

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium*. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Adam, Gottfried

Religionslehrer/Religionslehrerin: Beruf – Person – Kompetenz

in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (eds.), *Religionspädagogisches Kompendium*, pp. 292–309

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 72012

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium* erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Adam, Gottfried

Religionslehrer/Religionslehrerin: Beruf – Person – Kompetenz

in: Martin Rothgangel / Gottfried Adam / Rainer Lachmann (Hrsg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, pp. 292–309

Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 72012

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy des Verlags Vandenhoeck & Ruprecht publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Religionslehrerin / Religionslehrer:

Beruf - Person - Kompetenz

GOTTFRIED ADAM

Im Studium des Faches Evangelische Religion begegnen die Studierenden den Inhalten Evangelischer Theologie und Religionspädagogik in ihrer ganzen Fülle und Breite. Dabei kommen – und das macht nicht zuletzt das Spannende an diesem Studium aus – die eigene Religiosität und Spiritualität, die eigenen, mitgebrachten theologischen Anschauungen und die eigenen religionspädagogischen Erfahrungen voll mit ins Spiel.¹

Das Studium zielt auf die Aneignung einer „Theologisch-Religionspädagogischen Kompetenz“, die zur Erteilung des RU befähigt. Das schließt die Bemühung um eine eigenständige theologische Position, das Finden konzeptioneller Klarheit in religionspädagogischer Hinsicht und die Ausbildung eines Selbstkonzeptes ein. Die Entwicklung eines Selbstkonzeptes als Religionslehrerin oder Religionslehrer (=RL) ist dabei ein zentraler Angel- und Drehpunkt für ein gelingendes Studium. Das Selbstkonzept wird bei der Bearbeitung theologisch-wissenschaftlicher Fragen, im Bedenken des künftigen Berufs und durch die Reflexion der eigenen Lebensgeschichte und Religiosität erarbeitet.

¹ Zum Artikel insgesamt siehe: *R. Lachmann*, Einführung in den Beruf einer Religionslehrkraft, in: *Ders. / R. Mokrosch / E. Sturm* (Hg.), Religionsunterricht. Orientierung für das Lehramt, Göttingen 2006, 13-49 und 353-357 (Grafiken); *B. Dressler*, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: *M. Wermke / G. Adam / M. Rothgangel* (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 97-118. - Zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion: *J. Baumert / M. Kunter*, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: *ZfE* 9 (2006), 469-520; *E. Terhart*, Didaktik (Reclam UB 18623), Stuttgart 2009, 71-88; *A. Feindt u.a.* (Hg.), Lehrerarbeit - Lehrer sein (Friedrich Jahresheft 28), Seelze 2010.

RU steht in der Geschichte der Bildungstradition des Christentums. Dabei ist kennzeichnend, dass das Christentum der Bildung von Beginn an eine hohe Wertschätzung entgegenbrachte. Das sei exemplarisch an der Zeit des Ursprungs und an der Epoche der Reformation verdeutlicht.²

1. Ein Blick zurück: Wertschätzung von Bildung im Christentum

Dass *Jesus als Lehrer* aufgetreten ist, „gehört zu den zentralen Aspekten seiner Wirksamkeit, wie sie in den Evangelien geschildert wird. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass in diesem einhelligen Zeugnis Erinnerungen an sein tatsächliches Auftreten bewahrt wurden.“³ Er zog lehrend durch Palästina, insbesondere durch Galiläa. Er hat einen Jünger- bzw. Schülerkreis um sich gesammelt und die Thora ausgelegt. Er wurde bereits zu Lebzeiten als „Lehrer“ (vgl. Mt 8,19 u.ö. sowie Joh 1,38: διδάσκαλε) angesprochen. Dabei war sein Lehren offensichtlich beeindruckend (vgl. Mk 6,2f. und Lk 2,51f.).⁴ Die weitere Entwicklung zeigt, dass die enge Verbindung von Glaube und Lernen ein Charakteristikum des Christentums darstellt.

In der *Reformationszeit* kommt es zu einer weiteren Intensivierung in der Bildungsfrage sowohl im Blick auf das allgemeine Bildungswesen als auch im Blick auf die religiöse Bildung. Der reformatorische Aufbruch brachte ein blühendes Bildungswesen hervor, das sich nicht zuletzt in der Gründung zahlreicher Universitäten und Schulen zeigte. Die Reformation ging aber auch davon aus, dass jeder Christ das Recht habe und fähig sein sollte, die Bibel selbständig zu lesen und in Glaubensfragen über das notwendige Basiswissen zu verfügen (Katechismus-Konzept), um zu eigener Urteilsbildung fähig zu

² B. Schröder, Vom Ursprung und Wandel des Religionslehrer(leit)bildes im Christentum, in: Ders./ H.H. Behr/ D. Krochmalnik (Hg.), Was ist ein guter Religionslehrer? (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 1), Berlin 2009, stellt exemplarische Lehrerleitbilder aus der Geschichte des Christentums dar.

³ J. Schröter, Jesus als Lehrer nach dem Zeugnis des Neuen Testaments, in: ZPT 53 (2001), 107-115, hier 107.

⁴ H. Omerzu, Art. Jesus als Lehrer, in: LexRP I, 2001, 909-911, spricht explizit von Jesu „Didaktik“, die u.a. Kürze des Ausdrucks, Anschaulichkeit und rhetorische Stilmittel einschloss.

sein. Damit wird religiöse Bildung zu einer grundlegenden Dimension und einem zentralen Element protestantischer Identität.

In diesem Kontext ist auch die Frage nach den heutigen RL zu sehen. Allgemeine und religiöse Bildung bedürfen zu ihrer Realisierung nun einmal der Personen, die Unterricht erteilen. Denn: es gibt kein wirklich bedeutsames Lernen ohne einen Lehrer bzw. eine Lehrerin! Damit ist die Frage zu stellen: Was macht eine gute Lehrkraft aus?

