

könnte es deuten als Verschwinden des Helden aus dem Bedeutungshorizont des Lesers, aber auch im Kontext unserer Fragestellung als Indiz für die Transformation und Entwicklung von Moral: In Auseinandersetzung mit ethisch konnotierten Handlungen starker Helden wächst die eigene Handlungsbereitschaft: „Deshalb kämpf ich jetzt gegen das Unrecht in der Welt!“ Der Held wird überflüssig, die eigene Handlungsmächtigkeit nimmt zu.

Methodische Impulse:

- Nenne einen Star, Helden oder eine Figur aus dem Medienbereich (Popmusik, Fernsehen, Kino, Literatur), die dich beeindruckt!
- Welche Eigenschaften an ihm/her/sie?
- Wofür setzt er/sie sich ein?
- Was stört dich an ihm/her/sie?
- Ergänze folgenden Satz: „Ich ...“ wie HARRY POTTER, wenn ich ...

Mendl, Hans: Modelle - Vorbilder - Leitfiguren. Lernen an außergewöhnlichen Biografien (= Religionspädagogik innovativ 8) Stuttgart 2015 S. 209 - 225.

Vom Helden zum Kind und Jugend

Die Frage nach Idolen ist letztlich eine Frage nach Bedürfnissen, Hoffnungen und Utopien. Um ein Gespräch zu kommen. Das ist notwendig, bevor sie entrüstet und abwertend die medialen Stars ihrer Kinder „nur als Idole“ abtun. Gerade weil die lebensweltliche Bedeutsamkeit und emotionale Bindung in diesem Bereich unumstritten ist, sollte man das Feld auch für orientierendes Lernen nutzen. Dies schließt übrigens eine Orientierung an echten oder vermeintlichen (weil perspektivisch wahrgenommenen) Anti-Typen bzw. gebrochenen Biografien quer über die skizzierten Personengruppen hinweg ein (vgl. Kap. 3.8): So kann es durchaus ertragreich sein, über aktuelle Eskapaden von Sportlern, die Thematik Fairness im Sport am Beispiel der Schwalbe im letzten Champions-League-Spiel, das öffentliche Auftreten von DIETER BOHLEN oder den Umgang von JOKO WINTERSCHIEDT und KLAAS HEUFER-UMLAUF miteinander usw. im Unterricht einzugehen.

3.5.4 Lernaufgaben und Literaturhinweise

Zusammenfassung:

Entgegen einer pädagogischen Abwertung von Stars und Idolen gegenüber den „echten“ Vorbildern wurde die These entfaltet, dass die Stars als wichtige Spiegel für eigene Lebensthemen und Entwicklungswünsche von Kindern und Jugendlichen dienen und vor allem auch Spielfilme einen wichtigen Beitrag zur Identitätsentwicklung leisten. Kinder und Jugendliche gehen im Normalfall weit souveräner mit Medienhelden um, als Erwachsene meinen. Erwachsene und Pädagogen sollten lieber die jeweils altersangemessenen Vorbilder von Kindern und Jugendlichen wahr- und ernstnehmen, um darüber ins Gespräch zu kommen, anstatt sich über die unbestrittenen problematischen medialen Verpackungen und werbestrategischen Inszenierungen zu mokieren!

Lernaufgaben

1. Begeben Sie sich vor dem Fernseher auf eine reflexive Metaebene: Welche Situationen (bei einem Krimi, in einer Talkshow, bei einem Politiker-Interview, bei einer Reportage ...) wären geeignet, um davon ausgehend ethische, religiöse, kommunikative, soziale ... Fragen zu diskutieren?
2. Befragen Sie Menschen verschiedenen Alters nach ihren aktuellen „bewundernswerten Filmfiguren“ (Grimm 2014, 51) bzw. Persönlichkeiten der medialen Öffentlichkeit. Fragen Sie dann nach: „Welche Eigenschaften/Haltungen/Verhaltensweisen finden Sie bewundernswert?“ Erstellen Sie eine Auflistung mit den vorgebrachten Antworten!
3. Diskutieren Sie: Wo sind für Sie die Grenzen bei der Bewunderung eines Idols?

Literaturhinweise

- Blothner, Dirk (2003), Das geheime Drehbuch des Lebens. Kino als Spiegel der menschlichen Seele, Bergisch-Gladbach.
- Grimm, Jürgen (2014), Identitätsbildung durch Kino?, in: Ministerium für Integration, Familie, Kinder, Jugend und Frauen Rheinland-Pfalz u. a. (Hg.), Medienkompetenz und Jugendschutz IV, Wiesbaden, 44–61.
- Kosian, Markus (2012), Was Promis glauben. Gedanken über Gott, Religion und Kirche, hg. v. Katholisches Schulkommissariat in Bayern, München
- Pirner, Manfred (2008), Vorbilder in den Medien. Mediale Bezugspersonen und ihre Relevanz für religiöse Erziehung und Bildung, in: Jahrbuch der Religionspädagogik (JRP) 24: Sehnsucht nach Orientierung. Vorbilder im Religionsunterricht, 100–109.
- Thömmes, Arthur (2001), Daily Soaps – voll das Leben?, Materialbrief RU 3/2001. Beiheft zu den Katechetischen Blättern, München.

3.6 Lehrerinnen und Lehrer als Vorbild

Lebt und verhaltet euch so, dass sich eure Töchter in euch spiegeln können. Tut zuerst selbst, was ihr von ihnen verlangt. ... Handelt so, dass sie immer nach eurem Beispiel zur Tugend angeregt und ermutigt werden. ... Denn es ist recht und angemessen, dass die Leiterinnen Vorbild und Spiegel sind, besonders in der glaubwürdigen Haltung, im Benehmen und in anderen Verhaltensweisen in der Öffentlichkeit.

Sechstes Gedenkwort der hl. ANGELA MERICI (+1540), Gründerin der Ursulinen

3.6.1 Herausforderung und Problemanzeige

„Ich bin superwichtig!“

Es war der Aufreger des beginnenden Jahres 2013, als die „Zeit“ einen Beitrag so überschrieb: „Ich bin superwichtig!“ (Zeit 2013). Vorgestellt wurden die Ergebnisse des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie, der über eine Metaanalyse über 50.000 Einzeluntersuchungen zu den verschiedenen Einflussfaktoren erfolgreichen Lernens in den Blick genommen hatte und zu folgendem Ergebnis

gekommen war (vgl. Hattie 2009; 2013; 2014): Auf den guten Lehrer und die gute Lehrerin kommt es an! Ihre Klassenführungskompetenz, die Klarheit in der Darbietung, das Feedback an die Schülerinnen und Schüler und vor allem ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen den Lehrenden und den Lernenden seien die wichtigsten Faktoren, um erfolgreich zu lernen. Neben weiteren Ergebnissen, die quer zur bildungstheoretischen und -politischen Debatte der vergangenen Jahre lagen (z. B. zur Bedeutung eher instruktiver im Gegensatz zu offenen Lernformen, zur geringen Bedeutung von finanziellen Rahmenbedingungen und Gruppengrößen und zum internetgestützten Unterricht) und deshalb auch heftig diskutiert wurden (vgl. Terhart 2014), stach vor allem die Fokussierung auf die Lehrpersonen ins Auge. Denn diese waren sowohl in der öffentlichen Meinung schlecht weggekommen als auch in der bildungstheoretischen Diskussion der vergangenen Jahrzehnte gegenüber anderen Faktoren des Unterrichts eher marginalisiert worden. Beides hat auch Auswirkungen auf die Frage nach der Vorbildfunktion der Lehrerinnen und Lehrer und ihrer konkreten inhaltlichen Ausgestaltung.

