

Manfred L. Pirner

## VII. Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz

### *Abstract*

*Although a school subject like others, religious education is special in that it deals with often very personal and existentially relevant issues of belief and spirituality. In addition, in the German context, RE has a confessional or denominational profile which means that its objectives and contents lie in the responsibility of the churches or other religious bodies. It is for these reasons that (future) Christian RE teachers need to reflect carefully on their own religious socialization, their own spirituality and their attitude towards the church. They need spiritual competence in the sense of being able to mediate professionally between their own spirituality and the task to promote the students' spirituality and development. The text deals with these issues by drawing from empirical research as well as from hermeneutical and normative theological reflections. One exemplary field that is explored in this context is prayer education.*

### 1 Ausgangssituation

Beispiel 1: Religionsunterricht in einer 9. Klasse Gymnasium, Thema Jesus Christus. Es hat sich eine rege Diskussion um den Glauben an die Auferstehung Jesu entwickelt und wie sie zu verstehen sei. Die Religionslehrerin hat verschiedene Optionen vorgestellt und sich bemüht deutlich zu machen, dass es auch Christen gibt, die nicht im wörtlichen Sinn daran glauben, dass Jesus körperlich zum Leben wiedererweckt wurde. Nach einigem Hin und Her werden die SchülerInnen sichtlich ungehalten und fordern ihre Lehrerin heraus: „Jetzt sagen Sie doch endlich mal, was Sie selber glauben!“

Beispiel 2: Im fachdidaktischen Praktikum Religion hat die Studentin eine Unterrichtsstunde in einer 8. Klasse Realschule zum Damaskuserlebnis des Paulus vorbereitet. Mit einer temperamentvollen und authentischen Art macht sie die Bekehrung des Paulus zum Ausgangspunkt einer wahrhaft evangelistischen Stunde, an deren Ende ein flammender Aufruf an die SchülerInnen steht, „ihr Leben Jesus zu übergeben“. – Der Betreuer kritisiert im Nachgespräch, sie sei „wie das Maschinengewehr Gottes“ aufgetreten, was die Studentin offenbar eher als Kompliment denn als Kritik auffasst. Bei einer Befragung am Ende des Praktikums stellt sich dann auch noch heraus, dass diese Studentin bei den SchülerInnen von allen PraktikantInnen am besten ankam.

Beispiel 3: In einer 6. Klasse an einer Gesamtschule kommen etliche SchülerInnen vor Beginn der Religionsstunde mit einem Anliegen zu ihrem Religionslehrer. Sie erzählen, dass eine Klassenkameradin vor zwei Tagen mit einem Gehirntumor ins Krankenhaus eingeliefert worden ist. „Können wir nicht statt des üblichen Anfangsliedes heute gemeinsam für sie beten?“

Drei Beispiele, die zeigen, dass Religionsunterricht kein Fach wie jedes andere ist, sondern Lehrerinnen und Lehrer immer wieder in besonderer Weise herausfordert, und zwar gerade auch hinsichtlich ihres eigenen Glaubens und ihrer eigenen Spiritualität. Hier wird deutlich, wie nötig es ist, dass sich Religionslehrkräfte über ihren eigenen Glauben klar geworden sind und dass sie aber auch darüber nachgedacht haben, wie sie sensibel und pädagogisch verantwortbar mit Fragen des Glaubens und mit spiritueller Praxis im Kontext von Schule umgehen.

## 2 Wie religiös, gläubig oder spirituell müssen Religionslehrkräfte sein? Zum Diskussions- und Forschungsstand

### 2.1 Begriffliche Klärungen

Die Begriffe ‚Religiosität‘ und ‚Spiritualität‘ bzw. ‚religiös‘ und ‚spirituell‘ lassen sich kaum eindeutig definieren. Religiosität wird in der Regel mehrdimensional verstanden: Sie umfasst – nach einem breiten Konsens, der sich auch im neueren Modell von Stefan Huber (2008) spiegelt – eine „intellektuelle Dimension“ (religiöses Wissen), eine „ideologische Dimension“ (Haltung, Glaubensinhalte), eine rituell-praktische Dimension (z. B. Gottesdienst, Gebet), eine ethische Dimension (Konsequenzen für bestimmte Lebensbereiche) und eine Erfahrungsdimension (z. B. Erfahrung der Nähe Gottes). Religiosität umfasst also begrifflich den „Glauben“ im engeren Sinn einer Haltung und Wirklichkeitssicht. Dabei bewegt sich Religiosität im Spannungsfeld zwischen den Polen traditioneller institutionalisierter Religion (objektiver Pol) einerseits und dem im Menschen angelegten Über-sich-selbst-hinaus-Fragen (anthropologische Transzendenzoffenheit; subjektiver Pol) andererseits. In unserer Gesellschaft gibt es gegenwärtig eine deutliche Tendenz hin zum zweiten Pol: Viele Menschen gehen heute auf Distanz zur Kirche, verstehen sich aber durchaus noch als „religiös“. Eine noch weitere Tendenz weg von institutionalisierter Religion hin zu subjektiver Sinnsuche und Lebensvertiefung zeigt der Begriff Spiritualität im allgemeinen Sprachgebrauch an: Viele, die sich nicht als religiös verstehen, können sich immer noch als „spirituell“ bezeichnen (Bertelsmann Stiftung 2007; Bucher 2007). Im *christlichen* Bereich wird der Begriff Spiritualität hingegen eher im Sinn von christlicher Lebensgestaltung oder Glaubenspraxis verwendet und somit als „das wahrnehmbare geistgewirkte Verhalten des Christen vor Gott“, wie Wiggermann (2000,

709) definiert. In diesem Sinn wird der Begriff Spiritualität auch im vorliegenden Beitrag gebraucht.

## 2.2 Glaube und Kirchlichkeit – grundsätzliche Überlegungen

Der RU wird seinem schulischen Bildungsauftrag nicht gerecht, wenn er sich auf die Vermittlung von religionskundlichem Wissen beschränkt – das machen u. a. die eingangs vorgestellten Beispiele deutlich. Der in Deutschland als Standardmodell verbreitete konfessionelle RU hat gegenüber religionskundlichen Modellen die Vorzüge, dass er

- der geschichtlich gewordenen Gestalt von Religionen und Konfessionen entspricht,
- Identitätsbildung durch Identifikation mit der eigenen Konfession oder Religion fördert,
- erlebnis- und erfahrungsorientiertes existenzielles Lernen anregt,
- Raum für das positionelle und kritische Fragen nach Wahrheit der eigenen und anderer Konfessionen und Religionen anbietet,
- die konstruktive Auseinandersetzung mit den Religionslehrkräften als glaubwürdigen VertreterInnen der entsprechenden Konfession bzw. Religion ermöglicht,
- einen informierten und positionell verankerten konstruktiven Dialog mit Angehörigen anderer Religionen und Weltanschauungen fördert.

Insofern besteht über die christlichen Konfessionen hinweg ein breiter Konsens, dass eine Religionslehrkraft selbst eine religiöse Orientierung haben und sich mit der von ihr unterrichteten Religion bzw. Konfession identifizieren können sollte. Alle neueren Religionslehrer-Untersuchungen zeigen, dass dies auch faktisch weit gehend der Fall ist. So stimmen z. B. über 80 % der befragten evangelischen und katholischen Religionslehrkräfte in Baden-Württemberg der Aussage zu, dass die Kräfte des Glaubens im Leben tragen. Noch mehr sind der Meinung, das entscheidende Kriterium des Glaubens sei praktizierte Nächstenliebe (Feige/Tzscheetzsch 2005, 80). Eine Befragung von Lehramtsstudierenden mit dem Fach evangelische Religion aus unterschiedlichen Bundesländern zeigt, dass ca. 60 % von ihnen täglich oder wöchentlich beten; nur 6,1 % beten nie (Heller 2009, 50).

