

Religionspädagogische Kompetenz aus der Sicht eines Studienleiters¹

Die Frage nach religionspädagogischer Kompetenz aus der Sicht eines Studienleiters – Fachleiters, wie er amtlich in Niedersachsen heißt – lässt sich ganz gut erschließen, wenn man das Wort „Kompetenz“ aus seiner Begriffsverengung befreit und die ursprüngliche Bedeutungsvielfalt dazu nutzt, um das Ausbildungsumfeld und -ziel der RuR² zu beschreiben:

1. Das „com-petere“ meint ja zunächst „etwas gemeinsam zu erreichen suchen“ – sowohl in gegenseitiger Unterstützung als auch in Konkurrenz und Vergleich (im Lat. z. B. puellam, honorem). Hiermit sind wichtige *personale* Bedingungen von Ziel, Leistung und Bewertung im Raum von Schule und Seminar bezeichnet: Z. B. gruppendynamische Prozesse im Fachseminar, Gruppenarbeit, Unterrichtsbesprechungen, -planungen, -beurteilungen, sekundäre Motivationen der RuR, Noten.
2. Die „competitio“ ist ursprünglich aber auch ein juristischer Begriff und meint innerhalb eines rechtlichen Rahmens *Befugnis* einerseits und einklagbaren *Anspruch* andererseits, ein Aspekt, der sowohl bei der bildungspolitischen Verortung des Faches als auch bei didaktischen Abgrenzungen und etwa den Rahmenrichtlinien eine besondere Rolle spielt.
3. Der Begriff „competentia“ wird gebraucht, wenn verschiedene Teile in ein *proportionales Verhältnis* zueinander gebracht und verbunden werden – bei einer Statue etwa die competentia membrorum, ein natürliches, proportioniertes Verhältnis der Glieder zueinander. (Aulus Gellius: *Comprehensura Herculani pedis, quanta longinquitas corporis ei mensurae conveniret, secundum naturalem membrorum omnium inter se competentiam modificatus est*). Verschiedene *Desiderate* in ein angemessenes Verhältnis zueinander bringen – etwa in der Vermittlung von Theorie und Praxis, auch von Sache und Schülerhorizont – ist ein Hauptziel der Ausbildung am Seminar.
4. Schließlich bedeutet „competentia“ *Fähigkeit; Vermögen, Mächtigkeit* – *competere animo, auribus, oculis, lingua* – bei Sallust und Tacitus etwa. Die persönlichen geistigen und sensuellen Voraussetzungen, ihre Nutzung und Weiterentwicklung sind wohl entscheidend für die erfolgreiche Ausbildung zum L bzw zur L'.³

¹ Religionspädagogische Kompetenz in Ausbildung und Beruf. Kongreß der AKK und des AfR vom 21. – 24. 09. 98 in Freising.

² Folgende Abkürzungen werden verwendet: RuR: Referendarinnen und Referendare, LuL: Lehrerinnen und Lehrer, SuS Schülerinnen und Schüler, Ref: Referendar, Ref': Referendarin.

³ Zu den Bedeutungsvarianten im Lateinischen vgl: Basilii Fabrii Thesaurus Eruditionis Scholasticae, Frankfurt und Leipzig 1749, 2. Bd, Sp. 191.

Wenngleich die Punkte 1 und 2 – intrapersonale Bedingungen in der Ausbildung und der gesellschaftlich-rechtliche Rahmen des RU – sicher einige Ausführungen verdient hätten, sollen uns hier vor allem die Aspekte 3 und 4 von Kompetenz – hier: religionspädagogischer Kompetenz – beschäftigen, nämlich

- *Proportionalität* – sprich: Das Verhältnis von Theorie und Praxis im RU und deren Vermittlung, die Funktionalisierung von Theorie für die Praxis bzw. die Sättigung der Praxis mit Theorie
- und *Fähigkeit* – also die Frage nach persönlichen Voraussetzungen für den Lehrberuf und deren Nutzung, gemeint sind hier besonders fachlicher Stand, persönliches Weltbild bzw. persönliche Theologie, intellektuelle, sensuelle und kommunikative Voraussetzungen.

Dabei interessiert besonders: Wie kann ich als Fachleiter in Fachsitzungen, Unterrichtsbesuchen und Beratungsgesprächen den RuR helfen, ihre religionspädagogische Kompetenz auszubauen?

Lassen Sie mich die Teilziele für eben diese Kompetenz in *5 Punkten* darstellen:

1. Gewinnung einer eigenen theologischen Position
2. Gewinnung eines Selbstbewusstseins als RL und RL'
3. Vergewisserung der eigenen Fähigkeiten – Methodenwahl
4. Entwicklung der Fähigkeit zum Gespräch und zur Moderation
5. Die Befähigung zur didaktischen Entscheidung und Reduktion.

1. Gewinnung einer eigenen theologischen Position

Was den Theologiestudentinnen und -studenten – so die Aussagen der RuR – an der Hochschule mehrfach versichert wurde: „Hier lernen Sie die wissenschaftliche Beschäftigung mit Theologie; Methoden der Umsetzung, Anwendung und Vermittlung erarbeiten Sie, abgesehen vom religionspädagogischen Teil ihres Studiums, vor allem im Referendariat.“ Und so ergibt sich dann das Bild eines Hochschulabsolventen, der, reich durch die Hochschulausbildung mit theoretischem Gepäck versehen, die Reise in den neuen Ort der Praxis, nämlich die Schule getrost antreten kann, kommt es doch nur darauf an, die richtigen Koffer dort je nach Wetterlage auszupacken, sich warm anzuziehen und den staunenden SuS die bunten Mitbringsel zu überreichen. Sicher, das Überreichen und das Reisen will geübt werden, aber hier bekommt man ja im Studienseminar die nützlichen Tips, und im übrigen war man ja selber mal Schüler und geht gern mit Menschen um.

