

Mirjam Schambeck sf

## Religionslehrer/in sein

### *Zwischen Eröffnen und Pointieren von Lernprozessen*

Lernen geschieht von den Subjekten aus. Diese Aussage suchte zwar schon in reformpädagogischen Konzepten als „Pädagogik vom Kinde aus“ Schule zu gestalten, ist aber bis heute eine Herausforderung an schulisches Lernen geblieben.

Zu Beginn der 1990er Jahre wird dieser Paradigmenwechsel auch in dem Plädoyer für eine Aneignungsdidaktik laut.<sup>1</sup> Seitdem wurde viel nachgedacht und experimentiert. Die Perspektive der Subjektorientierung scheint heute für religiöses Lernen unangefragt zu sein.<sup>2</sup> Dennoch ist die Aufgabe und auch die Rolle der Religionslehrerin und des Religionslehrers in aneignungsdidaktischen Lernprozessen bislang nur wenig reflektiert worden. Ist der Religionslehrer lediglich Moderator von Lernprozessen? Geht es eher um die Kunst, Lernprozesse zu arrangieren oder spielt der Religionslehrer auch selbst eine Rolle im Lerngeschehen? Wie kann er religiöses Lernen anstoßen, da der christliche Glauben doch für die meisten Schüler/innen zu etwas Fremdem geworden ist?

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als ein Beitrag, diesen Fragen nachzugehen und einige grundlegende Momente herauszuarbeiten, die die Aufgabe der Religionslehrerin/des Religionslehrers in einer Aneignungsdidaktik beschreiben.

### **1 Merkmale einer Didaktik der Aneignung**

In einer Aneignungsdidaktik stehen die Subjekte des Lernens im Mittelpunkt. Das heißt, dass sie selbst, ihre Lebenswelten, Lebenserfahrungen und Lebensdeutungen als Potenzial ernst genommen werden, von dem aus die Begegnung mit der Welt geschieht. Waren in einer Vermittlungsdidaktik die Inhalte Ausgangspunkt des Lernens<sup>3</sup> und die Schüler/innen dessen Ziel, so geht eine Aneignungsdidaktik gerade

---

<sup>1</sup> Vgl. *Goßmann, K.*, Die gegenwärtige Krise des Religionsunterrichts, 123; vgl. auch *Goßmann, K./Mette, N.*, Lebensweltliche Erfahrung, 163–175.

<sup>2</sup> Vgl. *Bahr, M./Kropac, U./Schambeck, M.* (Hg.), Subjektwerdung und religiöses Lernen.

<sup>3</sup> Eine besonders markante Weise der Vermittlungsdidaktik ist der Katechismusunterricht. *Paul Tillich*, Gesammelte Werke, Bd. 9, 243, beschreibt in diesem Zusammenhang religiöse Erzieher als solche, „die Symbole den Heranwachsenden wie Steine an den Kopf schmeißen.“

umgekehrt von den Schüler/innen aus und denkt Lernen von den (Re-)Konstruktionen der Schüler/innen her. Dennoch gilt als gemeinsamer Nenner, dass Lernen in personalen Kategorien (Subjektrelation) und zugleich auf einen Gegenstand (Objektrelation) bezogen gedacht wird.<sup>4</sup>

In diesem Sinn kann die Aneignungsdidaktik als Ausdruck verstanden werden, die zu stark gewichtete Ausrichtung auf Inhalte neu zu justieren. Lernen geschieht zwar an Inhalten. Lernen ist aber zuerst und vor allem personales Geschehen.

Gerade die Erkenntnisse aus der Konstruktivismusdebatte wie auch der Gehirnforschung haben das wieder<sup>5</sup> bzw. neu zur Geltung gebracht. Wenn ein Einzelner lernt, dann geschieht das, indem er Neues an vorhandene Strukturen anpasst und so in sein Denken integriert oder indem er Strukturen ändert, um Wirklichkeit durch das neu Hinzugekommene weiter, adäquater zu fassen. Lernen wird zwar durch Impulse von außen angestoßen und geschieht im Rückgriff auf vorhandene Sprach-, Deute- und Handlungsreservoirs, ereignet sich aber personal, nämlich von den Subjekten her.