Braucht also eine Religionslehrperson ‚Glauben‘? Sie braucht ihn in dem Sinn, dass sie sich auf die Sache des christlichen Glaubens und damit auf Gott einlassen können sollte; sie braucht ihn aber nicht im Sinne eines ‚vollkommenen‘ oder ‚unerschütterlichen‘ Glaubens und auch nicht im Sinne des Für-wahr-Haltens sämtlicher in Katechismen oder Bekenntnisschriften vorfindlicher Inhalte

(so schon Lähnemann 1998, 431f.). Christlicher Glaube bleibt theologisch gesehen immer *Geschenk* Gottes; er ist nicht menschlich ‚machbar‘. Er ist aber zugleich immer *Angebot* Gottes, dem sich der Mensch öffnen oder verschließen kann. In Anlehnung an den evangelischen Dogmatiker Wilfried Härle (2007, 57ff.) kann christlicher Glaube – nach seiner menschlichen Seite hin – im Kern verstanden werden als das daseinsbestimmende Vertrauen gegenüber dem Gott Jesu Christi, zu dem immer das Zweifeln, die Unsicherheit und das Angefochtensein hinzu gehören: „Durch den Begriff ‚Glauben‘ als christlichen Zentralbegriff wird deutlich, dass das spezifisch Christliche nicht in einem Haben oder Sein des Menschen besteht, sondern den Charakter einer suchenden Bewegung (von sich weg) zu einem anderen hin [Gott] hat“ (Härle 2007, 62). Zu dieser glaubenden Suchbewegung gehören nicht nur Zweifel und Unsicherheit, sondern durchaus auch die eigenständige, subjektive Aneignung von und kritische Auseinandersetzung mit den christlichen Glaubensstraditionen. Wer sich aber nicht zumindest in diesem Sinn in den Spuren dieser Traditionen auf einem (christlichen) Weg der Suche nach Gott weiß, wird sich mit den Aufgaben einer Religionslehrkraft schwer tun, weil er oder sie wahrscheinlich weder zu den zentralen Inhalten des RU eine innere Beziehung aufbauen wird noch die Binnenperspektive des christlichen Glaubens in persönlicher Authentizität darstellen können wird.

Dabei entspricht es dem Glauben als Suchbewegung, wenn Studierende sich vom Lehramtsstudium Theologie für sich selbst – wie in einer Befragung Baden-Württemberger Studierender angegeben – „mehr Klarheit in Glaubensfragen“ erhoffen und das Studium primär „aus persönlichem Interesse“ bzw. „aus Interesse für theologische Fragen“ ergriffen haben (Feige / Friedrichs / Köllmann 2007, 14).

Auch wenn die besondere Rolle des Lehrers im RU nicht bestritten werden kann, lässt sich professionstheoretisch die Glaubensüberzeugung einer Religionslehrkraft durchaus in einer gewissen Parallele zu anderen Unterrichtsfächern als eine berufsbezogene Überzeugung („teacher belief“) verstehen (> Kap. II), die den Kern ihres Faches betrifft: Wer ein gespaltenes oder ablehnendes Verhältnis zur französischen Sprache hat, sollte nicht FranzösischlehrerIn werden; und wem selbst Musik nichts bedeutet, ist als MusiklehrerIn verkehrt. Ähnlich gilt: Wer mit dem christlichen Glauben selbst nichts anfangen kann, sollte nicht evangelische oder katholische Religionslehrkraft werden.

Dabei ist allerdings gleich hinzuzufügen, dass der Glaube eines Religionslehrers oder einer Religionslehrerin ein *reflektierter* Glaube im Sinne religiöser Kompetenz sein sollte (> Kap. VI). Dies sehen auch die Religionslehrkräfte selbst so. In der erwähnten Religionslehrer-Befragung in Baden-Württemberg fand zur Glaubensthematik am allermeisten Zustimmung die Aussage: „Ohne gedankliche Auseinandersetzung bleibt der Glaube leer“ (Feige / Tzscheetzsch 2005, 80). Anders formuliert geht es um einen *gebildeten* Glauben. Dieser ist einerseits aus theologischen Gründen anzustreben, weil Glaube im Kern ein bewusst zu ver-

antwortendes Selbst-Verhältnis (zu Gott, zu anderen und zu sich selbst) meint. Andererseits entspricht er auch bildungstheoretischen Überlegungen: Wenn Bildung in ihrem Kern durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion und durch einen entsprechenden selbstreflexiven Habitus bestimmt ist (Heil 2006; > Kap. V und VI), dann ist auch der religiöse Glaube in diese Selbstreflexion einzubeziehen. Auf dieser knapp skizzierten Grundlage lässt sich genauer bestimmen, was unter reflektiertem Glauben verstanden werden kann.

- Reflektierter Glaube sollte sich der eigenen *biographischen und kulturellen Bedingtheit* bewusst sein und somit offen dafür sein, dass es auch andere Ausprägungen christlichen und andersreligiösen Glaubens sowie nicht-religiöse Lebenshaltungen geben kann, die ihr eigenes Recht haben und von denen sich etwas lernen lässt. Dies gilt insbesondere auch für die entwicklungspsychologisch bedingt unterschiedlichen Glaubensweisen von Kindern und Jugendlichen verschiedenen Alters.
- Er sollte sich des oben herausgestellten Grundcharakters eines *letztlich unverfügbaren, immer menschlich unvollkommen bleibenden* Vertrauens auf Gott bewusst sein und somit Verständnis haben für die oftmals diffusen Suchbewegungen und Zweifel sowie für den offen geäußerten Unglauben der Schülerinnen und Schüler.
- Er sollte sich bewusst sein, dass Glaube nicht lediglich im Kopf stattfindet, sondern immer auf eine *Glaubenspraxis* bezogen ist und mit dieser in Wechselwirkung steht. Diese Glaubenspraxis beinhaltet sowohl die konkreten religiös-spirituellen Vollzüge (z. B. Gebet, Gottesdienst, Meditation) als auch eine ethisch bestimmte Lebenspraxis.
- Er sollte sich der Ambivalenz von religiösem Glauben und auch christlichem Glauben bewusst sein, sich mit kritischen Anfragen an ihn auseinandergesetzt haben und *Kriterien für die Lebensförderlichkeit von religiösem Glauben* benennen sowie diese auf konkrete biographische oder gesellschaftliche Situationen beziehen können.
- Er sollte sich seiner subjektiven und intersubjektiv-sozialen Anteile bewusst sein und sich somit auch klar darüber sein, dass es einen rein individuellen Glauben nicht geben kann, sondern dass *jeglicher christlicher Glaube immer – ob direkt oder indirekt – auf die Kommunikations- und Traditionsgemeinschaft der Kirche angewiesen ist.*

In dem letztgenannten Punkt wird auch deutlich, dass der Bezug auf die Kirche für den christlichen Glauben beider großen Konfessionen – wenn auch mit unterschiedlichen Akzenten – als unverzichtbar gilt. Dabei kann die Identifikation einer Religionslehrkraft mit ihrer Kirche immer nur im Sinne einer *kritischen Solidarität* sinnvoll sein, zumal die real existierende Kirche genügend Anlass zur Kritik gibt. Es macht allerdings einen Unterschied, ob aus einer Binnenperspek-

tive oder einer Außenperspektive Kritik geübt wird: Es ist angesichts einer allgemein verbreiteten kirchenskeptischen Grundhaltung leicht und manchmal verführerisch für eine Religionslehrperson, durch kritische Distanzierung von der Kirche Pluspunkte bei SchülerInnen, LehrerkollegInnen oder Schülereltern zu sammeln. Wird im RU dagegen Kirchenkritik auf der Basis einer grundsätzlichen Solidarität mit Kirche thematisiert, dann können die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Kirche zur Selbstkritik fähig ist, sich der Kritik von außen ernsthaft stellt und dass Zur-Kirche-gehören nicht bedeutet, mit allem einverstanden sein zu müssen, was bestimmte kirchliche Repräsentanten oder Gruppierungen sagen und tun.