„Be a teacher – be a hero“ – der Ausgangspunkt

Den bekannten Spruch „Be a teacher – be a hero“ fand ich einmal bei einer Hospitation in einem Schulzimmer. In der Tat: Es erscheint heute heldenhaft, Lehrer oder Lehrerin werden zu wollen. Nach einer Untersuchung des „Allensbach-Instituts“ gehören die Lehrerinnen und Lehrer im Vergleich mit anderen Berufsgruppen zu den „Langzeitprestigeverlierern“ (Reitmayer 2000; 2001). Mit dem Lehrerbild ist es in der Öffentlichkeit nicht zum Besten bestellt: In der öffentlichen Meinung gilt der Lehrerberuf als Halbtagsjob; mit einem sicheren Arbeitsplatz gehören Lehrerinnen und Lehrer zu den Privilegierten unserer Gesellschaft. Zur Komponente des „Sozialneids“ kommen die entsprechenden medialen Horrorszenerarien aus Schulräumen sowie Berichte über ausgebrannte, überforderte oder faule Lehrkräfte hinzu. Die Ergebnisse der TIMS- und PISA-Studien, die jeweils Deutschland ein im internationalen Vergleich wenig kreatives Unterrichtsleben bescheinigten, die diversen Aktionen der Kultusministerien (Erhöhung der Arbeitszeit, Streichung von Anrechnungsstunden, Anwesenheitspflicht am Nachmittag ...) und die überfordernden Rollenzuschreibungen (Ersatzeltern, Erzieher, Wertevermittler, Qualitätsmanager ..., vgl. Mendl 2012b, 11f.) sowie die schlechte Anstellungssituation in vielen Bundesländern und Fächern tun ihr Übriges: Der Lehrerberuf gilt als wenig attraktiv. Lehrerinnen und Lehrer sind irgendwo im Niemandsland zwischen „Superman und Prügelknabe“ (Elternzeitschrift des Bayerischen Kultusministeriums 2/2001) angesiedelt. Mangelndes Prestige des Lehrerberufs, Mobbing, Überstunden und eine häufig fehlende Feedbackkultur seien einige der Gründe, warum die Diagnosen psychischer Erkrankungen im Bildungswesen anstiegen, heißt es in der Studie „Psychische Belastungen und Burnout beim Bildungspersonal“ des Aktionsrates Bildung (vgl. Verein der bayerischen Wirtschaft e.V. 2014). So verwundert es beinahe, dass immer noch besonders Mutige das Lehrerstudium ergreifen, zumal es ihnen an den Universitäten nicht anders ergeht, weil sie dort gelegentlich von Dozierenden, häufig auch von „richtigen“ Studierenden despektierlich unter „Spielen 1“ oder „Spielen 2“ eingeordnet werden.

Lehrerprestige im Wandel

Pfarrer, Bürgermeister, Lehrer: Das waren einst die drei Autoritäten eines Ortes. Lehrer (damals tatsächlich zunächst ausschließlich Männer!) galten als hochgeachtete Autoritätspersonen und sollten sich entsprechend verhalten, was nicht zuletzt auch durch ironische literarische Brechungen wie z. B. in Heinrich Manns „Professor Unrat“ indirekt deutlich wird. Und die Erwartungshaltung war groß, wie ein Zitat des berühmten Pädagogen Friedrich Adolph Diesterweg zeigt: Ein Lehrer hat „die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Hebbel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Klarheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmänn, die Kenntnisse eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi“ (Diesterweg 1835, Vorrede zur dritten und vierten Auflage 1844 und 1850). Freilich gibt es auch im vergangenen Jahrhundert pädagogische Leuchttürme wie JANUSZ KORCZAK (Korczak 1996), MARIA MONTESSORI (Montessori 1952) oder ALEXANDER S. NEILL (Neill 1971), deren Persönlichkeit und achtungsvolle Zuwendung zu Kindern und Jugendlichen nicht von ihren pädagogischen Konzepten zu trennen ist. Die Frage aber, ob Lehrerinnen und Lehrer auch heute Vorbilder sein könnten oder sollten, war zwischenzeitlich ähnlich wie die nach Vorbildern überhaupt aus der Pädagogik verschwunden. Die Vorstellung, entscheidend für den Lehrberuf sei ein pädagogisches Eros, die emotional-liebende Verbundenheit zwischen Erzieher und Heranwachsendem – ein Grundverständnis, das von JOHANN HEINRICH PESTALOZZI bis zu EDUARD SPRANGER zu verfolgen ist (Hinrichs 2000) – war genauso in den Hintergrund getreten wie die nur noch als Karikatur verhandelte Rollenbeschreibung für die Lehrenden als distanzierte Autoritäten. Heutige Erwartungsspektren an die Rolle einer Lehrperson sind nüchterner, technokratischer angelegt: Sie erfragen eher funktional optimale Erziehungsstile (natürlich: sozial-integrativ), die Korrelationen von Lehrerverhalten und akzeptiertem, gutem oder gar erfolgreichem Unterricht; sie geben an, welche Kernkompetenzen (z. B. Sachkompetenzen, didaktische Kompetenzen, Wahrnehmungskompetenz, diagnostische Kompetenz, Selbst- und Rollenkompetenz) Lehrende benötigen (Mendl 2001b, 71–77; Burrichter u. a. 2012). Das ist übrigens auch in der letzten größeren Studie zum Religionsunterricht nicht anders (Bucher 2000). Zwar wird über die Bedeutung von Lehrerengagement und Unterrichtsgestaltung für die Akzeptanz und Effizienz des Religionsunterrichts in Deutschland reflektiert; die Rolle der Lehrperson als Vorbild kommt nicht in den Blick. Andererseits wird am Handlungsort Schule, welcher nicht nur Lern-, sondern auch Lebensraum, Bildungs- und Erziehungseinrichtung zugleich sein soll, die Bedeutung erzieherischen und kommunikativen Handelns wieder wichtiger. Die gesellschaftliche Meinung schlägt leider auch hier wieder erbarmungslos zu, wenn, wie dies vor einigen Jahren geschehen ist, im Rahmen der Diskussion um die Einführung eines „Benimm-Faches“ im Saarland gefordert wird, die Lehrerinnen und Lehrer sollten erst einmal selber lernen, sich zu benehmen und entsprechend zu kleiden, damit sie hier auch Vorbild sein könnten.

Es scheint an der Zeit zu sein, den Faden wieder aufzugreifen: Wenn ausgehend von der Hattie-Studie (siehe oben) die Person der Lehrenden wieder stärker in den Mittelpunkt tritt, so sollte dies nicht nur mit Blick auf einen erfolgreichen

Unterricht geschehen, sondern auch auf die Frage hin ausgerichtet sein: Inwiefern können Lehrerinnen und Lehrer Vorbilder für ihre Schüler sein? Welche Eigenschaften und Haltungen zeichnen sie aus?

Das Bundesverdienstkreuz für Lehrerinnen und Lehrer?

Auch in den empirischen Untersuchungen zum Vorbild führen Lehrerinnen und Lehrer ein Schattendasein. In den 50er-Jahren zählten die Lehrerinnen und Lehrer neben den Eltern und Vorgesetzten noch zu den großen Vorbildern. Heute ist das anders. Die Diskussion ist zu sehr bestimmt von der Frage nach „ganz nahen“ (Eltern, Großeltern) oder „fernen“ (mediale Stars) Vorbildern. Es ist kein Wunder, dass Lehrerinnen und Lehrer ebenfalls wie andere Personen aus dem Nahbereich als Vorbilder im einstelligen Prozentbereich angesiedelt sind: Nur zwei Prozent der Jugendlichen geben bei der Umfrage des Siegener Teams um Jürgen Zinnecker den Lehrer bzw. die Lehrerin als Vorbild an (Zinnecker 2002, 53).

Immerhin: Bei einer Umfrage der Zeitschrift „Eltern“ schlugen 8,1 % der Befragten ihre Lehrer für das „Bundesverdienstkreuz“ vor (Frage: „Wem würdest du das Bundesverdienstkreuz verleihen?“). Eine 12-jährige Gymnasiastin schreibt: „Meiner Lehrerin! Sie reibt sich auf für unsere Klasse. Und sie wird selten mal gelobt. Die Eltern vergessen das sogar bei der Elternversammlung“ („Eltern“ Januar 2000, 174f.).

Etwas niedriger gehängt als die Frage nach dem „Bundesverdienstkreuz“ war die Fragestellung bei der Siegener Untersuchung: auf den Impuls „vertraue ich sehr“ gaben 26 % der 10–12-Jährigen den Lehrer an. Bei den 16- bis 18-Jährigen waren es nur noch 10 %.

