

Helden, Novizen, Zeugen?

Beziehungsfähigkeit und Reflexivität als Basiskompetenzen von Religionslehrenden

Hans Mendl

1. (Junge) Lehrer/-innen unter Erwartungsdruck

Ein Lehrer möge „die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Beredsamkeit eines Salzman, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi“ haben,¹ schreibt Friedrich Adolph Diesterweg. Besonders Religionslehrer/-innen sollten „missionarisch wie Paulus, systematisch wie Thomas von Aquin, menschenfreundlich wie Maria Montessori“² sein, meint Anton Bucher. Was Diesterweg als Wunsch und Bucher noch mit einem Augenzwinkern vortragen, klingt auf der anderen Seite schon ernster: „Bürgen“³ und „kompetente

Glaubenszeugen“⁴ sollten Religionslehrkräfte sein, „Zeugen des Glaubens in der Schule“ und „Brückenbauer zwischen Kirche und Schule“⁵ – also schlichtweg Helden!

Wenn dann Studien wie die des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie mit der Überschrift „Ich bin superwichtig!“⁶ vorgestellt werden, wird die Person der Lehrerin bzw. des Lehrers endgültig auf einen schier unerreichbaren Sockel gestellt.

Diesen hehren Ansprüchen gegenüber stehen sowohl kritische Anfragen an das Berufsprofil der Lehrenden, welches zwischen „Superman oder Prügelknabe“⁷ changiert, als auch ein kritisch-realistischer Blick auf die nachwach-

- 1 Diesterweg, Friedrich A.: Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Besorgt von Scheveling, Julius, Paderborn 1958, Vorrede zur dritten und vierten Auflage, Essen 1851 (1835), 11.
- 2 Bucher, Anton A.: ReligionslehrerInnen: Missionarisch wie Paulus, systematisch wie Thomas von Aquin, menschenfreundlich wie Maria Montessori. In: Mendl, Hans (Hg.): Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 14–34.
- 3 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996, 65, 84; vgl. dazu: Burrichter, Rita: Zwischen Schule und Kirche – Rahmenbedingungen und Selbstverständnis von Religionslehrkräften im Horizont des katholischen und evangelischen Reli-

gionsunterrichts. In: Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans u. a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 52–71, bes. 55–57.

- 4 Böttigheimer, Christoph/Dausner, René: Kompetente Glaubenszeugen. Was sollen Religionslehrer leisten? In: Herder Korrespondenz 65 (2011) 457–461.
- 5 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 34.
- 6 Spiewak, Martin: Ich bin superwichtig! In: Die ZEIT 2013, Nr. 2 v. 5. Januar 2013, 55ff. Online: <http://www.zeit.de/2013/02/Paedagogik-John-Hattie-Visible-Learning> (Stand: 04.12.2015).
- 7 Elternzeitschrift des Bayerischen Kultusministeriums 2/2001: Berufsbild Lehrer: Superman oder Prügelknabe?

sende Lehrergeneration, die inmitten eines beschleunigten Bildungsprozesses alles andere als hochmotiviert und emanzipatorisch aktiv eingeschätzt wird.⁸

Statt einer Überhöhung einerseits und einer Publikumsbeschimpfung andererseits soll in diesem Beitrag eine nüchterne Bestandsaufnahme erfolgen, die sowohl die empirischen Daten als auch die Startbedingungen heutiger Studierender und Junglehrer/-innen in den Blick nimmt. Vor diesem Hintergrund können dann vernünftige Erwartungen an junge Religionslehrkräfte und nötige Basiskompetenzen ausdifferenziert und auf dieser Basis Strategien der Unterstützung entwickelt werden, die bereits im Studium kultiviert werden müssen.

2. Auf den Lehrer kommt es an – eine Trendwende in der Pädagogik?

Auch wenn die gigantische Metaanalyse von John Hattie⁹ von jedem Rezipienten sehr subjektiv gelesen wird, so scheinen doch die zentralen Ergebnisse diskussionswürdig zu sein: Auf die gute Lehrerin bzw. den guten Lehrer kommt es an! Ihre Klassenführungskompetenz, die Klarheit in der Darbietung, die Fähigkeit zu einem differenzierten Feedback an die Schüler/-innen und vor allem das vertrauensvolle Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden sind demnach die wichtigsten Faktoren, um erfolgreich zu lernen. Freilich hieße es, das Kind mit dem Bade auszuschütten, wenn aus solchen zugespitzten Beschreibungen gefolgert würde, die Persönlichkeitsbildung (und dann:

die Glaubensbildung!) des Lehrers bzw. Religionslehrers sei wichtiger als Fachwissen und Methodik, zumal der Persönlichkeitsbegriff in der Pädagogik ein äußerst unbestimmter und kaum operationalisierbarer ist.¹⁰ Die Diskussion um die Ergebnisse der Studie verdeutlicht, dass es in der Pädagogik und Didaktik ausgesprochene und unausgesprochene Präferenzen bezüglich der Gütekriterien guten Unterrichts und der Leitmodelle sowie dominanten Lernkulturen gibt.¹¹

Auch in der Religionsdidaktik gibt es ein Karussell didaktischer Konzepte, wie ein Blick in die entsprechenden historischen Überblicksdarstellungen zeigt;¹² jedes erforderte je eigene Kompetenzen bei den Lehrenden: beim hermeneutischen Religionsunterricht beispielsweise war der Bibelexperte gefragt, beim problemorientierten der Welt- und Tageszeitungskundige. Und nach dem Ende eines globalen Konzepts für den Religionsunterricht und einer Ausweitung ganz unterschiedlicher „Prinzipien“¹³ oder „Dimensionen“¹⁴ religiösen Lernens haben Lehrende die Qual der Wahl: Welche Didaktik ist für die eigene Praxis handlungsleitend? Wie soll

8 Vgl. Florin, Christiane: Warum unsere Studenten so angepasst sind, Reinbek b. Hamburg 2014.

9 Vgl. Hattie, John: Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement, London–New York 2009; Ders.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“, besorgt von Beywl, Wolfgang / Zierer, Klaus, Baltmannsweiler 2013.