Wiederum finden sich solche Einstellungen und Perspektiven auch bei den in empirischen Studien befragten Religionslehrkräften. Alle neueren Studien sprechen von einem geradezu überraschend konstruktiven, dabei allerdings auch kritischen und teilweise persönlich distanzierten Verhältnis der Religionslehrenden sowie der nachkommenden Studierenden-Generation zur Kirche.

## 2.3 Glaube und Religiosität von Religionslehrkräften in kirchlichen Dokumenten und Initiativen

### 2.3.1 *Religionslehrkräfte als VertreterInnen des Glaubens und der Kirche*

Beide großen Kirchen verstehen Religionslehrkräfte dezidiert als VertreterInnen des Glaubens und der Kirche (> Kap. IV). So heißt es z. B. in der EKD-Denkschrift „Identität und Verständigung“ von 1994:

„Ob die Lehrenden es wollen oder nicht, für die von ihnen und mit ihnen Lernenden sind sie Vertreterinnen und Vertreter des christlichen Glaubens und der christlichen Kirche. Dazu gehört, daß sie in besonderen Unterrichtssituationen mit Recht nach ihrem eigenen Glauben und Standpunkt befragt werden. [...] Heranwachsende reiben sich an einer durchgehaltenen Standpunkthaftigkeit. Aber genau diesen Prozeß der Auseinandersetzung brauchen sie, um im Wechsel von Ja und Nein herauszufinden, was schließlich ihre eigene Überzeugung sein kann. Überzeugungen bilden sich nicht im Niemandsland der Gleich-Gültigkeit, sondern in der Begegnung und im Gespräch mit bestimmten Glaubensüberzeugungen und -vorstellungen“ (Kirchenamt der EKD 1994, 58).

Dass dieser besonderen Rolle von Religionslehrkräften im Vergleich zu Lehrkräften anderer Fächer ein ‚Mehr‘ entspricht, wird im Geleitwort zu den EKD-Empfehlungen zur Religionslehrausbildung betont: „In anderer Weise als Lehrerinnen und Lehrer mit anderen Fächern sind Religionslehrer und Religionslehrerinnen mit ihrer gesamten Biographie, ihrer Person und ihren Lebensvollzügen in Anspruch genommen – nämlich in der unverkennbaren, aber individuell verschieden ausgeprägten Weise, in der sie auf den christlichen Glauben und die

evangelische Kirche bezogen sind. Auch die Klärung dieser Beziehungen gehört daher zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer“ (Kirchenamt der EKD 2008, 7).

Dezidierter als in den evangelischen Stellungnahmen wird in den offiziellen Papieren der katholischen Deutschen Bischofskonferenz der Religionslehrer als ‚Zeuge‘ und Vertreter der Kirche verstanden, von dem auch ein entsprechender Glaube erwartet wird. In der Verlautbarung der DBK „Kirchliche Anforderungen an Religionslehrkräfte“ von 2010 heißt es dazu, Schüler, Eltern, Kolleginnen und Kollegen, aber auch die Gesellschaft sollten bei Religionslehrkräften wissen können, „woran sie sind“. Auf eine solche Transparenz hätten sie einen Anspruch, denn: „Erst in der Begegnung mit einer Person, die sich entschieden hat und eine Glaubensposition für sich verbindlich gemacht hat, erfährt der Schüler, dass religiöse Fragen den Menschen vor die Entscheidung stellen. Ein Lehrer ohne eigene Glaubensposition würde den Schülern nicht das gewähren, was er in diesem Bereich schuldet.“ Religionslehrerinnen und Religionslehrer stünden auch mit ihrer Person für den Glauben der Kirche ein und seien „gesandt, Zeugen des Glaubens in der Schule zu sein.“ (Sekretariat der DBK 2010, 47). Den Bischöfen ist bewusst, dass die Religionslehrenden heute die zentralen „Brückenbauer zwischen Kirche und Schule“ sind: „Für viele Schülerinnen und Schüler sind sie die Kontaktpersonen zur Kirche“ (Sekretariat der DBK 2005, 34). Gleichzeitig gelten die realistischen Bestimmungen der Würzburger Synode, wonach die „Liebe zur Kirche und kritische Distanz“ einander nicht ausschließen (Gemeinsame Synode der Bistümer der BRD 1976, 148).

### 2.3.2 Die kirchliche Bevollmächtigung: „*vocatio*“/„*missio*“

Die Erwartungen der Kirchen an die christliche Religiosität der Religionslehrkräfte, aber auch ihre Bereitschaft zur Unterstützung, finden ihren Niederschlag – wieder mit konfessionell unterschiedlichen Akzenten – in den Regelungen zur Erteilung der „kirchlichen Bevollmächtigung“ für den Religionsunterricht. Während die katholische „*Missio canonica*“ in ganz Deutschland erforderlich ist, wird die evangelische „*Vocatio*“ in einigen wenigen Bundesländern nicht verlangt.<sup>1</sup>

Exemplarisch für den evangelischen Bereich sei die Regelung in Bayern kurz vorgestellt. Hier wird in dem von der bayerischen Landessynode (1996/1999) verabschiedeten „Kirchengesetz über die Bevollmächtigung zur Erteilung von Religionsunterricht“ in § 1 (3) bestimmt: „Lehrkräfte für den evangelischen Religionsunterricht nehmen am Verkündigungsauftrag der Kirche, der ihren Bildungsauftrag einschließt, teil, auch wenn sie nicht in einem kirchlichen Dienst- oder Arbeitsverhältnis stehen. Ihr Dienst wird von der Evangelisch-Lutherischen

---

1 Dies sind nach dem Stand von 2012: Bremen, Hamburg und Schleswig-Holstein.

Kirche in Bayern gefördert und geschützt.“<sup>2</sup> Diese Wertschätzung des Amtes des Religionslehrers soll sich auch in Einführungs- bzw. Vocatio-Gottesdiensten für angehende Religionslehrkräfte ausdrücken. Als Voraussetzung für die Erteilung der Bevollmächtigung wird neben Kirchenmitgliedschaft und entsprechender Ausbildung in § 2 (3)c genannt: „die Bereitschaft, den Religionsunterricht nach dem Bekenntnis der evangelisch-lutherischen Kirche zu erteilen“. Diese Bereitschaft muss auf einem Verpflichtungs-Formular erklärt werden, auf dem auch genauer erläutert wird, wie die bayerische Landeskirche ihr Bekenntnis versteht. Hier wird v. a. auf die Bekenntnisschriften der evangelisch-lutherischen Kirchen und auf deren Kern, den Rechtfertigungsglauben, verwiesen, aber auch bestimmt: „Auf dieser Grundlage ist z. B. ein ‚fundamentalistisches‘ Bibelverständnis, nach dem jedes Wort der Heiligen Schrift gleichwertig ist, ausgeschlossen.“<sup>3</sup>

Bei all solchen inhaltlichen Bestimmungen ist allerdings auf jene Maßgabe zu verweisen, welche die EKD bereits in ihrer wichtigen Stellungnahme von 1971 festgehalten hat: „(3) Die Bindung an das biblische Zeugnis von Jesus Christus schließt nach evangelischem Verständnis ein, dass der Lehrer die Auslegung und Vermittlung der Glaubensinhalte auf wissenschaftlicher Grundlage und in Freiheit des Gewissens vornimmt.“ (Kirchenamt der EKD 1987, 60). Gerade diese Freiheit des Gewissens wird in der gegenwärtigen evangelischen Praxis vor allem betont.

Auf katholischer Seite wird in den bereits zitierten „Kirchlichen Anforderungen“ (Sekretariat der DBK 2010, 34) für alle (Erz-)Diözesen in Deutschland bestimmt: „Die Erteilung der Missio ist an die Zusage der Religionslehrerinnen und Religionslehrer gebunden, in der Gestaltung des Unterrichts und in der persönlichen Lebensführung die Grundsätze der katholischen Kirche zu beachten. Umgekehrt können die Religionslehrerinnen und Religionslehrer die Verleihung der Missio als persönliche Vertrauenserklärung des Bischofs und als Zusage der weiteren Begleitung verstehen.“ Im Unterschied zu den evangelischen Bestimmungen wird hier auch Wert auf die „persönliche Lebensführung“ gelegt, was u. a. die Wiederverheiratung geschiedener Religionslehrkräfte ausschließt – ein zu Recht kritisch-kontrovers diskutierter Punkt.