Lange Zeit hat man die Frage nach der Professionalität von RL durch die Beschreibung von idealen Persönlichkeitsmerkmalen und das Erstellen von Tugendkatalogen beantwortet.⁵ Ab 1968 wurde im Zusammenhang mit der empirischen Wendung der Religionspädagogik die Rolle von RL⁶ zunehmend empirisch erforscht. Seit Mitte der 1980er Jahre erfolgte die Hinwendung zur Ausarbeitung einer Professionstheorie des RL-Daseins. Die heutige Diskussion über die Professionalität von RL ist im Zusammenspiel von normativen Aussagen und Entwürfen sowie empirischen Untersuchungen zu führen. Dabei ermöglicht empirische Forschung eine Wirkungskontrolle normativer Überlegungen und sorgt auf diese Weise für deren „Erdung“⁷.

2. Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz

Der gegenwärtige Diskussionsstand im Blick auf die Anforderungen an RL wird in den „Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums“ gebündelt.

2.1 Definition – Struktur – Anforderungsprofil

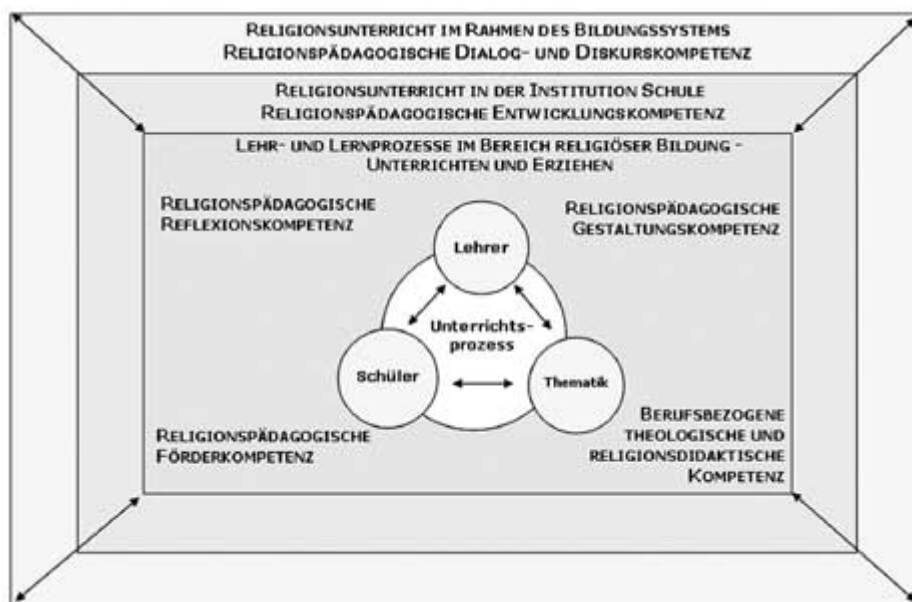
In den Empfehlungen wird folgende übergreifende Leitkompetenz definiert:

⁵ Beispiele bei *G. Adam*, Art. Religionslehrer: Beruf und Person, in: *Ders./ R. Lachmann* (Hg.), *Religionspädagogisches Kompendium*, Göttingen ⁶2003, 163f. Ein prägnantes Beispiel stellt *H. Kittel*, *Der Erzieher als Christ*, Göttingen ³1961, dar.

⁶ S. das Referat bei *R. Hofmann*, *Religionspädagogische Kompetenz*, Hamburg 2008, 153-159 und 162-170.-

⁷ Dazu: *A. Scheunpflug*, *Qualitätsstandards für Religionslehrkräfte – Anfragen an die Traditionen?*, in: *B. Schröder u.a.*, *Was ist ein guter Religionslehrer?*, 221-244.

„Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz meint dabei die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d.h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein. Handlungsfähigkeit umfasst die Entwicklung einer reflexiven Distanzierungsfähigkeit zur eigenen Praxis ebenso wie ein reiches Handlungsrepertoire, das auf der operativen Ebene gelingende Lehr- und Lernprozesse ermöglicht.“⁸



Das Strukturmodell verdeutlicht die Zuordnung der Kompetenzen der Lehrkräfte für Evangelische Religionslehre im beruflichen Handlungsfeld. Die

⁸ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung* (EKD-Texte 96), Hannover 2008, 16. – Das Strukturmodell findet sich auf S. 22.

zuvor zitierte Definition wird durch fünf Kompetenzbereiche und zwölf zugeordnete Teilkompetenzen weiter konkretisiert.⁹

Die Empfehlungen tragen dem Faktum Rechnung, dass der evangelische RU seinen Ort im Rahmen des öffentlichen Bildungssystems hat und in das System Schule eingebunden ist. Darum sind nicht nur die Kompetenzen, die zur Erteilung des Unterrichts notwendig sind, sondern das breite Spektrum beruflicher Aufgaben und Funktionen eines RL berücksichtigt. Dadurch wird deutlich, dass der Beruf des RL in seinem Selbstverständnis nicht ausschließlich als „Fachmann / Fachfrau für den Unterricht in Religionslehre“ zu bestimmen ist. Das Strukturmodell macht aber deutlich, dass Erziehen, Bilden, Unterrichten auch in Zukunft das Kerngeschäft der RL ausmachen.

Im Anforderungsprofil „Evangelische Religionslehre“ der KMK¹⁰ werden inhaltlich die gleichen Kompetenzen herausgestellt:

- (1) Fachwissenschaftliche Kompetenz
- (2) Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz
- (3) Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz
- (4) Theologisch-didaktische Erschließungskompetenz
- (5) Gestaltungskompetenz
- (6) Dialog- und Diskurskompetenz
- (7) Entwicklungskompetenz.

Diese Empfehlungen machen die Veränderungen in Schule und Gesellschaft bewusst und ziehen die entsprechenden Konsequenzen für die beruflichen Anforderungen und die Ausbildung.

2.2 Kompetenzbereiche

⁹ Ebd., 28-38. Der Text enthält auch zugeordnete theologische und religionspädagogische Standards für das Studium sowie berufspraktische Standards für das Referendariat und die Berufseingangsphase..

