



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Religionslehrer als Begleiter –
eine Metapher der Erziehung im Hinblick auf die
ignatianische Pädagogik“

Verfasserin

Monika Farthofer

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Theologie (Mag.^a theol.)

Wien, im Oktober 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A - 011

Studienrichtung laut Studienblatt: Katholische Fachtheologie

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Martin Jäggle

*Diese Arbeit widme ich meinem Mann, der mich stets liebevoll motivierte
und für mich einfach da war, wann immer ich ihn brauchte.*

Inhaltsverzeichnis

0. Einleitung	9
 1. Grundlegendes zur Rollentheorie und Rollenbildern in der pädagogischen Soziologie.....	11
1.1. Allgemeine Ansatzpunkte der soziologischen Rollentheorie	11
1.2. Die Rolle des Lehrers in der pädagogischen Soziologie.....	13
 2. Der Rolle des Religionslehrers im pädagogischen und religionspädagogischen Diskurs.....	15
2.1. Der Religionslehrer im Spannungsfeld der an ihn gerichteten Erwartungen und die dadurch sich ergebenden Anforderungen an seine Rolle.....	15
2.1.1. Interessensgruppen und ihre Anforderungen an die Rolle des Religionslehrers.....	18
2.1.1.1. Eltern.....	19
2.1.1.2. Lehrerkollegium.....	19
2.1.1.3. Schulleitung.....	20
2.1.1.4. Staat.....	21
2.1.1.5. Kirche.....	22
2.1.1.6. Gesellschaft.....	23
2.1.1.7. Schüler.....	24
2.1.2. Anforderungen des Religionslehrers an sich selbst.....	25
2.1.3. Der Religionslehrer und die religionspädagogischen Konzept.....	26
2.1.4. Der Religionslehrer als Summe seiner Kompetenzen.....	27
 2.2. Die Rolle des Religionslehrers in der Würzburger Synode.....	33

3. Der (Religions-)lehrer als Begleiter -	
eine Metapher der Erziehung unter vielen.....	35
3.1. Metaphern als sprachliches Phänomen im pädagogischen Diskurs.....	35
3.2. Metaphern der Erziehung und ihre pädagogische Relevanz.....	38
3.3. Exemplarische Auszüge von (religions-) pädagogischen Metaphern.....	40
3.3.1. Religionspädagoge als Gärtner und Bauer.....	40
3.3.2. Religionspädagoge als Techniker und Handwerker.....	43
3.3.3. Religionspädagoge als Führer und Begleiter.....	45
4. Das Begleitermodell in der ignatianischen Pädagogik.....	49
4.1. Der geistliche Begleiter in der ignatianischen Spiritualität.....	49
4.1.1. Grundhaltungen des Begleitens in der ignatianischen Spiritualität.....	51
4.1.2. Grundperspektiven des Begleitens in der ignatianischen Spiritualität.....	52
4.1.3. Die pädagogische Rolle des Begleiters in der ignatianischen Spiritualität.....	54
4.2. Die ignatianische Pädagogik.....	56
4.2.1. Grundzüge der ignatianischen Pädagogik.....	56
4.2.1.1. Das ignatianische Paradigma.....	56
4.2.1.2. Montessori Pädagogik: Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zur ignatianischen Pädagogik.....	59
4.2.2. Die Schüler – Lehrer Beziehung in der ignatianischen Pädagogik.....	61
4.2.2.1. Die vier Aspekte der Schüler – Lehrer Beziehung in der ignatianischen Pädagogik verdeutlicht anhand von Textbeispielen aus dem Film der „Club der toten Dichter“.....	64
4.2.3. Exkurs: Professionalität: Das Nähe und Distanzverhältnis in der Schüler- Lehrer Beziehung.....	69

5. Ignatiansche Impulse für den Religionslehrer als Begleiter

<i>5.1 Das ignatianische Paradigma angewandt auf den Religionslehrer.....</i>	<i>74</i>
<i>5.1.1. Zurücknehmen und Einlassen.....</i>	<i>74</i>
<i>5.1.2 Suchen und Finden.....</i>	<i>75</i>
<i>5.1.3 Fördern und Ermutigen.....</i>	<i>76</i>
<i>5.1.4 Weltoffen und</i>	
<i>Lebensnah.....</i>	<i>76</i>

Bibliographie.....	78
---------------------------	-----------

Anhang.....	86
--------------------	-----------

0. Einleitung

Die Fragestellung dieser Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Selbst- und Rollenverständnis des katholischen Religionslehrers als Begleiter und welche Impulse die ignatianische Pädagogik dazu beitragen kann. In besonderer Weise soll in dieser Arbeit durchleuchtet werden, inwieweit die Grundhaltungen des Exerzitienbegleiters, die Ignatius von Loyola in seinen „Geistlichen Übungen“ beschrieb, anwendbar auf die Rolle und Haltung des Religionslehrers sind.

In dieser Arbeit soll nicht das ganze Spektrum der Rollenbilder, welche Identifikationsmöglichkeiten für den katholischen Religionslehrer zulassen, thematisiert werden, sondern in erster Linie auf den Religionslehrer als Begleiter – als eine mögliche Metapher der Erziehung – Bezug genommen werden.

Vorab sollen im ersten Kapitel einleitend die grundlegenden Aspekte der soziologischen Rollentheorie und die Rolle des Lehrers in der pädagogischen Soziologie dargelegt werden. Die Fragestellungen nach den Funktionen von Rollen im Allgemeinen, nach den Bedingungen, von denen Rollen abhängig sind, und nach den Identifikationsmöglichkeiten mit sozialen Rollen werden in diesem Kapitel zusammenfassend behandelt.

Im zweiten Kapitel dieser Diplomarbeit wird auf den pädagogischen und religionspädagogischen Diskurs über die Rolle des Religionslehrers näher eingegangen. Dies soll als Fundament den Ausgang für die nachstehenden Überlegungen bilden. Folgende Fragen sollen hier im Vordergrund stehen: Wie wird die Rolle des Religionslehrers als Begleiter in der Religionspädagogik von heute verstanden? Welche Faktoren sind für Religionslehrer für die Bildung von Rollen wichtig und von welchen Anforderungen sind sie abhängig? Wie wird das Rollenbild des Religionslehrers in der Religionspädagogik bewertet? Welche Metaphern der Erziehung gibt es und wie werden diese in der Religionspädagogik interpretiert?

Ein besonderes Augenmerk gilt der Metapher des Begleiters als ein denkbarer Aspekt des Selbstverständnisses des Religionslehrers. Die Chancen, Ressourcen und Grenzen eines solchen Modells sollen hier aufgezeigt werden.

Im dritten Kapitel steht das Begleitermodell in der ignatianischen Pädagogik im Mittelpunkt. Ignatius von Loyola, der Gründer des Jesuitenordens, beschäftigte sich in seinem Buch „Geistliche Übungen“ ausführlich mit der Aufgabe, der Funktion und der Rolle des Exerziengebers, der von Ignatius in den „Geistlichen Übungen“ auch Begleiter genannt wird. Desweiteren wird die in der Spiritualität der Jesuiten begründete Pädagogik behandelt werden. In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, ob die Anweisungen an den Exerzitenbegleiter, die Ignatius an den Anfang seines Werkes stellt, darauf hinweisen, dass es sich bei der Rolle des Exerzitenbegleiters um eine pädagogisch-spirituelle Rolle handelt und ob der Exerzitenbegleiter eine pädagogische Aufgabe hat. Dieses Kapitel wird sich außerdem mit der Fragestellung auseinandersetzen, inwiefern das ignatianische Paradigma als Grundvollzug der ignatianischen Pädagogik für die Schüler –Lehrer Beziehung relevant ist und soll insbesondere die Rolle des Lehrers als Begleiters im ignatianischen Sinne hierbei in den Blick nehmen.

Aufgrund der aktuell bekanntgewordenen Missbrauchsfälle in der katholischen Kirche werde ich einen Teil des Kapitels „Die Schüler – Lehrer Beziehung in der ignatianischen Pädagogik“ dem professionellen Nähe- und Distanzverhältnis zwischen Schüler und Lehrer widmen.

Im abschließenden Kapitel werden die möglichen Impulse, die das Begleitermodell der ignatianischen Pädagogik für die Religionspädagogik geben kann, näher dargestellt.

Im Hinblick auf die bessere Lesbarkeit wurden in dieser Arbeit nicht die grammatikalischen Formen für beide Geschlechter verwendet, nichtsdestoweniger gelten alle personenbezogenen Aussagen jedoch stets für Frauen und Männer gleichermaßen.

1. Grundlegendes zur Rollentheorie und Rollenbildern in der pädagogischen Soziologie

1.1. Allgemeine Ansatzpunkte der soziologischen Rollentheorie

Schon William Shakespeare (~ 1564 – 1616) trifft in der Komödie „Wie es euch gefällt“ eine pointierte Aussage zu sozialen Rollen:

*„ Die ganze Welt ist Bühne
Und alle Fraun und Männer bloße Spieler.
Sie treten auf und gehen wieder ab,
Sein Leben lang spielt einer manche Rollen
Durch sieben Akte hin. Zuerst das Kind,
Das in der Wärt'rin Armen greint und sprudelt;
Der weinerliche Bube, der mit Bündel
Und glattem Morgenantlitz wie die Schnecke
Ungern zur Schule kriecht; ...“¹*

Nach Jaques, den Shakespeare hier zum Herzog oder vielmehr zum Publikum sprechen lässt, ist unser ganzes Leben geprägt von Rollen, die wir einnehmen und auch spielen.

Doch welche Funktion hat eine Rolle, von welchen Bedingungen ist eine Rolle abhängig und wie entsteht eine Identifikation mit einer Rolle?

Die Rollentheorie in der Soziologie ist nach dem deutschen Soziologen Bernhard Schäfers (* 1939) von zwei Ansätzen geprägt²: Der eine sieht den Menschen in Rollen, die er von der Gesellschaft aufgezwungen bekommt - die Menschen sind also in erster Linie abhängig und die Rollen, die ihnen zugeschrieben werden, können sie sich weder aussuchen noch ändern. Der zweite Ansatz geht von einem weit höheren kreativen Potenzial aus, das der Mensch

1 SHAKESPEARE, William: „As You Like It“. Englisch-Deutsche Studienausgabe. Stauffenburg, Tübingen 2000, II. vii., S. 139

2 Vgl.: SCHÄFERS, Bernhard: „Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn“, In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.) / Korte, Hermann: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, 8. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 35

verwirklichen kann, da er beim Individuum ansetzt und die Rollen nicht unabänderlich vorgeschrieben sind, sondern durch den Menschen umgestaltet werden können.

Es gäbe folglich also zugeschriebene Rollen, die zum Beispiel Herkunft, Alter, Geschlecht betreffen, und auch erworbene Rollen, die etwa durch Bildung oder Beruf definiert werden. Durch die Modernisierung der Gesellschaft hätten die zugeschriebenen Rollen im Gegensatz zu den selbstständig erworbenen Rollen abgenommen, so Schäfers.³

Für Ralf Dahrendorf (1929 - 2009), der mit seinem „Homo sociologicus“ einen wichtigen Meilenstein in der Entwicklung der Rollentheorie legte⁴, war das „Ärgernis“ der Gesellschaft ihr uns auferlegter Zwang, sich ihren Rollenmustern zu unterwerfen.⁵

„Wir gehorchen Gesetzen, gehen zur Wahl, heiraten, besuchen Schulen und Universitäten, haben einen Beruf und sind Mitglied einer Kirche; wir sorgen für unsere Kinder, ... sprechen mit verschiedenen Menschen in verschiedenen Zungen, fühlen uns hier zugehörig und dort fremd. Keinen Schritt können wir gehen, ..., ohne dass zwischen uns und die Welt ein Drittes tritt,...: die Gesellschaft.“⁶, so Dahrendorf. Die Gesellschaft prägt demzufolge soziale Rollenbilder durch die jeweiligen Erwartungen und Ansprüche.

Robert K. Merton (1910 - 2003) ging davon aus, dass zu jeder sozialen Position eine ganze Reihe von Rollen gehört – ein so genanntes „Rollen – Set“.⁷ Rollenkonflikte seien daher nicht ausgeschlossen, da die Erwartungen an die jeweiligen Rollen gänzlich unterschiedlich sein können.

Jürgen Habermas (* 1929) übernahm den von Erving Goffman (1922 – 1982) entwickelten Begriff der Rollendistanz und machte ihn in seiner Kritik an der damals gängigen Rollentheorie geltend.⁸ Demnach müssen die Erwartungen an die Rolle reflexiv auf ihre Legitimation und den handlungspraktischen Sinn hin geprüft werden. Der Träger einer Rolle kann somit ein differenziertes, skeptisches und ambivalentes Verhältnis zu seiner eigenen Rolle haben. Auf ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Rollenidentifikation, also einem

3 Vgl.: SCHÄFERS, Bernhard: „Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn“, In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.) / Korte, Hermann: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, 8. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 35

4 Vgl.: MIEBACH, Bernhard: Soziologische Handlungstheorie – Eine Einführung, 3. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 49

5 Vgl.: DAHRENDORF, Ralf: Homo sociologicus, Verlag für Sozialwissenschaften, 16. Auflage, Wiesbaden 2006, S. 21

6 Ebd.

7 Vgl.: ABELS, Heinz: Einführung in die Soziologie, Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft, 4. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, S. 114

8 Vgl.: ABELS, S. 131-132

Aufgehen in der Rolle, und Rollendistanz, der kritischen Reflexion und Selbstwahrnehmung, sollte daher geachtet werden.⁹

Soziale Rollen werden in der heutigen Soziologie als die Summe der Erwartungen und Ansprüche an das Verhalten des Menschen definiert¹⁰ und enthalten meist Muss-, Soll – und Kann – Erwartungen, die nur schwer ignoriert oder umgangen werden können.¹¹ Der Rollenträger kann so durch eine bestimmte Funktion der Rolle einen Platz in der gesellschaftlichen Ordnung einnehmen, der mit gewissen Rechten und Pflichten ausgestattet ist, welche das Verhalten des Menschen in der jeweiligen Rolle beeinflussen.

So sei dieser Platz in der Gesellschaft zum Beispiel bei Lehrern durch ihre Funktion, nämlich grundsätzlich der Erziehung von Schülern, definiert.¹² Die strukturelle Beschaffenheit des Lebensraumes Schule zwingt Schüler und Lehrer in bestimmte Rollenbilder, die für beide Gruppen sowohl hinderlich als auch förderlich sein können.¹³

1.2. Die Rolle des Lehrers in der pädagogischen Soziologie

Die Schule ist nicht nur architektonisches Gebäude, organisatorisches und institutionelles Gebilde, sondern auch ein sozialer Raum¹⁴, in der es unterschiedliche Interaktionen gibt, wie zum Beispiel die Wechselbeziehung zwischen Schüler und Lehrer. Die Rolle des Lehrers wird letztendlich im Unterricht, in der Interaktion mit den Schülern selbst auf den Prüfstand gestellt. Daher bestimmt die Persönlichkeit des Lehrers, sein Auftreten als Träger der Lehrerrolle, sein Lehrersein als solches, beziehungsweise das Lehrer – Schüler Verhältnis, die Interaktion mit den Schülern enorm. Für den Pädagogen Hermann Giesecke ist Lehren nicht nur bloße Wissensvermittlung, sondern nur als soziale Handlung denkbar.¹⁵

9 Vgl.: FELDMANN, Klaus: Soziologie kompakt- Eine Einführung, 4. Auflage, Wiesbaden 2009, S. 73

10 HILLMANN, Karl – Heinz: Wörterbuch der Soziologie, 5. Auflage, Kröner, Stuttgart 2007, S. 756

11 Vgl.: VESTER, Heinz-Günter: Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe, Verlag der Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009, S. 53

12 Vgl.: MIEBACH, Bernhard: Soziologische Handlungstheorie – Eine Einführung, 3. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010, S. 40

13 Vgl.: ITTEL, Angela/ RAUFELDER, Diana: Lehrer und Schüler als Bildungspartner: Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2008, S. 117

14 Vgl.: MELZER; Wolfgang/ SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet – Funktionen und Aufgabe von Schule, Juventa Verlag 2001

15 Vgl.: GIESECKE, Hermann: Was Lehrer leisten – Porträt eines schwierigen Berufes, Juventa Verlag, Weinheim 2001, S. 105 ff.