### 2.3.3 Kirchliche Studienbegleitung (Mentorat)

Angesichts der auch bei Theologie-Studierenden merklich abnehmenden religiösen Sozialisation und Vertrautheit mit spirituellen Ausdrucksformen des christlichen Glaubens haben sich die Kirchen in den vergangenen Jahren verstärkt um

---

2 Vgl. [http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil\\_Fak\\_I/Evangelische\\_Theologie/pdfs/kirchl-bevoll.pdf](http://www.uni-regensburg.de/Fakultaeten/phil_Fak_I/Evangelische_Theologie/pdfs/kirchl-bevoll.pdf) (Zugriff: 21.1.2012).

3 Vgl. <http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/img/uploaded/Vocatio-Verpflichtung2009.pdf> (Zugriff: 21.1.2012).

eine geistliche Begleitung der Lehramtsstudierenden bemüht mit dem Ziel, ihre spirituelle Entwicklung zu fördern. Für den *katholischen Bereich* sehen die „Kirchlichen Anforderungen“ den Ort für die Entwicklung der Spiritualität der Studierenden zum einen im Theologie-Studium selbst, wo sie lernen, „den eigenen Glauben rational zu verantworten und sich mit der Wirklichkeit von Mensch und Welt im Horizont des christlichen Glaubens auseinanderzusetzen (Rollen- und Selbstreflexionskompetenz). Es ist daher Aufgabe der theologischen Fakultäten und Institute, den Studierenden in allen Fächern der Theologie die spirituelle Dimension transparent zu machen“ (Sekretariat der DBK 2010, 48). Die geistliche Begleitung von Studierenden wird hier also als integrale Aufgabe des Studiums selbst und damit auch der Hochschul-Dozierenden gesehen. Zum anderen wird auf die kirchlichen Mentorate verwiesen, die in der Regel in der Verantwortung der HochschuleseelsorgerInnen liegen. Sie sollen – mit einem verpflichtenden Teil und ergänzenden freiwilligen Angeboten – „die Lehramtsstudierenden seelsorglich begleiten und ihnen Hilfen anbieten, die eigene Religiosität, ihr Verhältnis zur Kirche und ihre Berufsentscheidung zu klären.“ Zu den Angeboten gehören u. a. „Kirchenpraktika [...] Exerzitien, Informationsveranstaltungen und seelsorgliche Gespräche, liturgische Feiern, Gebets- und Bibelkreise sowie sozialdiakonisches Engagement“ (ebd.). Genauere Informationen zu den Teilen der kirchlichen Begleitung, die als verpflichtende Voraussetzungen für die Erteilung der *missio* gelten, findet man auf der Internetseite [www.kirchliche-studienbegleitung.de](http://www.kirchliche-studienbegleitung.de). Als neueste Entwicklung soll die katholische kirchliche Studienbegleitung auch auf das Referendariat ausgeweitet werden und dort spezifische Angebote vorhalten. Erste Schritte in diese Richtung sind in Bayern bereits gemacht worden.

Im *evangelischen Bereich* befindet sich die kirchliche Studienbegleitung weitgehend noch im Aufbau. Als eine der ersten evangelischen Kirchen veranstaltet die Evangelische Landeskirche in Baden seit dem Wintersemester 2009/10 ein Programm zur „Kirchlichen Begleitung von Lehramtsstudierenden im Fach Evangelische Theologie / Religionspädagogik“, das den Studierenden helfen soll, „personale theologische Kompetenz“ zu erwerben bzw. zu stärken. „Gemeint ist damit die Fähigkeit, den Brückenschlag von der gelebten zu gelehrten Religiosität zu bewerkstelligen.“<sup>4</sup> Hier soll die Teilnahme an zwei Veranstaltungen als verbindliche Voraussetzung für die *Vocatio* festgelegt werden. Auch für das Programm der Hannoverschen Landeskirche ist eine Mischung aus verpflichtenden und freiwilligen Anteilen vorgesehen.<sup>5</sup>

Dass die kirchlichen Initiativen – Bevollmächtigung und Mentorat für Religionslehrkräfte – in der Öffentlichkeit umstritten sind, ist nachvollziehbar. So hat

---

4 So heißt es auf einer Internetseite der Kirche: <http://www.ekiba.de/11231.php> (Zugriff: 21.1.2012).

5 Vgl. <http://www.evika.de/schuleundkirche/content.php?contentTypeID=623&id=15643> (Zugriff: 21.1.2012).

z. B. die Lehrer-Gewerkschaft GEW angesichts der Einführung der Vocatio in Niedersachsen im Jahr 2006 vor einer „Re-Ideologisierung“ der Schule gewarnt.<sup>6</sup> Aus religionspädagogischer Sicht sind die kirchlichen Maßnahmen grundsätzlich zu begrüßen, weil sie helfen können, Defizite von Religionsstudierenden im Bereich von christlicher Spiritualität und Kirchenkenntnis zu kompensieren. Dabei sollte allerdings die Zusatzbelastung für die Studierenden möglichst gering gehalten werden und das Mentorat eher eine entlastend-bereichernde Funktion erfüllen. Für die Gestaltung der Maßnahmen sollte der Austausch mit den Religionslehrerverbänden sowie der wissenschaftlichen Religionspädagogik gesucht und eine wissenschaftliche Evaluation angestrebt werden. In theologischer Hinsicht ist m. E. darauf zu achten, dass bei aller neuerlicher Akzentuierung von Spiritualität und Kirchenbezug die gesellschaftsdiakonische Grundausrichtung des RU nicht in den Hintergrund gerät, wie sie von beiden Kirchen in den vergangenen beiden Jahrzehnten mehrfach bestätigt worden ist (vgl. hierzu die Quellen bei Ziller 2004, 89): Es geht danach im RU primär weder um Verkündigung bzw. Missionierung noch um die Rekrutierung von Kirchenmitgliedern, sondern um einen selbstlosen Dienst der Kirchen an den Kindern und Jugendlichen, um einen „Dienst der Kirche im Sinne einer Humanisierung des Schülers und der Entwicklung seiner Persönlichkeit“ (Sekretariat der DBK 1991, 59) als „freien Dienst an einer freien Schule“ (Kirchenamt der EKD 1990, 4), für den auch die Religionslehrkräfte vor allem von Vertrauen und Zutrauen getragene Freiheitspielräume brauchen.

#### 2.4 Wie wirkt sich die Religiosität von ReligionslehrerInnen auf ihren Beruf aus? Empirische Befunde und ihre Diskussion

Die oben angestellten Überlegungen und zitierten Kirchendokumente gehen davon aus, dass Religionslehrkräfte selbst religiös sein sollten und dass ihre Religiosität einen bedeutsamen Einfluss auf ihr unterrichtliches und pädagogisches Wirken hat oder haben sollte. Dabei können grundsätzlich zwei Aspekte unterschieden werden, die durch einen weiteren, auf die Lehrkräfte selbst bezogenen ergänzt werden können: Es kann einen Einfluss auf den pädagogischen Umgangstil geben (2.3.1), auf die religionsdidaktische Vermittlung (2.3.2) und auf das Selbstverständnis und die Selbstregulation der Lehrkräfte (2.3.3).

---

6 Vgl. den taz-Artikel von Kai Schöneberg, „Glaubentest für Pauker“, online unter: <http://www.taz.de/1/archiv/archiv/?dig=2005/11/16/a0278> (Zugriff: 21.1.2012).

