

## Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?<sup>1</sup>

von  
Bernhard Dressler

### Abstract

*Der folgende Beitrag fragt im Blick auf die Kompetenzen von ReligionslehrerInnen nach dem Faktor „Personalität“ in religiösen Bildungsprozessen, ohne in den Sog ideologieanfälliger „Persönlichkeits“-Konzepte zu geraten. Zugleich wird vorgeschlagen, Handlungsmuster von Religionslehrkräften nicht rollentheoretisch zu verstehen, sondern im Lichte eines Habitus-Konzepts, das vor allem Selbstunterscheidungsfähigkeit einschließt. Implizit werden damit zugleich die Standardisierbarkeitsgrenzen religionspädagogischer Kompetenz thematisiert.*

### 1. Was bedeutet es, dass sich im Bildungssystem Personen begegnen? Und: Warum Unterricht kein Handwerk ist

Im Lichte der Alltagserfahrungen sind für den Religionsunterricht die Lehrerinnen und Lehrer wichtiger als die religionsdidaktischen Konzeptionen und die Lehrpläne. Das wird freilich für andere Schulfächer kaum anders sein. Konzeptionen sind unerlässlich als professionelle Reflexionsmedien. Aber ob der Unterricht gelingt, entscheidet sich nicht an ihnen, auch nicht an den Methoden und Medien, sondern an den Kompetenzen der Lehrkräfte und darüber hinaus an etwas, für das wir in der Regel einen eher vortheoretischen, empirisch nur schwer zu fassenden Begriff benutzen: „Lehrerpersönlichkeit“. So unbestreitbar das ist, so problematisch ist es doch, dass mit Bezug auf diesen Sachverhalt oft genug einer Professionalisierung des Lehrberufs und entsprechenden fachdidaktischen Praxisbezügen im Lehramtsstudium entgegengetreten wird. Wenn man nur über gutes Fachwissen verfüge, dann sei der Rest Leidenschaft und „Charisma“, das man eben habe oder nicht habe. Einerseits ist da was dran. Ein Teil der Kränkungsanfälligkeit des Lehrberufs liegt genau daran, dass sich viele Lehrerinnen und Lehrer in dieser Hinsicht als defizitär erleben und doch nicht wissen, wie diesem Defizit abzuhelpen sei. Nicht jedem ist es gegeben, einen „Club der toten Dichter“ zu inspirieren und wie John Keating mit „Captain, mein Captain“ angeredet zu werden.<sup>2</sup> Aber jedem und jeder ist anzuraten, daraus kein Resentiment zur Bemäntelung der eigenen Unzulänglichkeit zu machen. Andererseits funktionieren Bildungsinstitutionen wie die Schule nicht wie therapeutische Selbsterfahrungsgruppen. Sie sind auf ausweisbare Verhaltenstandards angewiesen. Professionalitätskriterien müssen innerinstitutionell verhandelbar sein, ohne dass damit immer gleich die ganze Person in Frage gestellt wird. Eben darin liegt die Grenze des Konzepts „Persönlichkeit“ als der entscheidenden, aber auch der komplexesten Variablen im Unterrichtsgeschehen.<sup>3</sup> Angesichts der Tatsache, dass mit diesem Begriff kein operationalisierbares Ausbildungsziel formulierbar ist, ist sorgsam darauf zu achten, dass er nicht als eine für ideologische Aufladungen offene theoretische Leer-

---

<sup>1</sup> Gastvorlesung an der Universität Nürnberg, 9.6.2009. Ich beziehe mich im Folgenden, ohne das jeweils genau auszuweisen, auf meine folgenden themeneinschlägigen Veröffentlichungen: DRESSLER 2003, 2006a, 2006b.

<sup>2</sup> „Der Club der toten Dichter“, Spielfilm von Peter Weir (1989); KLEINBAUM, Der Club der toten Dichter. Roman, 1990.

<sup>3</sup> BIEHL 1985; NIPKOW 1982 wendet sich gegen idealistische Überhöhungen im Begriff der „Lehrerpersönlichkeit“. Vgl. dagegen LÄMMERMANN 1985, 29 u.ö.

stelle fungiert. Umso mehr ist das Verhältnis zwischen Person und Sache präzise zu bestimmen.<sup>4</sup>

Der Sachverhalt, dass in der Schule Lehrpersonen nicht zu substituieren sind, ist also weniger trivial, als er auf den ersten Blick erscheint. Personen sind keine Maschinen. Personen sind sich selbst niemals völlig transparent, sie verfügen nicht vollständig über sich selbst und erst recht nicht über andere Personen. Damit ist nicht nur von der Schülerseite her, sondern im Blick auf das unterrichtliche Kommunikationsgeschehen insgesamt eine prinzipielle, also nicht nur auf Komplexitätsgründe zurückzuführende Grenze der Operationalisierbarkeit von Bildungsprozessen anzuerkennen. Das wird besonders deutlich an den zirkulären „Erwartungserwartungen“, die in die Beziehungsdynamik unterrichtlichen Handelns eingehen und für die das kommunikativ nie völlig beherrschbare Problem „doppelter Kontingenz“ in Anschlag zu bringen ist.<sup>5</sup> Es liegt auf der Hand, dass diese Grenzen planerischer Beherrschbarkeit für religiöse Bildung in besonderem Maße gelten. Religionsunterricht ist noch weniger als andere schulische Fächer als Lernprozess im Sinne bloßer Wissensvermittlung zu verstehen. Insofern gehören Religionslehrerinnen und Religionslehrer, ihr Selbstverständnis, ihre Handlungsmuster und ihre Bildungsintentionen, in das Zentrum religionspädagogischer Theoriebildung.

