

Religion als Beruf

Religionslehrersein im Spannungsfeld von Professionalität und Mitmenschlichkeit

Gottfried Adam

Kurzzusammenfassung:

Nach einer kurzen Skizzierung der allgemeinen Situation des Religionsunterrichts wird der Frage nachgegangen, wie sich fachliche Qualifikation und persönliche Authentizität zueinander verhalten. An dem Begriffspaar Beruf und Berufung wird das Thema konkretisiert. Dabei handelt es sich um eine Grundthematik des Lehrerdaseins, die sich in ähnlicher Form auch in anderen Fächern stellt. Es wird die grundlegende Bedeutung des pädagogischen Bezuges ebenso herausgearbeitet wie die Notwendigkeit fachwissenschaftlich-theologischer, religionspädagogisch-konzeptioneller wie fachdidaktisch-unterrichtlicher Kompetenzen.

1. Zur Situation des Religionsunterrichts

Die institutionellen und organisatorischen Voraussetzungen von Schule setzen den Rahmen für die Möglichkeiten und Grenzen des religiösen Lernens in der Schule und geben dem Lernort Schule in Sachen Religion und Glaube sein besonderes Profil. Neben der spezifischen Dimension, die der Religionsunterricht in die Schule einbringt, indem er das Leben des Menschen als ein "Leben des Menschen vor Gott" thematisiert, wirkt er an den allgemeinen Aufgaben der Schule mit und leistet seinen Beitrag zur Bildung der Gesamtpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen. In dieser Hinsicht ist es, übrigens ein bemerkenswertes Faktum, daß wir - abgesehen von der besonderen Situation in Frankreich - in ganz Europa im letzten Jahrzehnt im Blick auf den Religionsunterricht eine Entwicklung zu verzeichnen haben, bei der Religionsunterricht als ein Fach im Rahmen der Schule nicht auf dem Rückzug ist, sondern daß das Gegenteil der Fall ist. Dabei hat sich auch als eine Art Grundkonsens abgezeichnet, daß Religionsunterricht nicht einfach kirchliche Katechese am Ort Schule darstellt, sondern ein Fach ist, das im Rahmen der Schule zu konzipieren und zu verantworten ist.

Im Blick auf unsere deutsche Situation ist festzuhalten, daß - wie jüngste empirische Erhebungen zeigen - die Religionslehrkräfte in unseren öffentlichen Schulen einen entscheidenden Beitrag zur Sensibilisierung für religiöse Fragen und zur Tradierung des Christlichen in unserer Gesellschaft im Blick auf die nachwachsen-

de Generation leisten. So ist es nur konsequent, daß die Bedingungen, Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen des ReligionslehrerInnen-Daseins gründlich reflektiert werden.

Im letzten Jahrzehnt hat die evangelische Religionspädagogik dies Thema für sich von neuem entdeckt (vgl. z.B. ADAM 1990, BIEHL 1986, HEIMBROCK 1982, LÄMMERMANN 1985). Die Schwerpunkte der Diskussion liegen dabei auf historischen und empirischen Untersuchungen, auf der Frage nach Religionslehrertypologien, sowie auf Abhandlungen zu einer religionspädagogisch-bildungstheoretischen Theorie des Lehrerdaseins. Man kann als Ergebnisse formulieren (vgl. BIEHL 1986): (a) Die evangelische Religionspädagogik hat den Religionslehrer neu als einen entscheidenden Faktor des Unterrichtsgeschehens zu sehen gelernt; (b) die historischen Analysen zeigen, daß der Akzent immer wieder entweder auf die Sache oder die Person verlagert wird, während es darum geht, Person und Sache in ihrer dialektischen Spannung zu sehen; (c) die empirischen Forschungen sind ein Fortschritt, weil sie die Theorieentwürfe der notwendigen Realitätskontrolle aussetzen; (d) die Frömmigkeit der Religionslehrkräfte und ihr Verhältnis zur Kirche sind Wandlungen unterworfen und in Stadtstaaten (vgl. LANGER 1989) offenbar spannungsgeladener als in Flächenstaaten (vgl. KÜRTEIN 1987). Was schließlich die Dimension der Kirchlichkeit (Gottesdienstbesuch, eigenes Gebet, Beten im Unterricht) sowie die eigene religiöse Frömmigkeitspraxis angeht, kann man sagen, daß eine Entwicklung zur Pluralisierung, Individualisierung und Distanzierung von Kirche zu verzeichnen ist (vgl. etwa SCHACH 1980 und FEIGE 1988).