Einer Aneignungsdidaktik kann also keine personalistische Reduktion nachgesagt werden.<sup>6</sup> Sie hält aber anders, als das in einer Vermittlungsdidaktik der Fall ist, daran fest, dass Lernen zuerst und vor allem in den Subjekten geschieht.

Für religiöses Lernen bedeutet das, dass die Schüler/innen als Subjekte des Glaubens ernst genommen werden müssen und dass es darum geht, ihnen Räume und Zeiten zu eröffnen, ihre Re-Konstruktionen zu entwerfen. Zugleich wird in einer Aneignungsdidaktik aber auch anerkannt, dass Konstruktionen im Rückgriff auf vorhandene Konstruktionen der Tradition des christlichen Glaubens geschehen. Sie sind auf schon geschehene und versprachlichte Erfahrungen und Synthesen des Glaubens angewiesen, soll es nicht zu einem Stillstand bzw. einem Verharren im schon Gewussten und Erfahrenen kommen.

Das bedeutet also, dass biblische Texte, Erzählungen der Tradition, in Feiern und Ritualen verdichtetes Leben Auslöser für religiöses Lernen sein können, als auch Reservoir, die eigenen Konstruktionen zu gestalten, zu erweitern oder auch zu korrigieren. Fremdkonstruktionen pointieren und orientieren damit eigene Konstruktionen und umgekehrt.

Auch von theologischer Seite her wird die Beziehung von Eigenem und Fremdem, von Ich und Du, von Mensch und Gott als grundlegend gesehen. Das gilt auch für religiöses Lernen. Religiöses Lernen wird verstehbar als produktives Wechselspiel zwischen dem persönlichen Anruf Gottes an den Menschen und seiner Antwort.

---

<sup>4</sup> Vgl. dazu auch *Koerrenz, R.*, Religionspädagogik zwischen Aneignung und Vermittlung, 45.

<sup>5</sup> Schon Impulse in der Reformpädagogik zielten darauf, von den Bedingungen der Schüler/innen auszugehen und damit Lernen von ihren Kapazitäten aus zu eröffnen. Vgl. dazu z. B. die Formalstufen der sog. Münchener Methode. Zwischen 1900 und 1930 wurde das in der Redeweise einer „Pädagogik vom Kinde aus“ explizit.

<sup>6</sup> Dieser Vorwurf nahm z. B. Gestalt an in den Bemühungen *Siegfried Bernfelds*, der davon ausging, dass eine Veränderung der Pädagogik nur dann eintrete, wenn sich an den Strukturen bis hin zu den Gesellschaftsstrukturen etwas änderte. Vgl. dazu *Koerrenz, R.*, Religionspädagogik zwischen Aneignung und Vermittlung, 48–52.

Damit wird zum einen eine bestimmte Anthropologie thematisch. Zum anderen wird der Prozess des religiösen Lernens in einer bestimmten Weise akzentuiert. Beides soll im Folgenden kurz erläutert werden.

Die Existenz des Menschen selbst wird im christlichen Glauben verstehbar als Geheimnis, in dem scheinbar so entgegengesetzte Phänomene wie Freiheit und Bezogenheit auf Gott aufeinander treffen. Der Mensch als Du Gottes ist von Gott ursprünglich in die Freiheit gesetzt und als Wesen der Freiheit angelegt. Diese Freiheit ist im Christlichen nicht als Lossagen von der Geschöpflichkeit und damit auch der Bezogenheit auf Gott gedacht. Die Freiheit verwirklicht sich für den Menschen und seine Mitwelt vielmehr umso mehr, als er diese ursprüngliche Bezogenheit auf seinen Ursprung, nämlich auf Gott, einlöst. Weil nun Gott nicht der Widerpart des Menschen ist, sondern der, der die Vollendung und das Heil des Menschen will und ist, ist diese Bezogenheit nicht die Verdammnis des Menschen, sondern der Grund des Lebens und der menschlichen Freiheit.