### *2.4.1 Auswirkungen der Religiosität von Religionslehrkräften auf ihren pädagogischen Stil*

Es liegt nahe, gerade für den RU eine Kompatibilität zwischen Unterrichtsgegenstand und pädagogischem Lehrstil anzustreben, zumal die Ziele des RU nicht nur im kognitiven, sondern auch im affektiven und Haltungs-Bereich liegen. So hat z. B. Rainer Lachmann schon vor Jahren gefordert, dem zentralen Inhalt des evangelischen RU – nämlich die christliche Botschaft von der bedingungslosen Agape-Liebe Gottes – müsse auch eine ‚agape-gemäße‘ Unterrichtskommunikation der Religionslehrkraft mit den SchülerInnen entsprechen (Lachmann 1980, 151ff.). Und unter bildungstheologischer Perspektive ist betont worden, dass das christliche Menschenbild den unbedingten Wert jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen ins Zentrum von Bildungsprozessen rückt (z. B. Kirchenamt der EKD 2003). Von solchen Überlegungen aus ist auch immer wieder die Leistungsorientierung und Notengebung im RU grundsätzlich in Frage gestellt worden, weil im RU eben gerade das Angenommensein aller SchülerInnen unabhängig von ihrer Leistung im Vordergrund stehen müsse (so neuerdings wieder: Schluß 2011).

Die empirische Religionslehrerforschung lässt bislang nur wenig Aufschlüsse über Auswirkungen der religiösen Orientierung der Lehrkräfte auf ihre pädagogische Orientierung zu. Deutlich ist immerhin, dass in nahezu allen Untersuchungen die Schülerinnen und Schüler selbst, ihre Bedürfnisse und Problemlagen im Mittelpunkt der geäußerten Zielvorstellungen des RU stehen. Interessant sind in diesem Zusammenhang Forschungsergebnisse aus den USA, die zeigen, dass (christlich-)religiöse Lehrkräfte allgemein (also keine Religionslehrkräfte) sich in ihren pädagogischen Orientierungen signifikant von nicht-religiösen unterscheiden und beispielsweise zu einem höheren Anteil anderen Menschen durch ihren Beruf helfen wollen, der Arbeit mit jungen Menschen mehr Wertschätzung entgegen bringen oder sich durch ihren Glauben motiviert fühlen, einfühlsam und hilfsbereit mit Lehrerkollegen und SchülerInnen umzugehen (vgl. zusammenfassend Sikkink 2010; Pirner 2012a).

Gleichwohl ist sowohl aus theologischer als auch aus pädagogischer Sicht Zurückhaltung gegenüber allzu unmittelbaren Übertragungsversuchen von christlichen Glaubensperspektiven in den Bereich des Lehrerberufs angebracht. Pädagogik, Schule und Unterricht haben nämlich ihre eigene Rationalität, die nicht einfach theologischen oder religiösen Maximen untergeordnet werden kann. Um es plakativ zu sagen: Mit reiner christlicher Nächstenliebe kann man weder einen Staat führen noch eine Schulklasse. Theologische Denkmodelle wie die lutherische Zwei-Regimenter-Lehre (auch „Zwei-Reiche-Lehre“ genannt) machen darauf aufmerksam, dass eigene Rationalitäten beachtet werden müssen und spezifisch Übersetzungsvorgänge nötig sind, wenn religiöses Glauben und Denken für Politik und Staat oder Pädagogik und Schule fruchtbar gemacht wer-

den sollen (dazu genauer: Pirner 2012b). Dies gilt auch für die didaktische Vermittlung von ‚Religion‘ im RU, wie im folgenden Abschnitt deutlich wird.

#### *2.4.2 Gelebte und gelehrte Religion – Auswirkungen der Religiosität von Religionslehrkräften auf ihre Didaktik*

Der vielleicht wichtigste Befund der Religionslehrerstudien von Feige u. a. ist, dass ReligionslehrerInnen sich in besonderem Maße bemühen, ihre individuelle Religion bzw. Religiosität nicht ‚authentisch‘-direkt, sondern didaktisch reflektiert und transformiert in den Unterricht einzubringen (> Kap. IV). Feige u. a. sprechen von einer dezidiert schulisch formatierten „Bildungsreligion“, die im Unterricht vermittelt wird (Feige u. a. 2000, 443ff.), die zwar deutlich mit der eigenen, biographisch geprägten subjektiv-religiösen Orientierung der Lehrkräfte in Verbindung steht, aber vor allem das Ergebnis ihrer je „individuell geleistete[n] Reflexionsprozesse“ (Feige 2004, 13) ist. Auch Biesinger, Münch und Schweitzer (2008) haben diesen Befund auf der Basis eigener qualitativer Forschungen zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Baden-Württemberg im Wesentlichen bestätigen können. Die qualitativen Befunde aus Lehrerinterviews und Unterrichtsbeobachtungen zeigen darüber hinaus, dass Religionslehrkräfte „selbst Prinzipien für den Umgang“ mit den eigenen biographischen, religiösen und konfessionellen Prägungen im Unterricht formulieren, die allerdings teilweise in Spannung zu ihrem beobachteten Handeln im Unterricht stehen (Biesinger/Münch/Schweitzer 2008, 104. 115). Das Forscherteam unterscheidet drei Gruppen von Lehrkräften:

Gruppe 1 bemüht sich um eine weitgehend ‚neutrale‘ Vermittlung der Lehrinhalte, ist aber bereit, auf entsprechende Nachfrage der SchülerInnen eine eigene Position zu beziehen;

Gruppe 2 tendiert grundsätzlich dazu, den SchülerInnen auch die persönliche konfessionelle Prägung zu erläutern, will allerdings die eigene Konfessionalität nicht abgrenzend verstanden wissen, sondern betont das Gemeinsame von Evangelischen und Katholiken;

Gruppe 3 steht noch stärker hinter der eigenen konfessionellen Position und ist lediglich insofern bereit sich zurückzunehmen, um die SchülerInnen der anderen Konfession nicht zu überrumpeln (Biesinger/Münch/Schweitzer 2008, 99–101).

Grundsätzlich kann aus theologischer wie pädagogischer Perspektive nur begrüßt werden, dass Religionslehrkräfte ihre eigene Religiosität so pädagogisch und didaktisch reflektiert in ihren Unterricht einbringen und den SchülerInnen nicht – wie im Eingangsbeispiel 2 – ihren eigenen Glauben ‚überstülpen‘ wollen. Dies gilt besonders, wenn es um die Konfessionalität des RU geht: In der Studie von

Lück (2003) spricht sich eine große Mehrheit der befragten evangelischen Grundschulreligionslehrkräfte v. a. *aus pädagogischen Gründen* für einen ökumenischen RU in den Klassen 1 und 2 aus. Allerdings weist der Befund von Biesinger u. a. auch darauf hin, dass im Rahmen der Qualitätsentwicklung von RU Methoden der Selbstbeobachtung sowie der kollegialen Beratung gefördert werden sollten, die dazu beitragen, die festgestellte Kluft zwischen eigenem Anspruch und wahrnehmbarer Unterrichtswirklichkeit zu überbrücken. Darauf, dass eine solche Kluft zwischen dem oftmals hohen Ethos von Lehrkräften (wie sie eigentlich sein wollen) und ihrem faktischem unterrichtlichem Handeln häufig besteht, verweist Blömeke (2010). Sie empfiehlt eine systematische kollegiale Supervision, wie sie in asiatischen oder skandinavischen Ländern unter dem Begriff „Lesson Lab“ bekannt ist.