¹⁰ *Sekretariat der KMK*, Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss i.d.F. vom 16.10.2008. Gegenüber den fünf Kompetenzbereichen der Empfehlungen der Gemischten Kommission wird hier als Nr. 1 die fachwissenschaftliche Kompetenz hinzugefügt und die Gestaltungskompetenz in zwei Bereiche (Theologisch-didaktische Erschließungskompetenz und Gestaltungskompetenz) aufgeteilt.

(Zu 1) Die *fachwissenschaftliche Kompetenz* bezieht sich auf das theologische Wissen, das für die unterrichtliche Behandlung der Inhalte des RU erforderlich ist. Dabei ist es wichtig, dass das Lehrangebot für die unterschiedlichen Lehramtsabschlüsse an den Anforderungen und Bedürfnissen der jeweiligen Schulform und ihren unterrichtlichen Themen orientiert wird. Nur dies gewährleistet eine optimale Ausbildung im Blick auf die spätere berufliche Tätigkeit.

(Zu 2) Mit der *Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz* kommt die Frage der Lehrerpersönlichkeit in den Blick.¹¹ Es geht dabei um die Entwicklung des beruflichen Selbstkonzeptes. Man spricht in diesem Zusammenhang auch von Selbstkompetenz oder personaler Kompetenz. Hier kommen die eigene Religiosität sowie das Verhältnis zum evangelischen Bekenntnis und zur evangelischen Kirche mit ins Spiel. Der Zusammenhang mit dem eigenen Selbst- und Weltverständnis ist bei keinem anderen Unterrichtsfach so intensiv wie beim RU.

Im Blick auf die Selbstkompetenz sind noch weitere Aspekte zu bedenken¹²: Persönliche Prägungen, Motivationen, psychologische und pädagogische Vorstellungen, die pädagogische Grundeinstellung und Werthaltungen (z.B. Menschenbild, Respekt, Offenheit, Begeisterungsfähigkeit).

(Zu 3) Die *Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz*¹³ bezieht sich darauf, dass auf der Grundlage empirisch gesicherter Erkenntnisse und eigener Beobachtungen die religiöse Herkunft und Lebenswelt, sowie die Erfahrungen und Einstellungen der Schüler/innen erschlossen werden sollen. Weiterhin geht es darum, die individuellen Lernstände zu diagnostizieren und diese bei der Planung von Lernprozessen im Sinne des Förderns und Forderns der Schüler/innen zu berücksichtigen.

¹¹ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Theologisch-Religionspäd. Kompetenz, 28f.

¹² *J. Baumert / M. Kunter*, Stichwort, 469-520, führen neben dem (1) Professionswissen (das Pädagogisches Wissen, Fachwissen, Fachdidaktisches Wissen, Organisationswissen, Beratungswissen umfasst) zusätzlich (2) das Überzeugungswissen und die Werthaltungen, (3) die motivationalen Orientierungen und die (4) selbstregulativen Fähigkeiten als Bestandteile der professionellen Kompetenz von Lehrkräften auf.

¹³ *Kirchenamt der EKD* (Hg.), Theologisch-Religionspäd. Kompetenz, 19, 34f.

Die Religionspädagogik hat sich bisher vor allem der Erforschung von Religion im Lebenslauf zugewandt. In der Bearbeitung der Fragen des Wahrnehmens und Beurteilens sowie der Lernstandserhebung besteht dagegen ein Nachholbedarf.

(Zu 4 und 5) Bei der *Theologisch-didaktischen Erschließungskompetenz* und der *Gestaltungskompetenz* geht es um drei Aspekte: den Erwerb des schulform- und schulstufenspezifischen theologischen und religionsdidaktischen Wissens, die Erschließung von Themen des RU und die Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Lehr- und Lernprozessen¹⁴ (s. Art. III, XIX-XXV). Hier handelt es sich um den Kernbereich des RL-Daseins: die unterrichtliche Tätigkeit. Bei diesen beiden Kompetenzbereichen geht es im Studium darum, sich einen eigenen theologischen Standort und eine eigene religionspädagogische Position – zumindest ansatzweise – zu erarbeiten

(Zu 6) Die *Dialog- und Diskurskompetenz* umschließt als Teilkompetenzen die *interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz* sowie die *religionspädagogische Diskurskompetenz*.¹⁵ Die religionsdemografische Situation hat sich in Deutschland durch Wiedervereinigung, Geburtenrückgang und Migration erkennbar verändert hat. Darum muss in der Schule zum Thema gemacht werden, wie Personen, die verschiedenen Religionsgemeinschaften angehören bzw. unterschiedliche Weltanschauungen vertreten, miteinander umgehen (s.u. Art. Interreligiöses Lernen).

(Zu 7) Die *Entwicklungskompetenz* bezieht sich auf die Mitarbeit bei der Schulentwicklung. Der einzelnen Schule wird zunehmend mehr Gestaltungsfreiheit für eigenverantwortliche Profilbildung eingeräumt. Darum ist es wichtig, den Allgemeinbildungsanspruch religiöser Bildung und die Relevanz des christlichen Menschenbildes für die Erziehung zur Geltung bringen zu können.¹⁶

Die Bildung einer „eigenständigen Fächergruppe“, welche die evangelische und katholische Religionslehre, die Fächer Ethik / Philosophie / Werte und Normen sowie jüdische und muslimische Religionslehre umfasst,¹⁷ gehört

¹⁴ Ebd., 18, 30ff.

¹⁵ Ebd., 20, 37f.

¹⁶ Ebd., 19f., 36.