Die humane Qualität, aber auch der Lernerfolg von Bildungsprozessen, ist also nicht ohne Beziehungen zwischen Personen zu denken. Das schließt die Dimension wechselseitiger Anerkennung zwischen Lehrenden und Lernenden ein. Schon an der Grammatik des Bildungsbegriffs lässt sich das zeigen. Ich kann zwar, wenn auch mit Widerstand rechnend, zu einem Schüler sagen: „Ich erziehe dich“, aber nicht: „Ich bilde dich“, ohne dass damit ein Übergriff formuliert wäre, der der Selbstreflexivität als dem entscheidenden Kennzeichen von Bildungsprozessen widersprechen würde. Nicht zuletzt deshalb kann man die Anforderungen des Lehrberufs nicht einfach standardisieren. Das Lehramtsstudium, so sehr es weithin erst noch ein professionsorientierter Ausbildungsprozess werden muss, muss deshalb doch zugleich ein Bildungsprozess bleiben. Lehrerkompetenzen sind nicht wie eine Mechanik, eine Technik zu erlernen, schon gar nicht unabhängig von den ganz persönlichen Eigenschaften und Eigenarten, auf denen die beruflichen Kompetenzen jeweils aufrufen. Das hat elementar mit der prinzipiellen Unberechenbarkeit und Spontaneität von Kommunikationssituationen zu tun, in denen die beteiligten Personen für niemanden nur als Objekte fungieren. Trotz gewisser wiedererkennbarer Muster im pädagogischen Handlungsraum gibt es in ihm keine wirkliche Wiederholbarkeit wie bei der mechanischen Erstellung von Werkstücken. Pädagogik ist deshalb kein Handwerk, sondern eine „Kunstlehre“ – so hat es am Anfang des 19. Jahrhunderts Friedrich Schleiermacher als Theologe und Pädagoge formuliert.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> BIEHL 1985 hat als „ein Kriterium für die religionspädagogische und theologische Sachgemäßheit“ die Frage formuliert, „ob das dialektische Verhältnis zwischen der *Sache*, die der Lehrer vor seinen Schülern vertritt, und seiner *Person* angemessen zur Geltung gebracht wird. Die Wahrheit der Sache relativiert und entlastet die Person, kann aber umgekehrt nicht ohne sie für die Schüler konkret werden“ (162).

<sup>5</sup> LUHMANN 1984, Kap. 3 und LUHMANN 2002, 31ff.

<sup>6</sup> SCHLEIERMACHER 1966, Bd. I, 12. Den „Charakter“ der Kunst trägt eine Tätigkeit nach Schleiermacher dann an sich, wenn „mit den Regeln nicht auch die Anwendung gegeben ist, d. i. nicht mechanisiert werden kann“ (SCHLEIERMACHER 1977, 81).

Auch im Lehrberuf gelten zwar einerseits objektivierbare Professionalitätskriterien, stoßen aber andererseits Standardisierbarkeit und Routinisierbarkeit auf Grenzen.<sup>7</sup> Damit sind Paradoxien und Antinomien verbunden, die nur durch die Herstellung einer widersprüchlichen Einheit zu bewältigen sind. Anders gesagt: Die beruflichen Handlungsanforderungen des Lehrberufs sind nur durch einen je individuellen, Fachlichkeit mit Stilkriterien verbindenden *Berufshabitus* auszubalancieren.<sup>8</sup> Im Habituskonzept erscheinen die Probleme, mit denen das Persönlichkeitskonzept an seine Grenzen gerät, leichter verhandelbar, wenn auch nicht glatter lösbar. Dazu später mehr.

Angehende Lehrerinnen und Lehrer haben schon im Studium zu lernen, dass und warum ihnen keine Verhaltensrezepte helfen werden, dass und warum sie ihren ganz eigenen, individuellen Stil entwickeln müssen, mit dem sie ihren Schülern entgegen treten können, einen Stil, bei dem ihr Interesse, ihre Freude, und durchaus manchmal auch ihre Leidenschaft für die Themen und Sachverhalte, die sie im Unterricht zu vermitteln haben, als Funke überspringt. Das kann niemals gelingen, wenn sie sich als Stoffvermittlungsmechaniker verstehen.<sup>9</sup> Und vor allem: Nur gebildete Menschen sind in der Lage, Bildungsprozesse anzuregen und zu gestalten. Hartmut von Hentig hat die schmerzliche Frage aufgeworfen, ob es unseren Schulen nicht nur an gut ausgebildeten, sondern vor allem an gebildeten Lehrerinnen und Lehrern mangelt.<sup>10</sup>

## **2. Selbstunterscheidungen. Das Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion und die Variabilität der Stile**

Gebildet zu sein, bedeutet nicht zuletzt, den Differenzen des Lebens mit Unterscheidungsfähigkeit begegnen zu können, statt die Differenzen aufheben oder ihnen entgehen zu wollen. Bildung und ein modischer Begriff von „Ganzheitlichkeit“, der das Unterscheidungsvermögen schwächt, schließen sich aus. Bildung schließt systematisch Selbstunterscheidungsfähigkeit ein: Sich selbst in den unterschiedlichen Handlungszumutungen des Lebens nicht als aus eigener Kraft identische Person begreifen zu müssen und sich selbst nicht auf die eigenen Fähigkeiten und Überzeugungen

---

<sup>7</sup> Der Lehrberuf ist in dieser Hinsicht mit all den akademischen Berufen vergleichbar, die durch Klientelbeziehungen charakterisiert werden können, also mit Medizinerinnen und Juristen, selbstverständlich auch mit dem Pfarrberuf. In allen diesen Berufen gelten z. B. Kriterien des Vertrauensschutzes und ein bestimmtes Standesethos, das über das unmittelbare Berufsfeld hinaus Ansprüche an das Selbstverhältnis und an die individuelle Lebensführung einschließt. Das gilt, eben weil es jeweils um personale Beziehungen geht, auch dann, wenn die konkrete Berufspraxis, wie auf manchen medizinischen Feldern, sich zuweilen handwerklichen Mustern annähert. Dass im Lehrberuf im Gegensatz zu den genannten Professionen kein kodifiziertes Standesrecht, keine Approbationsregeln und Ordinationsgelübde gelten, hat wahrscheinlich damit zu tun, dass die Edukanden lange nicht als vollwertige Personen galten und einem – wie es rechtsförmig hieß – „besonderen Gewaltverhältnis“ unterworfen waren. Immerhin kann bei Religionslehrern die *missio* oder die *vocatio* als Substitut einer Ordination gelten.

<sup>8</sup> HELSPER 1996.

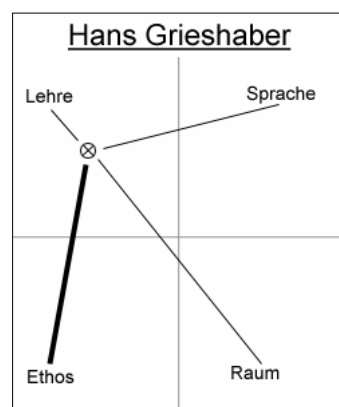
<sup>9</sup> Ich bemerke hierzu am Rande, dass in der universitären Lehrerbildung nach meiner Erfahrung kaum noch mit jenem gymnasialtypischen Eskapismus zu rechnen ist, mit dem sich früher Lehramtsstudierende als angehende Fachwissenschaftler vor den Zumutungen ihres künftigen Berufes verschlossen. Eher ist umgekehrt damit zu rechnen, dass das, was im Lehrberuf am wenigsten gebraucht wird, nämlich Verhaltensrezepte, bereits dort eingefordert werden, wo es gar nicht unmittelbar um die Praxis, sondern nur um die Theorie der Praxis gehen kann. Die Hochschule kann ja, so sehr sie professionsorientiertes und professionsspezifisches Wissen vermitteln kann und soll, im Trockenschwimmbecken keine professionelle Kompetenz im strengen Sinne vermitteln. Zur begrifflichen Differenzierung zwischen professionellen und professionsspezifischen Kompetenzen siehe: LERSCH 2006, 180.