Dass die Frage nach dem Vorbildcharakter eine nicht unwichtige für die Zukunft des Berufsstandes (gerade angesichts der geschilderten äußeren Wahrnehmungen des Lehrerberufs und der problematischen strukturellen Zwänge unseres Bildungssystems) darstellt, zeigt eine Untersuchung von Hans-Joachim Schmidt: Immerhin zwei Drittel der befragten Lehramtsstudierenden gaben an, dass die eigenen Lehrer für sie eher einen Vorbildcharakter hatten (Schmidt 1991, 367). Der Faden wird nochmals aufgegriffen werden, wenn es um die Vorbildrolle von Religionslehrenden geht. Dass Lehramtsstudierende ihr Berufsziel und die Vorstellung einer Lehrerprofessionalität vor dem Hintergrund der eigenen Erfahrungen mit Lehrerinnen und Lehren machen, ist unbestritten: „Mein Grundschullehrer hat mich tief beeindruckt. Er war streng, konsequent und gerecht, er hat uns völlig neue Welten erschlossen und hatte auch Humor“, blickt die 25-jährige Tina auf ihre Schulzeit zurück (Mendl 2011b, 30).

3.6.2 Lernchancen

Zwei Blickwinkel bieten sich an, wenn man über Lernchancen nachdenkt, die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Lehrerrolle zukommen können: Die eine bezieht sich auf die Abklärung des eigenen Umgangs mit den verschiedenen Erwartungen, also von der Rollentheorie her die Ebene der Ich-Wahrnehmung und Innenperspektive, die andere auf die Chancen, die sich ergeben, wenn man sich die Außenperspektive der Schülerinnen und Schüler einholt.

Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer – Anregung zur Selbstreflexion

Doch fragen wir zunächst die Betroffenen nach ihren Erwartungen. „Die Schüler suchen eine nur schwer zu definierende Mischung aus Kontakt (die Nähe darf aber nicht die Intimdistanz verletzen), Autorität (ohne Herrschaftsposen und Dominanzgesten) und Lockerheit (ohne lasch oder anbiedernd zu wirken)“ (Reitmayer 2000, 6), folgert Valentin Reitmayer in seiner Münchner Untersuchung zum Berufsbild und -prestige von Lehrerinnen und Lehrern. Gute Lehrpersonen sind gerecht – zuverlässige Autoritäten – und verfügen über die Fähigkeit, Lehrstoff gut strukturiert, anschaulich und einprägsam zu vermitteln.

Aus der Münchner Studie geht auch deutlich hervor, dass sich Selbst- und Fremdbild bezüglich der Lehrerrolle massiv unterscheiden. Die Hierarchie im Selbstbild von Lehrerinnen und Lehren mit Berufserfahrung (1. Wissensvermittlung, 2. Förderung eigenständigen Denkens, 3. Kreativität, 4. Weitergabe sozialer Wertvorstellungen) steht in Spannung zum Lehrerbild in der Öffentlichkeit, wo neben der als selbstverständlich erachteten Wissensweitergabe vor allem sozialtherapeutische und erzieherische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern erwartet werden. Doch sowohl für die Fremd- als auch für die Selbstzuschreibung gilt: Es handelt sich um Erwartungshaltungen an eine Berufsrolle und damit um Spielregeln innerhalb eines festgelegten interaktionalen Rahmens, nämlich der Schule. Mit solchen Erwartungshaltungen müssen sich Lehrerinnen und Lehrer auseinandersetzen, wenn sie eine berufliche Professionalität erlangen wollen. Nach dem Habitus-Modell (vgl. Ziebertz u. a. 2005; Mendl/Heil/Ziebertz 2005; Mendl 2008a, 240–245) entwickeln Lehrende einen professionellen (religions-)pädagogischen Habitus, wenn sie regelmäßig sowohl über die individuellen und institutionellen Handlungsbedingungen als auch über Routinen und neue Herausforderungen ihres Berufs reflektieren.

Deswegen richtet sich die erste Lernperspektive an die Lehrkräfte selbst: Über solche Erwartungen nachzudenken und im Abgleich mit den eigenen Einstellungen dazu beispielsweise auch ein ABC der eigenen Haltungen zu entwickeln, z. B. im Rahmen einer schulinternen Lehrerfortbildung (vgl. Brendel 2012; Bahr 2013), erscheint als äußerst hilfreich für die Entwicklung der eigenen reflektierten Lehrerpersönlichkeit!

Vorbild, Denkanstoß oder Spiegel?

Sollen Lehrerinnen und Lehrer aber auch Vorbilder sein? Wie bereits oben bei der Diskussion um die geeigneten Modelle eines Vorbildlernens deutlich wurde, gibt es für die Lerndomäne der Wertorientierung keine unmittelbaren unterrichtlichen Methoden, auch der Einsatz eines diskursethischen Instrumentariums ist in seiner Wirkung begrenzt. Viel bedeutsamer sind eine wertorientierte Schulkultur und die Vorbildrolle der Lehrenden (vgl. Mendl 2012b, 20f.).

Vielleicht kommt man der Realität näher, wenn man auch hier den Korb nicht zu hoch hängt: Als Vorbild im Sinne einer identischen Nachahmung – dazu eignen sich Lehrer genauso wenig wie große Heilige oder Helden der Geschichte; wenn überhaupt, geht es um Teilidentifikationen. Schüler finden bestimmte Eigenschaften und Verhaltensweisen von Lehrern sympathisch und wollen vielleicht einiges davon übernehmen: Humor, Durchsetzungsfähigkeit, Geduld, Aus-

dauer, Hilfsbereitschaft, Beziehungsfähigkeit ... Dies spiegelt sich in Schüleraussagen über ihre Lehrer wider (Friedrich Jahresheft 1997, 54–57).

Viel wichtiger: Lehrerinnen und Lehrer dienen, wie alle Menschen, als Spiegel für die Entwicklung eigener Vorstellungen von gutem und richtigem Leben. „Man kann sich nicht nicht verhalten“, lautet das berühmte paradoxe Kommunikationsaxiom von Paul Watzlawick (Watzlawick u. a. 1982, 51). Auf Lehrerinnen und Lehrer übertragen, könnte man den Satz so verändern: „Man kann nicht nicht Vorbild sein!“ Lehrer werden in ihrem Handeln von Schülern beobachtet; ihre Verhaltensweisen werden kommentiert und diskutiert. Es ist gar nicht möglich, „als Lehrerin oder Lehrer der eigenen Wirksamkeit als Vorbild zu entkommen“ (Schweitzer 1996b, 70f.). Mit der Wahrnehmung der Lehrenden durch die Lernenden verbinden sich aber auch implizite Vorstellungen eines „guten“ Lehrerverhaltens. Als gegenteilig Wahrgenommenes wird lautstark und emotional zum Besten gegeben – in Straßenbahnen, Bussen oder beim Mittagstisch zuhause. Insofern stellt sich die Frage des „ob“ gar nicht: Lehrerinnen und Lehrer sind Vorbilder im Sinne von Modellen (Sieland 2002), ob sie es wollen oder nicht! Je jünger die Schülerinnen und Schüler sind, umso stärker ist die emotionale Bindung zum Lehrer (meist: zur Lehrerin).

Lehrer können, ebenso wie Eltern, Modelle sein für

- „angemessenes Sozialverhalten (z. B. Kooperation, helfendes Verhalten),
- angemessenes emotionales Verhalten (z. B. Äußerung und Kontrolle von Gefühlen),
- kognitive Leistungen (z. B. Art der Informationsverarbeitung),
- planvolles Handeln und Problemlösen (z. B. effizientes Handeln, Kreativität)“ (Edelmann/Wittmann 2012, 193).

Durch neuropsychologische Erkenntnisse wird bestätigt, dass „die persönliche Anweisung, auch das Zeigen und Vormachen durch die lehrende Person, eine entscheidende Komponente des Lehrens und Lernens ist“ (Bauer 2010, 123). Der Lernpsychologe Walter Edelmann weist Lehrern eine hohe Bedeutung als Modelle für ihre Schüler zu: Denn sie werden über viele Jahre hin täglich mehrere Stunden von den Schülern wahrgenommen und sie verfügen über Charakteristika, die das Modell-Lernen fördern (Prestige, Beziehungsverhältnis).