2. Religionslehrersein zwischen Beruf und Berufung

Wenden wir uns dem konkreten Unterrichtsprozeß zu, so stoßen wir auf die Ambivalenz zwischen fachlicher Qualifikation und persönlicher Authentizität, zwischen Professionalisierung und Mitmenschlichkeit, zwischen Beruf und Berufung. Mit dem Begriffspaar "Beruf" und "Berufung" ist ein Spannungsverhältnis angezeigt, das sich für den Lehrer wie den Therapeuten, die Ärztin wie die Krankenschwester und den Sozialarbeiter stellt. Man könnte das Ganze auch mit anderen Begriffspaaren ausdrücken: Fachmann, Fachfrau oder Mitmensch? Beruf oder Person?

Wir haben in den 70er Jahren eine enorme Ausweitung der Professionalisierung erfahren, die sich vorher kaum jemand hätte träumen lassen. Es fand ein Prozeß der Spezialisierung statt, der bemerkenswert ist. Der Prozeß fortschreitender Professionalisierung hat auch die ReligionslehrerInnenausbildung ergriffen. Professionalisierung bezeichnet dabei den Vorgang, daß eine Berufsgruppe in der Weise "weiterentwickelt" wird, daß Erkenntnisse und Fertigkeiten vermittelt

werden, die notwendig sind, um als Pädagoge, als Erzieherin, als Theologe usw. selbständig urteilen und handeln zu können. Es werden so Kompetenzen ausgebildet, die für ein spezifisches Berufsverhalten und eine spezifische Berufsausübung wichtig sind. R. BRUNNER (1976) hat beispielsweise in seinem Werk "Lehrertraining" insgesamt 17 Funktionsbestimmungen formuliert, die die Kompetenzen der Unterrichtenden ausmachen sollen. Ich nenne einige: Erziehen - Darbietung von Lehrinhalten und Vermitteln von Kenntnissen - Einsatz von Medien - Diagnose des Lernprozesses von Schülern - Beratung - Zusammenarbeit mit Kollegen und Eltern - organisatorische Aufgaben. Dieses kann man in verschiedener Hinsicht im einzelnen weiter ausdifferenzieren. Ich denke aber, es wird mit diesem Beispiel hinreichend deutlich, worum es geht: um fachliches Wissen als Voraussetzung für die Ausübung eines Berufes, um Ausbildung der Urteils- und Handlungsfähigkeit. Eine solche Professionalisierung ist nötig. Daran gibt es nichts zu deuteln. Man kann diesen Vorgang der Professionalisierung, daß Urteils- und Handlungsfähigkeit der Religionslehrkräfte im Blick auf das spezifische Berufsverhalten und die spezifische Berufsausübung ausgebildet werden, in folgende Qualifikationen bündeln: Theologische Kompetenz sowie religionspädagogisch konzeptionelle Klarheit, d.h. eine eigene Konzeption des Religionsunterrichts gewinnen und diese in ein eigenes Selbstverständnis integrieren und vertreten können, sowie die fachdidaktische Kompetenz, sich im Fach Religionslehre angemessen definieren und Lehrplanvorgaben selbständig in konkreten Religionsunterricht umsetzen zu können. Bei den drei genannten Kompetenzbereichen (vgl. HANISCH 1978, 18f.) geht es um das fachliche Wissen als Voraussetzung für die Ausübung des Religionslehrerberufes. Um es mit einem Buchtitel zu sagen: "Liebe allein genügt nicht." Das sagt die Wissenschaft. Es geht dabei um Berufswissen, das lernbar ist.