Schon sehr bald wird deutlich, dass das Bild bereits bei den angenommenen Theorievoraussetzungen nicht stimmt:

1. Nicht selten haben die Studenten an der Hochschule sich recht frühzeitig spezialisiert, wobei die traktierten Gegenstände dann eher peripher liegen (Nischenstudium). Die von Hochschullehrern vertretene Meinung, man könne durch die dort gewonnene Methodenbeherrschung sich auch andere, zentralere Gegenstände aneignen, erweist sich nur in Teilen als richtig.

2. Defizite sind vor allem in der mangelnden Klarheit über die eigene theologische Position begründet, etwa, wenn nach der Wahrheit mythologischer, der Gültigkeit von Glaubensaussagen, wenn nach geschichtlichem, naturwissenschaftlich erfaßtem und kerygmatischem Ereignis gefragt wird. Ganz offensichtlich ist in diesen Fällen das fleißig Gelernte nicht in das eigene Welt- und Gottesbild integriert worden. Eine angelesene Theologie überlagert dabei eine persönliche, die im übrigen zumeist als vermeintlich nicht präsentationsfähig unter Verschluss gehalten wird. Auch hat eine Auseinandersetzung mit konkurrierenden anthropologischen Deutungsversuchen kaum stattgefunden. Ein in fataler Weise geschlossener Raum Religionsunterricht, in dem eben alles anders ist und auch anderes als im normalen Leben als richtig gilt, hat hier in einem geschlossenen Raum Theologiestudium sein Vorbild. Zu diesem Phänomen intellektueller Entfremdung einige Beobachtungen:

Meine RuR waren nach der Zugkatastrophe von Eschede in der Schule nicht darauf eingegangen, obwohl eine Referendarin die Theodizeefrage innerhalb einer Einheit über Hiob gerade behandelte. Dabei war es weniger Ratlosigkeit als die disparate Wahrnehmung von RU und Leben, die sie nicht auf den Gedanken kommen ließ, etwa danach zu fragen, was, worüber denn die in Nachrichtensendungen abgebildeten Pastoren an der Unglücksstelle mit Helfern und Angehörigen möglicherweise sprachen.

Im letzten Jahr – für viele das Jahr der Lady DI – stirbt eine Frau in einem Auto-unfall. Nach allem, was man aus ihrer Lebensgeschichte erfährt, war sie ein Mensch mit durchschnittlicher Intelligenz, psychischen Problemen, vielen guten Absichten, gelegentlich recht törichten Verhaltensweisen und einer falschen Partnerwahl. Wie ist es möglich, dass Diana für ein ganzes Land zum Mythos wird, zur „Königin der Herzen“? Was unterscheidet „Mythos“ und „kritische Biografie“? Welche archetypischen Ingredienzien von Verfolgung, Opfer, Entsagung, Liebe, Hoheit helfen hier, eine mythische Person zu schaffen? Gibt es „falsche“ und „richtige Mythen“? Wiederum: Keine(r) der RuR hat von sich aus das Thema als möglichen Gegenstand des RU wahrgenommen, obwohl es sie selbst und die SuS beschäftigt hat.

Weiter: Die RuR haben ja neben Religion mindestens ein weiteres Fach zu vertreten. Nahe läge von daher, daß hier nach Verknüpfungen, hermeneutischen Brücken, Abgrenzungen – auch methodologischer Art – gesucht würde – schon um der Gestaltung eines eigenen Welt- und Menschenbildes willen. In den meisten Fällen werden die Fächer aber in merkwürdig disparater Weise studiert und später auch wieder vermittelt. Die notwendigen Verbindungslinien, die Aussagen unseres Faches plastisch und eindrücklich machen können, werden nicht gezogen:

Im Zusammenhang mit dem Historikerstreit etwa bietet sich für den Religions- und Geschichtslehrer an, danach zu fragen, ob es die Schuld eines ganzen Volkes gebe. Diese Gedanken erschienen den SuS im Zusammenhang mit Thora

und Propheten zunächst noch fremd, zumal sie als Kinder der Postmoderne Schuld, wenn überhaupt, bestenfalls individuell ausmachen. Die scheinbare Entbehrlichkeit des Buß- und Betttages hat hier u. a. ihren Grund. Plastisch wird die Frage für die SuS, wenn sie mit ihrem Deutschlehrer Dürrenmatts Tragikomödie „Romulus der Große“ lesen oder gar im Theater sehen und von einem sich verblödet gebenden römischen Kaiser Romulus mit den anderen Hauptfiguren des Stückes in eine Falle gelockt werden. Das Lachen bleibt ihnen im Halse stecken, als dieser vertrottelte Versager sich als messerscharf argumentierender Richter Roms offenbart und mit den Gerichtsworten Johannes des Täufers „Die Axt ist an den Stamm gelegt“ (Lk 3,9) die plangerechte Vernichtung des Imperium Romanum ankündigt: „Rom ist schwach geworden, eine taumelnde Greisin, doch seine Schuld ist nicht abgetragen und seine Verbrechen sind nicht getilgt.“⁴