10 Vgl. dazu Bucher 2002 [Anm. 2], 28f.

11 Vgl. zu verschiedenen Lernkulturen im Laufe der Zeiten: Weinert, Franz E.: Lernkultur im Wandel. In: Beck, Erwin/Guldimann, Titus/Zutavern, Michael (Hg.): Lernkultur im Wandel, St. Gallen 1997, 11–29.

12 Vgl. Mendl, Hans: Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung. In: Rendle, Ludwig (Hg.): Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth 2008, 235–255, 236f.

13 So z.B. in: Hilger, Georg/Leimgruber, Stephan/Ziebertz, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2010, 9–11; Mendl, Hans: Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München 2015, 7f.

14 So z.B. in: Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich: Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i. Br. 2009, 7–9.

man mit der skizzierten Unübersichtlichkeit von Standpunkten und Theorien umgehen, die ja allesamt gut wissenschaftlich belegt sind?

Ja, auf die Lehrerin bzw. den Lehrer kommt es an – aber so verstanden, dass Lehrende heute befähigt werden müssen, Vorgefundenes kritisch zu überprüfen und je eigene didaktische Entscheidungen zu treffen, gegebenenfalls auch alte Pfade zu verlassen und neue Wege einzuschlagen. Dieser Modus eines Umgangs mit Erwartungen, Erworbenem und neuen Anforderungen muss bereits im Studium erlernt werden. Wenn Bernhard Jendorff den Lehrer als „beweglichen Zeitgenossen“¹⁵ bezeichnete, der in einer modernen Zeit auf die Menschen und vor allem Schüler/-innen zugehen sollte, so kann man dies heute durchaus bezüglich der didaktischen Optionen und Entscheidungen einfordern; Reflexivität erscheint heute tatsächlich als die erste Schlüsselkompetenz, um den unterschiedlichen Erwartungen an Lehrende und besonders Religionslehrende gerecht zu werden. Bevor dies genauer ausdifferenziert werden soll, muss aber noch ein notwendiger Zwischenschritt erfolgen, damit die Folgerungen auch konzeptionell verortet werden: Wie sind heutige Theologiestudierende überhaupt ‚gestrickt‘?

3. *Besser als ihr Ruf – Eingangsbedingungen und Erwartungen heutiger Studierender*

Auch wenn die Neigung, die (eigene) Vergangenheit zu erklären, verständlich und nachvollziehbar ist, sollte man sich davor hüten, heutige Studierende und Junglehrer/-innen nur von einer vergleichenden Defizitanzeige aus zu betrachten. Natürlich würde man sich lern-

begierigere, selbstständigere, kritischere und politischere (Lehramts-)Studierende wünschen, die ihre Studienzeit als eigene Lebensphase und nicht nur als Durchgangsstadium zwischen Schule und Schule begreifen, Studierende, die über das Erforderliche hinaus allein und gemeinsam Bildungswege einschlagen und überhaupt vielseitig interessiert sind. Gleichzeitig wird man heutigen Studierenden und Junglehrerinnen und -lehrern nur gerecht, wenn man deren Lebens- und Studenumstände betrachtet. Jugendliche wachsen in einer beschleunigten und medial geprägten Welt auf, sie leben in einer Multioptionsgesellschaft, die sich in unserem Berufsfeld dahingehend konkretisiert, dass es in Deutschland über 15.000 Studiengänge gibt. Sie durchlaufen ein straffes 8-jähriges Gymnasium. Die modularisierten Studiengänge ermöglichen eine weit reibungslosere Fortführung schulischen Lernens als in früheren Zeiten. Diese systemischen Rahmenbedingungen, unter denen ja auch die Dozierenden leiden, müssen einbezogen werden, wenn man über die Eingangsbedingungen heutiger Studierender nachdenkt.

Welche spezifischen Ausgangslagen und Erwartungen haben vor diesem Hintergrund heutige Theologiestudierende? Ausschnitthaft und knapp gebündelt kann dies über den Einbezug von empirischen Studien beantwortet werden. Ulrich Riegel und ich haben von 2009–2011 über eine internetgestützte Umfrage Studienanfänger befragt, die sich für evangelische oder katholische Theologie als Fach im Rahmen eines Lehramtsstudiums entschieden haben.¹⁶

15 Jendorff, Bernhard: Religionslehrerin/Religionslehrer. In: Weidmann, Fritz (Hg.): Didaktik des Religionsunterrichts. Neuausgabe. Ein Leitfadens, Donauwörth 1997, 129–146, 141.

16 Riegel, Ulrich/Mendl, Hans: Studienmotive fürs Lehramt Religion. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 63 (2011) 344–358; Riegel, Ulrich/Mendl, Hans: Fachdidaktische Perspektiven protestantischer Lehramtsstudierender auf den Religionsunterricht. In: Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hg.): Universitäre Lehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug, Leipzig 2013, 192–213; Riegel, Ulrich/Mendl, Hans: What should RE in Germany be

Christian Lück hat zeitgleich eine bundesweite Untersuchung zur Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/-innen durchgeführt.¹⁷