Und dann gibt es noch den Aspekt der Person. Ist die Alternative entweder Fachfrau, Fachmann oder Mitmensch unüberwindbar? Nun: So wahr einerseits der Satz "Liebe allein genügt nicht" ist, so wahr ist andererseits die Aussage: "Ohne Liebe geht es nicht." Oder um die Aussage positiv zu wenden: "Die Kinder brauchen Liebe." Hier tut sich ein Spannungsverhältnis auf, das nicht einfach einer glatten Lösung zuzuführen ist. Freilich: Wenn in einem durchgängig empirisch orientierten "Handbuch der Unterrichtsforschung" der folgende Satz zu finden ist, so sollte das zu denken geben: "Die Persönlichkeit des Lehrers ist eine wichtige, vielleicht sogar die entscheidende, zugleich aber komplizierteste Variable im Unterrichts- und Erziehungsgeschehen der Schule." (INGENKAMP 1970, 1385)

Ich nehme an, daß wir damit auf die Frage der Berufung kommen. Exemplifiziert sei das an einem Zitat von H. NOHL, der gemeint hat, daß es vor jeder fachlichen Kompetenz und Ausbildung um eine pädagogische Grundeinstellung, ein "leidenschaftliches Verhältnis" gehe, die bzw. das für den Lehrer und die Lehrerin

wichtig sei: "Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu einem Leben und seiner Form komme." (NOHL 1982, 134)

Und an anderer Stelle formuliert er: "Wie nun das Vertrauen des Patienten in seinen Arzt vor allem in dieser seiner Grundeinstellung gegründet ist, die ihn in seinem Lebenswillen bejaht und die ihr eigentümliches Verhältnis zueinander bedingt, so ist solche pädagogische Grundeinstellung und das unbedingte Vertrauen des Zöglings dem Erzieher gegenüber, daß er von ihm in der Tiefe seiner Person absolut bejaht wird, die Voraussetzung des eigentümlichen Verhältnisses zwischen ihnen beiden." (NOHL 1949, 153)

Hier wird abgehoben auf den personalen Bezug. Es wird ausgesagt, daß es kein erzieherisches Wirken gibt, ohne daß die Erziehenden sich aktiv den Kindern und Jugendlichen zuwenden, ohne daß sie ein Interesse an ihnen bekunden, das an keine Bedingung geknüpft ist. Dieses wurde in der Theorie des "pädagogischen Bezuges" herausgearbeitet. Die Theorie des pädagogischen Bezugs, wie sie in der Tradition von W. DILTHEY und H. NOHL zu finden ist, hat W. KLAFKI durch folgende sechs Punkte zusammenfassend charakterisiert:

- (1) Wo Erwachsene in einem pädagogischen Bezug zu jungen Menschen stehen, da orientieren sie ihre erzieherischen Maßnahmen an dem Gesichtspunkt, ob diese um des jungen Menschen willen erfolgen und ob diese vor dem jungen Menschen selbst verantwortet werden können.
- (2) "Was konkret um des jungen Menschen willen bedeutet, das unterliegt dem historischen Wandel, es muß unter den für die Erziehung Verantwortlichen immer wieder neu diskutiert werden.
- (3) Der pädagogische Bezug ist ein Verhältnis der Wechselwirkung.
- (4) Der pädagogische Bezug kann vom Erzieher nicht erzwungen werden.
- (5) Die Bindung des jungen Menschen an den Erwachsenen, die im pädagogischen Bezug entsteht, muß vom Erzieher von Anfang an als vorläufig betrachtet und so gestaltet werden, daß der junge Mensch lernt, sich aus dieser Bindung schrittweise zu lösen, selbständig und mündig zu werden.
- (6) Im pädagogischen Bezug orientiert sich der Erziehende immer zugleich an der gegenwärtigen Verfassung des jungen Menschen und an seinen sich andeutenden, mindestens probeweise vorwegzunehmenden zukünftigen Möglichkeiten." (KLAFKI 1970, 65).