Lassen Sie mich im Zusammenhang der Vermittlung einer für SuS neuen religiösen Dimension betonen, dass es im RU nicht nur darum gehen kann, auf vorfindliche Schülerhaltungen und -vorverständnisse zu rekurrieren, um eine didaktische Verschränkung zu erreichen. Es geht auch darum, neue Erfahrungen zu schaffen, den Schülerhorizont durch Fremdes zu erweitern. Hierzu sind literarische Bezüge besonders geeignet:

Nirgendwo gibt es zur Theodizeefrage etwa eine eindrucksvollere und niederschmetterndere Antwort als in Büchners Drama „Dantons Tod“, in dem vor einer Hinrichtungsszene die Menschen mit Ferkeln verglichen werden, die man totpeitscht, damit ihr Fleisch schmackhafter werde, mit sterbenden Goldkarpfen in einer Schüssel am Tisch der lachenden Götter, die sich am Farbenspiel des Todeskampfes erfreuen.⁵

Die Reihe von Beispielen, in denen ein literarisches oder aktuelles reales Geschehen aus theologischer Perspektive betrachtet und vielleicht erhellt werden könnte, ließe sich beliebig fortführen. Und unsere Hochschulabsolventen und absolventinnen erfahren ja die Ereignisse in den Medien, lesen in ihrem anderen Fach nichttheologische Texte mit theologischem Potential, aber sie nehmen das nicht wahr, weil sie – siehe Anmerkungen oben! – sich an einen geschlossenen Raum Theologie und die damit verbundene Entfremdung gewöhnt haben.

Notwendige Ausbildungskonsequenz: Gemeinsame Gespräche, Diskussionen, Einüben von Wahrnehmung, Fachgrenzenüberschreitungen, Materialbörsen, auch im Bereich der visuellen Medien, beispielhafte Erarbeitung von Unterrichtseinheiten exemplarischer Themen abseits der üblichen Textsammlungen zu den Themen, die im Curriculum des RU eine besondere Rolle spielen, nämlich:

- Gottesfrage, Theodizeefrage
- Wunder

⁴ Friedrich Dürrenmatt: Romulus der Große, Diogenes V, Zürich 1980, S. 92.

⁵ Georg Büchner: Dantons Tod, IV. Akt, Gütersloh 1963, S. 105.

- Schöpfung
- Tod und Auferstehung
- Schuld, Rechtfertigung, Identität

Das geschieht in den Fachsitzungen und – einmal pro Jahr – in einem zwei- oder dreitägigen Workshop. So hat das Hamelner Fachseminar mit den Göttingern und ihrem Fachleiter zwei Tage am Thema Auferstehung gearbeitet, im Jahr darauf sich im Kloster Bursfelde drei Tage mit dem Thema „Wunder“ beschäftigt; dieses Jahr ging es im Kloster Amelungsborn um „Rechtfertigung“. Es geht bei diesen Tagungen und bei den vorbereitenden Fachsitzungen um verschiedene Zugangsweisen, exegetische Ansätze, Materialien in großer Vielfalt, aber auch um persönliche Klärungen im Sinne der oben beschriebenen Integration in das eigene Weltbild. Hilfreich ist hier sicher die für manche Referendarin und manchen Referendaren erstmals erfolgte Darstellung *verschiedener* denkbarer exegetischer Zugänge zu einem Text – etwa in Anlehnung an Bergs „Ein Wort wie Feuer.“ „Persönliche Klärung“ meint jedoch mehr: Das Zur-Sprache-Bringen der persönlichen Theologie in Anbindung an eins der o. g. Themen. Die Begegnung mit verschiedenen liturgischen Formen in klösterlicher Umgebung, die Erfahrung, dass sich Religion nicht auf das Kognitiv-Satzhafte reduzieren lässt, gibt hier zusätzliche Impulse.

Lassen Sie mich an dieser Stelle einflechten: Angesichts der sich wohl durchsetzenden Verkürzung der Referendarszeit auf 1 ½ Jahre wäre es wichtig, dass gerade für das oben beschriebene Integrationsmoment bereits an der Hochschule mehr geschähe. Sehr konkrete Gedanken müsste man sich auch darüber machen, welchen Beitrag das intendierte Praxissemester leisten könnte und müsste – die Schulen allein sind hier sicher überfordert.

Der eigentliche Druck, sich in sehr ehrlicher und gründlicher Weise Klarheit über die eigene theologische Position zu verschaffen, geht aber von dem Unterricht selbst und den gemeinsamen Nachbereitungen dieses Unterrichts aus. Schüler und Schülerinnen fragen sehr direkt und impertinent nach Auferstehung, nach dem Realitätsgehalt von Wundern. Sie lassen sich durch gezündete verbale Nebelkerzen nicht verblüffen, auch nicht durch Verweis auf verschiedene Lehrmeinungen, sondern verlangen einen für sie gedanklich nachvollziehbaren Zugang, den der Lehrende glaubhaft und plausibel vertritt. Dieser Zugang kann sehr verschieden – beispielhaft, gleichnishaft, bildhaft, definitivisch, psychologisch, in literarischer Verschlüsselung, intertextuell, symbolisch, in narrativer Einbettung, in synoptischem Vergleich, traditionsge-schichtlich – erfolgen, auf keinen Fall aber in Ablösung von dem Unterrichten selbst. *ReligionslehrerInnen beschädigen sich und den Religionsunterricht nicht, wenn die SchülerInnen den Weg nicht über volle Distanz mitgehen können, wohl aber, wenn die Lehrerin/der Lehrer keine eigene Position vertreten und vermitteln kann.* Im Nachgespräch mit dem Fachleiter kann der Referendar zunächst rein theologisch-fachlich argumentieren; es bleibt ihm aber danach nicht die Frage erspart, ob Vorentlastungen und Veranschaulichungen –

z. B. im formgeschichtlichen Bereich, in Analogien, Beispielen, Bildern, Symbolen – Näherungen ermöglicht haben, auch: welcher Bypass gelegt werden könnte, um in das Herz des Problems vorzustoßen, wenn der direkte Zugang nicht benutzbar ist.

