

## **Wenn sich die Kinder ändern, kann auch die Uni nicht einfach die alte bleiben**

Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung müssen die neuen Herausforderungen heutiger Lehrerinnen und Lehrer angesichts veränderter Kindheit und veränderter Religiosität in den Blick nehmen

### **1. Einleitung**

„Wenn sich die Kinder ändern, kann die Schule nicht einfach die alte bleiben.“ So wurde im Ausschreibungstext für die Studienkonferenz „Kompetenz für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung“ geworben. Doch nicht nur die Schule muss sich ändern, sondern auch und besonders die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer an Universitäten und Studienseminaren und die Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer.

Die Auswirkungen einer veränderten Kindheit können in den Schulen vor Ort nicht mehr ignoriert werden. Alle Lehrerinnen und Lehrer müssen notgedrungen ihre alten Unterrichtsmuster dieser neuen Situation anpassen. Wenn z.B. 30 % der Schülerinnen und Schüler der deutschen Sprache nicht mehr mächtig sind (unter diese Gruppe zähle ich nicht nur die ausländischen Kinder), muss die Lehrerin, wenn sie verstanden werden will und die Kinder verstehen will, darauf reagieren. Ob ihre Reaktionen auf die veränderte Unterrichtssituation kritisch reflektiert sind oder einfach als Überlebensstrategien fungieren, ist recht unterschiedlich. Hier zeigt sich ein notwendiger und dringlicher Ansatzpunkt für die Lehrerinnen- und Lehreraus- und -fortbildung.

Jedenfalls gibt es besonders an Grundschulen bereits viele innovative, gut durchdachte und praktisch erprobte Unterrichtskonzepte<sup>1</sup>, die die veränderte gesellschaftliche Situation nicht nur als Manko, sondern auch als Chance einer

---

<sup>1</sup> Exemplarisch will ich auf das Praxisbuch von Rainer Oberthür und die Publikationsreihe des Arbeitskreis Grundschule „Beiträge zur Reform der Grundschule“ hinweisen: Oberthür, Rainer, Kinder und die großen Fragen. Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht, München 1995. Schmitt, Rudolf, Valtin Renate (Hg.), Beiträge zu Reform der Grundschule, Frankfurt.

neuen Schulentwicklung und einer Erprobung alter und neuer reformpädagogischer Ansätze aufgreifen. Können hier nicht die Hochschuldozentinnen und -dozenten und Fortbilderinnen und Fortbilder an die erprobten Lernkonzepte der Grundschuldidaktik anknüpfen und aus den in der Praxis erworbenen Erfahrungen für die Gestaltung der Lehrerinnen- und Lehreraus- und -fortbildung profitieren?

In einem ersten Teil werde ich die Situation der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an den Universitäten beleuchten und eine Übertragung der Grundschuldidaktik auf die Hochschuldidaktik durch die systematische Auflistung und Konkretisierung von Lernprinzipien versuchen. Im weiteren will ich einen kurzen Blick auf die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und -ausbildung an Studienseminaren richten. Im dritten Teil werde ich der Frage nach alten und neuen Kompetenzen heutiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer angesichts veränderter Kindheit und veränderter Religiosität in modernen Gesellschaft nachgehen. In allen Kapiteln werde ich auf wesentliche Aussagen der Referenten zurückgreifen, sie mit eigenen Gedanken verknüpfen und sowohl den gegenwärtigen Stand als auch die innovativen Ideen und Projekte der Aus- und Fortbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern heute kritisch-konstruktiv betrachten.

## 2. Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der Hochschule

### 2.1 Übertragung der Lernprinzipien der Grundschuldidaktik auf die Hochschuldidaktik

Viele von den in den Vorträge der Studienkonferenz geforderte Lernprinzipien werden in der Grundschuldidaktik bereits diskutiert, erprobt, ja gehören teilweise zu den selbstverständlichen Grundlagen der täglichen Praxis.

- Z.B. ist das *fächerübergreifende Lernen* ein grundlegendes Prinzip nach den nordrhein-westfälischen Richtlinien für die Grundschule<sup>2</sup>. Fächerübergreifendes Denken, Reflektieren und Handeln wird in der nach Fächern gesplitteten Ausbildung des Lehrerstudiums und den unverbunden nebeneinander stehenden Einzeldisziplinen des Theologiestudiums nicht eingeübt. (Mette) Vernetztes Denken und Planen als Kompetenz für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer erwerben Studierende, wenn überhaupt, außerhalb des Studiums.
- Angesichts des kontinuierlichen Anwachsens von Wissenskomplexen und Informationen und einer beschleunigenden Revidierbarkeit von wissenschaftlichen Erkenntnissen in der modernen Welt hat das *exemplarische Lernen* in der Grundschule eine große Bedeutung erhalten. Auch im Theologiestudium

---

<sup>2</sup> Vgl. Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1985.

ist es nicht mehr möglich, die gesamten theologisch-wissenschaftlichen Erkenntnisse zu erwerben und Einsicht in alle theologischen Diskussionen zu erhalten. Doch die wesentlichen theologischen Zugangsweisen können an exemplarischen Beispielen erprobt und eingeübt werden. So wie das Lernen-Lernen ein wichtiges Ziel der Schule ist, sollte das Theologisieren-Lernen ein grundlegendes Anliegen des Theologiestudiums sein.