Das bedeutet im Kontext der in diesem Buch skizzierten Vorstellung eines Lernens an Vorbildern gleichzeitig, dass Lehrerinnen und Lehrer keine perfekten Übermenschen sein müssen; es wäre völlig falsch, das Idealbild einer hochstilisierten Lehrerpersönlichkeit einzufordern, weil das letztlich demotiviert (Stephan 1988, 169). Lehrer müssen nicht perfekt, aber auf jeden Fall transparent sein, um Spiegelungsprozesse zu ermöglichen. Und sie müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie als Modell wirken – ob sie wollen oder nicht!

Bernhard Sieland formuliert folgende Impulse, die sich aus der sozial-kognitiven Lerntheorie für die pädagogische Praxis der Lehrenden ergeben (Sieland 2002, 50–53):

- Mut zur Unvollkommenheit und Selbstverantwortung
- positive Grundhaltungen zu Personen und Themen vorleben
- nur eine persönliche Grundaussage vorleben (weniger ist mehr!)
- gemeinsame Grundbotschaften definieren und vorleben (Einigung verschiedener Lehrpersonen an einer Schule z. B. auf ein Monatsthema)

- Kontrimitationen vermeiden (z. B. in der Kontrastierung mit wenig engagierten Kollegen übertreiben Überengagierte ihr Verhalten so, dass die beobachtenden Schüler das Gegenteil bevorzugen)
- für Problemsituationen gemeinsam hilfreiche Modelle entwickeln und erproben (z. B. im Rahmen einer kollegialen Supervision)
- Anwendungen einfordern und verstärken (d. h. erwünschtes Verhalten auch loben)
- Anpassungseffekte vermeiden (d. h. dafür sorgen, dass Verhaltensmuster auch im eigenen Wertesystem verankert werden, also oberflächlichen Aktionismus vermeiden!)
- alle Interaktionspartner als potenzielle Modelle und Beobachter verstehen (auch Lehrer können von Schülern lernen und dürfen dies auch zugeben!)
- Anwendungsabsichten fördern und selbstregulative Anwendung reflektieren (aus Zeitmangel wird in der Schule die Reflexion von Anwendungsplänen und Folgen des Unterrichts sehr vernachlässigt!)

Der realistischen Einschätzung von Martin Buber ist zuzustimmen: „Der Erzieher braucht kein sittliches Genie zu sein, um Charaktere zu erziehen, aber er muss ein ganzer lebendiger Mensch sei, der sich seinen Mitmenschen unmittelbar mitteilt; seine Lebendigkeit strahlt auf sie aus und beeinflusst sie gerade dann am stärksten und reinsten, wenn er nicht daran denkt, sie beeinflussen zu wollen“ (Buber 1986, 68). Lehrer sollten deshalb in diesem Sinne das eigene Verhalten transparent machen, ihre Regeln, Normen und Erwartungen auch begründen – und sich möglichst selber daran halten! Kinder nehmen sehr schnell innere Widersprüche wahr, wenn beispielsweise ein Lehrer einen Schüler wegen dessen flapsiger Bemerkung maßregelt, selber aber ständig Witziges zum Besten gibt. Sich selbst und die eigenen Handlungen zum Gegenstand von metareflexiven Gesprächen zu machen – und zwar nicht erst am Schuljahresende, sondern während eines gemeinsamen Lernprozesses – wäre ein wichtiger Baustein sowohl für die Entwicklung der eigenen Reflexionsfähigkeit als auch für die Wertentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wenn Erwachsene ihre Wertvorstellungen und Überzeugungen artikulieren und sich die Zeit nehmen, sich mit Kindern und Jugendlichen auseinanderzusetzen, sich auch als Spiegel und Reibungsflächen anbieten, lernen die Jugendlichen, eigene Standpunkte zu entwickeln.

Die zweite Lernperspektive spielt den Lehrenden wertvolle Außenansichten der eigenen Persönlichkeit zu, indem die Schülerinnen und Schüler zu Experten einer Einschätzung und Rückmeldung ernst genommen werden:

Didaktische Impulse:

- Sammelt verschiedene Situationen zum Thema „Lehrer“, über die ihr im Bus oder im Pausenhof miteinander gesprochen habt!
 - ▶ Beschreibt das Verhalten des Lehrers/der Lehrerin!
 - ▶ Was hat euch gefallen, was hat euch gestört?
 - ▶ Welche Alternativen fallen euch ein?
- Beschreibt euren Lehrer/eure Lehrerin in folgenden Feldern:
 - ▶ Umgang mit der Klasse
 - ▶ Verhalten gegenüber einzelnen Schülern
 - ▶ Ausdruck von positiven Gefühlen
 - ▶ Ausdruck von negativen Gefühlen
 - ▶ Bezug zum Fach
 - ▶ Verständliches Erklären

- ▶ Unterrichtsmethoden
- ▶ Anspruchsniveau
- Erstellt ein Zeugnis für eure Lehrerin/euren Lehrer! Überlegt euch zunächst, in welchen Bereichen ihr Noten vergeben wollt!
- Perspektivenwechsel:
 - ▶ Sucht nach Konfliktsituationen, die in eurer Klasse in der letzten Zeit entstanden sind!
 - ▶ Wie hat euer Lehrer/eure Lehrerin reagiert?
 - ▶ Wie würdet ihr reagieren?
- Gebt eurem Lehrer /eurer Lehrerin anonym ein Feedback (in Briefform, als E-Mail ...):
 - ▶ Was mir an Ihnen gefällt
 - ▶ Was mich an Ihnen stört

Was an Schulen wenig ausgeprägt ist, ist eine Kultur des positiven expliziten Feedbacks. Rückmeldungen über die Akzeptanz erhalten Lehrerinnen und Lehrer meist nur indirekt, z. B. über die Wahl zum Vertrauenslehrer oder über die Darstellung in Schüler- oder Abiturzeitschriften. Nur gelegentlich findet man in Schülerzeitungen Aktionen, die erkennbar die analogen Muster aus Wirtschaftsunternehmen nachahmen: „Der Lehrer des Monats.“ Wie bereits erwähnt: Wir Deutschen haben eine Scheu vor einer öffentlichen Zurschaustellung guter Menschen. Ich halte das für falsch und würde mir hier mehr Natürlichkeit wünschen. Wieso kann man nicht in einer Schule eine Pinnwand anbringen, auf der Schüler Positives über Lehrer und Lehrer Positives über Schüler berichten? Da können Alltäglichkeiten notiert werden, aber auch besonders herausragende Aktionen, wenn beispielsweise, wie kürzlich geschehen, ein Lehrer ein Busunglück verhinderte, indem er nach einem Schwächeanfall des Busfahrers den Schulbus auf der Autobahn zum Stehen brachte (vgl. *Local-heroes*-Homepage, Stichworte Lebensretter, Unfall, Zivilcourage; Vogel Matthias).

3.6.3 Religionslehrende als Vorbilder: Lernfelder und Beispiele

Religionslehrerinnen und -lehrer als Vorbilder? – Normative Ansagen

Alles, was auf Lehrerinnen und Lehrer zutrifft, gilt auch für Religionslehrende und muss hier nicht wiederholt werden. Ebenso wie in der Pädagogik war auch in der Religionspädagogik jegliche Art des Vorbild-Lernens „out“. Das bezog sich auch auf die Person der Religionslehrkräfte. Wenn ich die Zeichen der Zeit richtig deute, dann wird neben dem Sog der Hattie-Studie im Kontext der aktuell entwickelten Vorstellungen eines dialogischen Religionsunterrichts (Boschki 2003) auch die Person des Religionslehrers und seine Fähigkeit zur Präsentation und Interaktion wieder stärkere Bedeutung erlangen.

Die Frage nach den Religionslehrenden als Vorbilder spielt sich im Spannungsfeld zwischen einer empirischen (sind Religionslehrerinnen und -lehrer Vorbilder?) und einer normativen (sollen sie es sein, und wer fordert dies?) Ebene ab.

„Missionarisch wie PAULUS, systematisch wie THOMAS VON AQUIN, menschenfreundlich wie MARIA MONTESSORI“, so karikiert Anton Bucher das normative Erwartungsspektrum an Religionslehrende (Bucher 2002b). Vor allem die unterschiedlichen kirchlichen Erwartungen, wie sie sich auch in den Sprachspielen

niederschlagen (Religionslehrende als „Bürgen“, „Brückenbauer“, „Zeugen“ – vgl. Burrichter 2012, 54–58), lösen durchaus auch Ängste aus und müssen deshalb differenziert diskutiert werden.

