

Peter Biehl

Beruf: Religionslehrer

Schwerpunkte der gegenwärtigen Diskussion

Die religionspädagogischen Bibliographien (vgl. JRP 1 und 2) lassen ein zunehmendes Interesse der Religionspädagogik an der Person und am Beruf des Religionslehrers bzw. Gemeindepädagogen erkennen. Nachdem jetzt auch umfangreiche Monographien zu diesem Thema erschienen sind, die seine historische Dimension zur Geltung bringen (Meyer 1984; Lämmermann 1985), läßt sich eine Zwischenbilanz der Diskussion ziehen, die ihre Schwerpunkte hervorhebt.

Zuletzt hat 1951 H. Kittel eine religionspädagogische Theorie des Lehrers auf evangelischer Seite vorgelegt; 1976 stellt S. Vierzig rückblickend auf die Diskussion der letzten Jahre fest, daß der Lehrer gegenüber den anderen Determinanten des Unterrichts völlig zurückgetreten sei (1976, 19). Nun hat es auch zwischen 1951 und 1976 gelegentlich wichtige Beiträge zur Aufgabe und Stellung des Religionslehrers gegeben (vgl. z.B. Stallmann 1965; Nipkow 1971; Leuenberger 1973; Ulonska 1974); aber der Wandel seit Ende der siebziger Jahre ist unübersehbar. Es fehlt allerdings eine religionspädagogische Gesamtheorie des Lehrers und — trotz entsprechender Anstöße (vgl. Nipkow 1971; Mollenhauer 1972; Heiland 1979) — eine entsprechende *pädagogische* Theorie. Die religionspädagogische ist parallel zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion verlaufen. Zunächst wandte sie sich unter religionssoziologischer Fragestellung dem *Beruf* des Religionslehrers und seinen Rollenkonflikten (vgl. z.B. Konukiewitz 1975; Raske 1978; Schach 1980) zu; in jüngster Zeit steht das Interesse an der *Person* des Religionslehrers und seinem Identitätsproblem unter religionspsychologischem Aspekt im Vordergrund (vgl. Heimbrock 1980 und 1982; Kassel 1982).

Dem gegenwärtigen Interesse an Biographie und gelebter Religiosität entsprechend werden Lehrer- und Lebenslaufforschung verbunden (Nipkow 1982). Die religionspädagogischen Bemühungen sind vergleichbar mit dem Versuch, Praktische Theologie von der Person und dem Amt des Pfarrers her, also vornehmlich als Pastoraltheologie zu konzipieren (vgl. Josuttis 1982; im Sinne einer empirisch-funktionalen Theorie: Dahm 1971).

Warum ist der Lehrer zu einem bevorzugten Thema der Religionspädagogik geworden? Zunächst bestand ein erheblicher Nachholbedarf, nachdem nacheinander die Reflexion auf die hermeneutisch-didaktische Bedeutung der biblischen Inhalte, auf die gesellschaftliche Relevanz des christlichen Glaubens und auf die Erfahrungen und Bedürfnisse der Schüler die religionspädagogische Arbeit bestimmt hatten. Das Interesse am Religionslehrer fällt zeitlich mit den Bemühungen um eine *Integration* der genannten Einzelaspekte zusammen. Das kann ein Indiz dafür sein, daß im *Zentrum* einer integrativen Religionspädagogik die Theorie des Lehrers stehen muß. Der Religionslehrer vermittelt nämlich zwischen den Erfahrungen, die den biblischen Inhalten zugrunde liegen, zwischen den Lebenserfahrungen der Schüler und zwischen den gesellschaftlichen Erwartungen. Aufschlüsse über diesen religionspädagogischen Vermittlungsprozeß sind gar nicht zu erwarten, solange der Lehrer als wichtigster Faktor unberücksichtigt bleibt. Religionspädagogische Theoriebildung nimmt bei diesem Vermittlungsprozeß ihren Ausgang und wird vor allem hier wieder praktisch. Das Gelingen der Vermittlung, die der Religionslehrer zum Teil in seiner Person repräsentieren muß, hängt auch davon ab, ob der Lehrer eine Theorie erhält, die ihn über sein religionspädagogisches Handeln und die Bedeutung seiner Person aufklärt. Ein Kriterium für die religionspädagogische und theologische Sachgemäßheit einer solchen Theorie ist die Frage, ob das dialektische Verhältnis zwischen der *Sache*, die der Lehrer vor seinen Schülern vertritt, und seiner *Person* angemessen zur Geltung gebracht wird. Die Wahrheit der Sache relativiert und entlastet die Person, kann aber umgekehrt nicht ohne sie für die Schüler konkret werden. Die gegenwärtige Diskussion, die ein starkes Interesse an der Subjektivität des Religionslehrers zeigt, wird also auch danach zu beurteilen sein, ob die Wahrheit der Sache angemessen zur Geltung kommt.

1 Historische Untersuchungen in systematischer und praktischer Absicht

Die bei weitem umfangreichsten Monographien zu unserem Thema liegen — der geisteswissenschaftlichen Herkunft der Religionspädagogik entsprechend — auf historischem Gebiet vor. Während man sich bisher damit begnügte, das Religionslehrerverständnis in den religionspädagogischen Konzeptionen nach 1945 herauszuarbeiten und didaktischen Entwürfen zuzuordnen (vgl. Hilger 1978; Adam 1984), wird der Rahmen jetzt sehr weit gespannt. Die Münchner Habilitation von G. Lämmermann (1985) untersucht die grundlegenden pädagogischen Kategorien »Bildung« und »Erziehung« vom antiken Erziehungsgedanken an (55ff) und analysiert die Geschichte des öffentlichen Unterrichts und des Lehrerberufs — auch unter sozialgeschichtlichem Aspekt — seit der

Reformationszeit (129ff). Die Münchner Dissertation von J. Meyer (1984) setzt erst um die Jahrhundertwende mit der Untersuchung überwiegend katholischer religionspädagogischer Literatur ein, gelangt dafür aber bis in die gegenwärtige Diskussion. Sein Interesse gilt den praktischen Konsequenzen der Untersuchung für einen schülerorientierten Religionsunterricht sowie für eine entsprechende Lehrerbildung und -fortbildung (vgl. 383ff), während Lämmermann sein Buch als Vorstudie zu einer am Lehrer orientierten theologischen Bildungstheorie versteht. Insofern ergänzen sich beide Arbeiten.

Meyer entwirft eine Strukturskizze der grundlegenden Aspekte der Person und Aufgabe des Religionslehrers (14f) und gewinnt dadurch ein Frageraster, mit dessen Hilfe er die Literatur auswertet und beurteilt. Im Rückblick auf die Geschichte der Religionspädagogik stellt er fest, daß überwiegend theologisch ausgerichtete Phasen mit stärker pädagogisch orientierten abwechselten. Im *Zeitraum von 1900 bis 1918* steht die Theologie im Kontext neuscholastischer Theologie und Katechese im Vordergrund. Der Religionslehrer wird als reiner Vermittler der Glaubensinhalte — vor allem des Katechismus — verstanden; es interessiert nur die Sache, nicht die beteiligten Personen, weder Schüler noch Lehrer (56f.335f). In der vornehmlich pädagogisch orientierten *Periode von 1919 bis 1935* wandelt sich das Bild des Religionslehrers zum religiös-sittlichen Erzieher. Unter dem Einfluß der Wert- und Erlebnispädagogik sowie der Arbeitsschulbewegung wird der religiöse Erzieher dann vor allem als »Wertträger und Erlebnisvermittler« angesehen. M. Pflügers dreibändiges Werk »Der Religionsunterricht« (1935) faßt diese Periode zusammen. Mit J.A. Jungmanns Buch »Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung« (1936) kommt wieder eine genuin theologisch orientierte Katechetik und Pastoraltheologie zur Geltung. In dieser *Periode (1936-1967)* wird der Religionslehrer bzw. Katechet vornehmlich als Verkündiger des Wortes Gottes verstanden. Die Person des Religionslehrers tritt hinter dem Kerygma zurück, wenn eine Einführung in die Glaubenslehre vermittelt werden soll. Steht der Glaubensakt im Vordergrund, soll der Religionslehrer den Glauben der Schüler dadurch fördern, daß er sie an seinem Glauben teilhaben läßt (213f). Insgesamt ist es Aufgabe des Religionslehrers, den Glauben der Schüler zu fördern (215). Daher wird der Glaube bzw. die biblisch geprägte Frömmigkeit des Religionslehrers hervorgehoben. Weiterreichend ist die Formulierung, der Religionslehrer habe Zeuge zu sein. Faktisch überwiegt auch in dieser Periode die klassische Zweiteilung, nach der die Geistlichen den Katechismusunterricht, die Religionslehrer den Bibelunterricht zu erteilen haben (216). Das Verständnis des Religionslehrers als Katecheten wird ausschließlich von der Theologie her bestimmt. Seine Aufgabe ist die Weitergabe der Glaubenslehre und des Glaubenslebens (218). Der Schüler wird einseitig als Empfänger einer in sich vollständigen und sachlich abgeschlossenen Botschaft verstanden (220). Den *Zeitraum von 1968-1974* beschreibt Meyer als eine Periode des Suchens und der Neuorientierung. Von dem Religionslehrer, der angesichts der Vielfalt der Ansätze Schwierigkeiten hat, einen eigenen Standort zu finden, wird von den Konzeptionen erwartet, (1) auf dem Wege über die Erschließung der biblischen Tradition eine Deutung der Welt und des Lebens zu ermöglichen, (2) die religiöse Dimension der Wirklichkeit aufzuzeigen, (3) die Schüler zu einem christlichen Handeln und Verhalten angesichts gesellschaftlicher Probleme zu befähigen, (4) die religiöse Sozialisation der Schüler aufzuarbeiten (327.338f). Im Vergleich zu früheren Jahren stellt Meyer eine Zurückhaltung bei der Formulierung menschlicher und religiös-spirituelier Voraussetzungen beim Religionslehrer fest; seine Bindung an die Kirche wird gelegentlich thematisiert (328). Der Würzburger Synodenbeschluß »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974), der Aspekte des hermeneutischen wie des problemorientierten Ansatzes verschränkt, beendet diese Periode. Die nachsynodalen Probleme sind vor allem durch das Anliegen des schülerorientierten Religionsunterrichts gekennzeichnet, der den Religionslehrer angesichts der zu vermittelnden Sache als Anwalt der Schüler sieht.

Während bisher von theologischen, pädagogischen und didaktischen Vorgaben und Rahmenbedingungen her *normative* Aussagen über den Religionslehrer gemacht wurden, wurden in den letzten Jahren empirische Arbeiten vorgelegt, die das *reale* Verhalten von Religionslehrern untersuchen. Meyer wertet die Untersuchungen von Prawdzik (1973) und Schuh (1978) für die Praxis der Aus- und Weiterbildung von Religionslehrern aus.

Der Wert der gründlichen Untersuchung Meyers liegt darin, daß er die katholische Literatur zwischen 1900 und 1980, die sich ja oft nur am Rande mit dem Religionslehrer beschäftigt, aufarbeitet. Die evangelische Literatur wird mehr stichprobenartig herangezogen, um gleichlaufende Tendenzen festzustellen (354-356).

Im Blick auf die von Meyer charakterisierte zweite und dritte Periode der Religionspädagogik bietet Lämmermann wichtige Ergänzungen und Präzisierungen.

Als exemplarische Positionen für die liberale Religionspädagogik untersucht Lämmermann das Konzept der religiösen Erziehung bei R. Kabisch, das primär als Theorie über den Religionslehrer entworfen ist (262ff), und die theologische Bildungstheorie bei F. Niebergall (272ff), dessen wesentlichstes Verdienst im Versuch einer bildungstheoretischen Begründung des Religionsunterrichts liegt (290). Die erste Antwort auf die Kulturkrise mit einer umfassenden Kritik der liberalen Religionspädagogik liegt bei G. Bohne vor, bei dem sich Wertphilosophie und Dialektische Theologie verbinden (294ff). Durch K. Frör wird dann Bildung grundsätzlich theologisch für obsolet erklärt und dem Gesetz zugeordnet (315ff), während O. Hammelsbeck (321ff) Erziehung relativiert und Bildung aus Glauben begründet.

Lämmermann beschränkt sich auf diese religionspädagogische Debatte vor dem Zweiten Weltkrieg, weil hier noch deutlicher als in der zeitgenössischen Religionspädagogik eine Koinzidenz von Erziehungs- und Lehrertheorie erkennbar ist (336).¹ Die Analyse der genannten Bildungs- und Erziehungskonzepte ermöglicht ihm, das entsprechende Bild vom Religionslehrer in der frühen Religionspädagogik in präzisen Gegenüberstellungen herauszuarbeiten (336-360). Über alle Differenzen hinweg stimmt diese Religionspädagogik darin überein, daß die Person des Religionslehrers als einzig bestimmender Faktor der religiösen Bildung und Erziehung angesehen wird (337). Im Blick auf die liberale Religionspädagogik mit dem Bildungsziel der christlichen Persönlichkeit überrascht diese Feststellung nicht. Der objektive Anspruch des Wortes Gottes auf unmittelbare Selbstwirkung widerspricht dagegen *grundsätzlich* dem Primat der Person. Lämmermann versucht aber nachzuweisen, daß sich *faktisch* die Zentralstellung der Person des Religionslehrers aus didaktischen Gründen durchsetzt. Das unverfügbare Wort Gottes wird nämlich in der Person des gläubigen Religionslehrers *pädagogisch* faßbar (338). Für Kabisch ist der Religionslehrer primär der religiöse Erzie-

1 Diese Begründung reicht jedoch nicht aus, um die gesamte Nachkriegsdiskussion zu vernachlässigen.

her, der durch sein Vorbild das religiöse Leben der Schüler beeinflussen und gestalten will (340). Niebergall verzichtet auf diese Vorbild-Denkform und bringt wieder die Bedeutung des »Stoffes« zur Geltung; denn die primäre Bildungsbedeutung hat nicht die höhere Persönlichkeit, sondern der höhere Inhalt (341f). Niebergall fordert als erster ein professionelles religionspädagogisches Selbstkonzept, in dem Person und Sache unter den spezifischen Bedingungen des Religionsunterrichts vermittelt sind (343). Die Theorie der Evangelischen Unterweisung rückt die Sache theologisch wie didaktisch in den Vordergrund. Nach Bohne kommt ausschließlich dem Wort Gottes als Sache ein Primat zu (347); da der Religionslehrer aber vor allem durch die Art, wie er lebt, das Wort Gottes bezeugt, hat doch wieder die Lehrerpersönlichkeit entscheidende Unterweisungsfunktion (349). Die Rolle des Religionslehrers wird bei Bohne allein über das kirchliche Amt definiert; die Erfüllung dieser Rolle ist aber unverzichtbar vom persönlichen Glauben des Trägers abhängig. Damit wird der Rollenkonflikt als kirchlicher Amtsträger in der Schule auf Dauer gestellt. Auch Hammelsbeck bestimmt den Beruf des Religionslehrers als kirchliches Amt (353), doch hat der Religionslehrer zwei nicht unmittelbar konvergierbare Amtspflichten zu erfüllen: eine kirchliche und eine gesellschaftliche (354). Will er beide Aufgaben vermitteln, muß er sich seiner pädagogischen Existenz bewußt werden, die durch die theologische Existenz gesteigert wird (355). Da nur der Lehrer, nicht aber die Schule christlich sein kann, wird bei Hammelsbeck noch deutlicher als bei Bohne der Primat der Person rekonstruiert (356). Der Begriff der Existenz, der für die Umsetzung der Aufgabe des Religionslehrers maßgeblich ist, signalisiert eine *individualistische Engführung der Lehrertheorie*, wie sie Lämmermann schon bei Kabisch und Niebergall festgestellt hatte. Diese Ergebnisse hätten an den Konzeptionen von H. Kittel und M. Stallmann überprüft und erweitert werden können.