Mit anderen Worten kommt der Mensch seinem Geheimnis umso näher, je mehr er in die Bezogenheit auf Gott einschwingt und sich von dieser Wirklichkeit gestalten lässt. Eigenes und Fremdes, das hier als Chiffre für das Anderssein Gottes steht, sind in einem Beziehungsverhältnis zu denken. Je mehr sich das Eigene auf das Fremde und hier den Fremden und Anderen, nämlich Gott, einlässt, desto mehr verwirklicht sich das Eigene. Das ist aber, wie gesagt, nur deshalb als Freiheitsgeschehen zu denken, weil Gott *nicht* als der *ganz Andere* erscheint, der völlig unterschieden ist von der Wirklichkeit des Menschen. Die Einheit von Eigenem und Fremdem ist vielmehr durch Gottes Zuerst begründet und als fruchtbares Zueinander in Bewegung gehalten. Gott selbst ist es, der sich als Existential des Menschen zeigt und damit den Menschen schon immer auf sich ausgerichtet hat.<sup>7</sup>

Für religiöses Lernen bedeutet das, dass es, insofern es sich als Antwort auf das Zuerst Gottes gestaltet, im Verhältnis von Selbst- und Fremdkonstruktionen ereignet. Das ist wiederum auf zweierlei Weise zu verstehen: Erstens bedeutet christlich gesprochen, sich seiner selbst immer mehr gewahr zu werden, auch Gottes immer mehr inne zu werden. Oder nochmals anders gesagt, ist der Weg der Selbsterfahrung auch der Weg der Gotteserfahrung.<sup>8</sup> Zweitens vollzieht sich religiöses Lernen als Wechselspiel von eigener Konstruktion und Konfrontation mit Konstruktionen Anderer. Unter den Konstruktionen Anderer sind sowohl die Erfahrungs-, Sinn- und Deutepotenziale der christlichen Tradition, gesellschaftliche Sprachmuster und lebensweltliche Kommunikationsformen gemeint als auch Erfahrungen des Anderen schlechthin, nämlich Gottes, der sich in die Geschichte der Menschen eingeschrieben hat und weiter einschreibt.

Im Religionsunterricht konkretisiert sich das sowohl im Thematischerwerden der jüdisch-christlichen Tradition als auch darin, was den Religionslehrer selbst ausmacht

---

<sup>7</sup> Vgl. dazu *Rahner, K.*, Grundkurs des Glaubens, 35–53; 122–142.

<sup>8</sup> Vgl. *Rahner, K.*, Selbsterfahrung und Gotteserfahrung, 135.

und was er als Person kommuniziert.<sup>9</sup> Lernen geschieht im Hin- und Herbewegen von Eigenem und Fremdem. In Prozessen religiösen Lernens, wie sie sich im Religionsunterricht ereignen, ist normalerweise der Religionslehrer derjenige, der in die Selbstkonstruktionen der Schüler/innen die Zeugnisse der jüdisch-christlichen Tradition einträgt und damit einen Prozess auslöst, in dem man sich an Fremdem, Sperrigem, Anderem abarbeitet, dadurch evtl. korrigiert wird und vielleicht zu einer größeren Weite findet.

Dieses Zueinander ist freilich nicht einseitig zu denken. Auch die „Konstruktionen“ der jüdisch-christlichen Tradition wie auch der Religionslehrer/innen selbst erfahren durch die Konstruktionen der Schüler/innen eine Auslegung und einen Impuls, sich weiter zu entfalten.

Damit wird deutlich, dass sich dieses Wechselspiel von Selbst- und Fremdkonstruktion, von Eigenem und Werden am Fremden von der Grundverfasstheit des Menschen her ergibt. Der Mensch ist einer, der am Anderen wird und letztlich vom Anderen, von Gott her geschaffen ist.

Im Grunde genommen spiegelt eine Aneignungsdidaktik damit das Spannungsfeld von Freiheit und Gebundenheit, von der Bedeutung des Selbstseins und dessen Angewiesenheit auf das Fremde, Andere bzw. den anderen Menschen und letztlich Gott wider. In einer Aneignungsdidaktik wird dieses Spannungsverhältnis positiv aufgegriffen, indem man davon ausgeht, dass sich der Mensch durch das entwickelt, was er entdeckt.<sup>10</sup>

## 2 Zur Bedeutung der Religionslehrer/innen in einer Aneignungsdidaktik

Im Folgenden soll auf dem Hintergrund der Diskussion um die „Lehrerprofession“ und die „Lehrerkompetenzen“ versucht werden, den Fokus auf die Bedeutung des Religionslehrers in einer Aneignungsdidaktik zu richten.

