

Annette Scheunpflug, Manfred L. Pirner¹, Stephan Kröner, Marcus Penthin, Alexander Christ

Religiöse und berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften – zentrale Befunde aus dem empirisch-quantitativen DFG-Projekt „RebeL“²

Abstract: This article presents the central findings of the study “Religious and Professional Beliefs of Schoolteachers (RebeL)”. A quantitative survey was conducted with $N = 1,441$ teachers in Bavaria, North Rhine-Westphalia and Saxony, including 408 teachers with religious education as a subject, with regard to relationships between their religious and professional beliefs as well as moderating contextual and subjective factors. The results of multivariate analyses showed that the teachers’ professional beliefs are largely independent of most facets of religious-spiritual beliefs; substantial relationships were mainly found for the spirituality facet “Connectedness with others” and the religious and worldview tolerance of the teachers. This finding is discussed in terms of its significance for religious education.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag werden die zentralen Befunde der Studie „Religiöse und berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften (RebeL)“ vorgestellt. Untersucht wurden $N = 1.441$ Lehrkräfte in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen, darunter auch 408 Lehrkräfte mit Religion als Unterrichtsfach, hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen ihren religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen sowie moderierenden kontextuellen und subjektiven Faktoren. Es zeigte sich in multivariaten Analysen, dass die berufsbezogenen Überzeugungen der Lehrkräfte von den meisten Facetten der religiös-spirituellen Überzeugungen weitgehend unabhängig sind; substantielle Zusammenhänge ergaben sich überwiegend für die Spiritualitätsfacette „Verbundenheit mit anderen“ sowie die religiös-weltanschauliche Toleranz der Lehrkräfte. Dieser Befund wird in seiner Bedeutung für die Religionspädagogik diskutiert.

Schlagerworte: berufsbezogene Überzeugungen, religiöse Überzeugungen, Religiosität, Spiritualität, Lehrkräfteforschung

Keywords: teacher beliefs, teachers’ religious beliefs, religiosity, spirituality, teacher research

Author contributions (alphabetisch, vgl. [CrediT](#)):

Conceptualization: S.K., M.L.P., and A.S.; Data curation: M.P.; Formal analysis: A.C., S.K., and M.P.; Funding acquisition: S.K., M.L.P., and A.S.; Investigation: S.K., M.L.P., and A.S.; Methodology: A.C., S.K., M.L.P., M.P., and A.S.; Project administration: S.K., M.L.P., and A.S.; Supervision: S.K., M.L.P., and A.S.; Validation: A.C., and M.P.; Visualization: M.P.; Writing-original draft: M.L.P., M.P., A.S., and S.K.; Writing-Review & Editing: A.S., M.P., and M.L.P.

¹ **Kontakt: Prof. Dr. Manfred Pirner**, Lehrstuhl für Religionspädagogik an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Email: manfred.pirner@fau.de

² Das Forschungsvorhaben wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unter der Projektnummer 401806581, Kennziffern KR 3561/5-1, PI 367/7-1, SCHE 646/8-1 gefördert. Wir danken der DFG für das Vertrauen und die Unterstützung. Mehr Infos unter: www.projekt-rebel.phil.fau.de.

1 Warum Forschung zur Religiosität von Lehrkräften?

Wirken sich die persönlichen religiösen oder weltanschaulichen Orientierungen von Lehrkräften auf ihr berufliches Denken und Handeln aus, und wenn ja: wie? Zu dieser Frage besteht ein eklatantes Forschungsdefizit, v. a. zum europäischen und deutschen Kontext.³ Dies ist insbesondere deshalb bedauerlich, weil angesichts von theoretischen Überlegungen sowie den bislang vorliegenden, vor allem US-amerikanischen Studien⁴, vermutet werden kann, dass die Religiosität von Lehrpersonen sowohl unterstützende Ressource wie problematischer Störfaktor im Hinblick auf deren schulische Aufgaben sein kann. Hier setzt unser Projekt an.⁵ Während wir die Ergebnisse von zwei der drei darin erforschten Bereiche berufsbezogener Überzeugungen andernorts deutlich breiter publiziert haben⁶, werden die Ergebnisse zum Bereich der epistemologischen Überzeugungen hier erstmals berichtet. Insbesondere aber möchten wir in unserem Beitrag die zentralen Befunde aus unserem Forschungsprojekt, die in nationalen und internationalen Zeitschriften erschienen sind, hier erstmals so zusammenfassen, dass sie an die deutschsprachige wissenschaftliche Religionspädagogik anschlussfähig werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrkräften („teacher beliefs“) lassen sich – neben spezifischem Professionswissen, Motivation sowie Selbstregulationskompetenzen⁷ – als Aspekt der professionellen Handlungskompetenz beschreiben.⁸ Sie können verstanden werden als „affektiv aufgeladene, eine Bewertungskomponente beinhaltende Vorstellungen [...], welche für wahr oder wertvoll gehalten werden und ihrem berufsbezogenen Denken und Handeln Struktur, Halt, Sicherheit und Orientierung geben.“⁹ Wir folgen dem Ordnungsvorschlag von Baumert und Kunter¹⁰ und unterscheiden (1) berufsbezogene Wertebindung (Lehrerethos; value commitments), (2) epistemologische Überzeugungen sowie (3) subjektive Theorien über das Lehren und selbstbezogene Überzeugungen

³ Manfred L. Pirner, Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld. In: Zeitschrift für Pädagogik 59(2) (2013), 201-218; Nastja Häusler/ Manfred L. Pirner/ Annette Scheunpflug/Stephan Kröner, Religious and professional beliefs of schoolteachers – a literature review of empirical research. In: International Journal of Learning, Teaching and Educational Research 18(5) (2019), 24-41. <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/1479>.

⁴ Vgl. den Überblick bei David Sikkink (2010), Do religious school teachers take their faith to work? Research evidence from the United States. Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, 9(1) (2010), 160–179.

⁵ Neben der Autorin und den Autoren waren an der Untersuchung Nastja Häusler, Kilian Schmidt, Kathrin Smolarczyk und Verena Wießnet beteiligt. Wir danken sehr für alle Unterstützung.

⁶ Auf diese Befunde wird in der vorliegenden Arbeit jeweils verwiesen. Skalenhandbuch, Daten, Skripte und ausführliche Informationen sind gesammelt unter <https://osf.io/surze> zu finden.

⁷ Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), 469-520.