<sup>10</sup> v. HENTIG 2004, 197.

festgelegt zu verstehen, sondern sich davon unterscheiden zu können. Ich habe das an anderer Stelle „Differenzkompetenz“ genannt.<sup>11</sup> Ein gebildeter Mensch „kann verschiedene Rollen spielen, aber es ist immer er, der sie spielt.“<sup>12</sup> Das gilt nun für Lehrpersonen auf spezifische Weise.

Die beruflichen Rollenerwartungen, die mit den früher jeweils dominanten religionspädagogischen Konzepten verbunden waren, sind heute kaum noch bedeutsam. Nicht nur darf bzw. muss sich heute kein Religionslehrer mehr auf ein bestimmtes didaktisches Konzept allein verpflichtet wissen. Es ist auch das Bewusstsein für die geringe empirische Validität der damit verbundenen Typologien gewachsen. „Wir sollten“, so schon Peter Biehl 1985, „aus den Klischees, mit denen die Religionspädagogik ihre eigene Geschichte betrachtet, nicht noch Religionslehrer-Typologien konstruieren.“<sup>13</sup>

Statt solcher Typologien konnte auf der Grundlage der qualitativen Fallanalysen in der niedersächsischen RL-Studie eine Matrix unterschiedlicher Stile ermittelt werden, die offene Gestaltungen und Mischungen zulässt und mit der sich Konzepte von Selbstdistanz beschreiben lassen.<sup>14</sup> Wir finden die Selbstreflektionsprozesse der interviewten Lehrkräfte eingespannt in einen Raum didaktischer Handlungsoptionen und Handlungsstile, der von vornherein mehr zuzulassen scheint als die bloß *mitteilende* „Weitergabe“ von Religion in Form von Lernstoffen. Zugleich wird dem individuellen Stil und Habitus der Lehrkräfte dabei keine gleichsam überpersönliche Norm *darstellender* Inszenierung der christlichen Religion aufgenötigt. Dass Religion immer nur zugleich „mitgeteilt“ und „dargestellt“ werden kann, ist eine für die neuzeitliche Gestalt der christlichen Religion entscheidende Entdeckung Friedrich Schleiermachers, der den Begriff der „darstellenden Mitteilung“ des christlichen Glaubens geprägt hat.



Die vier Felder „Lehre“, „Sprache“, „Raum“ und „Ethos“ bezeichnen *theoretisch* formulier- bzw. begründbare Aspekte von Religion als *Unterrichtsgegenstand*, als „gelehrte Religion“ im Gegensatz zur „gelebten Religion“. Die Positionierung (●) kennzeichnet den Ort des *unterrichtlichen Habitus*, man könnte auch sagen: des religiösen Unterrichtsstils der ReligionslehrerInnen, also die aus den Interviews erschlossene Haltung, mit der ein Typus von gelehrter Religion personal-ganzheitlich repräsentiert wird. Die Linien dagegen verweisen auf die davon möglicherweise unterschiedenen *unterrichtsthematischen und -methodischen Präferenzen*, die unterschiedlich stark ausgeprägt sein können.

Die vier Felder umfassen alle zusammen die Möglichkeiten der Gestaltwerdung von Religion im Unterricht:

<sup>11</sup> DRESSLER 2006 c.

<sup>12</sup> SPAEMANN 1994/95.

<sup>13</sup> BIEL 1985, 175.

<sup>14</sup> FEIGE / DRESSLER / LUKATIS / SCHÖLL 2001, 143ff. Die gleiche Matrix hat sich auch bei der baden-württembergischen Replikationsstudie bewährt; vgl. DRESSLER / FEIGE / TZSCHEETZSCH 2006.

Als „*Lehre*“ wird Religion unter dem Aspekt *lehrmäßigen Wissens* und *lehrmäßiger Erörterung* verstanden. Hier überwiegt die *Mitteilung*, also Information und Wissensvermittlung. Es wird vornehmlich *über* Religion geredet, also in reflexiver Distanz. Sofern dies auf der Ebene theologischer Selbstreflexion des christlichen Glaubens geschieht, bedeutet das nicht zwangsläufig „religionskundliche“ Neutralität. Es überwiegt aber diskursive Sprache.

Unter „*Sprache*“ wird hier Religion unter dem Aspekt ihrer in der jüdisch-christlichen Tradition genuinen Sprachgestalt als *Erzählung* oder als *Poesie* verstanden. Erzählungen können zwar auch mitgeteilt werden. Dennoch geht es beim Erzählen wie bei poetischer Sprache vorrangig um *Darstellung*. Es gehört zum Spezifikum der biblischen Erzählwelten, dass zu ihrer Sprachgestalt ein Formüberschuss gehört, der nicht vollständig und verlustfrei in diskursive Sprache übersetzbar ist. Zur Erschließung der Erzählwelt gehört es, eine hermeneutische Kompetenz im Sinne einer „zweiten Naivität“ zu gewinnen: sich also innerhalb der erzählten Welt und ihrer Symbole und Metaphern zu bewegen, ohne sie an den Regeln der realen Welt abgleichen und messen zu müssen. In diesem Sprachspiel zu bleiben, bedeutet auch (unter didaktischem Aspekt), Erzählungen nicht als symbolisches Verpackungsmaterial für *Lehre* misszuverstehen.

Unter „*Raum*“ soll Religion unter dem Aspekt ihrer genuinen Formensprache verstanden werden, die eine noch über Erzählungen hinausgehende Dimension öffnet: Gesten, Körperhaltungen und -erfahrungen, szenische Gestaltungen, liturgische Formen. Hier geht es also um *Darstellung*. Es überwiegt dann die ästhetische *Gestalt* von Religion, die nicht – bzw. noch weniger als Erzählungen – auf sprachlich-diskursive Mittelbarkeit reduziert werden kann. So wie man sich in den religiösen Erzählwelten aufhalten kann, so eröffnet Religion inszenierter Raum eine eigene „bewohnbare Welt.“

Unter „*Ethos*“ schließlich wird Religion unter dem Aspekt des *Handelns in der Welt* konzeptualisiert. Auch hier kann zwar Religion als Lebensführungs-Konzept dargestellt werden. Aber es ist als moralisches Regelwissen auch *mittelbar*, kann also *diskursiv* erörtert und anschlussfähig an andere moralische Überzeugungen und ethische Argumente gemacht werden. Unter diesem Aspekt kann Religion auch als *Lebenshilfe* und als *ethische Orientierung* verstanden werden.