Dass empirische Forschungsergebnisse auch zur Veränderung und Korrektur der eigenen subjektiven Wahrnehmung und Empirie führen, wird bei der Frage nach den Studienmotiven deutlich. Nicht selten wird unterstellt, dass die Entscheidung für Theologie als Studienfach durchaus auch von extrinsischen und utilitaristischen Motiven (das leichtere Fach, die besseren Anstellungschancen, weil andere das von einem erwarten) geprägt ist.¹⁸ Beide Untersuchungen zeigen, dass dies nicht der Fall ist. Wer heute Theologie studiert, macht dies aus einer intrinsisch-kognitiven Legitimation heraus: „Weil ich mich immer schon für theologische Fragen interessierte“ und „weil es mich interessiert, mit jungen Menschen über den Glauben zu sprechen“¹⁹ lagen weit vorne bei den Motiven (auch wenn sicher jeder auch ein markantes Ausnahmebeispiel vor Ort kennt!). Wer hingegen extrinsisch motiviert studiert, scheitert eher.²⁰ Der eigene Religionsunterricht spielt ebenfalls eine Rolle sowie die Suche nach einer Klärung eigener Glaubensfragen. Weit weniger gewichtig hingegen sind die eigenen Kirchnerfahrungen und die religiöse Sozialisation in der Familie. Nicht zu übersehen ist allerdings,

dass es bei einer Einzelbetrachtung durchaus noch die klassische Motivierungskarriere über ein kirchlich orientiertes Elternhaus und eine enge Bindung an Pfarrei oder kirchliche Jugendarbeit gibt, welche sich auch in der entsprechenden religiösen Praxis niederschlägt, die diese Studierenden mitbringen. Diese markante Unterschiedlichkeit in den Vorerfahrungen religiösen Lernens zwischen religiös sozialisierten, manchmal (noch) wenig kritischen einerseits und religiös in ihrer Biografie distanzierenden und nun theologisch interessierten Studierenden andererseits sollten auch bei den hochschuldidaktischen Folgerungen bedacht werden, zumal die Studierenden selber der sozial-kommunikativen Dimension im Studium einen hohen Stellenwert einräumen: Pluralität ist kein Gegenstand im Studium, sondern auch gesellschaftliche Realität unter den Studierenden! Theologiestudierende sind – wie könnte es anders sein – von einer individualisierten Religiosität bestimmt; sie wollen auch in Glaubensfragen und in ihrer Beziehung zur Kirche selbstbestimmt Entscheidungen treffen. Die Beurteilung dieser Ausgangslage, gerade auch im quantitativen Bereich, muss mit großer Vorsicht erfolgen: Wenn beispielsweise 16,8% der Befragten angeben, wöchentlich einen Gottesdienst zu besuchen,²¹ ist dann das Glas halbvoll oder halbleer? Ist das unter Einbezug religionssoziologischer und vor allem auch religionspsychologischer Erkenntnisse nicht durchaus realistisch und nachvollziehbar – und kirchensoziologisch angesichts des desolaten Zustands so mancher Pfarrei durchaus verständlich? Zusammengefasst kann man sagen, dass die Mehrzahl heutiger Theologiestudierender bei aller Unterschiedlichkeit in der religiösen Sozialisation stark an theologischen Fragen interessiert ist, die auch zur Klärung eigener Glaubensfragen etwas beitragen sollen; sie suchen deshalb nach Orien-

about and how does religiosity fit into this picture? In: *Journal of Beliefs and Values. Special Issue on Religious and Spiritual Education* 35 (2014) 165–174.

17 Lück, Christian: Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender ReligionslehrerInnen, Münster 2012 (Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse: 201–231).

18 Vgl. noch die entsprechenden Ergebnisse in einer älteren Studie: Mendl, Hans (Hg.): *Netzwerk ReligionslehrerInnenbildung*, Donauwörth 2002, 57f.

19 Riegel/Mendl 2011 [Anm. 16], 347–350.

20 Lück 2012 [Anm. 17], 202f.

21 Riegel/Mendl 2011 [Anm. 16], 352.

tierung und fordern eine Theologie ein, deren Lebensrelevanz aufscheint; das ist legitim und darf nicht mit der häufig beschriebenen Theoriefucht und dem Ruf nach verstärkter Praxis verwechselt werden. Pluralität erleben sie auf mehrfache Weise: bereits innerhalb der Gruppe der Theologiestudierenden, aber darüber hinaus auch in der allseits erlebbaren Erkenntnis, dass der christliche Glaube und die Kirchen kein Weltdeutungsmonopol mehr haben, sondern auf dem Marktplatz der Postmoderne einen Stand unter vielen anderen mit konkurrierenden Sinncocktails anbieten müssen.

Um in dieser gesellschaftlichen Situierung pluralitätsfähig zu werden, benötigen Studierende und künftige Religionslehrende in einem hohen Maß neben der oben herausgearbeiteten Basiskompetenz der Reflexivität und Positionalität die Fähigkeit zur begründeten Argumentation und zum Dialog mit anderen, die eben andere Einstellungen und Überzeugungen haben. Insofern erscheint der Begriff der Beziehung neben dem der Reflexivität als ein ganz zentraler, wenn es um die Skizzierung religionspädagogischer Formalkompetenzen geht.

4. *Das Arbeitsprogramm: Beziehungen reflektieren*

Bereits Adolf Exeler arbeitete heraus, dass mit der Zuschreibung „Der Religionslehrer als Zeuge“ mindestens drei negative Assoziationen verbunden sind: Man denkt an emphatische Treueschwüre; ausgelöst wird die beängstigende Vorstellung, die Zeugenschaft ziele auf das Gläubig-Machen der Schüler/-innen; implizit schwingt auch die Angst vor einer persönlichen Überforderung mit.²² Auch die eingangs

zitierten aktuellen Erwartungshorizonte gerade der katholischen Kirche an Religionslehrer/-innen stimmen durchaus bedenklich – darauf wird noch genauer einzugehen sein (4.3).