⁸ Helenrose Fives/Michele Gregoire Gill, International handbook of research on teachers' beliefs. New York (Routledge) 2015; Helenrose Fives/Michelle Buehl, Spring Cleaning for the Messy Construct of Teachers' Beliefs: What are They? Which have been Examined? What Can They Tell Us? In: Educational Psychology Handbook: Individual Differences and Cultural and Contextual Factors. Vol. 2, edited by K. R. Harris, S. Graham, and T. Urdan, S. 471-499 (American Psychological Association) doi: [10.1037/13274-019](https://doi.org/10.1037/13274-019).

⁹ Kurt Reusser/Christine Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster (Waxmann) 2011, 478-495, 478.

¹⁰ Baumert/Kunter, Stichwort, 497.

hinsichtlich des Lehrens und Lernens. Mit McAlpine, Eriks-Brophy und Crago sowie weiteren Wissenschaftlern gehen wir davon aus, dass „educational beliefs are a substructure of the total belief system [of a person] and must be understood in terms of their connections to other, perhaps more influential, beliefs“¹¹ – als solche legen sich die religiösen Überzeugungen nahe.

Religiöse Überzeugungen („religious beliefs“) wurden als Teil einer mehrdimensional zu fassenden Religiosität von Menschen konzipiert.¹² Zahlreiche Studien verweisen für moderne Gesellschaften und insbesondere für Deutschland auf einen Trend weg von religionsbezogener hin zu religionsdistanter und institutionenkritischer, häufig nicht-theistischer Spiritualität.¹³ Deshalb haben wir Spiritualität eigens berücksichtigt. Darüber hinaus finden sich in der Religiositätsforschung vielfach Hinweise, dass nicht nur die Stärke von Religiosität, sondern auch ihre Ausprägung verantwortlich für bestimmte Effekte ist. Dies betrifft insbesondere fundamentalistisch-intolerante versus liberal-tolerante Ausprägungen von Religiosität.¹⁴ Wir haben deshalb den Aspekt der religiösen Toleranz in die Erhebung einbezogen.

Wir gehen zudem davon aus, dass mögliche Zusammenhänge zwischen religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften durch bestimmte Kontextfaktoren (z. B. die Schulart) und subjektive Faktoren (z. B. das religiös begründete Berufungsempfinden) moderiert werden können.

3 Methodischer Zugang

3.1 Instrumentierung¹⁵

Religiös-spirituelle Überzeugungen

- *Religiöse Überzeugungen* haben wir mit Hilfe der Zentralitätsskala (Centrality of Religiosity Scale, CRS) von Huber¹⁶ bzw. Huber & Huber¹⁷, erhoben, die abfragt, wie zentral oder bedeutsam die Religiosität für Befragte im Gesamtgefüge ihrer persönlichen Orientierungen ist (5-Item-Version).

- *Spirituelle Überzeugungen* wurden mittels einer gekürzten Adaption der Spiritual Attitude and Involvement List (SAIL) erhoben.¹⁸ Deren dreifaktorielles Messmodell beinhaltet

¹¹ Lynn McAlpine/Alice Eriks-Brophy/Martha Crago, Teaching beliefs in Mohawk classrooms: Issues of language and culture. In: *Anthropology & Education Quarterly* 27 (1996), 390-413, 392. Ähnlich argumentieren M. Frank Pajares, Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. In: *Review of Educational Research* 62(3) (1992), 307-332, 325, und Fives/Buehl, Spring cleaning, 477.

¹² Stefan Huber, Der Religiositäts-Struktur-Test (R-S-T). Systematik und operationale Konstrukte. In: Wilhelm Gräßl/Lars Charbonnier (Hg.), *Individualisierung – Spiritualität – Religion: Transformationsprozesse auf dem religiösen Feld in interdisziplinärer Perspektive*. Münster (Lit) 2007, 131-171.

¹³ Anton Bucher, *Psychologie der Spiritualität: Handbuch*. Weinheim (Beltz) 2014; empirisch für Deutschland: Gert Pickel/Kornelia Sammert (2011). *Religion und Religiosität im vereinigten Deutschland. Zwanzig Jahre nach dem Umbruch*. Wiesbaden (Springer).

¹⁴ Christian Zwingmann/Constantin Klein/Florian Jeserich, *Religiosität: Die dunkle Seite. Beiträge zur empirischen Religionsforschung*. Münster (Waxmann) 2017.

¹⁵ Zur genaueren Information findet sich das Skalenhandbuch inkl. einer Überblicksgrafik der Variablen zum Projekt online unter <https://osf.io/f2jcp>.

¹⁶ Huber, Der Religiositäts-Struktur-Test, 131-171.

¹⁷ Stefan Huber/Odilo W. Huber, The centrality of religiosity scale (CRS). In: *Religions* 3 (2012), 710-724.

¹⁸ Eltica de Jager Meezenbroek/Bert Garssen/Machteld van den Berg/Dirk van Dierendonck/Adriaan Visser/Wilmar B. Schaufeli, Measuring spirituality as a universal human experience: development of the spiritual attitude and involvement list (SAIL). In: *Journal of Psychosocial Oncology* 30 (2012), 141-167, 161;

Subskalen zur Verbundenheit mit dem Transzendenten (vier Items, z. B.: „Ich habe Erfahrungen gemacht, in denen alle Dinge Teile eines größeren Ganzen zu sein schienen.“), der Verbundenheit mit sich selbst (sieben Items, z. B.: „Ich weiß, welche Bedeutung mein Leben hat.“) und der Verbundenheit mit anderen (vier Items, z. B.: „Ich versuche einen bedeutsamen Beitrag für unsere Gesellschaft zu leisten.“).

- *Religiöse Toleranz* wurde mit einer Skala zu den Einstellungen der Lehrkräfte in Hinblick auf die allgemeine Offenheit gegenüber religiösen oder weltanschaulichen Positionen erhoben¹⁹ (drei Items, z. B.: „Man sollte gegenüber allen Religionen und Weltanschauungen offen sein.“).

Berufsbezogene Überzeugungen

Von den in der Forschung zahlreichen untersuchten *teacher beliefs* haben wir solche ausgewählt, bei denen sich aus theoretischen Überlegungen Zusammenhänge zu (christlich-)religiösen Überzeugungen nahelegten.

