

Werner Tzscheetzsch

Selbstkundgabe des Menschen

Grundprinzip einer personalen Religionsdidaktik

Der neu an die Schule gekommene Englischlehrer namens Keating stellt seinen Schülern folgende Frage: „Wie uns von Vorurteilen, Gewohnheiten und schlechtem Einfluß befreien? Die Antwort, meine lieben Freunde, lautet: Wir müssen uns ständig bemühen, einen neuen Standpunkt zu gewinnen. Die Jungen hörten ihm gespannt zu. Da sprang Keating plötzlich auf seinen Schreibtisch. Warum stelle ich mich hier oben hin? fragte er. Ich habe mich hier auf den Schreibtisch gestellt, um mir ins Gedächtnis zu rufen, daß wir uns ständig zwingen müssen, die Welt von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten. Von hier oben sieht alles ganz anders aus. Falls Sie es nicht glauben, kommen Sie her, und stellen Sie sich hier oben hin! Sie alle. Einer nach dem anderen! ... Während sie langsam an ihre Plätze zurückkehrten, sagte er: Wenn Sie sich Ihrer Sache ganz sicher sind, dann zwingen Sie sich, sie von einem anderen Standpunkt aus zu betrachten, selbst wenn Sie ihn für falsch und für dumm halten! Als alle wieder saßen, fuhr er fort: Ihr müßt versuchen, eure eigene Stimme zu finden, Jungs.“¹

Eine eindrückliche pädagogische Intervention dieses Englischlehrers. Sie findet sich in dem von Schülern wie Lehrern gleichermaßen vielbesuchten Film „Der Club der toten Dichter“. Dieser Lehrer gibt etwas von sich her und setzt sich aus. Und er erwartet das gleiche von seinen Schülern. Ein pädagogischer Gag oder weiterführende Lernhilfe?

Wie läßt sich das In-Beziehung-Treten zwischen Lehrer und Schüler beschreiben? Ich verwende für die Ermöglichung dieser wechselseitigen Beziehung den Begriff der Selbstkundgabe, Selbstkundgabe der Lehrerinnen und Lehrer, Selbstkundgabe der Schülerinnen und Schüler. Im folgenden soll das „sich selbst Kundgeben“ als pädagogische Notwendigkeit und als theologisch begründbare Figur der Religionsdidaktik erläutert werden, um dann kurz Aufgaben einer der personalen Religionsdidaktik entsprechenden Lehreraus- und -fortbildung zu erörtern.

1. Die pädagogische Reflexion

Sich selbst kundgeben als Aufgabe der Lehrerin und des Lehrers ist eine Bestimmung des pädagogischen Verhältnisses, das in der gegenwärtigen bildungspoliti-

schen Diskussion wieder und neu in den Blick kommen sollte. Die Schlagwörter, die diese Diskussion kennzeichnen, heißen „Erziehungsauftrag der Schule“ oder „erziehender Unterricht“. Damit werden zwei pädagogische Kategorien miteinander verbunden: Erziehung und Unterricht, Kategorien, die in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion zunächst Unterschiedliches bezeichnen. Nützliche Hinweise liefert uns dazu die personale Pädagogik², die insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg die Selbstverwirklichung des Menschen durch die Hinführung zu – wie es damals hieß – unbedingtem Sollen in bewußter Abgrenzung zu den ideologischen Erziehungsvorstellungen des Nationalsozialismus zu erreichen suchte.

Mit Alfred Petzelt und mit der von ihm gegründeten Schule läßt sich die Unterscheidung von Erziehung und Unterricht folgendermaßen vornehmen: *Unterricht* ist zunächst bestimmt durch das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Er zielt auf Erkenntnis durch die Aneignung der in den Lehrplänen festgehaltenen und der zur Vermittlung vorgesehenen Kenntnisse. Unterricht steht im Dienst des Richtigen. *Erziehung* dagegen strebt Haltungen an, sie steht im Dienst des Guten und provoziert die Selbstbestimmung des Schülers als aktive Beziehung zu sich selbst, sie lehrt durch die Erzieher die Zöglinge das Ordnen der Handlungen, um diese vor dem Gewissen verantworten zu können. Erziehung erfordert eine Bindung des Erziehers an eine Ordnung des Guten; nur dann läßt sich auch eine Bindung und Verortung der Schülerinnen und Schüler erwarten.