Im Folgenden sollen statt nur einer Achse (z. B. Lehrer/-in – Kirche oder Lehrer/-in – Wissenschaft) vier zentrale Beziehungsdimensionen²³ genauer betrachtet werden, die eine Herausforderung für Religionslehrer/-innen und damit für die gesamte Religionslehrerbildung darstellen: Die Beziehungspartner/-innen sind nach einer sachlogischen (Theologie), existenziellen (Glaube), institutionellen (Kirche) und adressatenorientierten (Schüler/-innen) Perspektive hin ausgewählt und entwickelt (siehe Abb. 1). Nach der Beschreibung der jeweiligen Beziehung erfolgt auch die Diskussion über mögliche Formen und Orte einer angemessenen Reflexivität.

4.1 **Theologie als Gegen-Stand**

4.1.1 *Das Ziel: theologisches Wissen und theologische Diskursfähigkeit*

In kompetenzorientierten Zeiten beschränkt sich die theologische Sachkompetenz nicht nur auf die Wissensbestände von Religion. Das wird auch bei der Entfaltung der theologischen Expertise deutlich, wie sie die Deutschen Bischöfe vornehmen: Gefordert wird eine wissenschaftsmethodische Grundlagenkompetenz, eine exegetisch-historische Kompetenz, eine systematisch-theologische Argumentations- und Urteilskompetenz, eine ökumenische und interreligiöse Dialog- und Diskurskompetenz, eine didaktische Erschließungskompetenz, eine Entwicklungskompetenz, eine Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz sowie eine Rollen- und Selbst-

23 Vgl. ausführlicher: *Mendl, Hans*: Zeugen und Prügelknaben – Religionslehrerinnen und -lehrer im Feld diffuser Erwartungen. In: *Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim* (Hg.), *Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele*, Stuttgart 2013, 207–218.

22 Vgl. *Exeler, Adolf*: Der Religionslehrer als Zeuge. In: *KatBl* 106 (1981) 3–14.

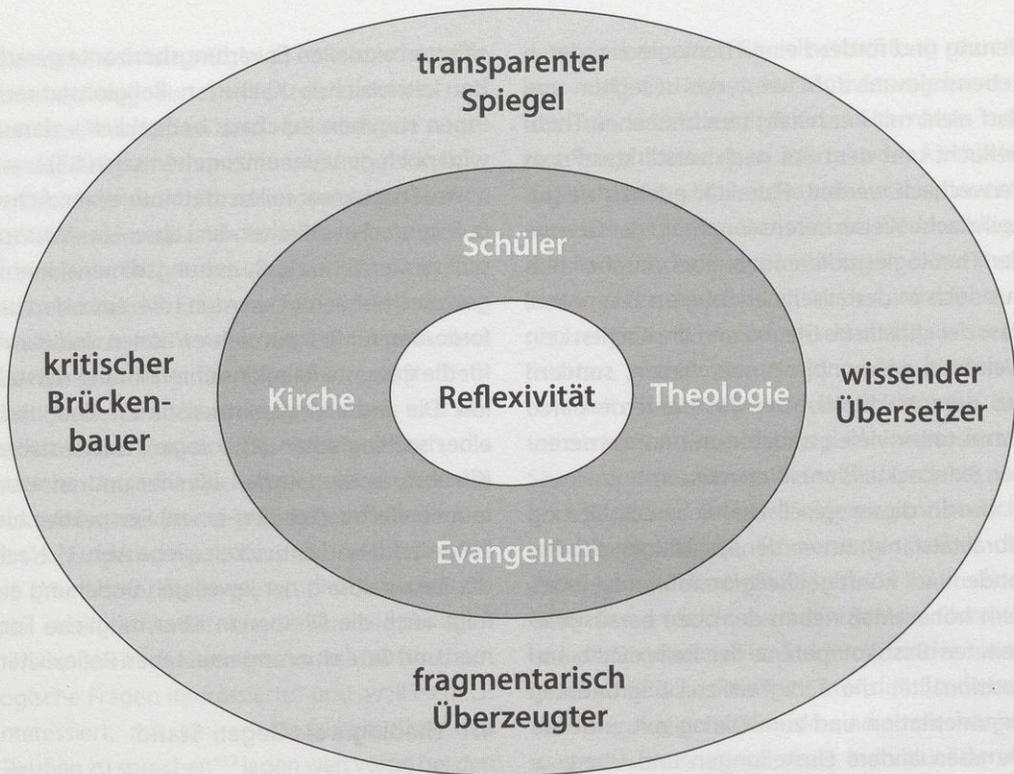


Abb. 1: Vier Beziehungsdimensionen der gesamten Religionslehrerbildung

reflexionskompetenz.²⁴ Bei der anschließend tabellarisch dargebotenen Darstellung der inhaltlichen Anforderungen hat man den Eindruck, dass die Bischöfe doch wieder in einem Inhaltskanon landen; deshalb darf man das kompetenzorientierte Zwischenglied zuvor²⁵ nicht überlesen, das neben (oder besser: an) den spezifischen Inhalten die jeweilige kompetenzorientierte Hermeneutik der vier theologischen Fächergruppen betont: So geht es bei den exegetischen Fächern nicht nur um ein Fachwissen, sondern vor allem um einen verantworteten Umgang mit biblischen Text-

ten, bei den historischen Fächern auch um eine Befähigung zur kritischen Quellenbearbeitung, bei den systematischen Fächern um eine grundlegende philosophisch-theologische Argumentationsfähigkeit und bei den praktischen Fächern um eine „Wahrnehmung und theoretische Reflexion der vorfindbaren kirchlichen Praxis“. Im Kern zielt ein Studium nicht auf die Anhäufung eines theologischen Kompendiums, sondern an den theologischen Lerngegenständen entlang auf die Entfaltung einer Kommunikationsfähigkeit bezüglich einer Weltwahrnehmung und -deutung von Religion.