Lämmermanns Arbeit stellt jedoch nicht nur ein notwendiges Korreferat zu Meyers historischer Untersuchung dar; ihre Bedeutung liegt vielmehr in dem *Beitrag zu einer prinzipiellen religionspädagogischen Theoriebildung*. Er wählt *drei Zugänge* zu einer künftigen theologischen Bildungstheorie, die den Religionslehrer in den Mittelpunkt stellt: einen pädagogischen (19ff), einen sozialgeschichtlichen (127ff) und einen religionspädagogischen Zugang (255ff), über den eben berichtet wurde.

Im ersten Teil der Arbeit setzt sich Lämmermann kritisch mit den vorherrschenden Tendenzen der heutigen Lehrerforschung auseinander (19ff); sie fragt primär nach den sozialen Bedingungen der Lehrerrolle und verliert die pädagogische Selbstbestimmungsfähigkeit des Lehrers aus dem Blick. Lämmermann vermutet, daß die Abstraktion von der Person des Lehrers mit der Vernachlässigung der Bildung in der modernen Erziehungswissenschaft zusammenhängt. Er bemüht sich daher in diesem Abschnitt zugleich darum, die Bedingungen für eine Rekonstruktion einer pädagogischen Bildungstheorie zu untersuchen. Seine These ist, daß erst die Wiederentdeckung der Bildung als Grundfunktion »der

Bedeutung der Lehrperson als identitätsstiftender und bildender Vermittlerin zwischen der Subjektivität des Schülers und der Objektivität der Wirklichkeit« Rechnung tragen kann (15). Indem die Theologie die Pädagogik an die religiösen Wurzeln des Bildungsbegriffs erinnert, soll sie ihr dazu verhelfen, ihre einseitige Wende zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft zu revidieren (zur theologischen Polemik gegen den Bildungsgedanken vgl. Groothoff 1972, 60). So folgt auf die Auseinandersetzung mit der empirischen Lehrerforschung eine Hinwendung zur Erziehungswirklichkeit unter sozialgeschichtlicher Fragestellung; denn die Wirklichkeit von Schule, Bildung und Lehrerberuf kann erst durch historische Rückschau in ihrer gegenwärtigen Geltung durchschaut werden. Sollen die empirischen und historischen Bedingungen nicht unreflektiert zur Normativität erhoben werden, muß der Lehrer zu einer kritischen Reflexion darauf befähigt werden, was pädagogisch und theologisch in seinem Geltungsanspruch gerechtfertigt werden kann (15).²

Sowohl die Auseinandersetzung mit der Lehrerforschung als auch die historische Retrospektive auf die Schulgeschichte zeigen, daß *eine sachgemäße religionspädagogische Theorie des Lehrers bei der Allgemeinheit des Erziehungsberufes ansetzen muß* (361). Die Analyse der Schulgeschichte macht ferner deutlich, daß der Religionsunterricht zu einem Fremdkörper im Bildungssystem geworden ist (248ff). Die Herausbildung der Religionspädagogik zu Beginn unseres Jahrhunderts ist als Antwort auf den krisenhaften Zustand des Religionsunterrichts zu verstehen; sie entspricht in ihrer Genese als »Krisenwissenschaft« weitgehend der Entstehung der Praktischen Theologie (255).

Religionspädagogische Theoriebildung hat von der Unaufhebbarkeit der Krise des Religionsunterrichts auszugehen und sich der Aufgabe einer schultheoretischen Begründung zu stellen, und zwar unter sozialwissenschaftlicher Perspektive, so daß die tatsächlichen Funktionen von Bildung und Erziehung im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang zur Geltung kommen (370). Neu ist, daß Lämmermann unter den gegenwärtigen Bedingungen die pädagogische Integration der verschiedenen Aufgaben zu *einem* Bildungsauftrag des Religionslehrers von der Bildungstheorie erwartet. Seine Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Tradition (48ff) hat gezeigt, daß sie weder zu Beginn noch auf ihrem Höhepunkt so idealistisch ist, wie ihr unterstellt wird, während die neuhumanistische Bildungstheorie, wo sie zur *Erziehungslehre* wird, eine gesellschaftsaffirmative Tendenz zeigt (371). Vor allem aber beruft sich Lämmermann für die kritische Rekonstruktion einer Bildungstheorie auf H.-J. Heydorn, bei dem die soziale Dimension von Bildung und Erziehung in der Tat nicht ausgeblendet wird und mit dem ein Gespräch deswegen fruchtbar ist, weil er den theologischen Ursprung des Bildungsbegriffs nicht aus dem Blick verliert. So hat Lämmermann auch seine zentrale These, daß der Lehrer der entscheidende Faktor im sozialen System der Schule ist, von Heydorn übernommen (103). Soll Bildung praktisch werden und das Ziel der Identitätsgewinnung erreichen, dann ist der Lehrer »zur ständigen Selbstreflexion seiner Praxis im Kon-

2 Daß eine religionspädagogische Theorie theologisch *begründet* sein muß, versteht sich von selbst; wenn in der Religionspädagogik davon gesprochen wurde, daß der Religionsunterricht theologisch zu *verantworten* sei, liegt das daran, daß sich Schulfächer insgesamt anderen als fachwissenschaftlichen Begründungszusammenhängen verdanken (gegen Lämmermann 11).

text ihrer Bedingungen« herausgefordert (371). Überfordert ist er bei dieser Aufgabe nur, wenn er auf sich selbst gestellt bleibt und keinen Rückhalt in Selbstorganisationen, Gruppen gleichgesinnter Kollegen, bei der christlichen Gemeinde oder in christlichen Gruppen findet. Der Religionslehrer hat über diese allgemeine Aufgabe als Lehrer hinaus noch die Balanceleistung zwischen seiner Position als Theologe, Pädagoge und Beamter zu erbringen und in personaler Identität im Religionsunterricht zu realisieren (363). Lämmermann erwartet gerade vom Religionslehrer die Überführung bloßer Rollenidentität in Ich-Identität. Er muß mit seiner Person vermittelnd in den Riß zwischen Kirche bzw. Religion und Gesellschaft eintreten. Für ihn ist eine Rolleninterpretation auf Grund der geschichtlich-gesellschaftlichen Entwicklung prinzipiell ausgeschlossen; denn wegen der Marginalisierung der Religion in der Gesellschaft sind für ihn die Rollenerwartungen heterogener als für andere Fachlehrer. Ihm steht weder eine einseitige Selbstdefinition als Schulmann noch ein einseitiges Selbstverständnis als kirchlicher Amtsträger offen (365). Er vermag den Schülererwartungen (vgl. unten 4.2.1) nur zu entsprechen, wenn er nicht in einer der möglichen Rollen aufgeht, sondern »den Schülern als integrale Person gegenübertritt« (365). Er ist stärker als andere Kollegen zu einer Selbstinterpretation genötigt, die nicht qua Rollenerwartungen läuft, sondern ein integratives religionspädagogisches Selbstkonzept verlangt.

Eine zukünftige Religionspädagogik als eine Theorie des Religionslehrers, die zugleich seiner allgemeinen Bestimmung als Lehrer gerecht wird, erfordert nicht eine spezielle »Theorie der religiösen Bildung« (R. Preul), sondern *eine spezifische theologische Begründung für eine allgemeine Bildungstheorie* (373). In dieser Forderung sehe ich das bedeutendste Ergebnis der Arbeit Lämmermanns. Er hat das Verdienst, — unterstützt durch historische Argumente — eine am Lehrer orientierte integrative religionspädagogische Theorie projiziert zu haben, die im Bildungsbegriff verankert ist. In ihr stehen empirische, historische und konzeptionelle Momente in einem sachgemäßen Verhältnis. In der eigenen Durchführung herrschen freilich historische Analyse und Spekulation vor. Es fragt sich, ob die Erziehungswissenschaft auf diesem Wege davon überzeugt werden kann, ihre einseitige sozialwissenschaftliche Orientierung zu revidieren. Lämmermann weist einschränkend darauf hin, daß es sich nur um eine Vorstudie zu einer theologischen Bildungstheorie handelt. Aber es fragt sich doch, ob der weite historische Rückgriff bis auf die Antike — bei der dann notwendigen Darstellung aus zweiter Hand — den Verzicht auf systematische Umrisse der projektierten Theorie rechtfertigt.

Die eingangs genannten Kriterien zur Beurteilung der gegenwärtigen Diskussion können jetzt erweitert werden. Es ist zu fragen, ob die externen Erwartungen und Ansprüche an den Religionslehrer berücksichtigt werden und der Lehrer sich zugleich als Subjekt des Bildungsprozesses

verstehen kann, ferner, ob ohne individualistische Engführung von der Subjektivität des Religionslehrers im Kontext der heterogenen Rollenzuschreibungen die Rede ist. Soll er weder der Gefahr der Emigration noch der Gefahr der Affirmation erliegen, sondern der Wirklichkeit standhalten und sie gestalten können, dann muß sein Selbstverständnis unter Berücksichtigung gesellschaftlicher und sozialökonomischer Bedingungen formuliert werden (vgl. 370). Dazu gehört auch eine stärkere Beachtung empirischer Untersuchungen als bei Lämmermann.

2 Empirische Untersuchungen zum Selbstverständnis und Rollenkonflikt des Religionslehrers

Da es bis 1980 keine methodisch gesicherten Untersuchungen über den Religionslehrer gab, behalf man sich damit, Befragungen von Schülern und Jugendlichen über den Religionsunterricht hinsichtlich ihrer Erwartungen an den Lehrer auszuwerten (vgl. unten 4.2.1). Noch 1984 begnügt sich U. Schneider damit, Rollenkonflikte des Religionslehrers idealtypisch zu beschreiben und mit Hilfe der empirischen Untersuchungen von Prawdzik, Preyer, Vassalli und Havers (vgl. die Kurzbeschreibungen 187ff) zu belegen. Die naheliegende Idee, zunächst den Religionslehrer selbst nach seinen Konflikten zu befragen, realisierte in sozialwissenschaftlich überzeugender Weise zuerst Schach (1980; vgl. Zabel 1971; Battke 1974; beide Untersuchungen sind in ihrer Fragestellung begrenzt und in ihrer Methodik unzureichend).³ Inzwischen liegen zwei Untersuchungen aus dem evangelischen Bereich vor (Grethlein 1984; Kürten 1985 und 1987), die methodisch ähnlich vorgehen und sich hinsichtlich der Adressaten der Befragung ergänzen. — B. Schach befragte 1977 437 Religionslehrer (Priester und Laien), die im Bereich der Diözese Trier an Gymnasien unterrichten, und konnte 257 Fragebogen auswerten. Chr. Grethlein befragte 1981 die 132 hauptamtlich an bayrischen Gymnasien unterrichtenden Pfarrer; er erhielt 84 Fragebogen zurück. K. Kürten befragte im gleichen Jahr 1234 evangelische Religionslehrer an Grund-, Haupt- und Realschulen in Niedersachsen, 537 Fragebogen lagen ihrer Untersuchung zugrunde. Die Ergebnisse werden in allen Fällen ausführlich dokumentiert; die Untersuchungen bedienen sich faktorenanalytischer Untersuchungsverfahren und zeigen eine hohe Aufklärungsquote.

Schachs soziologische Dissertation folgt ganz dem rollentheoretischen Ansatz, von dem her die Frage nach der pädagogischen und theologischen Selbstdeutung nicht in den Blick kommen kann (11ff).

3 Zu den Ergebnissen allgemeiner Lehrerforschung vgl. B. Gerner 1981.

Der dem Handeln unterstellte Sinn stellt vielmehr einen Störfaktor dar, der ausgeschaltet werden kann, wenn man präzise nach den kognitiven Gehalten der Rollenperzeption fragt: »Die kognitive Dimension der Rolleninterpretation kann als rollenspezifisches Selbstverständnis oder als Rollenperzeption bezeichnet werden« (25). Das Hauptaugenmerk des Soziologen liegt auf den »sozialen Determinanten des Handelns« innerhalb des sozialen Feldes (27). Bei der Strukturierung dieses Feldes kommt den *autoritativen Bezugsgruppen* — beim Religionslehrer Schule und Kirche (28ff) — eine herausragende Bedeutung zu. Daneben sind auch die *kommunikativen Bezugsgruppen* — Schüler und Wissenschaft — relevant (51ff). Die Kirche wird als soziales System verstanden, das bestimmte dogmatische Forderungen an seine Vermittler stellen muß. Dementsprechend gehen — hermeneutisch unreflektiert — dogmatische Klischees in die Befragung ein (bes. 117f; zur Kritik: Lambert 1981). Schach kritisiert zwar die Dahrendorfsche These der Entpersönlichung durch Rollenübenahme und Dreitzels differenzierteren Lösungsversuch zum Problem von Individuum und Rolle (18ff); aber von einer kritischen Rollentheorie kann bei ihm keine Rede sein (zur Kritik: Lämmermann 38-40). Schach begrenzt die Untersuchung also von vornherein auf die sozialen — insbesondere die institutionalisierten — Determinanten. Das erste Ziel der Untersuchung ist die Beschaffung von »berufssoziologischem Grundlagematerial« über Rekrutierung, Berufswahl und Berufsausbildung des Religionslehrers (59). Er vermutet, daß sich auf Grund der Neuorientierung des Religionsunterrichts und der Widersprüchlichkeit der normativen Strukturen der Rolle des Religionslehrers kein einheitliches Funktionsbewußtsein auffinden läßt. Eine weitere Leithypothese liegt in der Annahme, daß sich die Katecheten der Professionalisierungsbewegung des Lehrerberufs nicht entziehen konnten (55.60). Zu fragen ist dann, wie sich die höheren Autonomieansprüche der Religionslehrer mit den amtskirchlichen Erwartungen vereinbaren lassen. *Der Wert der Untersuchung Schachs liegt darin, daß die soziologische Professionalisierungstheorie erstmals auf Religionslehrer angewendet wird und eine professionalisierte Rolleninterpretation nachgewiesen werden kann* (96ff). Das professionalisierte Berufsverständnis ist durch die Orientierung an der Wissenschaft, an den Schülern und an »persönlicher Autonomie« gekennzeichnet (100). Die Rolle des Katecheten wird als interpretationsoffen wahrgenommen und weist diese professionalisierten Elemente auf (158f). Priester und ältere Katecheten treten verstärkt für eine Kopplung der Funktion des Katecheten und dessen Kirchlichkeit ein, jüngere Befragte kalkulieren diese Relevanz geringer (159). Sie neigen stärker als ältere Kollegen dazu, »ihre Funktion weitgehend aus ihren ursprünglichen kirchlichen Bezügen herausgelöst zu betrachten« (124). 90% der Befragten sprechen sich in der Pauschalbeurteilung positiv gegenüber den Reformen des Religionsunterrichts aus (151); aber ein Drittel fühlt sich dadurch verunsichert (152). Schach leitet die »gesteigerte Diffusität des Katecheten« (173) aus der mit amtskirchlicher Billigung vollzogenen Neuorientierung des Religionsunterrichts ab und empfiehlt den Organen der Amtskirche, der weit fortgeschrittenen Entwicklung entgegenzuwirken, die zu einem beachtlichen Identifikationsdefizit mit der Kirche geführt hat (162).⁴

Bei Grethlein und Kürten ist ein hermeneutisch und theologisch reflektierterer Umgang mit der sozialempririschen Methodik festzustellen (Grethlein 1984, 23ff). Eine Grundlage dafür, die Chancen und Grenzen dieser Methode zu erörtern, ist die Rehabilitation des Erfahrungsbegriffs in Theologie und Religionspädagogik (30ff). Grethlein geht es auch darum, empirisch begründete Folgerungen für kirchliches Handeln ziehen zu können, nämlich im Blick auf die Frage, ob ein verstärkter Einsatz hauptamtlicher Pfarrer im Religionsunterricht angebracht ist.