Die strikte Beachtung dieser Differenz zwischen Erziehung und Unterricht verhindert die Ideologisierung des Lehrens und Lernens in der Schule. Sie hilft zu vermeiden, „den Unterricht immer mehr an den durch Abnehmerbedürfnisse bestimmten Wissensanforderungen auszurichten und die Erziehung auf die Einübung der vom Anwendungshorizont des Wissens her diktierten wünschenswerten Verhaltensweisen festzulegen“³.

Nun werden Lehrerinnen und Lehrer aber gewiß einwenden, daß Unterricht immer auch Erziehung sei, daß sich also die analytische Trennung zwischen Unterricht und Erziehung unterrichtspraktisch nicht aufrechterhalten lasse. Wer unterrichtet, erzieht auch immer, die Schülerinnen und Schüler gewinnen immer – bewußt und geplant, aber auch unbewußt und ungeplant – im Unterricht Erkenntnisse und Haltungen, und dieser Gewinn steht im Horizont ihrer Selbstwerdung. Das Postulat des erziehenden Unterrichts „zielt gerade darauf, daß Wissen haltungsbezogen und Haltung erkenntnisbezogen angeeignet werde“⁴.

Im erziehenden Unterricht geht es um eine Selbstkundgabe der Lehrerin und des Lehrers in der Weise, daß sie einerseits ihr Wissen, ihre Kunde vermitteln, sich aber andererseits in das Erziehungsgeschehen hineingeben, um durch dieses Sich-Geben die Selbsttätigkeit des Schülers, seine eigene Gestaltungskompetenz anzuregen, ohne zu bevormunden oder ihm diese Selbsttätigkeit abzunehmen. Die ihrerseits erfolgende Aktivität der Schülerinnen und Schüler ist dann eben-

falls Selbstkundgabe, das Sich-ins-Unterrichtsspiel-Einbringen mit dem je eigenen Wissen und der je eigenen Haltung, um durch dieses Wechselspiel am Unterrichtsfortschritt mitzuwirken.

Mit diesen Gedanken rückt nun der „pädagogische Bezug“ – ein Begriff, den Herman Nohl prägte – in den Mittelpunkt der Überlegung. Alfred Petzelt sieht das Lehrer-Schüler-Verhältnis bestimmt durch das „Meinen“. „Meinen“ bedeutet im Sprachgebrauch Petzelts das wechselseitige Ausgerichtetsein des Lehrers auf den Schüler und des Schülers auf den Lehrer, ein Gerichtetsein des Ich auf das Du. Konstitutiv für das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist der unaufhebbare Unterschied zwischen den Menschen. Lehrer und Schüler stehen gemeinsam unter dem Anspruch des Guten und Wahren, sie stehen aber darin auch einander gegenüber – ein Vorgang, der eine eigene Dynamik bewirkt:

„Beide Partner *stehen*, aber sie *stellen* sich unaufhörlich, stehen einander gegenüber und stellen sich ebenso stetig von neuem. Sie dürfen nicht aufhören, sich zu stellen. Sie haben das zu lernen. *Der Lehrende ist dafür verantwortlich, daß die Schüler sich recht stellen, keiner Stellungnahme etwa in ‚Ansehung einer Person‘ ausweichen oder gar in erreichter Selbstzufriedenheit erstarren.*“⁵

Und umgekehrt: Auch die Schüler werden den Lehrer stellen – gerade wenn er in eine vermeintliche Objektivität auszuweichen sucht –, sie werden ihn zur Stellungnahme zwingen. Sich stellen, heißt sich entscheiden, oder – um unsere Anfangsszene wieder ins Spiel zu bringen – seinen Standort begründet beziehen.

Ein solches Unterfangen wird nur gelingen, wenn der erziehende Unterricht „sich nicht damit begnügt, auf der einen Seite szientifisches Wissen zu erschließen und auf der anderen Seite Haltungen zu fördern, sondern die Einstellung zu den Unterrichtsgegenständen selbst zum Gegenstande des Unterrichts“⁶ macht. Ein solcher Unterricht, der gewissermaßen ein Lehren des richtigen Lernens ist, fordert die Person der Lehrerin und des Lehrers besonders heraus: Sie zeigen, was es heißt, einen eigenen Standort eingenommen, eine eigene Einstellung gewonnen, eine eigene Entscheidung getroffen zu haben. In der Perspektive dieser Anforderung fragt Petzelt zu Recht, ob „das Unterrichtsfach personale Indifferenz jemals gestatten“⁷ könne.

