

Rudolf Englert

Die Vorstellung von einem guten Religionslehrer wandelt sich

Was macht eigentlich einen guten Religionslehrer/eine gute Religionslehrerin aus? Diese Frage hat im Lauf der Zeit sehr unterschiedliche Antworten erfahren.¹ Das Verständnis dessen, wie ein Religionslehrer/eine Religionslehrerin sein und was er/sie können, wissen, wollen und tun sollte, unterliegt offensichtlich einem beständigen Wandel. Aktuell im Lehrberuf Tätige sind nicht die ersten, die diesem Wandel ausgesetzt sind, und auch nicht die ersten, die seine Dynamik mit wohl eher gemischten Gefühlen erleben.

Die Frage ist: Wie sehen Aufgabe und Rolle eines Religionslehrers/einer Religionslehrerin heute aus? Inwiefern sind hier aktuell Veränderungen festzustellen? Und in welche Richtung zeigt der Wandel?

1 Unterschiedliche Statements zu Person und Aufgabe des Religionslehrers

Zunächst möchte ich zwei Statements zu der Frage präsentieren: Wie sollte ein Religionslehrer bzw. eine Religionslehrerin heute sein? Und über welche Kompetenzen muss er/sie verfügen, wenn er/sie unter den heute gegebenen Bedingungen zurechtkommen können soll? Was muss er/sie können, um das religiöse Bildungspotenzial seiner/ihrer Schüler/innen so gut wie möglich zur Entfaltung zu bringen?

Das *erste Statement* kommt von einem Berufsanfänger. Er ist 26 Jahre alt und hat gerade sein Referendariat abgeschlossen.

Der junge Mann hat seine Perspektive auf den guten Religionslehrer in Gestalt von vier Anforderungen formuliert. Diese lauten:

1. *Seid stets bereit, jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt! (1. Petr 3,15).* Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen in einer pluralen Gesellschaft authentische und ehrliche Zeugen eines gelebten Glaubens sein. Auch Zeugen mit Zweifeln und Vorbehalten sind ehrlich und authentisch. Sie können Schülerinnen und Schüler anregen, über ihren eigenen Glauben nachzudenken und ehrliche Antworten auf aufkommende eigene Fragen zu finden.

2. *Fürchtet euch nicht, denn ich verkünde euch eine große Freude (Lk 2,10).* Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen Lust am Unterricht und dem besonderen Klima eines Religionsunterrichts haben, der mehr ist als Mandalamalen, Filmgucken und Reden. Sie müssen stets in der Freude unterrichten, die sie bei ihren Schülerinnen und Schülern hervorrufen möchten.

3. *Bleibt in ihm verwurzelt und auf ihm begründet und haltet an dem Glauben fest, in dem ihr unterrichtet wurdet (Kol 2,7).* Religionslehrerinnen und Religions-

¹ Vgl. dazu Martin Rothgangel, Der gute Religionslehrer/die gute Religionslehrerin im Spiegel religionsdidaktischer Konzepte und Ansätze, in: Rita Burrichter u. a., Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (Religionspädagogik innovativ 2), Stuttgart 2012, 33–51.

lehrer müssen solide theologisch und pädagogisch ausgebildet sein. Sie müssen auskunftsfähig in ihrer eigenen Religion und positiv unterscheidungsfähig gegenüber den vielfältigen Angeboten anderer Werteorientierungen sein, damit sie Schülerinnen und Schülern eine Orientierungs- und Unterscheidungshilfe in einer pluralen Gesellschaft sein können.

4. *Die aber, die dem Herrn vertrauen, schöpfen neue Kraft, sie bekommen Flügel wie Adler (Jes 40,31).* Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen vor dem Hintergrund der sich stetig verändernden gesellschaftlichen Situation neugierig bleiben und neue Perspektiven wagen, damit sie den Kontakt zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler nicht verlieren und ihnen zeitgemäße unterrichtliche Angebote machen können, die zur eigenen Positionierung herausfordern.²

Bemerkenswert an den hier zusammengestellten Anforderungen ist zunächst einmal, dass ihr Autor sie ausdrücklich als biblisch inspiriert ausweist. Damit stellt er heraus, dass der Religionslehrer/die Religionslehrerin seine/ihre Aufgabe aus den Impulsen christlichen Glaubens heraus verstehen solle. Er/Sie wird damit nicht in erster Linie als professioneller/professionelle Dienstleister/Dienstleisterin gesehen, sondern wesentlich als Zeuge/Zeugin für die Lebendigkeit und Aktualität christlichen Glaubens.

Was in diesem Statement anschließend im Einzelnen angesprochen wird, ist aber durchaus fach- und praxisbezogen: 1. *Authentische Glaubenszeugenschaft*, die auch die Fähigkeit zum Umgang mit eigenen Glaubenszweifeln einschließt; 2. *Freude*

am Fach, an seinem besonderen Anliegen und seiner besonderen Atmosphäre; 3. *religiöse Auskunftsfähigkeit* in einer Situation weltanschaulicher Pluralität und 4. ein nicht nachlassendes Bemühen um die *Nähe zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler*.

