

Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?¹

„Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?“ Die meisten meiner religionspädagogischen Fachkolleg/innen würden sich wahrscheinlich ziemlich wundern, wenn sie diese Fragestellung sähen. Und auch ich frage mich: Hinken wir der fachlichen Diskussion mit diesem Thema 30 Jahre hinterher oder sind wir ihr eher ein paar Jahre voraus? Jedenfalls würde man „Zeuge des Glaubens“ in der gegenwärtigen Religionsdidaktik mehrheitlich wohl nicht als angemessene Beschreibung der Aufgabe des Religionslehrers betrachten.

Dieser Befund besagt als solcher natürlich noch gar nichts. Vielleicht, das wäre zu prüfen, ist es ja nur der emphatische Tonfall, der den ‘Glaubenszeugen’ ein wenig gestrig erscheinen lässt. Denn die Sache selbst, so könnte man denken, dass nämlich da einer oder eine bereit ist, einzustehen für die Botschaft des Glaubens, diese Sache könne ja wohl in Anbetracht der Konfessionalität des Religionsunterrichts gar nicht zweifelhaft sein.

Fragen wir von daher zunächst einmal, was mit der Rede vom Glaubenszeugen eigentlich genauer gemeint sein soll. Zu diesem Zweck machen wir einen Sprung um drei Jahrzehnte zurück ins Jahr 1981. Da erschien, nachdem es längere Zeit um den Lehrer und auch um den Religionslehrer relativ still gewesen war, ein viel beachteteter Aufsatz des Münsteraner Pastoraltheologen *Adolf Exeler*. Titel: „Der Religionslehrer als Zeuge“². *Exeler* vermutet, „daß die meisten jungen Menschen, die sich heute, wenn überhaupt, für den Glauben der Christen interessieren, nicht so sehr wissen wollen, was denn ‘die Kirche’ lehrt oder verlangt, sondern daß sie vor allem wissen wollen, was diesem betreffenden Menschen, den sie da vor sich haben, sein Glauben bedeutet“³. Abgesehen davon bestehe die Vermittlung biblischen Glaubens nun einmal nicht primär in der Weitergabe einer Lehre, sondern in der Ermöglichung einer Beziehung, einer personalen Beziehung zu Jesus Christus. Und diese könne nur herstellen, wer selbst in einer solchen Beziehung lebe.⁴ Und dann fasst *Exeler* seine Position auf eine Weise zusammen, als hätte er von unserer Themenstellung hier gewusst. Er schreibt: An Experten sei kein Mangel. Was fehle, seien „überzeugende Zeugen“⁵.

Nach diesem Vorstoß *Exelers* war von der Glaubenszeugenschaft des Religionslehrers dann zwar immer wieder einmal, aber eigentlich doch zunehmend weniger die Rede. Die nun in den Vordergrund tretende Perspektive sah den Religionslehrer eher nüchtern

¹ Der folgende Beitrag geht auf einen Vortrag vor dem Katholisch-Theologischen Fakultätentag zurück. Die Vortragsform wurde bewusst beibehalten.

² Vgl. *Adolf Exeler*, Der Religionslehrer als Zeuge, in: KBl 106 (1/1981) 3-14.

³ Ebd., 5.

⁴ Vgl. ebd., 6.

⁵ Ebd., 5.

im Spannungsfeld konfligierender Rollen⁶, zwischen Schule und Kirche, Pädagogik und Theologie. Wo Rollen konfligieren und daher zu jeder einzelnen Distanz aufzubauen ist, erscheint die Rede von Glaubenszeugenschaft schnell als zu vereinnahmend. Vor etwa zehn Jahren dann begann man, die Aufgabe des Religionslehrers hauptsächlich durch ein ausdifferenziertes Raster von Kompetenzen zu beschreiben. Aber auch in diesem Dispositiv schien und scheint eine Kategorie wie die des 'Glaubenszeugen' keinen rechten Platz zu finden. Umso bemerkenswerter ist es, dass letztes Jahr (2011), genau 30 Jahre nach *Exelers* Signal, ein Beitrag in der Herder-Korrespondenz erschien, in dem der Topos der 'Glaubenszeugenschaft' erneut aufgenommen wird. Interessanterweise sind die Autoren, *Christoph Böttigheimer* und *René Dausner*, keine Religionspädagogen, sondern Fundamentaltheologen.⁷

Ausgangspunkt ihrer Überlegungen sind die vor kurzem (2010) neugefassten „Anforderungen an die Religionslehrausbildung“⁸. Diese nämlich stellten nicht deutlich genug heraus, dass fachliche Kompetenzen allein die Aufgabe des Religionslehrers nicht gültig beschreiben könnten. *Böttigheimer* und *Dausner* schreiben:

„Religiöse Bildung impliziert mehr als die bloße fachwissenschaftliche Kompetenz; es geht nicht nur um eine differenzierte Argumentations- und Urteilsfähigkeit bezüglich christlicher Bekenntnisinhalte, die auch dem Atheisten vertraut sein können, sondern es umfasst ebenso und noch viel grundlegender deren existentielle Anerkennung samt eines kritisch-reflektierten Bekenntnisses. Kompetenzorientierung bedeutet aus theologischer Sicht [...] vorrangig das Einüben in eine glaubwürdige Zeugenschaft.“⁹ Gerade in für den Glauben schwierigen Zeiten erscheine „der Rückgriff auf den Begriff der Zeugenschaft unverzichtbar“¹⁰.