Eine besondere Form des reflektierten Umgangs mit gelebter Religion bezeichnet der bewusst so von mir gewählte Begriff der *spirituell-religionspädagogischen Kompetenz* (> Kap. XII). Während spirituelle Kompetenz die Kenntnis von Prinzipien, Elementen und Methoden des geistlichen Lebens sowie den verantwortlichen Umgang mit ihnen im Hinblick auf die eigene Spiritualität meint, zielt spirituell-religionspädagogische Kompetenz darüber hinaus auf die Fähigkeit, in religionspädagogischen Settings spirituelle Elemente im Sinne ‚spiritueller Bildung‘ theologisch und pädagogisch verantwortet situations- und adressatengemäß einsetzen sowie entsprechend dazu anleiten zu können. Dafür ist natürlich wiederum eigene spirituelle Kompetenz eine wichtige Voraussetzung. Es geht dabei z. B. um Formen des Gebets, der Meditation, der Stille und der Besinnung sowie um Rituale, Tanz, Fasten, Pilgern oder gottesdienstliche Vollzüge. Neuerdings hat Peter Bubmann die christlich-spirituelle Kompetenz im Konzept einer „Christlichen Lebenskunst“ entfaltet (Bubmann / Sill 2008).

Offensichtlich schätzen viele Religionslehrkräfte diesen Bereich als ausgesprochen relevant für ihre Professionalität ein: In der Befragung baden-württembergischer Religionslehrender äußerten 36 % der katholischen und 26 % der evangelischen Befragten „großes“ bzw. „sehr großes Interesse“ an der „Einübung spiritueller Praxis“ als Thema von Fortbildungen (Feige / Tzscheetzsch 2005, 14).

In jüngerer Zeit ist verschiedentlich für eine verstärkte Berücksichtigung von „spiritueller Bildung“ bzw. von „spirituellen Elementen“ in RU und Religionslehrerbildung plädiert worden. Für Christian Grethlein beinhaltet spirituelle Bildung eine Doppelaufgabe: Zum einen soll sie eine kriteriengeleitete Unterscheidung der Geister und damit eine kritische Bewertung der zahllosen Angebote auf dem ‚spirituellen Markt‘ ermöglichen; zum anderen soll sie Möglichkeiten christlicher Lebensgestaltung aufzeigen. „Dabei stellt sich u. a. die [...] Frage, wie Impulse aus nichtchristlichen Traditionen, etwa dem Zen-Buddhismus, aufzunehmen (Hugo M. Enomiya-Lasalle) und gegebenenfalls christlich zu transformieren sind [...]“ (Grethlein 2002, 252). Vielfalt und Reichtum der Spiritualität verschiedener Religionen in ihrer Bedeutung für religiöse und ethische Bildung

werden in dem Sammelband „Spiritualität und ethische Erziehung“ (Lähnemann 2001) greifbar. Dorothea und Werner Haußmann regen in diesem Band an, es müsse „im Studium (person-orientiert) zu einer Thematisierung von Glaube und Spiritualität ebenso kommen wie zu einem Angebot (!), spirituelle Erfahrungen zu machen“ (Haußmann/Haußmann 2001, 398), die allerdings immer auch kritisch zu reflektieren seien. Seminarangebote, welche persönlichkeitsorientiert die Förderung von „spiritueller Kompetenz“ anzielen und die persönliche Relevanz von theologischen Studieninhalten erfahrbar machen, werden nach dem berichteten Feedback von Studierenden hoch geschätzt. Zwei charakteristische Reaktionen auf ein Meditationsseminar waren die Aussagen: „Das Seminar war für mich persönlich sehr wichtig, die beste Veranstaltung meines bisherigen Studiums“ und „Ich habe die Meditation für mich entdeckt“.

„Religion erleben“ bzw. Spiritualität erfahrbar machen ist insbesondere ein zentrales Anliegen der neueren Bemühungen um eine „performative Religionsdidaktik“ (Leonhard/Klie 2012; 2008; 2006; Mendl 2008). Sie betont, dass Religion nicht lediglich als Weltanschauung, sondern vor allem als konkrete leiblich-ganzheitliche Praxis zu verstehen ist und angesichts häufig ausfallendem Kontakt der SchülerInnen zu dieser Praxis als solche allererst zu erschließen ist. Auch in diesem Zusammenhang wird auf Konsequenzen für eine ebenfalls religiöse Praxis erschließende Religionslehrerbildung hingewiesen.

Dass für die schulische Unterrichtspraxis im Bereich der Spiritualität eine hohe Sensibilität erforderlich ist, lässt sich am Beispiel des Gebets verdeutlichen. Darf bzw. soll man mit SchülerInnen gemeinsam im RU ein Gebet sprechen, auch wenn man weiß, dass einige von ihnen nicht an Gott glauben oder – im evangelischen RU – Muslime oder Buddhisten sind? Darf bzw. soll man Heranwachsende dem sozialen Druck aussetzen, ein bestimmtes Gebet mitzusprechen, das sie selbst vielleicht nie hätten sprechen wollen? Immerhin waren in der bereits erwähnten Studie von Lück (2003, 367) nur 3,2 % der befragten Grundschulreligionslehrkräfte der Meinung, Beten gehöre *nicht* in den RU, 35,5% waren der Meinung, dass es in seltenen Fällen für ein Gebet im Religionsunterricht Gründe geben mag, während 54,1% es für gut halten, wenn im RU gebetet wird und 20,6% angeben, selbst regelmäßig mit den SchülerInnen in ihrem Unterricht zu beten; ob letztere sich genügend Gedanken darüber gemacht haben, was sie da tun und was das für ihre SchülerInnen bedeutet, bleibt zu fragen.

Die wichtigsten Gesichtspunkte zum Thema können katholischerseits in den hilfreichen Überlegungen von Hans Mendl (2008, 161ff.) sowie evangelischerseits in der jüngsten Kontroverse zwischen Jürgen Heumann (2009) und Christian Grethlein (2010) genauer nachgelesen werden. Weder kann es darum gehen, das regelmäßige Gebet zu Beginn der Religionsstunde zum Normalfall zu erklären noch, wie Heumann dies möchte, das Gebet im Rahmen des Unterrichts – nicht im Rahmen der Schule – zu verbieten. Vielmehr ist immer darauf zu achten, dass die Freiheit der SchülerInnen, Identifikation und Distanz, Teilhabe und

Nichtteilhabe möglichst umfassend und ohne Diskriminierung selbst zu bestimmen, gewährleistet ist – was die offene, werbende Einladung zur Teilnahme nicht ausschließen muss. Dies kann in der Konsequenz, auch in Grethleins Sicht, bedeuten, dass in manchen Lerngruppen nicht gemeinsam gebetet wird. Dennoch, und hier sind sich Heumann und Grethlein einig, bleiben auch dann das *Verständnis* für das Gebet und für unterschiedliche Gebets- oder Meditationsformen sowie die *Befähigung* zum Gebet ein wichtiges Ziel des RU, das auch durch das Nacherleben und Reflektieren von biblischen oder heutigen Beispielgeschichten, durch die gedankliche Auseinandersetzung mit Gebetstexten, die Begegnung mit betenden Menschen u. a. angebahnt werden kann.

Einen weiteren zugleich wichtigen und besonders sensiblen, über den RU hinausreichenden Aufgabenbereich für spirituall-religionspädagogische Kompetenz bilden Schulgottesdienste bzw. religiöse Schulfeiern sowie weitere außerunterrichtliche Angebote wie Tage der Besinnung oder Workshop-Angebote zur Meditation. Hier stellt sich noch dringlicher als für den RU die Frage nach einem theologisch wie pädagogisch-schulkulturell verantwortungsvollen Umgang mit der Pluralität von Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen in der Schulgemeinschaft (> Kap. XII, 2.3).