4 Lämmermann spricht von einer sozialwissenschaftlich eingekleideten Kritik an der liberalen katholischen Theologie (39).

Hinter seiner Untersuchung steht jedoch ein ganz anderes erkenntnisleitendes Interesse als bei Schach. Ihm geht es nicht um soziologisch eindeutig identifizierbare Kirchlichkeit, sondern darum, an einem exemplarischen Beispiel auf die »Notwendigkeit der Berücksichtigung der volkskirchlichen Struktur gegenwärtiger Kirche hinzuweisen (10; Hervorhebung P.B.). Dabei setzt er das Verständnis der Volkskirche von T. Rendtorff voraus (17f), der unter Aufnahme der biblischen Kategorie der Universalität des Glaubens und der neuzeitlichen Grundkategorie der Freiheit des Menschen den Auftrag der Kirche in Anknüpfung an vorhandene volkskirchliche Religiosität formuliert. Nur unter dieser Voraussetzung ist eine an der Empirie orientierte kirchliche Planung möglich (19).

Die untersuchte Gruppe sind »volkskirchliche Pfarrer«, die sich im Religionsunterricht der zutage tretenden Spaltung zwischen Kirche und Gesellschaft stellen müssen (20). Diese Gruppe ist für Theologie und Kirche von unschätzbarem Wert, weil sie genötigt ist, die Universalität des Glaubens am Ort der Öffentlichkeit, in der Allgemeinheit, zu vertreten. Grethlein diskutiert jedoch nicht, ob diese Aufgabe nicht vom Religionslehrer im Kontext mehrerer Fächer sachgemäßer wahrgenommen werden kann. Er will mit Hilfe eines Fragebogens Aufschluß über die Frage gewinnen, wie die Pfarrer ihre Tätigkeit selbst angesichts der Vielfalt kirchlicher, theologischer und pädagogischer Ansichten über den Religionsunterricht einschätzen (22), ob sie von ihnen als sinnvolle Tätigkeit erfahren wird (35).

Bei der Auswertung konnten auch religionspädagogische Konzeptionen auf ihren Anhalt in der gegenwärtigen Wirklichkeit überprüft werden (157). Das Konzept von H. Kittel wird von 63% der Befragten abgelehnt; trotzdem erachtet eine Mehrheit eine Anbindung an die Kirche und ihre Frömmigkeitsformen für notwendig. Junge Religionslehrer stehen der Kirche allerdings distanzierter gegenüber als ältere (140). Trotz einer gewissen Distanz zu Frömmigkeitsvorstellungen der parochialen Gemeinde (128) kann insgesamt von einem positiven Selbstverständnis der Religionslehrer als Pfarrer ausgegangen werden, »was in einer bewußten Unterscheidung von der Tätigkeit der Lehrer in anderen Fächern seinen Ausdruck findet« (158). *Im Zentrum der Einstellung steht die seelsorgerliche Zugewandtheit zu den Schülern* (118.146).

Das Fach erscheint nach Meinung der Befragten in einer stabilen Verfassung im Fächerkanon des Gymnasiums und läßt Spielraum für den persönlichen Kontakt mit den Schülern. Zuzustimmen ist Grethlein in der Folgerung, daß eine Veränderung des bisher stark vom Gemeindepfarrer als Parochus geprägten Pfarrerbildes im Hinblick auf einen sich stärker der Allgemeinheit zuwendenden Pfarrer wünschenswert wäre, der sich bewußt derer annimmt, die sich distanzierend oder ablehnend gegenüber kirchlicher Daseinsorientierung verhalten (160). Aus religionspädagogischen Gründen halte ich einen verstärkten Einsatz von Pfar-

ern im Religionsunterricht nicht für sachgemäß, solange diese Aufgabe von theologisch gründlich ausgebildeten Lehrern wahrgenommen werden kann.

Der Untersuchung von Kürten liegt umfangreicheres statistisches Material zugrunde; sie untersucht erstmals die Einstellung von Religionslehrern außerhalb des Gymnasiums, und zwar im norddeutschen Raum, in dem das Verhältnis Lehrer-Pfarrer keine Rolle spielt, weil — außer wenigen Schulpastoren — nur Lehrer im Religionsunterricht unterrichten. Sie hat die Untersuchung mit Hilfe einer standardisierten Befragung nach quantitativen Verfahren bewußt als Teil eines Gesamtprojekts angelegt, in dem mit Hilfe qualitativer Verfahren (narrative Interviews) die Person des Religionslehrers in den Blick kommen soll.

Die Befragung hat zu dem Ergebnis geführt, daß die Kirche positiv beurteilt, in ihrer Bedeutung für den Religionsunterricht realistisch eingeschätzt und kaum als Beeinträchtigung der Freiheit des Religionslehrers erfahren wird (vgl. Kürten 1985). In diesem Urteil spiegelt sich sicher die liberale Schulpolitik der niedersächsischen Landeskirchen wider. Ein weiteres interessantes Ergebnis besteht darin, daß die in der Literatur behaupteten Rollenkonflikte von den befragten Religionslehrern selbst gar nicht in starkem Maße wahrgenommen werden. Obwohl sie die geringere Einschätzung ihres Fachs seitens der Kollegen, Schüler und Eltern zur Kenntnis nehmen, sehen sie sich nicht in einer Sonderstellung gegenüber anderen Lehrern (vgl. dagegen Grethlein 125). Sie schätzen ihre eigene Rolle positiv ein. Dieser auffällige Befund erfordert eine Differenzierung nach Schulstufen.

Von 68% der Befragten wird eine Sonderstellung gegenüber Kollegen verneint, darunter sind Grundschullehrer mit 65,4% stark vertreten, während Hauptschullehrer mit 19,5% eine Sonderstellung bejahen. Daß der Religionsunterricht gegenüber anderen Fächern von Kollegen als nicht gleichberechtigtes Fach eingeschätzt werde, meinen 62,7% aller Befragten; 34,5% der Grundschullehrer meinen dagegen, daß er gleich gewichtet werde. 38,5% meinen, die Schüler sähen den Religionsunterricht als vollwertiges Fach an, darunter 53,3% Grundschullehrer, 23,4% Orientierungsstufenlehrer, 19,4% Hauptschullehrer; 51,2% meinen, Schüler schätzten den Religionsunterricht nicht als vollwertig ein.

Das Gesamtergebnis erklärt sich also aus dem hohen Anteil der befragten Grundschullehrer (45,9%). Sie orientieren sich stärker an der allgemeinen Bestimmung des Lehrers und vollziehen in diesem Rahmen Umgang und Auseinandersetzung mit ihren Bezugsgruppen. Daß die Aufgaben des Religionslehrers von Grundschullehrern und Sekundarstufenlehrern unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert werden, wird auch daran erkennbar, daß die Schülererwartungen in der Grundschule nicht den hohen Stellenwert haben wie in der Sekundarstufe I. Dafür räumen 38% der Grundschullehrer dem Lernbereich Bibel den ersten Rang ein, während 34% der Realschullehrer der Bibel den fünften Rang und 33% der Hauptschullehrer den sechsten Rang zumessen (vgl. Abschn. 3). 56,1% der befragten Religionslehrer erleben keine Konflikte im Religionsunterricht, die sich aus der Spannung zwischen leistungsorientierter Schule und den Inhalten des Religionsunterrichts ergeben; 67,5% der Grundschullehrer vertreten diese Meinung, während 48,5% der Realschullehrer, 44,4% der Orientierungsstufenlehrer und 40% der Hauptschullehrer solche Konflikte erfahren. Das Ergebnis zeigt nicht nur eine Differenz zwischen den Schulstufen, sondern auch den Sachverhalt, daß die Religionslehrer den gesellschaftlich bedingten

Grundkonflikt, den sie selbst nicht bewirkt haben, auch nicht in vollem Umfang wahrnehmen. Er ist also auch — methodisch gesehen — nicht durch einfache empirische Untersuchung zu erheben (Nipkow 1985, 305).

Alle Stichproben bestätigen, daß für die Schüler die Selbstdarstellung des Religionslehrers der wichtigste Faktor für die Einschätzung des Fachs ist (vgl. unten 4.2.1) und daß umgekehrt die Einschätzung der Schüler für das Selbstverständnis des Religionslehrers die wichtigste Rolle spielt. Die *Faktorenanalyse* bei Kürten zeigt allerdings, daß (unbewußt) die Beziehung zu den anderen Kollegen der wichtigste Faktor für das Selbstverständnis des Religionslehrers ist. Wenn sich Konflikte ergeben, dann vor allem in der Beziehung zu den Kollegen und durch eine Unsicherheit im Umgang mit biblischen Inhalten.

Interessant sind *Vergleiche* zwischen den drei Untersuchungen. Dafür zwei Beispiele.

(1) Bei der *Berufsmotivation* steht in Schachs Untersuchung mit 37,3% das wissenschaftliche Interesse an theologischen Fragen an erster Stelle (79); auch bei Kürten wird das wissenschaftliche Interesse mit 24,4% am häufigsten genannt. Die Vermutung, daß sich der höhere Prozentsatz bei Schach durch die Befragung an Gymnasien ergibt, konnte bestätigt werden. Aufgeschlüsselt nach Schulformen ist eine Stufung zu beobachten: Gymnasium (71,4%), Realschule (61,9%), Orientierungsstufe (61,1%), Sonderschule (60%), Hauptschule (42,9%), Grundschule 40%.

(2) 92,2% der befragten bayerischen »volkskirchlichen Pfarrer« bejahen die Wichtigkeit des *Ethikunterrichts* in einer pluralistischen Gesellschaft (104); in Niedersachsen wünschen sich nur 44,9% einen Alternativunterricht, aber 76,6% wären bereit, das Alternativfach auch zu unterrichten, darunter 91,7% der Realschullehrer und 91,2% der Hauptschullehrer. Der niedrigere Prozentsatz in Niedersachsen ist wiederum auf den hohen Anteil der Grundschullehrer zurückzuführen, bei denen der Alternativunterricht noch keine Rolle spielt.⁵

Insgesamt zeigen die drei Untersuchungen, daß sich der hohe Aufwand empirischer Forschung lohnt, um ein *differenziertes* Bild vom Religionslehrer zu gewinnen. Die Untersuchungen führen zu dem Ergebnis, daß große Zurückhaltung gegenüber den Versuchen geboten ist, aus theoretischen Erwägungen Rollenkonflikte des Religionslehrers abzuleiten.

Allerdings wird auch die Grenze einer Arbeit mit standardisierten Fragebogen deutlich. Die Person des Religionslehrers wird nicht erkennbar. Wir sehen z.B. nicht, welche Erfahrungen des Lehrers aus seiner bisherigen Sozialisationsgeschichte, welche Einstellungen und Haltungen seine Fähigkeit zur Balancierung der unterschiedlichen Erwartungen mitbestimmen. Um die Erfahrungen des Religionslehrers mit sich selbst in den

⁵ Vgl. die Umfrage: Würden Sie sich als Religionspädagoge auf Anfrage bereit erklären, auch das Ersatzfach »Ethik« zu unterrichten?, EvErz 34 (1982) 83-88. Es müßte genauer untersucht werden, ob und gegebenenfalls wie der Alternativunterricht das Berufsverständnis beeinflußt.

Blick zu bringen, beginnt Heimbrock seinen Sammelband (1982, 11-52) mit fünf religionspädagogischen Biographien und sieht in ihnen den Ansatz zu einem neuen Typus empirischer Forschung (8). Die vielen Erfahrungsberichte in den Themenheften der Zeitschriften haben eine ähnliche Funktion. Wenn Erfahrungsberichte und Biographien jedoch nicht nur illustrativen Wert haben sollen, ist eine — methodisch reflektierte — Interpretation und eine Ergänzung durch anderes Material (z.B. narrative Interviews) erforderlich. Die entsprechende Diskussion in den Sozial- und Erziehungswissenschaften ist in der Religionspädagogik noch kaum wahrgenommen worden⁶ (vgl. Kuld 1983 und Biehl 1987). Es bietet sich an, Methoden und Ergebnisse der Lebenslaufforschung für die Lehrerforschung in Anspruch zu nehmen. Diesen Weg ist Nipkow (1982) gegangen, um eine *ganzheitliche Sichtweise* wiederzugewinnen; denn die wichtigste Vermutung ist, »daß ein Lehrer besser Lehrer sein kann, wenn er sich selbst besser als Mensch versteht und von anderen (...) verstanden wird« (16). Nipkow möchte nicht zu einem idealistisch überhöhten Bild von der sog. Lehrerpersönlichkeit — ein Begriff, den Lämmermann wieder zu Ehren bringen möchte (29) — zurückkehren, sondern entwicklungspsychologische Einsichten von D.J. Levinson, R.L. Gould und J.W. Fowler aufnehmen, damit der Lehrer sich als Erwachsener im Wechsel seiner Lebensstufen besser verstehen kann. Das führt zugleich zu einem besseren Verständnis seiner Möglichkeiten und Aufgaben im Verhältnis zu Schülern, Kollegen sowie im Generationsgefüge. Für den Religionslehrer besonders aufschlußreich ist der Versuch Fowlers, Lebensalter und Stufen des »Lebensglaubens« in Beziehung zu setzen (31ff).

3 Religionslehrertypologien

Typologien versuchen, die unendliche Vielfalt des Lebens durch Gruppierung und Klassifikation nach bestimmten Kriterien überschaubar zu machen. Meyer (120) hat die erste Lehrertypologie bei E. Vowinckel (Pädagogische Typenlehre, 1923) ausfindig gemacht, in der der Idealtypus der Lehrerpersönlichkeit herausgestellt wird. So waren auch die ersten Typologien von Religionslehrern von einer Idealvorstellung des Lehrers abhängig (121ff). Eine ähnliche Tendenz findet sich heute noch in Typologien, zumindest in ihrem Verwendungszusammenhang. Eine verbreitete Typologie stammt von H. Schmidt (1978, 134), der von drei Typen volksgemeinschaftlicher Religiosität ausgeht, wie sie von der Kirchensoziologie verwendet werden (190, Anm. 49f): die Hochverbundenen, die Lose-Verbundenen und die Kritisch-Abständigen.

6 Vgl. P. Biehl, Theologie im Kontext von Lebensgeschichte und Zeitgeschehen, ThPTh-ThPr 20 (1985) 155-170, hier 168f; vgl. K. Neumann, Tendenzen der gegenwärtigen Erziehungswissenschaft, in diesem Band S. 71-92.