Berufung hat etwas mit der Person zu tun. Dabei geht es um eine persönliche Grundeinstellung, die "pädagogische Liebe" (SPRANGER). Es geht um die Bejahung des einzelnen Kindes. Das ist sozusagen die subjektive Seite der objektiven Normen, wie sie in unserem Grundgesetz und in den Schulgesetzen niedergelegt sind, die da besagen: Vor dem Gesetz sind alle gleich und sie sind dementsprechend zu behandeln. Das ist gesprochen im Blick auf die Abwehr von ungleicher

Behandlung. Aber Gesetze sind phantasiearm. Gesetze bedürfen der Liebe als Korrelat, damit die wahre Intention der Gesetze, nämlich lebensförderlich und lebensunterstützend zu sein, verwirklicht wird, damit die Lebensmöglichkeiten, die Gesetze erschließen wollen, tatsächlich wahrgenommen und entfaltet werden können. Entfalten kann das nur die Liebe. Das Gesetz sagt: Niemand soll benachteiligt werden. Das ist richtig, wichtig und gut. Die Liebe sagt: Du bist in deiner Art einzigartig und liebenswert, so wie du bist. Ich habe Interesse an Dir. Das ist das Moment der pädagogischen Grundentscheidung. In der pädagogischen Grundentscheidung geht es darum, jedes Kind in seinen Möglichkeiten anzunehmen und bestmöglich zu fördern.

Wir sagen ja nicht zu Unrecht: Sie ist eine berufene Ärztin, er ist ein berufener Erzieher usw. Freilich: im Blick auf unsere Überlegungen wird hier eine Grundspannung sichtbar. Für die Ausbildung zum Lehrer bzw. zur Lehrerin ist das klare Nachdenken, der Intellekt gefordert. Hier geht es um kritische Kenntnisnahme, um Erwerb und Überprüfung von Wissen und Fakten. Die pädagogische Grundentscheidung ist durch Wissenschaft nicht herstellbar. Hier geht es um ein Vermögen, das vielleicht ein Stück weit auch intuitiver Art ist. Hier geht es um ein Stück menschliche Solidarität. Neben der fachlichen Ebene kommt hier die Beziehungsebene in den Blick. Empirische Forschung kann diesen Bezug zwischen SchülerInnen und LehrerInnen ein Stück weit verfolgen, stößt aber an Grenzen. M. BUBER charakterisiert den Vorgang, um den es uns geht, auf folgende Weise (1966, 93f.):

"Nicht der Unterricht erzieht, aber der Unterrichtende. Der gute Lehrer erzieht mit seiner Rede und mit seinem Schweigen, in den Lehrstunden und in den Pausen, im beiläufigen Gespräch, durch sein bloßes Dasein, er muß nur ein wirklich existenter Mensch sein und er muß bei seinen Schülern wirklich gegenwärtig sein; er erzieht durch Kontakt. Kontakt ist das Grundwort der Erziehung. Es bedeutet, daß der Lehrer den Schülern nicht von Gehirn zu Gehirnen, von entwickeltem Gehirn zu unfertigen, sondern von Wesen zu Wesen, von gereiftem zu werdendem Wesen gegenüberstehen soll, wirklich gegenüber, das heißt nicht in einer Richtung von oben nach unten, von Lehrstuhl auf Lehrbänke hinwirkend."

Buber spricht dann von echter Wechselwirkung, vom Austausch von Erfahrungen. Es geht im Unterricht nicht bloß um Auskunftsuchen von unten und Auskunftgeben von oben. Vielmehr geht es um "echtes Wechselgespräch, das der Lehrer zwar leiten und beherrschen, in das er aber eben doch auch mit seiner eigenen Person unmittelbar und unbefangen eintreten muß ... Das ist es, was ich das dialogische Prinzip in der Erziehung nenne."

Von solcher pädagogischen Grundentscheidung her wird auch der Umgangsstil der Unterrichtenden geprägt, wie er sich in den konkreten Äußerungen und Verhaltensweisen im schulischen Alltag niederschlägt.

