



Zeitschrift für Religionskunde
Revue de didactique des sciences des religions
www.zfrk-rdsr.ch · ISSN: 2297-6469

Bleisch, P. & Bietenhard, S. (2018). Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen. *Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions*, 6, 28-50.

<https://doi.org/10.26034/fr.zfrk.2018.058>

Dieser Artikel ist unter einer *Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY-SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>



© Petra Bleisch, Sophia Bietenhard, 2018

Biographie, Überzeugungen, Unterrichtskonzepte: Lehrpersonen erläutern ihre Zugänge zu Religionsthemen

Petra Bleisch & Sophia Bietenhard

Dieser Beitrag untersucht auf der Grundlage von Interviews mit Lehrpersonen Zusammenhänge zwischen Unterrichtshandlungen, didaktischen Aspekten, biographischen Bezügen und dem Religionsbegriff und verortet die Ergebnisse in Religions- und Professionsdiskursen sowie fachdidaktischen Theorien. Die Autorinnen zeigen, dass der Unterricht zu Religion, von welchem die Lehrpersonen erzählen, als individuelle Konstruktionsleistung beschrieben werden kann, für dessen Begründung vielfach eigene biographische Bezüge auf unterschiedliche Weise herangezogen werden. Damit eröffnen sie eine Forschungsperspektive für die Didaktik der Religionskunde, welche auf professionstheoretische Konzepte und somit auch auf interdisziplinäre Forschung zum Lehrberuf verweist.

Sur la base d'entretiens menés auprès d'enseignant-e-s, cette contribution explore les relations entre les pratiques enseignantes, les aspects didactiques, les références biographiques et la notion de religion. Le travail prend soin de situer les résultats par rapport à des discours religieux/sur la religion et des discours professionnels, ainsi qu'en lien à des théories de la didactique disciplinaire. Les auteures montrent que l'enseignement lié à la religion tel que rapporté par les enseignant-e-s peut aussi être décrit comme une construction personnelle de la part de ces dernières et derniers, construction fondée sur des références biographiques selon des modalités diverses. Les auteures ouvrent ainsi une nouvelle perspective de recherche pour la didactique des sciences des religions.

Based on interviews with teachers and adopting a socio-anthropological approach, this article examines the relations between teaching practices, didactic aspects, biographical references and the concept of religion. Care is taken to situate the results in relation to religious discourses and discourses on religion and to professional discourses and didactic theories. The authors show that teaching on religion, as related by the teachers, can also be described as an individual construction by these teachers, based on biographical references in various ways. This opens up a new research perspective for the didactics of religious studies.

1 Einleitung

1995 integrierte der Kanton Bern als erster Kanton in der Deutschschweiz Grobziele zum Themenbereich Religion-Mensch-Ethik als sogenannte Perspektive in den Lehrplan des Faches „Natur-Mensch-Mitwelt (NMM)“. Kurz nach Einführung des Lehrplans 95 untersuchten aus religionspädagogischer Perspektive mit einem quantitativen Ansatz Maurice Baumann, Rosa Grädel, Daniel Probst und Kurt Schori die religions- und ethikdidaktischen Konzeptionen der Lehrpersonen (Baumann et al., 2004). In der Zwischenzeit etablierte sich der LP 95, und eine Reihe von Veränderungen begleiteten den Unterricht: Auf gesellschaftlicher Ebene kann eine zunehmende Heterogenität in Bezug auf Religionszugehörigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit und weltanschauliche Praxis in Familien und damit auch in Schulklassen beobachtet werden. Auf der Ebene von Ausbildung und Unterricht wurden Lehrmittel zu Religion entwickelt (spezifisch: 2008 FrageZeichen; 2009 HimmelsZeichen) und die Lehrpersonen werden seit 2001 nicht mehr in Seminaren, sondern auf tertiärem Hochschulebene ausgebildet. Es interessierte uns daher, diesen Unterricht kurz vor der Einführung des Lehrplans 21¹ mit einem qualitativ-sozialwissenschaftlichen Ansatz noch einmal in den Blick zu nehmen und Lehrpersonen nach ihrem Unterrichtshandeln und zu erlebten Unterrichtssequenzen zu befragen.

¹ Die Datenerhebung fand im Frühling/Sommer 2016 statt. An den Schulen im Kanton Bern gilt ab Schuljahr 2018/19 der Deutschschweizer Lehrplan 21, der Unterricht zu Religion im Horizont der im deutschsprachigen Raum etablierten Sachunterrichtsdidaktik in den Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (Primarschule), bzw. Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Sekundarstufe) integriert.

Da Unterrichtshandeln ein sehr komplexes Unterfangen ist und immer nur in Ausschnitten erforscht werden kann, fokussierten wir uns in der Datenerhebung auf den Begriff der „religiösen Erfahrung“ (vgl. Bietenhard & Bleisch, 2018). Wir liessen die Lehrpersonen Episoden erzählen, in denen Kinder oder sie selber eigene religiöse Erfahrungen in den Unterricht hineingetragen haben, bzw. Episoden, in denen die Lehrpersonen den Eindruck hatten, die Kinder hätten im Unterricht eine „religiöse Erfahrung“ gemacht. In der ersten Auswertung der Daten erwies sich zum einen das Konzept „religiöse Erfahrung“ als für die Analyse von Unterricht wenig fruchtbar und zum anderen überraschten uns die zahlreichen biographischen Bezüge, welche die Lehrpersonen spontan herstellten, denen wir jedoch für diese erste Publikation nicht haben nachgehen können. Deshalb legen wir mit diesem Beitrag eine zweite, vertiefte Analyse vor.

Im ersten Teil des Artikels rekonstruieren wir aus Interviews die grundlegenden Anliegen und Arbeitsweisen der befragten Lehrpersonen zu ihrem Unterricht und stellen diese in einen Zusammenhang zu ihrem Verständnis von Religion². Untersuchungen haben gezeigt, dass den Lehrmitteln, didaktischen Entwürfen und Konzeptionen sowie der Unterrichtspraxis des schulischen Religionsunterrichts verschiedene Religionsbegriffe zugrunde liegen, die mit der Auswahl von Inhalten und Zielen eng verbunden sind (Jödicke, 2013; Liljestrand, 2015; Rota & Bleisch, 2017). Aufgrund der ersten Analysen (Bietenhard & Bleisch, 2018) gehen wir davon aus, dass die befragten Lehrpersonen sich nicht auf einen theoretisch fundierten Religionsbegriff beziehen und diesen reflektiert in ihre Unterrichtsvorbereitungen einfließen lassen, sondern dass ihrem Unterricht ein Alltagsverständnis von Religion (Bergunder, 2012) zugrunde liegt. Zudem nehmen wir an, dass die Zusammenlegung von „Religion“ – „Mensch“ – „Ethik“ zu einer Perspektive (LP 95), welche mindestens drei unterschiedliche fachliche Domänen bedient (Ethik-Philosophie, Religion, soziales Lernen), ebenfalls wirksam sein könnte bei den Konzepten der Lehrpersonen, obwohl wir sie allein über ihren Unterricht zu Religion befragten.

Im zweiten Teil des Artikels analysieren wir die biographischen Narrative, welche die Lehrpersonen in ihre Interviewantworten einfließen liessen. Wir stellen sie in einen Bezug zur Professionalitätsforschung und dort insbesondere in einen Zusammenhang mit den Antinomien³, die den Lehrberuf prägen. Da die diesbezügliche empirische Forschung für den Fachunterricht sich bisher vorwiegend auf den Mathematik- und Naturwissenschaftsunterricht bezieht (Reusser et al., 2011), eröffnet die vorliegende Untersuchung ein noch kaum begangenes Forschungsgebiet für den religionskundlichen Unterricht.

Im Schlusskapitel überblicken wir die Ergebnisse aus den beiden Teilen und diskutieren ausgewählte, besonders interessante Zusammenhänge. Daraus formulieren wir Hypothesen und Forschungsfragen für weiterführende Untersuchungen.⁴

2 Theoretische und methodische Überlegungen

Betrachtet man Unterricht als ein „ensemble d'activités gestuelles et de discours opératoires singuliers et complexes [...] en situation, ancrés dans l'immédiateté du quotidien“ (Lenoir et al., 2007, S. 25) mit einer Phase von Interaktionen in der Klasse, so bietet sich an, auch in einem einfachen qualitativen Verfahren verschiedene Zugänge zu berücksichtigen. Für die vorliegende Untersuchung haben wir uns deshalb entschieden, auf Uwe Flicks Methode des episodischen Interviews zurückzugreifen (Flick, 2010; 2014), weil damit sowohl semantisches als auch episodisches Wissen abgreifbar ist. Dementsprechend haben wir im ersten Teil Aufforderungen zu Erzählungen von konkretem Unterrichtsgeschehen platziert, um im zweiten Teil des Interviews gezielt Konzepte wie „religiöse Erfahrung“ oder „Religion“, aber auch Vorstellungen zu Zielen und Herausforderungen des Unterrichts abzufragen. Für die Analyse von Unterrichtshandlungen und -absichten und das Religionsverständnis nutzten wir die Techniken des Kodierens nach Corbin & Strauss (1990; 2015) in der Tradition der grounded theory. Der Analyse der biographischen Erzählungen liegt die Prämisse zugrunde, dass diese insbesondere von Interviewteilnehmenden genutzt werden „to reconstruct and make sense of actual and possible life experiences“ (Ochs & Capps, 2001, S. 7). Daran anschliessend verstehen wir diese Narrative als Schlüsselereignisse, da sie von den befragten Lehrpersonen selber in die Antworten eingebracht und gerade nicht systematisch erfragt wurden. Weil die Lehrpersonen mit ihnen ihr

2 Wir verwenden in diesem Artikel die Schreibweise „Religion“ im Bewusstsein, dass es sich um einen mehrdeutigen Begriff handelt, der auch „Religionen“ im Sinne von institutionalisierten Religionssystemen miteinschliesst.

3 Antinomien sind beispielsweise Individualität vs. Gleichbehandlung im Unterrichtsgeschehen, Nähe vs. Distanz in der Erziehungshaltung und in Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder Autonomie vs. Rechenschaft in der Handlungsstruktur. Dazu kommen gesellschaftliche Veränderungen, die durch die Begriffe Diversität und Heterogenität, Ökonomisierung oder Medien gekennzeichnet sind und Herausforderungen bilden.

4 Wir möchten uns an dieser Stelle bei allen Lehrpersonen bedanken, die sich Zeit genommen haben sowie bei allen weiteren Kolleginnen und Kollegen, die uns unterstützt und die Publikation mit kritischen Kommentaren weitergebracht haben.

Unterrichtsverständnis veranschaulichen und begründen wollten, lässt sich mit ihnen der Konnex zu Unterrichtshandlungen herstellen. Ergebnisse der Biographieforschung zum Lehrberuf zeigen denn auch, „dass biografische Erfahrungen das Handeln von Lehrpersonen teilweise stärker leiten können als wissenschaftliches Wissen“ (Freisler & Paskow, 2016, S. 120). Zum einen interessieren uns hier die subjektiven Theorien und Überzeugungen der Lehrpersonen, das heisst ihre manchmal theoriegestützten, meistens jedoch spontanen und wenig bewusst reflektierten handlungsleitenden Konzepte hinsichtlich des Umgangs mit dem Thema Religion in Schule und Unterricht. Zum andern verweisen die Herausforderungen im Zusammenhang mit Religion als Unterrichtsgegenstand auf die damit verbundenen Spannungsfelder.

Zwischen Frühling und Sommer 2016 befragten wir insgesamt elf Lehrpersonen, die wir über berufliche Kontakte gewinnen konnten. Neun der elf Lehrpersonen arbeiteten zur Zeit der Befragung als Kindergarten- oder Primarschullehrpersonen im Kanton Bern. Eine Lehrperson war in Solothurn angestellt, hatte aber ihre Ausbildung an der PH Bern absolviert. Eine Lehrperson arbeitete auf der Sekundarstufe I im Kanton Bern. Sieben von elf Lehrpersonen sind zwischen 50 und 65 Jahre alt und haben rund 30 Jahre Unterrichtserfahrung. Zwei weitere Lehrpersonen gehören derselben Altersgruppe an und haben acht bzw. 20 Jahre Berufserfahrung. Drei Lehrpersonen sind zwischen 35 und 40 Jahre, mit acht bzw. einem Jahr Unterrichtserfahrung. Ihr religiöser und kultureller Hintergrund ist heterogen. Acht Lehrpersonen wurden in der Schweiz geboren, vier davon mit Eltern ohne Migrationserfahrung, zwei davon mit einem Elternteil mit Migrationserfahrung und zwei mit beiden Elternteilen mit Migrationserfahrung. Drei der befragten Lehrpersonen sind in die Schweiz eingewandert. Eine Lehrperson identifiziert sich als Alevit_in, eine Lehrperson wuchs in einer muslimischen Familie auf, bezeichnet sich aber nicht mehr als Muslim_in. Die restlichen neun Lehrpersonen identifizieren sich als römisch-katholisch, evangelisch-reformiert, orthodox bzw. bei einem der evangelisch-reformierten Interviewpartner pietistisch mit evangelikalem Einschlag. Einige der christlichen Lehrpersonen konvertierten aufgrund biographischer Ereignisse wie Heirat oder Umzug in einen anderen Kanton zu einer anderen christlichen Konfession. Alle interviewten Lehrpersonen interessieren sich für religiöse Themen. Neun der elf Lehrpersonen beschrieben ihre Klassen zum Zeitpunkt der Untersuchung als religiös und kulturell heterogen, ein Umstand, der in den Ausführungen zu ihrem Unterrichtshandeln bei den meisten Lehrpersonen eine Rolle spielte.

Für diesen Beitrag wurden die Zitate aus den Transkripten von Schweizerdeutsch in Schweizer Hochdeutsch übertragen und sprachlich geglättet. Pausen werden mit Gedankenstrichen markiert. Alle Namen sind anonymisiert.

3 Unterricht zu Religion: Bildungsanliegen, Herausforderungen, Religionsbegriffe

Die zunehmend religionsplurale Schweizer Gesellschaft gilt als zentrale Begründung der bildungspolitischen und fachdidaktischen Entwicklungen der letzten Jahre (Bietenhard et al., 2015; Helbling et al., 2013). Die religiöse Vielfalt wird auch von den befragten Lehrpersonen als wesentlicher Kontext ihres Religionsunterrichts benannt. Damit begründen die Lehrpersonen, mit einer Ausnahme (Thomas), das für sie sehr wichtige Anliegen, mit dem Unterricht letztlich zu einem friedlichen Zusammenleben verschiedener Religionen und Kulturen beizutragen, was auch der wichtigsten bildungspolitischen Begründung dieses Unterrichts entspricht (Jödicke & Rota 2010; Jödicke, 2013). Was genau dieses Ziel beinhaltet, wie die Lehrpersonen den Lernprozess dazu konzeptualisieren, welche Methoden sie dafür bevorzugen und welche spezifischen Herausforderungen sie dabei zu bewältigen haben, ist aber unterschiedlich. Vier verschiedene Typen von Unterrichtshandeln konnten aus den Interviewtranskripten gebildet und zum Teil in bisherigen Modellen und Diskursen verortet werden: Unterricht zu Religion als (1) moralische Erziehung, als (2) Anleitung zur Kontingenzbewältigung, als (3) Aneignung von Allgemeinwissen von und über die fünf Weltreligionen und als (4) Erschliessung von Kultur. Mit der tiefen Fallzahl und angesichts der Tatsache, dass bei zwei Typen jeweils nur eine Lehrperson dazugezählt werden kann, verstehen wir dies allerdings nur als Zwischenergebnis.