Bei der ersten und letzten Gruppe bildet Schmidt Untergruppen, so daß er idealtypisch *fünf Gruppen* von Kirchenmitgliedern unterscheiden kann, denen er die Religionslehrer zuordnet: a) hochverbunden-unkritisch, b) hochverbunden-kritisch-reflektierend, c) lose-verbunden, d) kritisch-abständig-unreflektierend, e) kritisch-abständig-reflektierend (136). Hat die Typologie so weit noch Anhalt an empirischen Untersuchungen, so ist die weitere Ausdifferenzierung zu einer Religionslehrer-Typologie reine Konstruktion (136). S. Vierzig hatte aus der Unterrichtspsychologie von U. Tewes (1976) drei Rollenmerkmale des Lehrerverhaltens herausgearbeitet: *Dominanz* (leistungs- und handlungsorientierter Unterricht), *kommunikative Kompetenz* (personorientierter Unterricht) und *Fachkompetenz* (sach- und aufgabenorientiert). Diesen Merkmalen sollen drei Lehrertypen entsprechen: der strenge Lehrer (Vater-Typ), der Lehrer als Kamerad und Freund seiner Schüler und der wissenschaftlich orientierte Lehrer (1976, 21f). Vierzig ordnete bestimmte religionspädagogische Konzeptionen diesen drei Typen zu, und zwar die Evangelische Unterweisung dem Dominanz-Aspekt, den hermeneutischen Religionsunterricht dem Aspekt der Fachkompetenz, während der Unterricht der »pädagogischen Wende« von 1968 mehr oder weniger personorientiert sei (23; Sorge/Vierzig 1979, 52). Schmidt setzt nun diese »Lehrertypologie« in Beziehung zu seinen fünf Gruppen der Kirchenmitgliedschaft: Die personorientierten Lehrer, dem problemorientierten oder therapeutischen Religionsunterricht verpflichtet, seien im Blick auf Kirche und Überlieferung »kritisch-abständig« und hätten ihre besonderen Probleme damit, das Unterscheidend-Christliche herauszuarbeiten (138f). Die »wissenschaftlichen« Lehrer, im hermeneutischen Religionsunterricht besonders zu Hause, hätten eine gewisse Nähe zur Gruppe der Lose-Verbundenen, gehörten in ihrer Mehrheit aber zu den kritisch-reflektierenden Hochverbundenen (140). Schmidt räumt wenigstens ein, daß man das so genau natürlich nicht wisse (141), meint aber dennoch, »Realbilder« gegenwärtiger Religionslehrer erstellt zu haben, denen er jetzt die Realbilder von christlichen Lehrern im Neuen Testament gegenüberstellt (142). Aus der Bibel gewinnt er nämlich Kriterien, um die gegenwärtigen Religionslehrer beurteilen zu können. Als Beispiele einige Urteile, die für sich selber sprechen: Den Unkritisch-Hochverbundenen ist eine mangelnde Distanz zur eigenen Bezugsgruppe »anzukreiden« (!); die hochverbundenen-kritischen und dominierenden Religionslehrer stehen in der größten Gefahr des Christen: Selbstüberhebung und »Zwang zur Heuchelei« (159). Sorge/Vierzig (48ff) kritisieren, daß Schmidt dem Religionslehrer eine weitere Möglichkeit bietet, die komplexen Anforderungen an die Lehrerrolle zu reduzieren: »Der Bezug auf die Autorität Jesu und die Sache der Tradition ermöglicht Distanzierung und Ausblendung bzw. Verkürzung der vielfältigen Dimensionen der Lehrerrolle...« (50). Sie kritisieren jedoch nicht den Weg, auf dem Schmidt diese Typologie erstellt hat.

So kann H.-N. Caspary (1983, 349) unter Bezug auf Vierzig ein gegenüber Schmidt nur leicht variiertes Schema mit fünf Grundtypen volksgemeinschaftlicher Religiosität im Blick auf den Religionslehrer anbieten. Wieder steht das »Portrait des idealen Religionslehrers« (338) als normatives Leitbild im Hintergrund. Da der Grad der Verbundenheit mit der Kirche, die Prägung durch ein religionspädagogisches Konzept und bestimmte Verhaltensmerkmale des Lehrers nicht nach einem festen Schema korrelieren, kommt Caspary zu unzulässigen Vereinfachungen.

Hätten die religionspädagogischen Konzeptionen tatsächlich in der von Vierzig, Schmidt und Caspary angenommenen Weise prägend auf das Lehrerverhalten gewirkt und entsprechende Rollenkonflikte hervorgerufen, müßten in der Befragung stärker altersspezifische Aussagen festzustellen sein. Auffällige Unterschiede zwischen älteren und jüngeren Religionslehrern hat Kürten jedoch nur hinsichtlich der Berücksichtigung biblischer Texte festgestellt, nicht jedoch im Blick auf didaktische Prinzipien, Berücksichtigung der Schü-

lererwartungen und Zielsetzungen des Religionsunterrichts. Die von den hermeneutischen, themenorientierten und schülerorientierten Konzepten favorisierten Aufgaben werden insgesamt sehr hoch bewertet: Erschließung anthropologischer (84%), ethischer (64%) und biblischer Themen (52,4%). Für 76,9% spielen bei der Unterrichtsplanung die Fragen und Probleme der Schüler die wichtigste Rolle.

Wir sollten also aus den Klischees, mit denen die Religionspädagogik ihre eigene Geschichte betrachtet, nicht noch Religionslehrer-Typologien konstruieren. Die falsche Alternative zwischen der Berücksichtigung der Sach- und der Beziehungsebene im Religionsunterricht wird unnötig verfestigt, wenn sie mit unterschiedlichen — gleichsam naturwüchsig gegebenen — Lehrertypen in Beziehung gesetzt wird (zum Problem der Lehrertypologien vgl. Nipkow 1971, 106). Eine anders geartete Typologie stellt G.R. Schmidt vor (1983, 327ff), mit der er die »Selbsttransparenz von Religionslehrern« angesichts der Frage nach ihrer persönlichen Lebensbeziehung zur christlichen Botschaft fördern möchte (330). Er unterscheidet folgende Haltungen dem Christentum gegenüber: Glaube, fragende Offenheit, reduktionistisch-eklektizistische Einstellung, neutral-distanziert-theoretisches Interesse und Ablehnung (ebd.). Unter dem Stichwort »Glaube« erfolgt eine »idealisierende Beschreibung des vom glaubenden Lehrer« erteilten Religionsunterrichts, die Schmidt jedoch nicht im Sinne eines Legitimationsdrucks auf den Religionslehrer verstanden wissen möchte (333). Gleichwohl wird am Schluß bündig der normative Charakter der Beschreibung herausgestellt: »Sachgemäße Einstellungen sind im Religionsunterricht Glaube und engagiert fragende Offenheit« (337).

Die bisher vorliegenden Typologien stellen keine phänomenologische Beschreibung der vielfältigen Erscheinungsweisen von Religionslehrern dar und sind für ihre Selbstaufklärung nicht konkret genug.

4 Abhandlungen zur religionspädagogischen Theorie des Lehrers

4.1 Multiple Zugänge zu einer integrativen Theorie

Eine integrative religionspädagogische Theorie, die dem Religionslehrer eine Hilfe zur Ausbildung eines »authentischen Selbstkonzepts« (Sorge/Vierzig 1979, 53) bieten könnte, existiert bisher nicht. Wir können daher nur einzelne Elemente und Fragestellungen zu einer solchen Theorie vorstellen. Die bisher referierten historischen und empirischen Ergebnisse betreffen den *Entdeckungszusammenhang* für eine kritische Theorie, stellen aber noch keine zureichende *Begründung* dar (vgl. Lämmermann 13), die zugleich unter theologischem und pädagogischem Aspekt erfolgen müßte.

4.1.1 Einen relativ umfassenden Ansatz, der die notwendige Verbindung mit einer allgemeinen Lehrertheorie herstellt, hat K.E. Nipkow

schon 1967 (1971) erarbeitet und durch einzelne Studien weiter ausgeführt (1982.1984.1985). Seine Umrisse einer »pädagogischen Theorie des Lehrers« (1971, 101) haben auf die religionspädagogische Diskussion stark eingewirkt.

Ohne eine solche Theorie wird die Anforderung an die Pädagogik, dem Lehrer zu helfen, ein angemessenes pädagogisches Selbstverständnis, eine »pädagogische Selbstrolle« (Mollenhauer) zu entwickeln, eine Überforderung darstellen (100f). Diese Theorie bezieht sich einmal auf das *Selbstverständnis* des Lehrers, ohne das er sich nicht kritisch mit den gesellschaftlichen Rollenerwartungen auseinandersetzen kann; sodann bezieht sie sich auf sein tatsächliches *Verhalten* (102). Die angestrebte Theorie greift auf sozialhistorische und politisch-rechtliche Überlegungen, auf soziologische Erhebungen über Status und Rekrutierungsfragen, auf sozial- und tiefenpsychologische Beobachtungen zur Selbstaufklärung des Lehrers zurück, um ein möglichst differenziertes »Realbild« vom Selbstverständnis und Verhalten des Lehrers zu gewinnen. Sie macht die *Spannungen* erkennbar zwischen der gesellschaftlichen Institution Schule und der Schule als Freiheitsraum, die sich für den Lehrer in seiner Doppelrolle als Beamter und Pädagoge aktualisieren. Diese Doppelrolle kompliziert sich für das Selbstverständnis des Lehrers noch einmal als erzieherische und gesellschaftlich-politische Existenz (119). Nipkow fordert, die Theorie des Lehrers sachgemäß auf die Theorie des Unterrichts zu beziehen (ebd.).

Für den Religionslehrer ist seine Bedeutung als *Identifikationsobjekt* (123) von besonderem Interesse. Nipkow weist darauf hin, daß die heute verstärkt geforderte Personalisierung der Unterrichtsprozesse durch das persönliche Engagement des Lehrers für ihn wie für die Schüler zweischneidig ist. Für den Lehrer erhöhen sich nämlich die sozialen Konfliktmöglichkeiten; für die Schüler kann die Integration durch ein stärkeres Auseinandertreten der positiven und negativen Beziehungen zum Lehrer erschwert werden (123), außerdem nimmt die Ideologiefälligkeit des Lehrers zu. Nipkow vertritt daher die These, daß »jeder an die Person des Lehrers gebundene Komplex von Überzeugungen, Einstellungen, Werthaltungen usw.« nur im Rahmen eines *fragend strukturierten* Unterrichts seine nachgeordnete Rechtfertigung findet; denn er sichert die Selbstbestimmung des Schülers (124; kritisch dazu: H. Schmidt 131). Der Lehrer darf nur dann politische, weltanschauliche und religiöse Werturteile zur »Übernahme« anbieten, wenn er zugleich das kritische Reflexionspotential mit entbindet, das dem Schüler eine Distanzierungsmöglichkeit einräumt (ebd.). In der gegenwärtigen Diskussion wird häufig vergessen, daß eine religionspädagogische Theorie prinzipiell für alle Lehrer gilt; d.h. was für den Religionsunterricht gefordert wird, gilt auch für den Sozialkundelehrer. Daher ist die mit der Freiheit des Evangeliums korrespondierende Aussage Nipkows für die Schule insgesamt festzuhalten. Eine andere (didaktische) Frage ist, ob bei bestimmten Inhalten (z.B. religiösen Symbolen) die Wahrnehmung ihres Sinns nicht der Reflexion prinzipiell vorausgehen muß.

An den von Nipkow genannten Gesichtspunkten für eine religionspädagogische Theorie des Lehrers kann überprüft werden, inwieweit die bisher vorliegenden Ansätze den Anforderungen genügen.

4.1.2 Im Kern des von H.-G. Heimbrock herausgegebenen Sammelbandes (1982, mit 13 Beiträgen) finden sich in den Aufsätzen von K. Ebert und Heimbrock Elemente zu einer solchen Theorie.

Es gelingt Ebert, mit Hilfe der Rollentheorie und der Dimensionen der Religiosität nach Glock die allgemeinen und spezifischen Konfliktfelder des Religionslehrers zu benennen. Sie liegen im Überschneidungsbereich der Bezugssysteme Schule, Schulverwaltung, Kirche usw. und der Bezugsgruppe Kirchengemeinde, Schüler, Eltern und Kollegen. Die spezifischen Erwartungen sind Religion als Glaube und Wissen; die spezifischen Konflikte des Religionslehrers liegen im Nichtgelingen des »Verständigungsprozesses über Religion« (77, vgl. die Schaubilder 75f). Ebert differenziert damit das Beschreibungsmodell, das seit M. Raske (1978, 113) Eingang in die Religionspädagogik gefunden hat und in Variationen weiterwirkt (vgl. U. Schneider 1984, 19ff; Adam 1984, 98ff). Mit Nipkow (1971) und Mollenhauer (1971) sieht Ebert, daß die Rollentheorie für die genauere Bestimmung des pädagogischen Selbstverständnisses nicht ausreicht (61f), und versucht — parallel zu Mollenhauers »pädagogischer Selbstrolle« — die religiöse Selbstrolle des Religionslehrers zu beschreiben. Obwohl Ebert die Rollentheorie nur begrenzt (»als Folie«) in Anspruch nimmt, wäre eine kritische Weiterführung über den Dahrendorfschen Ansatz hinaus sachlich geboten gewesen (vgl. Raskes Überblick über die kritische Rollentheorie nach Habermas 112; Schneider 129ff). Er hätte dann nämlich zeigen können, wie man konsequent von einer kritischen Rollentheorie auf das Problem der Ich-Identität stößt. Ebert begründet nicht die Auswahl der religionswissenschaftlichen Ansätze von Bellah und Glock (68), durch die die öffentliche Geltung von Religion und ihre gesellschaftliche Funktion nicht in den Blick kommen können, obwohl die Erwartungen an den Religionslehrer auch gesellschaftlich vermittelt sind.

Die Forderung, die *religiöse Selbstrolle* des Religionslehrers zu bestimmen, wird erstmals nachdrücklich erhoben. Ebert kommt damit über eine einseitige Erörterung der Thematik anhand der Kategorie der sozialen Rolle (Konukiewitz 1975 u.a.) hinaus. Der Begriff meint die persönliche Kompetenz im Umgang mit Religion (77), aus der die Handlungskompetenz erwächst, »die Schwierigkeiten des beruflichen Alltags realistisch anzugehen und nach menschlichen Umgangsformen zu suchen« (79). Voraussetzung für die persönliche Kompetenz im Umgang mit Religion ist ein reflexives Verständnis von Theologie, das einen nicht-privatistischen Umgang mit den Symbolen religiöser Erfahrung ermöglicht und so schöpferische Begabung, Empathie, Humor und Weisheit zu entbinden hilft (79). Ebert beschreibt damit die »Tugenden« eines gestalteten Narzißmus, auf die Heimbrock von anderen Voraussetzungen her auch stößt. Mit ihnen kann der Religionslehrer in der Rolle des Clowns überleben, Zwänge inszenieren und öffentlich machen (Ebert 79). Heimbrock bezieht sich in seinem Beitrag auf einen älteren Aufsatz (1980), in dem er das additive Aneinanderreihen der unterschiedlichen Theorieansätze in der gegenwärtigen Diskussion ausdrücklich kritisiert (15). Er fordert eine Vermittlung der verschiedenen Aspekte aus einem integralen Prinzip heraus, das ermöglicht, die Fachinhalte, den Erkenntnis- und Lernprozeß theologischer Inhalte und die Erkenntnis meiner selbst sachgemäß zu verbinden (ebd.). Die *Identität*

des Religionslehrers erweist sich für ihn als ein solches Prinzip, von dem her sich auch theologische Inhalte erschließen lassen, so daß Sachkompetenz, kommunikative Kompetenz und das authentische Selbstkonzept des Religionslehrers auch theoretisch verschränkt werden können. Das Schlüsselproblem der Identität geht Heimbrock nicht mit H. Meads Theorie des symbolischen Interaktionismus an (vgl. Ulonska 1982), sondern — unter Ausblendung des gesellschaftlichen Zusammenhangs der Identitätsbildung — mit psychoanalytischen Konzepten.