Mit der berufsbezogenen *Wertbindung von Lehrkräften* (= berufsethische Überzeugungen) werden für den Lernprozess konstitutive Werte wie Fürsorge, die Reflexion von Anforderungen, Gerechtigkeit und andere allgemein ethische Orientierungen im Sinne des „Berufsethos“ beschrieben.²⁰ Wir operationalisierten berufsethische Aspekte als (a) Bildungs- und Erziehungsziele der Lehrkräfte; (b) Verfolgen eines leistungsfordernden Unterrichtsstils; (c) Orientierung an der individuellen Bezugsnorm bei der Leistungsbewertung sowie (d) Förderung der Schülerinnen und Schüler durch eine adaptive Ausrichtung des Unterrichts.

Bei den *epistemologischen Überzeugungen* geht es um die Vorstellungen, die sich auf die Struktur von Wissensbeständen beziehen. Wir untersuchten auf einer sechsstufigen bzw. fünfstufigen Antwortskala Überzeugungen zur Autoritätsabhängigkeit von Wissen (vier Items, z. B.: „Wer Autoritäten anzweifelt, überschätzt sich.“), zur Sicherheit von Wissen (zwei Items, z. B.: „Wenn zwei Personen unterschiedliche Ansichten vertreten, muss zumindest eine falsch liegen.“; im Hinblick auf die Skalenintention invertiertes Item) sowie zur Wertschätzung von nicht-funktionalem Wissen (5 Items, z. B.: „Heute bedeutungsloses Wissen kann in Zukunft sehr wichtig sein.“). Dazu wurden bewährte Skalen eingesetzt.²¹

Die *subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen* wurden folgendermaßen operationalisiert: (a) auf Schülerinnen und Schüler bezogene Überzeugungen, zu denen beispielsweise die Einstellung der Lehrkräfte zum konstruktiven Umgang mit Fehlern, d. h. eine positive Fehlerkultur, ebenso gehört wie die Orientierung der Lehrpersonen an den

Marcus Penthin/Stephan Kröner/Manfred L. Pirner/Annette Scheunpflug, Measuring beliefs regarding religion in schools: Scale development and validation. In: British Journal of Religious Education 44(3) (2022), 281-292. doi: [10.1080/01416200.2021.2007047](https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2007047). postprint: <https://www.evrel.phil.fau.de/files/2022/01/penthin-et-al-2022-measuring-student-teachers-beliefs-postprint.pdf>.

¹⁹ Richard Traunmüller, Religiöse Vielfalt, Sozialkapital und gesellschaftlicher Zusammenhalt. Gütersloh (Bertelsmann-Stiftung) 2014, 72.

²⁰ Fritz Oser, Ethos – die Vermenschlichung des Erfolgs: Zur Psychologie der Berufsmoral von Lehrpersonen. Opladen (Leske + Budrich) 1998; Roland Reichenbach, Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrerberufs. Bern (Peter Lang) 1994.

²¹ Barbara Moschner/Hans Gruber/Studienstiftungsarbeitsgruppe EPI, Epistemologische Überzeugungen (Forschungsbericht Nr. 18). Regensburg (Universität Regensburg, Lehrstuhl für Lehr-Lern-Forschung) 2005; Marlene Schommer, Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension. In: Journal of Educational Psychology 83(3) (1990), 498-504; Manuela Pächter/Klaus Rebmann/Tobias Schlömer/Björn Mokwinski/Yvonne Hanekamp/Martin Arendasy, Development of the Oldenburg Epistemic Beliefs Questionnaire (OLEQ), a German Questionnaire based on the Epistemic Belief Inventory (EBI). In: Current Issues in Education 16(1) (2013), 1-18.

individuellen Bedürfnissen der Lernenden, d. h. eine ausgeprägte soziale Orientierung, (b) personenbezogene Überzeugungen über die Rolle der Lehrperson, zu denen unter anderem der Idealismus der Lehrkräfte und ihr Gefühl der Selbstwirksamkeit gehören.²²

Moderierende Einflussfaktoren

Zur Kontrolle von thematisch relevanten *Kontextfaktoren*, welche die Zusammenhänge zwischen den religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen moderieren könnten, wurden die folgenden dichotomen Variablen verwendet: Schulart Förderschule, Schulart Grundschule, konfessioneller Charakter der Schule sowie Unterrichtsfach Religionslehre. Zudem wurde eine selbstentwickelte Skala zur Messung der Aufgeschlossenheit gegenüber Religion in der Schule eingesetzt („religionsfreundliches Schulklima“, drei Items, z. B.: „Die Schulleitung an meiner Schule unterstützt Schulgottesdienste oder ähnliche religiöse Angebote.“).

Als potenziell moderierende *subjektive Faktoren* erfragten wir die „bildungstheologischen Überzeugungen“ der Lehrkräfte mit einer von Pirner²³ entwickelten und von Penthin et al.²⁴ pilotierten Skala mit zwei Subskalen. Eine Subskala mit vier Items erfasste die personenbezogenen Überzeugungen zur Rolle der eigenen Religiosität im Verhältnis zum Lehrerberuf. Die andere Subskala, ebenfalls mit vier Items, erfragte die kontextbezogenen Überzeugungen zum Verhältnis von Religiosität und Schulkultur. Zudem wurde das berufsbezogene Berufungsempfinden über zwei Einzelitems abgefragt („Ich fühle mich zum Lehrer/zur Lehrerin berufen.“, „Ich fühle mich von Gott zum Lehrer/zur Lehrerin berufen.“, vierstufiges Antwortformat).

Zur Kontrolle weiterer möglicher *Einflussfaktoren* wurden in der Untersuchung berücksichtigt: Geschlecht, Schulträgerschaft (privat vs. staatlich), Religionszugehörigkeit (christlich vs. keine Religion), Dienstalter (vierstufig), Affinität zum Lehrerberuf (3 Items, z. B.: „Ich bin gerne Lehrer/in.“) und die wahrgenommene Heterogenität der Lernenden (Subskalen: „wahrgenommene Leistungsheterogenität“, 3 Items, „kulturelle und soziale Heterogenität“, vier Items; vierstufiges Antwortformat)²⁵.