Wenn ich *Böttigheimer* und *Dausner* recht verstehe, sehen sie vier für die Aufgabe des Religionslehrers relevante Kompetenz-Dimensionen: (1) die religionsdidaktisch-methodische Kompetenz; (2) die fachlich-theologische Kompetenz; (3) die Fähigkeit und die Bereitschaft, am kirchlichen Lebens- und Lernprozess zu partizipieren; und (4) die existenzielle Anerkennung der christlichen Bekenntnisinhalte. Die ersten beiden Kompetenzen haben etwas mit fachlicher Expertise zu tun, die letzten beiden mit personaler Zeugenschaft. Die in unserer Ausgangsfrage enthaltenen Optionen 'Soll sich der Religionslehrer als Zeuge des Glaubens oder besser als Experte für Religion verstehen?' würden *Böttigheimer* und *Dausner* also nicht als Alternativen, sondern als komplementäre Komponenten betrachten.

Diese neue Initiative zur Wiederbelebung des Topos des 'Glaubenszeugen' lässt sich im Kontext eines breiteren Bemühens sehen, den Religionsunterricht wieder stärker an Formen gelebten Glaubens heranzuführen bzw. den Religionsunterricht auch selbst

⁶ Vgl. z.B. *Ulrich Schneider*, Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung, Frankfurt/M. 1983; *Karin Kürten*, Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn 1987.

⁷ Vgl. *Christoph Böttigheimer / René Dausner*, Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten?, in: HK 65 (9/2011) 457-461.

⁸ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011.

⁹ *Böttigheimer / Dausner* 2011 [Anm. 7], 459.

¹⁰ Ebd., 460.

wieder ausdrücklicher als einen Ort gläubiger Praxis zu verstehen. Ganz deutlich ist dies etwa zu erkennen in der religionspädagogischen Habilitationsschrift des *Pröpfer-Schülers Markus Tomberg*. Tomberg will die Theorie des Religionsunterrichts als eine Theorie gläubiger Praxis konzipiert sehen.¹¹ Dieses Konzept geht über eine vom Lehrer geforderte Zeugenschaft noch deutlich hinaus. Es fordert nämlich nicht nur die existenzielle Repräsentanz der christlichen Bekenntnisinhalte durch den Lehrer; es verlangt darüber hinaus, den Religionsunterricht so zu gestalten, dass sich auch die unterrichtliche Partizipation der Schüler/innen als ein Ausdruck gläubiger Praxis verstehen lasse.

Jeder, der die Geschichte des Religionsunterrichts ein bisschen kennt, fühlt sich hier unweigerlich an das kerygmatische Modell der 1950er und 1960er Jahre erinnert, das so etwas wie 'Kirche in der Schule' bieten wollte – ein Modell, das in Anbetracht seiner wachsenden Inkompatibilität mit der realen Schülerschaft spätestens Ende der 1960er Jahre als endgültig gescheitert galt. Nun würde man Tomberg sicherlich Unrecht tun, wenn man ihn verdächtigte, er wolle den Religionsunterricht wieder in die Spur einer verkündigungsorientierten Schulkatechese zurückführen. Aber es ist doch auffällig, dass die ekklesiale Dimension des Religionsunterrichts hier auf eine Weise betont wird, die in den letzten Jahrzehnten eigentlich für den Lernort 'Katechese' reserviert war.

Ich will versuchen, den Stand der Überlegungen an dieser Stelle in Form einiger Fragen zusammenzufassen:

- (1) Personale Zeugenschaft und fachliche Expertenschaft werden heute nicht mehr als alternative Konzepte aufgefasst. Von niemandem wird mehr ernsthaft vertreten, dass ein Religionslehrer allein durch personale Zeugenschaft, ohne fachliche Expertise, seiner Aufgabe gerecht werden könne. Die Frage, die sich heute stellt, lautet eher so: Kann das, was im Religionsunterricht 'Sache' ist, *allein* durch fachliche Expertise angemessen zum Ausdruck kommen oder bedarf es darüber hinaus auch noch so etwas wie einer personalen Zeugenschaft?
- (2) Ist das Konzept der Zeugenschaft eher als eine Art existenzieller Anerkenntnis normativ vorgegebener Bekenntnisinhalte zu interpretieren oder eher als eine individuelle Ausdrucksform der vom Lehrer selbst im Glauben für sich entdeckten Wahrheit? Zugespitzt gefragt: Geht es in diesem Zeugnis eher um das, was die Kirche glaubt oder eher um das, was eine bestimmte Religionslehrerin im Ergebnis ihrer eigenen Glaubensbiografie glaubt?
- (3) Ist das Konzept der Zeugenschaft an eine Vorstellung von Religionsunterricht gebunden, die diesen insgesamt als eine Realisationsform gläubiger Praxis interpretiert, sodass das bekenntnishafte Sprechen des Lehrers in diesem Kontext überhaupt nicht fremd zu wirken brauchte? Oder ist Zeugenschaft auch in einem Setting denkbar, das den Religionsunterricht dezidiert als eine Realisationsform schulischer Bildung interpretiert?