3.1 Unterricht zu Religion als moralische Erziehung: Prosoziales Verhalten fördern

Drei Lehrpersonen (Lina, Anna und Saro) thematisieren in ihrem Unterricht Religion vor allem als Normen und Werte, die „das Miteinander“ fördern:

[...] Also für mich ist die Religion immer eingeflochten in allen Bereichen und es geht für mich darum, wie bringe ich gewisse Grundsätze, die in der Religion drin verwoben sind, den Kindern näher, ohne dass ich sagen muss, es sei Religion. Weisst du was ich meine? Also in dem Sinn führe ich wahrscheinlich ständig immer wieder die Kinder an Themen heran, welche man wahrscheinlich in Religion hineintun könnte, aber sie selber wissen nicht, dass sie Religion unterrichtet bekommen habe, so meine ich es. [...] Also ein Beispiel ist – die Grundsätze, welche in der Religion vorkommen, wie zum Beispiel Mitmenschlichkeit oder – wenn mal Jesus gesagt hat, liebe

deinen Nächsten wie dich selbst. Das ist für mich so eine sehr wichtige Aussage und sehr präzise Aussage. Dass das vielleicht in einem Thema, in einer Geschichte vorkommt. Dass ich die Kinder daran hinführen will, was bedeutet denn der neben mir, wie ist der mir wichtig, wie gehe ich auf ihn zu, was will ich mit ihm erleben und wie will ich mit ihm umgehen? Das ist so ein wenig, ja auch, dass ich ihnen das so sage. Habt ihr es gerne, wenn man euch zwickt oder schlägt oder – alles was ihr nicht gern habt an euch, das hat der neben dran eben auch nicht gerne. Also es sind solche Beispiele (Interview mit Lina, Z 19–81).

Religion, verstanden als und reduziert auf die Einsicht in gelebte und als richtig verstandene Moral, ist in den Erzählungen dieser drei Lehrpersonen ausschliesslich auf die Gemeinschaft ausgerichtet und die Schüler_innen werden jeweils als ganze Klassengemeinschaft angesprochen. Interessant ist, dass insbesondere Lina und Anna dabei nicht nur biblische Geschichten nutzen, Geschichten aus anderen religiösen Traditionen verwenden sie nicht, sondern jegliche Geschichten für diese Art Religionsunterricht heranziehen, die explizit prosoziale Normen thematisieren und von ihnen als religiöse Geschichten verstanden werden. Ein Beispiel dafür ist die Erzählung von der „Steinsuppe“ von Anaïs Vaugelade und Tobias Scheffel (2000), in der verschiedene Tiere durch das gemeinsame Kochen und Essen einer Suppe die Angst vor dem Wolf verlieren. Diese Identifikation von Religion mit Moral (und bei Lina auch umgekehrt, von Moral mit Religion) lässt sich ideengeschichtlich in den Ethisierungsprozessen im Christentum ab Ende des 19. Jahrhunderts verorten (Stolz, 1988, S. 138) und bis auf Immanuel Kant sowie in der prosozialen Funktion bis auf Emile Durkheim zurückverfolgen (Krech, 2002). Da der Lehrplan 95 im Fach NMM moralisch-ethische und soziale Bildungsziele auffallend stark betont und mit Religion zu einer Perspektive zusammenführt (Baumann et al., 2004, S. 49), ist eine solche Religionskonzeption durchaus naheliegend. Dazu gilt Religion für diese Lehrpersonen als zentraler Teil des Menschseins. So führt etwa Lina Religion auf das lateinische „religare“ zurück, was aus ihrer Sicht bedeute „also zurückbinden, wir werden ja zurückgebunden in unsere Grundsubstanz“ (Interview mit Lina, Z 625–626) – eine etymologische Herleitung, die auf den christlichen Kirchenvater Lactantius zurück geht (Hoyt, 1912, S. 126).

In den Narrativen dieser Lehrpersonen bieten sich die grossen Herausforderungen durch die Auseinandersetzungen mit Eltern oder Schüler_innen, welche mit Begründung durch religiöse Normen nicht am geplanten Unterricht teilnehmen wollen. So erzählt beispielsweise Anna, dass sie sich einmal „wirklich enerviert“ habe, weil Kinder aus einer Familie von Zeugen Jehovas nicht Geburtstag mitfeiern wollten (Interview mit Anna, Z 694–714). Aus Sicht der Lehrpersonen artikulieren Eltern oder Schüler_innen in dem Moment selber mit religiösen Normen einen Ausschluss, eine Nichtzugehörigkeit zur Gemeinschaft, was mit dem Konzept von Religion dieser Lehrpersonen nicht vereinbar ist. Saro geht in seinen Erzählungen noch einen Schritt weiter und reproduziert die Differenz von „unserer christlich-abendländischen Kultur“ und „sie“, „den Muslimen“ mit der Vorstellung, dass die islamischen Werte den christlich-abendländischen Werten grundsätzlich entgegenstehen und damit eine Integration an sich gefährdet ist. Damit rezipiert Saro den seit dem Minarettabstimmungskampf ab 2007 einflussreichen öffentlichen Islamdiskurs, der „Islam“ und „Muslime“ besonders und als speziell un-schweizerisch deklariert (so z.B. Behloul, 2010). Karin Kittelmann Flensner (2017) hat diesen Diskurs detailliert anhand Unterrichtsbeobachtungen im Religionskundeunterricht in Schweden nachgezeichnet. Dass dies bei Saro eng mit biographischen Erfahrungen zusammenzuhängen scheint, zeigt die Analyse im zweiten Teil dieses Aufsatzes.

Für diese Lehrpersonen ist es ein zentrales Anliegen, im Unterricht das prosoziale Verhalten ihrer Schüler_innen zu fördern. Während es für Anna ergänzend noch Allgemeinwissen über Religion braucht, ist es für Lina zusätzlich zentral, bei den Kindern den „Zugang“ zu Religion zu öffnen, den sie als bei Erwachsenen oft verschüttet und verschlossen erlebt. Während in Linas Erzählungen das Ziel ihres Unterrichts hauptsächlich im friedlichen Zusammenleben der Klasse liegt, so überträgt sie das in letzter Konsequenz auf die Gesellschaft und sieht das Überleben der Menschheit an den Erfolg dieses Unterfangens gebunden:

Also blöd gesagt, wenn ich ganz weit nach vorne gehe, würde ich sagen, das ist, das ist für die Menschheit wichtig. Ich habe das Gefühl wir existieren sonst nicht mehr lange, wenn wir das nicht verinnerlichen, um was es geht, wenn wir nicht verinnerlichen, dass es eigentlich um unser Wohl geht und um unser Zusammenleben, dann haben wir nichts gelernt. Dann nützt uns das ganze Alphabet nicht und dann nützen uns die Zahlen nichts und nichts nützt uns, wenn wir die Grundsubstanz, die wir ja sind, nicht leben können und nicht verinnerlichen können. Dann ist für mich wirklich Hopfen und Malz verloren. Also es tönt jetzt ein bisschen blöd, aber – ich habe das Gefühl, dass das absolut das Wichtigste ist überhaupt (Interview mit Lina, Z 338–449).

Das freie Gespräch, welches sich an die Erzählung einer Geschichte oder Fragen der Schüler_innen anknüpft, ist jene Methode ihres Unterrichts zu Religion, von der die Lehrpersonen hauptsächlich berichten. So erzählt Lina:

Aber Gespräche sind sehr wichtig und wir reden viel, also oft, wenn wir eine Geschichte hören oder wenn ich eine Geschichte erzähle, reden wir über das. Wir reden, aber – sie dürfen auch Bezug nehmen aus ihrer Welt zu dieser Geschichte und da haben die Kinder immer sehr viel zu erzählen. Also ich staune manchmal, zu was für Themen, dass sie plötzlich etwas zu sagen haben. Und etwas sehr Wichtiges zu sagen haben (Interview mit Lina, Z 134–140).

Zuweilen werden die Geschichten auch über Zeichnungen oder Theater verarbeitet. Diese Form von Unterricht zu Religion als moralische Erziehung dient den Lehrpersonen letztlich als Mittel, um allgemein-pädagogische Ziele zu erreichen. Da die Geschichten, so ist anzunehmen, nicht gerahmt werden (Frank, 2010), ist unklar, was die Schüler_innen dabei in Bezug auf „Religion“ lernen sollen.

3.2 Unterricht zu Religion als Anleitung zur Kontingenzbewältigung: Das Urvertrauen finden

Thomas thematisiert in seinem Unterricht Religion vor allem als grundlegendes Gefühl:

Ja einfach die Frage, [...] woher- wohin und für mich selber ist halt ganz wichtig, ihnen [den Kindern] irgendwie zu zeigen – [...] – da bin ich halt dann auch persönlich gefärbt – müssen wir denn einfach ein Zufallsprodukt von der Natur [sein]. Für mich lehrt die Bibel, die Religionen lehren etwas anderes. Es gibt noch einen Schöpfer hinten dran, da muss ich ja dann aufpassen, wie ich es biete, aber einfach das geliebt sein – das Angenommensein von jemandem, von einer grösseren Macht, von einem Gott, wo eben nicht wie ich als Lehrer halt immer wieder mit Strafen komme oder mit Regeln als erstes – sondern einfach das Angenommensein, das Geborgensein und dort ihnen auch vermitteln, dass sie sich zutrauen, einmal, wenn sie vielleicht Angst haben – vielleicht für sich irgendein Stossgebet zu machen, ob es jetzt zu Gott ist oder was sie dann gerade von zu Hause halt vor allem stark haben [...] – oder dass sie einfach schon nur – grundsätzlich zu jemandem gehen. Also vielleicht auch zu einer Person halt, der sie vertrauen. – [...] So ein Urvertrauen möchte ich noch ein bisschen [...] in die Herzen legen (Lachen). Dass sind wichtige Pflanzen, die aufgehen, wenn es dann vielleicht – ja in der Zeit der Not, kann man sagen, wenn sie dann ein bisschen vielleicht sich dann dran erinnern. Das ist ein bisschen meine Hoffnung (Lachen) (Interview mit Thomas, Z 375–428).

Thomas bestimmt, wie Lina, Anna und Saro, Religion als existentieller Teil des Menschseins, als anthropologische Konstante (Krech, 2002). Das Verständnis von Religion als Urvertrauen ist in der christlichen Religionspädagogik tief verankert und wird von Thomas mit einem funktionalen Verständnis verknüpft: Religion dient der Bewältigung von schwierigen Situationen (zu Religion als Kontingenzbewältigung, vgl. Lübke, 2004; Schlieter, 2010).

Die grösste Herausforderung liegt für Thomas denn auch darin, mit Schüler_innen umzugehen, die sich atheistisch äussern. Indem diese Schüler_innen die Existenz Gottes verneinen, lehnen sie die Grundlage des für Thomas zentralen Gefühls von Urvertrauen sowie die Möglichkeit der Krisenbewältigung ab. Während er sich ansonsten freuen würde über Beiträge der Kinder zu ihren eigenen Glaubensvorstellungen, so kann er die atheistische Aussage eines Jungen nicht stehen lassen, sondern nutzt den Moment, ein Glaubenszeugnis abzulegen, allerdings mit sich ringend, wie weit er dabei gehen darf. Er vermutet, dass diese Einstellung von der Mutter des Kindes kommt, er selber „hätte [...] noch nie ein Kind gesehen – also das Gefühl, dass ein Kind von sich darauf kommt, dass es Zufall ist“ (Interview mit Thomas, Z 790–844). Diese Erzählungen und Aussagen bestätigen, dass Thomas Religion als etwas dem Menschen Inhärentes begreift.

Während Lina, Anna und Saro den Fokus auf die Gemeinschaft legen, liegt dieser bei Thomas auf dem Individuum und er setzt auch die unmittelbaren Ziele seines Unterrichts zu Religion ausschliesslich auf der individuellen Ebene der Schüler_innen an. Er möchte seinen Schüler_innen aufzeigen, dass sie als Menschen kein Produkt des Zufalls, sondern einer Schöpfung sind und sie dieses Wissen deshalb – im Sinne seines Verständnisses von Religion als Kontingenzbewältigung – für sich in Situationen der Angst und der Not nutzen können, bzw. auf die seiner Ansicht nach zentralen Grundfragen des Menschen nach dem Woher und Wohin eine, wenn auch nicht unbedingt abschliessende Antwort für sich finden.

Gegen Ende des Interviews erwähnt Thomas doch noch ein in letzter Konsequenz gesellschaftsorientiertes Ziel seines Unterrichts, das er mit dem Anklang eines missionarischen Impetus einbringt:

Das Thema [Religion] ist wie aus der Gesellschaft ein bisschen verschwunden. Dückt mich einfach noch verrückt – und das woher wohin – wo jedes betrifft, wirklich (lachen) jeden Menschen. Da kann jetzt – und da sind wir dann alle gleich oder da ist niemand reich und arm und gebildet und nicht gebildet, betrifft dann alle [...]. Dass

das [Thema Religion] nicht mehr wieder in die Gesellschaft hineinkommt und so – das ist ja vielleicht meine Chance als Lehrperson das Feuerchen ein bisschen anzuregen in meinen zwei Jahren ein bisschen Kohlen hinzugeben. Dass die Kinder ein bisschen nachdenken. – Und vielleicht eben dann mit sich tragen und das dünkt mich – da hätte ich vermutlich eines der Hauptziele erreicht, für mich (Interview mit Thomas, Z 1489–1516).

Auch für Thomas ist die zentrale Methode seines Unterrichts zu Religion das Erzählen von (biblischen) Geschichten mit anschließendem Gespräch, wobei er dieses gezielter als Anna und Lina zu leiten scheint:

Also einerseits habe ich das Ziel, dass sie die Geschichten noch hören, dass sie wirklich einfach, sie sie auch spannend finden. Sie können sich zum Teil sehr gut identifizieren mit ihnen – aber sie [die Geschichten] sagen immer etwas anderes aus über das Leben, Beziehungssachen, Lebenshaltungen, Beziehung zu Gott oder Beziehung jetzt unter den Menschen und das probiere ich dann ins Lebenskundliche zu übertragen, wenn es geht also es soll nicht einfach die Geschichte da sein – David und Goliath – das ist – ein bisschen eine fürchterliche Geschichte eigentlich. – Und ich versuche es dann rüber zu nehmen, zu schauen, ja wo sind dann wir ein David, was bedeutet das für uns? Wo sind wir Goliath? Oder wer ist für uns im Moment der Goliath? Ich probiere es dann eigentlich zu übertragen in das heutige Umfeld, in die heutige Zeit, oder in das Leben, so gut es geht (Interview mit Thomas, Z 178 -199).