2. Gewinnung eines Selbstbewußtseins als RL' und RL – Überwindung von Vermeidungsstrategien

Kein anderes Fach in der Schule ist einem vergleichbaren Legitimationsdruck ausgesetzt wie der RU. Der/die StudienreferendarIn bekommt das in besonderem Maße beim eigenverantwortlichen Unterricht im Fach Religion zu spüren, in einer Zeit, in der das Akzeptieren der Lehrerrolle noch Mühe bereitet. Die Autorität eines begleitenden Fachlehrers fehlt, die Abmeldungsmöglichkeit wird als drohende Niederlage empfunden – besonders, wenn kein Alternativunterricht – Werte und Normen/ Ethik/ Philosophie etwa – eingerichtet werden kann und die SchülerInnen eine Freistunde gewinnen könnten. ReferendarInnen, aber auch einzelne gestandene LuL neigen dann dazu, in negativer Weise eine Ausnahmestellung des Faches erst zu schaffen durch Strategien des Überlebens und Überstehens. Eine dieser Strategien eliminiert das Sperrige, Erklärungsresistente, nimmt den SuS die Möglichkeit des Widerspruchs durch Offenheit bis zur postmodernen Beliebigkeit. Gelegentlich geht dabei auch eine gewisse Täuschung einher, die die SuS zunehmend als unfair empfinden:

Eine sich abnutzende Handhabung des *problemorientierten Ansatzes*, in dem eine Verschränkung von Schülerinteresse und theologischer Aussage stattfinden soll: Ankündigung eines Reizthemas – Gentechnologie, Ökologie, Strafvollzug, Gewissen, Euthanasie, Ethnozentrismus – Anheizen des Interesses, 4/5 psychologischer, ökologischer, politischer Aspekt, 1/5 theologische Deutung hinterher. Wenn mehrfach erfolgt, bössartige Interpretation der SuS des RU als gewerbliche Kaffeefahrt: Reizvolle Landschaft, Kulinarisches, Gemeinschaftsgefühl vorweg, die Verkaufsveranstaltung des Propriums im biblischen Text als Pflicht hinterher.

Oder *Religionskritik*: Ein Text, der mir immer wieder in Besuchsstunden begegnet und auch Ihnen sicher bekannt ist: Tilman Mosers Gottesvergiftung, die Darstellung eines Gottes, der das Überich des Menschen in bedrohlicher Weise ausfüllt und den Heranwachsenden erdrückt, Manifestation einer bigotten Religionsvermittlung, durch die ein Mensch psychisch geschädigt oder gar zerstört wird. „Nein“, so wird die UE im weiteren Verlauf erbringen – „nein, so ein Gott ist unser Gott nicht, er ist ein befreiender, einer, der zum Handeln Mut macht, derartige Mißverständnisse von Gott, derartige Negierungen des Heilsgeschehens in Christo gilt es zu überwinden.“ Gut gemeint und gut zu unterrichten, Autoritäten können ob religiösen Mißbrauchs angegriffen werden, man kann gemeinsam psychologisieren, diskutieren, und irgendein Weltwinkel als Beleg für religiöse Drangsalierung findet sich allemal. Nur: Es ist nicht das Problem der Schüler, im übrigen auch nicht das eines heutigen jungen Lehrers, sie sind nicht gottesvergiftet, psychische Verbiegungen dieser Art gelten

ihnen als Exotica, den vielen Erstaunlichkeiten der Kirchengeschichte wie Hexenverfolgung und Exorzismus vergleichbar.

Die dritte Möglichkeit, mit zentralen Inhalten unseres Faches umzugehen, indem man sie umgeht und sich damit über die Wochen des Schuljahres rettet, ist die intensiv und extensiv durchgeführte literarkritische Methode, didaktisch unter dem *hermeneutischen Ansatz* subsumiert. Da wird verglichen und gestrichen, werden Traditionsstränge herauspräpariert, Hoheitstitel untersucht, unterschiedliches Gedankengut nach Herkunft und Entwicklung katalogisiert: Das theologische Proseminar in der Schule. Der Lehrer exculpiert sich von dem Vorwurf, Religion sei ein Laberfach – „hier wird wissenschaftlich gearbeitet“ – dem Schüler imponiert es, wenigstens zu Anfang, und mit viel Glück gleiten die Stunden über die Frage weg: Wozu soll das gut sein?