Im von allen Seiten als befreiend erlebten „Dokument einer Wende“, dem Beschluss der „Würzburger Synode“ zum Religionsunterricht von 1974 (Der Religionsunterricht in der Schule) findet man konkrete Rollenerwartungen an Religionslehrer, die auch im Sinne des Vorbildsgedanken reflektiert werden können:

- Religionslehrer müssen „sensibel sein für die religiöse Dimension der Wirklichkeit“ (2.8.1).
- Religionslehrer brauchen Sach- und Methodenkompetenz, sie müssen pädagogisch-didaktisch versiert sein und einen „existentiellen Bezug“ zur Sache haben (2.8.1).
- Religiosität und Glaube sind nicht nur Gegenstand, sondern Standort, den sie transparent zu vertreten haben (2.8.2); Religionslehrer sollen deshalb die Sache des Evangeliums und der Kirche zu ihrer eigenen machen (2.8.3).
- Religionslehrer brauchen die Kirche als Kommunikationsbasis für ihr Glaubensleben (2.8.4).
- Andererseits sagt die Synode aber auch deutlich: „Liebe zur Kirche und kritische Distanz müssen einander nicht immer ausschließen“ (2.8.5); Religionslehrer dürften „die Spannung zwischen Anspruch und Realität, zwischen der Botschaft Jesu Christi und der tatsächlichen Erscheinungsweise seiner Kirche“ nicht verharmlosen und ausklammern.
- Religionslehrer sollen kritisch solidarisch mit ihren Schülern und ihrer Welterfahrung sein (2.8.6) und auch im Kollegium ihre Rolle vertreten.

Was diese Aussagen auszeichnet, ist die durchgängige Beschreibung einer Berufsrolle als Habitus: Religionslehrerinnen und -lehrer in ihrem Selbstverständnis als „Spurensucher“, in ihrem Bezug zum und Ringen mit dem Glauben, wie eine andere Studie ergab (Mendl 2001b). Das klingt weit einladender und dialogischer als die harsche, zu Recht in ihrer Apodiktik kritisierte (Schmälzle 2001, 1701) monologische Einbahnstraßen-Aussage in einem späteren kirchlichen Dokument, Religionslehrer müssten „die katholische Glaubens- und Sittenlehre den Heranwachsenden authentisch und unverkürzt vermitteln und bestrebt sein ..., den Schülern ein Beispiel christlichen Lebens zu geben“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1981, Nr. 9). Auch wenn die Anforderungen an die Religionslehrenden in der Evangelischen Kirche weniger von der Institution Kirche her formuliert werden (vgl. Burrichter 2012, 57f.), kann auch in evangelischen Dokumenten zum Religionsunterricht eine Neigung zur überfordernden Idealisierung festgestellt werden, wie Gerhard Stephan an baden-württembergischen Lehrplänen belegt: Lehrerinnen und Lehrer sollen ihren Schülern als „Leitfaden des gelungenen und geglückten Lebens“ (Stephan 1988, 168) dienen. Derartige Formulierungen sind von beiden Seiten her – vom Lehrenden und vom Lernenden – problematisch:

- Kann man Glauben, Werte, Moral vermitteln? Ist das nicht zu wenig und zu billig – sich auf die Präsentation einer unangreifbaren vollständigen Glaubenslehre zurückzuziehen? Heutige Religionsdidaktik ist anspruchsvoller angelegt; sie präferiert eine Didaktik der Aneignung und der Ermöglichung (vgl. Mendl 2005b). In der Alltagspraxis des Religionsunterrichts werden gerade solche Lehrer, die sich auf die Lehre der Kirchen zurückziehen, selber aber nicht bereit sind, Position zu beziehen, als wenig glaubwürdig empfunden, weil sie zu wenig transparent sind und damit auch herausfordern. Auch

religiöses Lernen ist ein aktiver und dialogischer Prozess und braucht deshalb individuelle Positionalität, an der Schülerinnen und Schüler ihre eigene Identität entwickeln können.

- Ist es in diesem Rahmen nicht weit bedeutsamer, dass Religionslehrende durch die Art, wie sie sich selbst als entschiedene, aber auch suchende und fragende Menschen präsentieren, transparent werden für ihre Schüler, denen man nach Karl Ernst Nipkow ein „noch-nicht-gegebenes Einverständnis“ (Nipkow 1998, 215–263) zugestehen muss? Religionslehrerinnen und -lehrer haben eine wichtige Mittler-Funktion zwischen Kirche und Schüler: „Hier kann der Schüler dann auch erfahren, dass der mündige Christ nicht ohne Kopf glaubt und es neben dem ‚Ich bin einfach katholisch erzogen worden‘ lebensgeschichtliche und intellektuell vertretbare Gründe gibt, Christ zu sein und zu bleiben, ohne seine kritische Kompetenz aufgeben zu müssen“ (Silberberg 1982, 91). Religionslehrer mit Ecken und Kanten, Stärken und Schwächen, konservativen oder progressiven Einstellungen bleiben in Erinnerung, nicht die farblosen, stromlinienförmigen Lehrplan-Abspuler und Kompetenz-Aufbereiter.

Religionslehrende im Spiegel empirischer Studien

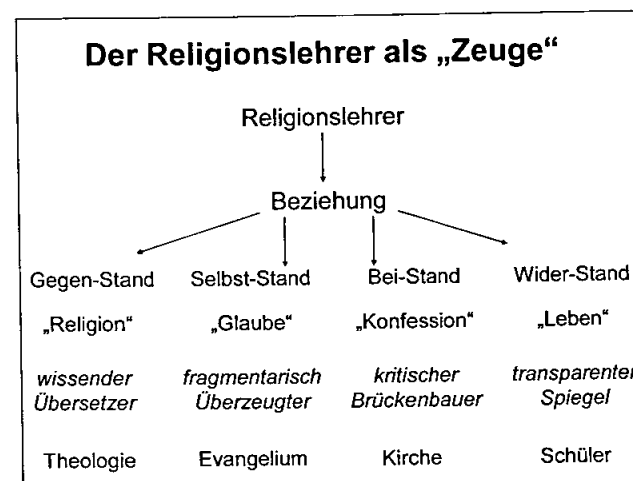
Natürlich gibt es im Kontext solcher Anforderungsprofile immer auch Verdächtigungen, was die Religiosität und Kirchlichkeit von Religionslehrern und die Inhaltlichkeit ihres Religionsunterrichts betrifft. Jeder kennt mindestens einen schlechten Religionslehrer (Gegenfrage: ... und wie viel schlechte Mathematik-, Deutsch-, Erdkunde-Lehrer?). Jenseits solcher „subjektiver Empirien“ zeichnen seriöse Forschungen ein ganz anderes Bild: Im Religionsunterricht werden sehr wohl explizit religiöse Themen behandelt; Religionslehrer stimmen in hohem Maße den Essentials des christlichen Glaubens- und Kirchenverständnisses zu, sind kirchlich engagiert und halten engagiert ihren Unterricht (Bucher 2000, 47. 76. 102; Englert/Güth 1999, 34; Feige u. a. 2000, 289). Sie sind auch stärker als andere Berufsgruppen und innerhalb der Lehrerschaft mit ihrem Beruf zufrieden, weniger ausgebrannt und erleben ihr Tun als sinnvoll (Bucher 2002a; Englert/Güth 1999, 49–54; Schmid 1993, 15). „Ev. und kath. RL wollen die Emanzipation ihrer SchülerInnen zur christlich-religiösen Entfaltung ihrer personalen Existenz fördern“, folgern Andreas Feige und Werner Tscheetzsch (Feige/Tscheetzsch 2005, 12; vgl. auch Mendl 2008c).

Ähnliches gilt übrigens auch für junge Menschen, die heute Religion studieren – sie sind ebenfalls besser als ihr oft nachgesagter Ruf, wie neuere Studien ergeben: Sie studieren das Fach nicht aus extrinsischen Motiven, sondern aus einem großen Interesse an religiösen Fragen, sie haben bei aller Unterschiedlichkeit der biographischen Zugänge durchaus eine kirchliche Bindung und verfügen über religiöse Vorerfahrungen (vgl. Lück 2012; Riegel/Mendl 2011).