„Jede soziale Organisation stellt an diejenigen, die in sie eintreten, neue und eigentümliche Erwartungen, die mit ihrer speziellen Funktion und Aufgabe zu tun haben; das gilt auch für Schule“¹⁶, so Giesecke. Die Verantwortung für die Schüler – Lehrer Beziehung hat nach Giesecke der Lehrer selbst zu tragen.¹⁷

Die Funktionen, die der Lehrer in seinem Beruf zu erfüllen hat, fasst Rosemarie Nave-Herz (* 1935) in drei Kategorien zusammen: die „Sozialisations- und Vermittlungsfunktion von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten“, die „Begutachter- und Selektionsfunktion“, sowie die „kompensatorisch - edukative Funktion“, die eine Förderung von kognitiven Fähigkeiten um soziale Ungleichheiten zu reduzieren meint.¹⁸ Die unterschiedlichen Rollenfunktionen, die Lehrern zugeschrieben werden, sind nach Nave-Herz von widersprüchlichen Verhaltenserwartungen durch unterschiedliche Bezugsgruppen geprägt. So handle es sich bei Eltern und Schülern um Kann – und Sollerwartungen, die sie an die Lehrer stellen, hingegen bei der Schulverwaltung um Muss – und Sollerwartungen.¹⁹ So machen komplexe Wechselwirkungen eine einfache Kategorisierung und daraus sich ergebende Handlungsvorschläge für die Lehrer – Schüler Beziehung nicht möglich.²⁰

Lothar Krappmann (*1936), ein deutscher Soziologe und Pädagoge, beschreibt vier identitätsfördernde Fähigkeiten im Bezug auf die Rollentheorie.²¹ So wäre der oben schon erwähnte Begriff der Rollendistanz, also das Hinterfragen von Rollen, eine dieser Kompetenzen. Ebenso wäre Empathie, sich in andere hineinversetzen zu können, eine solche Fähigkeit. Als dritte Kompetenz nennt er die Ambiguitätstoleranz, was die Fähigkeit umschreibt, divergierende Erwartungshaltungen an die eigene Rolle aushalten zu können. Die letzte von Krappmann angeführte Kompetenz ist die Identitätsdarstellung, die eine Schärfung des eigenen Profils, sowohl gegenüber den Erwartungshaltungen, als auch der Kontinuität der eigenen Biographie, meint. Die Identität sei als Balance zwischen persönlicher Identität, die sich durch die individuelle Biographie eines Menschen entwickelt,

16 Vgl.: GIESECKE, Hermann: Was Lehrer leisten – Porträt eines schwierigen Berufes, Juventa Verlag, Weinheim 2001, S. 108

17 Vgl.: Ebd.

18 Vgl.: BÖHNISCH, Lothar: Pädagogische Soziologie – Eine Einführung, Juventa Verlag, Weinheim und München 1996, S. 85

19 Vgl.: Ebd.

20 ITTEL, Angela/ RAUFELDER, Diana: Lehrer und Schüler als Bildungspartner: Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2008, S. 44

21 Vgl.: ABELS, Heinz: Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft, Verlag für Sozialwissenschaften, 4. Auflage, Wiesbaden 2009, S. 378

und sozialer Identität, die durch die Reaktion zu den Rollenerwartungen entsteht, zu verstehen.

Der Lehrer bleibt aber wie jedes Individuum seiner Identität verpflichtet und muss so ein Gleichgewicht zwischen Rolle und Identität schaffen. Sich der eigenen Lehrerrolle bewusst zu sein, diese immer neu zu reflektieren und - soweit dies möglich ist – die Rolle mitzugestalten, ist für Lehrer somit unabdinglich.

2. Die Rolle des Religionslehrers im pädagogischen und religionspädagogischen Diskurs

2.1. Der Religionslehrer im Spannungsfeld

der an sie gerichteten Erwartungen und die sich dadurch ergebenden Anforderungen an ihre Rolle

Jede Rolle ist abhängig von der an sie gestellten Erwartungen, Anforderungen, Handlungsweisen und Verhaltensmustern.²² Doch welche Abhängigkeiten sind für den Religionslehrer von Bedeutung und wie beeinflussen sie diese im Bezug auf seine Rolle?

Gottfried Adam sieht die Religionslehrer in ständiger Spannung zwischen Idealbild, Realbild und Erwartung.²³ Vor allem in der Vergangenheit hätten die Religionslehrer immer unter dem Druck der an sie gerichteten Erwartungen gestanden.

Der Religionslehrer bietet eine gute Projektionsfläche für Idealisierungen. So sei nach Büttner und Dietrich die Rolle des Religionslehrers doppelt besetzt.²⁴

„Er soll anders sein als die anderen Lehrer und doch ihnen gleichen; besser als sie, aber zumindest nicht schlechter.“²⁵

Die Vorbildfunktion, die man Religionslehrern zuschrieb, sei erst in den 70er Jahren aufgebrochen worden.²⁶ Gottfried Adam erwähnt ebenfalls unterschiedliche

22 Vgl.: HILLMANN, Karl – Heinz: Wörterbuch der Soziologie, 5. Auflage, Stuttgart 2007, S. 756

23 Vgl.: ADAM, Gottfried: „Religionslehrer: Beruf und Person“ in: ADAM, Gottfried/ Lachmann, Rainer: Religionspädagogisches Kompendium, 6. Auflage, 2003, Göttingen, S. 163

24 Vgl.: BÜTTNER, Gerhard/ DIETERICH, Veit-Jakobus: Religion als Unterricht, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2004, S.58

25 Ebd.

Interessensgruppen, die die Rolle des Religionslehrers auch heute beeinflussen, darunter werden Schüler, Eltern, Schulleitung, Gemeinde und Bildungspolitik als eigenständige Gruppen genannt.²⁷

Hans-Georg Ziebertz stellt die Dimensionen der Rolle des Religionslehrers und seine Abhängigkeiten graphisch dar:²⁸

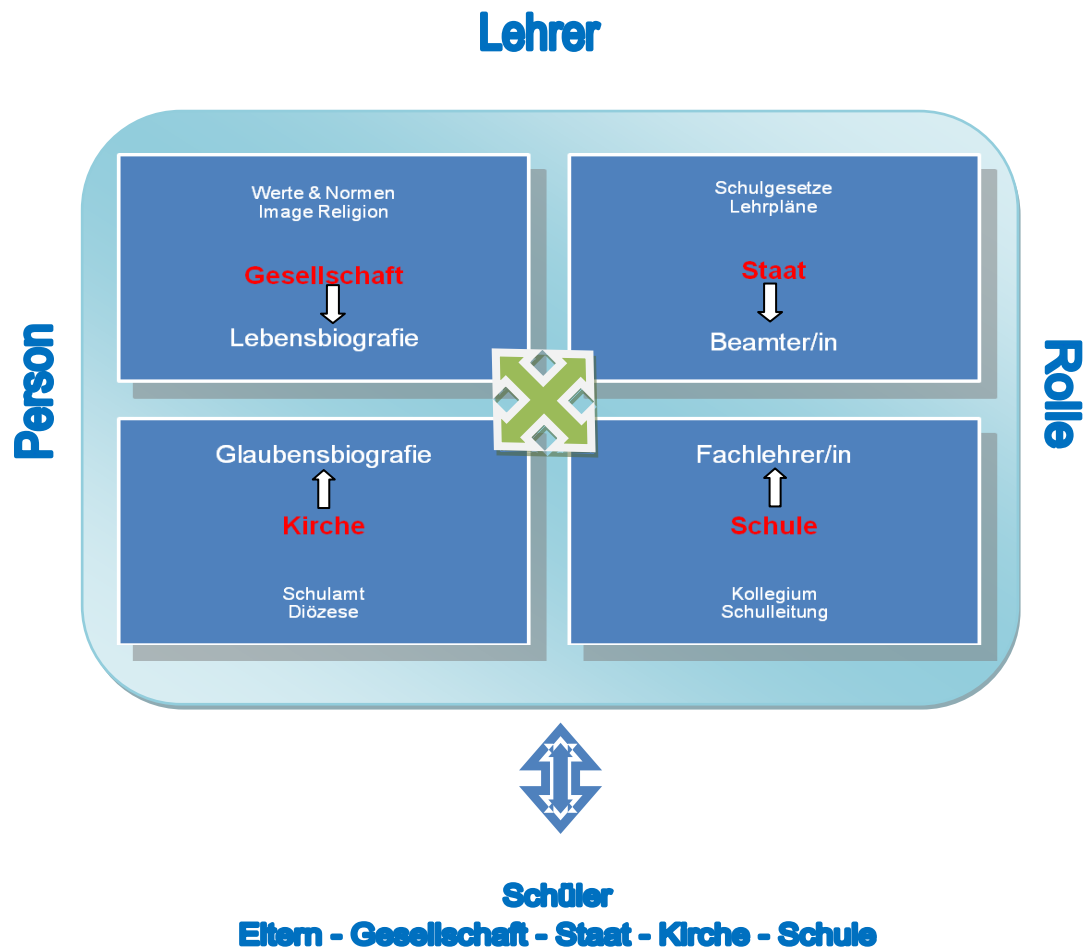


Abb.1: Rolle des Religionslehrers und seine Abhängigkeiten²⁹

26 Vgl.: ADAM, Gottfried: „Religionslehrer: Beruf und Person“ in: Adam, Gottfried/ Lachmann, Rainer: Religionspädagogisches Kompendium, 6. Auflage, 2003, Göttingen, S. 164

27 Vgl.: Ebd., S. 165- 168

28 Vgl.: ZIEBERTZ, Hans Georg: „Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und –lehrer.“ in: in: HILGER, Georg/LEIMGRUBER, Stephan/ ZIEBERTZ Hans – Georg: Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel-Verlag, München, 6. Auflage, 2010, S. 207

29 Ebd.

Die Grafik zeigt die unterschiedlichen Interessensgruppen und welches Rollenverständnis sie einfordern. Hans – Georg Ziebertz trennt in dieser Grafik die Begriffe Person und Rolle, um zu betonen, dass diese beiden Begriffe Erwartungen unterworfen sind.

Die Schüler, auf die sich das Handeln der Lehrer richtet, sind nach Ziebertz im Netzwerk „Eltern, Gesellschaft, Staat, Kirche und Schule“ beheimatet.³⁰ Die vier Dimensionen Staat, Kirche, Gesellschaft und Schule stehen in Abhängigkeiten zu einander und beeinflussen den Lehrer in seinem Handeln auf unterschiedliche Weise.

Religionslehrer handeln nach Ziebertz und Heil nie nur als Individuen, sie sind in sozialen Situationen und Systeme eingebunden – beispielsweise in die Systeme „Schule“ und „Kirche“³¹. Staat, Schule, Kirche und Gesellschaft stehen bei Ziebertz in wechselseitiger Beziehung zueinander. Dem Lehrer ist trotzdem die Rolle, die er einnimmt, nicht einfach von vornherein zugeteilt, denn die Rolle, aus der heraus er handelt, wird auch ein Stück weit vom Lehrer selbst entworfen. Es gibt demnach nicht nur ein „role taking“, sondern auch ein „role making“ und damit einen kreativen Prozess der Rollenbildung.³²

Die Person des Religionslehrers ist auch unabhängig von seiner Rolle von vielen Erwartungen betroffen, Ziebertz meint damit den *Geist aus dem heraus sie Religion unterrichten*³³.

Die einzelnen Interessensgruppen stehen in Abhängigkeiten zueinander, die essentiell für die Lebensrealität als Religionslehrer sind:

Es ist daher gut und wichtig, die Abhängigkeiten zu erkennen, nicht aber, um sich ihnen unter zu ordnen, sondern um den Selbstentwurf von sich und der eigenen beruflichen Rolle im Wissen um divergente Erwartungen verantwortlich auszugestalten, so Hans-Georg Ziebertz³⁴. Eine Ausgestaltung produktiver Kooperation im Bezug auf die Doppelzuständigkeit, die Staat und Kirche den Religionslehrer auferlegt, wird von Rainer Lachmann angestrebt, wobei er die Spannungsfelder, in der sich die Religionslehrer

30 Vgl.: ZIEBERTZ, Hans Georg: „Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und –lehrer.“ in: in: HILGER, Georg/LEIMGRUBER, Stephan/ ZIEBERTZ Hans – Georg: Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel-Verlag, München, 6. Auflage, 2010, S. 208

31 Vgl.: HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in in: Hans-Georg Ziebertz (Hrsg), Religionslehrerbildung an der Universität: Profession – Religion – Habitus, LIT-Verlag, Münster 2005, S. 72

32 Vgl.: ZIEBERTZ, S. 209

33 Ebd., S. 226

34 Ebd., S. 209

befinden, klar hervorhebt.³⁵ Die Verantwortung für die Durchführung des Religionsunterrichts obliegt dem Religionslehrer, er hat jedoch die Ausgestaltung des Unterrichts vor sich selbst, den Schüler, Eltern und diversen Institutionen und Vorgesetzten zu verantworten.

„Hier kommt in aller Deutlichkeit die Rollenproblematik in den Blick, die für die Religionslehrer so relevant ist wie sonst wohl für die Lehrkräfte keines anderen Faches“, so Lachmann.³⁶ Der Religionslehrer ist demnach wie kein anderer Lehrer von sehr vielen, ihn beeinflussenden Interessensgruppen umgeben. Die an sie gerichteten, vielfältigen Erwartungen können die Lehrer im positiven Sinne fordern, sie können jedoch auch überfordern.³⁷ Die doppelte Herausforderung an den Religionslehrer besteht nun darin, die Interessen dieser Gruppen untereinander und die Eigeninteressen des Lehrers selbst in seiner Rolle zu verwirklichen und in seinem Unterricht zu umzusetzen. Im Wissen um die Vielzahl der Erwartungen und Aufgaben das eigene Profil zu schärfen, wie Hans-Georg Ziebertz es schreibt, wird auch in Zukunft eine Herausforderung für den Religionslehrer bleiben.³⁸

2.1.1. Interessensgruppen und ihre Anforderungen an die Rolle der Religionslehrer

Die verschiedenen Interessensgruppen und die sich dadurch ergebenden Anforderungen an die Rolle der Religionspädagogen sollen hier kurz angeschnitten werden, um die Anforderungen an die Rolle des Religionspädagogen zu verdeutlichen.

35 Vgl.: LACHMANN, Rainer: „Einführung in den Beruf einer Religionslehrkraft“ in: Ders./ Mokrosch, Reinhold / Sturm, Erdmann (Hrsg.): Religionsunterricht – Orientierung für das Lehramt, Göttingen, 2006, S. 20

36 Vgl.: Ebd., S. 20

37 Vgl.: ZIEBERTZ, Hans Georg: „Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und –lehrer.“ in: Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel-Verlag, München, 6. Auflage, 2010, S.206

38 Vgl.: Ebd., S.226

2.1.1.1. Eltern

Im Dokument der deutschen Bischöfe zu den neuen Herausforderungen des Religionsunterrichts³⁹ wird darauf hingewiesen, dass viele Eltern dazu neigen, die religiöse Erziehung der Gemeinde und der Schule zu überlassen.