Es geht um die Frage, was Religionslehrer/innen können müssen, wenn sie ernst nehmen, dass religiöses Lernen von den Schüler/innen ausgeht. Nach wie vor kann dazu das im Grunde auf *Heinrich Roth* zurückgehende Kompetenzen-Quartett hilfreiche Orientierungen geben.<sup>11</sup> *Roth* unterscheidet hier zwischen Sachkompetenz, Metho-

---

<sup>9</sup> Vgl. dazu auch die Unterscheidung von *Hans-Georg Ziebertz*, Im Mittelpunkt der Mensch?, 36 f., der zwischen instrumenteller und verständigungsorientierter Kommunikation unterscheidet. Er macht so darauf aufmerksam, dass eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt, Kommunikation nicht mehr nur als Technik versteht, sondern als Ziel, als „sinnstiftendes und sinnerhaltendes Handeln“. Vgl. dazu auch die Grundlagen der Kommunikativen Pädagogik, wie sie z.B. von *Klaus Schaller* entwickelt wurde. Dieser versteht das Angelegtsein des Menschen auf Sinn als Grund von Erziehung und Bildung. Deren Ziel ist dann nicht mehr nur, vorgefundenen „Sinn“ zugänglich zu machen, sondern die am Lernprozess Beteiligten zu befähigen, Sinn hervorzubringen und damit ihre Lebensgrundlage immer mehr zu verwirklichen. Vgl. dazu *Schaller, K.*, Über das Verhältnis von Pädagogik und Politik, 92.

<sup>10</sup> Vgl. dazu auch das Grundprinzip der Pädagogik, wie sie z.B. von *M. J. Langeveld* vertreten wird. Dieser geht z.B. davon aus, dass das Kind dann seine eigenen Erfahrungschancen erhält, wenn „der Erzieher den größten Wert auf *einen* Wesenszug des Menschen legt: dass er sich entwickelt durch das, was er selbst entdeckt“. *Langeveld, M. J.*, Das Kind und der Glaube, 72.

<sup>11</sup> Vgl. *Roth, H.*, Pädagogische Anthropologie.

denkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Auch wenn im Anschluss an ihn viele unterschiedliche Kataloge von Kompetenzen für den Beruf des Lehrers aufgestellt wurden, thematisieren sie im Kern die von *Roth* genannten Qualifikationen.<sup>12</sup> An ihnen sollen Kompetenzen im Sinne von Befähigungen von Religionslehrer/innen in aneignungsdidaktischen Lernprozessen herausgearbeitet werden.

In Bezug auf die *Sachkompetenz* heißt das, dass ein Religionslehrer die verschiedenen Dimensionen des christlichen Glaubens kennen, aufeinander beziehen und den Schüler/innen kommunizieren kann. Das bedeutet, sowohl die Inhaltsdimension des christlichen Glaubens als auch seine Gestaltdimension, seine Erfahrungsdimension und seine auf Kommunikation angelegte Dimension verstehen, deuten und konkretisieren zu können.

In aneignungsdidaktischen Lernprozessen heißt das, dass ein Religionslehrer versucht, den Schüler/innen Räume und Zeiten zu eröffnen, nach dem Woher und Wohin des Menschen zu fragen, eine „Unterbrechung des Alltags“ (*J.B. Metz*) zu riskieren und dem Uneinholbaren und Ewigen Raum zu geben. Er wird in diesen Lernprozessen auch derjenige sein, der mitten in die Fragen der Schüler/innen die Fragen und Antwortversuche des christlichen Glaubens einträgt. Die Tradition des christlichen Glaubens fungiert als Reservoir, Fragen anzustoßen, zu versprachlichen und Antworten zu entdecken.

Das braucht eine große Sensibilität für die Schüler/innen, ihre entwicklungspsychologischen Prozesse und Entwicklungen im Bereich der religiösen Urteilskraft, ihre religiösen Ausdrucksformen, ihre Kommunikationsformen und für die Fragen, die sie bewegen.