Zunächst (1980, 18f) greift Heimbrock auf das Identitätskonzept E.H. Eriksons zurück und interpretiert es in kritischer Korrespondenz zur Theologie. Menschliche Identität ist in der Identität Gottes begründet; denn Gott kann mit W. Lohff als »das Woraufhin menschlicher Selbstintegration und Sich-selbst-Transzendierens« verstanden werden (18). Zentrale biblische Symbole lassen sich mit dem hermeneutischen Schlüssel der Frage nach Identität verstehen; umgekehrt können diese hilfreich zur Lösung eigener Identitätskrisen in Anspruch genommen werden (19).

1982 präzisiert Heimbrock die Ausgangslage: Konflikte und Krisen von Schülern und Lehrern im Religionsunterricht liegen im Bereich von Selbstgefühl und Selbstsicherheit. Daher ist es notwendig, die Problemkonstellation »Sicherheit des Selbst« zum integralen Prinzip der Berufskonzeption von Religionslehrern zu machen (165).

Wiederum will Heimbrock sich der Herausforderung stellen, die Überlegungen zum Selbst mit Inhalten der christlichen Tradition zurückzukoppeln und sie in die theologische Reflexion einzuholen (166). Jetzt zieht er jedoch die psychoanalytische Narzißmustheorie (Kohut) heran, um die Genese des Selbst, seine Wurzeln in der infantilen Biographie, seine typischen Fehlentwicklungen und seine produktiven Gestaltungsmöglichkeiten zu beschreiben (166-172). Die Narzißmustheorie vermag ein Verstehensmodell abzugeben, mit dem eigene Selbstwertkrisen und das Kräftespiel zwischen Lehrer- und Schüler-Selbst begriffen werden können. Heimbrock liegt besonders daran, die Symbole des christlichen Glaubens vom Thema des Selbstwerts und der Selbst-Gestaltung her zu erschließen (173-179). Auf diesem Wege kann nämlich die Theologie als unverzichtbare Größe im Berufswissen des Religionslehrers eine Chance zur Selbst-Erfahrung werden (179). Weiterführend im Blick auf die Diskussion um die religiösen Selbsterfahrungen des Religionslehrers scheinen mir Heimbrocks Hinweise auf gruppendynamische, gestalttherapeutische, theater- und spielpädagogische Arrangements zu sein, in denen es dem Religionslehrer gelingen kann, die Distanz der Zuschauer- und Beurteilerposition ein Stück weit aufzugeben und Mitspieler der Schüler zu werden (179f). Die ritualisierten Formen des Spiels bieten nämlich gute Möglichkeiten, sich selbst in die Lernprozesse hineinzugeben, ohne den beängstigenden »Zwang zu direkter, womöglich konfessorischer, Selbst-Darstellung« (180, zur Kritik vgl. Horn 1984). So kann der Religionslehrer im Erfinden neuer kreativer Wege zugleich neue Möglichkeiten der Selbst-Entfaltung im Beruf finden (181). Die von H. Kohut herausgearbeiteten Momente eines »gestalteten Narzißmus« können in der Tat eine Hilfe zur Bestimmung des religiösen Selbstverständnisses des Religionslehrers sein, wenn sie zugleich theologisch interpretiert werden. Heimbrock zeigt im Blick auf die Ebene der religiösen Deutung der Welt, die Ebene der Schülererfahrungen und die Spielräume des Religionslehrers, was Kreativität, Einfühlungsvermögen und Sinn für die eigene Endlichkeit bedeuten (180f). So können sich Religionslehrer im Wissen um die eigene Endlichkeit von dem Zwang befreit fühlen, immer persönlich 'ganz hinter der Sache' stehen zu müssen (181). Wo Empathie und Sinn für die eigenen Grenzen zugelassen

werden, gelingt auch die Balance zwischen der notwendigen Orientierung an Sachaspekten und den konkreten Schülerbedürfnissen (1984, 5).

Es ist Heimbrock gelungen, unter *einer* Perspektive theologische Inhalte, dynamische Interaktionsprozesse und das Selbst der Beteiligten an diesen Prozessen in ihrem Wechselspiel verständlich zu machen. Angesichts von Selbstwertkrisen und Beziehungsproblemen im Religionsunterricht wird bei ihm das Gewicht gerade *nicht* von den theologischen Inhalten weg verlagert (anders Ulonska 1982, 83), sondern sie werden in einem neuen Verständnis erschlossen.

Die Aussagen über die Rolle des Religionslehrers (bei Ebert) und diejenigen über das Selbst des Religionslehrers können jedoch nicht in eine integrierte religionspädagogische Theorie eingeholt werden. Mit Hilfe (religions-)soziologischer Kategorien werden die gesellschaftlich bedingten Erwartungen und Rollenkonflikte beschrieben; mit Hilfe religionspsychologischer Kategorien, die zugleich theologisch interpretiert sind, werden Heilungskonzepte und Überlebensstrategien für den einzelnen Religionslehrer entwickelt. Zum Selbstverständnis des Religionslehrers gehört jedoch auch die Kompetenz, die religiösen Implikationen gesellschaftlicher Prozesse und Institutionen klar erkennen und entsprechende Erwartungen an ihn begründet abweisen oder integrieren zu können. Unter dieser Perspektive werden auch andere Anforderungen an die Theologie und die Pädagogik gestellt; die Reflexion des Religionslehrers muß sich — z.B. durch theologische Kritik politischer Religion — auf den gesellschaftlichen Kontext seines Handelns beziehen lassen. Die Religionspädagogik erliegt unter dem Eindruck der sog. Tendenzwende einem folgenschweren »Kategorienfehler« (Nipkow 1984, 8), wenn sie den Widerspruch in den gesellschaftlichen Erwartungen selbst gegenüber Schule und Religion nicht mehr theologisch und pädagogisch wahrzunehmen hilft.

Daß es sich bei der fehlenden Integration von Rolle und Selbst um einen Sachverhalt handelt, der *symptomatisch* für die gegenwärtige Diskussion ist, soll an einem ganz anders gearteten Theorieentwurf gezeigt werden.

4.1.3 A. Biesinger (1983) will angesichts der Krise des Religionsunterrichts, die zugleich eine Krise des Religionslehrers ist, durch »zwei grundlegende, teilweise gegensätzliche Argumentationsstränge« zu einer begründeten Aufgabenbeschreibung des Religionslehrers kommen (106).

Ähnlich wie Ebert beschreibt er zunächst in rollentheoretischer Analyse die Aufgaben des Religionslehrers nach Schach, dessen Bewertungen und Konsequenzen er allerdings kritisiert. In einem zweiten Argumentationsgang greift er — unvermittelt zum rollentheoretischen Ansatz — auf die Theorie des pädagogischen Bezugs zurück und postuliert — ohne Rücksicht auf die mit dieser Theorie verbundene Bildungstheorie —, daß der Religions-

unterricht immer »erziehender Unterricht« sei (116). Die Höherbewertung des Lehrer-Schüler-Bezuges kann aber für den Religionsunterricht in konstruktiver Absicht nicht gefordert werden, wenn nicht gleichzeitig ein Zuordnungsmodell für die Bedeutung der Themen und des gesellschaftlichen Umfeldes mitberücksichtigt wird (119). Dieses Zuordnungsmodell sieht Biesinger in der Methode der themenzentrierten Interaktion nach Ruth Cohn; denn in ihr sind das Thema, das Ich und das Wir unverzichtbare und gleichgewichtige Bezugspunkte des Lernens (ebd.). Der Religionslehrer ist für die Balance zwischen den drei Bezugsebenen verantwortlich und muß (1) in seiner Beziehung zu den Gliedern der Lerngruppe er selbst sein, (2) Empathie für einzelne und die Gruppe aufbringen, (3) offen und spontan sein und unter dieser Voraussetzung die religiösen Erfahrungen der Schüler besprechen (119-121). Sollen die Schülererfahrungen unter dem christlichen Sinnhorizont erschlossen werden, ist eine Identifikation mit dem Reich Gottes bzw. mit der sakramental verfaßten Kirche erforderlich (122). Die Grundmöglichkeit des menschlichen Glaubens, Liebens und Hoffens muß sich im Religionslehrer reflektiert »gesammelt« haben und in ihm lebendig sein (Klafki), wenn sie den Schülern so mitgeteilt werden soll, daß ihre Identität angerührt wird (123).

Sieht man von konfessionsspezifischen Eigenarten ab, zeigt sich bei Biesinger *ein strukturell gleiches Gefälle der Argumentation* wie bei Ebert und (komplementär dazu) bei Heimbrock⁷: Die Ausgangslage, auf die sich die religionspädagogische Theorie des Lehrers bezieht, wird in rollentheoretischer Analyse beschrieben, die Einseitigkeit der Rollentheorie sodann unter pädagogischem Aspekt kritisiert; mit Hilfe eines psychologischen Zuordnungsmodells gelingt es zwar im Gegenzug, theologische Inhalte, Interaktionsprozesse und das Selbst des Lehrers zu verschränken; aber das auf diesem Wege bestimmte Selbstkonzept des Religionslehrers ist nicht so umfassend angelegt, daß die eingangs beschriebenen sozialen Bedingungen seines Handelns erreicht werden. *Der Religionslehrer kann nicht mit einer rein subjektiven Theorie unberechtigte gesellschaftliche und kirchliche Ansprüche an ihn im Namen des Evangeliums zurückweisen.* Die Theologie kommt ins Spiel, indem von Gott als dem Grund der Identität gesprochen wird; sie umgreift jedoch nicht kritisch die gesellschaftlichen Voraussetzungen der Identitätsbildung. Der Religionslehrer kann die ihm verliehene Freiheit und seine berufliche Identität nur verwirklichen, indem er sich bewußt in den Prozeß der gesellschaftlichen und schulischen Kommunikationsprozesse einbezieht und damit unterschiedlichen, zum Teil widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt wird. Durch ein »authentisches Selbstkonzept« kann er fähig werden, die übernommenen Rollen und Erwartungen in Frage zu stellen, sie in ihrer Geltung zu negieren oder zu bejahen und auszubalancieren. Ein solches *kommunikatives* Verständnis von Freiheit und

7 U. Schneider (1984, 161-180) stellt insofern eine Ausnahme dar, als er *innerhalb* des rollentheoretischen Ansatzes bleibt und von G.H. Mead, E. Goffman und L. Krappmann her Bearbeitungsmöglichkeiten des Rollenkonflikts aufweist (Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz); die Frage nach den Voraussetzungen dieser Fähigkeiten läßt er aber offen, es sei denn, sie wird durch den Glauben beantwortet (176f.).

Selbstreflexion zielt aber zugleich auf die Wahrnehmung der Verantwortung für die Gesellschaft, in der sich Sozialisation, Bildung und Erziehung vollziehen. Daher benötigt der Lehrer politische, theologische und sozioethische Kompetenz. Mit Narzißmustheorie und TZI-Methode allein kann der Religionslehrer seine Praxis nicht bewältigen. Das ganze forschungsmethodische Instrumentarium, das Nipkow in seinen Theorieentwurf integriert hat, muß berücksichtigt und die Ergebnisse müssen im Zusammenhang mit theologischen Kategorien erörtert werden. Im Sinne der Selbstaufklärung des Religionslehrers, auf die er einen Anspruch hat, müßte diese Theorie die dialektische Spannung zwischen der »religiösen Selbstrolle« (Ebert) und dem Evangelium zur Geltung bringen. Es ist auffällig, daß in der gegenwärtigen Diskussion unter der Vorherrschaft psychologischer Theorieansätze die Freiheitsthematik zurücktritt. Sprach man in den 50er Jahren von dem »freien Dienst« des Religionslehrers in einer »freien Schule«, buchstabierte man nach 1968 das kommunikative Verständnis christlicher Freiheit im Kontext gesellschaftlicher Zwänge, so ist heute an die Stelle der fundamentalen Freiheitsthematik die »Therapie der Selbst-Unsicherheit« getreten. Als »Wegbereitung« im »Vorletzten« sind solche Heilungskonzepte notwendig. Aus theologischen Gründen ist aber daran festzuhalten, daß der Lehrer *Person* immer schon *ist*, während er *Subjekt* im Wandel seiner Lebensstufen erst *werden* muß. Eine religionspädagogische Theorie kann die Subjektivität nicht ausblenden wie in der rollentheoretisch orientierten Lehrerforschung (Schach u.a.), sie kann sich jedoch auch nicht mit Hilfe einer psychoanalytischen Theorie des Selbst auf die Ebenen Lehrer — Schüler — religiöse Deutung zurückziehen, wenn sie eine *kritische* Theorie sein will. Eine solche Theorie kann in der Weise entfaltet werden, daß sie die Konfliktzonen wissenschaftlich reflektiert, die im Überschneidungsfeld zwischen der beruflichen, der religiösen und der personalen Existenz des Religionslehrers entstehen (vgl. Josuttis 20). Die Probleme, die an diesen Schnittpunkten lokalisiert sind, lassen sich durch gesellschaftliche Analyse und durch empirische Untersuchungen erheben; zu ihrer konstruktiven Bearbeitung sind gesellschafts- und bildungstheoretische, tiefenpsychologische, pädagogische und theologische Kategorien kritisch zu verschränken. Thematisch wäre von dem Religionslehrer, seinen Schülern, seinen Kollegen und seinem Umgang mit einer elementaren Theologie zu handeln, von seinem Verhältnis zur Schule als Institution und ihrem Bildungsauftrag, von seinem Verhältnis zur Gemeinde und zur Politik und schließlich von seiner Frömmigkeit, seiner (Berufs-)Ethik und seiner Ausbildung. Diese Themen sind hier nicht auszuführen, aber auf ihrem Hintergrund kann deutlich werden, welche Aspekte die gegenwärtige Diskussion bestimmen.

4.2 Einzelaspekte einer religionspädagogischen Theorie des Lehrers

4.2.1 Der Religionslehrer und die Schüler

Von allen Autoren wird im Grundsatz anerkannt, daß es sich bei den Schülern um die wichtigste Bezugsgruppe des Religionslehrers handelt. Es ist zahlenmäßig die größte Gruppe, mit ihr hat er den längsten Kontakt, und sie sind durch ihr gemeinsames Umgehen im Unterricht elementar aufeinander angewiesen. Einstellungen, Erwartungen und Verhalten der Schüler bestimmen das Klima, in dem die Kommunikation gelingen oder mißlingen kann (Schneider 92). Gleichwohl steht das Verhältnis des Religionslehrers zu seinen Schülern, das mit W. Neidhart (1967, 52ff) als »Mitmenschlichkeit in Sachlichkeit« charakterisiert werden kann (vgl. Hepp 1983, 102), nicht im Mittelpunkt des gegenwärtigen Interesses. Die ausführlichsten neueren Überlegungen stammen von U. Schneider (91-122) und H. Ulonska (1982, 81-96; vgl. schon 1974). Beide beschreiben die Rollenerwartungen der Schüler, die in den empirischen Untersuchungen von Havers, Prawdzik u.a. erkennbar werden.