Umfragen und Studien zu Folge handelt es sich bei den Familien, die bewusst religiöse Gebräuche pflegen, um eine Minderheit.⁴⁰ Hinzu kommt, dass jeder Elternteil seine ganz persönliche Geschichte mit dem eigenen Religionsunterricht mitbringt und diese ihn in seinem Verhältnis zum Religionslehrer des Kindes stark prägt.⁴¹ Eine weitere Schwierigkeit stellt die stark unterschiedlichen Interessen der Eltern in Bezug auf die religiöse Bildung des Kindes dar. Die Bandbreite, mit der so mancher Lehrer in einer Klasse konfrontiert ist, reicht von traditionsverhafteten Eltern, die katechetische Unterweisungen für ihr Kind fordern, bis zu religionskritischen Eltern, die den Religionsunterricht als religionswissenschaftliche Auseinandersetzung sehen wollen.⁴²

2.1.1.2. Lehrerkollegium

Unter seinen Kollegen nimmt der Religionslehrer eine besondere Stellung ein. Er ist zwar gleichberechtigter Teil des Kollegiums und nimmt beispielsweise genauso an Konferenzen teil wie alle anderen Lehrer, „genießt“ aber einige Sonderregelungen, die im Lehrerkollegium auf Unverständnis stoßen können. So hat der Direktor beispielsweise nur das Recht, *„den Religionsunterricht in organisatorischer und schuldisziplinärer Hinsicht zu beaufsichtigen“*⁴³, die Beaufsichtigung der Didaktik und der Inhalte liegt in Händen der Schulinspektion der Kirche. Religionslehrer sind in ihren Schulen in der Regel von zwei Herausforderungen betreffend das Lehrerkollegium angesprochen. Sie müssen einerseits oftmals um ihre Stellung im Kollegium kämpfen und werden von Kollegen in Normalfall belächelt, im

39 Vgl.: <http://www.schulamt.at/religionsunterricht/profil/0/articles/2005/02/17/a2488> (09.09.2010, 12:59 Uhr): „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ – Dokument der deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht 2005, S.13

40 Vgl.: ZIEBERTZ, Hans-Georg: „Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und –lehrer.“ in: Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel-Verlag, München, 6. Auflage, 2010, S. 292

41 Vgl.: ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hrsg): Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen, 6. Auflage 2003, S. 165

42 Vgl.: Ebd., S. 166

43 Religionsunterrichtsgesetz §2(1), <http://static.schulamt.at/downloads/religionsunterrichtsgesetz.pdf> (16.10.2010, 16:39 Uhr)

schlimmsten Fall angefeindet und ausgegrenzt. Dies hängt auch damit zusammen, dass der Religionslehrer als Vertreter der Kirche gesehen wird und somit viele Kämpfe austragen muss, die Lehrerkollegen mit der Institution Kirche haben. Rainer Lachmann empfiehlt hier eine Mischung aus Engagement (für die Kirche) und Zurückhaltung, er warnt vor der Gefahr, dass das „*konfessorische Voten peinlich und lächerlich wirkt*.“⁴⁴

Andererseits sind gerade Religionslehrer, die, ein gutes Verhältnis mit den Kollegen vorausgesetzt, als Seelsorger und Ansprechpartner in religiösen Fragen, Lebens- und Sinnkrisen gebraucht werden. Gerade deshalb sind Religionslehrer in ihrer zwischenmenschlichen Kompetenz außerordentlich gefordert.

Dies ist ein weiterer Baustein im Berufsbild des Religionslehrers, der wie kein anderer Lehrer, große Teile seiner Aufgaben außerhalb des Unterrichts erfüllt.

2.1.1.3. Schulleitung

Die Anforderungen der Schulleitung an den Religionslehrer und seinen Unterricht zeigen sich auf zwei, einander leider oftmals divergierenden Ebenen.

Die Schulleitung trägt Sorge dafür, dass der Religionsunterricht, so wie jedes andere Fach auch, den Anforderungen der Schule genügt. Nachdem der Religionsunterricht aufgrund seiner Geschichte und seines ihn einsetzenden Rechtskonstrukts eine Sonderstellung im Schulalltag einnimmt, ist es Aufgabe der Schulleitung, für eine reibungslose Einbindung desselben in der Schule zu sorgen. So hat der Religionslehrer sich beispielsweise an die gleichen Kriterien zur Notengebung wie alle anderen Lehrer zu halten oder muss Schulpflichten wie Pausenaufsicht, Supplierbetreuung etc. in gleichem Maße einhalten. Diese Ebene orientiert sich also stark an den gesetzlichen Rahmenbedingungen und an einem guten Schulklima und beschreibt den Religionslehrer als Lehrer mit gleichen Rechten und Pflichten im Schulalltag.⁴⁵

Gleichzeitig hat die Schulleitung dem Religionslehrer gegenüber auch eine Reihe von speziellen, in vielen Fällen den Religionslehrer betreffenden Interessen. Dies wird einerseits in Krisenzeiten spürbar, andererseits in Fragen rund um die Überreste der

44 LACHMANN, Rainer / MOKROSCH, Reinhold / STURM, Erdmann (Hrsg): Religionsunterricht: Orientierung für das Lehramt, Vandenhoeck, Göttingen 2006, S. 37

45 Vgl.: ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hrsg): Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen, 6. Auflage 2003, S. 166

Glaubenstraditionen im Schulleben. Die im Folgenden aufgestellten Behauptungen betreffen keineswegs alle, jedoch mit Sicherheit die große Mehrheit aller praktizierenden Religionslehrer. Adventkranzweihe, Nikolausfest, Krippenspiel und Ostermesse – für die in jeder Schule ganz unterschiedlich gelebte Form der christlichen Jahreskreises ist selbstverständlich der Religionslehrer verantwortlich – nicht nur im Bewusstsein der Schulleitung, sondern auch gemäß seiner Dienstverpflichtung.⁴⁶

Besondere Aufgaben erwarten viele Religionslehrer auch in oben angesprochenen Krisenzeiten. Ist eine Schule von einer Krise im Bereich von Unfällen oder Todesfällen im Lehrerkollegium oder unter Schülern betroffen, so übernehmen Schulpsychologie bzw. Kriseninterventionsteams die Akutbetreuung der Betroffenen. In Ermangelung ausreichender Ressourcen ist eine längere Betreuung und Aufarbeitung einer solchen Krise an einer Schule mit staatlichen Mitteln nicht leistbar. In vielen Schulen sind es daher die Religionslehrer, die beispielsweise im Fall eines verunglückten Schülers die langfristige Betreuung der Klasse übernehmen.

2.1.1.4. Staat

Das Konkordat⁴⁷ macht klar, dass der österreichische Staat ein Interesse an strukturiertem, im öffentlichen Schulwesen eingebetteten, Religionsunterricht hat. Somit ist der Religionslehrer auch von dieser Seite aus mit Anforderungen konfrontiert.

Grethlein formuliert vier Grundfunktionen der Schule in unserer Gesellschaft. Der Staat stellt somit, über das System Schule, an den Religionslehrer die Erwartung, diese Funktionen zu erfüllen.⁴⁸ Unter der Qualifikationsfunktion versteht man die Aufgabe der Schule, Fachwissen, Fertigkeiten und Kompetenzen in unterschiedlichsten Bereichen zu vermitteln. Unter der zweiten Aufgabe werden Sozialisations- und Erziehungsfunktion genannt, also die Vermittlung von Werten und Normen für das gesellschaftliche Zusammenleben. Mit der Notengebung erfülle die Schule die dritte Funktion der Selektion oder Allokation – Leistung soll das Auswahlkriterium für die Erreichung von Auszeichnungen und Positionen sein.

46 Im Religionsunterrichtsgesetz und im weiteren in den Lehrplänen nachzulesen, beispielsweise unter: <http://www.schulamt.at/downloads/religionsunterrichtsgesetz.pfd> (27.07.2010, 18:08)

47 Das Konkordat ist nachzulesen unter: http://www.bmwf.gv.at/fileadmin/user_upload/wissenschaft/naric/oe_heiligerstuhl_konkordat.pdf (15.08.2010, 22:53)

48 Vgl.: GRETHLEIN, Christian: Fachdidaktik Religion, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005, S.82

Grethlein widmet der Bildung der Persönlichkeit einen eigenen und letzten Punkt und nennt dies „Personalisations- und Bildungsfunktion“⁴⁹ und meint damit die Förderung von Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsstiftung. Dem könnte man entgegen halten, dass eine Wertevermittlung mit dem Ziel der gesellschaftlichen Beteiligung immer beim Individuum ansetzen muss und diese Funktion somit auch im zweiten Punkt abgedeckt sein kann.

2.1.1.5. Kirche

*„Religionsunterricht sollte echtes Schulfach sein, zugleich aber als Aufgabe und Anliegen der Kirche deutlich bleiben“*⁵⁰, so in einer Textpassage der so genannten Würzburger Synode zu finden. Die Religionslehrer sind an der Schnittstelle zwischen Kirche und Schule und stehen mit ihrer Person auch für den Glauben der Kirche ein.⁵¹ Im System Schule müssen Religionslehrer - neben ihrer Hauptaufgabe, der Herstellung von Lernsituationen – Selektionsaufgaben wahrnehmen, Eltern- und Kollegenkontakte pflegen, korrigieren, konferieren, verwalten und noch vieles mehr. Dies ermöglicht einerseits die volle Teilhabe des Religionslehrers am Schulgeschehen, schränkt jedoch gleichzeitig auch ein – speziell die Begleitung der Schüler im religiösen Sinn.⁵²

In den Lehrplänen zum Religionsunterricht finden sich in komprimierter Form die Anforderungen der Institution Kirche an den Religionslehrer der Glaubensvermittlung betreffend. Was nicht im Lehrplan steht, jedoch wichtiger und nicht selten streitbarer Anspruch der Kirche an die Religionslehrer ist, wird mit dem Begriff der „christlichen Lebensgestaltung“ umschrieben und findet sich in der *missio canonica*, deren Verleihung Grundbedingung für das Unterrichten als Religionslehrer ist.

Mit der missio canonica übernehmen RL die Verpflichtung, den Unterricht in Übereinstimmung mit dem Glauben und der Lehre der Kirche und gemäß den Religionsunterricht betreffenden kirchlichen Vorschriften zu erteilen und ihr Leben am

49 Vgl.: GRETHLEIN, Christian: Fachdidaktik Religion, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005, S.82

50 Würzburger Synode Band 1, S. 116 nachzulesen unter:

http://www.dbk.de/fileadmin/redaktion/Synoden/gemeinsame_Synode/band1/synode.pdf

51 Vgl.: <http://www.schulamt.at/religionsunterricht/profil/0/articles/2005/02/17/a2488>
(09.09.2010, 13:10): „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ – Dokument der deutschen Bischöfe zum Religionsunterricht 2005

52 Vgl.: HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in in: ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hrsg.), Religionslehrerbildung an der Universität: Profession – Religion – Habitus, LIT-Verlag, Münster 2005, S. 72

*Evangelium zu orientieren*⁵³. In der Einleitung noch allgemeiner formuliert findet sich im Kapitel über den Entzug der Lehrbefugnis eine Verdeutlichung der kirchlichen Ansprüche und den Lehrer und seine Lebensführung, in dem angeführt wird, welche Bedingungen zum Entzug der *missio canonica* führen:

*Wenn seine Lebensführung durch sein Verschulden in offenkundigem Widerspruch zu tragenden Grundsätzen christlicher Lebensgestaltung und / oder Handlungsorientierung steht.*⁵⁴

Dies markiert einen grundsätzlichen und äußerst relevanten Unterschied des Berufsbildes zwischen Religionslehrer und allen sonstigen Lehrern. Während die Lebensführung außerhalb der Schule, also beispielsweise die Entscheidung, in welcher Form von Partnerschaft (Homo- oder Heterosexuell, Lebensgemeinschaft, Ehe...) der Lehrer lebt, bei allen sonstigen Lehrern ohne weitere Bedeutung ist, hat die Kirche an „ihre“ Religionslehrer einen hohen Anspruch – die Lehre nicht nur in der Dienstzeit zu verkünden, sondern auch außerhalb der Dienstzeit zu leben.

Ziebertz bezeichnet diese Dimension als Glaubensbiografie. Jeder Religionslehrer muss sich mit seiner eigenen Religiosität intensiv auseinandergesetzt haben.⁵⁵ Gleichzeitig muss er jedoch steht offen bleiben für Entwicklungen. Gerade wenn sich Eckpunkte der Lebensbiografie ändern, muss sich der Lehrer immer neu mit seinem Glauben auseinandersetzen um eine der wichtigsten Eigenschaften bewahren zu können: Authentizität.

2.1.1.6. Gesellschaft

Jeder Religionslehrer war Kind seiner Zeit und ist nun selbst Mensch eben dieser, ein „Zeit-Genosse“. Die Gesellschaft hat ihm mit ihren Werten und Normen geprägt und seine

53 Rahmenordnung für Religionslehrer der österreichischen Diözesen, CIC 804, Pkt. 1.2;
http://www.schulamt.at/downloads/Rahmenordnung_RL.pdf

54 AaO., Pkt. 7.2.4

55 Vgl.: HEIL, Stefan/ ZIEBERTZ, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in in: Hans-Georg Ziebertz (Hrsg), Religionslehrerbildung an der Universität: Profession – Religion – Habitus, LIT-Verlag, Münster 2005, S. 208

Lebensbiografie beeinflusst. Der Stellenwert, den Religion in der Gesellschaft hat, beeinflusst Religionslehrer und ihren Unterricht.⁵⁶

Unterrichten Religionslehrer in einer Gesellschaft, in der sie nicht selbst sozialisiert wurden und die ihnen fremd ist, kann diese, sowohl zu inneren als auch zu äußeren Konflikten führen. Ähnliche Sozialisationskonflikte, die auf unterschiedliche Stellungen der Religion in der Gesellschaft beruhen, sind beispielsweise auch bei Priestern erkennbar, die ihr Amt in einem anderen Land ausüben.

2.1.1.7. Schüler

Die Erwartungen der Schüler an den Religionslehrer sind so unterschiedlich wie die Schüler selbst. Aufgrund eines sehr stark differenzierenden religiösen Sozialisationsgrad, haben Schüler unterschiedlichste Bedürfnisse und Interessen. Die Bandbreite reicht vom desinteressierten Schüler, der von den Eltern gezwungen wird am Unterricht teilzunehmen bis zum in einer Pfarre und dem Gemeindeleben verankerten Schüler, der durch Kommunionvorbereitung, Ministrantentätigkeit oder Firmunterricht bereits ein hohes Maß an religiösem Wissen besitzt.

Gottfried Adam führt exemplarisch an⁵⁷:

- Die einen wollen in Ruhe gelassen werden
- Andere erwarten, verbindliche Religionslehre zu erhalten
- Wieder andere erwarten Diskussion aktueller Vorgänge
- Es wird mein persönliches Bekenntnis gefordert
- Lebenshilfe wird erwartet

56 Vgl.: HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in in: Hans-Georg Ziebertz (Hrsg), Religionslehrerbildung an der Universität: Profession – Religion – Habitus, LIT-Verlag, Münster 2005, S. 208

57 Vgl.: ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hrsg): Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen, 6. Auflage 2003, S.165

Um diesen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, muss der Lehrer an Lebensereignissen ansetzen, die unabhängig des sonstigen religiösen Hintergrund der Schüler stattfinden, beispielsweise an den *rites de passage*.

Allen Schüler-Peergroups gemein dürfte die Tatsache sein, dass sie besondere zwischenmenschliche Anforderungen an den Religionslehrer stellen. So zeigt die Erfahrung vieler Religionslehrer, dass beispielsweise in anderen Fächer übliche Disziplinierungsmaßnahmen im Religionsunterricht auf Unverständnis stoßen.

Religionsunterricht wird von Schülern zwischen Lernfach und Lebenshilfe angesiedelt, so Bucher und Kliemann/Rupp nach ihrer Untersuchung⁵⁸.