¹⁷ Dies wurde seitens der EKD bereits 1994 vorgeschlagen (*EKD-Kirchenamt* [Hg.], *Identität und Verständigung. Eine Denkschrift*, Gütersloh 1994, 79).

ebenfalls zum Bereich der Schulentwicklung. Auch hierzu ist die engagierte Mitarbeit der RL erforderlich. – Schließlich geht es auch darum, im Blick auf die Gestaltung der Schulkultur und des Schulklimas die religiöse Dimension im Schulleben (z.B. Rituale, Schulatmosphäre, Fest, Feier und Gottesdienste) zur Geltung bringen. Das reicht bis hin zur Schulseelsorge, die zunehmend auf Nachfrage stößt (s.o. Art. Religion und Schulleben).

2.3 Zwischenreflexion

Der knappe Durchgang durch die Kompetenzbereiche für das Lehramt Evangelische Religionslehre hat das Anforderungsprofil in seiner gesamten Breite vorgeführt. Dabei ist auch zu bedenken, dass es zwischen Studium und Referendariat eine sinnvolle und notwendige Arbeitsteilung und damit auch Gewichtung der Themen gibt (s. dazu Art. Religionslehrausbildung). Im Folgenden werden aus Gründen des zur Verfügung stehenden Platzes noch einige ausgewählte Fragestellungen etwas ausführlicher behandelt.

Die neuere empirische Forschung hat die erstaunlich große Bedeutung herausgearbeitet, die der Fachdidaktik für den Unterrichtserfolg zukommt. Hinsichtlich der *fachdidaktischen Kompetenz* sei darum noch einmal auf die einschlägigen Beiträge dieses Kompendiums hingewiesen. Insbesondere sind die Artikel über „Verständnis und Aufgaben religionsunterrichtlicher Fachdidaktik“ und „Wege der Unterrichtsvorbereitung“ zu nennen.

Der RU steht im Schnittpunkt ganz unterschiedlicher *Erwartungen und Anforderungen*. Wer dieser Frage näher nachgehen möchte, sei auf die instruktiven Ausführungen in dem Band „Religionsunterricht. Orientierung für das Lehramt“ von *Rainer Lachmann* und für die Situation in Ostdeutschland zusammen mit *Raimund Hoenen* verwiesen¹⁸.

Auch hinsichtlich der Frage der *Studienmotivation* sei ebenfalls auf die Ausführungen des gleichen Autors¹⁹ verwiesen.

¹⁸ *R. Lachmann*, Einführung in den Beruf einer Religionslehrkraft, in: *Ders. / R. Mokrosch / E. Sturm* (Hg.), Religionsunterricht, 20-23 und 24-30 (Ostdeutschland).

¹⁹ Ebd., 14-17 und 353 (Grafik).

Eingegangen werden soll aber noch auf drei Fragestellungen, die für das Verständnis der Berufsrolle und das eigene Selbstkonzept von besonderem Interesse sind. Dabei handelt es sich

zum einen um die rechtlichen Rahmenbedingungen des Faches und das Verhältnis zur Kirche;

zum andern um die Frage theologischer Klärung und religionspädagogischer konzeptioneller Klarheit;

zum dritten um die Dimension der Beziehung in ihrer Bedeutung für den Lehrerberuf.

3. Rechtliche Rahmenbedingungen für den RU

Für das eigene Verständnis als RL ist es wichtig, sich der verfassungsrechtlichen Rahmenbedingungen und bildungstheoretischen Gründe für den allgemeinen Bildungsanspruch religiöser Bildung in der Schule bewusst zu sein und dies auch argumentativ in Schule und Öffentlichkeit vertreten zu können.

Der RU findet in Schulen statt, die in staatlicher, kirchlicher oder anderer Trägerschaft stehen und öffentliche Aufgaben wahrnehmen. Auf Grund der Gesetzeslage sind damit rechtlich kodifizierte Rahmenbedingungen vorgegeben. Diese sind auch für die Tätigkeit von RL verbindlich. Damit sind Arbeitsbedingungen vorgegeben und Grenzen gesetzt, aber auch Möglichkeiten eröffnet, welche die Basis für gelingende Lernprozesse darstellen. Gegenüber den anderen Schulfächern gibt es für den RU einige Spezifika, die im Folgenden behandelt werden.

3.1 Verfassungsrechtliche Rahmenbedingungen

Mit folgenden drei Sätzen wird in GG Art. 7,3 die Existenz des RU als ordentliches Lehrfach garantiert.

»Der RU ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der RU in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, RU zu erteilen.«

Diese Bestimmungen sind im Zusammenhang mit dem in GG Art. 4 gewährten Grundrecht auf „Freiheit des Glaubens“ und der Gewährleistung der „ungestörte(n) Religionsausübung“ zu interpretieren. Im Sinne der „positiven Religionsfreiheit“ bietet der RU den Schüler/innen die Möglichkeit, ihr Recht auch wahrnehmen zu können.

3.2 Schulorganisatorische Bedingungen

Als ordentliches Fach hat der RU seinen festen Platz im schulischen Fächerkanon. Er wird erteilt im Rahmen der schulischen Stundeneinteilung und ist gebunden an die Unterrichtszeiten und die Ferieneinteilungen. Er beteiligt sich an den allgemeinen Aufgaben von schulischer Bildung, Erziehung und Unterricht und leistet von seinen fachlichen Inhalten (Kommunikation des Evangeliums, religiöse Dimension des Menschseins) her einen spezifischen Beitrag. Diese institutionell-organisatorischen Voraussetzungen geben der religiösen Bildung am Lernort Schule ihr besonderes Profil.

Mit dem Status als ordentliches Lehrfach ist verbunden, dass im RU *Noten* erteilt werden, die teilweise versetzungserheblich sind. Damit hat die Beurteilung nach dem üblichen schulischen Notenkanon zu erfolgen. Die Benotung stellt dabei keinerlei Beurteilung des „Glaubensstandes“ der Schülerinnen und Schüler dar, sondern sie bezieht sich auf die Qualität der Mitarbeit.