In der Sek II hört und sieht man immer wieder Stunden mit hohem *theoretischen Anspruch* und Abstraktionsgrad. Die Schüler erarbeiten Begriffsreihen, wie Gesetz – Evangelium – Rechtfertigung – Freiheit – präsentische und futurische Eschatologie – Reich Gottes. Lehrer und Schüler gewinnen die Befriedigung, die man auch bei der richtigen Anwendung der binomischen Formeln gewinnt: Man kann jonglieren, untereinander in Beziehung setzen, ja sogar menschliche Ursituationen, wie z. B. Erfüllung, Glück, Liebe, Todesangst, Bindungslosigkeit, Schuld theologisch kartographieren. Fraglich jedoch, ob und wann hier mehr als ein reizvolles intellektuelles Manöver stattfindet, ob hier Spirituelles, existentiell Wirkendes stattfindet.

Damit kein Mißverständnis entsteht: Jedes der genannten Verfahren hat im RU seinen Platz ; es verliert jedoch in dem Augenblick Berechtigung und Wert, in dem es seine Begründung nicht in der zu verhandelnden Sache, sondern in der Absicherung der Lehrperson hat.

Zu ergänzen wären als Strategien des Überlebens im RU noch Anbiederung durch Verzicht auf Negativnoten, Verzicht auf Hausaufgaben, permanente Entertainmentleistungen des Lehrers, schneller Wechsel von Reizthemen, um andauernde Schülerakzeptanz zu erhalten, Gewährung eines Beliebigkeitsklimas in End- und Ziellosdiskussionen mit der Folge, dass sich der Status unseres Faches an der Schule ständig verschlechtert: Religion – ein Laberfach.

Die Situation des Faches – im schulischen, im gesellschaftlichen, im rechtlichen Bereich – und die besondere Situation des Religionslehrers werden in der Fachsitzung besprochen, zugleich werden offensive Gegenmodelle des Verhaltens erörtert und – das ist ganz wichtig – durch Hospitationen bei geeigneten Fachlehrern glaubhaft vorgestellt. Faktum ist, dass ein RU in der Sek II beispielsweise, der die SuS fordert, in Klausuren eher strenge Maßstäbe anlegt, Hausaufgaben und Anfertigung von Protokollen verlangt und selbstbewusst und anspruchsvoll als Abiturfach auftritt, seinen Platz in der Schule eher festigt. Für RuR ist weiterhin wichtig zu erfahren, dass RU einen langen Atem braucht und *dass es wahrlich nicht ihre Aufgabe ist, in der Ausbildung den Druck gegenüber dem Fach mit ihrer Person aufzufangen*, sich und die eigene

Berufsperspektive durch Abmeldungen und Verweigerungen in Frage zu stellen, wohl aber, einen Unterricht zu planen, der den SuS ein lohnendes Angebot für die Gestaltung ihrer Welt- und Gottessicht macht.

3. Vergewisserung der eigenen Fähigkeiten – Methodenwahl

Elias Canetti beschreibt in seinem autobiographischen Werk „Die gerettete Zunge“⁶ die Lehrer seiner Züricher Schulzeit: Den Geschichtslehrer, der begeistert und begeisternd griechische Geschichte lehrte. Er sah seine Schüler nicht an, sondern „sah auf das, wovon er sprach, seine Rede war nicht rasch, aber sie setzte nie, sie hatte einen Rhythmus wie von schwerflüssigen Wellen, ob zu Lande oder zu Wasser gekämpft worden war, immer fühlte man sich auf dem Meer.“ Jede Frageunterbrechung erschien dem jungen Canetti als verlorene Zeit: „Dann tat es einem um jeden Augenblick leid, den er uns sonst wieder aufs Meer genommen hätte“. (S. 183) Er beschreibt weiter den Deutschlehrer als „Antipoden“ zu seinem Kollegen, etwas trocken, aber mit einem „Sinn für Maß und praktisches Verhalten“ (S. 184), „... man wurde von ihm nicht hingerissen, aber er führte einen auch nicht irre.“ und schließt kritisch: „Später ... merkte ich, wie belesen er war, nur fehlten seiner Belesenheit Willkür und Erregung.“ Endlich nennt er den Lateinlehrer, der eine „besondere Offenheit für Menschen hatte“ (S.185). Er erinnert sich: „Seine Reaktionen waren nie vorauszusehen, aber man brauchte sie kaum zu fürchten. Eine leise und kurze ironische Bemerkung war eigentlich alles, was er einem je versetzte, man verstand sie nicht immer, sie war wie eine geistreiche private Wendung, die er für sich gebrauchte.“ (S. 185)

Canetti resümiert: „Die Vielfalt der Lehrer war erstaunlich, es ist die erste bewußte Vielfalt in einem Leben.“ und weiter: „Da ich sie jetzt an mir vorüberziehen lasse, staune ich über die Verschiedenartigkeit, die Eigenart, den Reichtum meiner Züricher Lehrer (...) und der Dank, den ich für sie fühle (...) wird von Jahr zu Jahr größer.“ (S . 186). Die Tatsache, dass die oben bewunderten Verhaltensweisen – andauernde Überwältigung durch Lehrervortrag, Neigung zum Geistreich-Privaten – einem heutigen Referendaren in der Beurteilung eher schaden würden, möchte ich nicht mit Hinweisen auf bildungsgeschichtliche Prozesse und die Entwicklung der Pädagogik abtun. Ich verstehe sie als Anfrage, ob wir der *wünschenswerten Unterschiedlichkeit von LuL* und Verhaltensweisen zu wenig Aufmerksamkeit schenken zugunsten eines normierten Lehrerbildes, bei dem sich die Qualität des Unterrichts im Wesentlichen im Grad der Beherrschung bestimmter Methoden ausdrückt und die didaktische Reflexion die Bedingungen der eigenen Person nicht einbezieht. Von daher müßte sich als eine der entscheidenden Aufgaben des Fachleiters herleiten, im gemeinsamen Competere herauszufinden, worin die besonderen Eigenarten und Fähigkeiten, die Ausgangskompetenzen des Referendars/der Referendarin liegen, um sie zu optimieren. Jeder der doch mindestens sechs- und zwanzigjährigen Menschen hat erfahrungsgemäß bestimmte Stärken ent-