Mit dieser Matrix können RL, schon in der Ausbildungsphase, ihr Selbstkonzept thematisieren. Vor dem Hintergrund einer analytischen Unterscheidung zwischen „gelehrter Religion“ und „gelebter Religion“ wird dabei ein *unterrichtlicher Habitus* als Stilpräferenz erkennbar, mit der ein Typus von gelehrter Religion personal repräsentiert wird. Davon zu unterscheiden sind die davon möglicherweise abweichenden *unterrichtsthematischen und didaktisch-methodisch Präferenzen*. D.h., in ihren didaktischen Optionen können sich die RL von sich selbst unterscheiden, ohne deshalb auf die Erfahrungs- und Gestaltungsressourcen verzichten zu müssen, die ihnen aus ihrer religiösen Lebenspraxis zuwachsen.

Insofern ich mich im Folgenden auf die skizzierten empirischen Befunde über religionspädagogische Selbstkonzepte beziehe und zugleich normative Erwartungen an die RL formuliere, lasse ich meine Ausführungen bewusst etwas in der Schwebe zwischen Normativität und Deskriptivität. Dabei soll aber auch deutlich werden, dass in normativer Hinsicht hier keine unrealistischen, sondern empirisch abgesicherte Erwartungen formuliert werden. Es ist hinsichtlich der empirisch ermittelten Stilpräferenzen offensichtlich, dass die gelebte Religion, die im Laufe einer Lebensgeschichte Gestalt gewinnt, durch die lehrhafte Gestalt von Religion an der Schule durchscheint. Das eine ist nicht ohne das andere zu verstehen.<sup>15</sup> Auch gelehrte Religion ist eine Gestalt gelebter Religion, zwar einer reflexiv gebrochenen, aber doch gerade so auch gelebten Religion. Im Sinne dieser Unterscheidung aber ist gelebte Religion – die eigene Frömmigkeitspraxis, die eigene Lebensdeutung, der eigene religiöse Bil-

<sup>15</sup> Nur in dieser *Unterscheidung* bzw. in diesem Spannungsverhältnis ist es überhaupt sinnvoll, den Pleonasmus „gelebte Religion“ in den Mund zu nehmen, ohne dass ein emphatischer „Lebens“-Begriff alle Differenzen verwischt.

dungsfundus – eine „Ressource“, aus der im RU geschöpft wird. Die Unterrichtenden halten sich in gewissem Maße transparent im Blick auf ihre eigene religiöse Lebensgestaltung. Aber: Auf die gelebte Religion wird im Unterricht nicht direkt, nicht unmittelbar zurückgegriffen. Sie wird mittels didaktischer Überlegungen in eine reflexive Distanz zur jeweiligen Unterrichtspraxis gerückt. Dabei wird in der Regel so etwas wie eine religiöse Vorbildpädagogik vermieden, mit der das jeweils eigene religiöse Leben und die dabei geltenden Regeln, Normen, Präferenzen zur Richtschnur einer „richtigen“ religiösen Lebenspraxis gemacht würden. Zugleich setzt religiöse Bildung an der Schule Wahrnehmungsbereitschaft und Wahrnehmungsfähigkeit für die religiösen Dimensionen in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen voraus, wenn denn die eigene gelebte Religion nicht zum normativen Maßstab für die Religion der Schülerinnen und Schüler erhoben werden soll: Die gelebte Religion der Schülerinnen und Schüler ist oft anders, aber deswegen nicht gleich defizitär; sie ist vielgestaltig, aber deswegen nicht gleich beliebig.

Die RL halten also ihre gelebte Religion in der Regel nicht einfach aus ihrem RU heraus. Aber sie treten in ein reflektiertes Verhältnis zu ihrer religiösen Lebenspraxis, sodass eine gebildete Religion Gestalt gewinnt, von der gewusst wird, dass sie individuell gestaltet und verantwortet werden muss. Eine Religion, die neben sich andere religiöse Lebensformen weiß und die sich nicht einfach vorgegebenen kirchlich-traditionellen Mustern und Richtigkeitsansprüchen fügen darf und soll. Noch einmal: Die „Unterrichtsreligion“ kommt ohne die „Lebensreligion“ nicht aus, aber sie ist nicht mit ihr identisch. Eben dies ist als das didaktisch fruchtbare *Spannungsverhältnis* zwischen gelebter und gelehrter Religion zu verstehen. Anders gesagt: Die angestrebten Bildungsprozesse werden umso produktiver und lebendiger, je souveräner die RL jeweils für sich persönlich ein Spannungsverhältnis zwischen gelebter und gelehrter Religion *gestalten* und nicht negieren – weder so, dass gelebte und gelehrte Religion ineinander fallen, noch so, dass ihr Wechselbezug gekappt wird. Es ist deshalb ein wichtiges Merkmal der Professionalität von RL, die eigene religiöse Biografie und die darin wirksamen Prägungen und Lebensführungsmuster reflektieren und zu den eigenen unterrichtlichen Ziel- und Gestaltungspräferenzen ins Verhältnis setzen zu können. Die konfessionelle Bindung des RU lässt auf diese Weise Gestaltungsräume offen, die in individueller Freiheit profiliert werden können. Zu dieser Freiheit gehören nicht nur unterschiedliche Ziele. Es bleiben auch Spielräume für unterschiedliche „Stile“ des Unterrichtens, durch die die „Unterrichtsreligion“ unterschiedlich akzentuierte Gestalten annimmt – „Lehrstoffgestalten“, „Erzählgestalten“, „Raumgestalten“, „Ethik-Gestalten“. Je reflektierter sich die Unterrichtenden zwischen diesen Möglichkeiten entscheiden und bewegen, desto produktiver wird ihnen ihr Unterricht gelingen. Ich will nur nebenbei bemerken, dass auch aus diesem Grund, und nicht nur wegen der Umstellung der schulischen Bildungsziele auf Kompetenzen, das Problem der Lehrpläne und der Kerncurricula mit großer Vorsicht und ohne durchgreifende Regelungsdichte anzugehen ist.