Im Unterrichtsgeschehen, das die personale Dimension des Lehrer-Schüler-Verhältnisses berücksichtigt, wird die Gefahr geringer, daß Schüler und Lehrer sich auf ihre Berufsrollen – in diesem Sinn haben auch Schüler eine Berufsrolle – zurückziehen und ein schulisches Rollenspiel beginnen, in dem der Lehrer das zu hören bekommt, was der Schüler ihm vortragen zu müssen glaubt, und in dem der Lehrer sich auf seine Aufgabe der Wissensvermittlung zurückzieht, ohne das Fragen und Argumentieren zu fördern. In einem solchen Rollenspiel wird die Auseinandersetzung um des vermeintlichen Friedens und um eines reibungslosen Unterrichtsablaufs willen vermieden. Der Dialog verkümmert zum Scheindialog.

Die Kritik am Entwurf des pädagogischen Bezugs in der personalen Pädagogik sieht die Konzeption zu Recht in der Gefahr, das Unterrichtsgeschehen zu idealisi-

stisch und subjektivistisch von den sozial-kommunikativen Faktoren des Lehrens und Lernens in einer Klasse und von den gesellschaftlich-geschichtlichen und politischen Rahmenbedingungen zu isolieren. Zudem wird dem Konzept vorgeworfen, die Lehrerinnen und Lehrer zu überfordern, ihre pädagogischen Fähigkeiten maßlos zu strapazieren und die jedem Menschen gesetzten Grenzen zu negieren.

Wenn man aber die Bedingungen des Lehrens und Lernens im sozialen Zusammenhang, also auch in einer Schulklasse, reflektiert, eröffnet sich die mögliche Entlastung der Lehrer: Schülerinnen und Schüler können zur wechselseitigen Selbstkundgabe untereinander befähigt und ermutigt werden. Nicht allein das Lehrer-Schüler-Verhältnis hat Bedeutung, sondern selbstverständlich ebenso das Schüler-Schüler-Verhältnis und darüber hinaus das Wir der Schulklasse, das mehr ist als die Summe der einzelnen. Das wurde in der Schulpädagogik lange vernachlässigt. Den Lehrern obliegt also die neue, aber auch durchaus reizvolle Aufgabe, kreativ stimulierende Lernarrangements anzubieten, die die Schüler zur Kommunikation über einen Sachverhalt, über ihre subjektive, aber auch über ihre gemeinsame Beziehung zu diesem Sachverhalt und über das Handeln in und außerhalb der Schule motivieren. Dies erfordert eine eigenständige Kompetenz, die in der klassischen Kompetenzverteilung der Erziehungswissenschaften der Sozialpädagogik zugeschrieben wird. Eine solche Trennung scheint aber immer mehr fragwürdig zu werden. Geben doch Lehrerinnen und Lehrer einen steigenden Bedarf an sozial-kommunikativer Kompetenzerweiterung an, während gleichzeitig das Angebot einer beziehungsdidaktischen Qualifikation im Vergleich zu fachdidaktischen Qualifizierungsmaßnahmen immer noch zu wünschen übrig läßt.

Der erziehende Unterricht legt einen besonderen Schwerpunkt auf das Handeln in und außerhalb der Schule und auf die Reflexion dieses Handelns. Oft wurde das wirkliche Handeln außerhalb der Schule angesiedelt. Es geht aber nicht um ein zwanghaftes Hereinholen des Lebens in die Schule, sondern um die Wahrnehmung, daß ja in der Schule selbst soziales Handeln und somit Leben stattfindet. Programatisch erklärt Hartmut von Hentig dazu: Das Leben ist schon in der Schule – „nur verstümmelt, verballhornt, verdrängt oder in Ausbrüchen von Gewalt und Gemeinheit manifest. Ich will ihm in der Schule Würde, Gestalt, Sinn und eine pädagogische Funktion geben.“⁸ Ein Desiderat, das um so drängender wird, wenn man bedenkt, daß empirischen Untersuchungen zufolge Schülern mit zunehmender Schulverweildauer immer mehr die Einsicht in den Sinn schulischen Lernens verlorengeht.