Nach GG Art 7,3 Satz 2 wird der RU »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt«. Das bedeutet, dass der RU vom Staat unter Mitwirkung der Religionsgemeinschaften veranstaltet wird. Für den äußeren Ablauf, die Bereitstellung der Lehrkräfte, den Erlass der Lehrpläne und die Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien ist der Träger des Schulwesens verantwortlich. Für die inhaltliche Ausgestaltung ist die Mitwirkung der Kirchen notwendig, weil der Staat in religiösen Fragen inhaltlich selbst nicht tätig werden darf.

Durch diese rechtliche Konstruktion wird sichergestellt, dass der RU nicht als ein katechetisches Reservat der Kirchen in der Schule verstanden werden kann. Vielmehr trägt der RU zur Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen bei, indem er Religion und Glaube als eine wesentliche Dimension des menschlichen Lebens einbringt. Damit hat er Anteil an der allgemeinen Aufgabenstellung der Schule und ihrem Bildungsauftrag (s. dazu Art. Religiö-

se Bildung als Aufgabe der Schule). In diesem Sinne weiß sich auch die Evangelische Kirche dafür »mitverantwortlich, dass in der Schule die Frage nach dem Menschen und seiner Verantwortung für die Welt zu ihrem Recht kommt.«²⁰

3.3 Freiheit des Lehrens

Die Mehrzahl der RL hat sich durch eine staatliche Prüfung für das Fach „Evangelische Religionslehre“ qualifiziert. Wie ihre Fachkolleginnen und -kollegen sind RL in der Regel Beamte oder Angestellte des Staates, einer Kommune oder eines anderen Trägers.

Eine Besonderheit des RU gegenüber den anderen Fächern besteht darin, dass seine Erteilung zwar sachlich obligatorisch ist, aber für die einzelne Lehrkraft persönlich nicht verpflichtend gemacht werden kann. So wie dem Schüler und der Schülerin (bzw. den Erziehungsberechtigten) auf Grund von GG Art. 4 das Selbstbestimmungsrecht über die Teilnahme oder Nichtteilnahme am RU eingeräumt wird, so darf keine Lehrkraft gezwungen werden, gegen ihren Willen das Fach zu erteilen. Der Lehrkraft ist damit das Grundrecht auf Freiheit des Glaubens garantiert. Die Aussage von GG Art. 7, 3 Satz 3 »Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, RU zu erteilen« ist von der Mehrzahl der Länderverfassungen der alten Bundesländer wörtlich oder sinngemäß übernommen worden.

4. Religionslehrkräfte – Kirche – Gelebte Religion

Durch den doppelten Bezug des Faches RU zu Staat und Kirche ist neben der staatlichen Schulaufsicht und der staatlichen Anstellung der Lehrkräfte die Kirche eine weitere wesentliche Bezugsgröße.

4.1 Erteilung der Bevollmächtigung – Ausdruck der Mitverantwortung der Kirchen

²⁰ Entschließung der 4. EKD-Synode zum Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen, in: *EKD-Kirchenkanzlei* (Hg.), *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*, Gütersloh / Heidelberg 1972, 104.

Daraus ergibt sich, dass die Lehrkraft für das Fach ›Evangelische Religionslehre‹ einerseits die staatliche Lehrbefähigung benötigt und andererseits der kirchlichen Bevollmächtigung (›vocatio‹, im katholischen Bereich ›missio canonica‹) bedarf.

Für die Erteilung der Bevollmächtigung ist in der Regel die Landeskirche zuständig. Der Rat der EKD hat dazu formuliert, dass „der Sinn einer besonderen Bevollmächtigung für die Erteilung des RU durch die Religionsgemeinschaften (vocatio)“ im kirchlichen Verständnis darin liege, „zwischen dem Lehrer und seiner Religionsgemeinschaft ein Verhältnis des Vertrauens zu begründen, dass er den RU in Übereinstimmung mit ihren Grundsätzen erteilt.“²¹

Die Kirchen unterstützen die RL durch ein breites Angebot von Beratung, Erfahrungsaustausch, Fortbildungskursen und Fachtagungen, die durch die Religionspädagogischen Institute bzw. Pädagogisch-Theologischen Zentren angeboten werden, nachhaltig in ihrer Arbeit.

4.2 Religionslehrkräfte und gelebte Religion

In der Vergangenheit wurde die Bevollmächtigung teilweise recht kritisch gesehen. Die jüngsten empirischen Untersuchungen in Niedersachsen und Baden-Württemberg zeigen hier eine Veränderung.

„Insbesondere die Vokation wird mehr und mehr verstanden als Zuspruch (Ermutigung und Unterstützungszusage) und Grundlage eines wechselseitigen Vertrauensverhältnisses ... Ohnehin ist zu bedenken, dass evangelische Religionslehrer keinem kirchlichen Lehramt unterworfen sind, sondern – theologisch besonders qualifiziert – am allgemeinen Priestertum aller Gläubigen Anteil haben. Weit überwiegend findet die Vokation vor diesem Hintergrund die Akzeptanz der RL.“²²

Damit wurde das Bild von Rollenkonflikten und einem gespannten Verhältnis zur Kirche, das durch Studien in den 1970er und 1980er Jahren ent-

²¹ Stellungnahme zu verfassungsrechtlichen Fragen des RU vom 7. Juli 1971. Abdruck in: *EKD-Kirchenkanzlei* (Hg.), *Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung*, 126.

²² *B. Dressler, Religionslehrerinnen*, 113.

standen war, auf der Basis valider Untersuchungen korrigiert. Die Situation lässt sich mit der Formel beschreiben, dass „die Religion des Religionsunterrichts zwar nicht zur ›Kirche in der Schule‹ wird, aber auch keine ›Religion ohne Kirche‹ ist.“²³ Die eigene Beziehung zum christlichen Glauben und zur evangelischen Kirche beeinflusst durchaus das berufliche Selbstkonzept, das Berufsethos, die Werthaltungen, die Wahrnehmung der eigenen Rolle als RL und die Gestaltung des Unterrichts. Die gelebte Religion, die in der eigenen Lebensgeschichte Gestalt gewinnt, scheint sozusagen durch die lehrhafte Gestalt von Religion in der Schule hindurch. „Gelebte Religion – die eigene Frömmigkeitspraxis, die eigene Lebensdeutung, der eigene religiöse Bildungsfundus – ist eine ›Ressource‹, aus der im Religionsunterricht geschöpft wird.“²⁴

Allerdings kommt diese nicht einfach im Sinne einer Vorbild-Abbildpädagogik ins Spiel, sondern in didaktisch reflektierter Weise. Denn die RL sind nun keine „Glaubensheroen“, sondern ebenso wie andere Menschen fragende, suchende, glaubende und auch zweifelnde Christen.