Religionslehrerinnen und -lehrer als Beziehungskünstler

Um die dichotome Frage, ob Religionslehrende eher Zeugen des Glaubens oder Experten für Religion seien, aufzulösen, können ausgehend vom Beziehungsbegriff, der etymologisch in Verbindung zum Begriff des Zeugen steht, verschiedene Beziehungsdimensionen ausgelotet werden, in denen Religionslehrende stehen (vgl. Mendl 2013e): Mit dieser Perspektive wird zudem die Verengung der Rede des Religionslehrens als Zeugen auf das Beziehungsgefüge zwischen Kirche und Religionslehrendem gesprengt:

- Religionslehrende stehen in Beziehung zum Gegenstand Religion und sollen theologisch versiert als wissende Übersetzer in der Lage sein, Kindern und Jugendlichen Religion verstehbar zu machen.
- Sie stehen in Beziehung zum eigenen Glauben und sollen – auch das ist der Versuch, Überhöhungen entgegenzuarbeiten – als „fragmentarisch Überzeugte“, wie sie es in einer pluralen Gesellschaft eben nun mal sind, Rede und Antwort stehen.
- Sie stehen in Beziehung zur Kirche und sollten sich als kritische Brückenbauer (vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2005) zwischen Kirche und Schule betrachten, wobei dieses Bild intentional betrachtet eine Einbahnstraße darstellt (vgl. Mendl 2013g): Sie führt von der Kirche auf die Schülerinnen und Schüler hin, die durch die Präsentation der Religionslehrenden ein Verständnis von Religion und vom gelebten Christentum erhalten sollen. Gefährlich wäre die umgekehrte Richtung – dass die Schülerinnen und Schüler über den Religionslehrer den Weg zur Kirche finden sollten; ein solches katechetisches Verständnis entspricht nicht der Absicht eines heutigen strikt diakonisch ausgerichteten Religionsunterrichts in Pluralität, der keine missionarische Absicht haben darf, wenn er auch vielleicht manchmal eine missionarische Wirkung haben kann (vgl. ebd. 31).
- Vor allem aber stehen Religionslehrende in unmittelbarer Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern, müssen sicher auch mit viel Widerstand rechnen, können aber hier im Sinne des in diesem Buch entfalteten Begriffs zu einem bedeutenden Vorbild werden. Dabei ist die eigene Religiosität des Religionslehrers nicht der Gegenstand (vgl. hierzu die spannende Diskussion zwischen Hartmut Rupp und Friedhelm Kraft im „Löccumer Pelikan 2/2011) des Religionsunterrichts, und doch erhält der Glaube durch den Religionslehrer didaktisch ein Gesicht: „Unsere Kinder brauchen uns als Erwachsene, sie brauchen uns als andere. Sie brauchen uns als Menschen, die etwas vertreten, an etwas glauben und etwas wollen. Sie brauchen unser Gesicht, sonst können sie sich selber an uns nicht erkennen, nicht abarbeiten, nicht ihren eigenen Lebensentwurf am fremden probieren ... Lehrersein heißt zeigen, was man liebt und was einem wichtig ist“ (Steffensky 2005, 194).



Nur vor dem Hintergrund dieser Ausdifferenzierung ist die Aufforderung, Religionslehrerinnen und -lehrer sollten authentische Zeugen gelebten Christentums sein, in ihrer vielfältigen Gestalt und ohne moralisierenden Beigeschmack angebracht. „Christ werden braucht Vorbilder“ (Biemer/Biesinger 1983), im Nahbe-

reich sind das neben den Eltern die Gemeindemitglieder, ältere Jugendliche und nicht zuletzt die Lehrerinnen und Lehrer.

Die Vorstellung vom Religionslehrenden als Vorbild impliziert, dass er als Modell dienen kann, an dem sich Schülerinnen und Schüler orientieren und reiben können und der durch die Art, wie er lebt und unterrichtet, sein Fach verkörpert und aufzeigt, wie Religion tickt. Mit Recht weist Hans-Georg Ziebertz allerdings darauf hin, dass die Rede vom Lehrer als Vorbild vor zwei Missverständnissen zu schützen sei (Ziebertz 2010a, 223): Religionslehrende sind erstens nicht einfach strahlende Vorglaubende, sondern im Sinne der Würzburger Synode selber Suchende, manchmal auch Scheiternde. Zweitens haben Religionslehrende ein Recht auf Diskretion und werden im Sinne des pädagogischen Taktes, aber auch im eigenen Interesse im Klassenzimmer die persönliche Offenheit begrenzen. So verstanden ermöglichen Lehrerinnen und Lehrer im Sinne von Theorien der symbolischen Interaktion einen Identitätsbildungsprozess bei ihren Schülern durch permanente Interaktionen: indem sie ihre eigene Sache, Normen, Wertorientierungen und Überzeugungen dialogisch einbringen und immer wieder zu je neuen subjektiven Interpretationen auffordern und einladen.

„Fast alles hängt vom Lehrer ab“

So lautet die Folgerung von Eckhart Marggraf nach 30 Jahren Religionsunterricht und nach der Durchsicht von Schüleraufsätzen zum Thema „1000 Stunden Religion“ (Marggraf 2000, 27–30). Deutlich wird: Sowohl die positive wie die negative Beziehung zum Fach hängen stark von der Person des Religionslehrers ab, wie an zwei Schüleräußerungen veranschaulicht werden kann:

„Wichtig im Reli-Unterricht ist meiner Meinung nach auch der freundschaftliche Umgang mit dem Lehrer, der als Vermittler des Glaubens und der Denkanstöße fungiert; ohne eine persönliche, vertrauensvolle Atmosphäre fällt es einem schwer, über eine so intime Sache wie den eigenen Glauben zu sprechen.“ (Kliemann/Rupp 2000, 110)

„Sehr ärgerlich während meiner Religionsunterrichtszeit war die oftmals zutiefst konservative Einstellung mancher Religionslehrer.“ (Kliemann/Rupp 2000, 79)

Lothar Kuld folgert bei der Auswertung derselben Studie: „Die Akzeptanz des Religionsunterrichts hängt vom Lehrer, der Gestaltung des Unterrichts und der Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu Religion und Kirche ab. Die Lehrerpersönlichkeit ist entscheidend“ (Kuld 2000, 25). Auftreten des Religionslehrers, entschiedenes, aber nicht indoktrinäres Eintreten für die Sache, sein Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und seine Fähigkeit zur Kommunikation sind entscheidend für Akzeptanz und Wertigkeit des Faches. Das steht meines Erachtens nicht im Widerspruch zum empirisch abgesicherten Ergebnis der Bucher-Studie, dass zwei Gütefaktoren im Binnengeschehen des Unterrichts darüber entscheiden, wie der Religionsunterricht „ankommt“: Ob es gelingt, die Lernenden zur aktiven Mitarbeit zu aktivieren, und ob die Inhalte als lebensrelevant empfunden werden. Beides hängt stark vom den Religionslehrenden, ihrem Verständnis von Religion und ihrem Engagement ab, „insbesondere ihrer Fähigkeit, SchülerInnen mit Erzählungen zu fesseln, eine freundliche und humorvolle Atmosphäre zu verbreiten und SchülerInnen zu Aktivitäten zu motivieren“ (Bucher 2000, 143).

Ein Schüler bringt dies so auf den Punkt: „Der Religionsunterricht sollte Lust auf Religion machen und nicht durch angestaubten Unterricht und Themen langweilen“ (Brüggen 2005, 318).

Ein guter und vielgestaltiger Religionsunterricht ist übrigens auch ein ganz wichtiges Grundmotiv für ein Lehrerstudium, wie eine Studie ergab: „Die Befragten haben somit in ihrer Mehrheit selbst einen guten Religionsunterricht erlebt, was sie motiviert hat, ebenfalls Lehramt Religion zu studieren“ (Riegel/Mendl 2011, 349); es gibt durchaus aber auch eine gegenläufige Motivlage: Manche Studierende geben auch an, dass sie einen besseren Unterricht als ihre eigenen Religionslehrerinnen und -lehrer geben wollen (Lück 2012, 72)!