Das zweite Statement ist das eines langjährigen Hauptschullehrers und Fachleiters. Der erfahrene Lehrer hat seinen Anforderungskatalog mit der Überschrift versehen „Religionslehrer 2015“:

Meine [...] Schülerinnen und Schüler [...] haben kaum noch Wissen, geschweige denn Erfahrung mit Religion. [...] Meine Reaktion:

Punkt 1: Ich will die Schülerinnen und Schüler *neugierig* machen auf Religion. – Dazu muss ich selber ein „glaubwürdiger Zeuge“ sein. Ich muss meine klare Position zum Glauben haben. Wenn ich gefragt werde, ob ich denn wirklich auch privat bete, erziele ich großes, echtes, würdigendes Erstaunen, wenn ich sage: „Ja, morgens im Bett danke ich, dass ich gesund erwacht bin und bitte um den Segen für meine Lieben. Und abends im Bett danke ich für den Tag und alles, was gut gelaufen ist.“ [...]

Punkt 2: Ich arbeite *performativ*. Dazu bringe ich die Schülerinnen und Schüler in Kontakt mit gelebter Religion, sodass sie erkennen: Religion ist nicht nur für alte Leute und Spinner, sondern für ganz normale Menschen. Ich lade Priester ein, eine Nonne, gehe ins Kloster, in Kirchen, in den Dom, besuche ein nahegelegenes Friedensdorf, kurzum: ich gehe dorthin, wo Glaube gelebt wird. Und die Reaktion der Schülerinnen und Schüler ist erstaunlich: Sie würdigen

² Ich danke Herrn Volker Glunz, dass er mir sein Statement für diese Veröffentlichung zur Verfügung gestellt hat.

die für sie seltsam lebenden Menschen und das ist – finde ich – ganz viel wert.

Punkt 3: Ich muss einen *guten Draht* zu den Schülerinnen und Schülern haben (sollte eigentlich jeder Lehrer/jede Lehrerin haben) und muss sie so mögen, wie sie sind, auch wenn ich ihr Verhalten nicht immer akzeptiere. Wenn die Schülerinnen und Schüler spüren, dass ich mich echt für sie interessiere, ihnen helfe, beistehe, [...], dann ist das besonders als Religionslehrer enorm wichtig und macht mich glaubhaft. Es gibt viele nicht-Reli-Lehrer, die ihre Schülerinnen und Schüler auch mögen. Aber der Reli-Lehrer sollte diese *gelebte Nächstenliebe* besonders verkörpern. [...]

Punkt 4: *Transkonfessionelle Suche im Religionsunterricht*. An Schulen, in denen viele Konfessionen vertreten sind, erlebe ich, dass diese vielen Konfessionen im Religionsunterricht sitzen und gemeinsam die großen Fragen des Menschseins angehen und aus den Blickwinkeln des Christentums, Islam, Hinduismus usw. nach Antworten suchen. Ich finde einen solchen transkonfessionellen Ansatz äußerst reizvoll. Dazu muss man aber ein großes Wissensspektrum abdecken und sich darüber klar sein, dass man wirkliche Erfahrungen in den anderen Religionen kaum hat.³

Das Stichwort, das sich durch dieses Statement wie ein Leitmotiv hindurchzieht, ist „Öffnung des Religionsunterrichts“: 1. eine Öffnung auf die Person der Lehrerin/des Lehrers hin, die/der sich kenntlich macht, die/der ganz offen von sich selbst spricht und auch von ihrer/seiner ganz persönlichen Art, den Glauben zu leben. 2. eine Öffnung auf real gelebte Religion hin; im Sinne einer „performativen Religionsdidaktik“⁴: also über Religion nicht nur reden, sondern sie in sinnenfälliger Gestalt und am besten vor Ort kennenlernen und ihr in konkreten Menschen begegnen; sowie schließlich 3. eine Öffnung auf andere Konfessionen und Religionen und auf die Erfahrung hin, dass die großen Fragen des Menschseins den Angehörigen aller Religionen gemeinsam sind.

Im Unterschied zum ersten Statement spricht hier ein Lehrer mit vielfältiger Erfahrung, gerade auch in schwierigen Lernsituationen. Er weiß ziemlich genau, was von ihm in den offiziellen Verlautbarungen zu Person und Aufgabe des Religionslehrers alles gefordert wird;⁵ er sieht in Anbetracht seiner konkreten Schülerschaft aber auch sehr deutlich die Grenzen seiner Möglichkeiten. Und er hat in diesem Spannungsfeld seinen persönlichen Weg

³ Ich danke Herrn Frank Troue für diese Formulierung seiner persönlichen Erfahrungen. Zur religionsdidaktischen Arbeit von Frank Troue vgl. auch: *Frank Troue*, 44 plus 4 Methoden der Bibelarbeit, München 2013.