- Kinder aktiv an der Planung, Durchführung und Reflexion der Lernprozesse zu beteiligen, ist ein Grundanliegen des *partizipativen Lernens*, welches Mette und Schärer auch für Studierenden einfordern. Die aktive Beteiligung der Studierenden an ihrem Lernprozess<sup>3</sup> kann nach Mette dadurch erfolgen, dass die Dozentinnen und Dozenten theologische Erkenntnisprozesse mit den Studierenden rekonstruieren und kritisch evaluieren, und sie damit in den Prozess des Forschens integrieren. Der beschriebene Projektverlauf zur Wahrnehmungsschule von Rothgangel und die dargestellte Lernwerkstatt von Wittenbruch sind geeignete Vorbilder für partizipative Lernprojekte.
- Partizipatives Lernen ist zugleich ein *intergeneratives Lernen* (Rothgangel). Schärer, der das lebendige gleichberechtigte (wobei sich die Gleichberechtigung sowohl auf die anwesenden Personen als auch auf die gleichberechtigte Berücksichtigung von Person, Sache, Gruppe und Kontext bezieht) Lernkonzept der Themenzentrierten Interaktion<sup>4</sup> favorisiert, stellt heraus, dass die Leitung lernend und lehrend involviert ist, so dass ein Interaktionssystem zwischen verschiedenen Generationen möglich wird.
- Dass das Theologiebetreiben immer auch einen existentiellen Charakter hat, beschreibt Mette eindrücklich: In der Theologie geht es nicht um ein Wissen, das (akkumulativ) gelernt und zur Anwendung gebracht wird, es geht um die Mitteilung einer Wirklichkeit. (Mette) *Existentielles Lernen* wird nicht nur von Kindern, sondern auch von Studierenden und Dozent/innen vollzogen. Die religiöse Entwicklung Erwachsener gerät langsam, aber allmählich in den Blick des theologisch-wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses. Die bisherige Hypothese, dass die Religiosität Erwachsener relativ stabil sei, wenn der „höchste“ Entwicklungsgrad des autonomen Gläubigen erreicht sei, muss revidiert, kritisch überprüft und differenzierter erforscht werden. Gerade Forschungen über die Religiosität in der Adoleszenz (20-30 Jahre) sind noch sehr

---

<sup>3</sup> Dieses Lernprinzip beruft sich auf das Konzept des selbstgesteuerten Lernens: Vgl. Edlmann, Walter, *Lernpsychologie*, Weinheim, 4. Aufl., 1994, S. 424f. Ähnlich bei Brunner (entdeckendes Lernen), Rogers (signifikantes Lernen) und Wallrabenstein (Konzepte des „offenen Unterrichts“).

<sup>4</sup> Das Lernkonzept der Themenzentrierten Interaktion nach der Begründerin Ruth Cohn ist für theologisches Lernen vielfältig rezipiert worden. Vgl. Cohn, Ruth, C., *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, 10. Aufl., Stuttgart 1991, Ludwig, Karl Josef (Hg.), *Im Ursprung ist Beziehung. Theologisches Lernen als themenzentrierte Interaktion*, Mainz 1997.

spärlich. Wie verändert sich die Glaubensentwicklung im Lebenszyklus der Studierenden? Mette verweist auf neueste Erkenntnisse der Glaubensentwicklung von jungen Erwachsenen.<sup>5</sup>

- Das existentielle Lernen ist eng mit dem *biographischen Lernen* verbunden. „Das Studium ist eine Chance, die eigene Lebens- und Glaubensbiographie theologisch aufzuklären.“ (Scharer). Zum einen wird die eigene Lern- und Glaubensgeschichte zum Ausgangspunkt kognitiver Durchdringung und zum anderen werden die theologischen Erkenntnisse immer wieder mit der eigenen Lern- und Glaubensgeschichte verknüpft.
- Das *ökumenische Lernen* – und erst recht das *interreligiöse Lernen* – steckt, abgesehen von einigen engagierten Dozentinnen und Dozenten, an den Universitäten noch in den Kinderschuhen.<sup>6</sup> Räumlich oft nur durch einen Flur getrennt, lehren und forschen christliche Theologinnen und Theologen „nebeneinanderher“, als ob Welten zwischen ihnen liegen. Ob diese Welten tatsächlich existieren, wird selten erkundet. So bleiben die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer mit den Anforderungen und der Aufgabe praktizierter Ökumene und interreligiösen Lernens weitgehend allein. Angehende Lehrerinnen und Lehrer, die sich an der Schule mit evangelischen, andersgläubigen oder atheistischen Kolleginnen und Kollegen, Eltern und Kindern auseinandersetzen müssen, haben wenig Vorbilder und Erprobungsräume an der Universität.
- *Problemorientiertes Lernen*<sup>7</sup> als wichtiges Lernprinzip macht realitätsnahe Situationen und reale Probleme zum Ausgangspunkt von Lernprozessen. Die zu erwerbenden Kompetenzen sollen Kindern zur verantwortungsbewussten und selbständigen Lebensgestaltung befähigen.<sup>8</sup> Das Lernen an realen Problemen bietet intrinsisch motivierende Herausforderungen an. Die beschriebene Lernwerkstatt von Wittenbruch, in der die Lehrerinnen und Lehrer den eigenen Unterricht beobachten, überprüfen und reflektieren, entspricht dem problemorientierten Ansatz. Auch Studierende sollten durch problemorientierte und praktische Herausforderungen zu einem selbstbewussten Lehrer-

---

<sup>5</sup> Mette verweist auf Literatur von Nipkow (1987), Erikson (1966), Fowler (1991) und Blasberg-Kuhnke: Blasberg-Kuhnke, Martina, *Theologie studieren als Praxis*, in: RPB 39/1997, 3-18.

<sup>6</sup> Vgl. Orth, G. (Hg.), *Dem bewohnbaren Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens*, Münster o.J.

<sup>7</sup> Das problemorientierte Lernen geht auf Heinrich Roth zurück: Roth, Heinrich, *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, 7. Aufl. Hannover 1963, S. 227ff, und ist auch religionspädagogisch rezipiert worden: Kaufmann, Hans-Bernhard (Hg.), *Der Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirchen*, Frankfurt 1973.

<sup>8</sup> Vgl. *Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, Düsseldorf 1985, 13.

handeln hingeführt werden.

