



*Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred L./Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch (=Religionspädagogik innovativ, Bd. 2), Stuttgart (Kohlhammer) 2012 [264 S., ISBN 978-3-17-022218-2]*

Wie werde ich eine gute Religionslehrerin oder ein guter Religionslehrer? Wie religiös muss ich selbst dafür sein? Wie unterstütze ich meine Schüler/-innen? Wie bewerte ich Leistungen? Diese und viele andere Gedanken stellen sich zwangsläufig ein, wenn es um die Frage geht: „Wie unterrichte ich professionell Religion?“ Die Herausgeber/-innen der Reihe „Religionspädagogik innovativ“ haben sich in vorliegendem Arbeitsbuch mit dem weiten Feld der Lehrerprofessionalität auseinandergesetzt und geben somit auch Antworten auf die eingangs erwähnten Fragen.

Alle Beiträge sind unter ökumenischer Perspektive verfasst und folgen einem vorgegebenen Schema, das sich in Ausgangssituation, inhaltliche Auseinandersetzung, Resümee und Gedanken zur Vertiefung aufgliedert. Diese Struktur erweist sich als gut durchdacht. Vor allem die vertiefenden Gedanken laden in den meisten Fällen dazu ein, sich noch einmal aus anderer Perspektive mit dem Thema des jeweiligen Kapitels zu beschäftigen. Jeder Abschnitt erhält seine eigene Bibliographie, die in zwei Hälften aufgeteilt ist. Der erste Teil besteht aus einer kommentierten Literaturliste, die vier bis fünf zur Vertiefung geeignete Titel enthält. Im zweiten Teil folgt dann die vollständige Bibliographie. Das ist gerade im Blick auf die angesprochene Zielgruppe – „Studierende, ReferendarInnen und LehrerInnen“ (11) – sehr hilfreich. Auch die Tatsache, dass jedes Kapitel mit einem Beispiel aus der Unterrichtspraxis oder der Unterrichtsforschung beginnt, zeigt, dass das Autorenteam es sich zur

Aufgabe gemacht hat, ein Arbeitsbuch vorzulegen, das diesen Namen auch wirklich verdient.

In 16 Kapiteln gibt das Buch einen breiten Überblick über verschiedene Aspekte der Lehrerprofessionalität. Manfred L. Pirner setzt sich in seinem Beitrag mit Ergebnissen aus der Lehrerprofessionsforschung auseinander. Er macht einen Paradigmenwechsel „von der ‚guten‘ zur ‚professionellen‘ Lehrperson“ (15) aus, fragt nach den Kompetenzen, die professionelle Lehrkräfte brauchen und stellt mit dem Persönlichkeitsansatz, dem strukturtheoretischen Professionsansatz und dem kompetenzorientierten Ansatz drei aktuelle Ansätze der Lehrerprofessionsforschung vor.

Martin Rothgangel untersucht das Selbstverständnis der Religionslehrkraft in verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen und Ansätzen. Dabei bewegt er sich von Evangelischer Unterweisung/Materialkerygmatischer Katechese (35) bis hin zu konstruktivistisch orientierterer Religionspädagogik und performativer Religionsdidaktik (46).

Rita Burrichter fragt nach dem Anspruch der katholischen und evangelischen Kirche an Religionslehrer/-innen sowie deren Selbstverständnis. In einem ersten Schritt beschreibt sie ausgehend von den bischöflichen Schreiben die katholische Ausgangslage. Burrichter verdeutlicht, dass die Herausforderungen von kirchlicher Seite durchaus wahrgenommen und gewürdigt werden. Nur indirekt werde aber „die zunehmende religiöse Pluralisierung und Individualisierung innerhalb der Gruppe der Religionslehrerinnen und Religionslehrer selbst“ (58) angesprochen. Bei der evangelischen Ausgangslage wird auf Martin Luthers Bildungsverständnis hingewiesen und herausgestellt, dass seit den 1970er-Jahren evangelischer Religionsunterricht durch die „doppelte Linienführung einer konsequenten Schüler- und SchülerInnenorientierung auf der einen Seite und einer deutlich auf Verständigung zielenden persönlichen religiösen Standortbestimmung als Zieldimension des Religionsunterrichtes auf der anderen Seite“ (59) gekennzeichnet ist. Abschließend betont Burrichter die Wichtigkeit für Religionslehrer/-innen, die „persönliche Verortung zwischen Schule und Kirche [zu] klären“ (67), da sowohl interkonfessionelle als auch interreligiöse Kooperation zu den Herausforderungen christlichen Religionsunterrichtes gehören.

In ihrem zweiten Beitrag beschäftigt sich Burrichter mit dem „Spannungsfeld von ‚Person‘

und ‚Sache‘“ (74), in dem sich Religionslehrer/-innen befinden: Einerseits müssen sie individuelle Lernvoraussetzungen berücksichtigen und angemessene Lernwege anbahnen. Andererseits sind sie als theologische Expertinnen und Experten auch für die „Sachangemessenheit von Deutungen“ (74) verantwortlich. Burrichter verdeutlicht, dass die Anforderungen, die hier an Lehrkräfte gestellt werden, als „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (77) bezeichnet werden und stellt in diesem Zusammenhang das Habitus-Konzept als Entwicklungs-, Differenz- und Reflexionskonzept vor (83).