Umso stärker Bedürfnisse wie Anerkennung und Respekt vom Lehrerkollegium der übrigen Fächer nicht erfüllt werden, umso stärker wird der Religionslehrer und sein Unterricht dafür vereinnahmt. Gerade darin liegt der Schlüssel für eine gelungene Lehrer - Schülerbeziehung in der genau diesen, dem Religionsunterricht spezifischen Anforderungen an die emotionale Kompetenz des Lehrers Rechnung getragen wird. Die Erwartungen der Schüler an den Religionslehrer wiegen von allen Interessensgruppen am stärksten, denn *ob die eigene Zufriedenheit angesichts eines gelingenden Unterrichts ermöglicht oder verhindert wird, ist zuallererst eine Folge der Interaktion [mit den Schülern] im Unterricht*⁵⁹, so Ziebertz.

2.1.2. Anforderungen des Religionslehrers an sich selbst

Der Religionslehrer darf selbstverständlich nicht als passives, die Wünsche anderer befolgendes Wesen gesehen werden – neben allen an ihn herangetragenen Anforderungen, Wünschen und Bedürfnissen stehen auch noch die (beruflichen) Eigeninteressen des Lehrers selbst. Gerade beim Religionslehrer, der seinen Beruf oft auch, oder geradezu als Berufung sieht, ist der Aspekt der eigenen Interessen und Überzeugungen wesentlich.

58 Vgl.: BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Religion als Unterricht, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 2004, S.53

59 Vgl.: ZIEBERTZ, Hans Georg: „Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und –lehrer.“ in: Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel-Verlag, München, 6. Auflage, 2010, S. 209

Die wesentlichsten inneren Anforderungen des Religionslehrers an sich selbst wären:

- eine über den Unterricht hinausgehende Sorge um die Schüler
- eine über die Unterrichtsinhalte hinausgehende Sorge um die seelische Verfassung der Schüler
- eine eigene, tiefe Sinnerfüllung in der Arbeit zu finden
- von den Schülern als gleichwertiger und doch besonderer Lehrer wahrgenommen zu werden
- von den Kollegen als gleichwertiger und doch besonderer Lehrer wahrgenommen zu werden – Religionslehrer werden auch häufig in den Betriebsrat oder als Vertrauenslehrer gewählt⁶⁰
- Lebens- und Glaubensbiografie miteinander in Einklang zu bringen und Wege zu finden, mit dadurch entstehenden Konflikten umzugehen⁶¹

2.1.3. Der Religionslehrer und die religionspädagogischen Konzepte

Die Lehrpläne zum katholischen Religionsunterricht haben sich im Laufe der Entwicklung des Religionsunterrichts stark verändert, hin zu einem Rahmenlehrplan der offen ist, für unterschiedliche religionspädagogische Konzepte. Damit steht nun auch schon eine weitere Herausforderung für den Lehrer an: seine Rolle gemäß der idealen Umsetzung eines Unterrichtskonzepts zu finden.

60 DEUTSCHER KATECHETENVEREIN, Gesellschaft für Religionspädagogik (Herausgeber): Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloher Verlagshaus 1997, S. 43

61 HÜTTE, Saskia / METTE, Norbert: Religion im Klassenverband unterrichten in: COLLET, Giancarlo u.a. (Hrsg.): Theologie und Praxis, Band 16, Lit-Verlag, Münster 2003, S. 147

Adam fasst die gängigsten religionspädagogischen Unterrichtskonzepte folgendermaßen zusammen⁶²:

	Zielvorstellung	Rolle des Religionslehrers
Evangelische Unterweisung, Katechese	Einübung in den Glauben und in das kirchliche Leben der Ortsgemeinde, kirchliche Sozialisation	Zeuge, Bekenner, Seelsorger
Hermeneutischer Religionsunterricht	Verstehen biblischer Texte und ihrer verkündigenden Absicht im Zusammenhang gegenwärtiger Erfahrungen	Theologischer Fachmann, Bibelwissenschaftler, Interpret
Problemorientierter Religionsunterricht	Religiöse Sensibilisierung, Einsicht in Relevanz des Glaubens für die Gesellschaft und das eigene Leben, Welt im Licht des Glaubens	Zeitgenosse, Christ, sensibel für Probleme der Schüler, überzeugt von der Relevanz des Glaubens
Sozialisations- begleitender Religionsunterricht	Aufarbeitung der Sozialisation durch Information und Interaktion. Emanzipation als Ichstärkung, Orientierung	Therapeut, Berater, Seelsorger

Tab.1: Religionspädagogische Unterrichtskonzepte

Die hier angeführten religionspädagogischen Konzepte werden in der Praxis oft vermischt und sind selten in Reinform zu finden.

Offen bleibt die Frage, wo die Rolle des Religionslehrers als Begleiter hier Platz findet – erfordert diese Rolle gar eine neue, gänzliche andere religionspädagogische Konzeptionierung?

2.1.4. Der Religionslehrer als Summe seiner Kompetenzen

Aus der Fülle an Erwartungen und Forderungen ergeben sich Konsequenzen für den Religionslehrer – er muss entsprechende Kompetenzen vorweisen, um seinen Beruf entsprechend ausüben zu können.

62 Vgl.: ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hrsg): Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen, 6. Auflage 2003, S. 177

Stefan Heil und Hans-Georg Ziebertz entwickelten in ihrem Beitrag „Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in“⁶³ ein graphisches Modell dazu:

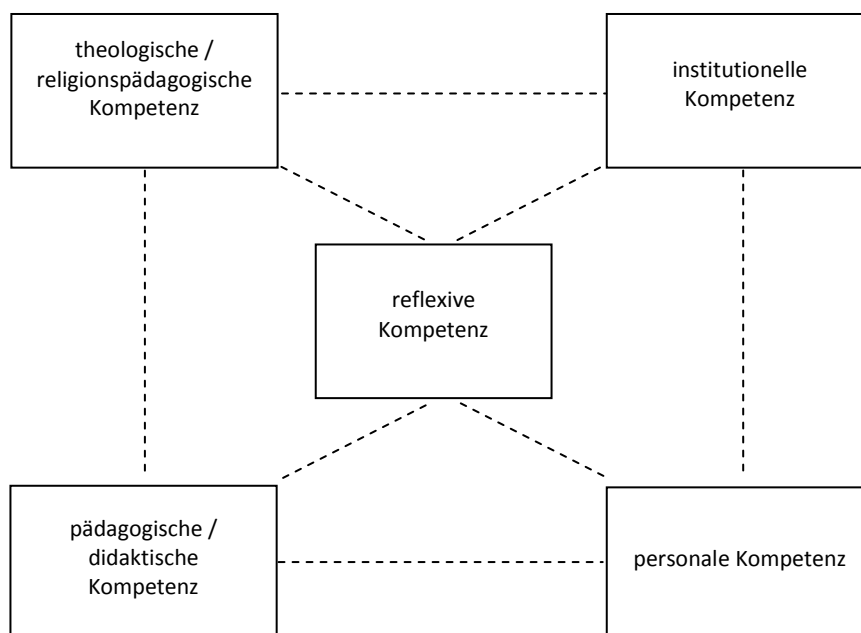


Abb. 2: Kompetenzen des Religionslehrers

Als Zentrum aller Kompetenzen sehen sie die reflexive Kompetenz an: „*Die reflexive Kompetenz soll es erlauben, von der je eigenen Professionalität her Problemlagen und Sachverhalte auf der Basis wissenschaftlicher Theoriebildung und in Kenntnis berufsspezifischer Besonderheiten selbstständig beurteilen zu können*“⁶⁴.

Bernhard Grümme nennt vier Kompetenzen und verzichtet auf die Verknüpfung derselben. Er führt fachliche, didaktische, psychologische und personale Kompetenzen an⁶⁵.

Auch Ziebertz führt in einem anderen Beitrag „Wer initiiert religiöse Lernprozesse?“ ähnliche Kompetenzen an und benennt diese didaktisch, sozial, theologisch und personal⁶⁶. Er fügt

63 Vgl.: HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in in: ZIEBERTZ, Hans-Georg u.a. (Hrsg): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, LIT-Verlag, Münster 2005, S. 71

64 Ebd.

65 Vgl.: GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 99

66 Vgl.: ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer initiiert religiöse Lernprozesse in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Religionsdidaktik. Leitfaden für Studium, Ausbildung, Beruf, Kösel, 6. Auflage, München 2010

außerdem die Leitungskompetenz als eigenen Begriff hinzu, mehr dazu im Verlauf des Kapitels.

Zu den fachlichen oder auch theologischen Kompetenzen zählen theologischen Fachwissen, theologisches Urteilsvermögen und die Fähigkeit, *die Zeichen der Zeit zu erforschen*⁶⁷.

Didaktische Kompetenz ist für die Planung des Unterrichtsgeschehens unabdinglich und fasst die Fähigkeiten, Inhalten dem Schüler angemessen anbieten zu können, zusammen.

Die psychologischen Kompetenzen nach Grümme und die sozialen Kompetenzen nach Ziebertz sind einander in den Grundzügen ähnlich und beschreiben die Fähigkeit des Lehrers zu Empathie, Wahrnehmung und Kommunikation.

Die institutionelle Kompetenz nach dem Modell von Heil / Ziebertz fasst zusammen, welche besonderen Kompetenzen die zwei am Religionsunterricht direkt beteiligten Institutionen Schule und Kirche bedingen.⁶⁸

Die personale Kompetenz schlussendlich umfasst eine Fülle an Kompetenzen die sich um die Person und die Persönlichkeit des Religionslehrers orientieren. Dazu zählen beispielsweise die Bereitschaft, die eigene Tätigkeit zu reflektieren, die stetige Lernbereitschaft oder Authentizität.⁶⁹

Betrachtet man das Auftreten von Religionslehrern im Gefüge der Klasse, so wird an ihrem Leitungsstil sichtbar, welche Grundhaltungen sie pflegen und welche Ziele verfolgt werden. Der Religionslehrer als Begleiter fügt sich selbstverständlich auch in die bestehenden Systeme der Leitungsstile ein.

67 GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Kohlhammer, Stuttgart 2009, S. 99

68 Vgl.: HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in in: ZIEBERTZ, Hans-Georg u.a. (Hrsg): Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, LIT-Verlag, Münster 2005, S. 71

69 GRÜMME, S. 100

Lewin, Lippitt und White formulierten drei unterschiedliche Führungsstile, den Autoritären, den Demokratischen und den Laissez-fairen⁷⁰ Führungsstil, Fend ordnet diesen ein anzunehmendes, normiertes Lehrer- und Schülerverhalten zu.⁷¹

Führungsstil	Lehrerverhalten	Schülerverhalten
Autoritär	Schreibt Lerntechniken und Tätigkeiten vor, stellt ein stark hierarchisches Gefälle zwischen Lehrer und Schülern her. Urteilt nach persönlichen Vorlieben über die Leistungen der Schüler.	Geringe Arbeitsmoral, starke Konflikte unter den Schülern, Leistungs-unterschiede werden stark hervorgehoben.
Demokratisch	Über Entscheidungen und Richtlinien entscheidet die Klasse, der Lehrer hilft bei den Entscheidungen und den Diskussionen, Anerkennung wird nach objektiven Gesichtspunkten verteilt	Schüler arbeiten verstärkt im Team, hohe Arbeitsmoral, wenig Konflikte, hohe Identifikation mit den Inhalten
Laissez-faire	Generell starke Zurückhaltung des Lehrers, alle Entscheidungen fallen Individuell, der Lehrer gibt keine Hilfe und Einschränkung, keine Beurteilung der Arbeit	Geringe Arbeitsmoral, geringe Produktivität, große Freiraum für Kreativität

2. Tab.: Führungsstile bei Lehrern

Diese Reduzierung auf drei Modelle negiert eine *differenzierte Dynamik*, so Ziebertz⁷². Er schlägt stattdessen ein Modell vor, in dem sich die Leitungsstile am Maß der erzielten Kontrolle und am Maß der aufgewendeten Zuwendung orientieren.

70 Laissez-faire aus dem Französischen „gewähren lassen“

71 Vgl.: FEND, Helmut: Neue Theorie der Schule, Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, Wiesbaden 2008, S. 65

72 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz: Religionsdidaktik - Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel, 6. Aufl., München 2001, S. 213

So ergibt sich ein Koordinatensystem in dem die vier angeführten Quadranten vier unterschiedliche Erziehungsstile kennzeichnen, die jedoch in der Praxis selten in Reinform auftreten⁷³.

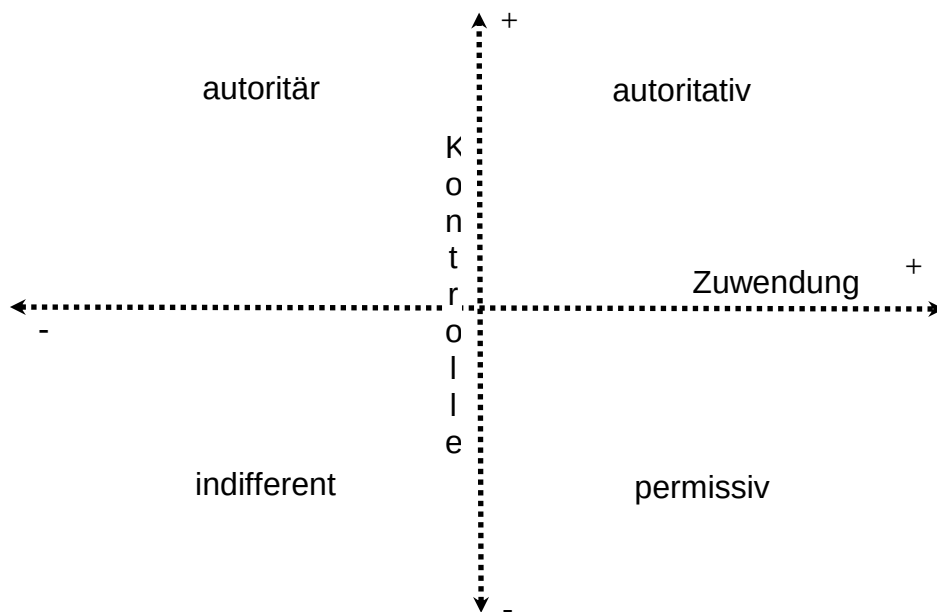


Abb. 3: Die unterschiedlichen Erziehungsstile

Der Autoritäre Erziehungsstil zeichnet sich durch ein hohes Maß Kontrolle, jedoch ein niedriges Maß an Zuwendung aus. Lehrer, die sich *mit einem Arsenal von Sanktionen auf Fragen der Disziplin konzentrieren*⁷⁴, die Leistung vehement einfordern, ihre Entscheidungen ohne Transparenz und Einbindung anderer treffen, oder ihren Schüler das Gefühl eines stark hierarchischen Gefälles vermitteln, pflegen diesen Stil⁷⁵. Lenz/Nestmann fasst kurz zusammen: wenn das Verhalten der Kinder nicht mit dem gewünschten Verhalten übereinstimmt, werden diese bestraft, um so ihren Willen zu beeinflussen.⁷⁶

73 Vgl.: Ebd., S. 214

74 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz: Religionsdidaktik - Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel, 6. Aufl., München 2001, S. 214

75 LIEBENWEIN, Sylva: Erziehung und soziale Milieus, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008, S. 34

76 Vgl.: LENZ, Karl / NESTMANN, Frank: Handbuch persönliche Beziehungen, Juventa, Weinheim 2009, S. 282

Als Indifferenz wird jener Erziehungsstil bezeichnet, bei dem eine Kombination aus wenig Kontrolle und wenig Zuwendung auftritt, in Extremfällen führt dies zu Gleichgültigkeit des Lehrers. Dieser Leitungsstil tritt meist bei Lehrern auf, die ein deutliches Desinteresse an den Schüler erkennen lassen, der Lehrer spielt eine passive Rolle und gibt nur auf Nachfrage Auskunft.⁷⁷

Der als Gegensatz zum autoritären Erziehungsstil geschaffene anti-autoritäre Erziehungsstil ist ebenfalls in diesem Quadranten beheimatet.⁷⁸

Folgt man den zwei Pädagogischen Extremen des „Führens“ und des „Wachsen lassen“, so handelt es sich hier um eine Pointierung des Wachsenlassens – mit der Gefahr der Verwahrlosung⁷⁹.