Nun galt es lange Zeit fast als ein religionspädagogischer Gemeinplatz, dass die RL in einem durch Art. 7.3 GG definierten „Spannungsverhältnis“ zwischen Kirche und Staat zu verorten seien, woraus ein belastender Rollenkonflikt resultiere.<sup>16</sup> Godwin Lämmermann – darin prototypisch für eine v.a. in den 70er Jahren vorherrschende rollentheoretische Sicht der RL – sieht deren berufliche Situation gekennzeichnet durch eine „Balanceleistung“ zwischen ihren Positionen als Theologen, Pädagogen

---

<sup>16</sup> Vgl. HAHN 2000, 79.

und Staatsbediensteten. Sie hätten gleichsam als Personen den Riss zwischen Kirche und Religion einerseits und Staat und Gesellschaft andererseits vermittelnd zu schließen. Das könne aber angesichts der heterogenen Rollenerwartungen nur gelingen, wenn ein RL nicht in seiner Rolle aufgehe, sondern „den Schülern als integrale Person gegenübertritt.“<sup>17</sup> Demgegenüber haben nicht erst die neueren RL-Studien gezeigt, dass solche gleichsam theoretisch induzierten Rollenkonflikte von den RL selbst kaum wahrgenommen werden und im übrigen auch nicht zu ihrer im Vergleich zu anderen Lehrergruppen hohen Berufszufriedenheit passen würden. Schon Biehl gelangte deshalb zu dem „Ergebnis, dass große Zurückhaltung geboten ist, aus theoretischen Erwägungen Rollenkonflikte des Religionslehrers abzuleiten.“<sup>18</sup> Aussichtsreicher und mit den empirischen Befunden besser im Einklang erscheint ein Konzept, das sich vom Modell des Rollenkonflikts verabschiedet und bei der für religiöse Bildungsprozesse unabdingbaren reflexiven Distanz und der damit verbundenen Selbstunterscheidungsfähigkeit der RL ansetzt. Es handelt sich hier also weniger um die Spannungslage eines Rollenkonflikts, sondern um ein für religiöses Lernen produktives *Selbstverhältnis*. Rollenambiguitäten können auf diese Weise im Sinne der Öffnung individueller Gestaltungsspielräume interpretiert werden.

### 3. Professionalität im Unterricht: Religion zeigen können

Gegenwärtig kann kein didaktisches Konzept für den RU eine Monopolstellung beanspruchen.<sup>19</sup> Deshalb kann sich der Blick freier auf die individuellen Kompetenzen der RL richten. Unterschiedliche religionspädagogische Konzeptionen sind situativ angemessen heranzuziehen bzw. zu einem jeweiligen persönlichen Stil zu integrieren. Vielfach, so z.B. auch bei Karl Ernst Nipkow, wird im Blick auf die Lehrerrolle besonders auf die Thematisierung der Wahrheitsfrage abgehoben und die konfessorische Kompetenz ins Zentrum der religionspädagogischen Professionalität gestellt. Ohne diesen Aspekt gering zu schätzen, wäre besser und grundsätzlicher von *religiöser Kompetenz* zu sprechen, d.h. von der Fähigkeit, gedeckt durch eigene religiöse Lebensführung, *Religion als eine Praxis* zu erschließen – als eine besondere, über diskursive und überhaupt wortsprachliche Verständigung hinausgehende Form symbolischer Kommunikation. Bekenntnis und Wahrheitsfrage erscheinen so allererst in ihrer besonderen, von anderen Kommunikationszusammenhängen unterschiedenen *Deutungsdimension*. Im Zentrum gegenwärtiger religionspädagogischer Debatten steht die Umstellung des RU von der nachträglichen Reflexion einer erzieherisch und sozialisatorisch vorgeprägten Religion auf die Erschließung von Religion als einer kulturellen Praxis und auf die Vermittlung der zur Selbstpositionierung im Blick auf diese Praxis erforderlichen Kompetenzen. Mit dieser Akzentverschiebung ist die didaktische Option für einen *zeigenden* RU verbunden. Religion zu zeigen als die Präsentation eines je spezifischen Umgangs mit Religion ist freilich in jedem RU unvermeidlich, auch wenn diese Option nicht bewusst gewählt wird.

Zunächst: „Zeigen“ heißt „hinweisen“, nicht „unterweisen“; „auf etwas deuten“, nicht „etwas bezeugen“. Hinweisen und deuten geschieht jeweils vermittelt durch Zeichen. Im italienischen heißt der Lehrer *insegnante*, seine Tätigkeit *insegnare*. Wie nun ist die Kompetenz des Zeigen-Könnens ins Verhältnis zu Fachlichkeit des Unterrichts und zur Fachkompetenz der RL zu setzen? Dass der Schulunterricht nicht als miniaturisierter Wissenschaftsbetrieb missverstanden werden darf, gilt nicht nur in der Religi-

<sup>17</sup> LÄMMERMANN 1985, 365.

<sup>18</sup> BIEHL 1985, 172.

<sup>19</sup> BIEHL 2002, 445. Vgl. auch METTE / SCHWEITZER 2002.

onspädagogik als fachdidaktischer Konsens. Dennoch richten sich auf die Fachlichkeit der RL zu Recht hohe Erwartungen – hinsichtlich ihres Wissens, ihrer Auskunfts- und Diskursfähigkeit, ihrer Fähigkeit zur theologischen Selbstreflektion, aber auch ihrer Fähigkeit, den RU wissenschaftstheoretisch zum Fächerkanon der Schule ins Verhältnis zu setzen. So hoch freilich die Bedeutung der Theologie als Fachwissenschaft zu veranschlagen ist, so wenig dürfen sich die RL als „Fachtheologen“ verstehen, wenn auch als „Fachleute in theologischen Fragen.“<sup>20</sup> Es geht auch in der Oberstufe nicht um eine nur maßstäblich vereinfachte Elementartheologie, sondern um die Elementarisierung religiöser Themen. Die fachliche Kompetenz beschränkt sich nicht auf die Beherrschung relevanter Stoffgebiete und deren Vermittlung, sondern darauf, wie aus einer theologisch reflektierten Religionsperspektive die Lebenswelt zu erschließen und zu deuten ist. Recht eigentlich vermittelt religiöse Bildung nicht „Religion“, die es als kompaktes Phänomen ohnehin nicht gibt. Im RU geht es vielmehr um das eigene Personsein und um die Welt *in religiöser Perspektive*. Religiöse Sprachformen müssen dabei so beherrscht werden, dass sie sich einerseits als anschlussfähig an die den Schülern präsenten Fach- und Alltagssprachen erweisen, andererseits hinsichtlich ihrer spezifischen Differenzen, also auch der Grenzen ihrer Übersetzbarkeit, kenntlich werden.<sup>21</sup> Es geht, statt um Wissen *über* Religion oder gar um Theologie, um die Erschließung elementarer Sprachformen und Zeichengebräuche der Religionspraxis. Ich bin deshalb auch skeptisch gegenüber dem Versuch, im RU auf das Konzept der sog. „Kindertheologie“ zurückzugreifen, das ohne einen von theologischen Reflexionsformen unterschiedenen *religiösen* Resonanzraum zu einer naiven Variante dogmatischen Begriffsgeklappers zu werden droht.