5. Vom Nutzen der Theologie und der Religionspädagogik

Theologie und Religionspädagogik zeigen ihre Relevanz darin, dass sie zur sachgemäßen Erteilung des RU verhelfen. Dazu bedarf es der Erarbeitung einer eigenständigen theologischen Position und einer entsprechenden religionspädagogischen Konzeption.

5.1 Der theologische Fachmann, bzw. die theologische Fachfrau

²³ A. Feige u.a., »Religion« bei ReligionslehrerInnen, Münster 2001, 460f. – Das Verhältnis Kirche-Schule kann in einer anderen Untersuchung „insgesamt als ein *symbiotisch-konstruktives* verstanden [werden], das in freundlicher Offenheit praktiziert wird.“ (A. Feige / W. Tzscheetzsch, Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von evangelischen und katholischen Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg, Ostfildern / Stuttgart 2005, 15.

²⁴ B. Dressler, Religionslehrerinnen, 108.

Theologisches Wissen ist als *berufliche Voraussetzung* für Studierende des Lehramtes notwendig. Es geht darum, über ein gewisses Maß an theologischem Grundwissen zu verfügen, theologische Zusammenhänge reflektieren und von einem theologischen Standpunkt aus eigene Urteile fällen zu können. Für die Studierenden des Lehramtes kann es aber nicht darum gehen, Theologe bzw. Theologin im Sinne des Fach- bzw. Pfarramtstheologen zu werden, vielmehr geht es darum, ein Fachmann bzw. eine Fachfrau in theologischen Fragen zu werden. Denn wenn für das Fach Evangelische Religionslehre die Studienanteile für Religionspädagogik und Theologie insgesamt z.B. 14 SWS (als Didaktikfach) oder 40 SWS (als Unterrichtsfach) umfassen, so sind damit bestimmte Rahmenbedingungen und Zeitkontingente für die theologischen Studien gegeben, die deutliche Grenzen setzen. Um zu einer selbständigen Position finden zu können, bedarf es eines hohen Grades an Elementarisierung der Theologie und ihrer Inhalte²⁵.

Die Beschäftigung mit der Theologie dient zugleich dem Zwecke der eigenen *Selbstklärung*. Die eigene religiöse Lebensgeschichte und die religiösen Erfahrungen gehören zu den Voraussetzungen des Studiums. Sie bestimmen mit über die theologischen Fragen, denen man besonders nachgeht, und lassen nach persönlicher Vergewisserung suchen. Jede Studierende bringt von Hause aus religiöse Ansichten und Einsichten, ja eine eigene Theologie mit. Das Studium ermöglicht es, andere Perspektiven und Sichtweisen kennenzulernen, die eigenen Einsichten kritisch zu bedenken, zu ergänzen und gegebenenfalls auch zu verändern. Die Klärung der eigenen Glaubens- und Lebensfragen ist zugleich ein Beitrag zur Gewinnung eines theologischen Selbstverständnisses als RL.

5.2 Konzeptionelle Klarheit in religionspädagogischer Hinsicht

²⁵ Siehe dazu die Bände der Reihe „Theologie für Lehrerinnen und Lehrer“, Bd. 1-5, Göttingen 1999-2010, insbesondere R. Lachmann / G. Adam / C. Reents (Hg.), Elementare Bibeltexte. Exegetisch-systematisch-didaktisch (TLL 2), Göttingen (2001) ⁴2010; R. Lachmann / G. Adam / W. Ritter, Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch-systematisch-didaktisch (TLL 1), Göttingen (1999) ³2010. Ferner: P. Biehl / F. Johannsen, Einführung in die Glaubenslehre, Neukirchen-Vluyn 2002. Zum vertiefenden Studium systematisch-theologischer Fragestellungen: W. Härle, Dogmatik, Berlin / New York (1995) ³2007.

Die Beschäftigung mit den Ansätzen und Konzeptionen religiöser Bildung macht die verschiedenen Bezugsebenen und Strukturen, die für das religionspädagogische Handeln relevant sind, bewusst (s.o. Art. III und IV). Dadurch ist es möglich, eine Antwort auf die Frage zu finden: Wie lässt sich der RU theologisch und pädagogisch verantworten, so dass dabei Schüler-, Sach- und Lehrerbezug unter Beachtung des gesellschaftlichen und religiösen Kontextes angemessen bedacht werden und zum Zuge kommen?

Dabei geht es nicht darum, das „Karussell der Konzeptionen“ fortzuschreiben und zum „Fan“ *einer* religionspädagogischen Konzeption zu werden, sondern es gilt, die Konzeptionen als didaktische Strukturen weiter zu entwickeln und in ihrem Zusammenspiel zu begreifen (s.o. Art. Art. IV). Dazu gehören auch persönliche Akzentuierungen, die das eigene religionspädagogische Profil ausmachen.

6. Zur Dimension der Beziehung:

Pädagogische Grundhaltung – Emotionen – Vorbild

Die Professionalität der RL hat neben der kognitiven auch eine soziale und kommunikative Dimension. Seit der Aufklärung sind die pädagogische Grundhaltung und die daraus resultierende Beziehung zu den Schüler/innen zu einem Kernstück des beruflichen Selbstverständnisses von Erziehenden geworden. Was immer an Zielen und Methoden von Erziehung und Unterricht geplant wird, alles wird durch persönliche Vermittlung „transportiert“. Der Lehrende ist kein bloßer Vermittler von Informationen. Für Kinder und Jugendliche ist seine Grundhaltung als Lehrer von Bedeutung: übt er notgedrungen einen „Job“ aus oder nimmt er seine tägliche Unterrichtstätigkeit als eine kognitive und emotionale Herausforderung wahr.