3.2 Sampling, Datenerhebung und -auswertung

Die Akquise der Befragten für die Hauptstudie erfolgte zum größten Teil über direkte Kontaktaufnahme mit allgemeinbildenden Schulen (Förderschulen, Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, alle Formen von Gesamtschulen) in insgesamt sechs Schulamtsbezirken in drei Bundesländern (Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Bayern). Die Fragebögen konnten über die Online-Umfragesoftware Unipark (www.questback.com) wie auch als Papierversion ausgefüllt werden. Insgesamt antworteten 1.534 Personen. Da die geringe Anzahl muslimischer und weiterer nicht-christlichen Religionen angehöriger Lehrkräfte eine kleine, empirisch nicht sinnvoll auswertbare Minderheit darstellte, wurden diese Fragebögen hier nicht weiter berücksichtigt; gleiches gilt für offensichtlich fehlerhaft ausgefüllte Fragebögen. Es verblieben 1.441 Fragebögen. Als christlich bezeichneten sich

²² Reusser/Pauli, Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern, 486-487.

²³ Manfred L. Pirner/Daniela Wamser, Religiosität und Lehrerprofessionalität: Zur Bedeutung von bildungstheologischen Überzeugungen und bildungstheologischer Reflexionskompetenz. In: Hans-Günter Heimbrock (Hg.), Taking Position: Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview. Münster (Waxmann) 2017, 111-126.

²⁴ Penthin et al., Measuring beliefs regarding religion in schools, 281-292.

²⁵ Jürgen Baumert et al., Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Berlin (Max-Planck-Institut) 2009.

1.168 (81 %) der Befragten, 273 (19 %) gaben an, keiner Religion anzugehören. 555 (49 %) Befragte sind katholisch, 551 (48 %) evangelisch, 32 (knapp 3 %) gehörten anderen christlichen Konfessionen an. Vor diesem Hintergrund werden in der folgenden Ergebnisdarstellung christliche und konfessionslose Lehrkräfte miteinander verglichen. 1.056 (74 %) der Befragten bezeichneten sich als weiblich, 368 (26 %) als männlich und 3 (0,2 %) als divers. 408 (30 %) unterrichteten das Fach Religionslehre. Aus Bayern stammten 70 % der Befragten, 19 % aus Nordrhein-Westfalen und 10 % aus Sachsen. An einer Schule mit konfessionellem Charakter lehrten 14 % der Befragten.

Die Daten wurden aus ökonomischen Gründen über ein Booklet-Design erhoben. Die sich daraus ergebenden designbasierten fehlenden Werte wurden multipel imputiert. Als Analyseverfahren kamen v. a. Strukturgleichungsmodellierungen unter Verwendung von ML-Verfahren mit robusten Standardfehlern mit der Software R (Version 4.1.0 und 4.2.0) zum Einsatz. Für alle Kontextfaktoren und subjektiven Faktoren wurden latente Interaktionseffekte jeweils mit dem CRS, den drei Facetten der Spiritualität und der religiösen Toleranz berechnet; hiervon erwies sich jedoch keiner als relevant für die drei in den Abschnitten 4.2, 4.3 und 4.4 untersuchten Bereiche der berufsbezogenen Überzeugungen.²⁶

4 Ergebnisse

4.1 Bildungstheologische Überzeugungen

Eine Innovation des Projekts stellen die selbst entwickelten Skalen „Überzeugungen bezüglich der angemessenen Rolle der Religion im schulischen Kontext“ und „Überzeugungen hinsichtlich der angemessenen Rolle der Religiosität der Lehrkräfte“ dar.²⁷ Deren Zuverlässigkeit und Validität (mit Fokus auf konvergenter und diskriminanter Validität sowie von Messinvarianz) prüften wir eingangs in einer Pilotstudie mit $N = 346$ Lehramtsstudierenden²⁸ mittels konfirmatorischer Faktorenanalysen und Strukturgleichungsmodellen. Zur externen Validierung haben wir überprüft, inwieweit beide Skalen durch die Centrality of Religiosity Scale (CRS²⁹) oder Religion als Studienfach im Lehramt erklärt werden. Unsere Analysen unterstützten die Reliabilität sowie die konvergente und diskriminante Validität der beiden neu entwickelten Skalen. Außerdem werden beide Skalen substantiell durch die persönliche Religiosität (CRS) erklärt. Zusammenhänge mit dem Unterrichtsfach Religion zeigten sich dagegen (überraschenderweise) faktisch nicht. Die Überzeugungen über die Rolle von Religion in der Schule scheinen demnach tiefer in der individuellen Religiosität der Lehramtsstudierenden verwurzelt als im Fach Religionsunterricht oder in anderen Fächern. Insgesamt haben sich die getesteten Skalen bewährt und stehen nun für weitere empirische Untersuchungen zur Verfügung.³⁰ Wider Erwarten haben sich für Hauptstudie lediglich schwache Zusammenhänge mit den berufsbezogenen Überzeugungen der befragten Lehrkräfte ergeben (vgl. nachfolgende Abschnitte).

²⁶ Vgl. für das methodische Vorgehen: Marcus Penthin/Alexander Christ/ Stephan Kröner/ Manfred L. Pirner/Annette Scheunpflug, Zusammenhänge zwischen religiös-spirituellen und berufsethischen Überzeugungen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25 (2022b), 81-106. doi: [10.1007/s11618-021-01063-y](https://doi.org/10.1007/s11618-021-01063-y).

²⁷ Pirner/Wamser, Religiosität und Lehrerprofessionalität, 111-126.

²⁸ Penthin et al., Measuring beliefs regarding religion in schools, 281-292.

²⁹ Huber/Huber, CRS, 710-724.

³⁰ Penthin et al., Measuring beliefs regarding religion in schools, 281-292; Siehe Skalenhandbuch: <https://osf.io/f2jcp>.