Gewiss hängt damit die Frage zusammen, auf welche Weise und in welcher Verbindlichkeit im RU der Wahrheitsanspruch des christlichen Glaubens zur Geltung zu bringen ist, also die Frage nach dem konfessorischen Anspruch des RU. Ich halte hier allerdings etwas Zurückhaltung für geboten. Die Wahrheitsfrage soll nicht vorschnell gestellt werden. In Bildungsprozessen hat die Frage systematischen Vorrang, *in welchem Modus* religiös über Wahrheitsansprüche gestritten wird. Das grundlegende Missverständnis, mit dem religiöse Bildung immer wieder konfrontiert ist, besteht doch darin, dass religiöse Wahrheit viel zu oft als kirchlich normierter Richtigkeitsanspruch verstanden wird (und genau aus diesem Grunde abgelehnt wird). Bedeutsam für die Wahrheitsfrage ist zunächst, die Unterschiedlichkeit von Geltungsansprüchen in unterschiedlichen Modi der Welterschließung zu erkennen: Dass etwa die *Deutung* der Welt und ihre metaphorische oder symbolische Mitteilung und Darstellung in religiöser Kommunikation anderen Kriterien als empirisches Sachverhaltswissen unterliegt, dass hermeneutische Einsichten von Tatsachenbehauptungen, moralische Normen von logischen Sätzen zu unterscheiden sind. Anders gesagt: Die Geltungskriterien von Wahrheitsansprüchen sind von kommunikativen *Handlungskontexten* abhängig. Didaktisch läuft das in meiner Sicht darauf hinaus, zuerst „Sinn und Geschmack“ für Religion zu vermitteln und den *Modalitäten* der Wahrheitsfrage einen – gleichsam „propädeutischen“ – Vorrang vor der Kommunikation von Wahrheitsansprüchen einzuräumen. Die für den RU immer schon geltende besondere Bedeutung der personalen Präsenz der RL wird durch diesen Sachverhalt noch einmal verstärkt und präzisiert. Die Lehrpersonen selbst sind auf gewisse Weise immer schon Medien des Bildungsprozesses. Das gilt aber noch mehr, wenn dem Umstand Rechnung zu tragen ist, dass sich Religion als eine Kultur symbolischer Kommunikation v.a. über

<sup>20</sup> ADAM 1997, 182.

<sup>21</sup> Vgl. hierzu und zum folgenden DRESSLER 2004.



Stile des praktischen Umgangs mit dieser Kultur, über Stile ihrer *Gestaltung*, erschließt.

Unter den genannten Voraussetzungen kann nun das Zeigen von Religion nicht als Vorbildpädagogik missverstanden werden, die den Lernenden den Weg zur eigenen Urteilsfähigkeit verstellen würde. „Identifikation mit dem Lehrer zielt [...] nicht auf dessen Gegenstände, sondern auf dessen Art, mit ihnen umzugehen. Die Identifikation [...] bindet nicht an dieselben Gegenstände oder an die empirische Person, sondern lernt von der Art des Gegenstandsverhältnisses. [...] Solche Identifikation erlaubt Ablösung.“<sup>22</sup> Die konfessionelle Bindung des RU kündigt die Freiheit der Unterrichtenden nicht auf, aber diese Freiheit ist kein individuelles Privileg einer religiösen Vorbildfunktion, auch nicht unter konfessorischem Vorzeichen. Mit Blick auf die Selbstreflektionsmuster der Unterrichtenden lässt sich nun dieses Problem präziser beschreiben: Indem RL sich von sich selbst unterscheiden, gewinnen sie die Handlungsspielräume, in denen sie, ohne Religion in eine neutralisierende Perspektive rücken zu müssen, *Religion zeigen* können, ohne einfach *sich selbst* als religiöse Personen zu zeigen. Authentizitätsansprüche begründen so gesehen keine ungebrochene Authentizität, sondern – mit einer Formulierung Michael Meyer-Blancks – eine „didaktisch-inszenatorisch gebrochene Authentizität.“ Anders ließe sich das für religiöse Lernprozesse konstitutive Wechselspiel zwischen religiöser Rede und Reden über Religion nicht so gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler in dieses Wechselspiel hineingezogen werden, ihnen dabei aber die für jeden Bildungsprozess unabdingbare Distanzierungsmöglichkeit offen bleibt. Und anders ließen sich Kriterien wie „Persönlichkeit“ und „Glaubwürdigkeit“ nicht in verhandelbare Professionalitätskriterien übersetzen.

Ohne die anerkannte Möglichkeit zur Selbstdistanz wären die Berufe, die wesentlich in personaler Kommunikation bestehen, psychisch nicht auszuhalten. Für die pädagogische Situation gilt das für beide Seiten, für Lehrende wie für Lernende. Authentizitätszwang liefe auf die „Tyrannei der Intimität“<sup>23</sup> hinaus. Personale Integrität darf nicht mit Authentizität verwechselt werden. Das völlige Aufgehen in einer Rolle wird freilich seit den kulturellen Umbrüchen der 1970er Jahre auch nicht mehr akzeptiert: „Der Begriff ‚Person‘ ruft damit pädagogisch ins Gedächtnis: Subjekte begegnen sich nie als solche, sondern immer als Menschen mit einer sozial definierten und aktuell inszenierten Funktion. Man ist, was man sozial verkörpert und man ist es so gut, wie man um die eigene soziale Maske weiß und mit diesem Wissen produktiv umgehen kann [...] [In] kommunikativen Berufen geht es darum, ob jemand für seine Sache und als Mensch Resonanz findet und zwar in eben diesem Spannungsfeld: Ein Kommunizieren ohne die Person (‚rein sachlich‘) ist ebenso illusionär wie die Erwartung, rein als Person Resonanz zu finden.“<sup>24</sup>

*Religion* soll gezeigt werden können, ohne dass die RL einfach nur *sich selbst* als religiöse Menschen zeigen. Der Begriff der „didaktisch-inszenatorisch gebrochenen Authentizität“ verweist direkt darauf, dass die didaktische Qualität des RU u.a. davon abhängt, wie weit er sich an der Gestaltung der Schule als einer „Proberealität“ beteiligt, einem Raum für „Probedenken“ und „Probearbeiten“. Die Schule hebt sich ja als Schule auf, wenn sie sich mit dem prallen Leben selbst verwechselt. „Unterrichtswirklichkeit“ ist eine inszenierte, eine artifizielle Wirklichkeit. Auch – und in didaktischer

---

<sup>22</sup> ZIEHE 1991, 71.