- All zu häufig ist theologisches Lernen und Forschen heute noch ein einsames Projekt von Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfern, welches allein am Schreibtisch vollzogen wird. In der Schule hat das gemeinsame Lernen einen hohen Wert und wird als *soziales Lernen* immer stärker eingefordert. Nicht allein der Erwerb von sozialen Werten wie Toleranz, Empathiefähigkeit, Wahrnehmung der Bedürfnisse und Rechte anderer, Akzeptanz des Andersseins des anderen, Streit- und Konfliktfähigkeit u.v.m. ist als Zielperspektive des sozialen Lernens herauszustellen, sondern auch der Erkenntnisprozess als solcher wird durch die Vielfalt an Perspektiven und Meinungen, die eingebracht werden, und den diskursiven Austausch gefördert. Dem Lernen im sozialen Austausch (Rothgangel) sollte mehr Raum in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung eingeräumt werden.
- Der Forderung nach der *Offenheit von Lernprozessen* wird durch festgelegte Lehrpläne und Seminarverläufe sowohl in der Schule als auch in der Lehrerausbildung nur selten entsprochen. Scharer betont, dass ein themen- und interaktionszentrierter Lernprozess immer offen konzipiert werden muss.
- Lernen durch Fehler<sup>9</sup>: Derjenige, der keine Fehler macht, lernt nichts. Ein neues Verständnis und eine positive Bedeutung von Fehlern für den Lernprozess sollte dringend eingeübt werden. Wittenbruch betont, „Fälle und Unfälle der Erziehung und Lernerfahrungen sollen zum Anlass reflexiven Lernens werden.“ Reflexives Lernen setzt dort an, wo Fehler, Lücken und Widersprüche in gedanklichen oder lebensweltlichen Konzepten entdeckt werden. Theologisches Lernen sollte für blinde Flecken in den eigenen Theologiekonzepten sensibilisieren. Der Zweifel im Glauben ist einer der stärksten Ausdrucksformen des Glaubens.
- Last but not least ist auch das *ganzheitliche Lernen* ein wichtiges Prinzip. Nicht nur Kinder, auch Erwachsene lernen (besser) mit Kopf, Herz und Hand. Der Balanceakt zwischen Teilnehmen und Beobachten, Erleben und Erfahren, Handeln und Erkennen, Reflektieren und Kritisieren ist in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung bei weitem nicht im Gleichgewicht.

Die aufgelisteten Lernprinzipien basieren auf Lerntheorien, die Wissensaufbau, „als einen aktiven, selbst gesteuerten, konstruktiven, sozialen und situativen Prozess“<sup>10</sup> verstehen.

---

<sup>9</sup> Vgl. Hartinger, Andreas, Aus Fehlern wird man klug, in: Grundschule, Themenheft „Lernen, Wissen, Verstehen“, Jg. 29, Heft 10, 1997.

<sup>10</sup> Reinmann-Rothmeier, G., Mandl, H., Wissensverteilung. Ansätze zu Förderung des Wissenserwerbs. In: Klix, Spada (Hg.) Wissenspsychologie, Göttingen, 1996. Vgl. aktuelle Ergebnisse aus

## 2.2 Anmerkungen zur derzeitigen Konzeption theologischer Lehramtsstudiengänge

Prekär sieht die Situation aus, wenn man das theologische Studium an den vorher dargestellten Lernprinzipien misst. Das Studium wird viel zu wenig als ein Ort des Lernens gestaltet, an dem die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer auf ihre Praxis als Religionslehrerinnen und Religionslehrer vorbereitet werden.

Warum werden die Lernprinzipien in der Hochschulrealität so wenig realisiert? Im folgenden will ich kurz auf die von Mette dargestellte historisch-nachvollziehbare und didaktisch defizitäre Konzeption des Theologiestudiums hinweisen, um anschließend einige Ideen und Forderungen für eine neue Konzeption und Didaktik der Lehrerausbildung aufzugreifen.

Mette kritisiert den jetzigen Aufbau des Theologiestudiums für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer und macht die defizitäre Situation der theologischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung durch eine historische Analyse nachvollziehbar. Das geforderte Theologiestudium für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer ist ein Konglomerat von Einzeldisziplinen. Es ist nicht das Ergebnis einer didaktischen Konzeption und es hat auch keine erkennbaren didaktischen Absichten. Die jetzigen Formen der Studienordnungen für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung sind eine reduzierte Fassung der Studienkonzeption für Priesteramtsstudenten. Dass das Theologiestudium heute auf sehr unterschiedliche Berufsbilder vorbereiten bzw. dafür qualifizieren will, bleibt in der Konzeption der unterschiedlichen Studiengänge unberücksichtigt.

Betrachtet man die Anzahl der Theologiestudierenden getrennt nach den angestrebten Abschlüssen, so ist die Orientierung am Priesteramtsstudium noch unverständlicher. In Nordrhein-Westfalen gibt zur Zeit wesentlich mehr Lehramtsstudierende als Priesteramtsstudierende. In Anbetracht der derzeitig durchgeführten Evaluation von Lehre und der Einsparungspolitik an Universitäten kann dieses Missverhältnis, auch politisch gesehen, noch von großer Bedeutung sein.

Dieses Missverhältnis legt aber auch vertane Chancen offen, dem christlichen Glauben und der Theologie wieder mehr gesellschaftliche Bedeutung zu verschaffen. Viele Studierende nehmen mit ihrem Studium intensiven und oft einen neuen Kontakt mit dem katholischen Glauben auf. Zudem sind sie zukünftig entscheidende Multiplikatorinnen/Multiplikatoren und Repräsentantinnen/Repräsentanten der Glaubensgemeinschaft am öffentlichen Ort der Schule.

---

der Interessenforschung (Krapp, Andreas, Prenzel, Manfred (Hg.), Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung, Münster 1992.) und die Klassiker zur Lernpsychologie: Tausch, R., Tausch, A.-M., Erziehungspsychologie, Göttingen, 1972, Roth, Heinrich, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernen, 7. Aufl. Hannover 1963.