Mit dieser Form von Unterricht zu Religion, mit einer lebensweltlichen Rahmung (Frank, 2010), verfolgt Thomas letztlich persönlichkeits- und identitätsbildende Anliegen. Dabei ist der Unterricht aber nicht nur Mittel zum Zweck, wie bei Lina, Anna und Saro, sondern es ist zu vermuten, dass die Schüler_innen ein Repertoire an biblischen Geschichten aufbauen.

3.3 Wissen von und über die fünf Weltreligionen aufbauen um sich mit sich und dem Anderen auseinanderzusetzen

Vier Lehrpersonen (Angela, Monika, Stefanie, Erwin) thematisieren vor allem „die fünf Weltreligionen“ in ihrem Unterricht, die aus Gebäuden, Schriften, Ritualen, Glaubensvorstellungen, Werten und Normen bestehen. Diese Lehrpersonen trennen den von ihnen persönlich als wichtig erachteten Aspekt der Religiosität ihrer Religionsdefinitionen vom materiellen äusseren Aspekt und fokussieren in ihren Unterrichtserzählungen auf letzteres. So beispielsweise Monika:

Und dort steige ich eigentlich noch gerne ein mit den Diashows zu den Kinderporträts, die es gibt [...] das ist immer gerade gleichzeitig so Fähigkeiten/Fertigkeiten, weisst du, mindmappen oder so und das tun wir dort gerade mal, weil es gerade fünf Weltreligionen sind kannst du es gerade noch üben. Weil die Kinder [im Lehrmittel] die erzählen eigentlich so die wichtigsten Sachen aus ihrer Sicht, aus der Religion, was ist unser Gebäude, das wichtigste Buch, sie sagen etwas zum Gebet. Das ist sehr spannend – und kommt bei den Kindern sehr gut an, weil ich stelle ja immer wieder fest, dass die Kinder ja über ihre Religion gar nicht so Bescheid wissen (Lachen). [...] Und die Ziele von dem Teil über die Religionen ist wirklich die Kinder zu konfrontieren mit diesen fünf Weltreligionen und den Kindern, die zu dieser Weltreligion gehören – auch eine Plattform geben – ich selber lerne immer sehr Spannendes dabei (Interview mit Monika, Z 47–87).

Das Konzept der „fünf Weltreligionen“ liegt ebenfalls den Berner Lehrmitteln „HimmelsZeichen“ und „FrageZeichen“ zugrunde, welche diese Lehrpersonen für ihren Unterricht nutzen (Gattiker et al., 2008; Gattiker et al., 2009). Diese Konzeption von Religion hat ihren Ursprung im 19. Jahrhundert (Masuzawa, 2005). Sie erlaubt es, nicht-christliche Religionen in den Unterricht einzubeziehen, indem sie die „anderen Weltreligionen“ mittels christlich-theologischen Kategorien nach einem liberalen, protestantischen Vorbild modelliert (Owen, 2011, S. 258). Wie in den beiden vorgängigen Religionskonzeptionen sowie im phänomenologischen Religionsverständnis, so wird auch im Konzept der „fünf Weltreligionen“ Religion von den Lehrpersonen als ahistorisch und entkontextualisiert begriffen (vgl. dazu Masuzawa, 2005; Owen, 2011; Alberts, 2017).

Diese Lehrpersonen gehen davon aus, dass der Aufbau von Allgemeinwissen über die fünf Weltreligionen zentral ist, um die Schüler_innen für einen Umgang in der religionspluralen Gesellschaft kompetent zu machen. Unterschiede lassen sich dahingehend ausmachen, wie stark die Lehrpersonen der persönlichen Auseinandersetzung im Lernprozess eine Bedeutung zumessen.

3.3.1 Das Eigene stärken, um das Anderssein zu akzeptieren

Für Monika und Erwin führt der Weg zur Akzeptanz des „Anderen“ (Erwin) oder „des Fremden“ (Monika) über eine Stärkung der Schüler_innen in ihrer religiösen Identität. Monika gibt dafür denjenigen Schüler_innen eine „Plattform“, die einer der „fünf Weltreligionen“ angehören. Das bedeutet, dass die jeweiligen Schüler_innen von ihren eigenen Erfahrungen und der eigenen Praxis erzählen können:

Und Plattform meine ich eben auch noch ein bisschen, ich erlebe häufig, dass Kinder, die sonst nicht so zum Zug kommen, wenn das [Thema Religionen] kommt – sie wie auf einmal aufblühen, weil sie etwas erzählen können, das sie wissen. [...] Also ich habe sehr viel [...] auch Kinder auch aus bildungsfernen Elternhäusern, wo man nicht so in den Wald geht, nicht in ein Museum geht, ich weiss auch nicht was die machen [...] und wenn die dann erzählen können von, ja von dem was sie wissen – [...] also Plattform geben heisst auch, ich habe immer den interreligiösen Kalender und da sage ich aah jetzt ist Ramadan, hmm? [...] Tut dann erzählen! Habt ihr jetzt gefastet, das Bayrami und so? Also das [...] sind so Möglichkeiten die ich so in meiner multikulturellen Klasse – eben so Plattform gebe für das (Interview mit Monika, Z 446–472).

Über die Erweiterung des Allgemeinwissens über die fünf Weltreligionen, erwartet Monika, dass sich die Schüler_innen auch in ihrer eigenen, auch nichtchristlichen, Religion sicherer werden und sich deshalb dem „Fremden“ öffnen können. Erwin unterstützt die religiöse Identität seiner Schüler_innen, indem er sie immer wieder darin bestärkt, dass sie ein Recht darauf haben, das zu denken und zu glauben, was sie denken und glauben und ein Recht darauf, so zu sein, wie sie sind – auch unabhängig davon, ob sie religiös sind oder nicht. Dass seine Schüler_innen das „Anderssein“ ihrer Mitschüler_innen auch tatsächlich akzeptieren, also die Performanz zeigen, verbalisiert Erwin mit einer Episode aus einer Lagerwoche:

Das Beispiel, als ich gesagt habe, wo der Bub sein Gebet gemacht hat und seinen Teppich ausgerollt hat im Zimmer und die anderen Buben einfach auf den Betten oben gewesen sind und ihm zugeschaut haben und nachher eben wo ich einmal dort in das Zimmer hinein – psst, er ist gerade am Beten und wie sie wirklich ihm die Ehre oder wie soll man dem sagen, ja einfach zugestanden haben, jetzt will er beten und jetzt halten wir uns still und ich glaube dort ist schon so etwas in diese Richtung passiert (Interview mit Erwin, Z 411–418).

Die Idee, dass erst die eigene (religiöse) Identität gestärkt werden muss, um sich für „Andere öffnen“ zu können, ist in der religionspädagogischen Literatur weit verbreitet (z.B. Schweitzer 2005). An ihre Grenzen kommen diese Lehrpersonen aufgrund der Vielfalt religiöser und nichtreligiöser Hintergründe ihrer Schüler_innen, da nur Kinder mit einem Bezug zu einer der „fünf Weltreligionen“ an ihre eigenen Erfahrungen, ihren eigenen Alltag anknüpfen können und im Sinne der Lehrpersonen Stärkung erfahren. So überlegt denn auch Monika, ob nicht die Zeugen Jehovas als sechste Weltreligion mit dazu genommen werden könnte (Interview mit Monika, Z 131–135).

3.3.2 Das Eigene in den Hintergrund drängen, um an der Gesellschaft zu partizipieren

Eine andere Auffassung bezüglich der religiösen Identität vertritt Gaye, die sich wünscht, dass diese in den Hintergrund rückt:

Es ist schon sehr wichtig, dass die Schule das thematisiert, die Religionen thematisiert, dass man [...] die Verschiedenen, die Vielfalt kennenlernt und ein Verständnis entwickelt. Und mit dem höheren Wunsch von mir (Lachen) eben vielleicht, dass das nachher in den Hintergrund geht, das nicht so wichtig ist, weil ich spüre das so häufig sobald jemand erfährt, woher ich bin oder was ich für eine Religion habe ursprünglich und gerade das, aha so so (Interview mit Gaye, Z 1552–1560).

Für Gaye ist die gegenseitige Akzeptanz wichtig, damit sich ein Mensch nicht zurückzieht, sondern auch einen Beitrag an die Gesellschaft leisten kann. Damit geht sie über das Ziel von Monika und Erwin hinaus, für welche die gelebte Akzeptanz vor allem im Schulgeschehen sichtbar werden soll. Ob Gaye dies explizit als Ziel im Unterricht verfolgt, wird hingegen nicht deutlich. Ihre Vorstellung ist eng mit ihrer eigenen Biographie verknüpft (vgl. Kapitel 4.1).

Für grosse Irritation sorgte bei Gaye dementsprechend sowohl die Praxis der Schulgottesdienste in Solothurn als auch die Reaktion von vermutlich albanischsprachigen und als nichtchristlich identifizierten Eltern:

Dann ist das dieser Anlass gewesen [...] in der reformierten [Kirche] und dann hineingesessen und dann haben sie gesungen, irgend so so ein ganz normales Kinderlied so ein [Halibonali?] heisst es irgendwie. Herzlich willkommen hallo zusammen und nachher hat der Pfarrer geredet und einfach die Kinder gesegnet [...] und ganz am Schluss haben alle noch ein Kreuz geschenkt bekommen und das ist dann nachher so ein Moment gewesen, wo mich zwar auch wieder ein bisschen wie irritiert hat. Nicht böswillig, also gar nicht, aber so hä? Oder ich denke jeweils an die Kinder, wo ich weiss die sind nicht christlich oder und leider habe ich nachher auch draussen gesehen ein paar von diesen Kreuzen sind im Abfall gelandet oder weil ein Teil der muslimischen Familien sind recht extrem. Es sind so albanische Familien oder aus Mazedonien und wahrscheinlich sind es dann die gewesen, die es einfach in den Abfall geworfen haben und, hey was soll das eigentlich oder wollen die uns konvertieren? (Lachen) oder so aber ja, die Familien haben auch immer so eine Angst (Interview mit Gaye, Z 983–1021).

Es ist zu vermuten, dass Gaye aufgrund ihrer an der PH Bern abgeschlossenen Ausbildung, mit Kursen zum bekenntnisunabhängigen, religionskundlichen Unterricht, nicht versteht, warum im Kanton Solothurn, der den Religionsunterricht konfessionell organisiert, in einem Schulgottesdienst Kreuze an alle Familien ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit verteilt werden. Gleichzeitig kann sie auch die Reaktion der Eltern nicht nachvollziehen und sieht dort Ängste, die sie aus ihrem Elternhaus kennt (vgl. Kapitel 4.1).

3.3.3 Eigene Stereotypisierungen aufbrechen, um alle zu akzeptieren

Für Angela geht es – im Gegensatz zu Monika, Erwin und Gaye – nicht um eine Auseinandersetzung mit der persönlichen Identität, bzw. eigenen religiösen Erfahrungen der Schüler_innen, sondern darum, die stereotypen Vorstellungen der Schüler_innen zu durchbrechen, die diese, so vermutet Angela, aus ihren konservativen Elternhäusern mitbringen würden. Letzteres macht sie an zwei Beobachtungen fest: Zum einen an islamfeindlichen Äusserungen, welche die Kinder nach einem Attentat in der Schule äusserten – zum anderen an der Zurückhaltung, mit der die Kinder einer neuen tamilischen Mitschülerin begegnet sind.

Es ist eigentlich nicht geplant gewesen [Thema Religion im Unterricht], dieses Jahr wollte ich ein bisschen warten, weil ich gewusst hatte oder gehört hatte, dass sie echt so konservativ sind in A. [...] Ich habe gedacht, vielleicht dieses Jahr will ich erst mal abtasten, wie sie sind. [...] Aber ich habe das machen müssen. Weil erstens höre ich die Sachen nicht gerne, oder, ist typisch Islam oder, sie [tamilisches Mädchen] ist dunkel und eine Schwarze oder Neger oder so. – Und da habe ich gedacht – sie können nur etwas bewerten oder – sagen es ist gut oder schlecht, wenn sie es kennen. Und darum habe ich die Gelegenheit gepackt, das wirklich zu machen, aber nicht geplant (Interview mit Angela, Z 95–133).

In beiden Fällen ist Angela der Überzeugung, dass das Aufbrechen von Stereotypen und das grössere Wissen zu mehr Akzeptanz beitragen. Mit dieser Vorstellung nimmt Angela einen Grundsatz der Sachunterrichtsdidaktik auf, dass Lernprozesse an das Vorwissen der Schüler_innen anknüpfen müssen (Möller, 2007; 2018; Kahlert et al., 2015).

Die grosse Herausforderung liegt für Angela im von ihr als sehr konservativ und homogen beschriebenen, ländlichen Kontext der Schule, in der sie arbeitet, und der die Vorstellungen der Schüler_innen von anderen Religionen und Kulturen ihrem Eindruck nach stark beeinflusst.

3.3.4 Durch das Vergleichen Gemeinsamkeit schaffen

Als Einzige unter den „Weltreligionen“-Lehrpersonen erwähnt Stefanie nirgends die Idee, dass sich Schüler_innen mit ihren Erfahrungen und Ideen auseinandersetzen sollten. Für sie dient der Aufbau von Allgemeinwissen zu den fünf Weltreligionen dazu, dass die Schüler_innen erkennen, dass „wir Christen“ nicht die Einzigen sind. Im Unterricht setzt sie auf den Vergleich, um Gemeinsames herauszuarbeiten mit dem Ziel, „gut“ in der Gemeinschaft zusammenleben zu können. Dieses Gemeinsame kann und soll sich insbesondere auch auf Alltägliches beziehen:

Jetzt zum Beispiel im Judentum, [...] wenn sie Berliner essen oder die Sufganyiot, die sie dann essen. Plötzlich hat da ein Kind gemerkt, ah das sind ja Berliner. Aber – gewusst haben sie es ja nicht [...] – Das ist ja dann eigentlich unser Ziel gewesen, dass sie eben merken, dass [...] es die gleichen Sachen gibt, es ist nicht einfach alles nur fremd und anders (Interview mit Stefanie, Z 1175–1186).

Die Strategie, durch den Unterricht Gemeinsames zu erkennen und damit Unterschiede zu nivellieren steht laut Liljestrand (2015) in der Tradition des theologischen Universalismus. Mit dieser Anknüpfung an das Alltägliche der Kinder scheint das Konzept des Lebensweltbezugs aus der Sachunterrichtsdidaktik durch (vgl. beispielsweise Rauterberg, 1999; Pech, 2009; Kahlert et al., 2015; Niessler, 2015).