⁶ *Elias Canetti: Die gerettete Zunge*, Fischer Tb, Frankfurt a. M. 1997.

wickelt. Die gilt es zu finden und auszubauen. Dabei ist es durchaus legitim, wenn der junge Lehrer, die junge Lehrerin methodische Wege vermeidet, auf denen die eigenen Schwächen ihn/sie und den Unterricht besonders behindern. Ich selber halte den narrativen Ansatz als methodisch-didaktischen Weg für sehr wichtig, die Bildung einer Erzählgemeinschaft im Klassenraum für möglich und fruchtbar. Hier lassen sich formgeschichtliche Einbettung, Transport von Sachinformationen, Perspektivität von Erfahrungen, Vermittlung von Konflikten mühelos und in ganzheitlicher Weise leisten. Aber: Es gibt RuR, die können nicht erzählen und werden es auch trotz allen Bemühens nie so lernen, dass das Erzählgeschehen die Schülerinnen und Schüler erfasst. Sie werden sich mit dem Vorlesen begnügen müssen, Erzählungen auf Band sprechen lassen oder aber andere, ihnen gemäßigere Wege der Vermittlung suchen. Einer meiner ersten Referendare hatte Schwierigkeiten mit der sprachlich-anschaulichen Umsetzung von Sachverhalten. Andererseits zeigte er einen unglaublichen Erfindungsreichtum bei der Herstellung methodischer Hilfsmittel. Als begeisterter Fotograf hatte er eine ganze Wand mit Fotos verschiedener Lebenssituationen beklebt: „Auf dem Bau“, „ein Hochzeitsempfang“, „ein festliches Essen“, „der Läufer nach einem Langlauf“ u. a. Wortlos packte er aus einer Tasche Bier-, Wein-, Sekt-, Limonadenflaschen aus. Die Schüler ordneten die Flaschen den Fotos zu, begründeten ihre Zuordnungen, formulierten dann: „Bestimmte Formen und deren Inhalte gehören in bestimmte Lebenssituationen“. Sie hatten das Prinzip formgeschichtlicher Fragestellung bei minimalem verbalen Aufwand des Lehrers erfasst. Sie selber waren sehr kreativ dabei, in der Folge einen denkbaren Sitz im Leben für Wundererzählungen zu finden – für Sturmstillung und Speisungswunder etwa – und zu erfahren, dass sich Wert und Macht einer derartigen Erzählung erst in einer Lebenssituation erweisen. Der Referendar baute in der weiteren Ausbildung seine veranschaulichenden Demonstrationen systematisch aus: Dass hier bestimmte unterrichtliche Schwerpunkte in den Methoden und in der Begegnung entstehen, ist in einer Schulwirklichkeit, in der bei anderen Lehrern wieder ganz andere Unterrichtsstile und Verfahrensweisen auf die SchülerInnen einwirken, sicher kein Mangel, sondern die Bereicherung, die nicht nur Canetti dankbar erfahren hat.

4. Entwicklung der Kompetenz zum Gespräch und zur Moderation

Um es vorwegzunehmen: Die RuR haben keine Schwierigkeiten untereinander mit dem gepflegten und intensiven Diskurs – das erweist sich von Anfang an in den Fachsitzungen – wohl aber mit dem Lehrer-Schüler-Gespräch.: Die Gesprächsmoderation – Impulssetzung, Formulierung von Arbeitsaufträgen, Fragetechnik, metasprachliche Verständigungen über den jeweiligen Diskussions- bzw Sachstand, über weitere Zielsetzungen und Verfahren, das alles verbunden mit Feldübersicht, immer in der Bereitschaft, sich auf neue Lösungswege einzulassen, dabei aber den roten Faden und die gesetzten Ziele nicht aus den Augen zu verlieren – das macht wohl bis zum Ende der Ausbil-