Die *Methodenkompetenz* zeigt sich in aneignungsdidaktischen Lernprozessen als Vermögen, Lernprozesse zu moderieren.<sup>13</sup> Lernwege müssen so angelegt werden, dass zumindest die Möglichkeit einer Selbsttätigkeit nicht verhindert wird. Das gilt gleichsam als Minimalbedingung. Besser wird es natürlich sein, dass der Religionslehrer darauf achtet, Räume und Zeiten so zu gestalten, dass sich die Schüler/innen aktiv mit Themen, Fragen und Antworten auseinander setzen.

Ferner wird er versuchen, Lernsituationen so zu arrangieren und didaktisch zu beantworten, dass sie die Schüler/innen möglichst gut dafür disponieren, überhaupt die Frage nach dem aufzuwerfen, was über das Vorfindliche hinausgeht. Das bedeutet, dass darauf zu achten ist, dass die Prozesshaftigkeit und Vielgestaltigkeit der Lernwege garantiert ist. Der Religionslehrer muss darauf achten, dass alle Vermögen des Menschen zur Geltung kommen, dass sequenzielles, informierendes Lernen abwechselt mit offenen Lernformen. Ebenso muss er die Lernwege so arrangieren, dass diskursives Nachdenken ebenso Platz hat wie assoziierendes Imaginieren oder praktisches Tun.

---

<sup>12</sup> Vgl. *Englert, R.*, Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute?, 23; vgl. *Doedens, F./Fischer, D.*, Kompetenzen von Religionslehrer/innen, 150–153; vgl. die Auflistung bei *Heil, St./Ziebertz, H.-G.*, Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, 68–72; vgl. *Ringel, N.*, „Was ich nicht alles können muss ...“, 67–112.

<sup>13</sup> Vgl. *Ziebertz, H.-G.*, Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, 187, spricht vom „Manager“ von Lernprozessen.

Erzählen und erfinden, lesen, schreiben, reflektieren, ergründen, ahnen, Ausschau halten nach dem Utopischen, staunen und fragen, stille werden und in Farben und Formen, in Klang und Ton gestalten, können Momente aneignungsdidaktischen Lernens sein.

Schon hier wird deutlich, dass aneignungsdidaktisches Lernen in hohem Maße von den am Lernprozess Beteiligten abhängt, sowohl von den Schüler/innen als auch den Lehrer/innen. Die personalen Kompetenzen, also die *Sozial- und die Selbstkompetenz*, spielen eine große Rolle.

Was in der kommunikativen Didaktik als Anspruch an den Lehrer gerichtet wird, nämlich Kommunikation zu stimulieren und zu erhalten<sup>14</sup>, das zeigt sich als grundlegend für aneignungsdidaktisches Lernen. Ähnlich wie in der kommunikativen Didaktik ist eine symmetrische Kommunikation das Ideal. Das heißt, dass es durchaus im Sinne dieses Lernens ist, dass die Grenzen zwischen Lehrer- und Schülerrolle fließend sein können.<sup>15</sup> Kommunikation meint in diesem Unterricht eine Interaktion zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen, die von beiden Partnern beeinflusst wird und im Gruppengeschehen sowie durch die Inhalte nochmals eine eigene Dynamik gewinnt.

Mit anderen Worten wird also auch der Religionslehrer, der sich zunächst mit der Distanz des Erfahrenen in den Prozess einlässt, dennoch von dem, was der Andere erfährt, herausgefordert und evtl. in seiner eigenen Erfahrung verändert. Der Religionslehrer ist also sehr wohl „Arrangeur von Lernchancen“<sup>16</sup> als auch Betroffener.

Das heißt auch, dass der Religionslehrer selbst, wie es ihm geht, welche Erfahrungen er mit Gott gemacht hat und welche Fragen und Zweifel ihn begleiten, das Lernen im RU prägt. Seine eigene Verfasstheit wird – vergleichbar mit dem Bild eines Resonanzraumes – den Suchprozess nach Gott mitbestimmen.