Die verwendeten Unterrichtsmethoden, die aus den Erzählungen dieser Gruppe von Lehrpersonen rekonstruiert werden können, sind vielfältig, zentral aber ist für alle ein ko-konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis und der Vergleich als Unterrichtshandlung. So erzählt beispielsweise Stefanie, wie sie an einem Elternabend über die Unterrichtseinheit zu „Lichterfesten“ informierte:

Also ich habe ihnen einfach dann gesagt – das Thema ist Lichterfest, die fünf grossen Religionen schauen wir an, wir tun nicht herausfinden, was ist alles unterschiedlich, sondern wir haben das Lichterfest gewählt – entsprechend halt auch wegen der Jahreszeit. Und wir schauen, was alles gemeinsam ist oder was verbinden könnte – was kennen sie schon, was gibt es Neues dazu (Interview mit Stefanie, Z 205–223).

Einzelne Lehrpersonen besuchen zudem religiöse Gemeinschaften, bzw. würden sie gerne besuchen, wenn sich das organisatorisch machen liesse. Erwin nutzt praktizierende Eltern, genauer die Mutter einer tamilischen Schülerin als Expertin und führt die Klasse zu ihr nach Hause, um die rituellen Gegenstände ihrer religiösen Praxis zu betrachten. Auffallend ist, dass in allen Erzählungen zu dieser Form des Unterrichts zu Religion ein breites Methodenspektrum genannt wird, mit dem didaktische Anliegen und Formen des ko-konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnisses aufgenommen werden. Dabei ist eine der zentralen Herausforderungen für die meisten Lehrpersonen, auf klare religiös-normative Positionen von Schüler_innen zu reagieren, bzw. die Frage, inwieweit sie sich selber zu Religion positionieren sollen.

3.4 Unterricht zu Religion als Reflexion: Kultur erschliessen und den eigenen Platz bestimmen

Murats Thematisierung von Religion im Unterricht ist vielschichtig:

Also zu den Festen wichtige Daten, Geschichtliches, was ist wirklich passiert und auch ein bisschen überlegen, was hat passieren können, was ist logisch und – in welche Zeitspanne kann man die Religion setzen. Ist das jetzt Mittelalter? Ist das jetzt Antike? Und wie die Religionen auf eine Art miteinander sich verbunden haben und aufgebaut haben zum Beispiel, [dass der] Islam recht viel übernommen hat vom Christentum und dass es Religionen gibt mit heiligen Büchern und [...] nachher gibt es noch neben dran [Religionen] mit vielen [Göttern] und anhand dessen haben wir zum Beispiel in Deutsch das Buch gelesen Als Zeus der Kragen platzte. Das haben wir genommen, weil das recht neutral ist, weil das von einer Religion handelt, die eigentlich niemanden direkt betrifft. Es sind viele Sagen zu verschiedenen Göttern kindergerecht dargestellt und anhand von denen kann man sehr gut [...] über die einzelnen Religionen auch nachdenken, weil sie [die SuS] zu vielen Texten gesagt [haben], das ist ja nicht möglich. – Und nachher haben wir natürlich gefragt wie denkst du das denn in deiner eigenen Religion? [...] Fast die Hälfte [hat] gesagt, wir haben uns eigentlich die Frage gar nie gestellt. [Wir haben] unsere Religion jetzt irgendwie – so von den Eltern bekommen und irgendwie sollte das stimmen. – Aber nachher haben sie schon angefangen zu denken. Mit der Zeit ist eine Art wie [...] ja so ein Wechsel so eine Art Erweiterung von dem [passiert], dass eigentlich früher auch eine Religion existiert hat. – Gleichzeitig, wenn man jetzt zurück schaut über die Religionen kann man auch sagen, man geht in die Zukunft und schaut – wie die zukünftigen Menschen, was die denken werden über uns selber – und ob unsere Religion bis dann – noch Sinn macht. – Oder auch jetzt wirklich im Französisch im Lehrmittel Mille Feuilles Kolumbus, der Amerika entdeckt – dass es natürlich auch so plötzlich [...] irgendwie Missionierung gibt und ja die negative und positive Seite von den Religionen persönlich – Gesellschaft oder auch einfach in der ganzen Welt, wie sich das eigentlich aufbaut und das Ganze verändert – und das Weltbild sich verändert mit den Religionen selber, aber auch Wissenschaft – natürlich Religion verändert – und so (Interview mit Murat, Z 121–155).

Murat nutzt als einziger der befragten Lehrpersonen ein historisches Verständnis von Religion: Zum einen werden Religionen als Faktor in der Geschichte bestimmbar, indem sie andere Religionen und Weltbilder beeinflussen und sich ihrerseits durch wissenschaftliche Erkenntnisse verändern. Aber auch der Blick und die Deutung von Religion verändert sich im Lauf der Zeit. Zum anderen stellt er den Schüler_innen die Frage nach der Historizität von religiösen Geschichten. Auch die Religionsgeschichte hat ihre Wurzeln im 19. Jahrhundert, allerdings damals noch mit einem evolutionistischen Verständnis (Kippenberg, 1997), und ist bis heute ein wichtiger Teil wissenschaftlichen Erforschens von Religion.

In seiner im Interview später gelieferten Definition von Religion wird sein Verständnis von Religion als komplexes kulturelles Phänomen noch deutlicher. Dabei unterscheidet auch Murat eine subjektive Seite von Religion („privater Glaube“) von einer objektiven Seite („organisierter Glaube in Symbolen“). Anders als seine Kolleg_innen verbindet er aber diese beiden Aspekte und historisiert sie ansatzweise. So entsteht für Murat einerseits aus privater religiöser Praxis, andererseits aber auch aus den Erlebnissen etwa von Propheten oder Buddha institutionalisierte Religion, die in einem bestimmten geographischen Kontext Menschen „zusammenhält“. Eine – in religionssoziologischer Begrifflichkeit – Vergemeinschaftung (Weber, 1922) wird für ihn nötig, je mehr Menschen einen Glauben an Gott/Götter teilen. Diese geht einher mit Symbolen und Ritualen sowie mit gemeinsam geteilten Normen. Damit verbindet er seinen Religionsbegriff mit einem funktionalen Verständnis: Religion ist gemeinschaftsbildend, kann aber auch ausgrenzen und zur „Machtausnutzung“ instrumentalisiert werden. Als zweite Funktion von Religion nennt Murat Sinnstiftung („Antworten haben“). In Murats Verständnis lassen sich verschiedene Religionen nennen (Kelten, Buddhismus), die sich einerseits stark in den Objekten des Glaubens (verschiedene Götter) und Ritualen unterscheiden, andererseits aber auch in etwa die gleiche Basis in Form von Normen haben (Menschen respektieren, Tötungsverbot). Murat kontextualisiert in seiner Definition Religion ansatzweise, indem er deren Entstehung einem spezifischen geographischen Kontext zuordnet.

Die Frage, ob Religion vom Menschen geschaffen ist oder nicht, stellt Murat als Einziger der Lehrpersonen, beantwortet sie aber nicht. Auch als Einziger bleibt er sprachlich auf einer distanzierten Ebene („das erklären sie [die Religionen] [...] das hilft vielen Menschen“).

Entsprechend seinem komplexen Religionsverständnis setzt Murat die Ziele seines Unterrichts auf verschiedenen Ebenen an. Zum einen soll der Unterricht beitragen, dass die Schüler_innen sich die sie umgebende Kultur – insbesondere Begriffe in der Sprache, die aus religiösen Traditionen stammen – erschliessen können. Zum zweiten soll sie der historische Ansatz zu einem flexiblen Denken führen, z.B. indem sie erkennen, dass verschiedene Ereignisse im Laufe der Geschichte verschieden bewertet worden sind. Schliesslich ist für ihn die Mündigkeit das zentrale Bildungsziel seines Unterrichts:

Also ich denke Ziel ist ja Mündigkeit – und unter dem Ziel – ist natürlich vom Zusammenleben her und Wissen her, wer bin ich? Muss man sich auf eine Art wie zuerst mal den eigenen Platz – überlegen, sich selber, wo, wer bin ich? Und auf eine Art wie auch ausgrenzen, was bin ich nicht. Und für das finde ich Religion und Ethik sehr wichtig, weil alle Religionen schaffen schon eine Art wie eine Ausgrenzung indem sie bestimmte Symbole haben, indem sie bestimmte Feste haben, die die anderen nicht haben. Und die Kinder erleben das im Alltag und [unverständlich] herauszufinden ja bin ich, gehöre ich jetzt dazu oder was ist das, wenn ich das Symbol habe (Interview mit Murat, Z 362–371).

Zur Mündigkeit gehört für Murat, dass seine Schüler_innen ihre eigene Position auch in der innerreligiösen Pluralität bestimmen können. Damit kann eine persönliche Auseinandersetzung mit der eigenen Religiosität vorkommen, das Ziel ist aber primär, dass die Schüler_innen erkennen, dass eine bestimmte Art, Religion zu leben, kontextualisiert werden kann und sie selber in einer bestimmten Tradition sozialisiert sind. Seine Erzählung über einen Schüler verdeutlicht diese Absicht:

Einer meiner Schüler hat nach neun Jahren seinen Vater zum ersten Mal gesehen und ist nach Indonesien und dort hat er gesagt, sind die Leute ganz anders. Nachher habe ich gefragt, wie sind sie anders? Nachher haben sie [die Menschen in Indonesien] gesagt, sie gehen viel mehr in die Moscheen – und recht regelmässig und er ist zwar auch Moslem, aber das macht er da nicht. Und er hat die Leute gefragt, warum sie das machen und nachher haben sie gesagt, das ist doch normal das macht jeder Moslem und nachher hat er gesagt, warum macht er es da nicht? Das ist zum Beispiel so ein Beispiel gewesen, wo ich gedacht habe, ja, je nach Ort oder je nach Möglichkeit lebt man halt die Religion anders aus und ob man nachher ein schlechter oder guter Moslem ist, [hängt] nicht von der Häufigkeit [ab] [...]. Ich habe ihm nachher gesagt, wenn du jetzt wirklich glaubst in dir selber – ob du jetzt 10 Mal gehst 20 Mal gehst, was denkst du? Und jemand glaubt nicht und geht 20 Mal, was ist besser? Was denkst du? Und er hat gesagt, ja also das ist schon besser, wenn man selber glaubt. Vor allem ist Religion – im Herzen hat er gesagt. Das hat er sehr schön gesagt – im Herzen. Aber es wäre auch nicht schlecht, wenn er ein bisschen öfter gehen würde. Nachher habe ich gesagt, okay dann ist das dein Weg (Lachen) (Interview mit Murat, Z 568–587).

Diese Kontextualisierung nimmt Murat nicht nur in Bezug auf die individuelle Verortung von Schüler_innen in den Blick, sie ist auch Teil seines Unterrichts zu verschiedenen religiösen Traditionen (zur Kontextualisierungskompetenz im religionskundlichen Unterricht vgl. Bleisch & Frank, 2013):

Ich habe probiert wie von verschiedenen Büchern das Wichtigste zu nehmen, die Basis mal zu schaffen, indem ich zum Beispiel Kinder dieser Welt genommen habe, wie sie überhaupt leben, wo leben sie? Unter welchen Umständen? – Warum ist es sehr wahrscheinlich, dass man zum Beispiel, wenn man in Indien geboren wird, dass man Muslim oder Hindu wird? Warum kann man nicht als Kind von Anfang an sagen, nein, ich bin Christ oder ich bin – ja ich bin etwas ganz Anderes, sondern das hat eine Art Einfluss, was die Leute rund herum eigentlich glauben und was die Eltern glauben (Interview mit Murat, Z 202–211).

Auch für Murat sind der Vergleich – ausgeweitet allerdings auf den Vergleich von antiken und heutigen Religionen – sowie der Besuch religiöser Gebäude zentrale Unterrichtshandlungen. Eine Herausforderung für ihn ist nebst der Beurteilung den für die Schüler_innen besten thematischen Einstieg in die Vielfalt religiöser Traditionen zu finden. So hat er in den letzten Jahren den Anfang seines Unterrichts vom Christentum auf die Antike verlegt, weil es so für die Schüler_innen einfacher sei, den Zugang zum Thema zu finden.

Es fällt auf, dass diejenigen Lehrpersonen, welche ihrem Unterricht einen mehr oder weniger konsequenten kulturkundlichen Begriff von Religion zugrundlegen, keine Episoden erzählen, in denen sie persönlich in ihrem Religionsverständnis herausgefordert werden. Inwieweit dies mit ihrer Biographie und ihrem Professionsverständnis zusammenhängt, soll im zweiten Teil dieses Beitrags untersucht werden.

4 Biographische Bezüge und handlungsleitende Überzeugungen

Die befragten Lehrpersonen veranschaulichen und begründen ihre Äusserungen zu den Anliegen und Zielen ihres Umgangs mit Religionsthemen sehr häufig mit biographischen Hinweisen und Berichten. Wie wir einleitend schon erwähnten, waren diese Aussagen spontan und wurden nicht durch entsprechende Interviewfragen provoziert. Daher überraschte der Befund zwar zunächst, doch führte die nähere Untersuchung zu Ergebnissen, die sich insbesondere auf die strukturtheoretischen Modelle der Professionsforschung zum Lehrberuf beziehen lassen. So zeigt die Biographieforschung, dass das berufliche Handeln wesentlich durch biographische Prägungen, Schlüsselereignisse und im Lebenslauf gewonnenen Überzeugungen (beliefs) beeinflusst wird (Freisler & Paskow, 2016; vgl. die Überblicke zur Biographieforschung im Lehrberuf bei Reh & Schelle, 2006; Terhart et al., 2011). Was für andere Fächer gilt, kann also auch auf den Unterricht zu Religion bezogen werden: Offenbar werden Religion und Lehrberuf bzw. die Arbeit in beiden Gebieten in einem engen Zusammenhang mit der eigenen (privaten und/oder beruflichen) Biographie gesehen. Diese Beobachtung führt einerseits zur Vermutung, dass Lehrpersonen sich in hohem Mass mit ihrem Beruf identifizieren. Andererseits stützt die Feststellung, dass die Befragten unaufgefordert und rasch auf biographische Schlüsselereignisse im Zusammenhang mit Religion zu sprechen kommen, das im vorangehenden Kapitel aufgezeigte Analyseergebnis, dass der Religionsbegriff für sie auf Aspekte des Persönlichen und der Persönlichkeit des Menschen verweist. Die offen gestalteten Interviews, in denen auch erzählte Episoden gefragt waren, boten den Befragten Raum zum Darlegen eigener, biographisch hergeleiteter Überzeugungen. Diese Bezüge können im gleichen Interview durchaus mehrfach wiederholt werden, müssen aber nicht in sich kohärent sein, sondern weisen vielmehr Bricollagecharakter auf (Reh 2003, S. 347–367). Wie Sabine Reh (2003) an Interviews mit ostdeutschen Lehrpersonen über ihre Berufsbiographie vor, während und nach der Wende von 1989 aufzeigte, können diese mündlichen Texte als berufliche Bekenntnisse beschrieben werden, mit denen die Erzählenden ihren Werdegang selbstreflexiv rekonstruieren und damit für sich als sinnvoll und gegen aussen hin als bedeutungsvoll darstellen.