Gerade hier wäre es wichtig und eine große Chance, ihre Entwicklung zu mündigen Christinnen und Christen gezielt zu fördern.

### 2.3 Ansatzpunkte für innovative Ideen

Wo werden neue Ansatzpunkte sichtbar, in der die dargestellte defizitäre Situation der ersten wissenschaftlichen Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung korrigiert und verändert werden kann?

Wittenbruch stellt heraus, dass die Lehrperson in ihrer Schlüsselrolle als Initiator von schulischen Reformprozessen wieder stärker in den Blick kommen muss. Die Notwendigkeit von Schulreform lenkt die Aufmerksamkeit stärker auf die Lehrerinnen- und Lehrerfort- und -ausbildung. Sollte die Notwendigkeit der Hochschulreform nicht ebenso die Aufmerksamkeit stärker auf die Hochschullehreraus- und -fortbildung richten? Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer sollen sowohl für die Forschung als auch für die Lehre Qualitäten ausbilden. Während bei einer Stellenneubesetzung die wissenschaftlichen Qualifikationen konsequent und gründlich geprüft werden, sieht es bei den didaktischen Qualifikationen von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern eher mager aus. Die Fragen, welche didaktischen Qualitäten und Kompetenzen Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern idealer Weise auszeichnen müssten und wo und wie sie diese erwerben könnten, sind dringlich für eine Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsreform.

Um eine neue Konzeption der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an der Hochschule zu entwerfen, muss man die Lernvoraussetzungen der Lernenden in den Blick bekommen. Viele Lehrveranstaltungen werden kaum als anknüpfendes Lernen an die Lernvoraussetzungen der Studierenden konzipiert. Wenn wir von einer veränderten Kindheit sprechen, gibt es nicht auch eine veränderte Postadoleszenz, eine veränderte Studienzeit? Wie hat sich die Situation heutiger Studierender verändert? Mit welchen (religiösen) Voraussetzungen kommen sie in die Seminare? Welche Vorerfahrungen haben sie mit religiösen Lernprozessen? Welches religiöse Vorwissen bringen sie aus der Schule mit? Wie lässt sich ihre Motivation fördern? Wie kann eine Begleitung ihres Lern- und Glaubensprozess aussehen? Diese Fragen werden leider viel zu selten gestellt. Die religiösen Lernvoraussetzungen der Studierenden müssten von der Religionspädagogik analysiert und berücksichtigt werden. Von diesen Voraussetzungen aus können erst nötige Ziele, Methoden und Medien für den Lernvorgang bestimmt werden.

Ein Beispiel: Wie sinnvoll ist es, wenn Studierende der Primarstufe eine 4-semester-wochenstündige Veranstaltung (Vorlesung und begleitendes Seminar) zum Jakobusbrief besuchen, wenn sie nach der derzeitigen Studienordnung im Verlauf ihres gesamten Studiums nur 8 Semesterwochenstunden den biblischen Fächern widmen müssen? Zum einen kann natürlich der Jakobusbrief exempla-

risch als ein neutestamentlicher Brief betrachtet und auch hermeneutische Methoden der Textauslegung herausgearbeitet werden. Wenn aber viele Studierende keinen anderen neutestamentlichen Brief kennen, ihnen Paulus sogar unbekannt ist, wäre es notwendiger, eine allgemeinere, einführendere Veranstaltung zu konzipieren. Diese kann den Studierenden eine Erstbegegnung mit den Glaubensaussagen paulinischer Briefliteratur ermöglichen und – wenn diese sich existentiell darauf einlassen – zu Anfragen an den gegenwärtigen Glauben, zu Glaubensdialogen und zum Theologisieren führen. Das Erkennen, Lernen, Reflektieren, Verstehen in Sachen des Glauben sind genuin theologische Vorgänge. So wird der didaktische Prozess im Studium in einen theologischen Rang gehoben. (Mette).

### **3. Zur Situation der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung und der Ausbildung an Studienseminaren**

#### **3.1 Chancen und Grenzen der Lehrerfortbildung**

Lehrerfortbildungen<sup>11</sup> wollen die Lehrerinnen und Lehrer mit neuen pädagogischen Theorien vertraut machen, ihnen Orte bereitstellen, die eigene Unterrichtssituation zu reflektieren und neue Kompetenzen zu erwerben, die für die veränderte Schulwirklichkeit dringlich sind. Wittenbruch, der die Lehrerausbildung an Universitäten als sehr reformbedürftig ansieht, gibt den Lehrerfortbildungen zusätzlich die Aufgabe der „Nachsorge für junge Lehrerinnen und Lehrer“ als hilfreiche Kompensation zum Praxisschock.

Zu Beginn will ich eine wesentliche Unterscheidung der Lernorte Universität und Fortbildung treffen – sie betrifft die unterschiedlichen Adressatinnen und Adressaten:

Die meisten Studierenden sind zwischen 20 und 25 Jahre alt. Sie kommen oft direkt aus der Schule, eigene Schulerfahrungen sind ihnen noch sehr nah (wobei gerade im Lehramtsstudium die Zahl von älteren Studierenden, besonders von Frauen, die bereits Kinder haben, recht hoch ist).

