

# 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.<sup>1</sup> 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.<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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“<sup>4</sup> 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.<sup>5</sup> 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-

---

<sup>1</sup> Vgl.: derstandard.at: Kruzifixe in Italiens Schulen widersprechen Religionsfreiheit.

<sup>2</sup> Vgl.: derstandard.at: Kreuz im Kindergarten nicht verfassungswidrig.

<sup>3</sup> Vgl.: derstandard.at: Es geht nicht nur ums Kreuz.

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

<sup>5</sup> 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.<sup>6</sup> Daneben mehren sich aber auch positive Berichte über Schulen, die konstruktiv mit Pluralität und Vielfalt umgehen<sup>7</sup>, wobei hier auffällt, dass das Thema Religion eher ausgespart bleibt. Mit dem Thema Radikalisierung Jugendlicher<sup>8</sup> 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?

---

<sup>6</sup> Vgl.: [derstandard.at](http://derstandard.at): Beten: Österreichs Schulen entscheiden selbst über Gebetspraxis.

<sup>7</sup> Vgl.: [derstandard.at](http://derstandard.at): Schmelztiegel Klassenzimmer: 40 Sprachen unter einem Dach.

<sup>8</sup> Vgl.: [diepresse.com](http://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.<sup>9</sup> Deshalb sei vorangestellt: In dieser Arbeit geht es nicht darum, die humane Schule religiös aufzuladen oder die säkulare Schule durch kirchliche Interessen (wieder) zu vereinnahmen<sup>10</sup>, 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 Herkünfte. Nicht das Vereinheitlichen fördert eine gute Schulkultur, sondern Diversität als Ressource wahrzunehmen, ist im Schulentwicklungsdiskurs angesagt, besonders auch religiöse Diversität.“<sup>11</sup> Mit der Thematisierung von Religion in Schulentwicklungsprozessen wird somit auch die Förderung von Kompetenzen, die ein Zusammenleben in der Diversität ermöglichen, angestrebt.<sup>12</sup>

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 wahrzunehmen<sup>13</sup>, denn Hoffnungen, Ängste, Fragen und Wünsche kommen in der Schule in ihren unterschiedlichen Ausprägungen zum Ausdruck und stehen somit in Zusammenhang mit Schule.

---

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

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

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

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

<sup>13</sup> 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 innehaben<sup>14</sup>, 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.<sup>15</sup> 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.

---

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

<sup>15</sup> 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.<sup>16</sup> 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.<sup>17</sup>

### 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-

---

<sup>16</sup> Vgl.: Holtappels: Schulentwicklungsforschung, S. 26f.

<sup>17</sup> Vgl.: Kapitel 11.

sen verwiesen.<sup>18</sup> So schreibt er gemeinsam mit Ernst von Kardorff und Ines Steinke: „Gerade in Zeiten, in denen sich fest gefügte soziale Lebenswelten und -stile auflösen und sich das soziale Leben aus immer mehr und neueren Lebensformen und -weisen zusammensetzt, sind Forschungsstrategien gefragt, die zunächst genaue und dichte Beschreibungen liefern. Und die dabei die Sichtweisen der beteiligten Subjekte, die subjektiven und sozialen Konstruktionen (...) ihrer Welt berücksichtigen. Auch wenn die Postmoderne vielleicht schon wieder zu Ende ist, die Prozesse der Pluralisierung und Auflösung, die neuen Unübersichtlichkeiten, die mit diesem Begriff beschreiben werden, bestehen weiter.“<sup>19</sup> 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.<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> 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.<sup>22</sup> 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.“<sup>23</sup>

---

<sup>18</sup> Vgl.: Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung, S. 22f.

<sup>19</sup> Flick, Kardorff, Steinke: Was ist qualitative Sozialforschung?, S. 17.

<sup>20</sup> Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 27.

<sup>21</sup> Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 29.

<sup>22</sup> Vgl.: Flick: Qualitative Sozialforschung, S. 102.

<sup>23</sup> 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 können<sup>24</sup>: „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.“<sup>25</sup> 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.<sup>26</sup> 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 Interviews<sup>27</sup> 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/Strauss<sup>28</sup> eingefordert wird. Letztgenannte sehen die Gefahr, dass theoretische Vorannahmen die Wahrnehmung und die Beobachtungen in selektiver Weise strukturieren und so die theoretische Weiterentwicklung

---

<sup>24</sup> Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 23.

<sup>25</sup> Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 23.

<sup>26</sup> Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 24.

<sup>27</sup> Vgl.: Kapitel 17.4. und 18.3.

<sup>28</sup> 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.<sup>29</sup> 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.<sup>30</sup> 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 Luther<sup>31</sup> beziehen und danach mit Matthias Scharer<sup>32</sup> 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 machen<sup>33</sup>: „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.“<sup>34</sup> In diesem Sinne ist (nicht nur) die Praktische Theologie gefordert, auf die vielfältigen Stimmen der Menschen zu

---

<sup>29</sup> Vgl.: Bohnsack: Rekonstruktive Sozialforschung, S. 29.

<sup>30</sup> Vgl.: Lamnek: Qualitative Sozialforschung, S. 106.

<sup>31</sup> Vgl.: Luther: Religion und Alltag.

<sup>32</sup> Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14–16.

<sup>33</sup> Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 13.

<sup>34</sup> Luther: Religion und Alltag, S. 13.



hören, um so neue Erkenntnisse gewinnen zu können.<sup>35</sup> 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.“<sup>36</sup> Aufgabe der Praktischen Theologie ist es demzufolge, sich in den Alltag der Subjekte zu begeben<sup>37</sup> und diese als wahrheitssuchende und erkenntnisbringende ExpertInnen in der Frage nach ihrer Wahrnehmung von Religion anzusehen.

Bezüglich des Verständnisses von „Subjekt“ sei hier darauf verwiesen, 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 Differenzierungen 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.<sup>38</sup> 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

---

<sup>35</sup> Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 14.

<sup>36</sup> Luther: Religion und Alltag, S. 16.

<sup>37</sup> Vgl.: Luther: Religion und Alltag, S. 18.

<sup>38</sup> 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.<sup>39</sup> 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.<sup>40</sup> 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 Rolle<sup>41</sup>: „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.“<sup>42</sup>

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.<sup>43</sup> 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.“<sup>44</sup> Dieses Ernst-Nehmen realisiert sich in Parteilichkeit mit den Beteiligten und nimmt die soziale Wirklichkeit aus dem Blickwinkel des befreienden Gottes wahr.<sup>45</sup> 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.“<sup>46</sup> 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,

---

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

<sup>40</sup> Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

<sup>41</sup> Vgl.: Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

<sup>42</sup> Scharer: Schule theologisch wahrnehmen, S. 14.

<sup>43</sup> Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

<sup>44</sup> Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

<sup>45</sup> Vgl.: Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.

<sup>46</sup> Krobath: Schule und Reich Gottes, S. 391.