Schneider bezieht die allgemeinen Schülerwünsche abgesehen vom Fach mit ein (93ff). Vom Religionslehrer erwarten die Schüler inhaltlich sachgemäße Informationen und erfahrungsnahe Hilfe bei individuellen und gesellschaftlichen Problemen, und zwar so, daß dabei seine persönliche Einstellung deutlich wird; auf der Beziehungsebene erwarten sie Gerechtigkeit und freundlichen Umgang (120f). Ulonska ermittelt, daß die Schüler dem Religionslehrer als dem Vermittler entscheidender Lebensfragen einen Vertrauensvorschuß gewähren und an seiner Glaubwürdigkeit den »Wert der Religion« ablesen. Gerade diese dem Lehrer zugemutete Identität von Sache und Person kann bei ihm Ängste auslösen (84). Er ist jedoch nicht allein für das Fach verantwortlich; denn die exakte Faktorenanalyse bei Havers und Prawdzik hat gezeigt, daß die Einstellung zum Religionsunterricht noch stärker von der Haltung der Schüler zu Kirche und Religion bestimmt wird (94). Im Bereich der »religiösen Erziehung« werden kaum Erwartungen an den Religionslehrer gerichtet, ja er verliert seine Glaubwürdigkeit, »wenn er sich zum verlängerten Arm der Eltern und der Kirche macht« (94). Die Schüler erwarten *Aufgeschlossenheit* ihnen (und ihrer mitgebrachten Religion) gegenüber; das Bedürfnis konkretisiert sich in der Erwartung eines *lebensnahen* Unterrichts (vgl. Hertle 1981). Schneider hält die Erwartungen teils für widersprüchlich, so daß Konflikte entstehen können (121). Hepp empfiehlt daher mit dem Synodenbeschluß (1974) eine »kritische Solidarität« des Religionslehrers mit seinen Schülern (1983, 102f).

Die Bedeutung der empirischen Untersuchungen für die *Praxis* der Unterrichtsgestaltung kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Befragungen von Grethlein und Kürten zeigen, daß sich die Religionslehrer weitgehend auf die Erwartungen der Schüler eingestellt haben. Schlüsse für das Selbstverständnis des Religionslehrers werden aus den Befunden nicht gezogen, ihre Bedeutung für eine religionspädagogische Theorie nicht diskutiert. Daher bleiben wichtige Fragen offen: In welchem Maße ist der Religionslehrer gegenüber den Schülern »Anwalt der Sache«, durch deren Begegnung Interessen und Erwartungen erst geweckt werden? Lassen sich die Erwartungen mit Hilfe der Kategorien des »religiösen Bedürfnisses« auslegen? Usf.

Ausführlich erörtert dagegen wird die tiefenpsychologische Frage, wie weit die (religiöse) Lebensgeschichte des Lehrers die Schüler-Lehrer-Beziehung beeinflusst (Kassel 1982, 135ff; Sauer 1982; Büttner 1983).

4.2.2 Der Religionslehrer und die Kirche

Nipkow (1984) erörtert die Beziehung des Religionslehrers zur Kirche im Zusammenhang mit dessen schulischem Engagement, so daß die eben dargestellten Untersuchungen zum Schülerinteresse — erweitert durch die Untersuchung von A. Feige (1982) über »Erfahrungen mit Kirche« — bei ihm im Blick bleiben. Der Religionslehrer ist durchaus bei seiner »Sache«, wenn er themen- oder schülerorientiert unterrichtet (15). Es wäre geradezu leichtsinnig, die in den letzten 20 Jahren erreichte Lebensnähe und Schülerorientierung angesichts der empirischen Befunde wieder aufzugeben (vgl. auch Ulonska 1982, 95).

Ausgangspunkt der Überlegungen Nipkows ist die Feststellung, daß die Thematik des *Lebens* selbst zum elementaren Schlüsselthema der 80er Jahre geworden ist, das eine nachdenklich unterrichtende *Schule* fordert (7). Angesichts dieser Aufgabe gerät wie bei Lämmermann der Lehrer in das Zentrum des Interesses, es wird eine Rekonstruktion des Bildungsbegriffs gefordert (9), und J.A. Comenius wird für die Entwicklung eines evangelischen Bildungs- und Erziehungsdenkens als maßgeblich angesehen. Er kann nämlich angesichts einer durch die ökologische Krise offenbar gewordenen tiefgreifenden Wahrnehmungskrise zur Erneuerung einer (weisheitlichen) Wahrnehmungsfähigkeit und einer entsprechenden Ethik des Sein-Lassens und des Machtverzichts herausfordern (13). Nipkow zieht sodann für die *kirchliche Bindung* des evangelischen Religionslehrers Konsequenzen aus der Untersuchung Schachs (17f).

Die Religionslehrerschaft steht wirkungsgeschichtlich in zwei Traditionsströmen, nämlich in der Tradition von Bekennder Kirche und Dialektischer Theologie einerseits und in dem typisch neuzeitlichen protestantischen Selbstverständnis andererseits, für das Christsein und Kirchlichsein nicht mehr zusammenfallen (18). Von beiden Traditionsströmen her wird das Religionslehrersein unterschiedlich interpretiert. Nipkow zeigt — und darin sehe ich ein weiterführendes Moment —, daß jeweils bestimmte Grundeinsichten *beider* Traditionen für das Verständnis des Religionslehrers und seiner Aufgabe konstitutiv sind. »Persönliche religiöse Selbständigkeit... und die geschichtlich-hermeneutische Auffassung der Offenbarungswahrheit... haben zur Folge, daß jeder einzelne Religionslehrer zu theologischer Selbstunterscheidung ebenso freigesetzt wie um der Sache willen verpflichtet ist« (20). *Die Dialektik von persönlicher Freiheit und sachlicher Verpflichtung macht die typische Dialektik des protestantischen Selbstverständnisses aus.* Die Kirche kann dem Religionslehrer durch die Erfahrung von Kirche als Gemeinschaft der Christen und durch die Vergewisserung der Wahrheit des Glaubens im Geist der Konziliarität auf seinem Wege der theologischen Selbstunterscheidung helfen (22f). Im konziliarischen Streit um die Wahrheit, an dem der Religionslehrer teilhat, bleibt nicht zuletzt das

Kirchenverständnis selbst immer wieder umstritten (23). Die Schüler machen an ihrem Religionslehrer entscheidende »Erfahrungen mit der Kirche«, u.a. indem sie erkennen, »ob der objektive Unterricht durch die subjektive Person hindurchgegangen ist« (24). Der Religionslehrer ist Vermittler zwischen den Schülern in einer säkularen Gesellschaft und dem Auftrag der Kirche, Vermittler von Glauben und Leben zu sein. Nipkow radikalisiert die These Grethleins: *Der Religionslehrer schlechthin ist Vermittler, von dem die Kirche für ihrenmittlungsauftrag lernen kann* (ebd.). Im Sinne eines solchen wechselseitigen Lernprozesses läßt sich das Verhältnis von Kirche und Religionslehrerschaft m.E. sachgemäß bestimmen. *Der Religionsunterricht bleibt in der säkularen Gesellschaft ein besonders ausgesetzter, paradigmatischer Ort, an dem die Theologie elementar und die Kirche als »Kirche für andere« glaubwürdig werden kann.*

Die *katholische Diskussion* stand zunächst trotz des unterschiedlichen Kirchenverständnisses religionspädagogisch dem Ansatz Nipkows nahe. Das soll exemplarisch an Beiträgen von W. Bartholomäus deutlich werden, der auf den Würzburger Synodenbeschluß (1974) zurückgreift.

Die Aussagen der Synode tragen dem Religionslehrer eine »kritische Partizipation an der Gemeinde« auf (1977, 32). Der Dienst des Religionslehrers an jungen Menschen wird nicht als Verkündigung, sondern als *Diakonie* verstanden. Von diesen Fixpunkten her entwirft Bartholomäus seine Verhältnisbestimmungen, die er als »praktisch-theologische Hilfe zur Identitätsfindung« der Religionslehrer versteht (25). Der Religionslehrer sucht seine Identität, die zwischen der schulischen Aufgabe, die Schüler Freiheit gewinnen zu lassen, und den kirchlichen Erwartungen, Schüler zum Christsein in der Gemeinde zu führen, zerrieben wird. Im Sinne des hermeneutischen Auftrags des Religionsunterrichts versteht er den Religionslehrer nicht als Katecheten, sondern als kritischen und praktischen Interpreten des Christseins, der seine Aufgabe erfüllt hat, wenn Schüler das Christsein in praktischer Absicht kritisch verstehen (28.30). Unter dieser Perspektive hält er es in der Tat für sachgemäßer, den Religionslehrer nicht als Verkündiger, sondern in seiner diakonischen Funktion zu sehen (vgl. seine Verhältnisbestimmung von Kerygma und Diakonia 30f; 1978, 174). Da die Einheit von Schule und Gemeinde zerbrochen ist, steht der Beruf des Religionslehrers in einer eigentümlichen *Spannung zwischen Engagement und Zurückhaltung*. Er verfehlt die Aufgabe christlicher Diakonie, wenn er sich als »Nur-Pädagoge« versteht, aber auch, wenn er den Lebensraum der Schule an die Gemeinde preisgibt. Daher kann Bartholomäus mit Nipkow formulieren, daß jede Glaubensüberzeugung des Religionslehrers nur im Rahmen eines fragend strukturierten Religionsunterrichts zu rechtefertigen ist (31). Da Christsein keine personunabhängige Sache ist, haben die Schüler in ihrem Religionslehrer ein Lebensmodell, mit dem sie sich — wenn sie wollen — identifizieren können (32). Bartholomäus plädiert für eine Wiedereinführung personaler Kategorien (1978, 168); denn Christsein ist als Lebensmöglichkeit »in Partizipation am Christsein von Christen« zu erproben (ebd.). *Er versteht diesen Sachverhalt jedoch nicht als Ruf nach dem »vorbildlichen« Religionslehrer; er ist vielmehr ein »problematisches Vorbild, das zu denken gibt«* (Mieth). Dementsprechend ist der Religionsunterricht als *Konfliktfeld* zu beschreiben, um den Religionslehrern die Möglichkeit zu geben, ihre Konflikte offen einzugestehen und glaubhaft zu machen, daß sie in ihrer gebrochenen Existenz versöhnt sind (168, 172). Ein solches Christsein läßt sich aber nur im Rahmen der Traditions- und Kommunikationsgemeinschaft der Gemeinde realisieren. Diese muß daher kritische Partizipation an ihr ermöglichen, soll der Religionsunterricht gelingen. Bei Bartholomäus stehen

also wie bei Nipkow Religionslehrer und Gemeinde in einem wechselseitigen, engagiert kritischen Verhältnis.

Dieses Verhältnis läßt sich noch spezieller als *Verhältnis zur Ortsgemeinde* verstehen. Zu dieser Thematik haben sich A. Exeler (1976) und K.-H. Schmitt (1978) geäußert (vgl. Meyer 1984, 364ff). Schmitt beschreibt die Funktion des Religionslehrers als »pastoralen Dienst«, während Exeler den Religionslehrer in der Rolle eines Mittlers zwischen Gemeinde und kirchlich-gebundenen wie kirchlich-distanzierten Schülern sieht. Ähnlich wie bei Grethlein ist die Gemeinde gerade auf den »volkskirchlichen Religionslehrer« besonders angewiesen, wie umgekehrt die Religionslehrer in ihrer Mittlerstellung der Unterstützung durch die Ortsgemeinde bedürfen. Der Religionsunterricht ist also ein Ort, »an dem sich die Kirche dem Problem der kirchlich-distanzierten Christen stellt« (1976, 212). Aber auch die Kirche selbst ist eine vielschichtige Größe, bei der auf jeden Fall zwischen geistlicher und geschichtlicher Realität zu unterscheiden ist (vgl. Deutsche Bischöfe 1983, 9); dementsprechend ist auch die Identifikation des Religionslehrers mit der Kirche ein differenzierter Prozeß (Biemer 1977, 40); vonseiten der Religionslehrer, die ständig mit kritischen Fragen an die Kirche konfrontiert werden, wird man daher am ehesten mit »kritischer Identifikation« (41) rechnen müssen.

Die *Erklärung der Deutschen Bischöfe von 1983* beschäftigt sich ausdrücklich mit dem »Berufsbild und Selbstverständnis« des Religionslehrers; sie hat in der katholischen Religionspädagogik eine breite Diskussion ausgelöst (vgl. die Bibliographie unten 286f).

Die Erklärung knüpft an vielen Stellen an den Würzburger Synodenbeschluß an und betont die Kontinuität der Argumentation; sie will aber die neuen Fragestellungen zum Berufsbild und den Rollenkonflikten aufnehmen (4ff). Dennoch stellt sich die Frage, ob nicht doch eine Akzentverschiebung vorliegt, wenn in Überbietung des »diakonischen Charakters« des Religionsunterrichts (13) jetzt von dem »pastoralen Dienst« des Religionslehrers gesprochen wird (11), der unter den heutigen Umständen als »missionarischer Dienst« (13) bezeichnet werden könne. Um die Qualifikationen zusammenzufassen, die heute von Gemeinden, Eltern und Schülern (!) von den Religionslehrern gefordert werden, spricht die Erklärung vom Religionslehrer als »Zeugen des Glaubens« (zum Begriff vgl. auch Exeler 1981). Es wird betont, daß damit keine unkritische Rückkehr zum Religionsunterricht als »Verkündigung« gemeint sei (20). Als Zeuge soll der Religionslehrer bekennend Auskunft geben, wovon er existentiell betroffen ist (ebd.). Obwohl sich viele Religionslehrer überfordert fühlen mögen, kann auf ihr Zeugnis nicht verzichtet werden. Angesichts dieser schwierigen Aufgabe braucht er eine *Spiritualität*, die ihm hilft, Krisen im eigenen Leben durchzustehen und die eigene Identität zu finden und zu wahren (21). Mit »Spiritualität« ist ein Thema angesprochen, das für die gegenwärtige katholische Religionspädagogik charakteristisch ist (vgl. auch Hull 1984 und Knoers 1984).

Die Erklärung ist insgesamt dadurch gekennzeichnet, daß die Ergebnisse der religionspädagogischen Arbeiten zum Religionslehrer zwischen 1978 und 1982 in Anspruch genommen worden sind, jedoch nicht nur

im Sinne einer Hilfe zur Selbstaufklärung des Lehrers, sondern um bestimmte normative Anforderungen seitens der Kirche als »entscheidender Bezugsgröße und Autorität« (8) geltend zu machen.