⁴ Vgl. *Hans Mendl*, Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München 2008; kritisch dazu: *Burkard Porzelt*, Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?, in: *Stefan Altmeyer / Gottfried Bitter / Joachim Theis* (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele (Praktische Theologie heute 132), Stuttgart 2013, 181–194.

⁵ Vgl. dazu die nach wie vor sehr interessanten Ausführungen im einschlägigen Beschluss der Würzburger Synode (1974): *Ludwig Bertsch* u. a. (Hg.), Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. Br. u. a. 1976, 123–152; hier insbesondere 147 f.; *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, insbesondere 81–86; zur Aufgabe des Religionsunterrichts insgesamt: *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005.

gefunden. Dieser Weg ist sicherlich sehr individuell und spart manche Sehenswürdigkeiten aus, die sich im Religionsunterricht auch noch zeigen ließen, aber er hat sich in der Praxis dieses Lehrers offensichtlich bewährt.

Die beiden Stellungnahmen lassen durchaus unterschiedliche Perspektiven auf die Person der Religionslehrerin/des Religionslehrers und ihre/seine Aufgabe erkennen. Sie zeigen vielleicht auch eine gewisse berufsbiografische Entwicklungsrichtung: von einem sehr anspruchsvollen, aber auch sehr hochgestimmten Anforderungsprofil in Richtung eines durch die Praxis zurechtgerückten und den eigenen Arbeitsbedingungen angepassten pragmatischen Konzepts.

2 Veränderungen im Selbstverständnis und im Aufgabenverständnis der Religionslehrerin/des Religionslehrers

In einem nächsten Schritt möchte ich diese beiden Perspektiven auf die Aufgabe der Religionslehrerin/des Religionslehrers in einen etwas größeren Zusammenhang hineinstellen und fragen: Welche aktuellen Veränderungen sind im Aufgabenverständnis der Religionslehrerin/des Religionslehrers festzustellen? Inwiefern hat sich das Bild der Religionslehrerin/des Religionslehrers verändert? Und wie sind diese Veränderungen einzuschätzen und zu beurteilen?

2.1 Von der lokalen Autorität zum legitimationspflichtigen Animateur – Der Wandel der gesellschaftlichen Stellung der Religionslehrerin/des Religionslehrers

Eine Lehrerin/ein Lehrer ist für das Gelingen ihres/seines Bemühens auf vielerlei Voraussetzungen angewiesen. Sie/Er ist, das sehen wir heute erheblich deutlicher als früher, nicht einfach das pädagogische Genie, das selbst in einem Kohlenkeller Menschen für das Verständnis der Photosynthese begeistern kann, sondern sie/er ist ein Faktor in einem oft sehr komplizierten Geflecht vieler Faktoren.⁶ Wenn die Schülerinnen und Schüler bis in den frühen Morgen auf einer Party waren, werden sie sich an diesem Tag auch von einem Genie nicht mehr zu kognitiven Großtaten motivieren lassen. Das gilt aber auch grundsätzlich: Wo Kinder im familiären und sozialen Umfeld nicht mehr lernen, aufeinander zu hören, Regeln einzuhalten, anderen respektvoll zu begegnen, sprachliche Herabsetzungen und diffamierende Äußerungen zu unterlassen, kann die Schule als formale Bildungseinrichtung dies nicht im Alleingang richten. Dann sind Störungen auch in der Lehrer-Schüler-Beziehung vorprogrammiert und daher eben nicht einfach nur die Schwierigkeiten einzelner Lehrerinnen/Lehrer, sondern vor allem Folgen des in unserer Gesellschaft herrschenden sozialen Umgangsstils. Aber nicht nur die Entwicklung sozialer, auch die Entwicklung fachlicher Kompetenzen ist auf ein gesellschaftliches Umfeld angewiesen, in dem diese Kompetenzen eine entsprechen-

⁶ Hans-Georg Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? – Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer, in: Georg Hilger / Stephan Leimgruber / Hans-Georg Ziebertz, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, insbesondere 207–212.

de Resonanz finden. Wie soll Kindern Lesekompetenz vermittelt werden, wenn diese in ihrem Umfeld erleben, dass *minimal messages* auf sozialen Netzwerken für die Kommunikation mit anderen anscheinend völlig ausreichen? Wie soll die Schule für den Erwerb von Kompetenzen motivieren, wenn diese in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler keine Wertschätzung erfahren?