Als permissiv wird der Erziehungsstil bezeichnet, der sich durch eine hohe Zuwendung und gleichzeitig eine niedrige Kontrolle definiert. Dies gilt im Säuglingsalter als ideale Erziehungsform⁸⁰, für den Schulalltag wirft dieser Stil allerdings Probleme auf. Schulorganisatorische Vorschriften wie die Leistungsbeurteilung oder die Einhaltung verschiedener Schul- und Verhaltensregeln werden in diesem Erziehungsstil nicht gefördert.⁸¹

Schlussendlich bildet der autoritative Erziehungsstil die ideale Kombination aus Kontrolle und Zuwendung, Ziebertz umschreibt dies als *Leitung mit und durch Autorität*⁸², die Hinzunahme von Zuwendung nimmt der sonst autoritären Kontrolle die Härte. Kontrolle wird weniger hierarchisch und absolut ausgeübt, sondern mit starker emotionaler Zuwendung gekoppelt und erfährt so eine neue Deutung als *Interesse am Schüler*⁸³, das Extrem dieses Erziehungsstils bildet die Überbehütung.⁸⁴

77 LANGFELDT, Hans-Peter / NOTHDURFT, Werner: Psychologie, Grundlagen und Perspektiven für soziale Arbeit, Reinhardt, 4. Auflage, München 2007, S. 121

78 LIEBENWEIN, S. 34

79 ZIEBERTZ, S. 215

80 LIEBENWEIN, S. 34

81 ZIEBERTZ, S. 215

82 ZIEBERTZ, Hans-Georg: Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und -lehrer in: Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz: Religionsdidaktik - Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel, 6. Aufl., München 2001, S. 214

83 Ebd.

84 Vgl.: RAITHEL, Jürgen / DOLLINGER, Bernd / HÖRMANN, Georg:, Einführung Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage, Wiesbaden 2009, S. 29

2.2. Die Rolle des Religionslehrers in der Würzburger Synode

Da die Selbstverständlichkeit des Religionsunterrichts im Fächerkanon an den Schulen immer mehr verloren ging und die Frage nach der Dringlichkeit und Notwendigkeit des Unterrichtsfaches Religion gestellt wurde, reagierte die Deutsche Bischofskonferenz darauf und legte in der sogenannten „Würzburger Synode“⁸⁵ eine Abhandlung über den Religionsunterricht in der Schule vor. Vorrangiges Ziel war es dabei, die Bedeutsamkeit und Notwendigkeit des Unterrichtsfaches Religion zu begründen.

Schon vor Beginn der Kommissionsarbeit wurden fünf Positionen zur Problembewältigung sichtbar⁸⁶:

- Ein Religionsunterricht, der sich als „Kirche in der Schule“ versteht
- Ein Religionsunterricht, der vorrangig schulpädagogisch begründet ist und es als Aufgabe der Schule sieht, den Kinder wichtige kulturelle Merkmale unserer Gesellschaft zu vermitteln – so auch die Religion
- Ein Religionsunterricht, der dieser schulpädagogischen Sichtweise die theologisch-kirchliche hinzufügt und beide vereint
- Ein Religionsunterricht, der kirchenunabhängig über religiöse Vorstellungen reflektiert
- Ein Religionskundeunterricht, der aus der kritischen Distanz das Phänomen Religion untersucht

Ausgegangen wird vom Schüler, der, wenn die kirchliche Sozialisation in der Familie nicht ausreichend erfolgt ist, den Religionsunterricht als „*Stilbruch*“⁸⁷ empfinden könnte. Zu Widerständen kommt es auch, wenn die dargebrachten biblischen Texte, nicht mit der Lebenserfahrung verbunden werden können oder „*wenn Frage- und Denklust durch vorschnelle Antworten gedämpft wird*“⁸⁸. Die Schüler können so leicht ein „Religionsstunden-Ich“ entwickeln in dem sie auf schablonenhaftes Verhalten zurückgreifen und keine persönliche Betroffenheit zulassen. Die Situation der Religionslehrer wird kritisch beleuchtet,

85 DIE DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland - Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Herder, Freiburg im Breisgau 1976

86 Vgl.: Ebd., S. 114

87 AaO., S. 124

88 AaO., S. 125

denn sie müssen, wie kein anderer Lehrer, die *Existenzberechtigung ihres Faches*⁸⁹ oftmals unter Beweis stellen. Dabei müssen sie bei den Schülern, gemäß der „Würzburger Synode“ immer wieder als *„Prellbock für die Schwächen und Versäumnisse des Systems [Kirche] herhalten“*.⁹⁰ Der Religionsunterricht gründet sich aus pädagogischer Sicht auf die Tatsache, dass die Religion eine Form der für jeden Menschen essentiellen Weltdeutung ist. Der Religionsunterricht soll daher *„zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen“*⁹¹, so die Einleitung zum Kapitel über die Ziele des Religionsunterrichts. Die Deutsche Bischofskonferenz formuliert unter diesen unter anderem, dass bei den Schülern die Frage nach Gott geweckt werden soll, die persönliche Entscheidung zum Glauben ermöglicht wird und die Toleranz zu anderen Weltanschauungen gefördert wird. Über die Rolle des Religionslehrers stellt das Dokument unter anderem fest: Der Religionslehrer muss sensibel für die religiöse Dimension der Wirklichkeit sein und diese suchen. Dadurch sind die eigene Religiosität und der eigene Glaube nicht nur Gegenstand, sondern auch Standort⁹² - *„bei ihm wissen Schüler, Eltern und Gesellschaft, woran sie sind“*⁹³. Der Religionslehrer braucht eine starke Bindung an die Kirche aus der heraus erwächst sein Bewusstsein für die Schwächen und Fehler der Kirche und seine Bereitschaft, zu Veränderung und Reformen beizutragen.⁹⁴

Nach der „Würzburger Synode“ soll der Religionslehrer verschiedene Aufgaben erfüllen. Der Religionslehrer wird als Mensch hervorgehoben, der selbst Fragender und Suchender bleibt und somit trotz seiner Fachkompetenz gemeinsam mit dem Schüler ein Lernender bleibt.⁹⁵ Der Religionsunterricht diene nach der Synode der Deutschen Bischofskonferenz nicht primär einer systematischen Stoffvermittlung, sondern soll sich auf die Situationen der Schüler einlassen, sich ihren Fragen und Problemen stellen und Erfahrungen vermitteln. Die Synode vertritt hier also einen lebensnahen Unterricht, der Religion den Schülern auf unmittelbare Art und Weise näher bringt, indem der Religionslehrer die Schüler und ihre Lebenswelt ernst nimmt und respektiert als gleichermaßen Suchende und Fragende.

89 DIE DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland - Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Herder, Freiburg im Breisgau 1976, S. 126

90 Ebd. S. 126

91 AaO., S. 139

92 AaO., S. 147

93 Ebd., S. 147

94 AaO., S. 148

95 Ebd., S. 148

Authentizität ist eine der Qualitäten, die von der Deutschen Bischofskonferenz verlangt wird - der Religionslehrer soll authentisch sein als Glaubender und Mensch.

Die Conclusio, die sich aus diesen Betrachtungen heraus für den Religionsunterricht und das anzustrebende Modell ergibt, kann wie folgt zusammengefasst werden:

Der Religionsunterricht dient nicht primär einer systematischen Stoffvermittlung, er bezieht die Lebenssituationen der Schüler mit ein, stellt sich ihren Fragen und bindet die Schüler in die Gestaltung des Unterrichts mit ein.⁹⁶

3. Der (Religions-) lehrer als Begleiter – eine Metapher der Erziehung unter vielen

3.1. Metaphern als sprachliches Phänomen im pädagogischen Diskurs

„Paene iam quid – quid loquimur figura est.“

„Fast alles, was wir reden, ist bildlich“ - Quintilian (35 – 96 n.Chr.)⁹⁷

Generell ist unsere bildhafte Sprache seit jeher von dem literarischen Element der Metapher durchzogen. Die Metapher als sprachliches Phänomen ist seit Aristoteles (384- 322 v.Chr.) bekannt, wobei er die Metapher als *„Hinübertragung eines fremden Wortes“* definierte.⁹⁸

Metaphern dienen somit als „Verständnisbrücken“ und sind entsprechend ihrer etymologischen Bedeutung ein Ausdruck für „Übertragung“ (μεταφορά).⁹⁹ Dabei werden nicht-gegenständliche Begriffe in eine bildhafte Sprache gebracht, um sie zu verdeutlichen und erfassbar zu machen.

96 DIE DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland - Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Herder, Freiburg im Breisgau 1976, Ebd. S. 151

97 Vgl.: TREML, Alfred K., Allgemeine Pädagogik- Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S.163

98 Vgl.: NIERAAD, Jürgen: Bildgesegnet und Bildverflucht, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1977, 11

99 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S. 18

Metaphern sind Bindeglieder und zeigen an, dass ein analogischer Zusammenhang zwischen zwei oder mehr Begriffen besteht, ohne dass dieser jedoch genau beschrieben wird.¹⁰⁰

Dies führt dazu, dass nicht nur die bezeichnete Sache im Blick auf die Metapher eine neuen Bedeutung bekommt, auch die Metapher selbst wird durch die Bezeichnung neu gesehen, so die Annahme der Interaktionstheorie.¹⁰¹

In der Pädagogik gibt es eine lange Tradition der metaphorischen Sprache, die auch immer einen Einfluss auf den pädagogischen Diskurs hatte.¹⁰²

Die Bedeutung der Metapher formuliert Walter Herzog, Direktor des Instituts für Erziehungswissenschaft an der Universität von Bern, der hier um eine vereinfachte Darstellung bemüht ist, folgendermaßen: „*Gemeint ist, dass wir etwas als etwas anderes sehen.*“¹⁰³ Der Pädagoge Walter Herzog unterscheidet zwischen Raummetaphern und Naturmetaphern und gebraucht diese als Sammelbegriffe für unzählige ihr zugeordneten Metaphern.¹⁰⁴

Der Raummetaphorik liegt die Etymologie des Wortes Erziehung zu Grunde. „*Die Erziehung erweist sich als ein Herausziehen*“¹⁰⁵, der Erzieher „zieht“ den zu Erziehenden aus seiner aktuellen Situation heraus in eine durch ihn vorgegebene Richtung. Erziehung ist also immer mit Bewegung im Raum verbunden, ein Prozess der „*von A nach B führt*“¹⁰⁶. Begriffe wie „Lernschritte“ oder „Lehrgang“ deuten auf diese Metaphorik hin. Die Naturmetaphorik beruht auf dem Philosophen und Pädagogen Jean – Jacques Rousseau (1712 - 1778) und seinem Anspruch, die Erziehung als Gang der Natur darzustellen. Herzog sieht im Speziellen im Bild des Gärtners eine große Ambivalenz. Im Garten des Gärtners wächst nur, was er erlaubt hat, er gestaltet die Natur, entscheidet was Naturgewollt ist und was nicht und unterwirft sie so seinem Willen¹⁰⁷.

Schon seit Comenius (1592 – 1670), der nicht nur als Pädagoge, sondern auch als Philosoph und Theologe tätig war, werden Metaphern in der Pädagogik verwendet.

100 Vgl.: SCHEFFLER, Israel: Die Sprache der Erziehung, Schwann, Berlin 1971, 70

101 Vgl.: HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Studienausgabe, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006, S. 16

102 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S. 30

103 HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Studienausgabe, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006, S. 14

104 Vgl.: Ebd., S. 40

105 Vgl.: Ebd., S. 24

106 Vgl.: Ebd., S. 25

107 Vgl.: Ebd., S. 43

Dennoch gilt der Umgang mit Metaphern im wissenschaftlichen Diskurs als umstritten, wobei auch im Bereich der Erziehungswissenschaft die Verwendung von metaphorischer Sprache als diffizil angesehen wird.

Nach Alexandra Guski, die 2005 eine, ausführliche Studie zu Metaphern in der Pädagogik durchführte, gibt es vier Gefahren, die das Verständnis von Metaphern stören und relativieren können¹⁰⁸:

Sprachliche Bilder wörtlich zu nehmen sei eine Gefahr, die bei der Verwendung von Metaphern stets gegeben sei.¹⁰⁹ Dadurch ist es von großer Bedeutung, dass das Bild immer auch als solches gesehen und verstanden wird.

Ebenso wie das wortwörtliche Verständnis im metaphorischen Sprachgebrauch hinderlich sein kann, so besteht auch die Gefahr, dass eine Metapher zur Leerformel verkommen kann. Die inflationäre Anwendung von Bildern kann somit eine klischeeartige Deformierung der Bedeutung der Metapher induzieren.

Wie schon oben erwähnt können Metaphern auch als Vereinfachung von komplexen Sachverhalten fungieren, womit aber auch die Gefahr der Simplifizierung gegeben ist. Metaphern können demnach den ihnen zugrundeliegenden Sinn sowohl verdeutlichen als auch verunklaren.¹¹⁰

Wenn der Ursprungsbereich und Zielbereich nicht mehr miteinander kompatibel sind, können Metaphern auch verfremden. Die Gefahr besteht hierbei, dass es zu einer Überlagerung von inkongruenten Implikationen kommen kann.¹¹¹

Die Verwendung von metaphorischer Sprache ist also immer mit der Herausforderung verbunden, den Sinngehalt von Metaphern nicht zu simplifizieren und somit einem Missbrauch der bildhaften Sprache als suggestives Mittel entgegenzuwirken.

Nach der kognitiven Metapherntheorie¹¹², die in dieser Arbeit als konstitutive Theorie herangezogen wird und die unter anderem durch George Lakoff (* 1941) und Mark Johnson (* 1949) stark geprägt wurde, wird unser Denken und Handeln von Metaphern beeinflusst, indem wir gedachte Metaphern in unseren Alltag integrieren und danach handeln. Daher ist

108 Vgl.: GUSKI, S. 26 ff.

109 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S. 27

110 Vgl.: HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Studienausgabe, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006, S. 68

111 Vgl.: GUSKI, S. 29

112 Vgl.: GUSKI, S. 50 ff.

es essentiell, sich sowohl der Vorteile, als auch der Nachteile des metaphorischen Sprachgebrauchs bewusst zu sein.¹¹³

Gleichwohl es sich bei einer Metapher natürlich nie um eine Gleichsetzung mit dem übertragenen Sinn handelt, ist die Metapher vielmehr als Hilfestellung zu sehen. Eine bildhafte Sprache erlaubt dem Betrachter eine andere Perspektive, beziehungsweise einen offeneren Zugang zu dem im Bild Ausgesagten.

3.2. Metaphern der Erziehung und ihre pädagogische Relevanz

Metaphern können im pädagogischen Bereich unterschiedliche Funktionen haben, die sowohl didaktische, als auch konzeptionelle Zielsetzungen erfüllen können. Die Metaphorik ist demnach aus der pädagogischen Kommunikation nicht mehr wegzudenken, da sie im Unterricht zur Veranschaulichung und im erziehungswissenschaftlichen Expertendiskurs zur Verdeutlichung pädagogischer Konzeptionen verwendet wird. Neuorientierungen in der Bildungswissenschaft lassen sich oft durch eine entsprechende Metaphorik ablesen.¹¹⁴

In der Pädagogik fungieren Metaphern zur einfachen Darstellung von komplexeren Sachverhalten und geben somit Platz für eine Fülle von Interpretationsmöglichkeiten.

In der Erziehungswissenschaft können Metaphern somit kommunikativ, heuristisch, hermeneutisch und argumentativ – appellierend eingesetzt werden.¹¹⁵

Im Kontext der Pädagogik wird entsprechend der kognitiven Metaphertheorie metaphorische Sprache zur Verdeutlichung pädagogischer Konzeptionen verwendet.