Wenn man sich diese drei Fragen ansieht, wird man feststellen: Es geht hier weniger um fachlich beantwortbare Sachfragen als vielmehr um positionelle Fragen. Und solche lassen sich natürlich höchst kontrovers diskutieren. Gleichwohl gibt es dabei die Mög-

¹¹ Vgl. Markus Tomberg, *Religionsunterricht als Praxis der Freiheit. Überlegungen zu einer religionsdidaktisch orientierten Theorie gläubigen Handelns*, Berlin 2010, 193.

lichkeit, die Urteilsbildung an fachlich begründeten Kriterien zu orientieren. In diesem Sinne möchte ich im Folgenden ein paar Beobachtungen mitteilen, die bei der Einschätzung des Konzepts der Zeugenschaft vielleicht hilfreich sein können.

1. Beobachtungen zur konzeptionellen Entwicklung des Religionsunterrichts
Zunächst möchte ich einen Blick auf die konzeptionelle Entwicklung des Religionsunterrichts richten. Die Frage ist: Inwieweit passt die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen zum aktuellen Aufgabenverständnis des Religionsunterrichts?

In den drei Jahrzehnten nach 1970 hat sich die Religionsdidaktik vom Glauben-Lernen als einem religionsunterrichtlichen Erfolgskriterium mehr und mehr verabschiedet. Heute wird der Erfolg des Religionsunterrichts nicht mehr nach dem Maß der bei den Schüler/innen erzielten Übereinstimmung mit den Glaubensüberzeugungen der Christ/innen bewertet, sondern nach eher formalen Kriterien religiöser Kompetenz wie z.B. religiöse Urteils- oder religiöse Dialogfähigkeit. Damit ist Glauben-Lernen im Sinne einer Einübung ins Christentum nicht mehr die bestimmende Zielperspektive religionsdidaktischer Arbeit.

Diese bewusste Bescheidung des Religionsunterrichts in puncto Glauben-Lernen hat auch zu tun mit der seit Ende der 1960er Jahre als komplementärem Lernort ausgebauten 'Gemeindekatechese'. Im Blick darauf war es leichter, sich von einem ehemals eher verkündigungsorientierten Religionsunterricht abzuwenden und das glaubensmittlerische Interesse des Religionsunterrichts deutlich zurückzunehmen. Diese pragmatische Wende des schulischen Religionsunterrichts und seine Unterscheidung von der kirchlichen Katechese wurden im einschlägigen *Würzburger Synodenbeschluss* 1974 auch kirchlich ratifiziert.¹²

Heute nun wird von mancher Seite gefordert, die damals vorgenommene Abgrenzung wieder zu korrigieren. Dabei wird vor allem auf die zwischenzeitlich deutlich veränderten religiösen Lernvoraussetzungen auf Seiten der Schüler/innen verwiesen: Gerade weil diese Schüler/innen außerhalb von Schule oft keine eigenen Erfahrungen mit gelebter Religion mehr machten, müssten sie solche Erfahrungen nun wenigstens im Religionsunterricht erleben können. Dazu sei es erforderlich, auch in den Religionsunterricht wieder stärker 'katechetische' Lernformen zu integrieren. Nur so sei sicherzustellen, dass der für die Auseinandersetzung mit Religion unverzichtbare Bezug auf eine konkrete religiöse Praxis noch zustandekomme.

Meines Erachtens führt das Projekt einer solchen Re-Katechisierung des Religionsunterrichts in die falsche Richtung. Der mittlerweile gut in den schulischen Fächerkanon integrierte Religionsunterricht drohte dadurch wie schon einmal in den 1960er Jahren in eine gefährliche Sonderstellung zu geraten. An einer säkularen Schule sollte der Religionsunterricht, auch wenn er konfessionellen Zuschnitts ist, nicht darauf abzielen, Schüler/innen in einen bestimmten Glauben einzuüben. *Weitergabe* dezidiert christlichen

¹² Vgl. *Gemeinsame Synode* der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule [1974], in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152, 130f.

Glaubens ist Sache familialer Sozialisation und ganz besonders eben auch kirchlicher Katechese. Die besonderen Chancen des Religionsunterrichts liegen auf anderem Gebiet. Wer der Versuchung erliegt, die religionspädagogischen Möglichkeiten schulischen Religionsunterrichts zu überdehnen, tut diesem daher genauso einen Bärendienst wie der, der diese Möglichkeiten unterschätzt und den Religionsunterricht zum Beispiel auf eine bloße ‘Sachkunde Religion’ beschränkt sehen will.