4.2 Zusammenhänge zwischen religiösen und berufsethischen Überzeugungen

Wir konnten anhand zweier Strukturgleichungsmodelle zeigen, dass der Erklärungswert sowohl von Religiosität als auch von Spiritualität für die vier ausgewählten Aspekte berufsethischer Überzeugungen gering ist.³¹ Die für die USA im Rahmen eines Literaturüberblicks identifizierten Befunde³² ließen sich in Deutschland also nicht replizieren. Unter Kontrolle von religiöser Toleranz, sich aus Voranalysen als relevant erwiesenen Kontextfaktoren (Schulart Förderschule, Schulart Grundschule, Unterrichtsfach Religion, religionsfreundliches Schulklima), subjektiven Faktoren (allgemeines Berufungsempfinden, bildungstheologische Überzeugungen) und Hintergrundvariablen (Geschlecht, Affinität zum Lehrerberuf, wahrgenommene Heterogenität der Schülerschaft) ergab sich kein substantieller Effekt der individuellen Religiosität der Lehrkräfte ($\beta_{\max} = -.10 (.09)$). Hingegen ergab sich ein substantieller Effekt bei vergleichbaren Analysen für die spirituellen Überzeugungen, jedoch auch hier nicht für deren transzendente Aspekte, sondern lediglich für die Dimension der „Verbundenheit mit anderen“, und spezifisch für das Erziehungsziel „Persönlichkeitsbildung und soziale Verantwortung“ ($\beta = .26 (.08)$) sowie für die „adaptive Ausrichtung des Unterrichts“ ($\beta = .23 (.08)$). Der Effekt der religiösen Toleranz auf die „Orientierung an der individuellen Bezugsnorm“ war ebenfalls substanziell ($\beta_{\max} = .22 (.08)$). Bedeutsamer sind die Umfeldvariable Schulart Förderschule für die „Orientierung an der individuellen Bezugsnorm der Schülerinnen und Schüler“ ($\beta_{\max} = .29 (.05)$), die Affinität zum Lehrerberuf für die „Förderung der Schülerinnen und Schüler durch einen adaptiv ausgerichteten Unterricht“ ($\beta_{\max} = .37 (.10)$) und – lediglich im Modell mit den spirituellen Überzeugungen – die von den Lehrkräften wahrgenommene Leistungsheterogenität in der Klasse ($\beta = -.24 (.10)$) auf einen „leistungsfordernden Unterrichtsstil“. Damit sind es offensichtlich weniger die religiösen und transzendent-spirituellen Überzeugungen der Lehrkräfte, die Erklärungswert für die berufsethischen Überzeugungen aufweisen ($.11 \leq R^2 \leq .30$), als eine damit tendenziell einhergehende soziale und potenziell altruistische Haltung sowie Aspekte des Umfelds und die Verbundenheit zum Lehrerberuf.

4.3 Zusammenhänge zwischen religiösen und epistemologischen Überzeugungen³³

Die Ergebnisse zu den epistemologischen Überzeugungen entsprachen nicht den aufgrund der Literatur gehegten Erwartungen. Es zeigte sich, dass die Reliabilität dieser Skalen unbefriedigend war ($.51 \leq \omega \leq .68$). Rechnete man auf dieser Grundlage zunächst ohne Kontextfaktoren, subjektive Faktoren und Kontrollvariablen, aber unter Einbezug der religiösen Toleranz die gleichen Analysen wie bei den anderen beiden berufsbezogenen Überzeugungen (vgl. 4.2 und 4.4), ergab sich weder für die religiösen (CRS) noch für die spirituellen (SAIL) Überzeugungen ein substanzieller Erklärungswert im Hinblick auf die epistemologischen Überzeugungen ($.02 \leq R^2 \leq .06$). Aufgrund von Multikollinearitätsproblemen im Modell, die auf die starken Zusammenhänge vom CRS mit der Religionszugehörigkeit und dem religiös begründeten Berufungsempfinden zurückging, wurden im letzten Schritt die Effekte relevanter subjektiver Einflussfaktoren sowie Kontrollvariablen lediglich im Modell mit dem SAIL überprüft. Dabei stieg die aufgeklärte Varianz in den drei Skalen zu den epistemologischen Überzeugungen nur geringfügig an ($.06 \leq R^2 \leq .16$), wobei sich nennenswerte Effekte nur für die wahrgenommene Leistungsheterogenität ($\beta = .22 (.11)$) und dem religiös begründeten Berufungsempfinden

³¹ Penthin et al., Zusammenhänge, 81-106.

³² Häusler et al., Religious and professional beliefs, 24-41.

³³ Detailliertere Ergebnisse finden sich unter <https://osf.io/jmu7w>.

($\beta = -.23 (.06)$) mit der Wertschätzung von nicht-funktionalen Wissen ergab. Auch wenn nicht zu erwarten ist, dass die Effekte substanziell größer ausfallen, wenn die Skalen besser angepasst werden, sollten diese Ergebnisse in künftigen Studien unter Nutzung ausführlicher, modifizierter Skalen zu den epistemologischen Überzeugungen einem Replikationsversuch unterzogen werden.

4.4 Zusammenhänge zwischen religiösen Überzeugungen und subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen

Strukturgleichungsmodelle, welche die Skala zur Zentralität der Religiosität (CRS) als Prädiktor für die vier Maße der subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen heranziehen, ergaben schon ohne Berücksichtigung von relevanten Kontextfaktoren, subjektiven Faktoren und unter Kontrolle religiöser Toleranz keinen statistisch signifikanten Effekt ($-.08 (.04) \leq \beta \leq .06 (.04)$) auf eine der vier Skalen der subjektiven Theorien, weswegen in den folgenden Analysen die religiösen Überzeugungen (CRS) keine weitere Berücksichtigung fanden. Religiöse Toleranz trug als Prädiktor nur geringfügig ($\beta = .21 (.05)$) zur Erklärung von Varianz in der beruflichen Selbstwirksamkeit von Lehrkräften bei ($R^2 \leq .05$).³⁴

Ein Strukturgleichungsmodell, das die Effekte der drei Spiritualitätsdimensionen (SAIL) auf die vier Maße für die subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen unter Kontrolle von religiöser Toleranz nachzeichnete, ergab einen substanziellen Erklärungswert der Spiritualitätsskalen ($.10 \leq R^2 \leq .26$). Dies war wiederum vor allem auf die nicht-transzendente Spiritualitätsfacette „Verbundenheit mit anderen“ zurückzuführen, die für alle vier Kriterien vergleichsweise hohe Effektstärken aufwies ($.23 (.06) \leq \beta \leq .32 (.07)$). Die Facette „Verbundenheit mit sich selbst“ zeigte einen substanziellen Effekt auf die berufliche Selbstwirksamkeit. Für die Spiritualitätsfacette „Verbundenheit mit dem Transzendenten“ gab es dagegen keine statistisch signifikanten Effekte auf die subjektiven Theorien. Im finalen Strukturgleichungsmodell mit den drei Spiritualitätsfacetten und religiöser Toleranz als Prädiktoren unter Kontrolle aller relevanten Kontextfaktoren sowie subjektiven Faktoren und Kontrollvariablen zeigte sich ein nominell deutlich größerer Erklärungswert des Modells für die vier Skalen zu den subjektiven Theorien ($.14 \leq R^2 \leq .51$). „Verbundenheit mit anderen“ war weiterhin diejenige der drei Spiritualitätsfacetten mit dem nominell größten Erklärungswert ($.11 (.07) \leq \beta \leq .23 (.07)$), gefolgt von der „Verbundenheit mit sich selbst“ ($.00 (.13) \leq \beta \leq .16 (.06)$).