Da die biographischen Berichte besonders dort herangezogen wurden, wo die befragten Lehrpersonen sich zu den Herausforderungen im Umgang mit Religion äusserten, lässt sich in der Analyse zudem zeigen, dass diese in einen Zusammenhang mit einem weiteren Feld der Professionsforschung zum Lehrberuf zu stellen sind, nämlich mit den ihn konstituierenden strukturellen Paradoxien oder Antinomien (Freisler & Paskow, 2016, S. 110; vgl. Helsper, 2004; 2011). Der Umgang der befragten Lehrpersonen mit den spezifischen fachlich-sachlichen Herausforderungen zu Religion in Schule und Unterricht ist daher eng gekoppelt mit ihren biographisch geprägten Überzeugungen und der Art und Weise, wie sie ihre beruflichen Selbstkonzepte entwickelten bzw. in den Erzählungen darstellen. Während die Bezüge zwischen biographischen Erfahrungen, Religionsbegriff und Unterrichtskonzept bei einigen Lehrpersonen durchaus nachvollziehbar und konsistent sind, geben andere lediglich Hinweise auf mögliche Zusammenhänge zwischen beruflichen Selbstkonzepten und biographischen Erlebnissen. Diese im Interviewdesign begründete Unvollständigkeit sowie der Umstand, dass die Befragten über unterschiedliche Praxisdauer verfügen und ihre fachlichen Anwendungen, z.B. die Behandlung von Religionsthemen im Unterricht unterschiedlich intensiv sind, bedingen, dass die Untersuchung auch hier nur zu Zwischenergebnissen führt. Bei aller Zurückhaltung ergibt die Interviewanalyse jedoch zwei grössere Muster mit je Variationen darüber, wie die Lehrpersonen biographische

Erlebnisse, berufliche Selbstkonzepte und Unterrichtsverständnis darstellen und verbinden. Im Folgenden beschreiben wir diese „Typen“ und beziehen sie auf professionstheoretische Modelle.

4.1 Biographische Schlüsselerlebnisse von Konflikten und Kontroversen

4.1.1 Erfahrungen von politischen und gesellschaftlichen Kontroversen

Drei der befragten Lehrpersonen bringen Erfahrungen einer Minderheitensituation zum Ausdruck. Murat erlebte die Kindheit bis zum zwölften Lebensjahr in der Türkei, in der die alevitische Religion und Kultur seiner Eltern nicht offen ausgedrückt werden durfte und Religion kein öffentliches Thema war. Die Vorsicht, die eigene religiöse Herkunft offen zu zeigen, habe ihn, so meint er, auch in der neuen Heimat zunächst begleitet. Er meint deshalb im Blick auf die Aufgabe der Schule:

Man muss ihm [dem Schüler] zeigen, dass es okay ist, dass er das hier offen sagen kann. Und ich denke, dort ist so eine Art wie Religion oder Glauben, wenn man das auch zu Hause auslebt, ist es wichtig für sich selber zu finden, dass sie mit sich selber okay sind. Von dem her finde ich es sehr wichtig, [als] eine Basis für alle Fächer Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein zu entwickeln. Wenn man die eigene Sprache nicht sprechen darf, wenn man die eigene Religion nicht ausleben kann oder einfach sehr begrenzt, ist man glaube ich in seiner Persönlichkeit sehr eingegrenzt und kann vielleicht auch nicht die gleichen Leistungen bringen, wie die anderen, weil das die ganze Person eigentlich prägt, längerfristig (Interview mit Murat, Z 770–789).

Nach seiner Ankunft in der Schweiz entdeckte er, dass andere Schüler_innen den konfessionellen Religionsunterricht besuchten. Er entschied, diesen Unterricht zu erkunden und entdeckte dabei den kritisch-fragenden Umgang mit biblischen Wundergeschichten und die Fremdheit der Räumlichkeiten und Symbole. Er machte die Erfahrung der zunehmenden Vertrautheit mit der Präsenz der christlichen Kirchen sowie mit der Sichtbarkeit von Religion, z.B. mit religiöser Werbung auf der Strasse. Aufgrund dieser Öffentlichkeit von Religion möchte er seinen Schüler_innen eine offene und aufgeklärte Auseinandersetzung mit religiösen Phänomenen, damit sie sich einen selbständigen und kritischen Umgang damit aneignen. Mit dem Hinweis auf den Gegensatz der versteckten, nicht frei gelebten eigenen Religion im Herkunftsland und den offen gezeigten Glaubensweisen in der Schweiz begründet Murat, dass religionskundliche Bildung zur Verarbeitung eigener Erfahrungen und damit zu Autonomie und Persönlichkeitsbildung beitragen sollte:

Ich denke, sie kommen hierhin – und sie wollen etwas mitnehmen für sich selber. Wenn wir sie nachher in 20 Jahren fragen und sie nicht einfach auswendig gelernt haben, dass sie dann besser sind und nicht direkt mit Noten bestraft werden, weil sie die falsche Religion haben, sondern wir eine Grundlage bieten, dass sie offen reden können. Auch dass viele Kinder, die eigentlich normalerweise nicht gut sind in der Schule plötzlich sehr gut [sind], in dem Sinn, dass sie offen reden können und plötzlich positive Erfahrungen machen, dass sie etwas zu sagen haben, dass sie auch Zeug erlebt haben, das die anderen nicht erlebt haben und wenn sie ihre eigenen Erfahrungen erzählen, dann sind alle interessiert, dann schauen sie zu (Interview mit Murat, Z 807–818).

Murat sieht Schule und Unterricht im Kontext seiner Migrationsheimat in einem Gegenentwurf zur eigenen frühen Kindheit in der Türkei, sein berufliches Selbstkonzept als Auftrag zur freiheitlichen Bildung in den Gegebenheiten einer gesellschaftlichen Diversität, die für ihn Lerngelegenheiten sind. Seine von hoher biographischer Selbstreflexivität geprägten Äusserungen geben Auskunft darüber, dass professionelles Lehrerhandeln sich bewusst mit dem Spannungsfeld der staatlich geforderten Glaubens- und Gewissensfreiheit der Lernenden einerseits und der persönlichkeitsorientierten Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand andererseits befassen muss. Dies erfordert eine gleichzeitig eine hohe Autonomie im Lehrerhandeln sowie die Fähigkeit, Rechenschaft über die eigene Handlungsstruktur ablegen zu können (Freisler & Paskow, 2016, S. 110; vgl. Helsper, 2004; 2011; Bietenhard & Schmid, 2016).

Lina verbrachte ihre ersten acht Lebensjahre im sozialistischen Bulgarien im Kontext eines fast umfassenden staatlichen Religionsverbots und erinnert sich lebhaft an ihre Taufe nach christlich-orthodoxem Ritus:

Ich kann mich erinnern, das ist ein kommunistisches Land, Religion ist verboten worden, also die Menschen, die religiös gewesen sind, die haben das im Untergrund leben müssen und man konnte schon in die Kirche. Es hat Popen gehabt, die ihre Messen gehalten haben, mit den Eltern hat man rein dürfen, aber nicht allein, die Schüler durften nicht alleine. Ich kann mich an solche Sachen erinnern. Ich kann mich auch erinnern, dass ich nicht getauft werden durfte und man hat mich getauft mit vier, im Geheimen, im Haus hat man eine Badewanne mit Wasser

gefüllt und ich bin darin gehockt und der Pope, der Pfarrer, ist hinten zur Hintertür hereingekommen und hat mich mit den Blumen ins Wasser und hat da eine ganze Messe gehalten um diese Badewanne herum, und ich bin dort getauft worden (Interview mit Lina, Z 759–775).

Lina erzählt weiter, dass sie mit der Ankunft in der Schweiz „eingeflossen“ sei in diese ganz andere sprachliche, staatliche und religiöse Kultur. Da sie keine Ansprüche hatte, die eigene Konfession zu behalten, sondern schon als Kind glaubte, dass Gott bzw. Religion über allem stehe, wurde sie zunächst römisch-katholisch gefirmt und liess dann ihre beiden Kinder in der evangelisch-reformierten Konfession des Vaters taufen. Wichtig ist für sie auch für den Unterricht, dass Religion, die jeder Mensch in sich habe, mehr gelebt als dass über sie geredet werde, wie das schon bei den (alttestamentlichen) Propheten so gewesen sei. Die Ermöglichung zur autonomen Entscheidung sieht sie im Wachstum des ohnehin im Kind angelegten Wertesinns, für sie die religiöse Basis, die es mit allen anderen Menschen teilt. Entsprechend sieht Lina ihre Rolle als Lehrperson in der Vermittlung dieser Werte und im Aufbau von Einsicht und Verstehen. Dabei ist für sie die goldene Regel Massstab des guten Handelns. Das im Lebenslauf erkennbare Streben nach Zugehörigkeit und das eigene Mäandern zwischen den Konfessionen wird nun zum Modell einer Didaktik der Vergemeinschaftung, die gemeinsame Wertebasis zu erlernen (vgl. Kapitel 3.1). Linas Selbstkonzept besteht im Aufzeigen und Beibringen derselben, die bestehende Diversität oder die dadurch mitbestimmte Individualität der Schüler_innen als Lerngelegenheiten. Bestehende gesellschaftliche Spannungsfelder werden von ihr dabei negiert und im Unterrichtshandeln nivelliert.

Saro erlebte als Sohn katholischer Migrant_innen aus Italien die Kindheit im reformierten Kanton Bern in einer Minderheitenposition, die geprägt war von Anpassung an die Mehrheitskultur und ihre Werte, aber auch vom Aufwachsen in einem Quartier in Bern, das damals von einer Mehrheit katholischer Migrant_innen geprägt war. Die eigene Glaubenspraxis und die katholischen Symbole sind ihm bis heute wichtig. Demgegenüber vermerkt er kritisch-ablehrend die Veränderungen des Quartiers, in dem er heute wieder lebt und arbeitet, durch den Zuzug weiterer Kulturen und nach seiner Wahrnehmung gerade auch durch muslimische Migrant_innen:

Also im Prinzip möchte ich eigentlich, wenn schon Religion, dann vor allem unsere Religion, unsere Werte ihnen geben. Mich interessieren ihre Werte erst zweitrangig. Wenn ich nach Syrien oder weiss ich wohin gehen würde, wäre es umgekehrt, müsste ich bereit sein zuerst mal ihre Werte, was zählt in dem Land, was ist Gepflogenheit, wie verhält man sich, was ist anständig, was ist nicht anständig und so weiter und so fort. Da wäre mir das klar, dann muss ich zuerst ihres, weil ich will mich ja integrieren, bevor ich ihnen sage, was meines ist. Erst nachher kommt meins, kommen meine Bedürfnisse. Also zuerst muss ich mich anpassen (Interview mit Saro, Z 218–227).

Er sieht in seinen Schülerinnen und Schülern zunächst die jungen Menschen, die er als warmherzig und empathisch schätzt und die Anspruch auf die aufgeklärten Werte des Westens haben:

Zuerst sehe ich sehr viel Mensch, bevor da Islam kommt oder Hindu und weiss der Kuckuck was. Einfach so, die Kinder sind für mich schon Spiritualität. Weil die Kinder sind halt noch nicht so abgebrüht wie wir Erwachsene, oder? Und das ist, denke ich, der Reiz an meinem Beruf (Interview mit Saro, Z 329–332).

Doch deutet er die kulturell-religiösen Gebote und Verbote, die er hauptsächlich bei den muslimischen Schülerinnen und Schülern wahrnimmt, z.B. Fasten an Ramadan oder die Nicht-Teilnahme an Landschulwochen, als eigentlich inakzeptablen Gegensatz dazu, da ihnen die Teilhabe an zentralen Erfahrungen vorenthalten werde. Er konfrontiert denn auch die Jugendlichen mit diesem von ihm so wahrgenommenen Gegensatz der Wertesysteme, allerdings nur mehr in Zwischengesprächen. Auf eine didaktisch geleitete Auseinandersetzung der Lernenden mit entsprechenden Unterrichtsthemen verzichtet er mit punktuellen Ausnahmen, da diese nichts bringe, wenn die Lernenden dermassen von anderen Werten geleitet und zudem eher leistungsschwach seien. In einer früheren Stelle hängte er ein Kreuz im Schulzimmer als Symbol der christlich-abendländischen Werte auf, und dass ihm nahegelegt wurde, es wieder abzunehmen, deutet er als Absage an diese. Saro sieht die gesellschaftliche Diversität vor allem als das den hier geltenden Werten und Normen Entgegengesetzte und nicht als eine für Bildungsprozesse notwendige Herausforderung. Das Spannungsfeld möchte er auflösen, indem sich die neue Generation Migrant_innen anpassen sollte, so wie er dies auch tun musste. Da er seine Überzeugungen durch das Schulsystem nicht gestützt sieht, zieht er sich auf bilaterale Diskussionen, seine persönliche Wertschätzung für die Schülerinnen und Schüler, das eigene Curriculum und seine privat gelebte Religiosität zurück.

Die drei Fälle zeigen Auseinandersetzungen mit Werte-, Kultur- und Religionssystemen, die von staatlich oder gesellschaftlich gesetzten Gegensätzen bzw. Spannungen geprägt sind und deshalb auch als Konflikte erfahren wurden bzw. werden. Die drei Lehrpersonen nehmen ihre Lebensläufe und die dadurch geprägten Überzeugungen

wahr als kontrovers erlebte Prägungen durch politisch gesetzte Ordnungen, durch die Migrationserfahrung sowie die gesellschaftlichen Veränderungen. In Bezug auf ihren Bildungsauftrag ist allen der Blick auf das Kind bzw. die Kinder als Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung gemeinsam. Doch wählen die Lehrpersonen unterschiedliche Deutungsmuster und Strategien, wenn es um die Behandlung religionsbezogener Themen geht: Murat bevorzugt die offene und themenbezogene Auseinandersetzung mit den bestehenden Spannungsfeldern. Lina dagegen möchte alle Unterschiede, welche nur Kontroversen verursachen, in das gemeinsam „Religiöse“ bzw. „Ethische“ integrieren und damit gesellschaftliche und fachliche Antinomien nivellieren, die Schule und Unterricht kennzeichnen. Sie sieht sich dabei als Überbringerin des allverbindenden gemeinsamen Wertes der gegenseitigen Anerkennung. Saro sieht die von ihm so gesehenen Gegensätze als unvereinbare Antipoden, bei denen er bewusst Stellung für die eine Seite bezieht, und nicht als ein dynamisches Themenfeld für eine sachbezogene und von Gegenseitigkeit geprägte, lernende Auseinandersetzung. Saro bezeugt dabei ein Unbehagen, das gemäss Studien auf sein berufliches Selbstkonzept und damit die Wirksamkeit seines Unterrichts einen beträchtlichen Einfluss haben könnte (vgl. z.B. das Kompetenzmodell der COACTIV-Studie bei: Kunter, 2011). Nur bei Murat finden wir umfassende Hinweise auf das auch in der Forschung zum Lehrberuf gezeichnete Konzept, dass sich die professionell handelnde Lehrperson dieses Balanceakts bewusst ist (vgl. Freisler & Paskow, 2016, S. 119; vgl. Helsper, 2011; Bietenhard & Schmid, 2016, S. 96). Erst dieses Bewusstsein führt zu entsprechenden Folgerungen für den Fachunterricht, z.B. dass Religionsinhalte gemäss den curricularen Vorgaben thematisiert werden müssen.