Das muss freilich auch Folgen für die Lehrerbildung haben: Neben der Sach- und Methodenkompetenz benötigen Lehrerinnen und Lehrer heute mehr denn je die hermeneutische Fähigkeit zur Wahrnehmung verschiedener Lebens- und Glaubenswelten sowie kommunikative Fähigkeiten, um diese verschiedenen Ebenen konstruktiv aufeinander zu beziehen. Vor allem aber benötigen Religionslehrerinnen und -lehrer eine personale Kompetenz. Die Entwicklung der Religionslehrerpersönlichkeit und des religionspädagogischen Konzepts muss daher schon im Studium gefördert und begleitet werden, auch damit Religionslehrer über ihre Rolle als Modell und Vorbild reflektieren lernen (Mendl 2001b, 47–83; Burrichter u. a. 2012).

Religionslehrerinnen und -lehrer als „personales Medium“

Peter Biehl hatte schon 1991 beinahe prophetisch angemahnt, dass Religion vor allem durch Personen als Symbole verkörpert werde und – ein Ergebnis einer Studie zum biografischen Lernen – sich „religiöses Lernen faktisch durch Imitation und Identifikation vollzieht“ (Biehl 1991, 245). Die Bedeutung dieser Aussage wird erst heute so richtig deutlich.

Religionslehrende müssen sich im Rahmen der geschilderten Eingrenzungen – also ohne perfekt sein zu wollen und ohne Überhöhung – als „personales Medium“ (Mönnich 1989) begreifen, als jemand, der in einer reflektierten Beziehung zum Gegenstand, zum Glauben, zur Kirche und zu den Schülerinnen und Schülern steht (siehe oben!) und von da aus ihren Unterricht entfalten. Das ist eine anspruchsvollere Rollenbeschreibung als die Beschränkung auf den Aspekt des Wissensvermittlers. Hier werden Anklänge an das von der Würzburger Synode ebenfalls ins Spiel gebrachte Modell vom Vorrang des „personalen Angebots“ (Ziele und Aufgaben kirchlicher Jugendarbeit 4.1) deutlich. Das war zwar auf die kirchliche Jugendarbeit zugeschnitten, gilt aber genauso für einen Religionsunterricht, welcher als „Beitrag ... zur Identitätsfindung und Lebensbewältigung junger Menschen“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 1996, 76) verstanden wird und bei dem man davon ausgeht, dass dieses Ziel nur über die personale und dialogische Ebene erreicht werden kann. Am Religionslehrer als Modell im Nahbereich können Kinder und Jugendliche die gesamte Bandbreite einer Orientierung an Vorbildern von der Bewunderung und Nachahmung über die Identifikation zum eigenständigen Handeln erproben:

- *Religionslehrerinnen und -lehrer als transparente Vorbilder*
- *Lernen durch Beobachtung und Nachahmung:*

Religionslehrer verkörpern mit Leib und Seele, mit Gesten und Worten den Inhalt ihres Faches. Die Riten, mit denen sie den Unterricht beginnen, die Art und Weise, wie sie über Religion reflektieren, wie sie die Meinungen anderer und der Schüler wertschätzen und kommentieren, die Art der Kommunikation und des Auftretens bei einer Fröhschicht oder einem Gottesdienst werden unwillkürlich stilprägend sein. Schüler ahmen Handlungsmuster, Kommunikationsstrukturen und Verhaltenweisen im Umgang mit heiligen Räumen nach. Lehrer werden so zum „Modell für das Wahrnehmungslernen der Schüler“ (Mönnich 1989, 127; vgl. die neuropsychologische Bestätigung dieser These: Bauer 2010, 123). Wenn Lehrer zudem die eigenen Verhaltenskodizes offenlegen und mit Schülern darüber reden, wird durch diese Transparenz der Weg geöffnet für reflektierende Lernprozesse im Sinne des Modell-Lernens; das beinhaltet dann auch die Möglichkeit, dass Kinder und Jugendliche sich für abweichende Muster entscheiden, und erfordert sowohl Frustrationstoleranz als auch notwendigerweise Grenzziehungen im Interesse sozialverträglichen Miteinanders. „Der Religionslehrer sollte von seiner Religion überzeugt sein, aber er sollte sie nicht aufzwingen“, so die Formulierung einer 12.-Klässlers (Brüggen 2005, 317).

- *Religionslehrerinnen und -lehrer als engagierter Mittler zwischen Vorbild und Schüler* - *Lernen durch Unterweisung:*

Religionslehrer sind aber auch bezüglich der anderen Gruppen potenzieller Vorbilder, die in diesem Buch skizziert werden, von entscheidender Bedeutung. Robert Ebner weist darauf hin, dass die Einstellung des Lehrers zur präsentierten Person das Feld für didaktische Prozesse öffnet: „Nicht unwichtig ist in diesem Zusammenhang, wie das Vorbild vom Lehrer vorgestellt wird. Hat er selbst einen Bezug zu ihm gefunden, dann wird er auch in der Lage sein, eine Beziehung zwischen Vorbild und Schüler zu schaffen und zwar durch sprachliche und visuelle Medien“ (Ebner 1988, 292). Schüler merken sehr schnell, ob Lehrer einen Unterrichtsgegenstand abspulen oder sich tatsächlich mit einer biblischen Gestalt, einem Heiligen oder einem *Local hero* beschäftigt haben und attraktive, interessante oder provozierende Seiten für sich selbst entdecken konnten (Grom 1972, 193).

- *Religionslehrerinnen und -lehrer als motivierender Verstärker von Wachstumsprozessen* - *Lernen durch Fremdverstärkung:*

Wenn Vorbild-Lernen dem Ziel dient, dass Kinder und Jugendliche ihre eigenen Identitäten entwickeln, dann müssen Religionslehrer auch die Prozesse im Blick haben, die sie durch ihren Unterricht, z. B. bei der Thematisierung von Vorbildern, bei ihren Schülern auslösen. Und dann lautet die Parole: loben, loben, loben! Das kann angebracht sein, wenn Studierende sich in der Adventszeit an das Projekt eines *Local hero* erinnern, den sie Monate zuvor bei einem Studientag kennen gelernt haben, und eine Verkaufsaktion starten, oder wenn den Mitgliedern einer Gottesdienstvorbereitungsgruppe namentlich für die Gestaltung der Fröhschichten gedankt wird. Die aufmerksame Wertschätzung kann auch darin bestehen, dass Lehrer Schüler mit Informationsmaterial versorgen, wenn sie beim Thema „Missionar auf Zeit“ oder „Aktion Solwodi“ Interesse bekundet haben oder nachfragen, was denn eigene Recherchen ergeben haben.

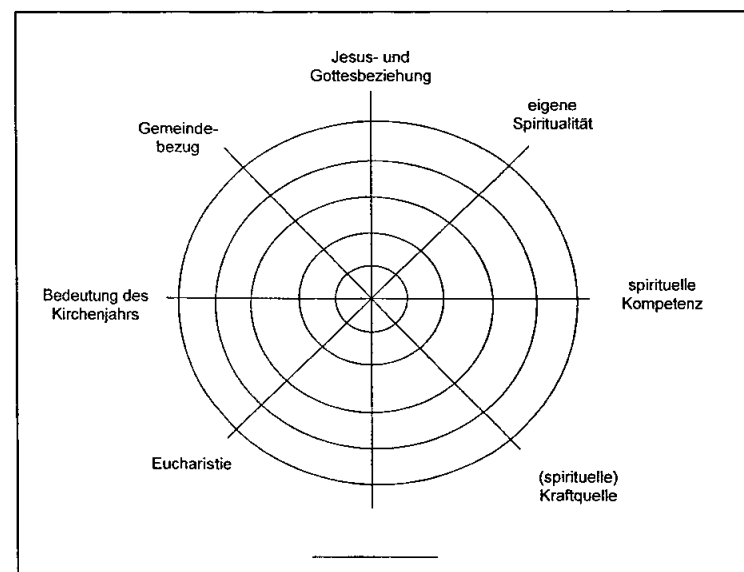
Selbstreflexion: Religionslehrerinnen und -lehrer als Vorbilder?