Wenn Schule nicht allein als Schonraum für die Vorbereitung auf ein Später verstanden wird, sondern auch als ein Erfahrungsraum, in dem junge Menschen eine bedeutende Zeit ihres Lebens verbringen und ihre Erfahrungen mit Lehren und Lernen, mit Konflikten und ihrer Bewältigung, mit Hoffnungen und Enttäuschungen immer schon machen, dann wird Selbstkundgabe um so bedeutsamer, um den Lernraum Schule auch zum wirklichen Lebensraum werden zu lassen.

Für die Lehrerinnen und Lehrer als in der Schule professionell Tätige ist sie ja ohnehin Handlungsraum mit unausweichlichem Lebensernst.

Die Kritik an der Vernachlässigung der gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen der Schule durch die personale Pädagogik kann produktiv aufgegriffen werden. Gesellschaftliche und politische Vorgaben greifen ja in den konkreten schulischen Alltag ein, werden dort begreifbar. Zu den Aufgaben einer Schule, die sich dem Auftrag der Selbstkundgabe verpflichtet fühlt, gehört deshalb die Thematisierung der Schwierigkeiten und Belastungen, aber auch der Chancen, die sich aus den gesellschaftlich-politischen Rahmenbedingungen ergeben. In einer solchen Selbstvergewisserung sind auch all jene Spannungen aufzugreifen, die sich aus den Prozessen der reflexiven Modernisierung ergeben: die Individualisierung des Lebenslaufs und die Pluralisierung der Lebenswelten, die in der Schule sowohl bei Schülern wie auch bei Lehrern zu erkennen sind.

Es kann nicht darum gehen, die Lehrer in einer Schule auf ein einheitliches Erziehungskonzept zu verpflichten; aber es muß darum gehen, den Raum für die Verständigung über unterschiedliche Einstellungen, Haltungen, Wertvorstellungen zu eröffnen, auch die Verständigung über die Probleme, die sich aus der Situation der „neuen Unübersichtlichkeit“ (J. Habermas) ergeben, und über die Spannungen, die aus dem Trend zur Unverbindlichkeit resultieren. Diese Spannungen stellen die Schule vor die Aufgabe, Verbindlichkeit einzuüben, aber auch die Lebensschwierigkeiten und das Leiden junger Menschen, das aus Unverbindlichkeitserfahrungen rührt, anzusprechen. Ohne solche Verständigungsprozesse bleibt das Desiderat der Selbstkundgabe eine Überforderung des einzelnen.

Zusammenfassend läßt sich sagen: Schulisches Lehren und Lernen ist durch Unterricht und Erziehung gekennzeichnet. Es geht nicht nur um Vermittlung, sondern um Erkenntnis, die gleichzeitig Stellungnahme bedeutet. Um einen den Anforderungen der Gegenwart angemessenen erziehenden Unterricht zu erreichen, müssen Lehrerinnen und Lehrer befähigt werden, ihre subjektive Beziehung, ihre Erkenntnis über den zu vertretenden Gegenstand verdeutlichen zu können und die Schüler zu Selbsttätigkeit und eigener Entscheidung herauszufordern. Die Bedeutung der Schulklasse als sozialer Erfahrungsraum erfordert eine sozial-kommunikative Kompetenzerweiterung in der Lehreraus- und -fortbildung, wobei die Lehrer auch in der Schule den Raum zu kollegialer Selbstvergewisserung benötigen. Damit wird Schule zum Lebensraum.

Religionspädagogische Reflexion

Glauben heißt sich stellen, sich entscheiden. Der Synodenbeschluß über den Religionsunterricht in der Schule kennzeichnet den Religionslehrer als einen Entschieden:

„Für den Religionslehrer sind ... Religiosität und Glaube nicht nur ein Gegenstand, sondern auch ein Standort... Erst in der Begegnung mit einer Person, die sich entschieden 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 ihnen in diesem Bereich schuldet.“⁹