4.1.2 Erfahrungen von familiären und schulischen Kontroversen

Ebenfalls konflikthaft angelegt sind Gayes, Annas und Angelas Biographien, allerdings verorten sie diese in den persönlichen Auseinandersetzungen mit der Erziehung in Familie, Schule und Religionsgemeinschaft.

Sowohl Gaye als auch Anna berichten je von einem streng traditionellen religiösen Elternhaus. In Gayes Erzählung ist die Erziehung verbunden mit viel Strenge, auch körperlichen Strafen und der Absonderung der muslimischen Eltern, zweite Einwanderergeneration, von ihrem Umfeld, auch gegenüber anderen muslimischen Familien. Die religiöse Ausschliesslichkeit und fast mehr noch die Doktrin der Eltern, besser als die anderen zu sein, widerspricht sehr früh dem Wunsch Gayes nach Zugehörigkeit und ihrer Neugier, auch andere Lebensweisen und ihre christlich geprägte Umgebung kennen zu lernen. Die prägende Erfahrung der Kindheit setzt sie mit Äusserungen der Schüler_innen in einen Bezug, die sie als Differenz schaffend und wertend deutet:

Genau diskutieren und dann auch vor allem auch lernen zu sagen, warum wieso oder warum ist das so – gerade das kommt mir so den Momenten, wenn sie anfangen einfach so, ich bin das, du bist dieses, ich bin mehr Wert, du bist weniger Wert. Also [...] wenn sie anfangen sich zu distanzieren voneinander oder, ich bin etwas Anderes, und das ist leider halt schon so, ja ich weiss von meinen Eltern oder, dass es immer geheissen hat, ah du bist Muslimin, du bist etwas ganz Anderes und du kannst niemals so eine Schweizerin sein und du bist viel etwas Besseres (Lachen). Das ist schlimm für ein Kind, also ich habe es schlimm empfunden selber. – [...] Ich habe einfach dazugehören wollen und ich habe [...] – nicht getrennt werden wollen von dieser Gruppe, weil das sind doch meine Freundinnen und Kollegen und – aber ich will doch dazugehören oder also ist doch egal, ob ich an Jesus oder an Mohammed oder was auch immer, wer auch immer glauben muss (Interview mit Gaye, Z 507–523).

Auf kulturelle und religiöse Diversität, für die sich Gaye sehr interessiert, stösst sie erst in der eigenen Schulzeit, und sie besucht mit der Klasse auch einmal eine Kirche, heimlich und von schlechtem Gewissen den Eltern gegenüber erfüllt. Ähnlich wie Lina entwirft sie deshalb ihr Unterrichtsverständnis als Gegenwelt, in der die Unterschiede keine Rolle mehr spielen und vielmehr die Verständigung und Integration das zentrale Anliegen sind. Das Spannungsfeld der interkulturellen Klasse und ihres diesbezüglichen Verständnisses versus einer – im Kanton Solothurn – konfessionell-katholisch ausgerichteten Schule mit verbindlichen Schulgottesdiensten nimmt sie zwar wahr (vgl. Kapitel 3.3), wie Lina hebt sie es mit einer Nivellierungsstrategie auf. Auch sie selbst befindet sich zur Zeit des Interviews in einem „Entwicklungsstand, wo alles sich aufgelöst hat bei mir im Kopf wirklich also Religionen und all die Nationalitäten, das ist mir alles so was von unwichtig, ich sehe einfach alle Menschen. Einfach der Mensch ist im Zentrum und dann ist doch egal, jeder darf das glauben, was er glaubt und ich sehe Mensch“ (Interview mit Gaye, Z 1180–1183). Weihnachten z.B. ist für sie einfach das Fest der Liebe und ein Gefühl.

Auch Anna widersetzte sich der streng traditionellen, römisch-katholischen Erziehung im Elternhaus:

Meine Geschwister sind noch in ein Institut mit Jesuiten und mit Schwestern und ich habe mich dort herausgewunden und ich habe gesagt, ich mache das nicht, ich gehe nicht in ein Institut. Ich habe dann wirklich damals gegen alles rebelliert, das mit Religion zu tun gehabt hat, bin aber nachher irgendwie, also ich denke ich bin immer ein spiritueller Mensch gewesen wäre (Interview mit Anna, Z 780–786).

Bei der grossen Heterogenität, die sie in der Klasse feststellt, ist ihr der Zusammenhalt, die Vergemeinschaftung, ein primäres Anliegen. Wie in Kapitel 3.1 gezeigt wurde, empfindet sie das Besondere, z.B. die Nicht-Teilnahme an den Geburtstagsritualen, als Bruch mit diesem Ideal. Für sie sind die religiösen Traditionen ein Teil der kulturellen Tradition und wesentliche Bestandteile des Schulgeschehens. Sie thematisiert sie bei alltagsweltlichen Gelegenheiten (z.B. Feste) und setzt dazu auch manchmal didaktische Mittel wie Bilderbücher, Rollenspiele und Geschichten ein. Gerade die letzteren bieten für sie Orientierung und Identifikationsmöglichkeiten und vor allem Gelegenheiten, um mit der Klasse Werte- und Normendiskussionen zu Fragen des Zusammenlebens zu führen. Individuelle Lernprozesse, in denen es um Wissenskonzepte und methodische Fähigkeiten geht, führen für sie – aus fachdidaktischer Sicht widersprüchlich – schon wieder zu nahe an ein Glaubensverständnis, das sie selbst in der Kindheit als Korsett erlebte. Anna unterscheidet kaum zwischen religiöser Vermittlung im Privatraum und der bekenntnisunabhängigen Schule, so wenig wie sie auch ihre Rolle als Lehrperson darin sieht, bewusst Distanz zwischen sich und der Sache zu schaffen oder den Schüler_innen Lerngelegenheiten zu bieten, religiöse Themen als Sache wahrzunehmen und sich damit zielorientiert auseinanderzusetzen.

Angela erlebte die Kontroversen hauptsächlich während ihrer Schulzeit und als junge Frau in Italien als Widerstreit zwischen einer aus überholten moralischen Normen aufbrechenden Jugend einerseits und den moralischen Normen gewisser Vertreter der römisch-katholischen Kirche andererseits. Doch erfuhr sie auch einen engagierten, dem Alltag der Menschen nahen Schulpfarrer als tief prägendes Vorbild. Diese Kontroversen unterstützten sie im eigenen Widerstand gegen religiöse Autoritäten und deren Lehren. Die Ermöglichung von Kontroversen ist ihr deshalb für den eigenen Unterricht wichtig, da sie sich aus ihrer Kindheit und Jugend der Beeinflussung durch Politiker und religiöse Autoritäten bewusst ist. Im bekenntnisunabhängigen Unterrichtskonzept, das sie während ihrer Ausbildung kennen lernte und in der Objektivität der Lehrperson sieht sie die Möglichkeit, Religion als diskursive Sachkunde zu unterrichten:

Was ich komisch fand – also wenn ich es jetzt vergleiche mit dem, was ich jetzt gehört habe, erlebt habe, also in der Pädagogischen Hochschule und im Unterricht, finde ich – anhand von dem, was ich erlebt habe mit Religionsunterricht, ein Pfarrer sollte das nicht machen. [...] Also wenn es wirklich bekenntnisunabhängig sein sollte oder einfach auch von anderen Religionen hören möchte oder einfach so eine Multiperspektive (Interview mit Angela, Z 2059–2071).

Sie möchte Religionsthemen wie die anderen Unterrichtsinhalte angehen und stellt Lernumgebungen zur Verfügung, damit die Lernenden diese Auseinandersetzung selber erleben können, nicht zuletzt damit sie sich mit rassistischen Meinungen und Vorurteilen sowie kulturellen Differenzen auseinandersetzen (vgl. Kapitel 3.3). Angela nimmt die Kontroversen in ihrer Bildungsbiographie vor allem als prägenden und/oder problematischen Einfluss von Autoritäten auf Heranwachsende wahr. Zudem wird bei ihr eine Wahrnehmung ihrer Ausbildung zur Lehrperson als „Passage“ erkennbar, wie dies Holzbrecher postuliert: „Erkennbar wird die Kunst, berufliche Professionalität und Subjektentwicklung als ein- und denselben Prozess zu gestalten“ (Holzbrecher 2001, S. 43). Als Lehrerin möchte sie, dass sich die Schüler_innen mit diesen offengelegten Kontroversen auseinandersetzen und sich von Positionierungen und Beeinflussungen distanzieren können. Damit nähert sie sich den Forderungen des Beutelsbacher Konsens für den politischen Unterricht an, die auch für den bekenntnisunabhängigen Unterricht zu Religion angeführt werden, nämlich, dass Lehrpersonen ihre Schüler_innen nicht mit den eigenen Positionen überwältigen und kontroverse Meinungsbildung und Distanzierung zum Lerngegenstand ermöglichen sollen (vgl. Mickel, 1988, S. 169–176; vgl. Bietenhard & Schmid, 2016, S. 96; Bleisch, 2016).

Als Fazit können wir festhalten, dass Gaye und Anna die Aufgabe eines Unterrichts zu Religion als Gegenentwurf zur selbst erlebten Kindheit sehen, in dem sie die Besonderheiten der kulturellen und religiösen Differenzen aufheben und in der Klasse das Gemeinschaftliche und Gleiche leben wollen. Gaye und Anna sehen sich ähnlich wie Lina als Vermittlerinnen und Angelpunkte dieser Wertevermittlung und des Bemühens, Kontroversen zu nivellieren. Eine Distanzierung zwischen sich und dem Lerngegenstand oder den Lernenden ist jedoch kaum erkennbar, so führt keine von ihnen den Lehrplan als Vorgabe oder auch ko-konstruktivistische Modelle für ihr fachliches Handeln an. Demgegenüber benennt Angela die Anforderungen an die professionell handelnde Lehrperson deutlicher, indem sie ihre Rolle darin sieht, das Spannungsfeld kontrovers diskutierter Religionsthemen auch im Unterricht als didaktisch situierte Lerngelegenheiten zu thematisieren, dabei Distanz zu wahren, gegenüber den herrschenden Haltungen in der Schulgemeinde Autonomie zu leben und zugleich Rechenschaft über das eigene berufliche Handeln abzulegen (vgl. Freisler & Paskow, 2016, S. 119). Zugleich schildert sie ihre Ausbildung als Schlüsselereignis, das sie benutzte, um die biographischen Erfahrungen zu bearbeiten und eine beruflich produktive Alternative zu entwickeln. Verstehen wir die berufliche Entwicklung als lebenslangen Lernprozess, lässt sich Angelas Reflexion mit Messner und Reusser daher als bedeutsamer Schritt in ihrer Professionalisierung deuten: „Im Lichte dieses konst-

ruktivistischen Lernverständnisses erwerben Lehrpersonen neues Wissen, indem sie ihr subjektives Vorwissen mit Bezug auf eine Situation durch die Auseinandersetzung mit anderen Ideen und Konzepten differenzieren und neu organisieren, um adäquater handeln zu können“ (Messner & Reusser, 2000, S. 284).

4.2 Biographische Erfahrungen der Kontinuität und Konstante

Als Kontrast zu den vorhin dargestellten konflikthaften Darstellungen findet sich als zweite Variante biographischer Berichte solche, die religiöse Lebensläufe von Kontinuität und Konstante schildern.

4.2.1 Kontinuierliche Identitätsentwicklung

Monika und Stefanie beschreiben ihre Kindheit, auch die religiöse Erziehung, als allmählich wachsende und selbstverständlich begleitende Form der Identitätsbildung. Beide nahmen Minderheitssituationen anderer früh wahr, Monika bei der eigenen, aus Italien stammenden und römisch-katholischen Mutter, während Stefanie beobachtete, wie mit – damals so genannten – italienischen Gastarbeitern im Dorf umgegangen wurde. Sie eigneten sich früh an, die weltanschauliche Vielfalt in Schule und Gesellschaft als Realität anzuerkennen, ohne die eigene religiöse Beheimatung aufzugeben. Beide sind seit jeher in der evangelisch-reformierten Landeskirche aktiv. Diese Beheimatung ist denn auch Ausgangspunkt und eine Art verlässliche Sicherheit für die sachbezogene Auseinandersetzung mit den verschiedenen religiösen Anschauungen, die sie in der Gegenwart beobachten. Die Sensibilisierung für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede – beide denken hier vor allem an die „fünf Weltreligionen“ – sind für sie wesentliche Anliegen, um möglichen Spannungen zu begegnen. Daraus folgern beide für ihren Unterricht, dass die Schüler_innen als Subjekte ihrer Lernprozesse Religionen erkunden, sich mit religiöser und kultureller Vielfalt auseinandersetzen und deren Gleichwertigkeit anerkennen lernen, nicht zuletzt als Teil der eigenen Identitätsentwicklung. Monika und Stefanie übertragen damit die eigene Wahrnehmung einer als kontinuierlich erlebten, christlich geprägten Identitätsbildung auf die Ziele ihres religionskundlichen Unterrichts. Mit didaktisch überlegten Lernumgebungen – sie arbeiten beide mit den Berner Lehrmitteln HimmelsZeichen und FrageZeichen – wollen sie die Auseinandersetzung mit den hier gewachsenen, christlich verstandenen Traditionen ebenso wie mit anderen religiösen Anschauungen ermöglichen und damit zur Identitätsbildung der Lernenden beitragen.