„Metaphern werden gebraucht, wenn wir etwas nicht verstehen, auf ein Verständnis aber angewiesen sind“, so Walter Herzog.¹¹⁶

113 Vgl.: TREML, Alfred K.: Allgemeine Pädagogik- Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S. 164

114 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S. 25

115 Vgl.: Ebd., S.21 ff.

116 Vgl.: HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Studienausgabe, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006, S.13

Die Metaphern bieten seiner Ansicht also die besten Voraussetzungen um pädagogische Konzepte verständlich zu machen. Diese helfen durch ihre Vereinfachung, „den Weg vom Bekannten zum Erkannten zu erschließen“.¹¹⁷

Nach der kognitiven Metapherntheorie wird also ein der Metapher zugrunde liegendes Modell oder Konzept als eingängiges und allgemein verständliches Bild umgesetzt, um auf diese Weise einen nicht – gegenständlichen Begriff, wie „Lernen“ oder „Lehren“, zu veranschaulichen.

Lernen als Beschreiten eines Weges und Lehren infolgedessen als Begleiten ist nur ein Beispiel für die bilderreiche Sprache der Pädagogik.¹¹⁸ Hier wird ein sinnlich erlebbarer Erfahrungsbereich, also der Weg, der begangen und auf dem man jemanden begleiten kann, auf ein anderes Konzept, nämlich einem Lern- und Erziehungskonzept, übertragen. Der Begriff der „konzeptuellen Metaphern“¹¹⁹, den Lakoff und Johnson in ihrer kognitiven Metapherntheorie entwickelten, bezeichnet Metaphern, die auf kognitiven Bildern beruhen, wobei das eine Bild als Zielbereich und das andere als Ursprungsbereich fungiert.

Bei der Metapher „Der Religionslehrer ist ein Begleiter“ wäre demnach „der Religionslehrer“ der Zielbereich und „der Begleiter“ der Ursprungs –, oder auch Quellbereich. Bei dem Bild „des Begleiters“ handelt es sich somit um eine Verknüpfung mit einer Erfahrungswelt, da Begleitung hier auf eine „Weg – Metapher“ verweist.

Nach der kognitiven Metapherntheorie können Metaphern der Erziehung auch handlungsleitenden Charakter aufweisen:

„ Wenn der Klassenunterricht zum Beispiel im Sinne der Individualität von Lernpfaden in einen auch räumlich manifesten Lernparcours mit verschiedenen, auf unterschiedlichen Lernertypen zugeschnittenen Lernpfosten aufgelöst wird, dann hat die Weg – Metapher hier auch ihre praktische Realisierung hervorgebracht.“¹²⁰

Pädagogische Metaphorik bietet also nicht nur eine Vielzahl an Möglichkeiten theoretische bildungswissenschaftliche Konzepte auszulegen, sondern beinhaltet auch die Intention zum pädagogischen Handeln.

117 Vgl.: Ebd., S. 14

118 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S. 19

119 Vgl.: Ebd., S. 51

120 Vgl.: Ebd., S. 21

3.3. Exemplarische Auszüge von (religions-)pädagogischen Metaphern

Schon seit an Beginn der Pädagogik werden Metaphern für die Rolle des Pädagogen verwendet. Auch die hier behandelte Metapher des Begleiters, die den Ausgangspunkt für diese Diplomarbeit bildet, ist ein Bild, das sehr früh entstanden ist.

Die im Folgenden, neben dem Bild des Begleiters, dargestellten Metaphern bilden keineswegs die ganze Bandbreite bildhafter Darstellungen in der Pädagogik ab. Sie sollen jedoch erklärend, ergänzend und auch abgrenzend zum im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehenden Bild gesehen werden.

3.3.1. *Der Gärtner und Bauer als pädagogische Metapher*

Schon im 17. Jahrhundert findet sich eine metaphorische Beschreibung für Schule als Garten oder Feld.¹²¹ Comenius bezeichnete die Jugend damals als „*wildwachsende Bäume, die niemand anpflanzt, bewässert, stutzt und geradezieht.*“¹²²

Jean Jacques Rousseau brachte 1762 den Vergleich: „*Man veredelt die Pflanzen durch die Zucht, und die Menschen durch die Erziehung.*“¹²³ Der Pädagoge Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) stellte den Menschen sogar als ein „*göttliches Gewächs*“ und den Lehrer als „*den Gärtner, der ihm Licht und Nahrung verschafft, das Wesentliche aber seinen Lebenskräften überlässt*“¹²⁴, dar.

Ebenso verwendet Maria Montessori die pädagogische Metaphorik der Gärtnerei in ihrem 1966 erschienen Werk „Über die Bildung des Menschen“. Demnach solle der Erzieher einem Gärtner oder Bauer gleichen, der sich um seine Pflanzen kümmert.¹²⁵

Gleich nach den klassischen Urberufen Jäger und Sammler ist der Beruf des Bauern einer der ältesten der Menschheit und der erste Auftrag Gottes im Schöpfungshymnus an die

121 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S.168

122 Zit. nach: HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Studienausgabe, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006, S. 43

123 ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung, UTB, Paderborn, 13. Auflage, 1998, S.10

124 Zit. nach: REBLE, Albert: Geschichte der Pädagogik, Klett Verlag, Stuttgart 1971, S. 223

125 Vgl.: MONTESSORI, Maria, OSWALD Paul, SCHULZ-BENESCH, Günther (Hrsg.): Über die Bildung des Menschen, Herder, Freiburg 1966, S. 19

Menschheit.¹²⁶ Die Grundaufgaben des Gärtners beziehungsweise des Bauers sind die Bewirtschaftung und Kultivierung des Bodens und die Saat, beziehungsweise die Zucht und Pflege der Pflanzenwelt. Der Bereich der Tierwelt wird in der Erziehungswissenschaft bei diesem metaphorischen Bild vernachlässigt. Die Samen, die in ein geeignetes Erdreich gepflanzt werden, können durch die benötigte Sonneneinstrahlung und Pflege zur Pflanze erwachsen. Die Pflanze ist also schon im Samen enthalten und Bedarf nur noch der geeigneten Behandlung.

Auf die Pädagogik umgelegt geht diese Metapher nach dem Pädagogen Alfred Tremml von einem „keimhaften Anlagevermögen“¹²⁷ im Kind aus - dieser Keim hat den Drang zur Entfaltung, zur Entwicklung. Demnach strebt das Kind sein in sich verankertes natürliches Ziel selbst an. Aufgabe des Erziehers sei es daher bei dieser Entwicklung des Kindes unterstützend zu wirken. Der Pädagoge muss sich dabei – in der Metapher gesprochen - selbst zurücknehmen und der Pflanze den Boden bereiten, sie vor Schädlingen schützen und für den rechten Platz in der Sonne sorgen. Das Wachsen und Reifen selbst, die Geschwindigkeit, die Richtung, die Größe und Form muss er der Pflanze überlassen.¹²⁸

Der Pädagoge Alfred Tremml unterstreicht die bildungswissenschaftlich positiven Aspekte dieser Metaphorik, die für ihn sowohl auf Seiten des Erziehers, als auch auf Seiten des Kindes liegen. Der Erzieher selbst erfährt durch dieses Bild eine große Entlastung, er ist dezidiert nicht für alle Ausformungen in der Erziehung des Kindes verantwortlich. Das Kind wiederum wird ebenfalls aus der Verantwortung für seine Entwicklung genommen, schließlich ist der Keim ja grundgelegt und nicht beeinflussbar.

Die Metapher der Erziehung als Gärtnerei ist in der Pädagogik jedoch stets umstritten. Durch zwei verschiedene Auslegungsmodelle¹²⁹, sei es Wachstum als natürlicher Prozess oder aber als Kultivierungsakt, kommen dem Bild des Pädagogen als Gärtner unterschiedliche Funktionen zu, welches das Selbstverständnis des Pädagogen prägen kann. Die Problematik der Gartenmetaphorik war auch schon dem Schriftsteller Erich Kästner (1899 - 1974) bewusst, der in seiner „Ansprache zum Schulbeginn“ sarkastisch schreibt: „Früchtchen seid

126 Gen 1, 15

127 Vgl.: TREML, Alfred K., Allgemeine Pädagogik - Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S. 164

128 Vgl.: Ebd., S. 167

129 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S. 217

*ihr, Spalierobst müsst ihr werden!...Vom Baum des Lebens in die Konservenfabrik der Zivilisation.*¹³⁰ Das natürlich Gewachsene wird der Natur entnommen, um gesellschaftlichen Nutzen daraus zu ziehen.

Die Metaphorik des Gärtners ist also nicht nur verklärtes idyllisches Bild, sondern lässt sich auch als eine Aneignung der Natur verstehen. Der Gärtner lässt in seinem Garten nicht alles wachsen, was wachsen kann, sondern er schneidet die Pflanzen zurück und setzt auch Bedarf eine Pflanze um. Die Diskrepanz zwischen Bildung und Formung wird nach dem Pädagogen Walter Herzog in dieser Interpretationsweise deutlich.¹³¹ Was im Garten wächst ist allein dem Urteil des Gärtners überlassen und daher kann die pädagogische Metapher des Lehrers als Gärtner auch auf eine Selektionsfunktion hindeuten.¹³² Die Gartenmetaphorik in der Erziehungswissenschaft weist nach dem Pädagogen Alfred Tremml ebenso negative Tendenzen auf, wenn es zu einer Überstrapazierung der Analogie zwischen Pflanzen und Menschen kommt.¹³³

Die Frage nach dem „telos“, dem Endziel des Menschen kann nach Tremml nicht nur naturteleologisch beantwortet werden, schließlich ist der Mensch – gerade eben im Gegensatz zur Pflanzen- und Tierwelt - in der Lage, sich seine Ziele selbst zu setzen.¹³⁴ Dabei muss natürlich zwischen Zielen, die der primären Bedürfnisbefriedigung dienen und instinktgebunden sind, wie zum Beispiel die Nahrungsbeschaffung, und Zielen, die aus einer Selbstreflexion heraus entstehen, unterschieden werden.¹³⁵

Eine Pädagogik, die dem metaphorischen Bild strikt folgt, erkennt also in jeglichen Willensäußerungen des Kindes das schlummernde „telos“. In erweiterter Folge könnten kindliche Willensäußerungen als einzig gerechtfertigte Handlungsanweisung gesehen werden – das Kind wird also nur „belehrt“, wenn es dies selbst einfordert.¹³⁶

Der Ausweg aus diesem Dilemma scheint in einer Differenzierung der kindlichen Willenskundgebungen zu liegen. Negative Willensäußerungen des Kindes werden als Produkt der negativen gesellschaftlichen Einflussnahme definiert. Der Erzieher wird nunmehr vom

130 Vgl.: KÄSTNER, Erich: Die kleine Freiheit: Chansons und Prosa, Atrium Verlag, Zürich 1952, S.13

131 Vgl.: HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Studienausgabe, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006, S. 45

132 Vgl.: Ebd., S. 42 ff.

133 Vgl.: TREML, Alfred K., Allgemeine Pädagogik - Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S. 168

134 Vgl.: Ebd.

135 Vgl.: Ebd., S. 169

136 Vgl.: Ebd., S. 169

Bauern und Gärtner zum Anwalt des Kindes selbst und trägt dazu bei, die objektiven Interessen des Kindes zu fördern.

Im Bezug auf den katholischen Religionspädagogen könnte die Gartenmetaphorik zum einen heißen, dass der Religionslehrer, den göttlichen Funken in den Schülern anerkennen und dementsprechend sich auch des religiösen Potenzials jedes Schülers bewusst sein muss, zum anderen wäre es möglich die Metapher auch dahingehend zu deuten, dass der Religionspädagoge die Schüler nach den Lehren der katholischen Kirche anleiten soll, sie daran binden soll, wie ein Gärtner mittels eines Pflanzenstabes eine Pflanze stützt. Positiv formuliert wäre dann die Stütze als ein Hilfsmittel für den Alltag des Schülers zu interpretieren. Negativ gedeutet wäre der Freiraum der Pflanze sehr eingeschränkt und der Schüler könnte daher seinen Glauben nicht eigenständig entdecken und auf sein eigenes Leben umlegen.

3.3.2. Der Techniker und Handwerker als pädagogische Metapher

Diese Metaphorik der Technik und des Handwerks ist vermutlich ebenso alt wie die des Gärtners und gründet auf der Tatsache, dass man durch eigenes, absichtsorientiertes Handeln, die Natur verändern und gestalten kann. Die Ziele des Handels kommen nicht mehr aus der Natur selbst sondern werden von außen determiniert. Als „natürlich“ wird alles gesehen, das von selbst geschieht, die Technik wird also als Gegenbegriff zur Natur gesehen.¹³⁷ Handwerk ist, als praktizierte Technik gesehen, an der Herstellung eines nützlichen Produktes interessiert, das Material dazu ist die Natur.¹³⁸ Die Metapher der Schule als Werkstatt wird im 18. Jahrhundert vermehrt dazu verwendet, die Schule als einen für die Gesellschaft arbeitenden Ort zu beschreiben, der produktive, effizient arbeitende Schüler hervorbringt.¹³⁹ Im 21. Jahrhundert scheint der Begriff Werkstatt eine Umdeutung erfahren zu haben: Lernwerkstätten bezeichnen Orte, an denen die Schüler selbstständig

137 Vgl.: TREML, Alfred K., Allgemeine Pädagogik- Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S. 172

138 Vgl.: Ebd., S. 173

139 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S. 221

und durch eigene Erfahrung lernen können.¹⁴⁰ Der Lehrer steht nicht mehr als handwerklicher Meister im Vordergrund, der Schüler nach seinen Ansichten formt und gestaltet.

Die frühe Geschichte der pädagogischen Metapher des Handwerkers ist leider vom Wortstamm des Handwerks her geprägt – bereits im alten Ägypten spielten körperliche Züchtigungen bei der Erziehung eine entscheidende Rolle. Die entsprechende Hieroglyphe für den Begriff „Erziehen“ zeigt einen schlagenden Mann.¹⁴¹ Das alte Sprichwort „Wer nicht hören will, muss fühlen!“, dass leider auch in unserer Zeit noch nicht in Vergessenheit geraten ist, zeigt, dass die Metaphorik des Erziehers als schlagenden Handwerker, rund 3000 Jahre überdauert hat.

Dabei war das Schlagen selbst ursprünglich eine Vorbedingung zum Lernen – es sollte zum Zuhören animieren.¹⁴² Nun kann der Handwerker aus einem Stück Material durch Einwirkung ein Produkt herstellen. Damit der pädagogische Handwerker diesem Anspruch gerecht wird, muss auf das erste Bild des Gärtners zurückgegriffen werden. Auch der Gärtner ist – in manchen seiner Arbeitsschritte – ein Handwerker, beispielsweise stutzt er bei der Baumzucht Äste oder bildet sie zu Recht.¹⁴³ Das „Zurechtstutzen“ dient dazu, den Baum in die gewünschte Form zu bringen – wachsen, muss er dennoch selbst. Der Erzieher als Handwerker beschränkt also äußere Einflüsse und beschränkt die Möglichkeiten des Wildwuchses damit sich der Schüler entsprechend entwickeln kann.

Der große Unterschied zum ersten Bild liegt wohl darin, dass es hier der Erzieher selbst ist, der eine fixe Vorstellung des zu erreichenden Entwicklungsstandes des Kindes hat und diesen seiner Technik zugrunde legt. Er gibt Richtung und Form der Entwicklung strikt vor und unterbindet alles, was diese Entwicklung stören könnte.¹⁴⁴

Der katholische Religionspädagoge wäre nach dieser Metaphorik entweder entsprechend der frühen Entwicklungsphase der Metapher ein Lehrer, der darauf achten würde, dass die Schüler produktiv das wiedergeben, was er sie gelehrt hat. Das „Ave Maria“ auswendig zu

140 Vgl.: GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007, S.223

141 Vgl.: TREML, Alfred K., Allgemeine Pädagogik- Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S. 174

142 Vgl.: Ebd.

143 Vgl.: Ebd., S. 175

144 Vgl.: HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Studienausgabe, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006, S. 45

lernen und das „Vater unser“ aufsagen zu können, wäre einer der obersten Bestrebungen eines solchen Religionslehrers. Der Religionslehrer könnte positiv ausgelegt und aus heutiger Sicht aber auch ein Lehrer sein, der Schülern einen geschützten Raum – eine Werkstatt – gibt, in denen sie selbst durch ihre eigenen Erfahrungen lernen und den Glauben für sich selbst entdecken können. Er tritt hier nicht als handwerklicher Meister, sondern als Erfahrener auf, der seinen Schülern verschiedene Techniken sich einer Materie zu nähern zeigt.