Der Religionslehrer hat von der Offenbarungsbotschaft Zeugnis zu geben – und er muß sich selbst mit seiner Erkenntnis und seiner Haltung zu dieser Botschaft in den Unterricht einbringen. Der Synodenbeschluß schreibt ihm die Aufgabe zu, durch sein Zeugnis dem Schüler zu helfen, „im Evangelium eine Herausforderung zu erkennen und diese zu beantworten“¹⁰. Adolf Exeler hat exemplarisch eine Charakteristik des Zeugen als eines entschiedenen Menschen entwickelt¹¹. Der Zeuge ist ein erfahrener Mensch: erfahren im Glauben, in der Freiheit des Glaubens und im Zusammenspiel von Leben und Glauben in der eigenen Biographie. Der Zeuge weiß, daß er als Sünder durch Gott begnadet ist und daß der christliche Glaube eine gesellschaftliche Dimension hat. Die Verbindung von Leben und Glauben, die in der eigenen Spiritualität Gestalt gewinnt, die Erfahrung von Versagen und Versöhnung, die Erinnerung an die eigene Lebens- und Glaubensgeschichte als ein wechselhaftes Geschehen mit Höhen und Tiefen, die Erweiterung des eigenen Blickfelds auf die universalen Probleme der Menschheit und die Erkenntnis der eigenen Verstricktheit in eine ungerechte Weltwirtschaftsordnung sind wichtige Voraussetzungen. Sie helfen der Religionslehrerin und dem Religionslehrer, Individualgeschichte und Heilsgeschichte in Beziehung zu setzen.

Dabei ist die Wahrhaftigkeit der Lehrerin und des Lehrers – sich selbst, aber auch den Schülerinnen und Schülern gegenüber – besonders herausgefordert, wenn sich die „theologisch formulierten Inhalte des Glaubens ... der Lebenswelt ‚aussetzen‘, nicht aber in trickreicher Anknüpfung, die nur Scheindialoge erzeugt, sondern im Aufweis ihrer daseinsmäßigen und historischen Relevanz unter Bedingungen des wahren Dialogs“¹². Dieser wahre Dialog kennzeichnet die „Erlebniszeugenschaft“, die Egon Schütz im Anschluß an Eugen Fink folgendermaßen beschreibt:

„Erlebniszeugenschaft fordert zum mitdenkenden Vollzug heraus. In der Erlebniszeugenschaft ist die je eigene und zugleich allgemeine Erfahrung aufgerufen: Intersubjektivität ruft das formalisierte Beobachtungssubjekt in den Zeugenstand. Oder anders formuliert: Intersubjektivität kann auf die erlebnismäßige Sicherung eines Satzes verzichten, Erlebniszeugenschaft nicht.“¹³

Im Religionsunterricht geht es also auch um das theologische Kundigsein (um die Theologie als Bezugswissenschaft mit ihrem Anspruch intersubjektiver Überprüfbarkeit) und um die Elementarisierung dieser *Kunde*, aber ebenso um das authentische Sich-selbst-Einbringen, also die *Gabe*. Diese Zuschreibung bedeutet Arbeit an der Aufhebung der Selbstverborgenheit des Menschen (K. E. Nipkow), das heißt Arbeit am Sich-Öffnen, an der Mitteilung, wo und wie ich mich als

Lehrer selbst herausgefordert sehe – ein Geschehen, das seine Analogie im Christusereignis hat. In einer Zeit, in der einerseits die subjektive Betroffenheit bei gleichzeitiger Unverbindlichkeit einen hohen Stellenwert einnimmt, in der aber andererseits das subjektive Sprechen über den Glauben erst mühsam eingeübt werden muß, ist dieses Sich-Öffnen ein Wagnis und birgt das Risiko der Verletzbarkeit in sich. Um so wichtiger ist es, auch zu lernen, wie der Lehrer mit Verletzungen und Kränkungen umgehen kann.