Von daher halte ich es auch nicht für angemessen, Religionsunterricht als einen Ort ‘gläubiger Praxis’ zu betrachten. Der Umgang mit religiösen Traditionen am Ort ‘Schule’ ist meines Erachtens ein spezifisch anderer als im Kontext ‘Kirche’. Die Kirche ist die Kommunikationsgemeinschaft des Glaubens, in der dieser Glaube gelebt, gefeiert und tradiert wird. Die säkulare Schule hingegen ist ein Teil des öffentlichen Bildungswesens, für das dieser Glaube zunächst einmal ein Teil des kulturellen Erbes ist. In der Schule wird die Tradition christlichen Glaubens unweigerlich zu einem Bildungsgegenstand. Man könnte sagen: Um schultauglich zu werden, ist Religion didaktisch eigens zu modellieren. Dabei durchläuft sie zwangsläufig einen Transformationsprozess.¹³ Idealtypisch betrachtet, könnte man diesen etwa folgendermaßen beschreiben¹⁴:

Während es in der Glaubensgemeinschaft ‘Kirche’ um den *Vollzug* von Religion geht, geht es in der Lerngemeinschaft ‘Schule’, speziell im Religionsunterricht, um das *Verstehen* von Religion. Sicherlich lässt sich das Verstehen von Religion durchaus auch als eine Dimension religiöser Praxis selbst begreifen. Doch anders als im glaubensgemeinschaftlichen Kontext geschieht *unterrichtliches* Verstehensbemühen heute in wachsendem Maße nicht primär als ein Verstehen aus der Perspektive von *Teilnehmern*, sondern aus der Perspektive von *Beobachtern*. Oder, anders gesagt: Die Akteure im Raum von Schule sind nicht an ihrem Glauben arbeitende Kirchenmitglieder, sondern an ihrer Orientierungsfähigkeit arbeitende Schüler/innen. Im Religionsunterricht geht es dementsprechend nicht in erster Linie um ein ‘learning in religion’, sondern um ein ‘learning from religion’, nicht um Einübung *in*, sondern um Arbeit *an* Religion. Das heißt, eine religiöse Tradition wird in einen unterrichtstauglichen Bildungsgegenstand transformiert und in dieser Form den Schüler/innen als Ressource für die Entwicklung ihrer religiösen Orientierungsfähigkeit angeboten. Insofern ist der Religionsunterricht eben kein Ort authentischer religiöser Praxis, sondern ein Ort pädagogisch-didaktischer Arbeit. Von daher möchte ich als ersten Punkt festhalten: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn der spezifisch schulische Kontext dieser Zeugenschaft dabei nicht aus den Augen verloren wird.*

¹³ Vgl. dazu a. Burkard Porzelt, „Wer wechselt, wandelt sich.“ Schulische Transformation des Religiösen im Spiegel einer Lehrerzählung, in: RpB 58/2007, 53-60.

¹⁴ Vgl. zum Folgenden a.: Rudolf Englert, Wenn die Theologie in die Schule geht ... Inkulturationserfahrungen, die zu denken und zu lernen geben, in: Norbert Mette / Matthias Sellmann (Hg.), Religionsunterricht als Ort der Theologie (QD 247), Freiburg/Br. 2012, 92-105, 99f.

2. Beobachtungen zum beruflichen Selbstverständnis von Religionslehrer/innen

Man muss sich klar machen: Der vielfach diagnostizierte Wandel des Glaubensbewusstseins in Richtung Individualisierung und Privatisierung reicht auch bis tief in die Schicht der Religionslehrer/innen hinein. Auch hier finden wir Ausprägungen einer nur noch sehr selektiven Glaubensaneignung, und das heißt eben auch eines Dissenses mit langezeit als unverzichtbar geltenden Bekenntnisinhalten. Schon 1989 hat *Klaus Langer* in einer Dissertation dazu Befunde vorgelegt, die zwar nicht unumstritten waren, aber doch alarmierend wirkten. Grundlage war eine unter evangelischen Religionslehrer/innen an Hamburger Gymnasien durchgeführte Untersuchung. Demnach fühlen sich „weniger als die Hälfte der Religionslehrer/innen [...] positiv mit der Kirche verbunden. Nur ein Viertel [...] sieht in der Gemeinde oder in einer kirchlichen Gruppe den Ort, an dem sie Ermutigung oder Vergewisserung erfahren.“¹⁵ Und ungefähr genauso viele, also 25 Prozent, haben so gut wie keine Verbindung zur Kirche.

In der Folgezeit schien eine deutliche Tendenz sichtbar zu werden: die Tendenz zu einer zunehmenden Entfremdung von Glaube und Kirche nicht nur auf Seiten der Schüler/innen, sondern auch auf Seiten der Lehrer/innen. In diesem Zusammenhang entstand auch das Bild von Lehramtstudierenden, die das Fach 'Religion' aus überwiegend pragmatischen Gründen wählen, ohne selbst viel von Religion zu halten; das Bild von einem Lehrernachwuchs, dessen kirchliche Bindung dürftig, dessen Glaube unreflektiert und dessen Vorstellung von didaktischer Arbeit im Wesentlichen darin besteht, die Kinder selbst kommen zu lassen. Die Frage ist: Trifft dieses Bild die Gesamttendenz oder beruht es auf einer Verallgemeinerung von Einzelerfahrungen?