<sup>23</sup> SENNETT 1986.

<sup>24</sup> Vgl. MEYER-BLANCK 2007.

Hinsicht: *gerade* – eine „Proberealität“ trägt der Tatsache Rechnung, dass Religion nicht allein aus einer Außenperspektive verstanden werden kann. RL können sich dabei gleichsam, wie Thomas Ziehe es vorgeschlagen hat, als „Fremdenführer“ in andere Sinngelände verstehen, in denen sich die Fremdenführer naturgemäß besser auskennen als die Touristengruppen. Dabei wäre schon viel gewonnen, wenn sie das anfängliche Nichtverstehen erträglich machen. Fremdenführer zwingen niemanden zu Daueraufenthalt in dem Gelände, durch das sie führen. Aber ohne ihre Sachkunde erschließt sich nichts von dem Reiz dieses Geländes. Am besten sind die Fremdenführer, bei denen sich Sachkunde mit Leidenschaft verbindet, eine Leidenschaft freilich, die sich niemandem aufdrängt, an der aber etwas von der möglichen Freude aufscheint, die das, was sie zu zeigen haben, vermitteln kann. Lehrer können sich nach diesem Modell als Darsteller eines Sachzusammenhangs verstehen, nicht eines Darstellers von sich selbst, und gerade deshalb kann an ihnen ein engagiertes, nicht neutrales Verhältnis zur Sache erkennbar werden. Ein anregungsreicher Stil wird dabei wichtiger als eine ausgefeilte Methodik: „Seht euch an, wie ich mit einer Sache umgehe; vielleicht ist das für euch interessant.“ Der – in diesem Sinne: *vorbildliche* – Umgang mit der Sache der Religion kann Zugänge zur Religion eröffnen. Zugänge, die dann allerdings von den Schülern selbst zu begehen sind – darin kann sie niemand vertreten.

Zum Schluss dieses Abschnitts will ich noch kurz darauf hinweisen, dass die Professionalität der RL sich noch weniger als bei anderen Fachlehrern auf den Unterricht im Klassenraum beschränken kann. Zwar ist kein anderes Fach so wie der RU verfassungsrechtlich abgesichert. Es ist aber auch kein anderes Fach so umstritten. Was *de jure* gilt, verliert seine Bedeutung, wenn es nicht bei allen Beteiligten auf Akzeptanz stößt – in diesem Falle bei Schülerinnen und Schülern, in Kollegien, bei Schulleitungen und Schulaufsichtsbehörden, schließlich bei einer kritischen Öffentlichkeit insgesamt. Umso mehr gehört es zur erwartbaren Kompetenz von RL, für den RU nicht nur bei denjenigen zu werben, die ihr Recht auf Nichtteilnahme erwägen, sondern im gesamten kritischen Umfeld, sofern es religiöse Bildung an der öffentlichen Schule entweder für überflüssig hält oder in anderer Form als neutrale Religionskunde befürwortet. Kurz: RL müssen in der Lage sein, die bildungstheoretischen und verfassungspolitischen Gründe des RU überzeugend zu vertreten. Dazu gehört es insbesondere, die falschen Zuschreibungen moralischer Erwartungen an den RU begründet zurückzuweisen. Zur Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung, zwischen Unterricht und Gestaltung einer wertevermittelnden Schulkultur gehört es dann auch, Religion in der Schule als Teil des schulkulturellen Lebens nach Kräften und mit der den RL eigenen besonderen religiösen Kompetenz mitzugestalten. Hierin sind die RL allerdings entscheidend auf die Unterstützung ihrer Kirche, speziell der Ortsgemeinden, angewiesen – aber die Ausgestaltung von deren Verhältnis zur Schule wäre ein neues Thema.

#### **4. Zusammenfassung: Was kann eine gute Religionslehrerin / ein guter Religionslehrer?**

Ich will abschließend einige Erwartungen an das, was RL können sollen, um als gute RL zu gelten, in Gestalt eines Regelkatalogs formulieren. Dieser Katalog ist gewiss ergänzungsbedürftig.<sup>25</sup> In ihm spiegeln sich nicht nur meine didaktisch-konzeptionellen Optionen, sondern auch meine persönlichen Präferenzen wider.

---

<sup>25</sup> Dieser Katalog ist in gewisser Weise inspiriert durch einen Regelkatalog, den Thomas Ziehe unter dem Titel „Mein Lehrer“ formuliert hat (ZIEHE 1991, 70-76).

