern derselben Halt und Sicherheit gibt. Veränderungsprozesse sind demzufolge auch auf der Ebene der Organisationskultur anzusiedeln. Als Ziel von Schulentwicklung wird im Anschluss an diese Perspektiven das Modell der Lernenden Schule vorgestellt, welches mit dem Ansatz der Prozessethik kompatibel ist. Als Abschluss erfolgt der Blick auf zwei zentrale Größen in der Schulentwicklung: Zum einen werden Widerstände und Konflikte als ein Wegweiser im Umgang mit Veränderungsprozessen geschildert, die auf die Regulierung des Tempos derselben hinweisen können. Zum anderen wird auf die zentrale Rolle, die Schulleitungen bei Veränderungsprozessen spielen, eingegangen.

Welche Bedeutung haben die jeweiligen Konzepte der Schulentwicklung für eine theologische Perspektive? Die Antwort hierauf finde ich im nächsten Kapitel zum einen in der Vision des Reiches Gottes. Vor dessen Hintergrund gilt es, kritisch zu fragen, inwiefern Schulentwicklungsprozesse Diskriminierungen fördern, wie mit marginalisierten Gruppen umgegangen wird und wie die Menschen im System wahrgenommen werden. Gerade die Frage nach dem Menschenverständnis ist hier zentral, denn es geht in der Theologie auch darum, eine Anthropologie der Würde zu verwirklichen, in der sich für Schulentwicklungsprozesse die Frage nach der Anerkennung von Menschen stellt. In einem weite-

⁶⁰ Vgl.: Prengel: Pädagogik der Vielfalt.

⁶¹ Vgl.: Rolff: Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung, S. 29–36.

ren Schritt erörtere ich zentrale Themen der Schulentwicklung und ihre religionspädagogische Relevanz. Religiöses Lernen, die Anerkennung religiöser Pluralität und die Beziehung zwischen Menschen sind hier zentrale Themen.

Im fünften Teil der Arbeit lenke ich den Blick auf die *ReligionslehrerInnen*. Diese kommen hier sowohl als Forschungssubjekte als auch als Beteiligte an Schulentwicklungsprozessen vor. Ich beziehe mich hier auf zwei zentrale Stränge der LehrerInnenforschung – die berufsbiografische und die Kompetenzforschung. In einem zweiten Schritt gehe ich in diesem Teil auf Spezifika des Berufs ReligionslehrerIn ein, wobei hier auf die zentrale Bedeutung der Person der ReligionslehrerInnen und ihre spezielle Situation im System Schule hingewiesen wird. Den Abschluss bildet eine theologische Begründung für die Beteiligung von ReligionslehrerInnen an Schulentwicklungsprozessen.

Die *Methodologie der rekonstruktiven Verfahren und des problemzentrierten Interviews* werden im sechsten Teil erklärt. Hier gehe ich auf die Unterscheidung zwischen konjunktivem und kommunikativem Wissen ein, die die Basis der dokumentarischen Methode bildet. Ziel rekonstruktiver Forschung ist die Ermittlung des konjunktiven Wissens der Forschungssubjekte, das durch das Erarbeiten von Orientierungsrahmen explizit wird. Das problemzentrierte Interview diene als Erhebungsmethode dieser Forschung und wird daher ebenso in diesem Teil thematisiert, indem es mit den Grundlagen der dokumentarischen Methode verglichen und als für diese Forschung passend dargestellt wird. Ein weiteres Themenfeld, das in diesem Teil angesiedelt ist, sind die leitenden ethischen und theologisch-ethischen Kriterien, denen ich mich in der Durchführung der Forschung verpflichte. Schließlich erfolgt die Darstellung des konkreten Gangs der Untersuchung.

Im siebten Teil stelle ich die *Ergebnisse der empirischen Forschung* dar, indem ich auf zentrale Themen, welche sich aus den Interviews und der Erforschung des Zusammenhangs zwischen Schule und Religion ergaben, eingehe. Hier kommt sowohl die Frage nach der Bedeutung, die ReligionslehrerInnen dem Thema Religion in Schule und Schulentwicklung geben ebenso in den Blick wie die Situation der ReligionslehrerInnen selbst. Danach erfolgt eine erste vorsichtige Interpretationen der gewonnenen Erkenntnisse, die auf die unterschiedlichen Bereiche der Forschungsfrage Bezug nimmt. So gehe ich hier dem Verständnis von Religion im Kontext Schule auf den Grund, frage nach der Situation von ReligionslehrerInnen und dem Beitrag, den sie zu Schulentwicklung leisten, nehme Pluralität und Differenzenerfahrungen auf, ebenso wie den Blick auf die Realisierung von Demokratisierung und Gerechtigkeit. Schließlich gehe ich auf den wissenschaftlichen Beitrag ein, den die Religionspädagogik zum Verständnis von Schulentwicklung beitragen kann. Auch auf den Ertrag des methodischen Vorgehens für die Beantwortung der Forschungsfrage wird in diesem Teil Bezug genommen.