Unsere *Essener Forschungsgruppe* hat eine Untersuchung bei Referendar/innen durchgeführt, die später katholischen Religionsunterricht erteilen wollen.¹⁶ Diese Untersuchung ergab zu unserer Frage ein deutlich differenzierteres Bild. Die Vermutung etwa, die Wahl des Lehramtsstudiums 'Katholische Religion' sei oft durch die relativ guten Anstellungschancen bedingt, trifft in der Breite keineswegs zu. Dass es solche Fälle gibt, durchaus auch in einer gewissen Zahl, ist nicht zu bestreiten. Doch der wichtigste Grund, warum sich die von uns befragten Referendar/innen zum Beruf des Religionslehrers motiviert fühlen, ist, dass ihnen der christliche Glaube viel bedeutet.¹⁷

Gleichzeitig wurde aber auch erkennbar, und das war noch vor dem Missbrauchs-Skandal: Die Mehrheit der Lehramtsanwärter/innen hat Schwierigkeiten, sich mit der Kirche zu identifizieren. Die Quote liegt deutlich höher als bei den berufserfahrenen Lehrer/innen, denen wir einige Jahre zuvor dieselbe Frage gestellt hatten.¹⁸ Man kann von

¹⁵ *Klaus Langer*, Religionslehrer ohne Kirche. Über den Abschied von der kirchlichen Bindung, in: *Evangelische Kommentare* 23 (2/1990), 97. Vgl. a. *ders.*, Warum noch Religionsunterricht? Religiosität und Perspektiven von Religionspädagogen heute, Gütersloh 1989.

¹⁶ Vgl. *Rudolf Englert / Burkard Porzelt / Annegret Reese / Elisa Stams*, Innenansichten des Referendariats. Wie erleben angehende Religionslehrer/innen an Grundschulen ihren Vorbereitungsdienst? Eine empirische Untersuchung zur Entwicklung (religions)pädagogischer Handlungskompetenz, Berlin 2006.

¹⁷ Vgl. ebd., 132ff.

¹⁸ Vgl. ebd., 123f.

daher wohl sagen: Wir haben offenbar mit einer wachsenden Zahl zukünftiger Religionslehrer/innen zu rechnen, denen zwar der Glaube wichtig ist, die sich aber nicht ohne Weiteres als Repräsentanten der Kirche in Anspruch nehmen lassen wollen.

Im Blick darauf möchte ich einen zweiten Punkt festhalten: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn klar wird: Ein Zeuge des Glaubens ist nicht einfach das gleiche wie ein Repräsentant der Kirche. Vielmehr fordert die Zeugenschaft für den Glauben unter Umständen geradezu Kritik an der Kirche.* Ähnlich sieht dies im Übrigen auch der *Würzburger Synodenabschluss* von 1974 in seinem bis heute lesenswerten Kapitel zum Religionslehrer.¹⁹

3. Beobachtungen zu den Zielpräferenzen heutiger Religionslehrer/innen

Was die Zielprioritäten heutiger Religionslehrer/innen angeht, so zeigen die Befunde der neueren empirischen Studien eine relativ breite Übereinstimmung. Selbst bei Untersuchungen mit ganz unterschiedlicher regionaler und konfessioneller Ausrichtung ergibt sich jeweils die im Wesentlichen gleiche grobe Dreiteilung der Ziele: Die breiteste Zustimmung finden Ziele, die man vielleicht 'allgemeinpädagogisch' nennen könnte, z.B. „die Schüler zum Nachdenken bringen“, „zu religiöser Toleranz erziehen“, „zu sozialem Engagement motivieren“ usw. An zweiter Stelle stehen 'religionspädagogische' Ziele, z.B. „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“.²⁰

Es zeigt sich: Der Schüler steht im Mittelpunkt des unterrichtlichen Vermittlungsbemühens. Pädagogische Grundqualifikationen sind in den Augen vieler Lehrer/innen daher wichtiger als fachliches Expertentum. Bei der unterrichtlichen Arbeit stehen offene, handlungsorientierte, zur eigenen Nachdenklichkeit animierende, die individuellen Vorstellungen der Schüler/innen auch im Bereich religiösen Denkens respektierende und unterstützende Lernformen im Vordergrund. In Anbetracht des weitgehend weggebrochenen religiösen Erfahrungshintergrunds heutiger Schüler/innen wird die konfessionelle Differenzierung im Religionsunterricht von immer mehr Lehrer/innen als nicht mehr zeit- und schulgemäß empfunden.

Nun muss man natürlich sagen: Religionslehrer/innen arbeiten heute unter sehr unterschiedlichen Bedingungen. Die berufliche Realität eines Lehrers an der Oberstufe eines Elite-Gymnasiums und jene einer Lehrerin an einer brennpunktnahen Grundschule sind völlig verschieden; die verschiedenen Verhältnisse konfrontieren die Lehrer/innen mit sehr unterschiedlichen Herausforderungen und erfordern von ihnen entsprechend auch ganz unterschiedliche fachliche und menschliche Kompetenzen. Empirische Untersuchungen zeigen, dass das Aufgabenverständnis von Religionslehrer/innen stark mit ihrer konkreten Arbeitssituation zusammenhängt. Eine in Niedersachsen durchgeführte Studie

¹⁹ Vgl. *Gemeinsame Synode 1976* [Anm. 12], 147f.