Die Botschaft, um die es im Religionsunterricht geht, hat immer auch sozialen Charakter. Der Religionsunterricht muß bestimmt sein von einem Klima der Wertschätzung und Anerkennung. Wertschätzen kann nur der, der selbst wertgeschätzt wurde, also ein Selbstwertgefühl entwickelt hat. Diesen Gedanken aufgreifend formuliert Hermann Pius Siller:

„Indem einer den andern anerkennt, wird er Zeuge kraft der zuvor ihm selbst von anderen geschenkten Anerkennung. Er wird aber auch Zeuge kraft der Anerkennenswürdigkeit dessen, den er anerkennt. Zeugesein ist also die in zweifachem Sinn vom andern freigesetzte Möglichkeit, für andere zu sein.“¹⁴

Das Zeugnis wird so zum Verweis auf die Proexistenz, die das eigene Zeugesein erst freisetzt – ein Verweis auf die Zuwendung Gottes, die in Jesus Christus ihren geschichtlichen Anhalt findet, in Jesus Christus, der seinerseits „Zeuge der gnadenhaften Zuwendung Gottes, also unserer eschatologischen Bestimmung“¹⁵ ist. Das „Klima“ des Religionsunterrichts ist von der „Zusage“ bestimmt – und diese Zusage hat ihr Fundament in der Selbstzusage Gottes, wie sie in der Lebenspraxis Jesu deutlich wird¹⁶. Von einem solchen Verständnis aus gewinnen Schülerinnen und Schüler nicht nur pädagogisch, sondern auch theologisch ihre Dignität; sie sind nicht Objekte in einem einseitigen Instruktionsprozeß, sondern sie sind herausgefordert zu eigener Entscheidung und zum freien Handeln. Und sie können durch die Selbstkundgabe ihrer Lehrerinnen und Lehrer zu eigener Selbstkundgabe im Unterricht evoziert werden. Der Religionslehrer als Zeuge ruft auch die Schüler zum Zeugnis heraus, macht sie zu Zeugen.

Der Religionslehrer vermittelt den Standpunkt Jesu und ermutigt, sich auf diesen Standpunkt einzulassen. Personale Religionsdidaktik läßt sich nun im Anschluß an das apostolische Schreiben „*Evangelii muntiandi*“ (1975) als den Versuch beschreiben, das Zeugnis des Lebens mit dem Zeugnis des Wortes unter den Bedingungen der Schule zu vermitteln. Es geht um die Erkennbarkeit der Botschaft durch das werthafte Zeugnis und um die Berührbarkeit des Zeugen.

Ein zur Selbstkundgabe ermutigender und die Selbstverbergung reduzierender Unterricht läßt sich nun weder verordnen noch erzwingen¹⁷. Aber das Mitteilen läßt sich ermöglichen: Dabei werden Ich-Botschaften eine wichtige Rolle spielen, die Kundgabe davon, welche Bedeutung der Glaube im eigenen Lebensvollzug hat. Durch dieses Sich-Öffnen wächst die Wahrscheinlichkeit, daß die anderen sich selbst einbringen, mit ihren Fragen, Nöten, Zweifeln. Was hat der Glaube

mit meinem Leben, mit meiner Geschichte, mit der Geschichte, die hier und jetzt im Unterricht erlebt wird, mit der langen Geschichte der Glaubenden und damit der Kirche und ihrem Weg durch die Geschichte der Menschen zu tun? Das sind die Fragen der Religionslehrerin und des Religionslehrers, die sich einer personalen Religionsdidaktik verpflichtet wissen.

Jürgen Werbick sieht gute Gründe – im ausdrücklichen Anschluß an Johann Baptist Hirscher –, die Reich-Gottes-Botschaft als konzentrierende Leitidee des Religionsunterrichts neu aufzugreifen, und dies gerade angesichts der drängenden Fragen der Gegenwart. Die Reich-Gottes-Botschaft ist eine Botschaft, die zur eigenen Stellungnahme herausfordert. Aufrüttelnd stellt Werbick – gewissermaßen zur „Gewissenserforschung der Religionslehrer“ – fest:

„Die Bezeugung der Reich-Gottes-Herausforderung verschafft keine überlegene Position; auch nicht die Position dessen, der die Antwort weiß, die ihm freilich kaum einer abnimmt. Wir wissen auch nicht, was ‚nach‘ dem alles Leben zerstörenden Umweltkollaps kommt, wenn er kommt. Aber wir sind von unserer Glaubensbiographie unfähig, uns mit den angebotenen Tröstungen und Entschädigungen abzufinden. Wir sind nicht bereit, uns den Hunger nach Gerechtigkeit, die Frage, was das alles soll und was der Mensch sein soll, abtrainieren zu lassen. Stimmt das? Und bestimmt es mein ‚Zeugnis‘, das, was von mir ausgeht (das, was ich gebe, W.T.)? Ist dies meine Ich-Botschaft, daß ich meine Schüler anstecken will mit meinem Hunger nach Gerechtigkeit, mit meiner Unfähigkeit und Unwilligkeit, mich abspesen zu lassen, mit meinem Widerstehenwollen gegen das, was von selbst funktioniert und sich von selbst versteht, mit meiner vermessenen Hoffnung, daß mein Drinnenseinmüssen und Drinnenseindürfen – in den Systemen der Wertschöpfung und der Vermarktung, der Information und der Desinformation, der Machterhaltung und der Selbstbehauptung, des Lebens – nicht alles ist, weil das ‚Draußen‘ eben nicht nichts ist?“¹⁸