Das Klientel von Fortbildungsveranstaltungen ist dagegen bunter: alle derzeitigen Lehrerinnen und Lehrer im Alter zwischen 26 und 65 Jahren. Es können verschiedene Generationen aufeinandertreffen. Aus der Erfahrung der Praxis muss jedoch zwischen der möglichen und tatsächlichen Klientel unterschieden werden. Nicht alle Lehrerinnen und Lehrer nehmen in gleichen Maß das Ange-

---

<sup>11</sup> Vgl. die ausführliche systematische, empirische und historische Untersuchung von Seeliger zur Situation der Religionslehrerfortbildung, in der sie eine „situerte Religionslehrerfortbildung“ zur Diskussion stellt: Seeliger, Magdalena, *Qualifizierung oder Bildung? Religionslehrerfortbildung im Spannungsfeld von Erwartungen, Bildungsverständnis und andragogischen Konzepten*, Trier 1996.

bot von Fortbildungen in Anspruch. Besonders reformwillig und äußerst engagierte Lehrerinnen und Lehrer treffen sich immer wieder in den Veranstaltungen. Viele Lehrerinnen und Lehrer nutzen das Angebot nicht. Diese fortbildungsträgen Lehrerinnen und Lehrer<sup>12</sup> erreicht man jedoch in kollegiumsinternen Fortbildungen. Diese sind als eine besondere Form von Fortbildungen in den Blick zu nehmen, da alle Kolleginnen und Kollegen – mal mehr und weniger freiwillig – teilnehmen, sich die Teilnehmenden gut untereinander kennen und sie oft mit einem gemeinsamen Thema, wenn auch unterschiedlich hohem Interesse zusammenkommen. Behutsam müssen die Fortbilderinnen und Fortbilder im Blick haben, dass es hier keinen anonymen Raum gibt, die Offenheit beschränkter ist und die bestehenden Muster des Kollegiums weiter herrschen und somit den Lernprozess behindern können. Die Schwierigkeiten, aber auch Chancen kollegiumsinterner Fortbildungen hat Wittenbruch gut aufgezeigt.

Als ein neues, notwendiges und ertragreiches Lernkonzept hat Wittenbruch die Mobile Lernwerkstatt Münster vorgestellt. Lernwerkstätten zeichnen sich dadurch aus, dass sie praktische Erfahrungen ganz eng mit theoretischer Reflexion verknüpfen. Der Lernende lernt an eigenen Erfahrungen durch die Erfahrung und durch die Reflexion dieser Erfahrung. Dadurch erwirbt der Lernende unmittelbar neue Handlungskompetenzen. Ausgangspunkt solcher Lernwerkstätten, die sowohl für die Lehrerausbildung als auch für Fortbildungsveranstaltungen genutzt werden können, ist die freiwillige Hospitation. „Mit Nachdenken über erlebten Unterricht zur pädagogischen Nachdenklichkeit“ (Wittenbruch). Im Konzept des reflexiven Lernens erforschen die Lernenden ihren eigenen Unterricht. Die Lernwerkstatt soll die Urteils-, Entscheidungs- und Reflexionsfähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer stärken. Zudem erfahren die Lehrerinnen und Lehrer am eigenen Leib, welche Forderungen z.B. selbstgestaltetes Lernen an das lernende Subjekt stellt und welche Voraussetzungen dieses Konzept einfordert. In der Lernwerkstatt ist der Kreislauf zwischen Theorie und Praxis geschlossen. Die Reflexion und das wissenschaftliche Nachdenken gehen von der Praxis, von konkreten pädagogischen Erlebnissen aus und sollen anschließend in konkreten Handlungsoptionen rückgekoppelt werden und sich bewähren.

---

<sup>12</sup> Die Essener Untersuchung hat ergeben: 17 % der Religionslehrerinnen und Religionslehrer haben in den letzten 3 Jahren an keiner Fortbildungsveranstaltung teilgenommen, etwa 25 % gehören zu den „Intensivnutzer“ (fünf oder mehr Veranstaltungen in den letzten 3 Jahren). Englert, Rudolf, Güth, Ralph, (Hg.), Kinder zum Nachdenken bringen. Eine empirischen Untersuchung zu Situation und Profil katholischen Religionsunterricht an Grundschulen, Stuttgart 1999.

### **3.2 Zur zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung an Studienseminaren – ein blinder Fleck religionspädagogischer Reflexion**

Untersuchungen und Forschungen zur Lehrerausbildung an Studienseminaren stehen noch aus. Auch bei der Studienkonferenz kamen Vertreterinnen und Vertreter bzw. Praktikerinnen und Praktiker der zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung nicht zu Gehör. Didaktische Konzepte der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung von Studienseminaren sollten dringend wahrgenommen und analysiert werden, um deren religionspädagogische Konzepte in die Diskussion um innovative Projekte der Religionslehreraus- und -fortbildung einzubeziehen.<sup>13</sup>

Dabei nehmen Studienseminare als Leitstelle zwischen Universität und Schule, zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und schulpraktischer Erfahrung, zwischen Theorie und Praxis eine ganz entscheidende Rolle wahr: die Aufgabe der Vermittlung und Balance beider Seiten. Während ein Austausch von wissenschaftlichen Theorien in die Schulpraxis zum Teil gelingt, ist eine Rückkopplung des Erfahrungswissens aus Schule und Unterricht zur Universität eher spärlich. Mette verweist auf die Forderung Rahners, dass eine veränderte gesellschaftliche Situation eine Reflexion der Theologie „auf die heute fällige epochale Gestalt der Theologie“<sup>14</sup> erfordert.

### **4. Welche (alten und neuen) Kompetenzen werden von den heutigen Religionslehrerinnen und Religionslehrern verlangt?**

In allen Beiträgen werden nötige Kompetenzen heutiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer angesprochen. Viel Konsens besteht in der Annahme, dass ein guter Religionslehrer gute fachliche Kenntnisse mitbringen sollte. Denn von ihm wird erwartet, dass er eine anspruchsvolle Theologie vermittelt. Er sollte auf die Fragen der Kinder theologisch und didaktisch angemessen und flexibel eingehen können.

---

<sup>13</sup> Ein vielversprechendes und spannendes Projekt wäre die Analyse der verschiedenen Seminarprogramme der Studienseminare bezüglich ihrer Konzepte der Didaktik zu Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer.

<sup>14</sup> Rahner, Karl. Zur Reform des Theologiestudium, Freiburg 1969, 21.