Er kommt als Person in den Blick, die nicht auf die Vereinnahmung des Anderen zielt, sondern ihm vielmehr ermöglicht, in Freiheit Stellung zum Glauben zu beziehen.<sup>17</sup> Damit ist ein hoher existenzieller Anspruch an den Religionslehrer formuliert, der sich aus der Sache des Glaubens selbst ergibt. Glauben zu leben, Gott zu erfahren, bedeutet, sich in der Tiefe der eigenen Person berühren zu lassen. Glauben zu kommunizieren, ist von daher schon immer darauf verwiesen, die eigenen Erfahrungen mit Gott bzw. die Krisen und Brüche in der eigenen Gottesbeziehung mitzuteilen.<sup>18</sup>

Das kann bedeuten, die Freiheit, in die der Gott Israels und Jesu die Menschen geführt hat, als Ziel des Lebens, aber auch der konkreten religiösen Bildungsprozesse aufscheinen zu lassen. Das kann heißen, die eigenen Brüche im Leben, das Scheitern, das Lebenswidrige nicht als Zeichen der Abwesenheit Gottes verstehen zu müssen,

---

<sup>14</sup> Vgl. Ziebertz, H.-G., Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, 187.

<sup>15</sup> Vgl. Boettcher, W./Otto, G./Sitta, H., Lehrer und Schüler machen Unterricht, 80; vgl. Schäfer, H. H./Schaller, K., Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik.

<sup>16</sup> Vgl. Ziebertz, H.-G., Wer initiiert religiöse Lernprozesse?, 187.

<sup>17</sup> Vgl. Exeler, A., Der Religionslehrer als Zeuge, 4.

<sup>18</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die Aussage, die Paul VI. in *Evangelii nuntiandi*, 46, tätigte: „Wird es im Grund je eine andere Form der Mitteilung des Evangeliums geben als die, in der man einem anderen seine eigene Glaubenserfahrung mitteilt?“

sondern aufgrund des Weges Jesu als dennoch von der Anwesenheit Gottes durchzogen zu verstehen. Das kann schließlich auch veranlassen, das prophetische Potenzial des christlichen Glaubens, das gegen Ungerechtigkeit und lebensbehindernde Strukturen aufstehen lässt, in den gesellschaftlichen Diskurs einzubringen und beizutragen, Lebensumstände lebensdienlicher zu gestalten. Den Gott des christlichen Glaubens zu kommunizieren, heißt, für ein bestimmtes Welt- und Menschenverständnis einzutreten, hat sowohl Auswirkungen auf das Selbst, das Du, das Wir und die Mitwelt im Sinne einer bestimmten, eben vom Gottesverständnis des christlichen Glaubens her pointierten Lebensorientierung, Lebensdeutung und Lebensgestaltung.

All diese Momente aneignungsdidaktischen Lernens im Religionsunterricht ergeben sich von dem Ziel her, zur Subjektwerdung und Identitätsbildung des Einzelnen beizutragen. Die Gottesfrage und die Möglichkeit, Gott zu erfahren, werden als Potenzial verstanden, diese Ziele Wirklichkeit werden zu lassen, weil Gott selbst als derjenige vorgestellt wird, der den Menschen zum Subjektwerden berufen und ihn als sein Gegenüber geschaffen hat. Hier wird der Gedanke eingeholt, dass sich Bildung als Selbstbildung ereignet in Auseinandersetzung mit dem Fremden und Anderen.

Schon in diesen wenigen Ausführungen wird deutlich, dass für den Religionslehrer aneignungsdidaktische Lernprozesse auch zur Überforderung werden können. Von daher will ich abschließend die Schwierigkeiten dieses Lernens für den Religionslehrer beleuchten, aber auch nochmals auf seine Chancen aufmerksam machen.

### **3 Schwierigkeiten und Chancen einer Aneignungsdidaktik für den Religionslehrer**

Weil die Aneignungsdidaktik darauf zielt, von der Selbsttätigkeit der Schüler/innen auszugehen, und das heißt auch von ihrem Tempo, von ihren Assoziationen, von ihrer Bereitschaft, sich in eine Sache, ein Thema zu verwickeln, von ihren Konstruktionen, ist das Unplanbare des Unterrichtsgeschehens geradezu das Charakteristische schlechthin. Lernarrangements können zwar angelegt werden. Lernen kann aber nicht vorhergesagt werden. Das braucht von Seiten des Religionslehrers eine große Fähigkeit des Freilassens von Schüler/innen und von Unterricht. Es braucht den Mut und die Risikobereitschaft auf Seiten des Lehrers Leerstellen, Pausen und auch Situationen auszuhalten, an denen man nicht mehr weiterkommt.