Kontextvariablen, subjektive Faktoren und eine Hintergrundvariable klärten über die Spiritualität hinaus zusätzliche Varianz in den subjektiven Theorien auf. Lehrerinnen und Lehrer an Förderschulen – und in geringerem Maße auch Grundschullehrkräfte – und diejenigen, die eine hohe Affinität zu ihrem Beruf aufweisen, zeigen sich eher geneigt, auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Darüber hinaus haben Personen, die eine hohe Affinität für den Beruf der Lehrkraft berichten, und die sich zu dieser Tätigkeit berufen fühlen, eine idealistischere Sicht auf den Lehrberuf; diese Lehrkräfte zeigen auch ein höheres Maß an beruflicher Selbstwirksamkeit. Das Gefühl, als Lehrperson berufen

³⁴ Marcus Penthin/Alexander Christ/ Stephan Kröner/ Manfred L. Pirner/Annette Scheunpflug, Does teachers' spirituality make a difference? The explanatory value of spirituality and religiosity for teachers' professional beliefs. In: Religion and Education 50(1) (2023). doi: [10.1080/01416200.2021.2007047](https://doi.org/10.1080/01416200.2021.2007047); postprint: https://www.evrel.phil.fau.de/files/2023/09/Penthin-et-al-2023_Does-Teachers-Spirituality-Make-a-Difference_POSTPRINT.pdf.

zu sein, hat offenbar einige Bedeutung für die Orientierung der Lehrkräfte an den einzelnen Lernenden und für die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte.

4.5 Bedeutung des Unterrichtsfachs Religion und weiterer mit der Religiosität in Verbindung stehenden Variablen

Die Tatsache, dass jemand Lehrkraft für das Fach Religion ist, zeigte zusammengenommen keinen substanziellen Erklärungswert über die drei Gruppen berufsbezogener Überzeugungen hinweg.³⁵ Bei den Kriteriumsskalen zu den epistemologischen Überzeugungen und denen zu den subjektiven Theorien über das Lehren und Lernen gab es schon in bivariaten Analysen mit der Variable „Unterrichtsfach Religion“ keine statistisch signifikanten Korrelationen. Bei den Skalen zu berufsethischen Überzeugungen zeigte sich im finalen Strukturgleichungsmodell nur ein sehr geringer negativer Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsfach Religion mit der Skala zum leistungsfordernden Unterrichtsstil. Religionslehrkräfte unterscheiden sich demnach in den hier überprüften berufsbezogenen Überzeugungen so gut wie nicht von Lehrkräften anderer Fächer. Zudem hatte die Religiosität bei Lehrkräften mit dem Fach Religion keine größere Bedeutung im Hinblick auf die untersuchten berufsbezogenen Überzeugungen als bei Lehrkräften anderer Fächer. Darüber hinaus gab es weder für ein religiös begründetes Berufungsempfinden oder die Konfessionszugehörigkeit noch für die Wahrnehmung eines religionsfreundlichen Schulklimas oder für den konfessionellen Charakter der Schule nennenswerte Effekte auf die drei Dimensionen der berufsbezogenen Überzeugungen. Für die bildungstheologischen Überzeugungen zeigten sich allenfalls schwache statistisch signifikante Effekte und auch hier lediglich bezogen auf die subjektiven Theorien des Lehrens und Lernens.

5 Diskussion

5.1 Zusammenfassung

Die religiösen bzw. transzendenzbezogenen Überzeugungen spielen offenbar auch unter statistischer Kontrolle von Interaktionseffekten nur eine geringe direkte Rolle für die berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrkräften. Vielmehr sind es die Verbundenheit zu den Mitmenschen und die Toleranz gegenüber ihren religiösen und weltanschaulichen Einstellungen und Überzeugungen, die von Bedeutung sind.

Die Berücksichtigung von Kontextfaktoren, subjektiven Faktoren und Kontrollvariablen zeigt zudem, dass direkt auf den Unterricht bezogene bzw. im Zusammenhang mit Schule stehende Variablen bedeutsamer sind für die Ausprägung der berufsbezogenen Überzeugungen als Religiosität und Spiritualität. Zu nennen sind hier in erster Linie die Affinität zum Beruf als Lehrkraft, die unterrichtete Schulart oder die wahrgenommene Ausprägung der Leistungsunterschiede in der Klasse.

Auch stehen die bildungstheologischen Überzeugungen sowie das religiös begründete Berufungsempfinden nur in einem sehr schwachen Zusammenhang mit den berufsbezogenen Überzeugungen. Die Kontrollvariablen Religion als Unterrichtsfach, Schulträgerschaft, Dienstalter und Konfessionszugehörigkeit stehen in keinem substanziellen Zusammenhang mit den berufsbezogenen Überzeugungen.

³⁵ Penthin et al., Measuring beliefs regarding religion in schools, 281-292; Penthin et al., Does teachers` spirituality make a difference?