24 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011, 20–22.

25 Ebd., 24f.

4.1.2 Der Weg: Theologie reflektieren, artikulieren und diskutieren lernen

Die Universität sollte ein Ort sein, an dem Studierende an theologischen Gegenständen eine Diskurskompetenz ausbilden. Das geschieht, wie Studierende berichten, durchaus beiläufig, nach einer Veranstaltung und in entsprechenden Blogs oder WhatsApp-Gruppen. Ich habe aber den Eindruck, dass das modularisierte Studium in Verbindung mit den oben genannten kontextuellen Rahmenbedingungen die heutigen Studierenden eher auf das Gleis „Austausch über reproduziertes Wissen“ führt – gerade am Ende des Semesters, wenn Modulprüfungen anstehen. Auch die theologischen Veranstaltungen selber – seien es Vorlesungen, Seminare oder Praktika – müssen didaktische Elemente enthalten, die zum Nach- und vor allem Selberdenken anregen und so Reflexivität schulen. Heutige Studierende bringen keine ausgeprägte Diskurs- und Streitkultur mit, von daher müssen sie das Diskutieren und Streiten – durchaus durch entsprechende didaktische Diskurs-Settings – an der Universität lernen.

Das Ergebnis des Forscherteams um Rudolf Englert, dass heutige Religionslehrer/-innen kaum mehr eine theologische Expertise einzubringen in der Lage sind bzw. zu erklären, „was Christen glauben“, geschweige denn vom eigenen Glauben reden, stimmt bedenklich.²⁶ Die Flucht in die Methodenkiste kann einem falsch verstandenen konstruktivistischen bzw. instruktionsfeindlichen didaktischen Setting geschuldet sein,²⁷ sie kann aber auch ein Ausdruck dafür sein, dass Lehrer/-innen zu wenig gelernt haben, den Übergang vom universitären Theo-

logienwissen, das immer auch in einem bestimmten Fachvokabular und Sprachspiel erfolgt, hin zu einem formulierbaren und vom Adressaten auch verstehbaren theologischen Lebenswissen zu vollziehen. In der Schule benötigen Religionslehrer/-innen die Fähigkeit, Fragen des Glaubens und der Ethik auch kirchenfernen Schülerinnen und Schülern verständlich zu machen: „Dadurch werden sie genötigt, Glaubensaussagen in die Sprache der Gegenwart zu übersetzen.“²⁸ Diese Kompetenz eines „wissenden Übersetzers“²⁹ eignen sich Studierende an, wenn sie von Beginn des Studiums an aufgefordert werden, sich selber in theologischen Fragen zu positionieren. Denn die Fragen nach der Trinität, dem Verhältnis zu anderen Religionen oder zu ethischen Normen betreffen gemäß dem Elementarisierungsmodell nicht nur eine abstrakte „Wahrheit an sich“, sondern stellen auch eine je eigens zu klärende „Wahrheit für mich“ dar. Hier werden dann die Verbindungen zu den weiteren Beziehungsdimensionen deutlich: eine dynamische Auseinandersetzung mit den Wahrheitsansprüchen einer christlichen Theologie fordert den persönlichen Glauben heraus, lässt die Frage nach der Beziehung und Distanz zu kirchlichen Forderungen aufkommen und bereiten das vor, was Schüler/-innen von Religionslehrkräften einfordern: Sie sollen auskunftsfähige Zeugen eines sachkundigen und vernünftigen Umgangs mit dem Gegenstand Religion sein!

26 Englert, Rudolf: Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion? In: RpB 68/2012, 77–88, 86; siehe auch: Englert, Rudolf/Hennecke, Elisabeth/Kämmerling, Markus: Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele, Analysen, Konsequenzen, München 2014, 113.

27 Vgl. demgegenüber: Mendl, Hans: Warum Instruktion nicht unanständig ist. In: KatBl 135 (2010) 316–321.

28 Niehl, Franz W.: Wir sind Kirche! Was können Religionslehrerinnen und Religionslehrer zur Reform der Kirche beitragen? Stichworte zur Situation. In: Rendle, Ludwig (Hg.): „Nur wer sich ändert, bleibt sich treu“. Religionsunterricht in einer Kirche im Lernprozess, München 2011, 118–130, 122.

29 Vgl. Mendl 2013 [Anm. 23], 210.

4.2 Eigener Glaube als Selbst-Stand

4.2.1 Das Ziel: Entwicklung eines reflexiven fragmentarischen Glaubens

Die neueren kirchlichen katholischen Dokumenten fordern von den Religionslehrenden wieder deutlicher eine Bezeugung des konkret Konfessionellen ein.³⁰ Demgegenüber muss aber der Vorrang des Evangeliums als Maßstab auch des individuellen Glaubens betont werden, da dieses auch der Maßstab für den Glauben der Kirche ist.

Die Frage nach dem inneren Bezug einer Lehrerin oder eines Lehrers zum künftigen Unterrichtsfach ist keine unanständige – auch von den Lehrenden anderer Fächer erwartet man sich Begeisterung und Engagement für das eigene Fach. Freilich erfordert das Konzept eines konfessionellen Religionsunterrichts einen existenziellen Bezug zur Sache, der sich im nächsten Schritt dann auch auf die Kirche ausweiten lässt. „Religiosität und Glaube sind nicht nur ein Gegenstand, sondern ein Standort“; eine Religionslehrerin bzw. ein Religionslehrer sollte deshalb „die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen machen“, fordert die Würzburger Synode.³¹

Gerade von den oben skizzierten Erwartungen junger Studierender ans Theologiestudium her wird deutlich, dass diese sich durchaus im Studium auch eine Klärung von Glaubensfragen wünschen. Dies korreliert gleichzeitig mit häufig wenig religiösen Erfahrungen, dafür aber mit umso mehr Offenheit, die manchmal wenig reflexiv ausgeprägt ist.