4.2.2 Auseinandersetzung mit Kontinuität und ihren Krisen

Sandra und Erwin erzählen demgegenüber von den persönlichen Krisen im Privatleben, welche die Sicherheit der ersten als stabil erlebten Kindheit- und Jugendphasen erschütterten. Bei Erwin führten der unerwartete Tod des Vaters und die belastete erste Ehe zu einer schweren persönlichen Krise, die er in einem Weiterbildungskurs aufarbeiten und mit neuen Einsichten zu einem erweiterten Selbstkonzept als Lehrer entwickeln konnte. Für Sandra waren die kritischen Diskussionen im Elternhaus wichtig, die sie auch in der eigenen Familie pflegt. Erschütterungen für sie waren das Scheitern der Ehe und der Tod des Vaters. Wie für Erwin war auch für Sandra die landeskirchlich erlebte religiöse Erziehung selbstverständlich, die beide als eine Art Basis („Boden“) erlebten. Beide legen sie ihrem Berufsverständnis zugrunde, wohl wissend, dass sie sich dadurch positionieren:

Und halt auch Angst zu haben – und das sehe ich auch als etwas Heikles, das habe ich jetzt schon zweimal gesagt – irgendwo selber dich zu positionieren oder wenn du vielleicht auch strenggläubige Leute drin hast – irgend einer Religion, wo setzt du dich selber vielleicht in die Nesseln oder wo sagst du zu viel, was du kritisch ansiehst oder sogar das Gegenteil? Ich bin trotzdem ein öffentlicher Mensch, dadurch, dass ich Lehrer bin und mir dessen immer auch bewusst bin. Und gleichwohl finde ich, man merkt ja, also wie mein Menschsein ist. Man merkt eine Haltung von mir oder eine Wertvorstellung und das möchte ich nicht, dass ich mich dort verstellen muss (Interview mit Sandra, Z 1266–1285).

Bei beiden sind die beruflichen Entwicklungen durch eigene Weiterbildungen und die aktive Beteiligung an der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen wesentlich für das Selbstkonzept als Lehrperson und für die Entwicklung der persönlichen Sichtweisen. Der Einsatz der Lehrmittel unterstützen sie dabei, sich nicht selber positionieren zu müssen und bekenntnisunabhängigen Unterricht durchzuführen. Sie differenzieren klar zwischen der eigenen Biographie, den Bildungsanliegen und den Lernprozessen der Schüler_innen, sie können also zwischen ihrer Persönlichkeit als Ganzem und dem für ihr berufliches Handeln relevanten Teil der Person unterscheiden (Meister, 2005, S. 87–88). Die aktuellen didaktischen Lern- und Unterrichtsformen sind Möglichkeiten, den gesellschaftlichen und weltanschaulichen Herausforderungen und Veränderungen so zu begegnen, dass sie Religionsthemen als Teil des Lehrplans bearbeiten. Dabei werden Herkunft oder Einstellungen der Lernenden nicht in Opposition zur eigenen Prägung, sondern als Bereicherung des Unterrichts im pluralen Kontext verstanden.

Das möchte ich dem Kind als Zeichen geben, ich verstehe beide Seiten oder alle Seiten. Und dann noch so die Elternseite und dann gibt es vielleicht noch die gesellschaftliche und vielleicht noch meine, meine Professionalität oder eben nicht (Lachen) (Interview mit Sandra, Z 1738–1750).

Ich habe immer – vielleicht einmal hat es mal ein Kind gehabt, das nirgendwo dabei war. Das hat sich dann sogar als Atheist deklariert, aber – das hatte ich jetzt noch nie gehabt.

Befragerin: Verändert das den Unterricht?

Befragte: Es dünkt mich schon. Eben, sie sind viel analytischer und ich weiss nicht, also ich schätze jetzt hier, dass dort auch ganz konkret über Thema Religion, Gott – oder andere Religionen geredet wird. Ich erlebe die Eltern als sehr offen, mit offenen Haltungen. Mir eigentlich noch entsprechende Haltungen, gar nicht religiös, finde ich (Interview mit Sandra, Z 2019–2035).

Die ausgeprägt reflexive und diskursive Haltung, welche die persönliche und berufliche Entwicklung von Erich und Sandra prägt, nehmen beide in der Lernbegleitung, im Bereitstellen von dialogisch-kooperativen Lernumgebungen auf, um diversen Sichtweisen Raum zu geben. Erwin erfährt die veränderte didaktische Praxis, in der die Lernenden den Unterricht mitgestalten, als Bereicherung, im Unterschied zu früher, als er ihn hauptsächlich mit Erzählungen bestimmte. Erwins Erzählung über das im Klassenlager beobachtete Gebet des muslimischen Schülers vor seinen Kollegen (vgl. Kapitel 3.3) zeigt denn auch seine unerwartete Erkenntnis, dass ein hohes Bildungsziel wie das der gegenseitigen Anerkennung in einer alltagsweltlichen Situation zur Anwendung kommt:

Befragerin: (...) jetzt am Beispiel der Landschulwoche – hat das einen direkten Zusammenhang gehabt mit dieser Thematik und dem Lehrmittel?

Befragter: Ich denke schon, weil dieser Bub hat nachher auch sehr viel in der Klasse erzählt über seine Religion, das Portraitkind [aus dem Lehrmittel Fragezeichen] hat er auch verglichen, wie er es lebt und wie das Portraitkind sich vorgestellt hat, was ist gleich, was macht er eher anders, so hat die ganze Klasse nachher eigentlich wie abgestützt bekommen, was läuft da in dieser Religion ab oder (Interview mit Erwin, Z 118–133).

Wir können für diese vier Lehrpersonen, die ihre Biographie mehrheitlich als Kontinuität erlebten, Folgendes festhalten: Für Monika und Stefanie bilden berufliche Antinomien selbstverständliche Bestandteile der eigenen Berufsidentität, die sie wenig distanziert aber realistisch wahrnehmen und pragmatisch benutzen, um Unterricht als ko-konstruktivistisch situierte Lernprozesse gestalten und darüber Rechenschaft ablegen zu können. Einen Schritt weiter im professionellen Selbstverständnis gehen Erwin und Sandra, die in ihren Erzählungen die strukturell bedingten Antinomien ihres Berufs und ihren Umgang mit hoher Selbstreflexivität wahrnehmen und beschreiben. Sie entsprechen damit einem professionellen Habitus im Lehrberuf, wie ihn Meister darstellt:

Demnach wird der einzelfallspezifisch ausgeprägte professionelle Habitus verstanden als Resultat einer praktisch-professionellen Einsozialisation, der in einem entscheidenden Zusammenhang zu a) der biographisch und schulbiographisch generierten Strukturen des Selbst, b) der konkreten Bedingungen der praktisch-professionellen Einsozialisation selbst steht und der c) potenziell für Transformationen und Innovationen offen ist, also keine unveränderliche Grösse darstellt, insofern seine Herausbildung Züge eines reflexiven Bildungsprozesses gewinnt, der von einer reflexiven Arbeit am Selbst begleitet wird (Meister, 2005, S. 89).

An ihren Erzählungen wird ebenfalls deutlich, dass sie sich – wie übrigens auch die jüngeren und beruflich weniger erfahrenen Murat und Angela – zur eigenen Aus- und Weiterbildung im ko-konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis und dessen Anwendung im Unterricht über Religionsthemen äussern. So erzählen sie nicht nur von erwünschten Haltungen, sondern von Sachkonzepten und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen als überprüfbare Unterrichtsziele sowie von handlungsorientierten, reflexiven und dialogisch-kooperativen Lernsituationen, von der Schüler_innenperspektive und vom Einsatz von Unterrichtsmaterialien, Lernaufgaben und Lernumgebungen (Bietenhard & Bleisch, 2018; Kahlert, 2005; Kahlert et al., 2015). Wir können daraus folgern, dass sowohl identitätsorientierte Überzeugungen als auch solche, die zwischen der eigenen Lehrperson und derjenigen der Lernenden unterscheiden, zu professionellen Unterrichtskonzepten führen, die zu einer wirksamen fach- und sachbezogenen Kompetenzentwicklung der Lernenden beitragen sollten (Reusser et al., 2011, S. 4).

4.2.3 Konstante in Entscheidung und Bekenntnis

Eine Variante der kontinuierlichen religiösen Identität bietet Thomas mit einer evangelisch-reformierten Erziehung pietistischer bis evangelikaler Prägung, die durch das Engagement in Haus- und Bibelkreisen und seine Ehefrau unterstützt wird und konstant geblieben ist. Thomas erlebt die Veränderungen seiner Umgebung, auch in der Schulgemeinde, aus der er schliesslich weggezogen ist, sowohl in Bezug auf die kulturelle Heterogenität als auch im Blick auf die zunehmende Säkularisierung als Herausforderung:

Kinder haben ja in diesem Alter stark so die Frage, woher komme ich, wo bin ich. Thema Gott dünkt mich, kommt heute weniger vor. [...] Im Moment. Ja – früher hat das noch mehr noch so eine Rolle gespielt. Und was ich halt jetzt meine, kommt mit – Kindern aus anderen Kulturen – dass es dort halt auch andere Religionen gibt, also andere Gottesbilder und so und das denke ich dort, kommt das ein wenig – aber von den Kindern her ist das nicht ein Hauptthema eigentlich. Tamilen Kinder haben wir hier recht viel (Interview mit Thomas, Z 402–415).

Ähnlich wie für Saro bildet für ihn Religion ein ideelles Gegenüber zur Gesellschaft und Welt, das ihn existentiell trägt und das er auch in seinen beruflichen Auftrag aufnimmt. Anders als Saro sieht er aber seine berufliche Aufgabe darin, die hier gewachsenen kulturellen und ethischen sowie christlich-biblische Traditionen zu thematisieren. Die wöchentliche Bibelerzähllektion und gewisse Situationen sieht er als eine Art status confessionis, in denen er als Lehrperson und „Christenmensch“ manchmal nahezu dazu gedrängt wird, Stellung zu beziehen. Obwohl er sich der Grenzen seines Auftrags in der öffentlichen Schule und im bekenntnisfreien Fach Religion bewusst ist, bietet seine Tätigkeit für ihn fast schon missionarische Gelegenheiten. Thomas spürt zwar ein Unbehagen, wenn einzelne Schüler sich atheistisch äussern (vgl. Kapitel 3.2) oder er wenig aktives Mitmachen bzw. keine Lernergebnisse bei den Lernenden feststellt. Er merkt jedoch auch, dass sie seine Erzähllektionen lieben und die Eltern seinem Unterricht zustimmen. Daher drängt sich für ihn eine Konzeptänderung nicht auf:

Weil, mich dünkt viele Kinder haben – gerade in den Bereichen – sehr wenig Hintergrund und Boden und mich dünkt, ich höre es zumindest zwischen den Zeilen auch von Eltern, dass sie froh sind, dass das noch jemand macht, weil sie es nicht mehr können oder weil sie nicht dran glauben an die Geschichten oder Mühe haben mit dem und dass sie – mir das eigentlich zugestehen – weil sie wissen bereits, was der Herr NN für einer ist hier (Interview mit Thomas, Z 517–525).

Thomas verkörpert hier das bekannte religionspädagogische, auf Friedrich Schleiermacher zurückgehende Erbe, das Religionsunterricht als symbolische Situierung des Beziehungsgeschehens zwischen dem göttlichen (biblischen) Wort und dem hörenden Menschen und damit als Ort, der diesen zur Entscheidung führt, versteht (Meyer-Blanck, 2012; vgl. oben Kap. 3.2). Die Konstanz der eigenen Glaubensbiographie trägt Thomas zwar in seinem beruflichen Selbstkonzept, auch er möchte Identitätsbildung ermöglichen, auch er bereitet seinen Religionsunterricht vor. Wie oben gezeigt, bewährt sich dieser im hergebrachten Rahmen seiner Schule. Gleichzeitig hindern ihn aber seine sehr stabilen Überzeugungen daran, aktuelle didaktische Entwicklungen aufzunehmen und in den veränderten schulischen Kontext zu transferieren.

Das berufliche Selbstkonzept von Thomas, wie übrigens auch dasjenige Saros, ist beispielhaft für lebensgeschichtlich geformte, besonders tiefsitzende subjektive Theorien, die „massgeblich zur Stabilität des Handelns und zur Identität der Handelnden beitragen. Ihre Funktion ist es, ähnlich derjenigen des ‚Habitus‘, das individuelle Handeln zu entlasten und vor Erschütterung und Infragestellung zu schützen“ (Reusser et al., 2011, S. 482). Solche beharrlich stabilen Überzeugungen lassen sich nach Reusser et al. (2011) nur aufgrund von Druck, Widerständen und Krisen verändern (ebd.). Da die vorliegende Unterrichtsforschung aufzeigt, „dass sich konstruktivistische Überzeugungen tendenziell positiv (vs. transmissiv) auf lern- und motivationsrelevante Merkmale der Unterrichtsgestaltung auswirken“ (Reusser et al. 2011, S. 488), können wir hier vermuten, dass eine so tief verankerte Abwehrhaltung als eher problematisch erscheint, wenn es darum geht, Unterricht ausgehend von den Lernenden outcome- und kompetenzorientiert zu gestalten.

5 Fazit: Unterricht zu Religion als individuelle Konstruktionsleistung von Lehrpersonen

Die Analyse der Interviews mit Lehrpersonen zu ihrem Unterrichtshandeln hat ergeben, dass dieses in den Erzählungen stark beeinflusst ist von biographischen Bezügen und impliziten Religionskonzepten.

So konnten wir aufzeigen, dass in den Erzählungen der Lehrpersonen mit der Vorstellung von Religion als existentiellem Teil des Menschseins und einem stabilen Selbstkonzept kein flexibles Verständnis im Blick auf die gesellschaftlichen Veränderungen der Schule oder neuere didaktische Unterrichtskonzepte sichtbar wird. So werden Herausforderungen mit andersdenkenden Schüler_innen oder Eltern als konflikthaft erlebt. Unterricht zu Religion dieser Lehrpersonen kann als Verlängerung der persönlichen Haltung, die in biographischen Erfahrungen begründet liegt, interpretiert werden.

Anders die Lehrpersonen, die mehr oder weniger stark zwischen persönlichen Erfahrungen und professionellen Haltungen unterscheiden. Ihr Unterricht zu Religionen kann eher als situierter Lernprozess interpretiert werden, der mit einem Konzept von Religion als kulturelle Ausdrucksweise korreliert. Ihre primären Herausforderungen in Unterricht liegen nicht in Konflikten mit Andersdenkenden, sondern in pädagogisch adäquaten Antworten auf Positionierungen von Schüler_innen, bzw. auf didaktischen Fragen.

Es fällt auf, dass der Gebrauch der Lehrmittel FrageZeichen und HimmelsZeichen mit dem „fünf Weltreligionen“-Konzept der Lehrpersonen, die sie im Unterricht einsetzen, korreliert. Damit lässt sich die Hypothese formulieren, dass nicht nur der Unterricht selber, sondern auch die Konzeptualisierung des Gegenstandes stark von einem Lehrmittel beeinflusst werden kann, bzw. es müsste auch gefragt werden, ob die Lehrpersonen bestimmte Lehrmittel entsprechend ihren Konzepten auswählen. So könnten wir vermuten, dass das durch die Lehrmittel vorgegebene inhaltliche Strukturierung der „Sache Religion“ dem Bildungsideal der betreffenden Lehrpersonen entgegenkommt, dass in ihren Augen Allgemeinwissen zu Religionen in einer durchaus differenzierten Inszenierung von Lernwegen zur sachbezogenen Auseinandersetzung mit sich und dem Anderen führt.