So bedeutet die Reich-Gottes-Botschaft die Herausforderung für die Lehrer, immer wieder neu zu entscheiden, was für sie „an der Zeit ist“. Solche Entscheidungen dürfen allerdings nicht „einsam“ gefällt werden. Auch für den Bereich der Religionspädagogik am Ort der Schule stellt sich die Frage nach den systemisch-organisatorischen Bedingungen, unter denen eine personale Religionsdidaktik sich angemessen realisieren läßt. Religionslehrerinnen und Religionslehrer haben einen Anspruch auf Kollegengruppen, die in Form kollegialer Beratung oder externer Supervision die Möglichkeit eröffnen, über die Unterrichtserfahrungen, über die Erfahrungen mit sich selbst und mit den Adressaten in einen Dialog einzutreten und sich berufsfeldbezogen auszutauschen. Solche Gruppen sind eine Chance zum Einüben der Glaubensmitteilung im Sinn der Zusage, sie bieten Raum, sich über die Möglichkeiten einer Verbindung von Leben und Glauben im System und Lebensraum Schule (und die damit gemachten Erfahrungen) auszutauschen und sich die eigene Biographie im Blick auf den Berufswunsch Religionslehrer „anzuschauen“.

Sie laden zur Überprüfung ein, wie Wunsch und Realität, Selbst- und Fremdbild übereinstimmen. Erfahrungen mit Unterrichtsinhalten, mit dem Zusammenhang von Glauben und Leben, mit der Aufgabe, Zeuge sein zu dürfen und zu

müssen, kommen dabei ebenso zur Sprache wie die beruflichen Schwierigkeiten, die resignativen Gefühle, die Angst vor Versagen. Aber auch die „Höhepunkte“ beruflichen Alltags werden dabei nicht ausgeklammert. Solche Gruppen sind Erprobungsräume dafür, das Lernen und Lehren im „Hier und Jetzt“ unter den Bedingungen einer konkreten Gemeinschaft mit ihren gruppendynamischen Implikationen (und den damit verbundenen didaktischen Möglichkeiten) zu erfahren und Transfermöglichkeiten für die eigene Unterrichtspraxis zu bedenken. Diese entlastenden Gruppen stehen stellvertretend für die Entlastungsfunktion der Kirche für den einzelnen Zeugen: Ich muß nicht alles wissen, alles glauben, alles können. Es gibt die anderen, die mir zur Seite stehen.

Das Herausgefordertsein und das Annehmen dieser Herausforderung bereitet den Boden für einen personalen Religionsunterricht, in dem sich die Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres Glaubens (und Unglaubens) ernstgenommen fühlen, weil sie sich herausgefordert sehen von einem Menschen, der sich seiner Geschichte erinnert, Leben und Glauben in wechselseitiger Verschränkung vollzieht und die Schülerinnen und Schüler an diesem tastenden und suchenden Glauben, Hoffen und Lieben teilhaben läßt. Dieses Unterrichten setzt auf den Inhalt und den Prozeß: gemeinsam fragen, suchen, staunen, glauben, hoffen, lieben – nicht irgendwo, sondern im Klassenzimmer, in dem sich Kinder und Jugendliche mit ihrer Herkunfts-, Glaubens- und Lebensgeschichte versammelt haben, um von der Heilsgeschichte Gottes mit den Menschen und der Welt zu hören und die eigene, individuelle Geschichte mit der universalen Heilsgeschichte zu vermitteln.