4.2.3 Der Religionslehrer und die Frömmigkeit

Der alte Begriff der Frömmigkeit ist mit so vielen Mißverständnissen belastet, daß man lieber von »Spiritualität« spricht. Um so erstaunlicher ist, daß die »Frömmigkeit« des Religionslehrers überhaupt religionspädagogisch reflektiert wird. Sind wir doch zu einem »verkündigenden« Unterricht zurückgekehrt, wie die Begriffe »Zeuge«, »Bekenntnis«, »missionarischer Dienst« in der Erklärung der Bischöfe zu signalisieren scheinen? Mit dem Begriff der Frömmigkeit können sich jedoch unterschiedliche Tendenzen verbinden. Nipkow weist (1984, 18) auf das neuzeitliche protestantische Selbstverständnis hin, für das Kirchlichkeit und Frömmigkeit nicht zusammenfallen müssen. Darum müssen wir genauer differenzieren. Einigkeit besteht in der Feststellung, daß Schüler, Eltern und Kollegen vom Religionslehrer erwarten, daß er ein Lebensverhältnis zu dem besitzen soll, worüber er von Berufs wegen redet (vgl. Jossuttis 191). Darüber hinaus wird heute hervorgehoben, daß die Erfahrung als Ort theologischer und religionspädagogischer Reflexion zu gelten hat. Die *religiöse Lebenspraxis* des Religionslehrers mit ihren genuinen Ausdrucksformen ist daher ein bestimmender Faktor seines Selbstverständnisses sowie der entsprechenden Theorie. Über die Frömmigkeit des Religionslehrers (in einem weiten Sinne) wissen wir empirisch sehr wenig; Schach orientiert sich kirchensoziologisch an den typischen Merkmalen von Kirchlichkeit, bei Kürten kann man nur indirekt aus den Themen, die Religionslehrer für wichtig halten, auf ihr Lebensverhältnis zur Religion schließen. Wir brauchen zunächst eine Hermeneutik der religiösen Lebenswelt⁸, bevor empirische Untersuchungen sachgemäß angelegt werden können. Von qualitativen, hermeneutisch-empirischen Verfahren ist hier ohnehin mehr zu erwarten.

Wird der eben beschriebene Sachverhalt in der Erklärung der Bischöfe im Sinne eines dogmatisch eindeutig identifizierbaren Glaubenszeugnisses ausgelegt und gleichzeitig der schülerorientierte Ansatz festgehalten, dann muß es zu erheblichen Konflikten und Identitätsproblemen des Religionslehrers kommen — vorausgesetzt, er übernimmt *beide* Anforderungen, woran nach den empirischen Untersuchungen Zweifel bestehen. Diese Probleme können nur im Rahmen einer veränderten Ortsgemeinde und mit Hilfe einer neuen Spiritualität bewältigt werden. Von daher wird verständlich, warum in dieser Situation vor allem praktische Hilfen für das »geistliche Leben« des Religionslehrers angeboten

⁸ Vgl. H.-G. Heimbrock, Frömmigkeit als Problem der Praktischen Theologie, PTh 71 (1982) 18-32, hier 29.

werden (vgl. unten 5). Von der Rückbindung des unterrichtlichen Handelns an die eigene Glaubenspraxis und von der Notwendigkeit der Seelsorge an Religionslehrern spricht auf evangelischer Seite Caspary (1978, 1980). Aber überzeugende Ansätze für eine wegweisende theoretische Verarbeitung der Probleme liegen nicht vor (vgl. Meyer 372). Der Religionslehrer steht ja nicht nur als Mittler zwischen Kirche und kirchlich-distanzierter Christlichkeit (Exeler); besonders jüngere Religionslehrer haben an der Suche nach neuen religiösen Ausdrucksformen älterer Schüler teil. Sie finden diese eher auf Kirchentagen und in christlichen Basisgruppen als in herkömmlich strukturierten Ortsgemeinden. Es ist daher einerseits erforderlich, die Wiederentdeckung der Religion in Subkulturen, alternativen Gegenkulturen und in der Volksfrömmigkeit als Formen einer situationsangemessenen Frömmigkeit zu berücksichtigen. Andererseits sind vom Evangelium her konstruktive Maßstäbe für eine künftige Frömmigkeitspraxis zu entwerfen, an der Lehrer wie Schüler teilhaben können und in der christlich motiviertes Engagement seinen verbindlichen Ausdruck findet. Eine Frömmigkeit, die durch die Religionskritik hindurchgegangen ist, läßt sich jedoch nicht ohne Rückgriff auf überlieferte Ausdrucksformen wiedergewinnen; »denn die menschlichen Erlebnis- und Ausdrucksmöglichkeiten sind auch hier beschränkt« (Josuttis 204). Da dabei die neuzeitlichen Lebens- und Bewußtseinsbedingungen nicht übersprungen werden können, legt Josuttis den elementaren anthropologischen Sinn religiöser Phänomene wie Gebet, Gottesdienst und Bibellektüre frei (205ff). Verstehen wir die Frömmigkeit des Religionslehrers in diesem weiten Sinne, ist er ähnlich wie der Pfarrer Bürge für die Wahrheit, Lebenskraft und Relevanz von Religion (vgl. Ulonska 1982, 84); er arbeitet in einer Gesellschaft und Institution, »die die Religion als Grundform humaner Lebensgestaltung zerstört hat und in reduzierter Funktionalität konserviert« (Josuttis 228). Er steht daher »als religiöses Symbol einigermaßen verloren in einer säkularisierten Gesellschaft« (ebd. 200). In nichtreligiöser Zeit ist er in seiner Person ein authentisches religiöses Symbol, an dem die ansteckende, lebensgestaltende Kraft von Religion allerdings nur »gebrochen« anschaulich werden kann. Er soll nämlich in der Institution Schule bestätigen, daß alles in Ordnung ist, und sich an ihrer Auslese- und Zuteilungsfunktion beteiligen; zugleich soll er sich dem einzelnen in Mitmenschlichkeit zuwenden und ihn fördern sowie die Institution in Richtung auf Neugestaltung und Veränderung kritisieren (vgl. Herrmann 1983, 162). Diese Widersprüche und Spannungen muß er wahrnehmen und an sich selbst austragen, obwohl er sie nicht hervorgerufen hat und darum vielleicht auch nicht feststellt (vgl. Nipkow 1985, 306). In der religionspädagogischen Theorie ist dieses Problem nicht mit dem Programm der Evangelischen Unterweisung anzugehen, aber auch nicht mit einer hermeneutischen Konzeption, die das Problem der Säkularisierung aller

Lebensbereiche mit der These von der Säkularisierung als einer legitimen Folge des christlichen Glaubens zu bewältigen sucht (Stallmann im Anschluß an Gogarten) und dem Religionslehrer auf diesem Wege eine Identität in der Profanität verschafft. Die Säkularisierungsthese läßt bestimmte Probleme unberücksichtigt (Josuttis 198f) und hat inzwischen an Plausibilität verloren, sie kann z.B. nicht das Problem von Religion und Religionslosigkeit aus einer Wurzel heraus anthropologisch verständlich machen. Da sich eine religionspädagogische Theorie nicht mit einer unvermittelten Gegenüberstellung von urchristlichen und heutigen Lehrern (H. Schmidt 1978, 156) begnügen kann, ist es erforderlich, den anthropologischen Sinn religiöser Phänomene im Rahmen der Religionsgeschichte und im interkulturellen Vergleich herauszuarbeiten, um verständlich zu machen, daß der Religionslehrer in unserer Gesellschaft einen religiösen Beruf ausübt und als religiöses Symbol den widersprüchlichen gesellschaftlichen Erwartungen ausgesetzt ist (vgl. Reiser 1984, 9ff). Vor diesem Hintergrund können dann bestimmte Konflikte als gesellschaftlich bedingt analysiert, Angebote zur »Therapie des Selbst« sachgemäß lokalisiert und vor allem das Evangelium in seiner dialektischen Spannung zur Religion verstanden und vom Religionslehrer als Befreiung und nicht als Zwang (zur Verkündigung) erfahren werden.

5 Praktisch-religionspädagogische Literatur für den Religionslehrer

In der *ersten Phase* der Diskussion, die sich auf die Berufsrolle und das Lehrer-Schüler-Verhältnis konzentrierte, bezogen sich die praktischen Hilfen vor allem auf eine Klärung der Interaktion und die Förderung eines flexiblen Lehrerverhaltens.

Das sog. Microteaching wurde als »Überlebenstraining« für Religionslehrer angeboten (Jendorff 1976.1981; Nastainczyk 1978). Schuh hat praktische Vorschläge zur Verbesserung des Lehrer-Schülerverhaltens auf Grund seiner Interaktionsanalyse erarbeitet (1978.1981). Bartholomäus (1978, 170) hat sofort Bedenken gegen ein Antrainieren von Verhaltensweisen angemeldet und statt dessen optimale Bedingungen für eine Handlungsfähigkeit gefordert, die aus erworbenen Haltungen stammt und Orientierungsmaßstäbe und Motive voraussetzt.

In der *zweiten Phase*, in der sich das Interesse auf die Person und ihre Identität richtet, bemüht sich die katholische Religionspädagogik vor allem, Anregungen für das »geistliche Leben« (Exeler 1981) zu geben.

Erst wenn der Lehrer lernt, mit sich und seinem Glauben in Einklang zu leben, kann er auch Schüler auf ihrem Lebens- und Glaubensweg begleiten. In diesem Sinne macht H.-J. Silberberg (1982; die Beiträge waren z.T. schon in den Katechetischen Blättern veröffentlicht) konkrete Vorschläge, um die »praktische Spiritualität« (21ff), die »Selbstwahrnehmung« (45ff) und die Konfliktannahme und -bewältigung (50ff) der Religionslehrer zu

fördern. Sachkompetenz und Zuwendung zum Schüler geraten nicht aus dem Blick, rangieren aber an zweiter Stelle. In seinem neuen Werkbuch (1983) stellt Silberberg Dokumente aus dem Schulalltag vor, Spiegelungen von Unterrichtserfahrungen, diskutiert Persönlichkeits- und Verhaltensprobleme von Religionslehrern, vor allem aber zeichnet er »Spuren von Glaubenserfahrungen« nach; denn ob der Lehrer Zeuge des Glaubens sein kann, wird davon abhängen, »daß er sich seiner eigenen Glaubensspur stetig vergewissert« (10). Von den Erfahrungen eines Referendars mit der themenzentrierten Interaktion berichtet Göndör (1982). Kassel (1982, 142-146; vgl. Büttner 1983) weist konkrete Wege zu einer besseren psychischen Selbstwahrnehmung in der Aus- und Weiterbildung auf.

»Vom Glauben der Religionslehrer« — so der Untertitel — handelt ein Sammelband (20 Texte), der von J.H. Schneider herausgegeben wurde. In Erfahrungsberichten werden die Schwierigkeiten des Religionslehrers mit Glaube, Kirche und Theologie offen ausgesprochen (15ff), ermutigende »Gehversuche« in der Praxis beschrieben (108ff) und »Erkundungen« einer an der Hoffnung und Zukunft orientierten Spiritualität (64ff.76ff) vorgestellt. Die Symbolisierungsfähigkeit der Lehrer (vgl. Kassel 1982, 146ff; Heimbrock 1982, 172ff) und ihre Möglichkeit, »mit Bildern (zu) glauben« (Kirchhoff 1983, 78ff), werden in diesem Zusammenhang besonders hervorgehoben.

Das Ende der Periode »verkündigenden« Unterrichts wurde durch die Warnung der Pädagogen E. Weniger und R. Lennert vor einer Überforderung der Religionslehrer eingeläutet.⁹ In ihrem Sinne möchte ich besonders auf den Einleitungsbeitrag zu dem genannten Sammelband von H. Zirker (9ff) hinweisen. Der christliche Glaube, der vom Wandel betroffen ist und in skeptischer Umwelt neu verantwortet werden muß, wird oft die Gestalt der Frage und der Erwägung haben, seltener die des unbefangenen Bekenntnisses. »Doch wer das Fragen nicht aufgibt, zeigt, daß ihn die Sache nicht losläßt; und er rechnet mit Antworten, auch wenn er weiß, daß er diesen wieder ein 'Aber' entgegensetzen kann... Religionslehrer müssen sich ständig überfordert fühlen, wenn von ihnen ausschließlich feste Glaubensüberzeugungen abverlangt werden. Sie gerieten damit unausweichlich in die Gefahr, daß sie sich in ihre Rolle unehrlich oder gar zu routiniert einfügen« (14; vgl. Stallmann 86ff).

6 Ergebnisse

a) Die Religionspädagogik hat den Religionslehrer als einen entscheidenden Faktor des Unterrichtsgeschehens zu sehen gelernt. Dementsprechend versucht sie, eine integrative religionspädagogische Theorie zu entwickeln, die am Lehrer orientiert ist und von ihm als Hilfe zur Selbst-

⁹ Vgl. H. Gloy, *Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft*, Göttingen 1969, 42ff.69ff.

aufklärung in Anspruch genommen werden kann. Diese Aufgabe markiert Lämmermann insbesondere durch die Rekonstruktion des Bildungsbegriffs, der die Subjektivität des Lehrers nicht ausklammert, höchst sachgemäß. Es fehlt aber noch die Ausführung. Da, wo in Anknüpfung an Nipkows ersten Entwurf einer »pädagogischen Theorie des Lehrers« religionspädagogische Ausführungen von Aspekten einer solchen Theorie vorgenommen werden, gelingt eine Integration von Rolle und Person des Religionslehrers nicht, sondern es bleibt bei einem problematischen Nebeneinander.

b) Die *historischen Analysen* zeigen, daß seit langem in jeweils stärker theologisch oder pädagogisch bestimmten Perioden der Religionspädagogik der Akzent entweder auf die Sache oder die Person verlagert wird.¹⁰ Im Sinne einer integrativen Theorie käme es vielmehr darauf an, Person und Sache in ihrer dialektischen Spannung zu sehen.

c) Ein eindeutiger Fortschritt liegt darin, daß der Religionslehrer selbst zum Gegenstand *empirischer Untersuchungen* geworden ist. Sie machen konstruktive Theorieentwürfe nicht überflüssig, setzen sie aber der notwendigen Realitätskontrolle aus.¹¹ In diesen Untersuchungen wird zunächst der Beruf und nicht die Person des Religionslehrers konkreter erkennbar. Eine Verschränkung von Lehrer- und Lebenslaufforschung und eine Inanspruchnahme qualitativer Verfahren kann jedoch komplementäre Einsichten über die Person vermitteln. Kennen wir die Voraussetzungen einer Lehrertheologie genauer, ist eine sachgemäßere Vermittlung mit einer Elementartheologie möglich.

d) Von den Aspekten einer religionspädagogischen Theorie sind die Frömmigkeit des Religionslehrers und sein Verhältnis zur Kirche aktuell und problematisch. Bei einem distanzierteren Verhältnis zur Kirche als Institution wird der Person des Pfarrers und Religionslehrers als religiösen Symbolen besonderes Interesse entgegengebracht. Während Josuttis aus diesem Sachverhalt Konsequenzen für die Pastoraltheologie gezogen hat, stehen entsprechende religionspädagogische Überlegungen noch aus.

Abgeschlossen: 1. September 1984.

10 Eine Ausnahme bildet die Praktische Theologie F. Niebergalls.

11 Die Religionspädagogik muß dadurch nicht notwendig zu einer »unphilosophischen Empiristik« (H. Halbfas 1982, 212) entarten.