6.1 Pädagogische Grundeinstellung

Bei der pädagogischen Grundeinstellung geht es darum, dass beim erzieherischen Wirken sich die Lehrkraft den Schüler/innen aktiv zuwendet und ein Interesse an ihnen hat, das an keine Bedingungen geknüpft ist. Es geht um die Bejahung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen so, wie es bzw. er ist.

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat diesen Zusammenhang in ihrer Theorie des »pädagogischen Bezuges« herausgearbeitet.²⁶ Nach dieser Theorie orientieren sich erzieherische Maßnahmen daran, dass sie „um des jungen Menschen willen“ erfolgen, dass das pädagogische Verhältnis auf Wechselwirkung beruht und nicht erzwungen werden kann. Dabei ist die Bindung des jungen Menschen an den Erwachsenen von Anfang an so zu gestalten, dass der junge Mensch sich aus dieser Bindung schrittweise lösen kann, um mündig zu werden. Die Lehrkraft orientiert sich dabei an der gegenwärtigen Situation und den künftigen Möglichkeiten des jungen Menschen.

Dieser professionelle Umgang ist als „partnerschaftlich“ zu bezeichnen, der neben Nähe zugleich das Moment der Distanz auf Seiten der Lehrkraft umfasst. Dieser Umgang schließt kategorisch aus, dass der Erwachsene seinen Erfahrungsvorsprung missbraucht (z.B. zu Agitation oder Indoktrination). Die pädagogische Beziehung stellt die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt. Sie ist begründet in gegenseitigem Vertrauen und gegenseitiger Achtung. Eine solche grundsätzliche Einstellung gegenüber Kindern und Jugendlichen hat *Janusz Korczak* als die Haltung des Respekts und der Achtung der Würde von Kindern und Jugendlichen bezeichnet.²⁷

Dieser hohe pädagogische Anspruch erfährt für RL noch eine theologische Begründung und Vertiefung durch die christliche Auffassung, dass Gott sich in Jesus Christus der Menschen angenommen hat und dass darum jeder Mensch vor Gott wertgeachtet ist, ungeachtet seiner Begabung und Leistung. Die pädagogische Grundentscheidung und Grundhaltung ermöglichen als tragende Basis eine Bildung und Erziehung, der es um die Begleitung von jungen Menschen auf ihrem Weg zur Selbständigkeit geht. Damit wird das Subjekt-Sein der Schüler/innen ernstgenommen.

6.2 Lernen – Emotionen – Begeisterungsfähigkeit

²⁶ Dazu: *W Klafki*, Das pädagogische Verhältnis und die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozess, in: *Ders. u.a.* (Hg.), *Funkkolleg Erziehungswissenschaft*, Bd. 1, Frankfurt 1970, 53-91. – Ferner: *H. Giesecke*, Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Weinheim / München ²1998.

²⁷ *J. Korczak*, Das Recht des Kindes auf Achtung, in: *Ders.*, *Sämtliche Werke*, Bd. 4, Gütersloh 1999, 383ff.

Die Erziehungswissenschaftlerin *Wiltrud Giesecke* hat auf nachdrückliche Weise herausgearbeitet, dass die bisherige pädagogische Theorie einen wesentlichen Aspekt von Lernen und Bildung nicht hinreichend berücksichtigt habe: die Emotionen²⁸. Dem korrespondiert, dass auch die neurowissenschaftliche Forschung die zentrale Bedeutung der Emotionen für das Lernen bewusst gemacht hat. Bei *Gerhard Roth* findet sich der elementare Satz: „Ohne Emotionen und Motive gibt es kein Lernen.“²⁹ Dabei geht es u.a. um die persönliche Einstellung zum Lernen, um das Ansehen der Schule im Familienkreis und in der Gesellschaft, um die Umgebung sowie Atmosphäre des Lernortes. Weiterhin geht es auch um die sozial-emotionale Einstellung der Schüler zur Lehrkraft und den Mitschüler/inne/n und umgekehrt. „Darum sollte die Lehrkraft Zeit und Mühe darauf verwenden, dass „jeder Schüler seinen ›emotionalen Platz‹ sowohl im Klassenraum als auch im Beziehungsnetzwerk der Klasse findet.“³⁰

Auf einen weiteren Aspekt macht in diesem Zusammenhang der Neurobiologe *Gerald Hüther* aufmerksam. Er spricht davon, dass es für eine nachhaltige Wissensvermittlung vor allem darauf ankommt, dass das Lernen die Kinder und Jugendlichen begeistert: „Begeisterung bei den Schülern zu wecken, gelingt am besten durch eine wertschätzende, anerkennende und ermutigende Beziehung.“ Er plädiert für eine „Beziehungskultur der Wertschätzung, Ermutigung und der Unterstützung, in der Vertrauen wachsen kann und Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, hochkomplexe Muster in ihren Gehirnen aufzubauen.“³¹

Der Reformpädagoge *Berthold Otto* hatte schon im Jahre 1903 formuliert:

²⁸ *W. Giesecke*, Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkung von Emotionen als Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive, Bielefeld ²2009.

²⁹ *G. Roth*, Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt, Stuttgart 2011, 21. – Siehe vor allem 73ff. (Emotionen und Motivation) und 178ff. (Lernen, Emotionen und Vertrauensbildung).

³⁰ Ebd., 180.

³¹ *G. Hüther*, Für eine neue Kultur der Anerkennung, in: *U. Herrmann* (Hg.), Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen, Weinheim / Basel ²2009, 199-206, hier 205. – In seiner Veröffentlichung: Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher, Frankfurt a.M. ²2011, geht er auf S. 89-110 ausführlich auf die Frage der Begeisterung ein.