Bernhard Grümme setzt sich mit der Frage auseinander, was gute Theologie für Religionslehrer/-innen bedeutet. Er nähert sich dieser Frage von verschiedenen Seiten (z.B. Schüleräußerungen, Lehrerprofessionsforschung) und entwickelt ein ausdifferenziertes Profil guter praxistauglicher Theologie, das sich in einer „professionsbezogenen, pluralitätsfähigen, kontextuellen wie konstruktiv-kritischen, subjektorientierten, biografisch verwurzelten und kirchlich verankerten Theologie [äußert], die der religiösen Bildung und der Kommunikation des Evangeliums dient“ (103).

Manfred L. Pirner geht der Frage nach dem Glauben und der Spiritualität von Religionslehrerinnen und Religionslehrern nach. Dabei bezieht er sich auf die kirchlichen Anforderungen, die von katholischer und evangelischer Seite an Lehrkräfte gestellt werden, reflektiert aber auch die Frage nach der Wichtigkeit der Spiritualität der Religionslehrkraft und des Stellenwerts von Gebet im Religionsunterricht.

Ausgehend von der Beobachtung, Studierende würden Didaktik häufig nur als theoretisches „Anhängsel“ konkreten Unterrichts verstehen, fordert Thomas Schlag eine „attraktive Hochschuldidaktik“ (129), da Studierende nur so erfahren, was es heißt „religionsdidaktisch kompetent, d.h. konkret beziehungsorientiert und kommunikativ plausibel“ (129) zu agieren. Er stellt die Wichtigkeit didaktischer Kompetenz für die Lehrerprofessionalität heraus, da es hier darum gehe, „dazu anzuregen, dass existentielle Grundfragen des Menschseins, sowohl seiner Individualität wie seiner Sozialität in lokalem wie globalem Kontext in aller Ergebnisoffenheit thematisiert und bearbeitet werden können.“ (135)

Rita Burrichter und Hans Mendl setzen sich mit erzieherischer Kompetenz auseinander und verweisen auf das „Dilemma zwischen einer in-

tentionalen Erziehungs- und einer subjektorientierten Bildungstheorie“ (145), indem sie auf das Feld ethischen Lernens eingehen. Anschließend skizzieren sie verschiedene erzieherische Teilkompetenzen.

Martin Rothgangel beschäftigt sich mit diagnostischer Wahrnehmungskompetenz und konstatiert, „dass jede Lehrkraft im Blick auf ihre Einschätzung der SchülerInnen – bewusst oder unbewusst [...] – eine ‚EmpirikerIn‘ ist, die ‚diagnostische Wahrnehmungen‘ vornimmt, welche wiederum Konsequenzen für die Unterrichtsplanung besitzen“ (159). Da Wahrnehmungskompetenzen während des Studiums in der Regel nicht ausreichend geschult werden, sind Lehrkräfte auf diesem Gebiet häufig auf ihre Intuition verwiesen. Rothgangel fordert daher eine stärkere Beschäftigung mit dieser Kompetenz schon während des Studiums und stellt „Methoden diagnostischer Wahrnehmungskompetenz“ vor, die in „Methoden zur Erhebung des themenspezifischen ‚Ausgangszustandes‘ der Lernenden“ (163–166) und „Methoden zur Auswertung religionsunterrichtlich relevanter Daten“ (166–169) aufgeteilt sind.

Hans Mendl widmet sich der Evaluationskompetenz und versucht die Frage zu beantworten, welche Kompetenzen Lehrkräfte benötigen, um Lehr- und Lernprozesse valide evaluieren zu können. Er setzt sich mit Anfragen an die Leistungsmessung aus konstruktivistischer Sicht auseinander (177f.) und geht auf grundlegende Vorbehalte gegenüber Leistungsmessung ein (178f.). Abschließend entwickelt er „Grundlagen einer evaluativen Kompetenz“ (182–185).

In seinem zweiten Beitrag beschäftigt Mendl sich mit schulkultureller Kompetenz, die sich im Bereich des Religionsunterrichtes vor allem in den Feldern Schulpastoral und Schulseelsorge ausdrückt. Er entwickelt einige Teilkompetenzen, wie z.B. „spirituell-religionspädagogische Kompetenz“ (199) und „liturgische Kompetenz“ (199).

Bernhard Grümme arbeitet die Wichtigkeit der Kommunikations- und Kooperationskompetenz von Religionslehrkräften am Beispiel Elternarbeit und Zusammenarbeit in konfessionell-kooperativer Absicht sowie mit dem Ethikunterricht heraus.