²⁰ Vgl. dazu z.B. *Rudolf Englert / Ralph Güth* (Hg.), „Kinder zum Nachdenken bringen“. Eine empirische Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterrichts an Grundschulen, Stuttgart 1999, 126ff.

stellt lakonisch fest: „Der ‘Arbeitsort’ bestimmt [...], was dem Religionslehrenden wichtig ist.“²¹ Auf diesem Hintergrund möchte ich einen dritten Punkt formulieren: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn sie sich in schulformspezifische Aufgabenverständnisse hinein sinnvoll konkretisieren lässt.*

4. Beobachtungen zu den Kompetenzerwartungen an heutige Religionslehrer/innen

1974 hat die *Würzburger Synode* in ihrem einschlägigen Beschluss vom Religionslehrer gefordert, dass er einen existenziellen Bezug zu der von ihm erschlossenen ‘Sache’ hat. Im entsprechenden Passus heißt es: „Ein Lehrer ohne eigene Glaubensposition würde den Schülern nicht das gewähren, was er ihnen in diesem Bereich schuldet.“²² Und: „Ein Religionslehrer soll bereit sein, die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen machen und sie – soviel an ihm liegt – glaubwürdig zu bezeugen.“²³ Das bedeute aber nicht, dass er Zustimmung heucheln solle, wo er Zweifel habe. Was die Identifikation des Religionslehrers mit der Kirche anbelangt, heißt es sogar ausdrücklich: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen.“²⁴

Vor zehn Jahren ist eine vielbeachtete Untersuchung der Frage nachgegangen: Wie verhält sich die von Religionslehrer/innen selbst gelebte Religiosität zu der von ihnen gelehrt Religion?²⁵ Genauer: Wie verhält sich die im eigenen biographischen Lernprozess der Lehrer/innen ausgebildete individuelle Religiosität zu den von ihnen im Religionsunterricht vorgestellten christlichen Traditionsbeständen? Ergebnis: Die Religionslehrer/innen sind überwiegend sehr wohl in der Lage, auf Ressourcen christlicher Glaubensüberzeugungen „didaktisch produktiv zuzugreifen“²⁶; sie sind fähig, als Träger „eines biblisch inspirierten kulturellen Gedächtnisses im öffentlichen Raum der Schule“²⁷ zu fungieren. Allerdings zeigte sich auch: Dieses Engagement für religiöse Bildung ist bestimmt „vom *Primat* der selbsttätigen Aneignung durch das sich bildende Subjekt“²⁸. Man könnte auch sagen: Den Lehrer/innen geht es in erster Linie nicht um die Tradierung christlichen Glaubens, sondern um die religiöse Orientierung heutiger Schüler/innen. Die religiöse Tradition ist aus ihrer Sicht keine Identifikationsvorgabe, sondern eine Ressource für die individuelle religiöse Kompetenzentwicklung.

Dieses Selbstverständnis liegt durchaus auf der Linie dessen, was auch die Religionsdidaktik von guten Lehrer/innen heute erwartet: Diese sollen demnach in der Lage sein,

²¹ *Andreas Feige / Bernhard Dressler / Wolfgang Lukatis / Albrecht Schöll*, ‘Religion’ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen, Münster u.a. 2000, 231.

²² *Gemeinsame Synode* 1976 [Anm. 12], 147.

²³ Ebd.

²⁴ Ebd., 148.

²⁵ Vgl. *Feige / Dressler / Lukatis / Schöll* 2000 [Anm. 21].

²⁶ Ebd., 203.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

die jüdisch-christliche Tradition so vorzustellen und zu erschließen, dass deren Lebensrelevanz ersichtlich wird, und zwar auch Schüler/innen ohne Erfahrung mit gelebtem Christentum; sie sollen Heranwachsenden helfen können, Elemente der vorgestellten Tradition eigenständig in Gebrauch zu nehmen und für ihre persönliche Lebensorientierung nutzbar zu machen; sie sollen die religiöse und ethische Reflexions- und Urteilsfähigkeit der Schüler/innen gezielt fördern können; sie sollen die Ausbildung angemessener Umgangsformen mit weltanschaulicher und religiöser Pluralität unterstützen können. Das ist sicherlich keine vollständige Liste der von Religionslehrer/innen heute erwarteten Kompetenzen, aber sie zeigt sehr deutlich eine Grundtendenz: Religionslehrer/innen sollten ihre Berufsrolle heute nicht mehr so sehr im Horizont einer Vermittlungsdidaktik, sondern eher im Zeichen einer 'Didaktik der Aneignung' interpretieren.²⁹ Ein Aspekt ist noch gesondert anzusprechen: Denn die Aufgabe des Religionslehrers hat über das Fachlich-Didaktische hinaus auch eine seelsorgerliche Komponente. Der Religionsunterricht weist von seiner Thematik und seinem Anspruch her über sich hinaus und fordert seine Lehrer/innen oft auch jenseits ihres rein unterrichtlichen Bemühens. So wird es immer wieder gerade der menschlich offene Religionslehrer sein, den Schüler/innen in persönlichen Belangen ansprechen und ins Vertrauen ziehen. Gerade dann sollte der Lehrer für Kinder und Jugendliche auch als sensibler Erwachsener, als Christ und insofern auch als Zeuge des Glaubens erfahrbar sein. Als Fazit zu diesen Beobachtungen möchte ich festhalten: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint religionspädagogisch nur dann sinnvoll, wenn solche Zeugenschaft eher als situativ sich einstellende Gelegenheit und als Chance und nicht als prinzipiell erwartbare Kompetenz und Verpflichtung betrachtet wird.*

5. Beobachtungen aus der religionspädagogischen Unterrichtsforschung

In einem *Essener Forschungsprojekt* haben wir mehrere Jahre lang Religionsunterricht videografiert und analysiert, insgesamt über 100 Stunden.³⁰ Welche Formen von Glaubenszeugenschaft haben wir in den von uns analysierten Unterrichtsreihen erlebt? Der Befund ist in diesem Punkt zunächst eindeutig: Dass ein Religionslehrer von seinem eigenen Glauben erzählt oder sonstwie bekenntnishaft gesprochen hätte, kam so gut wie nicht vor.