Die Frage, wie damit umzugehen ist, führt zunächst in einige Aporien: Nicht nur ist der Glaube des Menschen ein unverfügbares Geschenk, das schon gar nicht von einem Dritten eingefordert werden kann. Auch unterscheidet sich ein Theologiestudium von einer religiösen Selbsterfahrungsgruppe. Vonseiten eines wissenschaftlichen Studiums aus ist also zunächst einmal Selbstbeschränkung gefordert: Man kann natürlich bei der Präsentation und Diskussion über die nötigen Kompetenzen einer Religionslehrkraft in einer Vorlesung postulatorisch auch auf die Notwendigkeit verweisen, in Auseinandersetzung mit christlichen Glaubensstraditionen eine eigene religiöse Spur und spirituelle Kompetenz zu erwerben – beides wird immer auch den Zweifel und Unsicherheiten implizieren.³² Man wird vor allem aber auch gerade im Vorgriff auf den nicht unproblematischen Beziehungspartner Kirche, welcher im nächsten Teilkapitel genauer unter die Lupe genommen wird, vor allem die Freiheitsdimension des Glaubens theologisch reflektiert herausarbeiten. Wenn der Glaube etwas ganz Persönliches ist, so muss er bezogen auf den Religionsunterricht bereits im Studium in dreifacher Hinsicht geschützt werden: Auch Religionslehrende sind erstens als postmoderne Menschen gezwungen, ihrem Leben und Glauben eine narrative und fragmentarische Identität zu geben; das betrifft auch den eigenen Glauben, den sie in je eigener Gestalt ausformen müssen. Sie haben zweitens ein Recht auf Diskretion und müssen weder im Studium noch später in der Schule ihr Innerstes nach außen kehren; den gelehrten Glauben kundzutun ist ihre Aufgabe, mit dem gelebten Glauben und manchmal auch Unglauben muss

30 Vgl. *Burrichter/Grümme/Mendl* 2012 [Anm. 3], 57–61.

31 Der Religionsunterricht in der Schule. In: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, Freiburg i.Br.–Basel–Wien 1976, 113–152, 2.8.2–2.8.3.

32 Vgl. die diesbezüglichen treffenden Aussagen von: *Pirner, Manfred L.*: Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz. In: *Burrichter/Grümme/Mendl* u.a. 2012 [Anm. 3], 107–125, 110.

man diskret und respektvoll umgehen. Und da die Schüler/-innen dasselbe Recht auf einen individuell reflektierten Glauben haben, darf es drittens auch nicht das Ziel sein, den Schülerinnen und Schülern eine irgendwie geartete Form des Glaubens als die einzig richtige aufzudrängen.

Bereits im Studium sollen also Theologiestudierende lernen, sich von den Ansprüchen des Evangeliums befragen zu lassen und dem eigenen, notwendigerweise fragmentarischen Glauben selbstverantwortlich und selbstreflexiv eine eigene Gestalt zu geben.

4.2.2 *Der Weg: eigenen Glauben (weiter) entwickeln und reflektieren*

Was im Theologiestudium im engeren Sinne nur gedanklich und theoretisch angestoßen werden kann, benötigt eine Unterstützung in Schutzräumen. Kirchliche Mentorate können diese Funktion übernehmen, wenn sie nicht nur ein entsprechend einladendes Setting entwickeln, das die Studierenden zum Besuch von persönlichkeitsbildenden und spirituellen Veranstaltungen motiviert,³³ sondern auch über ein personales Angebot verfügen, das von religiös suchenden, tastenden und zweifelnden Jugendlichen als Unterstützung und nicht als Kontrolle empfunden wird.

Die am eigenen Leib erlebte Bedeutung eines respektvollen reflexiven Umgangs mit Fragen nach den Motiven und Erwartungen an ein Theologiestudium zu Anfang oder nach den Erfahrungen und gewonnenen Überzeugungen am Ende eines Studiums bei entsprechenden Gesprächen mit dem Mentor kann auch auf einer Metaebene die Bedeutung von Reflexivität einspüren helfen.

Reicht aus universitärer Sicht eine solche Selbstbescheidung? Oder darf es ein bisschen mehr sein, um die berühmte Metzgerfrage zu bemühen? Darauf kann ich keine prinzipielle, dafür aber eine persönliche Antwort geben. Auch wir Universitätsdozierende werden nicht nur dahingehend wahrgenommen, wie wir zu unserem Fach stehen, sondern auch in Bezug auf die anderen drei Beziehungsdimensionen, die in diesem Beitrag thematisiert werden: Wie sieht es mit unserem eigenen Glauben, der Beziehung zur Kirche sowie der zu Schülerinnen und Schülern (bzw. den Studierenden!) aus? Gerade bei Veranstaltungen außerhalb des Hörsaals, etwa bei Blockseminaren oder Exkursionen, eröffnen sich Beziehungsräume, in denen Glaubensfragen zum Thema werden und in denen Dozierende über die theologische Expertenrolle hinaus als Gesprächspartner/-innen und selbstreflexive Zeugen ihres eigenen, ebenfalls fragmentarischen Glaubens angefragt sind.