dung die stärksten Schwierigkeiten und erfordert den größten Trainingsaufwand. Einige Schwierigkeiten sind relativ leicht zu erklären: Zunächst reagiert der Referendar/die Referendarin „natürlich“, bzw so, wie er/sie es sechsundzwanzig oder mehr Jahre getan hat: Er/sie teilt mit, was er/sie mitteilen möchte, korrigiert, was falsch erscheint, bzw überformt eine Schüleräußerung, wenn sie zu ungenau erscheint (Etwa: „Sie meinen sicher...“), stellt einer Schülermeinung die eigene Auffassung gegenüber. Dieses Gesprächsverhalten ermöglicht bestenfalls einen Meinungs austausch in einer asymmetrischen Kommunikationssituation – eine Sache von fragwürdigem Nutzen – verhindert zugleich eine progressive selbsttätige Problemlösung der SuS, die Informationen auf Dauer nur in ihre Vorstellungen integrieren, wenn sie an der Erarbeitung des gedanklichen Fortschritts mitdenkend, mitentscheidend und mitformulierend beteiligt waren. Dieser Sachverhalt läßt sich in einer Fachsitzung relativ leicht klären, jedoch bringt diese Erkenntnis dem/der ReferendarIn nicht mehr, als dem Fahr Schüler die Erklärung von Schaltung, Kupplung und Gaspedal in der Fahrschule. Eine Gesprächsmoderation, die idealiter eine von den SuS getragene Unterrichtsprogression in Gang setzt und in Gang hält, kann im Normalfall nur durch intensives und lang andauerndes Training im Unterricht selbst erreicht werden. Es ist sicher nicht falsch, davon zu sprechen, dass bestimmte verbale Verhaltensweisen und Reflexe eingeschliffen werden. Dabei erhält der/die ReferendarIn in den Nachbesprechungen bestimmte Aufgaben und entlastende Hilfen für die jeweils nächste Stunde. In Rollenspielen im Rahmen der Seminarsitzungen können immer wiederkehrende Fehler bezeichnet und auf Gründe und Folgen hin untersucht werden. Im übrigen wird man auch hier nach maßgeschneiderten Lösungen je nach Person des/der jungen LehrerIn suchen müssen. Jemandem, der leicht in der Komplexität eines Gesprächs die Übersicht verliert, wird man stärkere Phasierungen des Unterrichts mit deutlichen Methodenwechseln empfehlen, dem/der zu engem, sogar vielleicht rigidem Steuern neigenden Lehrer/Lehrerin wird man aufgeben, statt Fragen Arbeitsaufträge zu formulieren, die komplexe Gesprächssituationen eröffnen, wer im Gespräch eher unflexibel reagiert, sollte in der Vorbereitung verschiedene denkbare Gesprächsverläufe mit einem Partner durchprobieren. Bereits nach wenigen Hinweisen wird deutlich: Gerade für die Übung des Unterrichtsgesprächs erweisen sich die zwei Jahre Ausbildungszeit als bitter notwendig und hier ist i. a. die mühevollste und schwerste Arbeit zu leisten.

5. Die didaktische Kompetenz: Auswahl und Reduktion

Didaktische Entscheidungen sind selbstverständlich immer wieder Gegenstand der Fachsitzungen und der Stundenbesprechungen. Der Referendar/die Referendarin lernt, seine/ihre Vorhaben im Beziehungsdreieck von Fach/Unterrichtsgegenstand – SchülerIn – LehrerIn zu verorten. Dabei kann er/sie sich einer wirklich reichlich vorhandenen Literatur bedienen. Doch derartige Entscheidungen spielen sich nicht allein auf einer überwiegend kognitiven Ebene

ab. Wichtiger ist - und das ist häufig ein recht langwieriger Prozeß - dass einige Grundeinstellungen bei der Stoffauswahl überwunden werden müssen :

1. Die RuR überlegen, indem sie ihr umfangreiches Gepäck - s.o.! - sichten, als die wichtigste Frage, was sie denn den SchülerInnen *mitteilen, beibringen* wollen. Sie übersehen dabei häufig, dass für das Gelingen von Religionsunterricht am wichtigsten ist, was die SuS *fragen*. Beispiel: Er/Sie lehrt Rechtfertigungslehre, ausgehend von der Lage der Menschen im späten MA und trägt dann vor: „In dieser Situation kommt Luther zu der großen Entdeckung...“ Anschließend: „Ich habe Ihnen einen Text mitgebracht...“ Und dann in einer der Folgestunden: „Hat das auch für uns noch Bedeutung?“ - Deduktion - und so wird immer wieder vorgegangen - von der theologischen Aussage auf die Lebenssituation der SchülerInnen. Nur haben die sich inzwischen längst verweigert und das Waswillunsdassagenmodell längst satt. Dabei läge es doch so nahe, bei dem anzuknüpfen, was SuS Tag für Tag betreiben: Die Darstellung ihrer Lebensentwürfe vor anderen, die Absicherung ihres Selbstwertes zu Haus, in der Schule, vor sich selbst, die Frage: Von wem lasse ich mich messen, welche Maßstäbe muß ich anerkennen, wie bestimmt sich mein Wert.
2. An diesem Beispiel wird noch etwas anderes deutlich - und auch das wird erst in einem langwierigen Prozeß gelernt: Unterrichten ist eben *nicht*, Theorie schrittweise zu verdünnen, um sie dann in homöopathischen Dosen den SuS auf dem Löffel zu verabreichen, in der Hoffnung, dass sie dann alles schlucken und sogar verdauen werden. Aufnahme von Nahrung setzt Hunger, zumindest aber Appetit voraus. Wir subsumieren diese Überlegungen unter dem Begriff der Schülerorientierung und der Motivation. Grundsätzlich gilt für das Verhältnis von Theorie, sprich: theologischen Denkmodellen - und Unterrichtsgegenstand: Es handelt sich um *qualitativ unterschiedliche* Dinge, in einem engen Zusammenhang stehend, nicht aber voneinander abgeleitet. Die Verschiedenheit sei in einem Bild formuliert: Ein schwerer Wein wird durch die Auffüllung mit Wasser nicht zu einem leichten Wein, sondern lediglich zu einem verdünnten schweren Wein. Den leichten Wein beziehe ich von ganz anderer Lage und Traube.
3. Neben diesen recht grundsätzlichen didaktischen Überlegungen muss die didaktische Auswahl und Reduktion unter sehr viel weniger spektakulären Vorgaben erfolgen. Bei schulnahen didaktischen Überlegungen in Fachsituationen oder bei der individuellen häuslichen Unterrichtsplanung erweist sich immer wieder - und das ist geradezu ein Hauptthema bei der Examensarbeit - dass didaktische Entscheidungen nicht immer glücklich waren, weil man ganz triviale Dinge übersehen hat. Lernziele werden zu hoch angesetzt, weil man die Randlage der Stunde am Ende eines Vormittags nicht bedacht hat, die Vorkenntnisse der SchülerInnen werden überschätzt - das gilt z. B. besonders für geschichtliche Einordnungen -, Textsorten werden verwendet, mit denen die SuS noch nicht vertraut sind, den überwiegend in konkreten und beispielhaften Zusammenhängen denkenden jüngeren SuS