Dieser Befund macht noch einmal sehr deutlich, dass sich das Selbst- und Aufgabenverständnis von Religionslehrer/innen gegenüber älteren Konzepten deutlich gewandelt hat. Pädagogische Professionalität und fachliche Kompetenz spielen für das berufliche Selbstverständnis offensichtlich eine größere Rolle als christliche Zeugenschaft. Allerdings berechtigt dies keineswegs zu der Aussage, es fehle auf Seiten der Lehrer/innen an engagiertem Glauben. Man will bei den Schüler/innen durchaus etwas bewegen, und

²⁹ Vgl. Klaus Goffmann / Norbert Mette, Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang, in: Comenius-Institut (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993, 163-175, 163ff.

³⁰ Vgl. Rudolf Englert / Annegret Reese-Schnitker, Varianten korrelativer Didaktik im Religionsunterricht. Eine Essener Unterrichtsstudie, in: Horst Bayrhuber u.a. (Hg.), Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken, Münster 2011, 59-73; vgl. a. Elisabeth Hennecke / Markus Kämmerling, Die Entdeckung der Langsamkeit: Chancen der Unterrichtsforschung, in: KBl 137 (3/2012) 206-212.

will dies sehr wohl auch aus christlicher Inspiration heraus; aber man sieht im eigenen Zeugnis allem Anschein nach kein geeignetes Mittel, religionsunterrichtliche Prozesse voranzubringen.

Wenn man die von uns analysierten Unterrichtsreihen betrachtet, wird man sogar noch einen Schritt weiter gehen und sagen müssen: Nicht nur das personale Zeugnis des Lehrers kommt hier kaum vor. Es ist auch ausgesprochen selten, dass ein Lehrer seine theologische Expertise einbringt und fachlich erklärt, 'was Christen glauben'. Dies geschieht selbst in Situationen nicht, in denen eine solche Expertise eigentlich sogar die naheliegendste Option z.B. für die Erläuterung biblischer Zusammenhänge oder die Klärung christlicher Glaubensüberzeugungen zu sein schien.

Man kann ganz klar sagen: Den christlichen Glauben betreffende Expertise kommt im heutigen Religionsunterricht vorwiegend nicht in Gestalt des Lehrers und seiner fachlichen Kompetenz ins Spiel. Das deutlichste Zeichen dafür ist das quantitative Ausmaß dessen, was wir in unserer Untersuchung 'Lehrerpräsentation' genannt haben; das heißt das Einbringen inhaltlich relevanter Impulse wie Sachinformationen, Erklärungen, Herstellen von Zusammenhängen usw. Die 'Lehrerpräsentation' ist eine von acht 'inhaltlichen Aktivitäten', die wir bei unseren Unterrichtsanalysen unterschieden und genau gemessen haben. Sie spielt, mit wenigen Ausnahmen, nur eine sehr geringe Rolle. Lehrer/innen investieren dafür deutlich weniger Zeit als etwa für die Organisation unterrichtlicher Prozesse (Erläuterung von Arbeitsaufträgen usw.). Und das heißt eben auch: In seiner Rolle als theologischer Experte kommt der Lehrer im Religionsunterricht heute kaum vor.

Ein Beispiel aus einer Unterrichtsreihe zum Thema 'Tod' in der 10. Jahrgangsstufe. Da geht es zunächst einmal um eher sachkundliche Annäherungen an das Thema: Redewendungen zur Umschreibung des Todes, unterschiedliche Bestimmungen des Todeszeitpunktes, Analyse von Todesanzeigen usw. Dann haben die Schüler/innen Gelegenheit in Wort und Bild zu artikulieren, wie sie sich ihr eigenes Schicksal nach dem Tod vorstellen. Und schließlich stehen auch die christlichen Jenseitsvorstellungen auf dem Programm. Natürlich ist die Klärung dessen, was Christ/innen über den Tod hinaus erhoffen, auf unterschiedliche Weise denkbar. Aber gerade weil es sich um ein im gegenwärtigen Glaubensbewusstsein besonderes prekäres und mit vielen Fragen verbundenes Thema handelt, könnten hier ein eigener Impuls und vielleicht auch ein eigenes Statement des Lehrers besonders sinnvoll sein. Wofür aber entscheidet sich der Lehrer? Für eine in Einzelarbeit durchzuführende Internet-Recherche zur christlichen Deutung des Todes. Wie gesagt: Eine meines Erachtens durchaus vertretbare didaktische Entscheidung, die aber, im Ganzen unseres Samples, sehr bezeichnend ist.