## 4.1 Ein Beispiel

„War das Grab Jesu denn wirklich leer?“ Wie sollte ein Lehrer auf diese Frage eines Kindes im Tumult einer Pause reagieren?

Ein Lehrer sollte sowohl exegetische Kenntnisse über den Umgang mit Texten besitzen, aber auch die dogmatischen Interpretationen der Sohnschaft und die Relevanz einer biblischen Fundierung kennen. Zudem sollte er aus seiner Kenntnis der Schülerin und aufgrund seines Gespürs für die Situation, die Frageabsicht der Schülerin im Blick haben. Will sie ihn nur provozieren? Will sie eine einfache Antwort? Resultiert diese Frage aus einer tiefen Verunsicherung ihres Glaubens? Hat sie ein ernsthaftes Interesse, sich intensiver mit möglichen Konsequenzen existentiell auseinander zu setzen? Er sollte nach Abwägung kindgemäß, situationsangemessen, sprachlich verständlich und möglichst prägnant auf die Frage antworten und dabei natürlich die anderen 30 Schülerinnen und Schüler nicht aus dem Blick verlieren ...

Diese Simulation einer kurzen Unterrichtssequenz und der darin enthaltenen Anforderungen an die Lehrperson, zeigen uns, wie anspruchsvoll und vielseitig die geforderten (alten) Kompetenzen an Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind. Dabei ist die veränderte gesellschaftliche Situation in diesem Beispiel noch gar nicht berücksichtigt worden.

Das anschwellende Burn-out-Syndrom zeugt von einer wachsenden Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer. Wie können wir dann hingehen und noch weitere (neue) Kompetenzen und erneute Fortbildungen von diesen zeitgestressten Lehrerinnen und Lehrern fordern? Geht ein solches Konzept, das vom Schreibtisch aus geplant ist, nicht an der Realität der Schule vor Ort vorbei? Inwieweit überfordern wir die überforderten Lehrerinnen und Lehrern mit all diesen alten und neuen Kompetenzen, die wir von ihnen erwarten?

Nun meine These: Die neu zu erwerbenden Kompetenzen müssen einen sicht- und spürbaren erleichternden Effekt bei den Lehrerinnen und Lehrern haben. Sie müssen die Belastungen der Lehrerinnen und Lehrer reduzieren, ihren Frust und das Gefühl, nicht genug zu sein, verringern und ihnen greifbare Erfolgsergebnisse eröffnen.

Ich will die Vorträge des Symposiums nutzen, um die darin enthaltenen neuen expliziten und impliziten Kompetenzen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer heute aufzuspüren, darzulegen und danach zu befragen, ob sie meinem Kriterium der Arbeitserleichterung entsprechen, d.h. ob sie den Lehrerinnen und Lehrern auch ein Stück Last von den Schultern nehmen.

## 4.2 Notwendige neu zu erwerbende Kompetenzen heutiger Religionslehrerinnen und Religionslehrer angesichts veränderter Kindheit

In den Beiträgen wird aufgrund der veränderten Kindheit und veränderter Religiosität auf die Notwendigkeit von neuen Kompetenzen hingewiesen. Bei der konkreten Ausformulierung solcher Kompetenzen sind die meisten Referenten sehr vorsichtig.

Zwei wichtige Lehrerkompetenzen sind herauszustellen:

- zum einen die Wahrnehmungskompetenz der religiösen Vielfalt von Schülerwirklichkeit, unter die ich sowohl die systematische Beobachtung der Kinder, die Wahrnehmung der religiösen Kompetenzen der Kinder, die Interpretation der Schüleräußerungen als auch die systematische Verarbeitung der gewonnenen Daten fassen will.
- zum anderen die Handlungskompetenz, nämlich der Umgang mit der Pluralität von Schüleräußerungen, um mit den richtigen Lernangeboten zum richtigen Zeitpunkt zu intervenieren.

Im weiteren will ich neue Aspekte und Anforderungen bei der Wahrnehmungskompetenz (1), der Handlungskompetenz (3) und der Verknüpfung dieser beider Kompetenzen (2) ausführlicher beleuchten.

(1) Die EKD-Gedenkschrift „Identität und Verständigung“ verweist auf die notwendige Kompetenz: „Äußerungen von Schülerinnen und Schüler auf dem Hintergrund ihrer religiösen Entwicklung und lebensgeschichtlichen Bezügen genauso kundig lesen und interpretieren zu können wie theologische Texte.“<sup>15</sup> Auf die zu schulende Wahrnehmungskompetenz verweist Rothangel in seinem sehr interessanten Hochschulprojekt, in dem er versucht, die Studierenden für die Wahrnehmung neuer Formen der Religiosität heutiger Kinder und Jugendlicher zu sensibilisieren. Die Studierenden gewinnen eigene Daten in der Schule und werten dieselben aus. D.h. die Studierenden erwerben neben der Wahrnehmungskompetenz auch eine empirische Methodenkompetenz und Interpretationskompetenz.

Ob diese differenzierte und zeitlich aufwendige Wahrnehmung und Interpretation der veränderten, pluralen Schülerinnen- und Schülerreligiosität tatsächlich als eine dringliche Lehrerinnen- und Lehrerkompetenz herauszustellen ist, möchte ich anzweifeln. Natürlich ist es gut, wenn sich zukünftige Lehrerinnen

---

<sup>15</sup> Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität; eine Denkschrift des EKD. Im Auftr. Des Rates der DKD hrsg. vom Kirchenamt der EKD, Gütersloh 1997, 28. Wobei ich kritisch anmerken will, dass es etwas anderen ist, ob ich versuche, „tote“ Texte zu interpretieren oder ob ich lebendige Menschen beobachte und in ihrem Entwicklungsprozess unterstützen und begleiten will.

und Lehrer in ihrer Ausbildung einmal intensiv mit empirischen Forschungsmethoden auseinandergesetzt haben. Aber als abrufbare Kompetenz für den Schulalltag ist sie unbrauchbar. Lehrerinnen und Lehrer sehen und erhalten unzählige Schülertexte und Äußerungen. Eine solch aufwendige Aufnahme und Auswertung dieser Texte ist als Lehrperson nicht realisierbar. Der Anspruch einer solch intensiven Wahrnehmung könnte eher Frustration und das Gefühl der Ungenügendheit auslösen.