### *2.4.3 Auswirkungen der Religiosität der Religionslehrkräfte auf ihr Selbstverständnis und ihre Selbstregulation*

Zumindest kurz soll noch darauf aufmerksam gemacht werden, dass Religiosität und spirituelle Kompetenz von Religionslehrkräften nicht lediglich als zusätzliche Anforderung gesehen werden sollten. Die entlastenden und gesundheitsfördernden Effekte von (bestimmten Arten von) Spiritualität sind inzwischen durch zahlreiche Studien belegt worden (Überblick bei Bucher 2007, 100–145). Dass sie sich auch auf die Selbstregulation von Religionslehrkräften positiv auswirken können, lässt sich als ein möglicher Faktor der in diversen Umfragen geäußerten hohen Berufszufriedenheit dieser Lehrerguppe vermuten (v. a. Bucher/Miklas 2005, 42ff.; Koller 1998). In der allgemeinen Lehrerforschung gibt es Hinweise darauf, dass religiöse Orientierung und spirituelle Praxis stabilisierende und entlastende Faktoren im Lehrerberuf sein können, die einem Burnout vorbeugen (z. B. Bohnsack 2009; Gold u. a. 2009; zusammenfassend: Pirner 2012a). Dies bestätigt sich indirekt dadurch, dass sich unter der Lehrerratgeber-Literatur einige Bücher finden, die spirituelle Elemente für die bessere Bewältigung des Lehreralltags nahelegen (z. B. Altner 2006; Kutting 2008; MacDonald/Shirley 2009). Gerade angesichts der unübersehbaren Vielzahl an sogenannten ‚spirituellen‘ Ratgeberbüchern ist natürlich eine kritische Sichtung der jeweils vertretenen Arten und theologischen Hintergründe von Spiritualität unerlässlich. Die Empfehlung des Pioniers christlicher Meditation, Philipp Dessauer, erscheint aber jedenfalls immer noch beherzigenswert, auch wenn sie heute etwas altbacken

klingen mag: „Die Mutter sollte ihr Kind meditieren, der Arzt seinen Patienten, der Lehrer seine Schulkinder, der Ehemann seine Gattin und die Gattin ihren Mann, Braut und Bräutigam sollten sich meditieren und auch Berufsgenossen untereinander.“ (Dessauer 1970, 7).

### 3 Resümee und Perspektiven

- Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Der Durchgang durch normative Überlegungen und empirische Befunde hat gezeigt, dass Religionslehrerinnen und –lehrer im konfessionellen RU eine eigene Religiosität und eine eigene Glaubensorientierung brauchen, um den SchülerInnen und der Sache des RU gerecht werden sowie selbst glaubwürdig bleiben zu können.
- Dabei geht es nicht um ein ‚weniger‘ oder ‚mehr‘, wohl aber um die Qualität und Reflektiertheit der eigenen religiösen Überzeugungen und Praxis. Die Aufgaben des RU vertragen sich nicht mit dogmatischer Enge oder missionarischem Ehrgeiz der Religionslehrkräfte, sondern verlangen nach einem zugleich positionellen und offenen sowie kommunikativen Glaubensverständnis, das den SchülerInnen Freiraum für ihren eigenen Weg des Glaubens, zum Glauben oder auch weg vom Glauben lässt und eröffnet.
- Auch für die Religiosität der Religionslehrkräfte und ihre Identifikation mit RU und Kirche gilt, dass sie in der Freiheit der eigenen Entscheidung begründet sein sollten. Dabei spielt sich die subjektive Aneignung notwendigerweise im Spannungsfeld zwischen Übernahme von Vorgefundenem (Tradition, kirchliche und theologische Positionen) und individuellen Akzenten oder Transformationen ab. Die Identifikation mit der eigenen Konfession und Kirche kann sinnvoll nur im Sinne einer kritischen Solidarität verstanden werden.
- Die kirchlichen Maßgaben und Angebote für Religionslehrkräfte lassen sich verstehen als Bestreben, einerseits die Identität des RU zu wahren und andererseits ReligionslehrerInnen in ihrer religiösen wie religionspädagogischen Orientierung zu unterstützen. Die kirchlichen Initiativen bedürfen dabei der kritisch-konstruktiven Begleitung und Evaluation durch Wissenschaft und Religionslehrerverbände.
- Die empirischen Hinweise auf Zusammenhänge zwischen der Religiosität von Religionslehrkräften und ihrem pädagogischen bzw. didaktischen Denken und Handeln unterstreichen, dass es sinnvoll ist, diese Zusammenhänge noch stärker als bisher zum eigenständigen Gegenstand religionspädagogischer Reflexion in der Religionslehreraus- und –fortbildung zu machen.
- Besondere Aufmerksamkeit braucht in diesem Kontext die spirituell-religionspädagogische Kompetenz von Religionslehrkräften, weil es hier um besonders sensible Frage- und Problemstellungen geht, die in der Forschung ebenso wie in der Praxis häufig zu wenig beachtet werden.

– Über die religionspädagogische Aufgabe hinaus erscheint es chancenreich, wenn Religionslehrkräfte ihre Religiosität und Spiritualität noch stärker als bisher als Ressource wahrnehmen, die zu ihrer Stabilisierung, Entlastung und Regenerierung beitragen können.

#### 4 Literaturhinweise

- BAIER, KARL (Hg.) (2006), Handbuch Spiritualität. Zugänge, Traditionen, interreligiöse Prozesse, Darmstadt. [Ein interdisziplinärer Band, der das Phänomen der Spiritualität des Menschen aus verschiedenen religiösen und wissenschaftlichen Perspektiven beleuchtet.]
- Bubmann, Peter/Sill, Bernhard (2008), Christliche Lebenskunst, Regensburg. [Dieses ökumenisch orientierte Buch gibt kreative und vielfältige Anregungen, wie christliche Spiritualität in den unterschiedlichen Lebensbereichen und –vollzügen Gestalt gewinnen kann.]
- DAM, HARMJAN/DAUBE, STEFANIE (2011), Die Mitte suchen. Evangelische Spiritualität im Schulleben. Ein Praxisbuch, Neukirchen-Vluyn. [Das Buch enthält neben theoretischen Hintergründen zahlreiche konkrete Anregungen für Schulgottesdienste, besinnliche Aktionen und Andachtsmomente, Klostertage, einen Raum der Stille in der Schule u. a.]
- Kutting, Dirk (2008), Lehrer sein. Spirituelle Lösungen, Göttingen. [Das Buch versucht, mit etlichen praktischen Anregungen christliche Spiritualität als Lebenshilfe für Lehrende zu erschließen.]
- Mendl, Hans (2008), Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München bes. Kapitel II B. [Das Buch enthält gute Analysen und praktische Anregungen zum Umgang mit spirituellen Elementen im RU.]

#### 5 Anregungen zur Vertiefung

1. Diskutieren Sie im Partner- oder Kleingruppengespräch die drei Eingangsbeispiele. Wie würden Sie in solch einer Situation handeln?
2. Skizzieren Sie auf einem Blatt Situationen, in denen Sie während Ihrer Schulzeit erlebt haben, dass ReligionslehrerInnen besonders glaubwürdig gehandelt oder geredet haben. Tauschen Sie sich darüber aus: Lassen sich Gemeinsamkeiten finden?
3. Befragen Sie Religionslehrkräfte (an Ihrer früheren Schule, an Ihrer Praktikumsschule, Kolleginnen und Kollegen), wie sie zum Beten im RU stehen. Sammeln Sie Argumente und Leitlinien für einen religionspädagogisch verantworteten Umgang mit dem Gebet. Befragen Sie nach Möglichkeit auch SchülerInnen nach ihrer Meinung und ihren Erfahrungen.
4. Tauschen Sie sich mit KollegInnen oder KommilitonInnen aus: Mit welchen spirituellen Formen haben Sie bereits (gute oder schlechte) Erfahrungen gemacht? Welche davon würden Sie auch Ihren SchülerInnen im RU nahebringen wollen?