Dass sie/er auf Voraussetzungen angewiesen ist, die sie/er nur zu einem Teil selbst schaffen kann, gilt für die Vertreterin/den Vertreter eines „weichen Faches“ wie des Religionsunterrichtes ganz besonders. Ihre/Seine Arbeitsmöglichkeiten hängen auch an der Akzeptanz des Faches durch die Schulbehörde, die Schulleitung, das Kollegium, die Elternschaft und eben vor allem die Schülerinnen und Schüler. Für diese Akzeptanz kann die Religionslehrerin/der Religionslehrer natürlich selbst etwas tun, aber sie/er kann sie nicht im Alleingang schaffen. Wenn zum Beispiel ein hoher kirchlicher Repräsentant den christlichen Glauben durch haarsträubende Äußerungen in Misskredit bringt, ist die Aufgabe der Religionslehrerin/des Religionslehrers wieder einmal ein bisschen schwieriger geworden. Aber auch umgekehrt: Ein Papst, der frischen Wind entfacht und bis ins letzte Domkapitel bläst, verschafft Glaube und Kirche zusätzliche Sympathien und hilft damit auch dem Religionsunterricht. Und wenn die Theologie ihre Deutungshoheit im Bereich religiöser Fragen verliert und Religion zum Spielfeld „wildes Denkens“ wird, verändert dies

auch die Situation der Religionslehrerin/des Religionslehrers. Dass so etwas wie Theologie Heranwachsenden helfen kann, sich einen Reim auf ihr Leben zu machen, ist dann nicht leicht zu zeigen – erst recht, wenn die Theologie so kompliziert daherkommt, wie es häufig der Fall ist.

Die Religionslehrerin/der Religionslehrer ist also, selbst wenn sie/er sich vielleicht häufig als eine Art Einzelkämpferin/ Einzelkämpfer empfindet, ein Akteur in einem umfassenderen Geflecht gesellschaftlicher, kirchlicher und bildungspolitischer Einflussfaktoren. Wenn man diese Perspektive einnimmt, zeigt sich ein unübersehbarer Autoritätsverlust von Kirche und Theologie. Infolgedessen ist die Stützung des Religionsunterrichts von außen, seine „Plausibilitätsstruktur“⁷, eher schwach. Auf der anderen Seite hat diese Entwicklung auch zur Folge, dass sich die Religionslehrerin/der Religionslehrer freier fühlen darf als vordem, und dass sie/er diese Freiheit im Umgang mit religiösen Fragen auch ihre/seine Schülerinnen/Schüler erfahren lassen kann.

2.2 Vom Glaubenszeugen zum Sachkundigen – Der Wandel im religionspädagogischen Selbstverständnis

Offizielle Verlautbarungen streichen heraus, dass die Schülerinnen/Schüler im katholischen Religionsunterricht den Glauben der Kirche aus einer Innenperspektive kennenlernen sollen.⁸ Sie sollen einen authentischen Zugang zu dem in der Kirche gelebten Glauben gewinnen können. Dabei

⁷ Vgl. Peter L. Berger / Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt a. M. 51977, 165–170.

⁸ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (s. Anm. 5), 23f. Hier ist von einer „Teilnehmerperspektive“ die Rede (ebd., 24).

ist das Ziel gewiss nicht mehr, dass sich die Schülerinnen und Schüler diesen Glauben einfach 1:1 aneignen. Sie sollen vielmehr in kritischer Auseinandersetzung mit ihm ein eigenes Verständnis davon gewinnen, was im Leben wichtig ist, wofür sich zu leben lohnt und welche Hoffnungen sich mit anderen teilen lassen.

Die Umsetzbarkeit dieses Programms hängt mittlerweile allerdings vor allem an der Person der Religionslehrerin/des Religionslehrers. Sie/er soll als Zeugin/Zeuge dieses Glaubens erfahren werden können. Wobei das Stichwort „Glaubenszeugin/Glaubenszeuge“ gewiss nicht so zu verstehen ist, als solle die Lehrerin/der Lehrer in ihrer/seiner Person so etwas wie eine vollumfängliche Repräsentation christlich-kirchlichen Glaubens darstellen. Vielmehr wird von ihr/ihm erwartet, dass sie/er, in welcher individuellen Gebrochenheit auch immer, für die persönliche Bedeutung dieses Glaubens einsteht.⁹

Doch auch mit diesem Anspruch tun sich Religionslehrerinnen und -lehrer oft schwer. Zwar ist ihnen die Auseinandersetzung mit persönlichen Glaubensfragen vielleicht grundsätzlich wichtig. Aber mit ihrer Kirche und etlichen ihrer Lehren können sich viele doch nur sehr eingeschränkt identifizieren.¹⁰ Auch die Teilnahme am kirchlichen Leben ist keine selbstverständliche Komponente ihrer beruflichen Identität mehr.

Vor diesem Hintergrund wollen sie sich auch für eine Glaubens-Zeugenschaft nicht ohne weiteres in Anspruch nehmen lassen.¹¹

Hier hat sich ganz ohne Frage etwas geändert. Als unsere Essener Forschungsgruppe Ende der 1990er-Jahre eine Untersuchung zur Situation der Religionslehrerinnen und -lehrer an Grundschulen durchführte, waren gerade die älteren der von uns damals befragten Lehrerinnen und Lehrer oftmals sehr selbstverständlich auch die Stützen der Katechese und anderer gemeindlicher Aktivitäten.¹² Diese Selbstverständlichkeit, mit der man sich als Religionslehrerin/Religionslehrer über die Schule hinaus religiös und kirchlich in Dienst nehmen ließ, ist heute nicht mehr gegeben. Die Religionslehrerinnen und -lehrer verstehen sich mittlerweile viel stärker als professionelle Akteure mit einem klar abgegrenzten schulischen Bildungsauftrag.