4.3 Kirche als Beistand

4.3.1 *Das Ziel: kritischer Brückenbauer*

Die Gretchenfrage „Wie hältst du es mit der Kirche?“ ist aus mehreren Gründen problembehaftet: Überlagert wird eine positive Verhältnisbestimmung dadurch, dass es aus Studierenden- und Lehrendenperspektive um nichts weniger als um die berufliche Existenz geht. Dass die diesbezüglichen Problemfälle allesamt um die Thematik „geschieden-wiederverheiratet“ und um den Blick unter die Bettdecke kreisen, darf und muss kritisiert werden, verfehlt diese sexualneurotisierte Einengung doch die Chance einer Interpretation der Missio, die in einer vernünftigen Klärung des wechselseitigen Verhältnisses zwischen der Kirche und den Lehrkräften, die am Verkündigungsauftrag teilhaben, bestünde.

33 Was die „Motivation“ betrifft, so befürworte ich Modelle, die den Studierenden innerhalb eines formalen Rahmens bestimmte Verpflichtungen auferlegen, wenn dann gewährleistet ist, dass sie aus einer breiter angelegten Angebotspalette eine Auswahl treffen können.

Ein Ergebnis aus der Untersuchung von Christian Lück perturbiert: Heutige Theologiestudierende haben eine erstaunlich starke Kirchenbindung; allerdings fühlen sich weit mehr katholische Studierende (ca. ein Viertel) als evangelische (nur jeder Zwölfte) mit der eigenen Kirche nicht verbunden.³⁴ Die evangelischen Studierenden weisen eine höhere Kirchenbindung auf, die katholischen dafür eine höhere Gemeinde- und Frömmigkeitspraxis. Meine Deutung: (Eingeforderte und faktische) Nähe führt nicht unbedingt zu einer größeren Vertrautheit!

Gerade weil kirchlicherseits nicht selten der Eindruck entsteht, Religionslehrende müssten kompromiss- und kritiklos für den Glauben der Kirche eintreten, sind Bezüge auf Dokumente entlastend, die mehr Weite aufweisen: Dies beginnt bei einem markanten Satz der Würzburger Synode: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht ausschließen“³⁵. Als hilfreich erscheint auch nach wie vor der Brief des Deutschen Katecheten-Vereins aus dem Jahr 1995, in dem die *Missio canonica* vor allem als wechselseitiges Vertrauensverhältnis und Wertschätzung gekennzeichnet wird.³⁶ Auf dieser Basis kann dann konstruktiv bestimmt werden, wie die Aufforderung, Religionslehrende seien Brückenbauer³⁷ zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Kirche, auszufüllen ist. Das Bild des Brückenbauers sollte aber im Kontext des schulischen Religionsunterrichts zunächst einmal radikal als Einbahnstraße interpretiert werden: Die Religionslehrenden haben die wichtige Aufgabe, kirchliche Religion in den verschiedenen

Facetten verstehbar zu machen, der Weg führt von der Kirche zu den Kindern und Jugendlichen. Den umgekehrten Weg von der Schule zur Kirche darf man, will man nicht einen Rückfall in eine katechetische Vereinnahmung des Religionsunterrichts riskieren, nur als freiwilliges Angebot kennzeichnen.³⁸

4.3.2 *Der Weg: den Kirchenbezug wahrnehmen, neu entdecken und reflektieren*

Im Rahmen eines Studiums wird es auch in diesem Beziehungsfeld in erster Linie um die Bearbeitung der entsprechenden Wissensdomänen gehen, gerade vor dem Hintergrund derjenigen Studierenden, die selber nur gering oder überhaupt nicht religiös sozialisiert sind. Insofern benötigen auch Lehramtsstudierende pastoraltheologische und liturgische Basiskenntnisse, so z.B. die Konkretisierung der Grundvollzüge von Kirche, einen Überblick über diözesane Einrichtungen oder über kirchliche Hilfswerke, vor allem auch in Bezug auf verschiedene schulisch relevante Felder liturgischen Handelns.³⁹ Das performative Grundproblem gilt aber auch hier: Ist das alles verstehbar ohne die Basis eines eigenen Erlebens? Im Kontext universitärer Veranstaltungen wird man die theoretische Basis vermitteln können und indirekt dabei natürlich auch immer die Frage der eigenen Nähe bzw. Ferne zur Praxis von Kirche bei den Studierenden mitschwingen lassen. Das Studium selber kann hier kaum nicht vorhandene Grunder-

34 Lück 2012 [Anm. 17], 211f.

35 Der Religionsunterricht in der Schule [Anm. 31], 2.8.5.

36 Vgl. http://www.katecheten-verein.de/relaunch.2011/pdf/stellungnahmen/sn_missio.brief.pdf (Stand: 9. Juli 2015).

37 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005 [Anm. 5], 34.

38 Vgl. Mendl, Hans: Diakonisch statt missionarisch. Wider die kirchlichen Vereinnahmungsversuche des Religionsunterrichts. In: Herder Korrespondenz Spezial: Glauben lehren? Zur Zukunft des Religionsunterrichts, Freiburg i.Br. 2013, 27–31.

39 Vgl. Mendl, Hans: Der Charme einer Laienliturgie. Die Chancen jugendnaher religiöser Vollzüge an Schulen. In: Kropač, Ulrich/Meier, Uto/König, Klaus (Hg.): Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis, Würzburg 2015, 197–209.

fahrungen kompensieren, es kann höchstens im Rahmen entsprechender didaktischer Settings dafür sensibilisieren. Versteht man die Universität wie auch andere Bildungseinrichtungen nicht nur als Lern-, sondern auch als Lebensraum, so ergeben sich im kulturellen und religiösen Leben einer Fakultät oder eines Instituts und über die Mentorate durchaus Kontaktzonen mit gelebter Religion: Semesteranfangs- und Schlussgottesdienste, spirituelle Angebote der Studierendenvertretungen, die spirituelle Rahmung von Blockseminaren und Exkursionen, die dann ja auch kirchlich tradierte Religion (z.B. Andachtsformen, Laudes, Taizé-Gebet ...) erfahrbar machen. Es geht also darum, bereits im Studium den eigenen Kirchenbezug zu reflektieren, in bestimmten Konkretionen die Schätze gelebten Christentums neu zu entdecken und so sich selber zu positionieren. Gewarnt werden sollte allerdings vor überzogenen Erwartungen, was die Gemeindebindung betrifft – ein leidiges Thema, das auch immer im Referendariat diskutiert wird, wenn die entsprechenden Anforderungen für den Erwerb der *Missio canonica* thematisiert werden: Die Zeit des Studiums und des Referendariats, welches häufig zu einem Nomadendasein zwingt, ist nicht der Kairos für eine Gemeindebindung!⁴⁰