## Verwendete Literatur

- ALTNER, NILS (2006), *Achtsamkeit und Gesundheit. Auf dem Weg zu einer achtsamen Pädagogik*, Immenhausen bei Kassel.
- BERTELSMANN STIFTUNG (Hg.) (2007), *Religionsmonitor 2008*, Gütersloh.
- BIESINGER, ALBERT/MÜNCH, JULIA/SCHWEITZER, FRIEDRICH (2008), *Glaubwürdig unterrichten. Biographie – Glaube – Unterricht*, Freiburg.
- BLÖMEKE, SIGRID (2010), Zur Bedeutung der Wertebasierung von Lehrkräften für deren Professionalität aus Sicht der Lehrerprofessionsforschung, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9 (2010), H. 1, 210–220 ([www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)).
- BOHNSACK, FRITZ (2009), *Aufbauende Kräfte im Unterricht. Lehrerinterviews und empirische Belege*, Bad Heilbrunn.
- BUBMANN, PETER/SILL, BERNHARD (2008), *Christliche Lebenskunst*, Regensburg.
- BUCHER, ANTON A. (2007), *Psychologie der Spiritualität. Handbuch*, Weinheim u. a.
- BUCHER, ANTON A./MIKLAS, HELENE (Hg.) (2005), *Zwischen Berufung und Frust. Die Befindlichkeit von katholischen und evangelischen ReligionslehrerInnen in Österreich*, Münster.
- DESSAUER, PHILIPP (1970), *Die Meditation im christlichen Leben*, Leipzig.
- FEIGE, ANDREAS u. a. (2000), „Religion“ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster u. a.
- FEIGE, ANDREAS (2004), ‚Einzelfall‘ und ‚Kollektiv‘ – zwei Seiten einer Medaille? Übereinstimmungen in den je ‚quantitativ‘ und ‚qualitativ‘ freigelegten Kernstrukturen des beruflichen Selbstverständnisses der niedersächsischen Religionslehrerschaft, in: DRESSLER, BERNHARD/FEIGE, ANDREAS/SCHÖLL, ALBRECHT (Hg.), *Religion – Leben, Lernen, Lehren*, Münster, 9–18.
- FEIGE, ANDREAS/TZSCHEETSCH, WERNER (2005), *Christlicher Religionsunterricht im religionsneutralen Staat? Unterrichtsliche Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis von ev. und kath. Religionslehrerinnen und -lehrern in Baden-Württemberg. Eine empirisch-repräsentative Befragung*, Ostfildern.
- FEIGE, ANDREAS u. a. (Hg.) (2006), *Religionslehrer oder Religionslehrerin werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen*, Ostfildern.
- FEIGE, ANDREAS/FRIEDRICH, NILS/KÖLLMANN, MICHAEL (2007), *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivation und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik*, Ostfildern.
- GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1976), *Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg u. a. (Online unter: [http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame\\_Synode/band1/synode.pdf](http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf)).
- GOLD, ELUNED et al. (2009), Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) for Primary School Teachers. *Journal of Child and Family Studies* 19 (2), 184–189.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2010), Schülerorientierung, nicht ideologische Distanznahme! Eine Antwort an Jürgen Heumann, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 9 (2010), H. 1, 240–248 ([www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)).
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (2002), *Spirituelle Bildung – Gebet – Meditation*, in: BITTER, GOTTFRIED u. a. (Hg.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, München, 252–255.
- HÄRLE, WILFRIED (2007), *Dogmatik*, 3. überarb. Aufl. Berlin.
- HAUSSMANN, DOROTHEA/HAUSSMANN, WERNER (2001), *Glauben erfahren – Spirituelle Elemente in der Ausbildung von Religionslehrer/-innen? In: LÄHNEMANN, JOHANNES (Hg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2000*, Hamburg, 396–406.
- HELLER, THOMAS (2009), *Zwischen Kirchenbank und Hörsaal. Empirische Befunde zur Religiosität von Studienanfängern der Evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge)*, Jena.
- HEUMANN, JÜRGEN (2009), *Religionsunterricht darf kein Gebetsunterricht sein! Anmerkungen zum Problem einer Gebetspraxis im evangelischen und islamischen Religionsunterricht*, in: *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik* 8 (2009), H. 2, 75–85 ([www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)).
- HUBER, STEFAN (2008): *Der Religiositäts-Struktur-Test (R-S-T). Systematik und operationale Konstrukte*, in: GRÄB, WILHELM/CHARBONNIER, LARS (Hg.), *Individualisierung – Spiritualität – Religion: Transformationsprozesse auf dem religiösen Feld in interdisziplinärer Perspektive*, Münster, 137–171.

- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (1987), Die Denkschriften der EKD, Bd. 4/1 Bildung und Erziehung, Gütersloh.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (1990), Bildungs- und Schulpolitik aus christlicher Sicht : eine Zwischenbilanz der Kammer der Evangelischen Kirche in Deutschland für Bildung und Erziehung, Hannover.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (1994), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift, Gütersloh.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (2003), Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift, Gütersloh.
- KIRCHENAMT DER EKD (Hg.) (2008), Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Hannover (EKD-Texte 96).
- KOLLER, FRANZ F. (1998), Spiritualität und Berufszufriedenheit der Religionslehrer, Ein Beitrag zur empirischen Religionspädagogik, in: MILLER, GABRIELE (Hg.), Vom Geist des Lehrens, Brixen, 207–222.
- KUTTING, DIRK (2008), Lehrer sein. Spirituelle Lösungen. Göttingen.
- LACHMANN, RAINER (1980), Ethische Kriterien im Religionsunterricht. Dargestellt am Beispiel des Agape-Kriterium, Gütersloh.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (1998), Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive, Göttingen.
- LÄHNEMANN, JOHANNES (Hg.), Spiritualität und ethische Erziehung. Erbe und Herausforderung der Religionen. Referate und Ergebnisse des Nürnberger Forums 2000, Hamburg.
- LEONHARD, SILKE/KLIE, THOMAS (2012), Performatives Lernen und Lehren von Religion, in: GRÜMME, BERNHARD/LENHARD, HARTMUT/PIRNER, MANFRED L. (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart (im Druck).
- KLIE, THOMAS/LEONHARD, SILKE (Hg.) (2006), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, 2. Aufl. Leipzig.
- KLIE, THOMAS/LEONHARD, SILKE (Hg.) (2008), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Stuttgart.
- LÜCK, CHRISTHARD (2003), Beruf Religionslehrer. Selbstverständnis – Kirchenbindung – Zielorientierung, Leipzig.
- MACDONALD, ELIZABETH/SHIRLEY, DENNIS (2009), The mindful teacher. New York.
- MENDL, HANS (2008), Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, München.
- PIRNER, MANFRED L. (2012a), Religiosität und Lehrerprofessionalität. Ein Literaturbericht zu einem vernachlässigten Forschungsfeld, in: Zeitschrift für Pädagogik (in Vorbereitung).
- PIRNER, MANFRED L. (2012b), Freedom of religion and belief in religious schools? Towards a multiperspective theory, in: FREATHY, ROB/PARKER, STEPHEN (eds.), Religious Education and Freedom of Religion and Belief, Münster (im Druck).
- SCHLUSS, HENNING (2011), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht – Herausforderungen eines religionspädagogischen Paradoxons, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1, 194–201 ([www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)).
- SEKRETARIAT DER DBK (Hg.) (1991), Religionsunterricht an den Schulen in Europa (Arbeitshilfen der Deutschen Bischofskonferenz Nr. 91), Bonn.
- SEKRETARIAT DER DBK (Hg.) (2005), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe Nr. 80), Bonn.
- SEKRETARIAT DER DBK (Hg.) (2005), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn, online unter: [http://www.dbk-shop.de/media/files\\_public/jstpbk/DBK\\_1193.pdf](http://www.dbk-shop.de/media/files_public/jstpbk/DBK_1193.pdf)
- SIKKINK, DAVID (2010), Do Religious School Teachers Take Their Faith to Work? Research Evidence from the United States, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 9 (2010), H.1, 160–179 ([www.theo-web.de](http://www.theo-web.de)).
- WIGGERMANN, KARL-FRIEDRICH (2000), Art. Spiritualität, in: TRE Bd. XXXI, 708–717.
- ZILLER, KLAUS-JOACHIM (2004), Gemeinsame Verantwortung der evangelischen und katholischen Kirche für den Religionsunterricht in Ostdeutschland. Eine Untersuchung aus evangelischer Perspektive anhand religionspädagogischer und kirchlicher Stellungnahmen und evangelischer und katholischer Lehrpläne, Münster.