In Verbindung mit anderen Entwicklungen hat dies zur Folge, dass so etwas wie das persönliche Glaubenszeugnis aus dem Religionsunterricht weitgehend zu verschwinden scheint. Im Rahmen einer aktuellen Studie zu „Innenansichten des Religionsunterrichts“ wurden über einhundert Religionsstunden videografisch aufgezeichnet. In so gut wie keiner von ihnen ließ sich so etwas wie ein persönli-

⁹ So sinngemäß schon der einschlägige Würzburger Synodenbeschluss: Vgl. *Ludwig Bertsch* u. a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (s. Anm. 5), 147 f.

¹⁰ Vgl. dazu etwa die Befunde einer unter Lehramtsanwärterinnen und -wärtern durchgeführten Untersuchung: *Rudolf Englert* u. a., *Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz*, Münster 2006, 123 f.

¹¹ Vgl. dazu *Rita Burrichter*, *Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Religionsunterrichts*, in: *dies.* u. a., *Professionell Religion unterrichten* (s. Anm. 1), 57 f.

¹² Vgl. *Rudolf Englert / Ralph Güth* (Hg.), *„Kinder zum Nachdenken bringen“*. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999, 35–39.

ches Glaubenszeugnis konstatieren.¹³ Das mag, wie die zwei eingangs angeführten Statements zeigen, anderswo noch anders aussehen, aber die Gesamttendenz scheint mir sehr deutlich zu sein: Die Bedeutung der Religionslehrerin/des Religionslehrers als einer Glaubenszeugin/eines Glaubenszeugen tritt hinter andere Funktionen zurück.

Es geht bei solchen Beobachtungen nicht darum, Verluste zu beklagen, sondern einen Wandel sichtbar zu machen. Es geht nicht in erster Linie darum festzustellen, dass heutige Religionslehrerinnen und -lehrer einem überkommenen Anforderungsmodell immer weniger noch entsprechen – dass sie dies nicht mehr sind und jenes nicht mehr tun. Es geht vor allem darum zu erkennen, was an die Stelle des alten Anforderungsmodells an Neuem getreten ist. Und hier scheint mir ein Punkt sehr klar zu sein: Der Religionsunterricht wird zunehmend sachkundlicher.¹⁴

„Sachkundlicher“ heißt: Es wird im Religionsunterricht mehr und mehr über Religion *informiert*, und zwar über Religion in unterschiedlichster Gestalt; das Ziel, sich speziell mit dem Anspruch des *christlichen* Glaubens auseinanderzusetzen und daraus für die Orientierung des eigenen Lebens zu lernen, verliert demgegenüber an Bedeu-

tung. In der angelsächsischen Diskussion spricht man im Zusammenhang mit einem sachkundlichen Religionsunterricht nicht von einem „*learning from*“, sondern von einem „*learning about religion*“. Ein solcher Religionsunterricht gewinnt an Breite, aber er verliert an Tiefe. In diesem Kontext ist die Religionslehrerin/der Religionslehrer nicht mehr die Zeugin/der Zeuge eines bestimmten Glaubens, sondern eher eine Art Fremdenführer. Dieser braucht sich nicht mehr unter den Anspruch zu stellen, die Lebensrelevanz dessen, was er zeigt, zu erschließen (Plausibilisierungsfunktion). Er kann sich vielmehr darauf beschränken, mit Göttern und Bräuchen, Kulturen und Heiligtümern, Überzeugungen und Einstellungen bekannt zu machen, von denen man weiß, dass sie *anderen* etwas bedeuten (Präsentationsfunktion). Da gibt es vieles zu sehen, Seltsames zu entdecken, Analoges zu vergleichen (klassisch: heilige Räume, heilige Zeiten, heilige Schriften) und die Lehrerin/der Lehrer kann ganz zuversichtlich sein, dass am Ende für jeden und jede irgendetwas dabei war. Schon heute wird auch die Tradition christlichen Glaubens (in einem konfessionellen Religionsunterricht) vielfach nicht mehr anders als eine „Fremdreligion“ behandelt. Es ist klar, dass dies auch für das Rollenverständ-

¹³ Vgl. Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichts, München 2014, insbesondere 113. Lehrerinnen und Lehrer, die mit diesem Befund konfrontiert wurden, haben darauf hingewiesen, dass allein schon das Wissen darum, dass der fragliche Unterricht aufgezeichnet und analysiert würde, auf deren Seite dazu geführt haben mag, ein Glaubenszeugnis nicht zu riskieren; oder auch, dass eine Situation von jener Intimität, in der ein Glaubenszeugnis seinen angemessenen Ort hätte, eben wegen der möglicherweise doch als störend empfundenen Eindringlinge (der beiden die Aufzeichnung durchführenden Mitglieder des Forschungsteams) vielleicht gar nicht erst entstanden sei. Unser Forschungsteam hat versucht, solche Verzerrungseffekte möglichst zu minimieren; ganz ausschließen lassen sie sich aber sicherlich nicht.