Das erfordert ferner die Kunst, zwischen Situationen zu unterscheiden, die helfen, sich immer mehr mit dem Thema auseinander zu setzen, und einer Beliebigkeit, die nicht weiter führt, die Religion zum reinen Assoziationsfach degradiert.

Um hier zwischen *Skylla* und *Charybdis* einen Weg zu finden, ist neben der Erfahrung, die durch unterrichtliches Handeln und die Reflexion von Unterricht entsteht<sup>19</sup>, auch Hilfe von außen nötig. Kollegiale Beratung, der Austausch untereinander bietet sich an. Auch wenn das im Unterrichtsalltag einen zusätzlichen Aufwand ausmacht,

---

<sup>19</sup> Vgl. Ziebertz, H.-G./Heil, S./Mendl, H. u. a., Religionslehrerbildung an der Universität; vgl. Mendl, H./Heil, S./Ziebertz, H.-G., Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, 325–331.

so können Lernprozesse, die mitgeteilt, miterlebt und gemeinsam reflektiert werden, zur eigenen Sicherheit und Weiterentwicklung beitragen und von daher lohnen.

Aneignungsdidaktik hat mit den am Lernprozess Beteiligten zu tun und macht bewusst, dass Lernen an ihnen und durch sie geschieht. Es kommt also darauf an, dass sich die am Lernprozess Beteiligten öffnen, sich auf Fragen einlassen, das je Ihre dazugeben und so Lernen und auch Wissen je neu generieren.

Gerade im Religionsunterricht als „Anwalt des Unverfügbaren“ (B. Dressler) in der Schule, ist damit eine deutliche Grenze markiert. Weil religiöses Lernen letztlich darauf zielt, die Tiefendimension von Wirklichkeit aufzudecken und das heißt auch, die Gottesfrage zu stellen und ihre Bedeutung für die Existenz jedes Einzelnen zu artikulieren, braucht es geschützte Räume, die die Schule kaum oder nicht bieten kann. Die mehr oder weniger vertraute Klassengemeinschaft, das Leistungssystem mit seinen Bewertungen und Einschätzungen, die Gestaltung der Klassenräume und Zeitrhythmen sind keine Orte, darüber zu sprechen, was den Einzelnen zutiefst angeht. Religiöses Lernen, in aneignungsdidaktischen Prozessen initiiert, kann darin sowohl Schüler/innen als auch Religionslehrer/innen überfordern.

Wenn man sich dieser Grenzen bewusst ist und in diesem Sinne religiöses Lernen diskret situiert, dann können gerade aneignungsdidaktische Lernarrangements den Schüler/innen einen Weg zu ihren eigenen religiösen Erfahrungen auf tun helfen.

In der Aneignungsdidaktik wird schon beim Lernarrangement ernst genommen, dass Lernen von den Schüler/innen her geschieht. Schon die Lernwege lassen erkennen, dass Lernen auf Subjektwerdung zielt und zur Identitätsbildung anstiftet. Formen kreativen Schreibens, wie überhaupt der Umgang mit Dichtung, Kunst und Musik eignen sich dazu besonders gut. Als Ausdruck empfundener Wirklichkeit regen sie an, dass Schüler/innen ihre Wahrnehmungen, Deutungen und Gestaltungsvorschläge von Welt artikulieren und umsetzen lernen. Damit wird sozusagen schon unterwegs eingeübt und konkret, worauf religiöse Bildung insgesamt zielt.

Ein solcher Unterricht bleibt für die am Lernprozess Beteiligten spannend. Sowohl für die Schüler/innen als auch den Religionslehrer zeigt sich das Lerngeschehen als Prozess, als Entwicklung, die nicht in Gänze absehbar ist. Unterricht kennt Überraschungsmomente, Abwechslung und das Gegenteil von Langeweile. Auch für den, der etwas weiß, bleibt es ein Stück weit unverfügbar, was er dazulernen wird. Ein solcher Unterricht birgt die Chance, als intensiv gelebte Lebenszeit empfunden zu werden und das heißt als wichtige Lebenszeit.