Eine differenzierte Wahrnehmung und Kenntnis anderer Religionen und der veränderten, pluralen Formen von sichtbarer und unsichtbarer Religiosität Jugendlicher und Kinder<sup>16</sup> sollte selbstverständliche Voraussetzung der Unterrichtsplanung sein, denn nur so können Lernprozesse initiiert werden, die an bereits vernetztes Wissen und eigene Erfahrungen anknüpfen.

(2) Ein wesentliches und dringliches Problem heutiger Lehrerinnen und Lehrer ist die Verknüpfung von Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz, die angemessene Wahrnehmung und der sekundenschnelle Umgang mit einer Vielfalt und Gleichzeitigkeit von lauten und stummen Äußerungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler. Die Wahrnehmung aller, auch stummer Äußerungen will ich besonders hervorzuheben. Im Sinne einer Gleichberechtigung sollte die Lehrperson nicht nur die lauten, fordernden Schülerinnen und Schüler wahrnehmen, sondern auch die stillen, leisen, unsichtbaren Schülerinnen und Schüler, die das gleiche Bedürfnis nach Aufmerksamkeit haben.

Gerade in dieser Anforderung fühlen sich viele Lehrerinnen und Lehrer überfordert und allein gelassen. Die Lehrperson muss häufig innerhalb von Sekunden Prioritäten setzen: Worauf antworte ich? Welche Forderungen an mich muss ich zurückweisen? Die Lehrperson muss eine Bedürfnisabwägung durchführen und dabei auch ihre eigenen Bedürfnisse berücksichtigen. Sie muss eine ethische Entscheidung treffen, welcher Schülerin/welchem Schüler sie sich zuwendet, und dabei sollte sie gleichzeitig die Reaktionen auf ihre Zurückweisungen im Blick behalten. Diese Entscheidungen müssen nicht selten in Dilemmasituationen getroffen werden.

Welche Kompetenzen könnten der Lehrperson in solchen Situationen helfen, didaktisch und fachlich angemessen zu reagieren, ohne sich dabei zu überfordern?

Eine wichtige Fähigkeit ist, die Grenzen des eigenen Handelns wahrzunehmen und nicht als persönliches Manko zu begreifen. Sie müssen sich mit dem eigenen hohen Anspruch an sich selber kritisch auseinandersetzen und ihn an den

---

<sup>16</sup> Vgl. Baacke, D., Individualisierung und Privatisierung von Religion. Neue religiöse Ausdrucksformen bei Jugendlichen, in: I. Lohmann, W. Weiße (Hg.) Dialog zwischen den Kulturen, Münster 1994, 187-194.

realistischen Handlungsmöglichkeiten überprüfen. Ich denke, die Lehrperson muss davon Abschied nehmen, allen Bedürfnissen gerecht zu werden. Muss sie davon Abschied nehmen, gerecht zu sein? Hier kommt eine ethische Dimension in den Blick, die in der Religionspädagogik bisher zu wenig diskutiert wurde. Der Umgang mit verschiedenen Bedürfnissen und die ethische Abwägung der Dringlichkeit von Bedürfnissen sollte vorher eingeübt werden. Mit diesen ethischen Dilemmasituationen stehen Lehrerinnen und Lehrer allein, obwohl sie tagtäglich darin gefordert werden.

Kommunikative Kompetenzen können in solchen Situationen helfen. Darunter verstehe ich die sensible Wahrnehmung der Situation als auch einen angemessenen kommunikativen Umgang damit. Auch Scharer verdeutlicht in seinem Beitrag die hohen Anforderungen an kommunikatives Handeln. Studierende sollten „eine kritische Hermeneutik theologisch relevanter Interaktions- und Kommunikationsprozesse“ erwerben. Im Interaktions- und Kommunikationsmodell der TZI ist jeder Teilnehmende seine eigene Chairperson, d.h. jeder fühlt sich für den Prozess, den Lernprozess verantwortlich. Dieses setzt bei allen voraus, besonders aber für die partizipierende Leitung, eine gute Wahrnehmung für das eigene Befinden, für eigene und fremde Störungen, die dem Lernprozess im Weg stehen. Beim Erwerb von kommunikativen Kompetenzen lernt die Lehrperson, achtsam mit sich selbst umzugehen, seine Grenzen, seine Überforderungen, seine zu hohen Ansprüchen an sich selber wahrzunehmen und rechtzeitig darauf zu reagieren. Die Gestaltpädagogik als Fortbildungsangebot hat besonders deshalb einen so guten Zulauf, da hier neben den Bedürfnissen der Kinder auch die Bedürfnisse des Lehrers/der Lehrerin in die Planung und Durchführung des Unterrichts einbezogen werden. Der Erwerb kommunikativer Kompetenzen kann tatsächlich Lehrerinnen und Lehrern helfen, mit dem psychischen Druck und den hohen täglichen Belastungen umzugehen, indem rechtzeitig Störungen und Grenzüberschreitungen erkannt werden und Überforderung vermieden werden.