3.3.3. *Der Führer und Begleiter als pädagogische Metapher*

Das Sinnbild des Begleiters entwickelte sich aus dem griechischen Wort „παιδαγωγός“, was so viel wie „Knabenführer“ bedeutet.¹⁴⁵ Darunter verstand man einen Sklaven, der den Schüler auf seinem Weg vom Haus der Eltern in die Schule und wieder zurück begleitete. Der Begriff des „Führens“ wurde später oft missverständlich gebraucht im Sinne eines „Folgens“ und „Gehorchens“. Dem Lehrer kam somit eine Autoritätsrolle zu, die von der Grundlegung her nicht intendiert war.

Ein die Menschheit seit Anbeginn begleitendes Problem war die Orientierung des Individuums im größer werdenden Raum. Die Grundaufgabe eines „führenden“ oder „begleitenden“ Pädagogen ist es nach dem Pädagogen Alfred Tremml, dem Schüler Orientierung im Raum zu geben und ihn so auf seinem Lernweg zu unterstützen.¹⁴⁶ Im Lernprozess verhält sich der Schüler wie ein Wanderer, der sich für seine Bergtour einen Führer sucht, einen Menschen, der das ihm noch fremde Umgebung schon kennt und ihm hilft, den richtigen Weg zu finden.¹⁴⁷ Der Pädagoge verhält sich dabei stets aktiv, er erklärt den unbekannten Weg nicht nur, er geht mit, warnt vor Gefahren und führt schließlich unbeschadet ans Ziel. Der Pädagoge ist es also, der den Schüler auf „den Weg zu eigenen Lernprozessen bringt“¹⁴⁸, wobei hier der Pädagoge dabei verschiedenste Voraussetzungen mitbringen sollte. In erster Linie muss er ortskundig sein, das heißt, er muss Erfahrungen

145 Vgl.: WINKLER, Michael: Kritik der Pädagogik – Der Sinn der Erziehung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2006, S.112

146 Vgl.: TREML, Alfred K., Allgemeine Pädagogik- Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S. 177

147 Vgl.: HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Studienausgabe, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006, S. 34

148 TREML, Alfred K., Allgemeine Pädagogik- Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S. 179

damit haben, den für den Schüler richtigen Weg zu finden. Gleichzeitig braucht er ein gewisses Maß an Autorität, da er vom Schüler bereits am Beginn des Weges als kundiger Begleiter anerkannt werden muss. Diese Autorität kann er jedoch nicht produzieren, er muss sie vom Schüler selbst verliehen bekommen, so Treml.¹⁴⁹ Es braucht also großes Vertrauen, das der Schüler dem Lehrer schon im Vorhinein zugesteht. Der Schüler wiederum, muss nicht nur in die Fähigkeit des Führers, den richtigen Weg zu kennen, vertrauen, sondern auch auf die positiven Absichten des Begleiters. Die Schüler – Lehrer Beziehung wird nicht nur davon getragen, dass der Lehrer als Begleiter den für den Schüler richtigen Weg kennt, sondern den Schüler eben diesen auch zeigt und ihn so an sein Ziel, das heißt natürlich immer an das Ziel des Schülers, bringt.

Wo dies nicht der Fall ist, wird der Führer schnell zum Entführer, beispielsweise dadurch, dass er auf die Individualität des Schülers keine Rücksicht nimmt und diesem seinen eigenen Weg aufzwingt.

Die Metapher des pädagogischen Führers ist also eine sehr ambivalente, wobei die historische Belastung des Begriffs „Führer“ das ihre dazu beiträgt.

Im anzustrebenden Idealfall beschreibt der „Bergführer“ einen Lehrertypus, der über eine natürliche, vom Schüler verliehene Autorität verfügt und diese ausschließlich im Sinne und zum Nutzen des Schülers anwendet. Die selbe Metapher kann leider auch einen Pädagogen umschreiben, der seinen Führungsanspruch mit Druck und Macht aufrecht erhält, seine eigenen Ziele verfolgt und gleichzeitig davon überzeugt ist, dass dies alles im Interesse des Schülers erfolgt.¹⁵⁰

Das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler ist ein sehr sensibles und zerbrechliches. Gestärkt wird es durch vertrauensbildende Maßnahmen die absichtlich intendiert oder aber auch zufällig in Alltagssituationen passieren können.¹⁵¹ Hier hilft uns wiederum das Bild des Bergführers: unser Vertrauen in ihn steigt beispielsweise enorm, nachdem er uns bei der ersten schwierigen Stelle die Hand gereicht hat, uns erklärt hat, wo wir mit unseren Füßen sicheren Halt finden und uns gleichzeitig in aller Ruhe die Zeit gibt, die wir brauchen, um die Schwierigkeit zu meistern. Mit Torberg's Buch „Der Schüler Gerber“

149 Vgl.: TREML, Alfred K., Allgemeine Pädagogik- Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000, S. 179

150 Vgl.: Ebd., S. 180

151 Vgl.: Ebd., S. 181

wurde dem Lehrer mit fehlgeleiteten Führungsansprüchen, der seine Führungsposition mit Macht, Unterdrückung und Psychoterror festigt, ein mahnendes Denkmal gesetzt.

Der evangelische Theologe Norbert Ammermann führte 1999 eine Befragung von Religionspädagogikstudenten durch, um das Selbstverständnis der zukünftigen Religionslehrer aufzuzeigen.¹⁵² Norbert Ammermann verwendete hierbei die Metaphernforschung, die Metaphern als Vehikel unseres Denkens versteht. Die Befragung sollte Rückschlüsse auf die Konzipierung der eigenen Lehrerrolle und die Lehrer - Schüler Interaktionen geben. Durch Metaphern werden nach Ammermann unbewusste Vorstellungen transportiert, die sich auf die pädagogischen Handlungen auswirken können. Die Metaphern, die die Studenten einbrachten, enthielten nach Ammermann Grundambivalenzen des seelsorgerischen Modells. Unter den erwähnten Metaphern fand sich auch das Bild des Wanderers, der versucht den Schülern die Liebe Gottes näher zu bringen. Im Gegensatz zu anderen von den Studenten eingebrachten Metaphern impliziert das Bild vom Wanderer hier eine progressive Funktion des Lehrers. Die Metapher des Wanderers umschreibt nach Ammermann also das Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer, wobei der Schüler sich regressiv verhält, um den vom Lehrer gezeigten Weg nachgehen zu können.¹⁵³

Wie Ammermann selbst festhält, sind die Befragung seiner Studenten und die von ihnen eingebrachten Metaphern in keinsten Weise repräsentativ. Dennoch geben die Ergebnisse dieser Metaphernanalyse ein Beispiel für eine Identifikationsmöglichkeit, die unterschiedliche Metaphern bieten. Die Art und Weise wie eine Metapher interpretiert und wie sich die Person mit dem jeweiligen Bild identifiziert, lässt es zu, Rückschlüsse auf das Selbstverständnis der Person zu ziehen.

Der Religionslehrer als Begleiter wird oft in Zusammenhang mit einem therapeutisch orientierten Religionsunterricht¹⁵⁴ gesehen, bei dem die Identitätsentwicklung der Schüler in den Vordergrund gestellt wird. Der Religionsunterricht wird hierbei als Lebensorientierung verstanden.

152 Vgl.: AMMERMAN, Norbert: Seelsorge im Religionsunterricht – Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1999, S. 126 ff.

153 Vgl.: Ebd., S. 128

154 Vgl.: GRETHLEIN, Christian: Fachdidaktik Religion – Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2005, S. 199 ff., sowie HILGER, Georg/ LEIMGRUBER, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik - ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel Verlag, München; 6. Auflage, 2010, S. 221

Der evangelische Religionspädagoge Grethlein kritisiert diese therapeutisch begleitende Dimension des Religionslehrers.¹⁵⁵ Die zunehmende Schülerorientiertheit führte nach Grethlein zu einem veränderten Selbstbild des Religionslehrers. Grethlein bestreitet zwar nicht die Notwendigkeit als Religionslehrer die Schüler zu begleiten, da gerade im Religionsunterricht existentielle Lebens- oder Sinnfragen von Schülern thematisiert werden, allerdings sei „der Religionslehrer als Begleiter“ gemäß dem sogenannten therapeutischen Religionsunterrichts keine angemessene Rollenbestimmung. Nach Grethlein sei auch ein kirchen- oder religionskritischer Aspekt bei dieser Art der Rollenbestimmung nicht ausgeschlossen. Die Kritik von Grethlein bezieht sich nur auf eine Facette der Begleitermetaphorik und basiert somit auf einer Gleichsetzung der Rolle des Begleiters mit der eines Therapeuten. Diese Simplifizierung wirft zwar problematische und diskussionswürdige Aspekte dieser Rollenmetaphorik auf, kann jedoch dem Bild des Religionslehrers als Begleiter in keinsten Weise gerecht werden.

Der Begleiter umfasst also ein ziemlich breites Spektrum an Interpretationen, da das Bild vom Bergführer über einen Wegbegleiter hin reicht. Der Begleiter muss also nicht automatisch ein progressiver Führer sein, der den Weg kennt und der eine Autoritätsstellung innehat, sondern kann auch gleichberechtigt und als ebenso Suchender den Weg mitgehen. Begleitung ist auch nicht unbedingt an die Weg- Metapher gebunden, obschon sie als solche im pädagogischen Diskurs gebräuchlich ist, sondern könnte auch als musikalisches Bild verwendet werden. Dies zeigt, dass „Begleitung“ ein sehr offener Begriff ist, der auf der einen Seite nicht unproblematisch ist, da er Missverständnisse nicht ausschließt, auf der anderen Seite viel Interpretationsfreiraum zulässt.

155 Vgl.: GRETHLEIN, S. 200

4. Das Begleitermodell in der ignatianischen Pädagogik

4.1. Der geistliche Begleiter in der ignatianischen Spiritualität

Als sich der heilige Ignatius (1491-1556) für ein Jahr in die Stadt Manresa zurückzog, begann er seine innerlichen Erlebnisse in seinem Exerzitienbuch, das er mit „Die Geistlichen Übungen“ betitelte, niederzuschreiben. Das Exerzitienbuch ist das geistliche Testament, das Ignatius seinem Orden hinterließ und ist das eigentliche Spezifikum des Jesuitenordens. *„Die Exerzitien sind kein Lehrbuch des geistlichen Lebens, sondern ein Buch der Praxis“*, wie es Josef Stierli SJ nennt.¹⁵⁶

Die „Geistlichen Übungen, die „Exercitia spiritualia“, sind der bevorzugte Ort für das ignatianische Kommunikationsgeschehen.¹⁵⁷

Die „Geistlichen Übungen“ haben eine trialogische Struktur:

Es sind also drei Personen, die in der geistlichen Begleitung eine Rolle spielen: der Begleiter, der Suchende und Gott.¹⁵⁸ Wobei in der ignatianischen Spiritualität immer betont wird, dass die Beziehung zwischen dem, der begleitet, und dem, der begleitet wird, nie im Vordergrund steht, sondern die Suche nach Gott.¹⁵⁹

Primäres Ziel der Exerzitien ist es, dass der Suchende seinen individuellen Weg zu Gott findet und sein Leben auf Gott hin ordnet.¹⁶⁰ Die „Früchte der Exerzitien“ sollen aber auch in die Welt hinausgetragen werden, da die Exerzitien nach Ignatius doch das Allerbeste sind, was man *„in diesem Leben denken, verspüren und verstehen kann, sowohl dafür, dass sich der Mensch selber nützen kann, wie dafür, Frucht bringen und vielen anderen helfen und nützen zu können.“*¹⁶¹ Das Sinnziel der Exerzitien stellt Ignatius - wie Willi Lambert SJ es formuliert -

156 STIERLI Josef SJ: Ignatius von Loyola - Gott suchen in allen Dingen, Texte geistlicher Mystiker, Walter – Verlag AG Olten, München, 1983, S. 118

157 Vgl.: LAMBERT Willi SJ, Die Kunst der Kommunikation: Entdeckungen mit Ignatius von Loyola, Herder, Freiburg i. Br., 1999, S.73

158 SCHAUPP, Klemens SJ: Gott im Leben entdecken: Einführung in die geistliche Begleitung, Topos, Würzburg, 1994, S.15

159 Vgl.: Ebd.

160 Vgl.: Ebd., S. 21

161 KÖSTER Peter / ANDRIESSEN, Herman: Sein Leben ordnen: Anleitungen zu den Exerzitien des Ignatius von Loyola, Herder, Freiburg i. Br., 1991, S.19

in einem sehr herzlichen Bild dar: dass der Mensch sich von Gott umarmen und so die lebensgestaltende Liebe in sich wecken lassen solle, beziehungsweise dürfe.¹⁶²

Die Intention der Exerzitien muss klar sein, sowohl dem Exerzitienbegleiter wie auch dem zu Begleitenden. Um das vorgegebene Ziel zu erreichen, nennt Ignatius eine Reihe von Hinweisen, die in der Kommunikation hilfreich sind. Diese sind Anmerkungen an den, der die Exerzitien gibt und an den, der die Exerzitien empfängt.

Das Geben des Exerzitienempfängers besteht im Wesentlichen darin, dass er *„in die Übungen mit großem Mut und mit großer Freigebigkeit gegen seinen Schöpfer und Herrn eintritt und ihm all sein Wollen und all seine Freiheit darbringt, damit die göttliche Majestät sowohl über seine Person als auch über alles, was er besitzt, nach ihrem heiligsten Willen verfüge“*.¹⁶³

Man vergleiche hierzu das Hingabe – Gebet, das „Suscipe“, des Heiligen Ignatius, das im Exerzitienbuch in der Schlussbetrachtung „Zur Erlangung der Liebe“ steht:

*„Nimm dir, Herr, und empfangе alle meine Freiheit,
mein Gedächtnis, meinen Verstand und meinen ganzen Willen,
alles, was ich habe und was ich besitze;
du hast es mir gegeben, dir, o Herr, erstatte ich es zurück;
alles ist Dein, verfüge darüber ganz nach Deinem Willen.
Gib mir nur Deine Liebe und Gnade; denn das ist mir genug.“*¹⁶⁴

Dieses universale, radikale und personale Angebot¹⁶⁵ in Form eines Bittgebets gibt ganz gut wieder, was mit Freigebigkeit und Mut in der vorher angegebenen Anmerkung gemeint ist.

Es soll allerdings in den Exerzitien immer ein gegenseitiges Geben und Empfangen sein - sowohl bei Gott und Mensch, als auch bei Exerzitienbegleiter und Exerzitienempfänger.

Dies wird vor allem in den „Vorbemerkungen“ im Exerzitienbuch deutlich, wenn Ignatius schreibt: *„damit beide, sowohl der Exerzitienmeister als auch Exerzitand, mehr mitarbeiten und Fortschritte machen können, ...“*¹⁶⁶.