Pointiert gesagt: Auskünfte darüber, 'was Christen glauben', kommen im heutigen Religionsunterricht weniger von den Lehrer/innen als von Medien. Dies führt zu einer deutlichen Versachkundlichung der Auseinandersetzung mit dem christlichen Glauben. Dieser wird, so scheint es, auch im konfessionellen Religionsunterricht mehr und mehr behandelt wie eine 'Fremdreligion', über die man sich, in Ermangelung eigener Kenntnisse, anderswo Informationen besorgt. Diese Entwicklung muss man keineswegs nur negativ sehen. Aber mit dem Gedanken der Glaubenszeugenschaft ist diese Versach-

kundlichung nur sehr bedingt kompatibel. *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen erscheint mir religionspädagogisch daher nur dann sinnvoll, wenn sie nicht isoliert daherkommt, sondern eingebunden wird in ein umfassenderes religionsunterrichtliches Konzept. Dieses müsste deutlich machen, dass ein Religionsunterricht mit existenziellem Anspruch auch didaktisch ein höheres Potenzial besitzt als ein weitgehend nur kundlicher Unterricht.*

6. Beobachtungen zum größeren theologischen und didaktischen Diskussionskontext

Wenn man die Entwicklung der neueren Religionspädagogik verfolgt, kann man zu dem Schluss kommen: Es hat sich hier insgesamt so etwas wie eine Wende vom 'Bezeugen zum Beobachten' vollzogen. Die der religionspädagogischen Reflexion heute vielfach zugrundeliegenden empirischen, ästhetischen, konstruktivistischen und semiotischen Konzepte korrespondieren mit Religionslehrer/innen, die nicht in erster Linie zur Geltung bringen, wovon sie überzeugt sind, sondern vorstellen, was sie beobachten.

Vielleicht gilt dies sogar für die Theologie insgesamt. *Magnus Striet* erinnert meines Erachtens zu recht daran: „Historische Rekonstruktion, empirische Forschung sind noch keine Theologie. Theologie bleibt Theologie, wenn sie mit Gründen die Rede von Gott vertritt.“³¹ Das spricht nicht gegen die Bedeutung historischer Rekonstruktionen und empirischer Forschung, aber sehr wohl gegen einen verbreiteten und kaum einmal problematisierten Rückzug der Theologie in geltungsentlastete Forschungsprogramme und Sekundärdiskurse. Kann man nicht tatsächlich sagen, dass theologische Fragen immer häufiger in der distanzierten Gestalt 'religiöser Codierungen' oder 'kultureller Diskurse' bearbeitet und auf diese Weise sozusagen historisiert oder soziologisiert werden?

Dazu kommt die in der gegenwärtigen Didaktik weit verbreitete Auffassung, dass Lehrer/innen nur noch die Mediatoren eines von ihren Schüler/innen selbstständig zu erzielenden Lerngewinns zu sein und sich von daher ganz im Hintergrund zu halten hätten. Diese Auffassung wird teilweise derartig doktrinär vertreten, dass es in der Praxis zu geradezu skurrilen Effekten kommt; so kann man beispielsweise erleben, dass Lehrer/innen umständliche Vermeidungsstrategien inszenieren, um den vielleicht ökonomischeren, aber eben als 'No go' geschmähten Lehrervortrag zu umgehen.

Ein Beispiel: Im Rahmen einer Staatsexamensprüfung stellt eine Studentin einen Unterrichtsentwurf zur biblischen Urgeschichte vor. Wie sie den Unterricht geplant hat, ist insgesamt durchaus überzeugend und auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten von Kindern einer vierten Jahrgangsstufe sehr gut abgestimmt. An einem bestimmten Punkt aber wirft der Entwurf ein theologisches Problem auf: Es geht darum, wie sich deutlich machen lässt, dass der von Gott dem Menschen erteilte sogenannte 'Herrschaftsauftrag' (vgl. Gen 1,28) vor allem die Übernahme von Verantwortung bedeutet. Die Studentin möchte, dass die Schüler/innen diesen exegetischen Befund selbst erarbeiten. Zu diesem Zweck hat sie sich eine aufwändige Gruppenarbeit mit einem ziemlich fragwürdigen

³¹ *Magnus Striet*, Keine Universität ohne Theologie. Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates fordern heraus, in: HK 64 (9/2010) 451-456, 455.

Arbeitsauftrag einfallen lassen. Sie sieht selbst, dass ihr Entwurf an dieser Stelle 'klemmt'. Es sei eben schwierig, die Schüler/innen diese neue exegetische Einsicht selbst entdecken zu lassen, meint sie. Doch warum präsentiert sie in einem solchen Fall die ihr als Lehrerin bekannten und entscheidenden Informationen nicht selbst? Warum erzählt sie nicht zum Beispiel von den in diesem Zusammenhang relevanten Entdeckungen der archäologischen Forschung, was sich ja geradezu krimihaft spannend machen ließe? Klar, sagt die Studentin, aber dafür müsste sie in ihrer Planung ja eine Art Lehrervortrag vorsehen. Dabei unterstellt sie stillschweigend, dass ja hoffentlich auch ich verstehe, wie absolut indiskutabel das sei. Hier zeigt sich, zu welch bizarren Konsequenzen es kommt, wenn didaktische Optionen wie Weltanschauungen behandelt werden.

Damit möchte ich eine letzte Empfehlung verbinden, nämlich: *Die Rede vom Religionslehrer als Glaubenszeugen ist nur dann nicht naiv und unbedarft, wenn man dabei in Rechnung stellt, wie wenig sie mit der gegenwärtigen Entwicklung in Theologie und Didaktik zusammengeht.*