¹⁴ Vgl. dazu Rudolf Englert, Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde „Religion“? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts, in: ders. u. a. (Hg.), Religionspädagogik in der Transformationskrise. Ausblick auf die Zukunft religiöser Bildung (Jahrbuch der Religionspädagogik 30), Neukirchen-Vluyn 2014, 207–217.

nis von Religionslehrerinnen und -lehrern weitreichende Konsequenzen hat.

2.3 Vom theologischen Experten zum Moderator religiöser Lernprozesse – Der Wandel im unterrichtlichen Rollenverständnis

Der konfessionelle Religionsunterricht erhebt den Anspruch, die religiösen Suchbewegungen der Schülerinnen und Schüler durch eine Fachfrau oder einen Fachmann mit hohem Sachverstand zu begleiten. Doch es scheint, als sei mindestens die *theologische* Expertenschaft ein Punkt, der im Selbstverständnis heutiger Religionslehrerinnen und -lehrer keine so große Rolle mehr spielt.

Schon vor mehr als fünfzehn Jahren hat sich bei einer Untersuchung der Situation von Religionslehrerinnen und -lehrern an Grundschulen gezeigt: Die älteren Religionslehrerinnen und -lehrer hielten einen gut ausgebildeten theologischen Sachverstand für das Gelingen von Religionsunterricht für erheblich wichtiger als die jüngeren.¹⁵ Diese älteren Lehrerinnen und Lehrer sind mittlerweile pensioniert und es ist die Frage, wie sich der darauf folgende Generationenwechsel auf das Verständnis der Religionslehrerrolle in diesem Punkt ausgewirkt hat.

In den letzten Jahren aufgezeichnete Unterrichtsreihen zeigen Religionslehrerinnen und -lehrer, die weitgehend dem derzeit propagierten Lehrerideal entsprechen: dem Ideal eines sich im unterrichtlichen Prozess stark zurücknehmenden Moderators. Diese Lehrerinnen und Lehrer sind vor allem Arrangeure von Lernprozessen: sie laden die Schülerinnen und Schüler ein, sich – häufig in Formen offener Arbeit – mit verschiedenen Medien, Impulsen, Arbeitsaufgaben usw. auseinanderzusetzen. Das heißt, die Lehrerin/der Lehrer eröffnet eine Art Lernlandschaft und begleitet ansonsten die selbstständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler.¹⁶ In ihrer/seiner Funktion als fachliche/fachlicher und vor allem als theologische/theologischer Expertin/Experte tritt die Lehrerin/der Lehrer dabei weitgehend zurück. Sie/er erschließt, erläutert, erklärt den Lerngegenstand nicht selbst, sondern bedient sich zu diesem Zweck vorzugsweise ausgewählter Medien.

Beispiel: Eine Unterrichtsreihe in einer zehnten Realschulklassse zum Thema „Tod“. Im Vordergrund stehen hier zunächst eher sachkundliche Annäherungen, zum Beispiel unterschiedliche mögliche Bestimmungen des Todeszeitpunktes oder die formalen Merkmale von Todesanzeigen. An einem bestimmten Punkt geht es

¹⁵ Vgl. Rudolf Englert / Ralph Güth (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“ (s. Anm. 12), 113; s. auch 103 ff.

¹⁶ Vgl. dazu auch die auf eine große Zahl unterrichtlicher Analysen gestützten Befunde des Erziehungswissenschaftlers Andreas Gruschka. Gruschka schreibt: „Der Lehrer moderiert eher die Lernprozesse, als dass er lehren würde. Er zeigt nicht, sondern lässt finden“ (*ders.*, Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011, 68). Und an anderer Stelle: „Als läge über dem Unterricht ein Tabu des Zeigens, wird die vom Lehrenden auszugehende Erhellung, Erklärung und Verdichtung nicht mehr gegeben. Die Schüler müssen selbst daraufkommen. Das, was mit dem Vorgestellten den Schülern unklar bleibt, wird nicht als solches aufgegriffen und mit dem Wissen des Lehrenden aufgeklärt. Die Verweigerung des Zeigens bezieht sich gleichermaßen auf einen lehrerzentrierten wie einen schülerzentrierten Unterricht.“ (*ders.*, Unterrichten – eine pädagogische Theorie auf empirischer Basis, Opladen 2013, 280 f.)