3. Schülererwartung: Mitmenschlichkeit

An der unterrichtlichen Interaktion sind nicht nur die Unterrichtenden beteiligt, sondern ebenso die Unterrichteten. Es ist aufschlußreich, welche Erwartungen letztere an erstere haben. Bei Befragungen tauchen in der Erinnerung an den Religionsunterricht selten Inhalte einzelner Stunden auf, wohingegen die Erinnerung an die Person des Religionslehrers, der Religionslehrerin sehr viel größer ist. Von daher ergeben sich Argumente für die Bedeutung der Person für Erfolg und Mißerfolg des Unterrichts. "Der Religionslehrer soll eine Vertrauensperson sein und mit den Schülern über alle wichtigen Probleme des Lebens sprechen", so lassen sich die Erwartungen an die Religionslehrkräfte zusammenfassen. Man wünscht sich einen Vertrauenspartner, Mitmenschlichkeit und einen Gesprächspartner. Man erwartet, daß die Religionslehrerin bzw. der Religionslehrer sie ernstnehmen soll und nicht wie kleine Kinder behandelt, daß er/sie offen ist für ihre Welt und sich nicht weltfremd zeigt, daß er/sie eine Sprache spricht, die sie verstehen, und nicht mit frommen Worten an ihren Problemen vorbeiredet und daß er/sie auf die Schüler hört und nicht immer alles besser wissen will (ULONSKA 1982, 81 ff.).

Die erwartete Mitmenschlichkeit manifestiert sich in der Lebensqualität der vermittelten Inhalte, die helfen sollen, im Leben besser zurecht zukommen, den Sinn des Lebens zu verstehen und Anregungen für die Gestaltung des Lebens zu erhalten. In punkto "Gesprächspartner" erwarten die Schülerinnen und Schüler Diskussion im Unterricht, welche ihnen die Mitgestaltung und Mitarbeit ermöglicht. Sie erwarten vom Lehrer die Fähigkeit, Diskussionen auf den Kernpunkt zurückzuführen. (ULONSKA 1982, 93)

In diesem Sinne kann man sagen: Das wichtigste Curriculum des Lehrers ist seine Person. Darüber, ob der Unterricht überzeugend, authentisch, gut ist, entscheidet ganz wesentlich die Person. Der personalen Repräsentanz des Christlichen durch die Lehrkraft kommt so eine erhebliche Bedeutung zu. Dies könnte dahingehend überzogen werden, daß der Lehrer allein mit seiner Existenz die Beweislast für die Wahrheit des christlichen Glaubens zu tragen hätte. Demgegenüber ist darauf zu verweisen, daß die eigene Religiosität und damit gegebene Einstellungen und Verhaltensweisen immer wieder am biblischen Evangelium zu messen und gegebenenfalls zu revidieren sind. Es gehört zum christlichen Glauben, daß er angefochtener Glaube ist. Das Christ-Sein des Religionslehrers geht in den Religionsunterricht in aller Angefochtenheit und belastet mit Unsicherheiten ein. In diesem Sinne ist der Religionslehrer ein Modell, das Anlaß zum Nachdenken gibt, nicht ein Vorbild, das es einfach nachzuahmen gilt.

4. Theologische und Pädagogische Verantwortung

Daß biblische Texte im Religionsunterricht zur Sprache kommen, wird niemand ernsthaft bestreiten wollen. Freilich: An welchem Verständnis von Bibel ist der Unterricht orientiert? Dies führt auf die Frage der theologischen Verantwortung des Religionsunterrichts. Theologe bzw. Theologin wird man nicht durch eine bestimmte Zahl von belegten Lehrveranstaltungen, sondern dadurch, daß man Grundfragen durchdenkt, zu konzeptioneller Klarheit kommt und zu einem eigenen theologischen Standpunkt findet, der natürlich auch immer wieder erneuter Überprüfung bedarf. Fachwissenschaftlich-theologische Kompetenz ist dann gefordert, wenn es um die Auswahl und Strukturierung von Inhalten geht, wenn es darum geht, wo ich mir Informationen aus der Fachliteratur beschaffen kann, um bestimmten Problemen weiter nachzugehen.

Die Theologie ist als berufliche Voraussetzung notwendig: um über ein notwendiges theologisches Wissen zu verfügen, theologische Zusammenhänge reflektieren und von einem theologischen Standpunkt aus sachkundig Urteile fällen zu können.