5.2 *Interpretation und Diskussion*

Zum ersten kann festgehalten werden, dass unsere Forschungsergebnisse weitgehend unseren Hypothesen – und den Befunden aus den USA – widersprechen. Dies mag auf methodischer Ebene daran liegen, dass in den US-amerikanischen quantitativen Studien Zusammenhänge zwischen religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen häufig unterkomplex erfasst und nicht multivariat ausgewertet wurden. Ausgehend von hinreichender Reliabilität und Validität der erhobenen Skalen können diese unerwarteten Ergebnisse positiv als Beleg für die Sinnhaftigkeit empirischer Forschung gewertet werden, die eben nicht lediglich bestätigt, was wir schon immer wussten, sondern manchmal – durchaus auch in enttäuschender Weise – subjektive Gewissheiten konterkariert. Dies gilt auch für die subjektiven Gewissheiten der befragten Lehrkräfte selbst, bei denen sich unabhängig davon, ob sie der Meinung waren, dass ihr religiöser Glaube für ihre Professionalität bedeutsam sei („bildungstheologische Überzeugungen“), in den finalen Modellen keine substanziellen Zusammenhänge zwischen religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen erkennen ließen. Dabei ist natürlich damit zu rechnen, dass solche Zusammenhänge möglicherweise in anderen Bereichen liegen als jene, die wir als berufsbezogene Überzeugungen abgefragt haben – auch wenn wir gerade solche berufsbezogenen Überzeugungen ausgewählt haben, bei denen sich für uns Zusammenhänge mit religiösen Überzeugungen nahegelegt haben. Gegebenenfalls können hier qualitative Studien weitere Aufschlüsse geben; vor allem aber wäre Unterrichtsforschung nötig, um zu erfahren, ob sich – eventuelle qualitativ erhobene – Selbstaussagen der Lehrkräfte über ihre religiös grundierte Berufspraxis faktisch in der Unterrichtswirklichkeit wiederfinden lassen. Ausgeklammert waren in unserem Projekt u. a. stärker fachbezogene Überzeugungen, sowohl bezogen auf den Religionsunterricht als auch z. B. bezüglich der Frage, wie stark und in welcher Weise religiöse Themen im Geschichts-, Deutsch-, Englisch- oder Sozialkunde-Unterricht der Befragten vorkommen (sollten). Dass es hier divergierende Ansichten gibt, die vermutlich mit der eigenen religiösen oder nichtreligiösen Orientierung der Befragten zu tun haben, hat ansatzweise der Sammelband von Pirner und Schulte³⁶ gezeigt; dieses Thema ist bislang in der Forschung nicht wieder aufgegriffen worden. Aufschlussreich wäre zudem die Untersuchung möglicher Effekte der Religiosität bzw. Spiritualität von Lehrkräften auf weitere Bereiche ihrer Professionalität, wie etwa motivationale Orientierungen oder Selbstregulationskompetenz, zu denen sich in der Literatur bereits vereinzelt Hinweise finden.³⁷

Zum zweiten können die Befunde als Belege einer erfolgreichen Professionalisierung von Lehrkräften in Deutschland gedeutet werden. Im Grunde lassen sich die meisten der von uns abgefragten berufsbezogenen Überzeugungen als Widerspiegelung von Facetten eines „guten Unterrichts“ bzw. einer „guten Lehrkraft“ verstehen. Dass die Vorstellungen der befragten Lehrkräfte von einem qualitätsvollen Unterricht weitgehend unabhängig von ihrer religiös-weltanschaulichen Orientierung sind, kann als Folge einer gelungenen Lehrkräftebildung verstanden werden. Die Relevanz einer altruistischen und toleranten Grundhaltung verweist allerdings darauf, dass eine solche Grundhaltung eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Lehrkräfte zu sein scheint, ebenso wie eine intrinsische Affinität und Motivation für den Lehrberuf.

³⁶ Manfred L. Pirner/Andrea Schulte, Religionsdidaktik im Dialog – Religionsunterricht in Kooperation. Jena (IKS Garamond) 2010; vgl. v.a. die Zusammenschau des Bandes auf den Seiten 7-10.

³⁷ Häusler et al., Religious and professional beliefs, 24-41; Sebastian Röhl/Manfred L. Pirner, M. L., Berufen zum Lehrerberuf – Zusammenhänge zwischen Berufungsempfinden, Selbstregulation und motivationalen Orientierungen bei Lehrkräften evangelikal orientierter Schulen. Theo-Web, 19(2) (2020), 197–217.

Damit lassen sich unsere Befunde zum dritten auch auf einer grundsätzlicheren, philosophischen, theologischen und sozialgeschichtlichen Ebene interpretieren. Einfach formuliert: So wenig religiöse Menschen generell die (moralisch) besseren Menschen sind, wie wir theoretisch seit Kant und Schleiermacher wissen und in der Praxis immer wieder erleben, so wenig ist zu erwarten, dass religiöse Lehrkräfte generell die besseren Lehrkräfte sind. Dies gilt umso mehr im Kontext deutscher Schulen, in deren Geschichte sich das pädagogische Engagement von Lehrkräften häufig mit deren Emanzipation von kirchlicher Bevormundung verband und in der bis heute eine säkular-religionskritische Strömung bedeutsam ist. Anders formuliert: Es gibt offensichtlich unterschiedliche Motive dafür, als Lehrkraft schülerorientiert, persönlichkeitsfördernd und fehlerfreundlich zu unterrichten; diese Motive können religiös-spirituelle Hintergründe haben, sie können aber auch von säkularen Orientierungen getragen werden. Dies gilt offensichtlich in einer religiös-weltanschaulich pluralen und weithin säkularen Gesellschaft wie der deutschen stärker als etwa in stark religiös geprägten Ländern wie etwa den USA.

Welche Impulse lassen sich, viertens, aus unseren Befunden für die spezifische religionspädagogische Frage nach der Bedeutsamkeit religiöser Überzeugungen für die Professionalität von Religionslehrkräften gewinnen? Im Kernbereich der deutschen Religionslehrkräfte-Forschung steht seit langem das Verhältnis der „gelebten Religion“ der Religionslehrenden zu ihrer „gelehrten Religion“.³⁸ Das nach wie vor von den Kirchen³⁹ wie den Religionslehrkräften selbst vertretene Ideal⁴⁰, dass die Lehrenden von einer eigenen Glaubensüberzeugung getragen sein und diese in ihren Unterricht einbringen sollten, wird in jüngster Zeit verstärkt unter den Leitbegriffen der Positionalität bzw. Positionierungsfähigkeit diskutiert.⁴¹ Solche Ideale scheinen sich zwar in der konkreten Unterrichtspraxis nur begrenzt niederzuschlagen⁴²; andererseits wird auch in der internationalen Forschung auf die Notwendigkeit verwiesen, „dass Religionslehrkräfte sich mit Fragen der Professionalität und der Beziehung zwischen ihrem persönlichen und professionellen Leben auseinandersetzen“⁴³, weil ihr offener und zugleich reflektierter Umgang mit persönlichen ‚beliefs‘ für eine offene, schülerorientierte Unterrichtskultur, in der auch die Schülerinnen und Schüler sich über ihre persönlichen Glaubensüberzeugungen austauschen können sollen, von erheblicher Bedeutung ist. Wenn wir in unseren Studien keine signifikanten Unterschiede zwischen den befragten Lehrkräften mit und ohne Religion als Unterrichtsfach gefunden haben, so lässt sich dies erst einmal so deuten, dass die religiösen Überzeugungen von Religionslehrkräften eher für die *spezifisch religionsdidaktischen* Handlungsbereiche relevant werden und weniger für die allgemeineren pädagogischen und allgemeindidaktischen Orientierungen, die wir abgefragt haben. Für diesen Bereich scheinen wichtiger als die eigentlichen religiösen Überzeugungen solche Überzeugungen zu sein, die – wie oben bereits angedeutet – gleichsam als Brücke

³⁸ So pointiert bei Andreas Feige et al., ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Münster (Waxmann) 2000.