Wenn Religionslehrerinnen und -lehrer dieses Kapitel lesen, werden sie vermutlich über die eigene Rolle als Lehrperson und als Vorbild reflektieren. Es erstaunt manchmal bei Lehrerfortbildungen, wenn Lehrerinnen und Lehrer nach einer Anleitung zu einer selbstreflexiven Übung (vgl. Beispiele dazu: Mendl 2008a, 252-

255) zugeben: „So intensiv habe ich bisher nie über mein Selbstverständnis nachgedacht!“ Das erscheint als umso problematischer, als nach der vom Philosophen und Soziologen Pierre Bourdieu maßgeblich geprägten Habitus-Theorie (vgl. Ziebertz u.a 2005, 44) der Habitus eines Menschen zunächst unbewusst und diese individuellen Stile zumeist auch recht starr und krisenresistent und nur über Elemente einer berufsprufessionellen Reflexivität überhaupt zugänglich und veränderbar sind. Umso wichtiger erscheint die nachdrückliche Wiederholung des Desiderats, dass auf allen Ebenen und in allen Phasen der Religionslehrerbildung solche persönlichkeitsreflexiven Prozesse verstärkt werden sollten! „Letztlich ist es für ReligionslehrerInnen wichtig, sich hinsichtlich der eigenen religiösen Deutung der Welt immer neu zu vergewissern“ (Lindner 2013, 17).

Einige Anregungen dazu:

- Lehrerinnen und Lehrer sammeln in der Gruppe verschiedenen Zieloptionen eines guten Religionsunterrichts, erstellen eine Liste, entscheiden sich persönlich für ein bis drei Items und begründen und diskutieren ihre Entscheidung (vgl. eine solche Liste: Mendl 2008b, 252).
- Lehrerinnen und Lehrer kreieren ein eigenes Wappen mit vier Feldern (z. B. eigenes Rollenverständnis, konzeptionelles Leitprinzip für den eigenen Unterricht, präferierte Methoden, Vorbild für die Schülerinnen und Schüler), füllen dieses aus, fügen eine Überschrift (Wahlspruch fürs eigene berufsprufessionelle Handeln) hinzu und formulieren in einem unteren Feld, was für sie das „Fundament des Berufs“ darstellt.
- Lehrerinnen und Lehrer reflektieren mit einer Zielscheibenevaluation die Intensität und Bedeutsamkeit verschiedener Dimensionen für die eigene Berufsrolle (z. B. Jesus- und Gottesbeziehung, eigene Spiritualität, spirituelle Kompetenz, spirituelle Kraftquelle, Eucharistie, Bedeutung des Kirchenjahrs, Gemeindebezug ...).



- Lehrerinnen und Lehrer verfassen einen Nachruf auf sich selber (und nehmen damit ihren Kollegen später einmal viel Arbeit ab ☺), aus dem ihr eigenes aktuelles (religions-)pädagogisches Verständnis deutlich wird:

Laudatio auf _____

Nach ____ Berufsjahren ist unser Kollege/unsere Kollegin im Alter von ____ Jahren in den verdienten Ruhestand getreten.

Mit Herrn/Frau _____ verlieren wir eine Lehrerpersönlichkeit, die _____

Sein/ihr berufliches Credo lautete: _____

Die Schüler schätzen an ihm/ihr besonders: _____

Als Kollege _____

Besonders der Religionsunterricht lag ihm/ihr am Herzen, weil _____

Sein/ihr pädagogisches Wirken kann man mit folgenden drei Schlagworten zusammenfassen: _____

- Lehrerinnen und Lehrer hängen im Schulhaus ein Plakat auf: „Ein Lehrer ist für uns ein Vorbild, wenn ...“ – Spannend, welche Antworten die Schülerinnen und Schüler formulieren! In einer Lehrerkonferenz kann mit den Ergebnissen dann weitergearbeitet werden.

3.6.4 Lernaufgaben und Literaturhinweise

Zusammenfassung:

Angesichts der ständig anwachsenden Erwartungen an die Schulen und die dort Lernenden und Lehrenden scheint es zunächst eine zusätzliche Überforderung darzustellen, vom Lehrer auch noch zu erwarten, ein Vorbild zu sein. Im knappen geschichtlichen Überblick wurde deutlich, dass diese durchaus auch emotional geprägte Erwartungshaltung („pädagogisches Eros“) an die Lehrpersonen zunächst zugunsten eines nüchterneren Erwartungsspektrums (Kompetenzen des Lehrers) gewichen war, heute aber durch neuere Studien bestätigt durchaus wieder „in“ ist. Vom Denkansatz dieses Buches aus scheint es nicht nur möglich und sinnvoll, sondern vielmehr unausweichlich zu sein, vom Lehrer als Vorbild zu sprechen: Lehrer stehen ständig unter Beobachtung; sie müssen nicht perfekt sein, aber transparent, um Spiegelungsprozesse zu ermöglichen. Dies gilt in besonderem Maße für Religionslehrerinnen und -lehrer, die in vielen Beziehungsfeldern (Theologie, Glaube, Kirche, Schülerinnen und Schüler) stehend als personale Medien verdeutlichen können, was es heißt, den Modus einer Weltwahrnehmung und -deutung durch Religion zu beherrschen.

Lernaufgaben

1. Werner Brendel (Brendel 2012) beschreibt in seinem Werte-ABC folgende Begriffe: Achtsamkeit, Benehmen, Charakter, Dankbarkeit, Ehrlichkeit, Freundschaft, Gerechtigkeit, Hilfsbereitschaft, Individualität, Ja zur Schule und zum Leben, Konflikte, Lernen vor Ort, Mäßigung, Nächstenliebe, Ordnung und offene Unterrichtsformen, Persönlichkeitsbildung, Querdenken, Regeln und Rituale, Selbstreflexion, Toleranz, Umgang miteinander, Vorbildwirkung, Wertevermittlung, Zuwendung und Zivilcourage. – Wählen Sie einige dieser Begriffe aus und füllen Sie sie mit Inhalt! Diskutieren Sie die Ergebnisse und vergleichen Sie sie mit der Ausgestaltung Brendels!
2. Führen Sie alleine oder in der Gruppe eine der oben angeführten Reflexionsübungen durch!
3. Lassen Sie sich von Ihren Schülerinnen und Schülern ein Feedback geben, das die Vorbildrolle der eigenen Person abfragt! Man kann auch vorsichtig-distanzierter mit einem Impuls beginnen: „Ein Religionslehrer/ eine Religionslehrerin sollte ...“ (vgl. Brüggens 2005).

Literaturhinweise

Burrichter, Rita/Grümme, Bernhard/Mendl, Hans/Pirner, Manfred/Rothgangel, Martin/Schlag, Thomas (2012), Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart.

Katechetische Blätter 138 (2013), Heft 1: Religionslehrer/in sein.

Mendl, Hans (2013), Zeugen und Prügelknaben – Religionslehrerinnen und -lehrer im Feld diffuser Erwartungen, in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung – Optionen, Diskurse, Ziele, Stuttgart, 207–218.

3.7 Eltern als Vorbild

Erziehung besteht aus zwei Dingen: Beispiel und Liebe.

Friedrich Fröbel

3.7.1 Herausforderung und Problemanzeige

Eltern: die Top-Vorbilder!

Was oben im Kapitel 1.3 breit dargestellt wurde, muss hier nicht mehr im Detail wiederholt werden; allen Unkenrufen zum Trotz und auch durch interpretative Kunstgriffe nicht verstellbar: Mütter und Väter sind für heutige Kinder und Jugendliche die Top-Vorbilder. „Mutter ist die Beste“, meinen 2/3 der jungen Frauen („Forsa“/„Marie Claire“), jeder dritte Jugendliche würde seiner Mutter oder seinem Vater das „Bundesverdienstkreuz“ zuerkennen (Zeitschrift „Eltern“), sie sind für Jugendliche nach MUTTER TERESA und Winston Churchill die bedeutendsten Personen des Jahrhunderts (Zeitschrift „Eltern“); auch bei religionspädagogisch orientierten Untersuchungen lagen die Eltern vorn. Dabei ergeben sich geschlechtsspezifische Tendenzen: Mädchen orientieren sich an der Mutter, Jungen an ihren Vätern (Zinnecker u. a. 2002, 53). Mädchen sind insofern aber fle-