dann aber auch um die Frage: Was ist eigentlich mit der Hoffnung der Christen über den Tod hinaus? Es handelt sich dabei zweifellos um ein im gegenwärtigen Glaubensbewusstsein besonderes heikles und mit vielen Unsicherheiten verbundenes Thema. Gerade deshalb könnte hier ein eigener Impuls oder ein eigenes Statement der Lehrerin/des Lehrers besonders sinnvoll sein. Die Lehrerin/der Lehrer entscheidet sich jedoch für eine in Einzelarbeit durchzuführende Internet-Recherche zu christlichen Jenseitsvorstellungen. Das ist gewiss eine durchaus vertretbare didaktische Entscheidung. Im Ganzen unserer Untersuchung ist sie aber eben auch sehr bezeichnend. Die Lehrerin/der Lehrer arrangiert und moderiert, aber sie/er hält sich sowohl mit seiner eigenen Expertise als auch und erst recht mit einem eigenen Glaubenszeugnis deutlich zurück.¹⁷

Eine solche Lehrerin/ein solcher Lehrer korrespondiert in vieler Hinsicht mit der in der Ausbildung heute stark vertretenen konstruktivistischen Didaktik. Sie/er entspricht allerdings nicht dem Lehrertypus, der, jedenfalls nach Ausweis der bekannten Hattie-Studie, als besonders lernförderlich gelten kann. Aus empirischer Sicht, so Hattie, sei nämlich eben nicht der Typ des Moderators besonders wirksam, sondern der Typ des „Regisseurs“¹⁸, also einer Lehrerin/eines Lehrers, der aktiv und erkennbar Verantwortung für das Verstehen und die fachliche Entwicklung seiner Schülerinnen und Schüler über-

nimmt. In solchen Lehrerinnen/Lehrern können Heranwachsende ein überzeugendes Modell fachlicher Kompetenz erleben, in diesem Fall ein überzeugendes Modell des kompetenten Umgangs mit religiösen Fragen. Vielleicht begegnen sie dabei auch einem Vor-Bild für intellektuelle Neugier, für zähen Klärungswillen, für den Umgang mit letztlich unlösbaren Fragen, unter Umständen auch für die menschliche Weisheit, die sich aus der Beschäftigung mit religiösen Traditionen gewinnen lässt. Oft springt der Funke der Begeisterung für ein Fach gerade da über, wo eine Lehrerin/ein Lehrer erkennbar Freude daran hat, Novizen in die Geheimnisse ihres/seines Sachgebietes einzuweihen; im Sinne des bekannten Wortes: Lehren heißt auch: „zeigen, was man liebt“¹⁹.

Bei allem Bemühen, den Wandel des Lehrerbildes nüchtern darzustellen und von vorschnellen Bewertungen freizuhalten: Hier zeigen sich meines Erachtens Tendenzen, die im erziehungswissenschaftlichen und auch im fachdidaktischen Diskurs – viel stärker als es bislang geschehen ist – genauer betrachtet und auch kritisch analysiert werden müssten.

2.4 Vom Verkünder des Glaubens zum Vermittler von Werten – Der Wandel im religionsunterrichtlichen Aufgabenverständnis

In der schon verschiedentlich erwähnten Studie zur Situation der Grundschullehrer-

¹⁷ Zu einer ausführlicheren Analyse der entsprechenden Unterrichtsreihe vgl. *Rudolf Englert / Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling*, Innenansichten des Religionsunterrichts (s. Anm. 13), 209–218.

¹⁸ Vgl. *John Hattie*, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, Baltmannsweiler 2013, 31.

¹⁹ *Fulbert Steffensky*, Wie retten wir unsere Träume. Der Zusammenhang von Spiritualität und Gerechtigkeit (Vortragsmanuskript, Tagung der Landerziehungsheime, Heidelberg, 2.–5. November 2000), 7.

schaft wurde auch gefragt, welche Zielsetzungen die Lehrerinnen und -lehrer mit ihrem Religionsunterricht verbinden. Dabei zeigte sich: Die breiteste Zustimmung finden „allgemeinpädagogische“ Ziele wie „die Kinder zum Nachdenken bringen“, „zu religiöser Toleranz erziehen“, „zu sozialem Engagement motivieren“. An zweiter Stelle stehen „religionspädagogische“ Ziele wie „die Kinder mit der Person Jesu vertraut machen“, „die Frage nach Gott wachhalten“ oder „Lebenshilfe aus dem Glauben anbieten“. Abgeschlagen am Ende der Bedeutungsskala rangieren „kirchlich-traditionelle“ Ziele wie „die christliche Tradition erschließen“ oder „den Glauben der Kirche weitergeben“. Auch nachfolgende Studien ergaben eine im Wesentlichen gleiche grobe Dreiteilung der Ziele – mit jeweils einer besonderen Bevorzugung „allgemeiner“ und einer deutlichen Zurückhaltung gegenüber „konfessionell-kirchlichen“ Zielen.