Literatur

- G.Adam, Der Religionslehrer: Beruf und Person, in: G.Adam und R.Lachmann (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen 1984, 96-121.
- Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland, Erziehen in der Freiheit des Evangeliums. Die Rolle des Lehrers in der Schulreform, Stuttgart 1977 (Möwenweg 61, 7000 Stuttgart 50).
- D.Baacke, Art. Lehrer, HPT(G) 2 (1981) 382-391.
- W.Bartholomäus, Religionslehrer und Gemeinde, in: Sauer 1977, 23-35.
- , Der Religionslehrer zwischen Theorie und Praxis, KatBl 103 (1978) 164-174.
- A.Battke, Zwischen Kirche und Pädagogik. Eine empirische Untersuchung zur Berufssituation der Religionslehrer der Diözese Rottenburg, KatBl 99 (1974) 684-691.
- H.-K.Beckmann, Unterrichten und Beurteilen als Beruf, in: W.Klafki u.a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Frankfurt/M. 1971, 215-236.
- K.Betzen und K.E.Nipkow (Hg.), Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München (1971) *1976 (= Betzen/Nipkow 1976).
- P.Biehl, Der biographische Ansatz in der Religionspädagogik, in: A.Grözinger / H.Luther, Religion und Biographie, München 1987.
- G.Bierner, Identität und Sozialität von Religionslehrern und Pastoralreferenten, in: H.Erharder u.a. (Hg.), Prophetische Diakonie, Wien 1977, 238-255.
- , Identifikation mit der Kirche. Schwierigkeiten und Möglichkeiten im Blick auf heutige Religionslehrer, in: Sauer 1977, 37-43.
- A.Biesinger, Aufgaben des Religionslehrers, in: G.Bierner und A.Biesinger (Hg.), Christ werden braucht Vorbilder, Mainz 1983, 103-123.
- G.Büttner, Wie bei einem Eisberg — das meiste bleibt unter der Wasseroberfläche. Tiefenpsychologische Aspekte der Lehrerrolle im Religionsunterricht, Rh.ZRelPäd 1983, 179-183.
- , Die Macht des Wortes und die Ohnmacht des Religionslehrers, Rh.ZRelPäd 1984, 48-53.
- H.-N.Caspary, Religionslehrer und Glaubenspraxis, Nachrichten der Ev.-luth. Kirche in Bayern 33 (1978) 145-149.
- , Seelsorge an Religionslehrern, EvErz 32 (1980) 445-459.
- , Religionslehrer in der Volkskirche. Idealisten, Realisten und fünf andere Typen, EvErz 35 (1983) 338-350.
- R.P.Crimmann, Der Lehrer aus religionspädagogischer Sicht, KevSH 24 (1983) 130-137.
- , Der Religionslehrer im Wandel der Religionspädagogik: Zu den religionspädagogischen Ansätzen im 20. Jahrhundert und ihren Lehrerbildern, TheBei 16 (1985) 153-169.
- K.W.Dahm, Beruf: Pfarrer. Empirische Aspekte zur Funktion von Kirche und Religion in unserer Gesellschaft, München (1971) *1974.
- Die deutschen Bischöfe (Kommission für Erziehung und Schule), Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. 22. Juni 1983, Bonn 1983.
- O.Dürr, Aus persönlicher Erfahrung: Was wurde aus den pädagogischen Idealen? (Birkacher Beiträge 2), Stuttgart 1982, 37-50.
- K.Ebert, Zur Rolle des Religionslehrers, in: Heimbrock 1982, 53-80.
- A.Exeler, Religionslehrer und Gemeinden, LS 27 (1976) 210-214.
- , Der Religionslehrer als Zeuge, KatBl 106 (1981) 3-14.
- , Weisen christlichen Lebens, KatBl 106 (1981) 503-513.
- , Beten — eine Weise geistlichen Lebens, KatBl 106 (1981) 839-848.
- E.Feifel, Schüler und Lehrer im gewandelten Bedingungsgefüge des Religionsunterrichts, in: A.Exeler, Umstrittenes Lehrfach Religion, Düsseldorf 1976, 63-94.
- A.Feige, Erfahrungen mit Kirche. Daten und Analysen einer empirischen Untersuchung über Beziehungen und Einstellungen Junger Erwachsener zur Kirche, Hannover 1982.
- B.Gerner, Lehrer sein heute — Erwartungen, Stereotype, Prestige. Ergebnisse empirischer Forschung im deutschsprachigen Raum (EdF 155), Darmstadt 1981.

- J.Göndör, Als Lehrer im Lernprozeß, in: *Heimbrock 1982*, 107-132.
- Chr.Grethlein, Religionsunterricht an Gymnasien — eine Chance für volksskirchliche Pfarrer. Eine empirische Untersuchung der Einstellung hauptamtlicher Religionslehrer an bayerischen Gymnasien zu ihrem Unterrichtsfach (EHS.R 7), Frankfurt/M./Bern/New York 1984.
- H.-H.Groothoff, Zur christlichen Herkunft des »Lehrers«, in: *H.Horn* (Hg.), *Begegnung und Vermittlung*, Dortmund 1972, 55-65.
- H.Halbfas, Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße, Düsseldorf 1982, 211-216.
- , Religionsunterricht in der Grundschule, in: *Lehrerhandbuch 2*, Düsseldorf/Zürich 1984, 27-48.
- H.Hanisch u.a. (Hg.), *Qualifiziert als Lehrer und Erzieher im Religionsunterricht. Zur Lehrerfortbildung im Medienverbund*, Stuttgart/München 1978 (= *Hanisch 1978*).
- N.Havers, *Der Religionsunterricht — Analyse eines unbeliebten Faches*, München 1972.
- H.Heiland, *Lehrer und Schüler heute. Aktuelle Probleme der Lehrer- und Schülerforschung*, Königstein 1979.
- H.-G.Heimbrock, *Identität und Religionslehrer*, rh.izru 12 (1980) H. 1, 15-19.
- (Hg.), *Religionslehrer — Person und Beruf*, Göttingen 1982 (= *Heimbrock 1982*).
- , Zur Bedeutung der Selbst-Findung für das Berufskonzept des Religionslehrers, in: *Heimbrock 1982*, 160-182.
- , Wieviel Religion braucht ein Religionslehrer?, *Eh* 34 (1984), 2-7 (vgl. die Entgegnung von H. Horn und die Rückfragen von Heimbrock *Eh* 35 [1985] 26-27).
- H.Heinemann, Das Bild des Religionslehrers, *Rh.ZRelPäd* 1983, 84-90.
- J.Hepp, Der Religionslehrer, in: *F.Weidmann* (Hg.), *Didaktik des Religionsunterrichts*, Donauwörth (1979) ³1983, 100-110.
- B.Herrmann, Die politische Identität des Religionslehrers, *Rh.ZRelPäd* 1983, 157-163.
- V.Hertle, Der Schüler als Anfrage an den Lehrer, *KatBl* 106 (1981) 370-373.
- G.Hilger, Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe, *KatBl* 103 (1978) 125-140.
- J.M.Hull, *Studies in Religion and Education*, London/New York 1984, 187ff.
- B.Jendorff, Überlebenstraining für Religionslehrer, rh.izru 8 (1976) H. 3, 24-29.
- , Microteaching — Ein Element in der Religionslehrausbildung, *RpB* 7/1981, 33-48.
- , Religionslehrer Jahrgang 1982, *KatBl* 108 (1983) 442-445.
- , Spiritualität eines Religionslehrers, *SchH* 14 (1984) H. 2, 1-6.
- M.Josuttis, *Der Pfarrer ist anders. Aspekte einer zeitgenössischen Pastoraltheologie*, München (1982) ²1983.
- M.Kassel, Tiefenpsychologische Anmerkungen zur Persönlichkeit des Religionslehrers, in: *Heimbrock 1982*, 133-159.
- H.Kirchhoff, Mit Bildern glauben, in: *Schneider 1983*, 78-83.
- H.Kittel, Der Erzieher als Christ, Göttingen (1951) ³1961.
- A.M.P.Knoers, Leraren en spiritualiteit, in: *J.van der Lans* (Hg.), *Spiritualiteit*, Baarn 1984, 175-190.
- W.Konukiewitz, Zur Rollenproblematik des Religionslehrers, rh.izru 7 (1975) H. 3, 20-24.
- , Art. Religionslehrer, in: *J.Glötzner* (Hg.), *Kritische Stichwörter zum Religionsunterricht*, München 1981, 255-265.
- K.Kürten, Evangelische Religionslehrer. Bericht über eine empirische Untersuchung, *JRP* 1 (1984), 1985, 205-208.
- , Der evangelische Religionslehrer im Spannungsfeld von Schule und Religion. Eine empirische Untersuchung, Neukirchen-Vluyn 1987.
- L.Kuld, Religionslehrer erzählen ihre Geschichte. Eine Beispielanalyse zum Problem der Identifikation mit der Kirche, *rhs* 26 (1983) 311-317.
- G.Lämmermann, *Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung*, München 1985.
- B.Lambert, Rollenwandel oder Rollenkonflikt? Anmerkungen zu Schachs Buch »Der Religionslehrer im Rollenkonflikt«, *KatBl* 106 (1981) 990-991.
- G.Lange, *Der Lehrer als Zeuge des Glaubens, engagement* 1984, 37-44.

- W.Langer, Der Religionsunterricht zwischen Erwartungen, Kritik und Forderungen, KatBl 107 (1982) 4-19.
- R.Leuenberger, Schüler und Lehrer im Bedingungsfeld des Religionsunterrichts, HRP 1 (1973) 301-312.
- W.Marhold u.a., Religion als Beruf, 2 Bde., Stuttgart 1977.
- J.Meyer, Das Berufsbild des Religionslehrers. Eine Untersuchung der religionspädagogischen Literatur von der Neuscholastik bis heute (SPTh 29), Zürich/Einsiedeln/Köln 1984.
- K.Mollenhauer, Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: Betzen/Nipkow 1976, 93-110.
- W.Nastainczyk, Studienbegleitendes Training in didaktischem Verhalten und Verständnis, CpB 90 (1978) 165-173.
- , Heute Religionslehrer sein. Befunde und Möglichkeiten, in: A.Läpple u.a. (Hg.), Religionspädagogische Gegenwartsfragen, Donauwörth 1980, 62-97.
- , U.Hemel und E.-M.Platzer, »Dürfen Sie denn so etwas sagen?« Rosenkranzgebet — Schülerfrömmigkeit — Selbstverständnis und Rolle von Religionslehrern, KatBl 109 (1984) 384-386.
- W.Neidhart, Psychologie des Religionsunterrichts, Zürich 1967.
- K.E.Nipkow, Beruf und Person des Lehrers, in: ders., Schule und Religionsunterricht im Wandel, Heidelberg 1971; überarbeitete Fassung des Beitrages: Zur Person des Lehrers, in: P.M.Roeder (Hg.), Pädagogische Analysen und Reflexionen, Weinheim/Basel 1967, 77-109; wieder abgedr. in: Betzen/Nipkow 1976, 111-139.
- , Rollenkonflikte und Identitätskrisen des Lehrers in der Schule von heute, Die Deutsche Schule 70 (1978) 3-17; wieder abgedr. in: R.Biermann (Hg.), Interaktion — Unterricht — Schule (mit Nachtrag [1984]; WdF 534), Darmstadt 1985, 296-324.
- , Der Lehrer als Erwachsener im Wandel seiner Lebensstufen (Birkacher Beiträge 2), Stuttgart 1982, 15-36.
- , Der evangelische Religionslehrer zwischen schulischem und kirchlichem Engagement, in: Pädagogisches Institut Villigst (Hg.), Studienhefte 19, Villigst 1984.
- W.Prawdzik, Der Religionsunterricht im Urteil der Hauptschüler (SPTh 4), Zürich 1973.
- M.Raske, Rollenkonflikte des Religionslehrers, KatBl 103 (1978) 110-124.
- R.Reiser, Lehrergeschichte(n), München 1984.
- G.Sauer, Macht und Ohnmacht des Lehrers in Träumen von Lehrern, WzM 34 (1982) 78-85.
- J.Sauer (Hg.), Religionslehrer und Gemeinde, Karlsruhe 1977 (= Sauer 1977).
- B.Schach, Der Religionslehrer im Rollenkonflikt. Eine religionssoziologische Untersuchung, München 1980.
- G.R.Schmidt, Die Grundhaltung des Religionslehrers und ihre religionspädagogische Bedeutung, EvErz 35 (1983) 327-337.
- H.Schmidt, Schlichten — trösten — ordnen — und Jesus groß machen. Impulse zum Selbstkonzept von Religionslehrern, in: Hanisch 1978, 129-162.
- K.-H.Schmitt, Religionslehrer und Gemeinde, KatBl 103 (1978) 97-104.
- J.H.Schneider, Der Glaube des Religionslehrers, rhs 19 (1976) 145-149.
- (Hg.), Sand in den Schuhen. Vom Glauben der Religionslehrer, München 1983 (= Schneider 1983).
- U.Schneider, Rollenkonflikte des Religionslehrers. Bedingungen ihrer Entstehung und Aspekte ihrer Bearbeitung (Elementa Theologiae 4), Frankfurt/M./Bern/New York 1983.
- H.Schuh, Interaktionsanalyse (SPTh 17), Zürich/Einsiedeln/Köln 1978.
- , Praxisanleitung für Religionslehrer, RpB 7/1981, 68-86.
- H.-J.Silberg, Von Beruf Religionslehrer oder: Die Herausforderung von Identität, Spiritualität und Sachkompetenz, Düsseldorf 1982.
- , Meinen Sie, daß Sie richtig gelebt haben? Schüler und Lehrer im Religionsunterricht (Pfeiffer-Werkbücher 164), München 1983.
- H.Sorge und S.Vierzig, Handbuch Religion I (Kohlhammer-Taschenbücher 1032), Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979, 16-63.

- M.Stallmann, Der Religionslehrer und der Anspruch der Theologie, Die Spur 5 (1965) 83-89.
- D.Stoodt, Der Lehrer im sozialisationsbegleitenden Religionsunterricht, in: Heimbrock 1982, 97-106.
- S.Sunnus, Rollenerwartungen an den unterrichtenden Pfarrer, EvErz 26 (1974) 339-346. Themaheft: Beruf: Religionslehrer, EvErz 35 (1983) H. 4.
- Themaheft: Der Lehrer im Religionsunterricht, rh.izru 8 (1976) H. 3.
- Themaheft: Der Religionslehrer, KatBl 103 (1978) H. 2/3.
- Themaheft: Der Religionslehrer?, Rh.ZRelPäd 1983, H. 3.
- Themaheft: Lehrer im Wandel ihrer Lebensstufen (Birkacher Beiträge 2), Stuttgart 1982 (hg. v. Päd.-Theol. Zentrum Stuttgart-Birkach).
- H.Ulonska, Religionslehrer und Kirche, EvErz 26 (1974) 329-339.
- , Identität und Rolle des Religionslehrers, EvErz 29 (1977) 376-386.
- , Rollenerwartungen der Schüler an ihre Religionslehrer, in: Heimbrock 1982, 81-96.
- S.Vierzig, Der Lehrer — Rolle, Person und Wirkung im Religionsunterricht, rh.izru 8 (1976) H. 3, 19-24; veränderter Wiederabdr. in: Religion — Perspektiven eines Unterrichtsfaches (Didaskalia 22), Kassel 1976, 174-193.
- W.A.Visser't Hooft, Lehrer und Lehramt der Kirche, Frankfurt/M. 1986.
- H.Zabel (Hg.), Religionslehrer 1970. Ergebnisse einer Umfrage, Dortmund 1971.
- H.Zirker, Verantworteter Glaube in skeptischer Umwelt, in: Schneider 1983, 9-15.

Nach Abschluß der Arbeit ist erschienen:

- A.Hindriksen, Religionspädagogische Konzeptionen und ihr Verhältnis zum Rollenbild des Religionslehrers. Eine empirische Untersuchung, Universität Oldenburg. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Oldenburg 1986.