4.4 Schüler/-innen als Wider-Stand

4.4.1 *Das Ziel: ein Modell für einen verantwortlichen Umgang mit Religion*

Religionslehrkräfte stellen für Schüler/-innen ein „personales Medium“⁴¹ dar – dieser Begriff ist unverdächtiger als der häufig überstrapa-

zierte und moralisch aufgeladene eines „Vorbilds“. Für viele Schüler/-innen ist der Religionsunterricht der erste und häufig auch einzige Ort, an dem sie einen Bezug zu Religion und konfessionellem Christentum erhalten. Insofern können die Schüler/-innen vor allem an den Religionslehrenden wahrnehmen, wie ein verantwortlicher Umgang mit Religion aussieht – das bezieht sich wieder auf die drei zuvor skizzierten Beziehungsdimensionen: Religionslehrende beherrschen den Modus einer Begegnung mit der Wirklichkeit, der geprägt ist von der Überzeugung, dass es Gott gibt, sie leisten eine Übersetzerarbeit und machen so religiöses Wissen verstehbar; sie sind selber transparente Zeugen eines eigenen fragmentarischen Glaubens – mit den oben getroffenen Einschränkungen, was Diskretion und Respekt betrifft; sie werden von Schülerseite aus häufig als Repräsentantinnen bzw. Repräsentanten der Kirche betrachtet und müssen bei aktuellen kirchenpolitischen Fragen durchaus als Prellbock herhalten – auch hier entscheidet die Art des Umgangs und der Positionierung bei solchen Anfragen über die Glaubwürdigkeit der Lehrenden.

4.4.2 *Der Weg: Förderung der Wahrnehmungskompetenz für die Ansprüche an die Lehrerrolle*

In die Rolle eines Lehrenden muss man hineinwachsen. Im Studium ist zunächst einmal eine Distanz zur Schule angebracht, weil nur aus einer solchen Entfernung von Schule heraus eine reflektierte Annäherung möglich ist. Bei den Praktika, die leider zu häufig als kleines Referendariat und zu wenig als schulpraktisch-reflexive Studien verstanden werden, geht es nicht nur um die ersten didaktischen Gehversuche, sondern vor allem um eine Klärung der veränderten Rolle, die in der Wahrnehmung einer Distanz zu den Schülerinnen und Schülern beginnt. Hier gilt es den Spagat zu bewältigen, dass man einerseits eben keine Schülerin bzw. kein Schüler und Kumpel der Schüler/-innen

40 Vgl. dazu entschieden: *Mendl*, Hans: Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder, München 2013, 117f.

41 Vgl. *Ders.*: Modelle – Vorbilder – Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien, Stuttgart 2015, 221–225 (Lehrer/-innen als Vorbild).

mehr ist und andererseits gerade aus dieser lebensgeschichtlichen Entfernung heraus in der Lage sein muss, unter Zuhilfenahme der entsprechenden religionspsychologischen und -soziologischen Theorien den Alltag und das Leben heutiger Kinder und Jugendlicher wahrzunehmen und in Ansätzen zu verstehen. Schon Diesterweg sagte: „Der Schullehrer soll ein Mann des Lebens sein; nichts darf ihn gleichgültig lassen, was das Leben fördert.“⁴² Hilfreich für die Vorbereitung auf diese veränderte Rolle und den dazu nötigen Habitus sind informelle oder auch formelle Gespräche mit Junglehrerinnen und -lehrern, weil von deren Perspektive aus deutlich wird, welche weiteren Schritte der eigenen Kompetenzentwicklung anstehen.

5. Religionslehrende als reflexive Beziehungskünstler/-innen

Mit dem Habitus-Modell⁴³ steht ein religionsdidaktisches Instrument zur Verfügung, mit dem Theologiestudierende und Religionslehrer/-innen professionell über Handlungsbedingungen und Handlungsstrukturen reflektieren können; man kann es auch auf die skizzierten Beziehungsdimensionen hin anwenden: Es geht immer wieder darum, den eigenen Habitus reflexiv dahingehend zu hinterfragen, wie es denn um die Beziehung zum Gegenstand Religion, zum eigenen Glauben, zur Kirche und zu den Schülerinnen und Schülern bestellt ist. Universitäre Veranstaltungen können die theoretischen Grundlagen und die Wissensbasis für eine solche Reflexion legen, konkret erfolgen wird sie

im Kontext einer umfassenden Hochschulkultur, im Rahmen der kirchlichen Mentorate, im Referendariat und später in einer kollegialen Beratung und einer wünschenswerten Ausweitung von Supervisionsangeboten für Lehrerinnen und Lehrer.

*Dr. Hans Mendl
Professor für Religionspädagogik und
Didaktik des Religionsunterrichts
an der Universität Passau,
Michaeligasse 13, 94032 Passau*

42 Diesterweg 1958 [Anm. 1], 11.

43 Vgl. dazu: Ziebertz, Hans-Georg/Heil, Stefan/Mendl, Hans u. a.: Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005; Mendl, Hans/Heil, Stefan/Ziebertz, Hans-Georg: Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion. In: KatBl 130 (2005) 325–331.