werden Probleme und deren Lösungen auf abstraktem Niveau zugemutet, es werden Gegenstände angesprochen, die außerhalb des Erfahrungshorizontes der SuS liegen. (7. Klasse: „Versetzt euch mal in einen Penner, und schreibt auf, was der denkt“)

Ziel der Ausbildung muß auch hier sein, dass die jungen LuL zunehmend genügend *Erfahrung* gewinnen, um zu erkennen, was jeweils für die konkrete Lerngruppe, den konkreten Ort und die konkrete Stunde machbar und sinnvoll ist. Dabei können religionspädagogische Trockenübungen – „stellen wir uns eine 7. Klasse vor...“ – die verschiedenen Determinanten didaktischer Entscheidungen bewusst machen. Erfahren und internalisiert werden diese Bedingungen aber nur im eigenen Unterricht und in einer darauf bezogenen Reflexion, die mit der Anschauung einer ganz konkreten Situation gesättigt ist.

An dieser Stelle wird im übrigen auch deutlich, dass die Literatur nur Entscheidungsraaster zur Verfügung stellen kann, dass im übrigen Unterrichtshilfen und -reihen, die die Verlage in reicher Zahl zur Verfügung stellen, nur begrenzt weiterhelfen können: Häufig gehen gerade die aus Arbeitshilfen übernommenen Stunden daneben, weil der Unterrichtende seine möglichen eigenen didaktischen und methodischen Überlegungen durch die Vorgaben der Hilfen verkürzt hat.

Fazit: Der/die ReferendarIn muss lernen, Unterrichtsgegenstände zu didaktisieren und die eigenen didaktischen Entscheidungen begründet zu verantworten. Dabei muss der/die ReferendarIn den eigenen Standort und die Erfahrungen, die Motivationen und die Möglichkeiten der SchülerInnen gleichermaßen ernst nehmen.

Die Bedingungen für ein „*Eruditionem competenter agere*“ hießen also:

1. Vermittlung von Weltbild und persönlicher Theologie beim Lehrer,
2. Selbstbewußtes und offensives Einbringen des Faches in eine Konkurrenz konkurrierender Weltdeutungsentwürfe
3. Profilierung der Lehrerpersönlichkeit durch bevorzugte Entwicklung der eigenen Stärken
4. Professionalisierung der Gesprächssteuerung bzw -moderation
5. Didaktisierendes Denken.

Marenbach, Studienseminar Hameln

Fachsitzungsthemen

- Unterrichtsbeobachtung
- Stundenvorbereitung, Aufbau einer Stunde
- Gemeinsame Planung einer Stunde (Schwerpunkt: Phasierungen)
- Prakt. Umsetzung von Elementarisierung: Lehrprobenentwurf (BUB)

Methodik:

- Verwendung von Bild und Film
- Graphisierung von Texten
- Entwicklung von Tafelbildern, Funktionen
- Textarbeit und Gesprächsführung (anhand eines ausgew. Textes)
- Exegetische Erschließungsmöglichkeiten (anhand eines ausgew. Textes)
- Materialsammlung – und -aufbereitung, Verfassen von Texten
- Formen des Erzählens

Didaktik:

- Die religiöse Entwicklung des Jugendlichen (Fowler, Oser, Nipkow)
- Elementarisierung und RRI
- LZe und Lernzielformulierung
- Planung einer Unterrichtsstunde (Schwerpunkt: Materialwahl, Reduktion)
- Planung einer UE zu einem bestimmten Thema
- Did. Entwicklung seit 1945, Auswirkungen auf, Vorkommen in der Gegenwart
- Der narrative Ansatz (mit Übungen)
- Symboldidaktik (mit Beispielen)
- Gestalttheor. Ansatz
- Schulbuchvergleich unter methodischen und didaktischen Gesichtspunkten
- Vorstellen verschiedener didaktischer Entscheidungen und methodischer Möglichkeiten in einem zwei- dreitägigen Seminar

Der Religionsunterricht:

- Staat – Kirche – Schule; RRI
- Leistungsmessung, Lernkontrollen
- Abiturprüfung: Anfertigung von Aufgaben, EPA
- Lehrerrolle
- Examenseinheit, Anlage Examensarbeit

Anm.: Nicht jedem Punkt ist eine eigenständige Fachsitzung gewidmet. Zentrale Punkte dagegen erfordern mehr als eine Fachsitzung (z.B. Vorbereitung des erw. Wochenendseminars). Die Reihenfolge der Themen variiert je nach konkreter Unterrichtssituation und den Wünschen/dem Bedarf der Referendarinnen und Referendare. Einige Punkte werden auch in Teilfachkonferenzen behandelt (unterschiedliche Einstellungstermine!).