In Bezug auf die biographischen Erzählungen und dem Unterrichtsverständnis der Befragten konnten wir aufzeigen, dass die Berichte in engem Zusammenhang mit den Überzeugungen der Lehrpersonen über ihre Unterrichtsanliegen und -methoden stehen. Die eine Gruppe der Lehrpersonen begegnen ihren als kontrovers erlebten lebensgeschichtlichen Schlüsselereignissen im Beruf mit unterschiedlichen Strategien und Handlungsmustern. Sie tendieren zu einem Bildungsideal, das sie als Gegenentwurf zu den eigenen Erfahrungen verstehen. Bei den einen – hier sind es die Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen – führt dies zum Bild einer harmonischen Klassengemeinschaft, in der das Andere zum Eigenen gemacht wird und die Gegensätze nivelliert werden. Der Oberstufenlehrer sieht sich in klarer Opposition zu dem, was er in Schule und Gesellschaft erlebt. Die beiden Mittelstufenlehrpersonen wollen hingegen die offene und öffentliche Auseinandersetzung mit Inhalten ermöglichen, die sie in ihrer Kindheit und Jugend nur privat führen konnten. Dass Lehrpersonen ihre beruflichen Anliegen und ihre Tätigkeit als erfolgreichen Gegenentwurf zur eigenen Biographie, insbesondere aus Kindheits- und Jugendzeit verstehen und dies anhand prägender Schlüsselereignissen schildern, wird auch sonst in der fallrekonstruktiven Forschung als Deutungsmuster von Lehrpersonen dargestellt (Kiel, 2006). Holzbrecher (2001, S. 41) stellt es bei Lehramtsstudierenden fest. Die Frage stellt sich, inwieweit diese Unterschiede mit der Schulstufe zu tun haben könnten.

Bei der Gruppe der Lehrpersonen mit Erzählungen der Kontinuität bzw. Konstanz halten wir fest, dass auch hier der Grad der Distanzierung zwischen den eigenen Erfahrungen und Überzeugungen einerseits und den Lerngegenständen und den Lernenden andererseits bestimmend ist für die Art und Weise, wie das berufliche Selbstkonzept beschrieben wird. Grundsätzlich sehen diese Lehrpersonen aber den Unterricht zu Religion als Lerngelegenheit, um ihren Schüler_innen Entwicklungen in Bezug auf ihre Persönlichkeit und auf den Lerngegenstand Religion bzw. den damit konnotierten Kompetenzen zu ermöglichen.

Die Bedeutung der eigenen Biographie für die Konzeption des Fachunterrichts und für das Unterrichtshandeln lässt sich anhand der vorliegenden Untersuchung auch für den religionskundlichen Unterricht festhalten. Die Bearbeitung von biographisch bedingten Einstellungen zum Beruf und zum Fachunterricht ist daher ein wichtiges Anliegen für die Aus- und Weiterbildung (Ebel 2015). Da die Forschung zum Lehrberuf zeigt, dass die Überzeugungen der Lehrpersonen, so auch ihr Umgang mit fachinhärenten oder gesellschaftlichen Antinomien, sich auf die Schüler_innen und ihre Lernleistungen auswirken (Helsper, 2004; 2011) können wir postulieren, dass hier einerseits diejenigen der interviewten Lehrpersonen, die mit differenziertem Religionskonzept und einem reflektierten Bewusstsein der fachlichen und gesellschaftlichen Spannungsfelder, andererseits aber diejenigen mit einem ko-konstruktivistischen Lern- und Lehrverständnis und entsprechenden Lernarrangements – mit denen sich allenfalls Mängel im Konzeptwissen ausbalancieren lassen – eher gelingen dürfte, den gegenwärtigen Fachanliegen nachzukommen.

Die Ergebnisse erlauben aber nicht, aus bestimmten biographischen Erfahrungen berufliche oder fachdidaktische Beliefs- oder Handlungsmuster abzuleiten oder sie mit Religionskonzeptionen zu korrelieren. Eher scheint es plausibel, beim derzeitigen Stand unserer Forschung, den Unterricht zu Religion als individuelle Konstruktionsleistung der interviewten Lehrpersonen zu interpretieren.



Über die Autorinnen

Petra Bleisch ist promovierte Religions- und Islamwissenschaftlerin. Sie arbeitet als Dozentin in NMG-Didaktik mit Schwerpunkt Ethik und Religionskunde an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und leitet die dortige Forschungseinheit „Didaktik der Ethik und Religionskunde“.

bleischp@edufr.ch

Sophia Bietenhard ist promovierte Theologin mit Nebenfachabschluss Philosophie. Sie arbeitet als Dozentin im Fachbereich NMG mit Schwerpunkt Ethik, Religionen, Gemeinschaft am Institut Vorschulstufe und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Bern.

sophia.bietenhard@phbern.ch

Literatur

Alberts, W. (2017). Reconstruction, Critical Accommodation or Business as Usual? Challenges of Criticisms of the World Religions Paradigm to the Design of Teaching Programmes in the Study of Religions. In: Method & Theory in the Study of Religion 29 (4–5), 443–458.

Baumann, M.; Grädel, R.; Probst, D. & Schuppli, G. (Hg.) (2004). Baustelle Religion. Eine empirische Untersuchung zum schulischen Religionsunterricht im Kanton Bern. Bern: Peter Lang.

Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In: M. Kunter; J. Baumert; W. Blum; U. Klusmann; S. Krauss & M. Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 29–53). Münster: Waxmann.

Behloul, S. M. (2010). Religion und Religionszugehörigkeit im Spannungsfeld von normativer Exklusion und zivilgesellschaftlichem Bekenntnis. Islam und Muslime als öffentliches Thema in der Schweiz. In: B. Allenbach & M. Sökefeld (Hg.): Muslime in der Schweiz (S. 43–65). Zürich: Seismo.

Bergunder, M. (2012). Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. In: Zeitschrift für Religionswissenschaft 19 (1/2), 3–55.

Bietenhard, S.; Helbling, D. & Schmid, K. (Hg.) (2015). Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch. Bern: hep.

Bietenhard, S. & Schmid, K. (2016). Spannungsfelder für Lehrpersonen und Fachdidaktik in „Ethik, Religionen, Gemeinschaft“. In: H. Giest; T. Goll & A. Hartinger (Hg.): Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug (S. 91–98). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Bietenhard, S. & Bleisch, P. (2018). Teaching «Religion» and «Religious Experience»: Conceptualizations and didactical challenges. In: U. Riegel; E.-M. Leven & D. Fleming (Hg.): Religious experience in religious education (S. 157–172). Münster: Waxmann.
- Bleisch, Petra (2015). „Religion(en)“ im Lehrplan 21 – religionswissenschaftliche Betrachtungen und religionskundendidaktische Folgerungen. In: Zeitschrift für Religionskunde / Revue de didactique des sciences des religions 1(1), 63–71.
- Bleisch, P. & Frank, K. (2013). Religionskunde-didaktische Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts im Spiegel unterrichtlicher Praxis. In: D. Helbling; U. Kropař; M. Jakobs & S. Leimgruber (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz (S. 190–209). Zürich: TVZ.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria. In: Qualitative Sociology 13 (1), 3–21.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. Los Angeles: SAGE.
- Ebel, E. (2015). Rolle und Professionsverständnis der Lehrperson. In: S. Bietenhard; D. Helbling, D. & K. Schmid (Hg.): Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch (S. 156–163). Bern: hep.
- Flick, U. (2010). Episodic interviewing. In: M. W. Bauer & G. Gaskell (Hg.): Qualitative researching with text, image and sound. A practical handbook (S. 75–92). Los Angeles: SAGE.
- Flick, U. (2014). An introduction to qualitative research. Los Angeles: SAGE.
- Frank, K. (2010). Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Freisler, D. & Paskow, D. (2016). Professionelles Selbstkonzept und Biografie von Lehrpersonen der Volksschule – ein Fallvergleich. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 34 (1), 109–122.
- Gattiker, S.; Grädel, R.; Kiener, J.; Mühlethaler, D. (2008). FrageZeichen. Fragen aus dem Leben – Geschichten aus den Religionen. Ab 4. Schuljahr. Bern: Schulverlag.
- Gattiker, S.; Grädel, R.; Kiener, J. & Mühlethaler, D. (2009). HimmelsZeichen. Geschichten aus der Religionen. Ab Kindergarten bis 3. Schuljahr. Bern: Schulverlag.
- Helbling, D.; Kropař, U.; Jakobs, N. & Leimgruber, S. (Hg.) (2013). Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz. Zürich: TVZ.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: B. Koch-Priewe; F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung (S. 49–98) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Helsper, W. (2011). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf. In: E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothlan (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrberuf (S. 149–170) Münster: Waxmann.
- Holzbrecher, A. (2001). Passagen. Lehrerbildung als biografisches Projekt. In: Pädagogik 3 (1), 39–43.
- Hoyt, S. F. (1912). The Etymology of Religion. In: Journal of the American Oriental Society 32 (2), 126–129.

- Jödicke, Ansgar (2013). Kantonale Entwicklungen beim schulischen Religionsunterricht und die Folgen für die Religionsgemeinschaften. In: D. Helbling; U. Kropař; M. Jakobs & S. Leimgruber (Hg.): Konfessioneller und bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht. Eine Verhältnisbestimmung am Beispiel Schweiz (S. 16–29). Zürich: TVZ.
- Jödicke, Ansgar; Rota, Andrea (2010). Unterricht zum Thema Religion an der öffentlichen Schule. NFP 58 Schlussbericht. Bern.
- Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Miller, A. & Wittkowske, S. (Hg.) (2015). Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kiel, E. (2006). Gelungenes Lehrerleben!? Eine Fallstudie. In: V. Fröhlich & R. Göppel, R. (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit (S. 199–217). Giessen: Psychosozial.
- Kippenberg, H. G. (1997). Die Entdeckung der Religionsgeschichte. Religionswissenschaft und Moderne. München: Beck.
- Kittelman Flensner, K. (2017). Discourses of Religion and Secularism in Religious Education Classrooms. Cham: Springer.
- Krech, V. (2002). Wissenschaft und Religion. Studien zur Geschichte der Religionsforschung in Deutschland 1871 bis 1933. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Kunter, M. (2011). Motivation als Teil der professionellen Kompetenz – Forschungsbefunde zum Enthusiasmus von Lehrkräften In: M. Kunter; J. Baumert; W. Blum; E. Klusmann; S. Krauss & M. Neubrand (Hg.): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 259–275). Münster: Waxmann.
- Lenoir, Y.; Maubant, P.; Hasni, A.; Lebrun, J. & Zaid, A. (2007). À la recherche d'un cadre conceptuel pour analyser les pratiques d'enseignement. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Liljestrand, J. (2015). Religions constructed as similar or different by teachers of religious education from a citizenship education perspective. In: British Journal of Religious Education 37 (3), 240–255.
- Lübbe, H. (2004). Religion nach der Aufklärung. München: Fink.
- Masuzawa, T. (2005). The invention of world religions. Or, how European universalism was preserved in the language of pluralism. Chicago: University of Chicago Press.
- Meister, F. (2005). Das unterrichtliche Selbstverständnis von LehrerInnen. Empirische Muster im Kontext von Unterricht und Biographie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messner, H. & Reusser, K. (2000). Die berufliche Entwicklung als lebenslanger Prozess. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 18 (2), 157–171.
- Meyer-Blanck, M. (2012). Symbolisierungs- und Zeichendidaktik. In: B. Grümme; H. Lenhard & M. L. Pirner (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik (S. 43–54). Stuttgart: Kohlhammer.
- Mickel, W.W. (1988). Rationalität und Affektivität. In: W.W. Mickel & D. Zizlaff (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung (S. 169–176). Opladen: Leske + Budrich.
- Möller, K. (2018). Die Bedeutung von Schülervorstellungen für das Lernen im Sachunterricht. In: M. Adamina; M. Kübler; K. Kalcsics; S. Bietenhard & E. Engeli (Hg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (S. 35–50). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Möller, K. (2007). Naturwissenschaftlicher Sachunterricht. In: Grundschulmagazin (1), 8–10.
- Niesseler, A. (2015). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: J. Kahlert; M. Fölling-Albers; M. Götz; A. Hartinger; S. Miller & S. Wittkowske (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (S. 27–30). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Ochs, E. & Capps, L. (2001). Living Narrative. Creating Lives in Everyday Storytelling. London: Harvard University Press.
- Owen, S. (2011). The World Religions paradigm. Time for a change. In: Arts and Humanities in Higher Education 10 (3), 253–268.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: widerstreit sachunterricht 13, online abgerufen am 14. September 2018 unter http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/didaktiker/pech/did_dis.pdf.
- Rauterberg, M. (1999). Der Begriff Lebenswelt im Sachunterricht. Historie und Perspektive: Nachdenken über Ergebnisse einer Analyse von Richtlinien des Sachunterrichts. In: H. Baier; H. Gärtner; B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht (S. 181–194) Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, S. (2003). Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekenntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Reh, S. & Schelle, C. (2006). Biographieforschung in der Schulpädagogik. Aspekte biographisch orientierter Lehrerforschung. In: H.-H. Krüger; W. Marotzki (Hg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung (S. 391–411). Wiesbaden: VS.
- Reusser, K.; Pauli, Ch. & Elmer, A. (2011). Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: E. Terhart; H. Bennewitz & M. Rothland (Hg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 478–495). Münster: Waxmann.
- Rota, A. & Bleisch, P. (2017). Representations and concepts of professional ethos among Swiss religious education teacher trainers. In: British Journal of Religious Education 39 (1), 75–92.
- Schlieter, J. (2010). Einleitung. In: J. Schlieter (Hg.): Was ist Religion? Texte von Cicero bis Luhmann (S. 9–27). Stuttgart: Reclam.
- Schweitzer, F. (2005). Religiöse Identitätsbildung. In: P. Schreiner; U. Sieg & V. Elsenbast (Hg.). Handbuch Interreligiöses Lernen (S. 294–303). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Stausberg, M. & Gardiner, M. Q. (2016). Definition. In: M. Stausberg & S. Engler (Hg.): The Oxford handbook of the study of religion (S. 9–32). Oxford: Oxford University Press.
- Stolz, Fritz (1988). Grundzüge der Religionswissenschaft. Paderborn: UTB.
- Terhart, E.; Bennewitz, H. & Rothland, M. (Hg.) (2011). Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster: Waxmann.
- Vaugelade, A. & Scheffel, T. (2000). Steinsuppe. Frankfurt am Main: Moritz.
- Weber, M. (1922). Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Tübingen: Mohr.