Konsequenzen für die Lehreraus- und -fortbildung

Aus der Skizzierung der Anliegen einer personalen Religionsdidaktik resultiert eine ständige Lernaufgabe für die Religionslehrer: Sie sind herausgefordert, ihre „subjektive Didaktik“ im Sinn einer ihrer Person angemessenen und entsprechenden beruflichen Kompetenz zu gewinnen, zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Analytisch lassen sich folgende Kompetenzbereiche unterscheiden: theologische Fachkompetenz (als Fähigkeit, fachlich begründete Konzentrationsprinzipien für die inhaltliche Strukturierung zu finden und die theologischen Inhalte entsprechend zu elementarisieren), Subjektkompetenz (als Fähigkeit, am eigenen Leben und Glauben unter den Bedingungen des Unterrichts teilhaben zu lassen), sozial-kommunikative Kompetenz (als Fähigkeit, soziale Situationen im Unterricht aufzugreifen und zu gestalten und sich mit den Schülern und Kollegen in Beziehung zu setzen) und didaktisch-methodische Kompetenz (als Fähigkeit, Lehr-/Lernprozesse als offene Lernsituationen zu arrangieren).

Bereits in der Lehrerbildung sollten auch für die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer Räume der Praxiserfahrung angeboten werden. So ist es nur zu begrüßen,

wenn – wie neuerdings in Baden-Württemberg – ein Schulpraktikum während des Studiums ermöglicht wird. Entscheidend aber ist auch, wie solche Praktika vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden, und dies gerade unter der Perspektive der Persönlichkeitsbildung. Anregungen dazu geben die Überlegungen zur praxisorientierten Studienbegleitung für die Priesteramtskandidaten in Form eines Praxissemesters. Für die Lehrerfortbildung ist ein verstärktes Einbeziehen der sozial-kommunikativen Bedingungen des Unterrichts zu befürworten. Unter der Prämisse, daß die Arbeit an der Entfaltung der subjektiven Didaktik auf ständiges Weiterlernen angewiesen ist, braucht es auch eine entsprechende berufs begleitende Fortbildung. Die Erprobung hat begonnen.

In der melodramatischen Schlußszene des Films „Der Club der toten Dichter“ besucht der entlassene Lehrer Keating nochmals seine Klasse. Gegen den Willen des unterrichtenden Lehrers kommt es zu einer eindeutigen Demonstration: Die Schüler stellen sich – zunächst zögernd, dann einer nach dem anderen – auf ihre Pulte. Sie beziehen Stellung und zeigen, daß sie mit der Entlassung ihres Lehrers nicht einverstanden sind. Die Selbstkundgabe des Lehrers hat etwas bewirkt: Sie hat herausgefordert – zum eigenen unbequemen Standpunkt.

ANMERKUNGEN

¹ N. H. Kleinbaum, *Der Club der toten Dichter* (Bergisch Gladbach ²¹1994) 61 f.

² Vgl. zum folg.: D. Benner, *Hauptströmungen d. Erziehungswiss.* (München 1973) 232–251.

³ Ebd. 236. ⁴ Ebd. 240.

⁵ A. Petzelt, *Über d. Verhältnis zw. Lehrer u. Schüler*, in: *Personale Erziehung*, hg. v. B. Gerner (Darmstadt 1965) 342.

⁶ Benner (A. 2) 242. ⁷ Petzelt (A. 5) 345.

⁸ H. v. Hentig, *Die Schule neu denken* (München ³1994) 262.

⁹ *GSyn* I 147. ¹⁰ Ebd.

¹¹ A. Exeler, *Der Religionslehrer als Zeuge*, in: *KatBl* 106 (1981) 3–14.

¹² E. Schütz, *Überlegungen zu einer existential phänomenologisch ‚lebensweltlich‘ orientierten Didaktik u. Curriculararbeit*, in: *Lehrplanarbeit im Prozeß*, hg. v. G. Biemer, D. Knab (Freiburg 1982) 28.

¹³ Ebd. 29.

¹⁴ H. P. Siller, *Die Kompetenz d. Bezeugens u. was d. Theologie dazu beiträgt*, in: *Diak* 20 (1989) 231.

¹⁵ Ebd. 232.

¹⁶ J. Werbick, *Zurück zu d. Inhalten?*, in: *RpB* 25 (1990) 55. ¹⁷ Ebd. 52. ¹⁸ Ebd. 61.