„Der Lehrer, wie er sein soll, muss dadurch begeistern, dass er selber begeistert ist.“³² Es geht darum, dass ein guter Lehrer nicht nur selbst vom Fach begeistert ist, sondern dass er es auch versteht, bei den Schüler/innen eine entsprechende Begeisterung zu bewirken. Es ist überaus interessant, wenn die Gehirnforscher wieder an eine solche „alte“ pädagogische Erkenntnis erinnern und unterstreichen deren Bedeutung: „Nicht zu vernachlässigen ist die Person des Lehrers bzw. dessen Auftreten. Sowohl bewusst wie unbewusst ausgestrahlte Begeisterung für die zu vermittelnden Lerninhalte kann die Lernmotivation von Schülern positiv beeinflussen.“³³ Durch positive Emotionen wird (1) das Aufnehmen von Informationen erleichtert. (2) Weiterhin dienen emotionale Aspekte der Lernsituation als „Abrufhinweise“. (3) Schließlich aktivieren positive Emotionen das sog. Belohnungssystem im Gehirn, das verhaltensverstärkend wirkt.

Angesichts solcher Einsichten legt es sich nahe, das Gespräch mit den Neurowissenschaften im Blick auf die fachdidaktische Qualifizierung und der Lehrkräfte nahe.

6.3 Die Lehrkraft als Curriculum? – oder: Zur Vorbildfrage

Zum Abschluss soll noch auf eine Frage eingegangen werden, die stets hohe Aufmerksamkeit auf sich gezogen hat: die Frage nach dem Vorbildsein der Lehrkraft. In diesem Zusammenhang wurde einmal formuliert: „Die Person des Lehrers ist das wesentlichste Curriculum.“ Dafür, ob der Unterricht ›gut‹ ist, ob er wirksam, überzeugend und authentisch ist, ist letztlich nicht entscheidend, über wie viele methodische Fähigkeiten und Motivationskünste die Lehrkraft verfügt, sondern wie er bzw. sie durch ihre Person darin überzeugt, was ein Thema, eine Fragestellung, eine Problembehandlung für ein Kind oder einen Jugendlichen bedeuten kann.

Bei Lernprozessen, bei denen es für die Schüler/innen um die Erarbeitung einer eigenen Position und Überzeugung geht, spielt die Person des Lehrers

³² B. Otto, Wochenschrift „Hauslehrer“, Berlin 1903, 98.

³³ M. Brand / H.J. Markowitsch, Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive – Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts, in: U. Herrmann (Hg.), Neurodidaktik, 69-85, hier 85.

bzw. der Lehrerin eine überaus wichtige Rolle. Darum ist es geboten, dass sich die RL ihrer Rolle als Träger von bestimmten Überzeugungen im Blick auf Religion und Glaube bewusst sind und dies immer wieder reflektieren. Die Spannung, die sich hier auftut, besteht darin, dass es auf der einen Seite wichtig ist, durch klare Aussagen den Schüler/innen eine Unterstützung bei ihrer Suche nach Orientierung zu geben und auf der anderen Seite keine zu starke Abhängigkeit zu bewirken. Dazu ist es hilfreich, sich bewusst zu machen, dass der eigene Glaube und die eigene Religiosität / Spiritualität und die damit vollzogenen Entscheidungen und implizierten Haltungen immer wieder am Grund des Glaubens, an der Sache Jesu Christi, gemessen und gegebenenfalls revidiert werden müssen. Vorbild: ja,³⁴ aber in einer spezifischen Weise, wie es *Wolfgang Bartholomäus* im folgenden Text m. E. angemessen beschreibt:

»Das Christsein des Religionslehrers geht in den Religionsunterricht ein, wie er es faktisch zu leben sucht: belastet mit allen Zweifeln und Unsicherheiten. Der Religionslehrer ist eher Modell im Sinne von Irene und Dietmar Mieth: ›Ein problematisches Vorbild, das zu denken gibt‹ ... Menschen, die Christsein lernen wollen, werden es nur in Auseinandersetzung mit dem gebrochen realisierten Christsein ihrer Mitwelt lernen können ... Wir alle haben es so gelernt, wenn wir es gelernt haben.«³⁵

Religionslehrerinnen und -lehrer erteilen ihren RU im Rahmen der Schule in theologischer und pädagogischer Verantwortung. Sie nehmen dabei einen verfassungsrechtlich verankerten Auftrag wahr, der von Seiten der evangelischen Kirche als ein »freier Dienst« an einer »freien Schule« verstanden wird. Ihre Aufgabe hat ihre Mitte darin, die Kommunikation zwischen den heutigen Kindern und Jugendlichen und dem Evangelium zu ermöglichen.

³⁴ Zur spannenden Frage nach dem Vorbild s. *G. Adam*, „Daß uns ihres Glaubens Exempel nützlich sind“. Lernen an Biografien großer Vorbilder – aufgezeigt am Beispiel von Martin Luther King, in: *M. Rothgangel/H. Schwarz* (Hg.), *Götter, Heroen, Heilige*, Frankfurt a.M./Bern u.a. 2011, 143-166 sowie die weiteren Beiträge des Bandes.

³⁵ *W. Bartholomäus*, Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis, in: *KatBI* 103 (1978), 168.

LITERATURHINWEISE

- G. Adam*, Beruf: ReligionslehrerIn, in: *Ders.*, Glaube und Bildung. Beiträge zur Religionspädagogik I (StTh 6), Würzburg ²1994, 242-262.
- B. Dressler*, Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: *M. Wermke / G. Adam / M. Rothgangel* (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 97-118.
- M. Hahn*, Religionslehrerinnen und Religionslehrer(Da-)sein – Person und Beruf, in: *H. Noormann/U. Becker/ B. Trocholepczy* (Hg.), Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart ³2007, 75-112.
- B. Schröder / H.H. Behr / D. Krochmalnik* (Hg.), Was ist ein guter Religionslehrer? (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 1), Berlin 2009.