Zudem braucht der Religionslehrer, die Religionslehrerin die Theologie zur eigenen Selbstklärung in religiösen Fragen. Zu den Voraussetzungen eines Studiums gehören auch die eigene religiöse Lebensgeschichte, die eigenen religiösen Erfahrungen. Sie bestimmen auch Interessen und Fragehinsichten. Sie lassen nach persönlicher Vergewisserung suchen. Von Hause aus bringen wir immer schon bestimmte Ansichten, eine bestimmte Theologie mit. Es ist notwendig, andere Anschauungen kennenzulernen, um die eigenen Einsichten kritisch überprüfen, ergänzen und gegebenenfalls auch korrigieren zu können. Die theologische Klärung eigener Glaubens- und Lebensfragen ist darum zugleich ein Beitrag für die Gewinnung des eigenen Selbstverständnisses.

Nun gibt es keine Einheitstheologie, sondern eine gewisse Pluralität von theologischen Positionen ist in Rechnung zu stellen. Dies bedeutet aber keine Beliebbarkeit theologischer Auffassungen, vielmehr gibt es einige fundamentale Grundsymbole, die in jeder theologischen Gesamtkonzeption zu bedenken sind.

Es sind dies (1) der Glaube an die Schöpfung mit den ihm entsprechenden Grundgedanken der Gottebenbildlichkeit des Menschen, (2) das im Glauben gründende Wissen um die Entfremdung des Menschen von seiner Bestimmung als Geschöpf mit den Grundgedanken der Verfallenheit des Menschen an sich selbst oder die Welt (Sünde), (3) der Glaube an die im Tod und in der Auferweckung Jesu geschehene "Rechtfertigung" des Gottlosen, des Gottfernen, des Sünders und des Verlorenen, und (4) die Hoffnung auf die Vollendung, die sich in der Auferstehung Jesu gezeigt hat (vgl. WEGENAST 1990, 232 f.).

Neben dem eigenen theologischen Standort ist eine konzeptionelle Klarheit bezüglich eines Gesamtkonzeptes von Religionsunterricht wichtig. Werfen wir einen kurzen Blick auf die Diskussion um die Konzeption des Religionsunterrichts von der evangelischen Unterweisung bzw. dem kerygmatischen Ansatz bis zum problemorientierten Konzept. Dabei stellt sich die Frage: Wie läßt sich der Religionsunterricht theologisch und pädagogisch verantworten, so daß dabei Schüler-, Sach- und Lehrerbezug in ein angemessenes Verhältnis zueinander gesetzt werden? In diesem Sinne ist die Abfolge der religionspädagogischen Entwürfe seit 1945 nicht als bloße Abfolge zu sehen, bei der jeder neue Ansatz den früheren überholt und obsolet machte, sondern als eine Problemgeschichte, in der die einzelnen Konzeptionen auf ihr Bild von Lehrer und Schüler hin zu befragen sind.

In der Evangelischen Unterweisung bzw. im kerygmatischen Ansatz gewann der Religionslehrer seine Legitimation primär von der Kirche und dem Lehrauftrag der Gemeinde her. Im hermeneutischen Konzept bildete die Fachwissenschaft Theologie, die für die Auslegung der Bibel zuständig war, den entscheidenden Bezugspunkt für das Selbstverständnis des Religionslehrers. Im problemorientierten Konzept läuft alles auf den Schüler und den gelingenden Unterrichtsprozeß als Legitimationsbasis zu. Für ein integratives Gesamtkonzept und ein ausgewogenes Selbstkonzept des Religionslehrers scheint es uns erforderlich, die drei genannten Aspekte aufzunehmen und miteinander zu verbinden.

Sein Proprium gewinnt der Religionsunterricht dadurch, daß der Mensch als "Mensch vor Gott" zur Sprache gebracht wird. Das Schwergewicht religiösen Lernens in der Schule liegt darin, daß die Schülerinnen und Schüler vor allem der Herausforderung des christlichen Glaubens durch das Denken begegnen. Besonders in den oberen Schulklassen hat das curricular strukturierte Lernen seinen legitimen Ort.

Die berufliche Identität des Religionslehrers, der Religionslehrerin bündelt sich in seiner fachwissenschaftlich-theologischen Kompetenz, in der konzeptionellen Klarheit in religionspädagogischer Hinsicht sowie in der fachdidaktischen Kompetenz. Dazu kommt als entscheidender Aspekt, der all dem vorausliegt, die pädagogische Grundentscheidung, die sich nicht zuletzt in der Mitmenschlichkeit, wie sie auch von den Schülern erhofft wird, konkretisiert.