(3) Eine weitere wichtige Herausforderung heutiger Lehrerinnen und Lehrer ist der anschließend angemessene Umgang mit der Unterschiedlichkeit religiöser Äußerungen, mit den Formen und Praktiken der Schülerinnen und Schüler. Nehme ich jede religiöse Äußerung an und unterstütze ich sie, oder interveniere ich bei bestimmten religiösen Vorstellungen, bei denen ich das Gefühl habe, sie schaden dem Kind? Wie steht es um die Unterscheidung der Geister? Natürlich ist die Wahrnehmung der Vielfalt an Religiosität als erster Schritt wichtig. Als zweiter Schritt bleibt die hohe Herausforderung, mit dieser Vielfalt konstruktiv umzugehen. Wie kann man, an die Religiosität der Kinder anknüpfend, einen Prozess des anspruchsvollen Theologisierens initiieren? Wenn die zwei christlichen Großkirchen so erhebliche Schwierigkeiten im gemeinsamen Dialog haben, wie viel schwieriger ist es dann, in der Klasse mit viel unterschiedlicheren religiösen Vorstellungen einen konstruktiv-kritischen Dialog zu führen? Wieder wird

der hohe Anspruch an Religionslehrerinnen und Religionslehrer sichtbar. Auch hier wäre die Religionspädagogik herausgefordert, Religionslehrerinnen und Religionslehrer Hilfestellungen und Orientierungen anzubieten. "

Die Vielfalt an Weltansichten, Glaubenseinstellungen, religiösen Meinungen und Praktiken können nicht einfach harmonisiert werden. Eine konstruktive Streitkultur in der Schule muss kultiviert werden, in der kritisch-konstruktive Auseinandersetzungen und das Vertreten eigener Argumente und Glaubenseinstellungen ebenso wichtig ist wie die Wahrung von Toleranz und Anerkennung der Meinung anderer. Scharer hat in seinem Beitrag eindrucksvoll von dem fremden Gott erzählt. Er betont die „bleibende Differenz, die Fremdheit und Provokation geistgewirkter Koinonia.“ Er wendet sich gegen die Illusion von Ganzheitlichkeit und fordert uns heraus, die Realität bleibend fragmentierter, (selbst-) entfremdeter Subjekte in den Blick zu bekommen. Die Wahrnehmung von Brüchen und Verschiedenheit muss nicht zu ungerechtem und undemokratischem Verhalten führen. Der theologisch angemessene und kultivierte Umgang mit bleibenden Differenzen ist eine große Herausforderung in einer multireligiösen und individualisierten Gesellschaft.

Tatsächlich fühlen sich viele Lehrerinnen und Lehrer von der Vielfalt versteckter und sichtbarer religiöser Formen überfordert. Oft kommt eine eigene Unsicherheit im Umgang mit ihnen fremdgebliebenen Religionen, mit religiösen Praktiken und mit der Vielfalt an religiösen, auch okkulten Angeboten dazu, von denen sie sich bedroht fühlen. Neu zu erwerbende Kompetenzen müssten ihnen im Umgang mit den Differenzen helfen, Orientierung geben auf dem unübersichtlichen Markt religiöser Angebote und ihnen Entscheidungshilfen in der theologischen Urteilsfindung anbieten.

Die neuen Kompetenzen für Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen sowohl der veränderten Situation als auch den Ressourcen der Personen gerecht werden. Sie sollten sowohl als dringliche Antwort auf die veränderten gesellschaftlichen Verhältnisse ausformuliert werden als auch den Lehrerinnen und Lehrern bei ihren theologisch und pädagogisch anspruchsvollen Tätigkeiten helfen und einen erleichternden Effekt haben. Kenntnisse über andere Religionen und die veränderte Religiosität heutiger Kinder, die Wahrnehmung und theologische Einschätzung verschiedener religiöser Deutungsmuster und Praktiken, eine ständig neu zu aktualisierende Orientierung in der religiösen Angebotslandschaft und ein gesundes, kritisches religiöses Selbstbewusstsein sind als neue, dringliche und hilfreiche Kompetenzen in den Blick gekommen.

## 5. Die Grenzen pädagogischen Handelns im Blick haben

Das beständige Bemühen, ideale Lernräume zu gestalten, darf nicht die Grenzen pädagogischen Handelns aus dem Blick verlieren. Gelungene Lernprozesse sind eher Raritäten und oft von nichtplanbaren Bedingungen abhängig. Das Anbieten von Lernräumen ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung gelingender Lernprozesse. Ideale Lernräume können nur asymptotisch realisiert werden.

Das anthropologische Axiom, welches auch ich vertrete, dass jeder Mensch fähig ist, aktiv an seiner Personwerdung mitzuwirken, setzt jedoch ideale Bedingungen voraus: Genügend Raum, ausreichend Zeit, nötige Offenheit, eine vertraute Atmosphäre, reale theoretische oder praktische Herausforderungen, integere Personen, eine geistig anregende Umwelt u.v.m.

Leider sind sogar die Grundvoraussetzungen, um Lernen zu ermöglichen, manchmal nur annähernd in Schulen und Universitäten gegeben. Z.B. gibt es Schul- und Seminarräume, in denen nicht ausreichend Stühle für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer vorhanden sind. Lernen findet allzu oft an Orten statt, die von Selektion, Unfreiwilligkeit und Konkurrenz geprägt sind. Das pädagogische Konzept des autonomen Lerners, welches auf Freiwilligkeit, Selbstverantwortung und Selbständigkeit basiert, stößt immer auf Strukturen der Unfreiwilligkeit, der Konsumhaltung und der Fremdbestimmung.

Es ist gut zu wissen, dass wir viel falsch machen können, dass wir es aber nicht schaffen werden, die Kinder daran zu hindern, etwas zu lernen und sich zu eigenen religiös kompetenten Menschen zu entwickeln. Kinder sind selbständige Wesen und bahnen sich ihren eigenen Weg. Sie sind nicht darauf angewiesen, perfekte Lernräume gestaltet zu bekommen. Sie sind vielmehr darauf angewiesen, authentische Menschen kennen zu lernen. Und dieses Recht auf authentische Vorbilder haben Studierende und Lernende auch. Das hohe Motivationspotenzial für Lernentwicklungsprozesse, welches durch integere, nicht omnipotente Lernbegleiterinnen und -begleiter entsteht, ist nicht zu gering zu schätzen.