Schule könnte so für Religionslehrer/innen und Schüler/innen zum Ort werden, an dem nicht nur Lebenszeit verbracht, sondern auch erlebt wird.

## Literatur

- Bahr, M./Kropac, U./Schambeck, M. (Hg.), *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*, München 2005.
- Boettcher, W./Otto, G./Sitta, H. u. a., *Lehrer und Schüler machen Unterricht*, München/Berlin/Wien 1976.

- Doedens, F./Fischer, D., Kompetenzen von Religionslehrer/innen. Anregungen für eine berufs-feldbezogene Fortbildung, in: Rothgangel, M./Fischer, D. (Hg.), Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 148–155.
- Englert, R., Welche Kompetenzen brauchen (Religions)Lehrer/innen heute? Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in: RpB 55/2005, 21–36.
- Exeler, A., Der Religionslehrer als Zeuge, in: KatBl 106 (1981) 3–14.
- Goßmann, K., Die gegenwärtige Krise des Religionsunterrichts in Westdeutschland, in: ders. (Hg.), Religionsunterricht in der Diskussion. Zur Situation in den jungen und alten Bundesländern, Münster 1993, 119–128.
- Goßmann, K./Mette, N., Lebensweltliche Erfahrung und religiöse Deutung. Ein religionspädagogisch-hermeneutischer Zugang, in: Comenius-Institut (Hg.), Religion in der Lebensgeschichte. Interpretative Zugänge am Beispiel der Margret E., Gütersloh 1993, 163–175.
- Klafki, W., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 1996<sup>5</sup>.
- Heil, St./Ziebertz, H.-G., Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: dies./Mendl, H./Simon, W., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005, 65–77.
- Koerrenz, R., Religionspädagogik zwischen Aneignung und Vermittlung? Anmerkungen zu einer unzulänglichen Alternative, in: Becker, U./Scheilke, Ch. Th., Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik, Gütersloh 1995, 43–56.
- Langeveld, M. J., Das Kind und der Glaube. Einige Vorfragen zu einer Religionspädagogik, Braunschweig 1959.
- Mendl, H./Heil, S./Ziebertz, H.-G., Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: KatBl 130 (2005) 325–331.
- Prokopf, A./Ziebertz, H.-G., Wo wird gelernt?, in: Hilger, G./Leimgruber, S./Ziebertz, H.-G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 234–247.
- Rahner, K., Grundkurs des Glaubens. Einführung in den Begriff des Christentums, Freiburg i. Br./Basel/Wien 1976<sup>10</sup>.
- , Selbsterfahrung und Gotteserfahrung, in: SzTh 10, Zürich/Einsiedeln/Köln 1972, 133–144.
- Ringel, N., „Was ich nicht alles können muss ...“. Religionspädagogische Handlungskompetenzen von Religionslehrer/-innen an Grundschulen, Essen 2001.
- Roth, H., Pädagogische Anthropologie, 2 Bde., Hannover 1966/1971.
- Schäfer, H. H./Schaller, K., Kritische Erziehungswissenschaft und kommunikative Didaktik, Heidelberg 1971.
- Schaller, K., Über das Verhältnis von Pädagogik und Politik in der Pädagogik der Kommunikation, in: Bildung und Erziehung 44 (1991) 97–99.
- Schoberth, I., Der unwillige Zeuge?, Die ‚Identität‘ der Religionslehrer und die ‚Sache‘ des Religionsunterrichts, in: ZPT 54 (2002) 118–133.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. Handreichung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1983.
- Tillich, P., Gesammelte Werke, Bd. 9, Stuttgart 1967.
- Ziebertz, H.-G., Im Mittelpunkt der Mensch? Subjektorientierung der Religionspädagogik, in: RpB 45/2000, 27–42.
- , Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Hilger, G./Leimgruber, S./ders. (Hg.), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, München 2001, 180–200.
- /Heil, S./Mendl, H. u. a., Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster 2005.