Für das Nachdenken über das eigene Selbstverständnis dürfte die reflektierte Rückfrage nach Jesus als Modell des wahren Lehrers hilfreich sein - im einzelnen (zum Beispiel: Was können wir über die Gesprächsführung bei ihm lernen?) wie im Ganzen (nicht moralisches Vorbild, sondern Anwalt des Menschen). Der wahre Lehrer hält dem Schüler " ... 'seine Stelle' offen. Der pädagogische Vollzug kommt ans Ziel, indem der Lernende selber Identität gewonnen hat, indem er 'seine Stelle' findet." (SÖLLE 1965, 155 f.)

5. Ausblick: Der Mensch als Person

Die heutigen Gegebenheiten eröffnen dem Religionsunterricht vielfältige Möglichkeiten der Interaktion. Im Wissen auch um die Schwierigkeiten alltäglichen Unterrichtens vermag eine Religionslehrerin gleichwohl zu sagen:

"Gegenwärtiger Stand meiner Reflexion: Ich empfinde den Religionsunterricht schlicht als 'gut', weil er in allen Phasen lebendig mit meiner Person, dem Schülerinteresse und dem jeweiligen Stand theologischer und gesellschaftlicher Erkenntnisse eng verknüpft ist." (WEYER 1982, 17)

Zu solchem Gut-sein gehört, daß der Religionsunterricht die Aussage vom Menschen als Ebenbild Gottes, vom Menschen als Person für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu machen vermag. Die Aussage, daß der Mensch Person ist, besagt nun aber nicht, daß auf ein fest umrissenes Menschenbild hin erzogen werden soll, sondern sie zielt darauf, daß es Aufgabe der Erziehung ist, die Bedingungen dafür bereit zu stellen, daß der Schüler seine Persönlichkeit gewinnen kann. Der Beitrag des Christlichen besteht darin, daß die zentrale Definition des Menschen "daß der Mensch durch den Glauben gerechtfertigt werde" (M.LUTHER - vgl. ADAM 1976) in die Diskussion um die Frage nach dem Personsein des Menschen, seiner Suche nach Sinn und Selbstvergewisserung eingebracht wird. Die Aussage ist dabei, daß der Mensch als Person unabhängig von seinen Leistungen und Mißerfolgen ernstzunehmen ist. Für den Erziehungsprozeß wird damit gewonnen, daß neben die Dimension des Verhaltens des Menschen zu sich selber und neben die Dimension des Bezuges zur Umwelt und zu den Sachen eine dritte Dimension, der Bezug zu etwas Nicht-Weltlichem, zu Gott eingebracht wird. Für das erzieherische Handeln wird weiterhin die Person in den Mittelpunkt gerückt. Dabei wird die Unplanbarkeit und Unverfügbarkeit der menschlichen Person berücksichtigt und gewahrt. Im Blick auf rein technologische Erziehungskonzepte unterschiedlicher Provenienz ergeben sich von daher eine Reihe von kritischen Anfragen.

Dabei geht es allerdings nicht darum, sich romantisch in eine pädagogische Provinz zurückzuziehen. Unsere Schulen sind unwiderruflich Teil unserer Gesellschaft und haben darum auch Anteil an den bedrängenden Problemen und Widersprüchen unseres gesellschaftlichen Daseins und der Lebens- und Denkweise, die durch unsere technisch-wissenschaftliche Industriegesellschaft geprägt ist. Zu einer Idylle der Schulstube von Jeremias Gotthelf können wir nicht mehr zurückkehren, selbst wenn wir es wollten. Das Wesentliche scheint mir gerade zu sein, unter den Bedingungen unserer Zeit das Schulwesen und unsere verschiedenen Bemühungen um Bildung und Erziehung daraufhin zu überprüfen, inwie-

weit sie vom Gesichtspunkt der Personalität menschlicher Existenz kritisch zu revidieren und konstruktiv zu gestalten sind. Konkret bedeutet dies, daß wir etwa danach fragen:

- Wie verhält es sich mit der Sinn-Problematik menschlichen Lebens? Wird ihr in unserer Bildung und Erziehung genügend Raum gewährt zu Reflexion und Diskussion?
- Wie steht es mit der Frage der ethischen Verantwortung in unserer Zeit? Vermögen wir die Fragen einer Verantwortungsethik im Blick auf die individuellen, gesellschaftlichen und Welt-Probleme zu thematisieren und anzugehen? Inwieweit kann und soll eine Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft im Blick auf die großen Fragen des Friedens, der sozialen Gerechtigkeit und des Umgangs mit der Natur erfolgen?