- Meine Religionslehrerin hat einen fachlichen Kompetenzvorsprung, macht den aber nicht durch Belehrungen geltend, sondern indem sie den Schülern ihren (eben: kompetenten) Umgang mit Religion zeigt.
- Mein Religionslehrer orientiert sich hermeneutisch, aber nicht normativ am Erfahrungs- und Wahrnehmungshorizont seiner Schülerinnen. Deshalb löst er seine Themen und Gegenstände nicht ins immer schon Bekannte auf, sondern macht auf das Fremde neugierig.
- Sie ist stil- und geschmackssicher im Umgang mit Religion, weil sie sich in ihrem Unterricht auf eine eigene Religionspraxis beziehen kann. Sie bezieht sich darauf nicht unmittelbar, sondern didaktisch reflektiert. Sie kann sich in der Art und Weise, wie sie Religion zeigt, von sich selbst und von ihrer Religionspraxis unterscheiden. Sie unterscheidet sich von ihrem eigenen Glauben, und sie unterscheidet zwischen Glauben und Religion.
- Er kann aus diesem Grund seinen Schülerinnen den Zeichenkosmos der Religion als eine Praxis, als eine Art bewohnbarer Welt erschließen, und hofft darauf (ohne das in seiner Verfügung zu wissen), dass darin ihr persönlicher Glaube gedeihen kann.
- Sie ist anspruchsvoll und klar im Vertreten sachlicher Geltungsansprüche, legt ihre Schüler aber nicht darauf fest. Sie insistiert freilich, dass deren eigene Positionen nicht im Modus bloßen Meinens vertreten werden, sondern (auf jeweils altersangemessene Weise) nach sachangemessenen Plausibilitätsregeln.
- Er kann den Modus, in dem die Geltungsansprüche der Religion zu erheben sind, auf die in den anderen Schulfächern gültigen Modi der Welterschließung beziehen und davon unterscheiden. Er eröffnet damit zugleich seinen Schülerinnen die Möglichkeit, eine Außenperspektive auf ihre Religion einnehmen zu können, ohne damit ihre Glaubensüberzeugungen bedroht oder dementiert zu fühlen.
- Sie will ihrer Schüler nicht als „ganze“ Personen habhaft werden. Sie beurteilt sie hinsichtlich der im Unterricht vermittelten und erkennbaren Kompetenzen, maßt sich aber kein Urteil darüber an, wie sie außerhalb der Schule damit umgehen.
- Er ist bereit, seine Schülerinnen als Personen anzuerkennen, aber, weil er zwischen Personen und ihren Kompetenzen unterscheiden kann, ohne sich bei ihnen anzubiedern. Wenn er seinen Schülern widerspricht und entgegentritt, findet er jenen Tonfall, durch den sie sich auch im Widerspruch anerkannt wissen.
- Sie erwartet von ihren Schülern Anerkennung und Respekt in ihrer Rolle als Lehrperson. Sie ist in ihrer Selbstachtung nicht als Person von der Liebe ihrer Schüler abhängig, und gewinnt eben deshalb deren Zuneigung.
- Er ist offen dafür, mit seinen Schülerinnen innerhalb und außerhalb des Religionsunterrichts Glaubensgespräche zu führen, wenn es situativ angemessen erscheint. Er weiß aber diese Gespräche von dem, was im Unterricht planbar und didaktisierbar ist, zu unterscheiden.
- Sie ist offen dafür, mit ihren Schülern außerhalb des Unterrichts seelsorgerliche Gespräche zu führen, wenn diese das erwarten. Sie kennt aber die Grenzen ihrer seelsorgerlichen Kompetenz.
- Er setzt sich dafür ein, dass an seiner Schule Religion auch außerhalb des Unterrichts zu den Gestaltungsformen des sozialen und kulturellen Schullebens gehört. Er stellt seine besonderen Kompetenzen dafür zur Verfügung, agiert dabei aber nicht als Religionslehrer, sondern als Christenmensch unter Christenmenschen.

## Literatur

- ADAM, GOTTFRIED, Der Religionslehrer: Beruf und Person; in: DERS. / LACHMANN, RAINER (Hg.), Religionspädagogisches Kompendium, Göttingen <sup>5</sup>1997.
- BIEHL, PETER, Beruf: Religionslehrer, in: JRP 2 (1985), 161-194.
- BIEHL, PETER, Religionsdidaktische Konzeptionen, in: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 2002, 445.
- DRESSLER, BERNHARD, Religion unterrichten – als Beruf. Persönliche Religiosität und religionspädagogische Professionalität; in: Lernort Gemeinde 21 (2003), 39-42.
- DRESSLER, BERNHARD, Religion geht zur Schule. Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung, in: ZPT 54 (2004), H. 1, 3-18.
- DRESSLER, BERNHARD, Religionslehrerinnen und Religionslehrer; in: WERMKE, MICHAEL / ADAM, GOTTFRIED / ROTHGANGEL, MARTIN (Hg.), Religion in der Sekundarstufe II. Ein Kompendium, Göttingen 2006, 97-118 (= 2006a).
- DRESSLER, BERNHARD, Religion zeigen können! Kompetenzen für einen nachhaltigen Religionsunterricht, in: Religionsunterricht heute, Mainz 2006, H. 2, 4-9 (= 2006b).
- DRESSLER, BERNHARD, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006 (= 2006c).
- DRESSLER, BERNHARD / FEIGE, ANDREAS / TZSCHEETZSCH, WERNER, Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006.
- FEIGE, ANDREAS / DRESSLER, BERNHARD / LUKATIS, WOLFGANG / SCHÖLL, ALBRECHT, ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis im empirisch-soziologischen Zugängen, Münster 2001.
- HAHN, MATTHIAS, Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Da)sein – Person und Beruf, in: NOORMANN, HARRY u.a. (Hg.) Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, Stuttgart 2000, 75-93.
- HELSPER, WERNER, Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen; in: COMBE, ARNO / HELSPER, WERNER (Hg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns, Frankfurt/M. 1996, 521-569.
- HENTIG, HARTMUT VON, Bildung. Ein Essay, München / Wien 2004.
- KLEINBAUM, NANCY H., Der Club der toten Dichter. Roman, Bergisch-Gladbach 1990.
- LÄMMERMANN, GODWIN, Religion in der Schule als Beruf. Der Religionslehrer zwischen institutioneller Erziehung und Persönlichkeitsbildung, München 1985.
- LERSCH, RAINER, Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden, in: ZfP, 51. Beiheft, April 2006, 164-181
- LUHMANN, NIKLAS, Soziale Systeme, Frankfurt/M. 1984.
- LUHMANN, NIKLAS, Das Erziehungssystem der Gesellschaft, hg. v. LENZEN, DIETER, Frankfurt/M. 2002.
- METTE, NORBERT / SCHWEITZER, FRIEDRICH, Neuere Religionsdidaktik im Überblick; in: JRP 18 (2002), 21-40.
- MEYER-BLANCK, MICHAEL, Maske und Angesicht – Klang und Resonanz. Zu einer Religionspädagogik der Person; in: ZPT 59 (2007), H. 3, 225-251.

NIPKOW, KARL ERNST, Der Lehrer als Erwachsener im Wandel seiner Lebensstufen, Birkacher Beiträge 2, Stuttgart 1982, 15-36.

SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH, Pädagogische Schriften, 2 Bde., hg. v. WENIGER, ERICH / SCHULZE, THEODOR, Düsseldorf / München <sup>2</sup>1966.

SCHLEIERMACHER, FRIEDRICH, Hermeneutik und Kritik, hg. und eingeleitet von FRANK, MANFRED, Frankfurt/M. 1977.

SENNETT, RICHARD, Verfall und Ende des öffentlichen Lebens. Die Tyrannei der Intimität, Frankfurt/M. 1986.

SPAEMANN, ROBERT, Wer ist ein gebildeter Mensch?, in: Scheidewege 24 (1994/95).

ZIEHE, THOMAS, Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim / München 1991.

*Dr. Bernhard Dressler, Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik an der Philipps-Universität Marburg.*