³⁹ Vgl. die Denkschrift: Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Gütersloh (Gütersloher Verlag) 2014, 50.

⁴⁰ Dass Religionslehrkräfte mehrheitlich dieses Ideal vertreten, hat sich auch in unserer Studie bestätigt: fast 85 % der befragten Lehrkräfte mit Religion als Unterrichtsfach stimmten der Aussage zu „Ich finde es gut und sinnvoll, meine weltanschauliche oder religiöse Einstellung in mein Denken und Handeln als Lehrkraft einzubringen.“

⁴¹ Vgl. v.a. Stefanie Lorenzen, Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener. Stuttgart (Kohlhammer) 2020.

⁴² Vgl. Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichts, München (Kösel) 2014; Eva-Maria Leven, Professionalität von Religionslehrkräften. Berlin (Lit) 2019.

⁴³ Judith Everington, „Professionell sein“ – Professionalität im Verständnis von Religionslehrerinnen und -lehrern (1997–2014), ZPT 68(2) (2016), 208-223, 221.

zwischen religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen fungieren können; als solche „Brückenüberzeugungen“ haben sich in unseren Studien v. a. die Spiritualitätsfacette „Verbundenheit mit anderen“ sowie die religiös-weltanschauliche Toleranz erwiesen. Für die Professionalisierung von Religionslehrkräften scheint es folglich ratsam, in die Reflexion des Verhältnisses von religiösen und berufsbezogenen Überzeugungen auch die Bedeutung solcher Brückenüberzeugungen einzubeziehen.

Darüber hinaus lässt sich, fünftens, angesichts fehlender substantieller Unterschiede zwischen den befragten Lehrkräften mit und ohne Religion als Unterrichtsfach die doppelte Anfrage stellen, ob die häufig in der Religionspädagogik postulierte Sonderstellung des Religionsunterrichts als besonders schülernahes und -zugewandtes Fach mit besonders persönlich engagierten Lehrkräften nicht einerseits *überschätzt* wird, und ob andererseits nicht die Bedeutung der allgemeineren pädagogischen und unterrichtsbezogenen Überzeugungen, wie wir sie abgefragt haben, in der religionspädagogischen Forschung, Aus- und Fortbildung *unterschätzt* wird. Bislang wurden in der Forschung kaum direkte Vergleiche zwischen Religionslehrkräften und anderen Lehrkräften angestellt. Insofern können unsere Befunde hier erste Einblicke, aber auch Anregungen für weitere Forschungen geben. Der gegenwärtige religionspädagogische Diskurs um guten Religionsunterricht und die gute, professionelle Religionslehrkraft dreht sich stark um fachspezifische inhaltliche, konzeptionelle und modellbezogene Fragen. Demgegenüber scheinen die in unserem RebeL-Projekt fokussierten allgemeineren, erziehungswissenschaftlich-unterrichtsbezogenen Dimensionen der Lehrkräfteprofessionalität im religionspädagogischen Diskurs eher vernachlässigt und werden erst neuerdings wieder stärker aufgegriffen.⁴⁴ Dabei lassen qualitative Interviews durchaus erkennen, dass Religionslehrkräfte sich Gedanken über die z. T. als spannungsvoll wahrgenommenen Bezüge zwischen ihren religiösen bzw. theologischen Orientierungen einerseits und der schulischen Rationalität bzw. pädagogischen Orientierungen andererseits machen.⁴⁵ Exemplarisch sei auf die in mehreren Interviews mit Religionslehrkräften thematisierte Spannung zwischen dem christlichen Ethos der leistungsunabhängigen liebenden Zuwendung und der selektierenden Leistungsbewertung verwiesen, die manche Lehrkräfte im Sinne eines kreativeren Umgangs mit der Notengebung lösen.⁴⁶ Die in unseren Befunden deutlich gewordenen Zusammenhänge zwischen einer altruistischen sowie toleranten Einstellung und entsprechenden pädagogisch-didaktischen Orientierungen können als Anregung verstanden werden, die Qualität und das Profil des Religionsunterrichts verstärkt auch in solchen allgemeineren Dimensionen des Unterrichts zu suchen, also auch bei der Weiterentwicklung des Religionsunterrichts und der Professionalität der Religionslehrkräfte die Dimensionen von „gutem Unterricht“ noch stärker als bisher zu beachten und hier auch die bestehenden Spielräume für eine religionspädagogisch profilierte Ausgestaltung von gutem Unterricht zu nutzen. Wieder am konkreten Beispiel: In der Erziehungswissenschaft sind forschungsbasiert differenzierte, hilfreiche Einsichten und Anregungen zu einem pädagogisch förderlichen Umgang mit Leistungsbewertungen

⁴⁴ Friedrich Schweitzer, Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2020.

⁴⁵ Vgl. z. B. Hans-Günter Heimbrock und Felix Kerntke, Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung. In: H.-G. Heimbrock (Hg.), Taking Position. Münster (Waxmann) 2017, 23-80; Pirner und Wamser, Religiosität und Lehrerprofessionalität.

⁴⁶ Vgl. auch das Fallbeispiel in Manfred L. Pirner und Sebastian Röhl, Religious beliefs and professional beliefs of schoolteachers. In: Leslie Francis/David Lankshear (Hg.), New Directions in Religious and Values Education. International Perspectives. London (Peter Lang) 2021, 183-197, 183f.

PREPRINT Note that the present article is the revised version of the peer-reviewed and accepted manuscript and therefore not yet the final version.

erarbeitet worden, die Handlungsspielräume aufzeigen, welche von Lehrkräften im Sinne einer Konvergenz mit religiös-theologischen Überzeugungen genutzt werden können.⁴⁷

⁴⁷ Vgl. Eiko Jürgens/Urban Lissmann, Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule. Weinheim (Beltz) 2015; vgl. auch Mirjam Zimmermann, Art. „Leistungsmessung, Leistungsbewertung“. In: Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon im Internet (WiReLex) (2015). https://doi.org/10.23768/wirelex.Leistungsmessung_Leistungsbewertung.100028