Wenn die volle Würde des Menschen auch für den Schüler, den Heranwachsenden gilt, so hat das für das pädagogische Verhältnis eminente Bedeutung. Inwieweit ist der Gedanke, daß der Pädagoge Anwalt des Kindes/Schülers ist, in erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis nachvollziehbar und produktiv zu machen? Anwalt eines Menschen kann man nur sein, wenn man Interesse an ihm hat. Es sollte nachdenklich stimmen im Blick auf manche Schulkonzepte des letzten Jahrzehnts, die vor allem in der Optimierung der Unterrichtsstrategien und -technologien den Weg zur Lösung der Probleme sahen, wenn man feststellen muß, daß die eigentliche Wirkung der Lehrerpersönlichkeit im pädagogischen Interesse an den Kindern und Jugendlichen besteht. So kehren wir zu unserer Ausgangsfragstellung zurück: Religion als Beruf in der Schule bedarf der Professionalität und der Mitmenschlichkeit, um der gestellten Aufgabe voll gerecht werden zu können.

Literatur:

- ADAM, G.: Der Religionslehrer: Beruf und Person. In: ADAM, G. /LACHMANN, R. (Hrsg.): Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen 1984 = 1990³, 96-121
- ADAM, G.: Was ist der Mensch? Erwägungen zu einer evangelischen Anthropologie. In: JASPERT, B./MOHR, R. (Hrsg.): Traditio - Krisis - Renovatio aus theologischer Sicht. FS W. Zeller zum 65. Geburtstag. Marburg 1976, 543-551
- P.BIEHL, P.: Beruf: Religionslehrer, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 2. Jg. Neukirchen-Vluyn 1986, 161-194
- BRUNNER, R.: Lehrertraining. Grundlagen - Verfahren - Ergebnisse. München/Basel 1976
- BUBER, M.: Über den Kontakt. Aus Jerusalemer pädagogischen Radio-Reden 1950. In: Ders.: Nachlese. Heidelberg 1966, 93 f.

- FEIGE, A./NIPKOW, K.E.: Religionslehrer sein heute. Münster 1988
- HANISCH, G. u.a.: Qualifiziert als Lehrer und Erzieher im Religionsunterricht. Stuttgart/München 1978
- HEIMBROCK, H.-G. (Hrsg.): Religionslehrer - Person und Beruf. Göttingen 1982
- INGENKAMP, K. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung. Weinheim 1970
- KLAFKI, W.: Das pädagogische Verhältnis und die Gruppenbeziehungen im Erziehungsprozeß. In: Ders. u.a.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. Bd. 1. Frankfurt 1970, 53-91
- KÜRTEIN, K.: Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Neukirchen-Vluyn 1987
- LÄMMERMANN, G.: Religion in der Schule als Beruf. München 1985
- LANGER, W.: Warum noch Religionsunterricht? Gütersloh 1989
- NOHL, H.: Die Pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt/M. 1982⁹
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt 1949
- SCHACH, B.: Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. München 1990
- SÖLLE, D.: Stellvertretung. Stuttgart/Berlin 1965
- ULONSKA, H.: Rollenerwartungen der Schüler an ihre Religionslehrer. In: HEIMBROCK, H.-G. (Hrsg.): Religionslehrer - Person und Beruf. Göttingen 1982, 81-96
- WEGENAST, K.: Der christliche Glaube als Lehre im Religionsunterricht. In.: ADAM, G./ Lachmann, R.: Religionspädagogisches Kompendium. Göttingen 1990³, 224-264
- WEYER, G.: Religionspädagogische Biografie. In: HEIMBROCK, H.-G. (Hrsg.): Religionslehrer - Person und Beruf. Göttingen 1982, 11ff.