Thomas Schlag beschreibt Religionsunterricht als ein Fach, das an Innovation interessiert ist, in der Außenwahrnehmung aber häufig als „traditionsbezogen und pädagogisch nicht unbedingt up to date“ (220) wahrgenommen wird. Anhand der Erfahrungsräume Kirche und Schule zeigt er,

wie Religionsunterricht sein innovatives Potenzial einbringen kann.

Abschließend beschreibt Hartmut Lenhard anschaulich den „Praxischock“ angehender Referendarinnen und Referendare und schlägt ein Planungsmodell der Seminardidaktik vor (246f.).

Damit sind in diesem Arbeitsbuch verschiedenste Aspekte von Lehrerprofessionalität angesprochen, sodass „Professionell Religion unterrichten“ nicht nur auf Grund seines überzeugenden formalen Aufbaus, sondern auch wegen seiner inhaltlichen Breite als durchweg gelungen bezeichnet werden kann. Sicher wird es seinen Einsatz in Studium, Seminarausbildung und Unterrichtspraxis finden.

Michael Winklmann



*Kenngott, Eva-Maria / Kuld, Lothar (Hg.): Religion verstehen lernen. Neuorientierungen religiöser Bildung (Ökumenische Religionspädagogik, Bd. 6), Berlin (Lit) 2012 [184 S., ISBN 978-3-643-11526-3]*

Religionspädagogik ist seit ihrer Geburtsstunde eine Krisenwissenschaft mit einem bevorzugten Kind, dem Religionsunterricht. Wie religiöse Bildung insbesondere dort angesichts der Zeichen der Zeit zu denken ist, darüber wird seit jeher gestritten. Auch die heutige Situation fordert heraus: Während die Mitgliedszahlen der Kirchen sinken, wird konstatiert, dass eine „Rückkehr der Religion“ (5) zu verzeichnen ist. Allerdings bedeutet dies keine Revitalisierung von „Konfession und Kirchlichkeit“ (7). Tatsächlich ist für viele, besonders im Osten der Republik (vgl. 17, 75), das Christentum zu einer „fremde[n] Religion“ (94) geworden. Angebote zur Lebensdeutung werden nur noch selten bei den Kirchen als Repräsentantinnen von Religion gesucht. (vgl. 8).

Diese häufig reflektierte Großwetterlage kann am mehrheitlich konfessionellen Religionsunterricht in Deutschland (vgl. Art. 7,3 GG) nicht spurlos vorbeigehen. Gleichzeitig wächst jedoch auch das gesellschaftliche Bewusstsein, dass religiöse Bildung angesichts des Religionspluralen, von Radikalisierungstendenzen und einem Bedürfnis nach Weiterbildung ihren Platz in der Schule hat. Welches Verständnis von Religion heute im Religionsunterricht dazu zum Tragen kommen soll und wie dieser angesichts der umrissenen Situation (vgl. 5–18, 94f.) zu organisieren und konzeptualisieren ist, dem muss sich eine krisenbewusste Religionspädagogik heute stellen.

Der Tagungsband wählt dazu einen spannenden Weg: Als „authentische‘ Stimme[n]“ (19) geben Expertinnen und Experten verschiedener „Konzepte von Religion im Bildungssystem“ zunächst Einblicke in „ihre“ Systeme: Thorsten Knauth stellt heraus, dass es in der Konzeption des „Religionsunterricht[s] für alle“ darum ginge, Religion „in der Pluralität ihrer Überzeugungen und Traditionen“ (24) und mit ihrem humanisierenden Potenzial wahrzunehmen (vgl. 23f.). Vor allem durch das Lernprinzip des „Perspektivenwechsel[s]“ (26) sollen Schüler/-innen befähigt werden, Religion(en) zu verstehen (vgl. 29), um sich eine eigene Position zu erarbeiten. Karlo Meyer als Stimme des christlich-konfessionellen Religionsunterrichts dagegen mahnt vor einer religionsnivellierenden Generierung eines Konsenses (vgl. 33). Seinen Hintergrund bildet dabei die Überzeugung, dass der in Deutschland gegebene „hermeneutische‘ Strom“ der „westlichen Tradition des Verstehens“ (30) als Folie des Verständnisses des Anderen fungiert und nie überwunden werden kann, was auch im Religionsunterricht zu „markieren“ sei. (Vgl. 31f., 33f.)

Beim Modell „Religion und Kultur“ (Kanton Zürich) wird ein anderer Zugriff gewählt: Hier geht es nicht um Standpunkte von Religion(en), sondern um den „Aufbau von Kompetenz im Umgang mit religiösen Fragen und Traditionen“ (39). Religionsunterricht ist somit ein „Erkundungsgang [...]“ (46), dessen primäres Ziel im „Wiedererkennen des Phänomens in der eigenen Lebenswelt“ (43) liegt.

Kuno Schmid weitet den Blick auf die ganze Deutschschweiz, wo im Zuge der Entwicklung des „Lehrplan[s] 21“ Religion in den ersten beiden Bildungszyklen als „eine Perspektive“ (48) des sozial- und sachkundlichen Integrationsfaches „Natur – Mensch – Mitwelt“ etabliert wird. Übergeordnetes