Wenn ich meine gegenwärtigen Studierenden frage, warum sie gerade Religionslehrerinnen und -lehrer werden wollen, ist das für viele entscheidende Stichwort: „Wertevermittlung“. Der Religionsunterricht ist für sie ein Ort, an dem man vor allem lernen kann, dass es noch etwas anderes gibt als zu konkurrieren und zu konsumieren und sich selbst in den Mittelpunkt zu stellen. Auch das ist eine allgemeinpädagogische Zielsetzung. Die im Religionsunterricht natürlich auch stattfindende Begegnung mit religiösen Traditionen ist aus dieser Sicht vor allem ein

Mittel im Kampf gegen Werteverfall und menschliche Niedertracht, für das Ideal der Nächstenliebe und einen geschwisterlichen Lebensstil. Wo sich religiöse Traditionen nicht mehr in diesem Sinn als Verstärker ethischen Bemühens oder vertiefter Menschlichkeit plausibel machen lassen, erscheinen sie verzichtbar.

Diese Tendenz wird noch verstärkt durch eine kompetenzorientierte Didaktik. Diese fordert, dass sich fachliche Inhalte von lebensweltlichen Anforderungssituationen her begründen lassen müssen. Alles muss also zu etwas gut sein und: Es sollte vorher schon klar sein, wozu genau es gut ist. Mit der altherwürdigen Korrelationsdidaktik dagegen war die Vorstellung verbunden, dass religiöse Traditionen durchaus *auch* den Sinn haben, das, was in unserer Gesellschaft als einleuchtend, gut und gerecht gilt, kritisch anzufragen; dass sie auch den Sinn haben, unsere Bilder vom „lieben Gott“, vom „guten Jesus“ und vom „gelingenden Leben“ immer wieder zu rechtzurücken. Aber diese kritische Funktion zum Beispiel biblischer Texte lässt sich, wie es scheint, in der unterrichtlichen Realität kaum mehr zur Geltung bringen. Dafür fehlt es an Zeit und an Geduld, sich am Fremden und Widerständigen dieser Tradition abzuarbeiten.²⁰ Schließlich geht es im Religionsunterricht heute ja längst nicht mehr nur um den christlichen Glauben, sondern auch um die Feste, Heiligtümer, Rituale und Vorstellungen anderer Religionen und Weltanschauungen. In diesem Setting wird die Religionslehrerin/

²⁰ Interessant dazu ist Andreas Gruschkas Interpretation einer Religionsstunde zum Weinberggleichnis, gerade weil er kein Religionsdidaktiker ist, sondern die Stunde als Erziehungswissenschaftler „liest“. Er schreibt: „Religionslehre konfrontiert die Schüler mit dem Anderen der uns säkular aufklärerisch gegebenen Vernunft.“ Wer die Botschaft des Gleichnisses hingegen den Maßstäben dieser säkularen Vernunft (hier: ihren Maßstäben von Gerechtigkeit) anzupassen versuche, verfehle die andere Vernunft der Religion bzw. in diesem Falle: der christlichen Tradition (Andreas Gruschka, *Verstehen lehren* [s. Anm. 16], 147).

der Religionslehrer notgedrungen mehr und mehr zur Kellnerin/zum Kellner, die/der an verschiedenen Tischen – Stichwort „Stationenlernen“ – möglichst leicht Verdauliches auslegt und es den Einzelnen weitgehend überlässt, auszuwählen, woran sie Geschmack finden. Was den Appetit nicht anregt, wird eben wieder abgeräumt.

Vielleicht ist diese Schilderung jetzt doch etwas zu negativ geraten. Denn wie schon gesagt: Eigentlich sollte hier kein Mängelbericht zusammengestellt, sondern einfach nüchtern gefragt werden: Inwiefern hat sich die Tätigkeit der Religionslehrerin/des Religionslehrers gewandelt und in welche Richtung zeigt dieser Wandel? Und dann darf bei allem Schmerz über den Abschied von Vertrautem eben nicht übersehen werden, dass sich damit auch der

Raum für etwas Neues auftut: in diesem Fall für einen stärker sachkundlich orientierten Religionsunterricht, dessen Lehrerinnen und Lehrer Religion in vielfältiger Gestalt präsentieren – die sich aber immer weniger noch in der Lage sehen, etwas weitergeben, von etwas überzeugen oder in seiner Tiefe erschließen zu können.

Der Autor: Dr. Rudolf Englert, Prof. für Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie an der Universität Duisburg-Essen. Letzte Buchveröffentlichungen: *Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken*, München 2013; zusammen mit Elisabeth Hennecke und Markus Kämmerling, *Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen*, München 2014.

Das Lebensangebot Jesu

JOSEF PICHLER

Jesus, der Lebensspender

Vom spirituellen Reichtum
des Johannesevangeliums

Am Ende des irdischen Weges Jesu steht im Johannesevangelium ein eindrucksvolles Bild, wodurch der Gekreuzigte zum Lebensspender wird. Die Geschenkwunder und die Heilungswunder des vierten Evangeliums verdeutlichen dies und spitzen das präsentierte Lebensangebot auf die Gegenwart der Adressaten zu.

Schriften der Philosophisch-Theologischen
Hochschule St. Pölten, Band 8
200 S., kart., ISBN 978-3-7917-2676-2
€ (D) 22,- / € (A) 22,70 / auch als eBook



Verlag Friedrich Pustet



www.verlag-pustet.de