162 Vgl.: LAMBERT Willi SJ, Das siebenfache Ja, Exerzitien – ein Weg zum Leben, Echter, Würzburg, 2004, S. 18

163 Ebd., S. 5

164 Vgl.: LAMBERT Willi SJ, Das siebenfache Ja, Exerzitien – ein Weg zum Leben, Echter, Würzburg, 2004, S. 234

165 Vgl.: Ebd., S.140

Ignatius merkt in seinem „Principio y fundamento“ der Exerzitien, also in der Grundwahrheit und Grundlage, an, dass wir uns gegenüber den Dingen auf Erden gleichmütig (indiferente¹⁶⁷) verhalten sollen, um sie dann zu nützen oder zu lassen, je nachdem inwiefern „alles zur Größeren Ehre Gottes“¹⁶⁸ dient. Hierfür wird dem Exerzitiengeber nahe gelegt, dass er sich gleichmütig den Regungen des Exerzitienempfängers geben soll. Er soll einer Waage gleichen, *„sich in der Mitte halten und den Schöpfer mit dem Geschöpf und das Geschöpf mit seinem Schöpfer und Herrn unmittelbar verkehren lassen.“*¹⁶⁹

4.1.1. Grundhaltungen des Begleitens in der ignatianischen Spiritualität

Im Exerzitienbuch werden Grundhaltungen beim Begleiten aufgezeigt. So ist auf achtsames Hören, also auf ein personenzentriertes Zuhören, und behutsames Sprechen zu achten. Hinweise zu den Betrachtungen sollen vom Exerzitiengeber nur kurz und zusammenfassend gegeben werden.¹⁷⁰ *„Denn nicht das Vielwissen sättigt die Seele und gewährt ihr Befriedigung, sondern das innere Fühlen und Verkosten der Dinge.“*¹⁷¹

Ebenso müssen sich die geistlichen Übungen in ihrer Anwendung nach der Individualität des Einzelnen richten. Die Achtung der Einzigartigkeit des Anderen muss in allen Bereichen gegeben sein, was zum Beispiel Alter, Bildung und Fähigkeiten betrifft.¹⁷² Alles, was dem zu Begleitenden mehr hilft, das Ziel der Exerzitien zu erreichen, soll eingebracht werden.

166 Ebd.

167 *„Indifferenz heißt bei Ignatius nicht, sich vom Leben treiben zu lassen, anstatt es zu meistern. Es heißt auch nicht irdischen Dingen zu entsagen, sondern sie zu nützen, wo sie förderlich sind. Indifferenz ist innere Unabhängigkeit von den Geschöpfen, weil nur Gott als Ziel genügt.“*

Vgl.: VON LOYOLA Ignatius, Geistliche Übungen, nach der Übersetzung von Alfred Feder SJ, Herder, Freiburg, 1951, S. 39

Vgl.: KÖSTER Peter, Zur Freiheit befähigen – Kleiner Kommentar zu den Großen Exerzitien des Hl. Ignatius, St. Benno, Leipzig, 1999, S. 23

168 *„Omnia ad maiorem Dei gloriam“*, Leitsatz der Jesuiten

169 LAMBERT SJ, Willi: Aus Liebe zur Wirklichkeit – Grundworte ignatianischer Spiritualität, Mainz 1991, S. 15

170 Vgl.: LAMBERT SJ, Willi: Aus Liebe zur Wirklichkeit – Grundworte ignatianischer Spiritualität, Mainz 1991, S. 2

171 Ebd.

172 Vgl.: Ebd., S. 18

Das Begleiten soll auch und vor allem ein Geschehen in Verbundenheit mit Gott sein. Ignatius verwendet hier den Ausdruck, dass wir im Dienste Gottes als „instrumentum coniunctum“ stehen – also als ein mit Gott verbundenes Werkzeug.¹⁷³

Auch wird darauf aufmerksam gemacht, dass es bei dem Begleitgespräch nicht um das ausforschen oder kennen lernen geht, sondern um das behutsame und aufmerksame Wahrnehmen der Regungen der Seele.¹⁷⁴ Eine der Grundhaltungen des Exerzitienbegleiters sollte daher das liebende Begegnen sein und die reine Absicht im Begleiten, denn „das Gegenteil von gut, ist gut gemeint“, wie es Willi Lambert SJ in diesem Zusammenhang zutreffend anmerkt.¹⁷⁵ Es geht nicht um das „Überstülpen“ der eigenen Meinung, sondern um ein in Liebe begegnendes Gespräch, das nur so Früchte tragen kann. „*The director [der Exerzitienbegleiter] was to be a helper or facilitator only. Ignatius frequently warned of harm spiritual guides could bring to others by insisting on following a certain path or using their own experiences a norm for others*“, so der Jesuit William Meissner.

In Ignatius seinen eigenen Worten: „*Nach meiner Ansicht kann es keinen größeren Irrtum in geistlichen Dingen geben, als die anderen nach sich selbst leiten zu wollen.*“¹⁷⁶

4.1.2. Grundperspektiven des Begleitens in der ignatianischen Spiritualität

Ignatius betont, dass es wichtig ist, die inneren Regungen und Bewegungen der Seele zu betrachten und zu ordnen. Hier sind Zustände des Herzens, wie Angst, Freude, Trostlosigkeit, Unruhe, Freiheit, Hass, etc. gemeint. Es gilt diese durch die „Unterscheidung der Geister“ zu ordnen, sodass man an den Regungen der Seele, die Frucht bringen, „dranbleibt“, durch sie auf dem Weg zu Gott voranschreitet und die geistigen Bewegungen, die einem bei dem eigenem Weg auf Gott hin nicht weiterhelfen, „lassen kann“.

Hierfür ist der Begleiter von Nöten, der einem dabei helfen soll, zu unterscheiden zwischen „lebensfördernden“ und „lebenszerstörenden“ Kräften und nichts zu übersehen¹⁷⁷.

173 Vgl.: LAMBERT SJ, Willi: Die Kunst der Kommunikation: Entdeckungen mit Ignatius von Loyola, Freiburg i. Br. 1999, S.81

174 Vgl.: Ebd. S. 17

175 Vgl.: Ebd. S. 82

176 KÖSTER, Peter / ANDRIESEN, Herman: Sein Leben ordnen: Anleitungen zu den Exerzitien des Ignatius von Loyola, Herder, Freiburg i. Br., 1991, S.62

177 SCHAUPP, Klemens SJ: Gott im Leben entdecken: Einführung in die geistliche Begleitung, Würzburg 1994, S.18

Eine weitere Funktion des Begleiters ist es, dass er den, der die Exerzitien empfängt, dort „abholt“, wo er auf seinem Glaubensweg gerade „steht“. „Denn sosehr ihm die Regeln der ersten Woche nützen können, ebenso sehr werden ihm die der zweiten Woche schaden...“¹⁷⁸

Ignatius, der selbst tiefe Depressionen und sogar Selbstmordgedanken hatte¹⁷⁹ und gerade in diesen Zeiten einen Begleiter gebraucht hätte, hebt die Bedeutung des Begleiters in besonderer Weise hervor. So wäre es desweiteren notwendig, dass der Exerzitienbegleiter auf die Regungen des Exerzitienempfängers aufmerksam achtet und auch dementsprechend reagieren soll. Demnach soll er, wenn er merkt, dass beim Üben keine geistigen Regungen entstehen und er nicht durch verschiedene Geister bewegt wird, ihn eindringlich fragen, ob er die Übungen auch gewissenhaft ausführe.¹⁸⁰ Falls der Begleiter bei ihm allerdings Trostlosigkeit vorfindet, so soll er sich ihm gegenüber nicht hart, sondern mild und sanft verhalten und ihm den nötigen Mut zusprechen, damit dieser seinen Weg weitergehen kann.¹⁸¹

Auch die äußeren Umstände, also das „setting“, wie es Willi Lambert SJ nennt, sind zu beachten und sind nicht unwichtig für den Verlauf der Exerzitien. Ignatius hat auch hierzu verschiedene Anweisungen, was zum Beispiel den Ablauf des Tages, die Nahrung und den Schlaf betrifft. Auch das Schweigen, das einem das „Hinhören“ auf die eigenen Regungen erleichtern soll, ist durchaus wichtig für den „Erfolg“ der Exerzitien. Denn ein geordneter Rahmen der Exerzitien, der allein schon durch den Ablauf des Tages sichergestellt ist, soll dem Übenden helfen, sein Leben leichter zu ordnen. Es ist jedoch immer notwendig zu schauen, was dem, der die Exerzitien empfängt, mehr hilft auf seinem Weg, *„Gott in allen Dingen zu suchen und zu finden“*.¹⁸²

Es geht Ignatius bei den Exerzitien um eine Ganzheitlichkeit, denn wenn man „Gott in allen Dingen suchen und finden“ soll, ist es hilfreich, dass man auch beim Beten alle Kräfte aufwendet, um Gott zu dienen.¹⁸³

178 Ebd., S. 9

179 Vgl.: LAMBERT, Willi SJ: Die Kunst der Kommunikation: Entdeckungen mit Ignatius von Loyola, Freiburg i. Br. 1999, S.86

180 Ebd., S. 6

181 Vgl.: LAMBERT, Willi SJ: Die Kunst der Kommunikation: Entdeckungen mit Ignatius von Loyola, Freiburg i. Br. 1999, S. 7

182 Vgl.: KIECHLE, Stefan SJ, Der Jesuitenorden heute, Topos, Mainz, 2000, S. 73

183 Vgl.: LAMBERT, S.86

4.1.3. Die pädagogische Rolle des Begleiters in der ignatianischen Spiritualität

Die Anweisungen, die am Anfang der „Geistlichen Übungen“ stehen, sind vor allem an den Exerzitienbegleiter gerichtet und durchaus pädagogisch zu verstehen.¹⁸⁴ Elmar Mitterstieler SJ sieht bei den „Geistlichen Übungen“ eine Analogie zu Texten, die als Unterrichtshilfen für Lehrer verfasst sind. Unterrichtshilfen sind Anleitungen für Lehrer, die ihn dabei unterstützen sollen, die Schüler entsprechend gut zu unterrichten. So müsse man die Anweisungen an den, der die Exerzitien gibt, ebenso wie Unterrichtshilfen für Lehrer als Hilfestellung sehen.¹⁸⁵ Der Begleiter übernimmt eine pädagogisch spirituelle Rolle, um dem Exerzitand dabei zu helfen, sein Leben auf Gott hin zu ordnen.

Nach dem Jesuiten Rogelio García – Mateo geben die Rollen dessen, der die Exerzitien macht und dessen, der sie gibt, ein lebendiges Modell der interpersonalen Kommunikation wieder, das nicht nur für die Religionspädagogik gilt, sondern auch auf den Bereich der Beziehung Lehrer-Schüler anwendbar ist.¹⁸⁶ Der Fokus der ignatianischen Exerzitien liegt immer auf der Person, welche die Exerzitien macht.¹⁸⁷ Obschon die Anweisungen des Ignatius in erster Linie für den Exerzitienbegleiter geschrieben worden sind, lassen sich diese nur im Hinblick auf den, der die Exerzitien macht, verstehen.

Der Exerzitiengeber muss auf den Exerzitanden eingehen und die Übungen ihm entsprechend ausrichten. Gemäß EB 18¹⁸⁸ sind die Exerzitien „je nach Alter, Bildung oder geistiger Fassungskraft“ dem Exerzitanden anzupassen, damit er für sich möglichst viel Nutzen daraus ziehen kann. Dies soll sowohl einer Unter-, als auch einer Überforderung für diejenigen, die Exerzitien machen, verhindern, beziehungsweise vorbeugen. Der

184 Vgl.: GARCIA – MATEO, Rogelio SJ: „Das Pädagogische in den Geistlichen Übungen“, in: FUNIOK, Rüdiger SJ / SCHÖNDORF, Harald SJ (Hrsg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten – Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Auer Verlag, Donauwörth 2000, S.27ff.

185 Vgl.: MITTERSTIELER, Elmar SJ: Ein Text, der nicht dazu bestimmt ist gelesen zu werden, in: „experiment – leben aus den exerzitien, Pastoralamt Erzdiözese Wien, 3/ 2000, S. 2

186 Vgl.: GARCIA – MATEO, Rogelio SJ: „Das Pädagogische in den Geistlichen Übungen“, in: FUNIOK, Rüdiger SJ / SCHÖNDORF, Harald SJ (Hrsg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten – Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Auer Verlag, Donauwörth 2000, S.40

187 Vgl.: Ebd.

188 EB wird in dieser Arbeit als Abkürzung verwendet und meint hier und auch im weiteren Verlauf „Exerzitienbuch“.

Exerzitienbegleiter muss also im pädagogischen Sinne die Exerzitien alters- und bildungsgemäß aufbereiten.

Gleichzeitig ist der Exerzitiengeber dazu angehalten, sich auf die Entwicklungen im Prozess der Exerzitien einzulassen. Nicht der, welcher die Exerzitien gibt, und seine Vorstellungen sind wichtig, sondern der Exerzitand und seine Beziehung zu Gott. Ähnlich wie beim Lernprozess, bei dem nicht das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler im Vordergrund stehen soll, so ist auch hier darauf zu achten, dass die Exerzitien und der damit verbundene Prozess nicht in den Hintergrund treten.

Damit derjenige, der die Exerzitien macht, einen geistigen Gewinn aus den Exerzitien ziehen kann, muss der Exerzitienbegleiter darauf achten, dass er sich selbst zurücknimmt, um dem eigentlichen Ziel der Exerzitien gerecht zu werden - nämlich das Leben auf Gott hin zu ordnen. So wie der Unterricht auf das Ziel hin gestaltet ist, dass der Schüler möglichst viel Erkenntnisse vom Unterricht mitnehmen soll, um es auf sein Leben anzuwenden, so soll das Exerzitiengeschehen in den Alltag übernommen und fruchtbar gemacht werden.

Es geht hier um den oben schon erwähnten Begriff der „Indifferenz“. Beide, sowohl Exerzitiengeber als auch Exerzitienempfänger, sollen sich indifferent verhalten. Dies bedeutet eine Art Gleichmütigkeit, die keine Gleichgültigkeit meint, sondern ein sich Zurücknehmen und gleichzeitiges Einlassen auf die Situation, um entsprechend dem Ziel der Exerzitien Entscheidungen treffen zu können. In der Pädagogik muss der Lehrer ebenso dem Schüler den Freiraum lassen, sich auf die Lernsituationen gleichmütig einzulassen, damit er diese dann für ihn fruchtbringend in den Alltag zu übertragen vermag.

So wie der Schüler sich dem Lernprozess gegenüber indifferent verhalten soll, so muss der Lehrer dem Schüler ebenso gleichmütig begegnen, um ihn nicht in eine bestimmte beziehungsweise in seine Richtung zu drängen.

„Damit sowohl der, welcher die geistlichen Übungen gibt, wie der, welcher sie macht, sich gegenseitig mehr helfen und nützen...“, heißt es in der 22. Anweisung des Exerzitienbuches. Es gibt hier demnach ein ausgeglichenes und gleichberechtigtes pädagogisches Verhältnis zwischen Exerzitienbegleiter und Exerzitand.

4.2. Die ignatianische Pädagogik

Obwohl von Ignatius, der 1534 den Jesuitenorden gründete, keineswegs intendiert, wurde das Erziehungswesen ein Schwerpunkt des damals noch jungen Ordens. Schon allein durch das im Gründungsideal festgelegte Wanderapostolat¹⁸⁹ waren Schulen eigentlich nicht mit dem Ordenskonzept vereinbar.

Trotzdem wurde schon zu Lebzeiten Ignatius von Loyola die Grundsteine für die weit reichende Arbeit der Gesellschaft Jesu im Bereich der Pädagogik grundgelegt.

Papst Paul III. und Juan de Vega, Vizekönig von Sizilien, waren an der Gründung der ersten Jesuitenschulen maßgeblich beteiligt.¹⁹⁰ Auf ihr Ansuchen hin und aufgrund von positiven Erfahrungen bei der Erziehung in indischen und spanischen Schulen entsendete Ignatius zehn Mitbrüder nach Messina, um an der Universität Theologie zu lehren und in der Stadt eine Schule zu gründen. Die Jesuiten nutzten die Schulen als Basis für ihre seelsorgliche Tätigkeit und als Mittel gegen die Reformation. Der Jesuitenorden weitete den Unterricht auch auf die humanistischen Fächer aus und beschränkte sich somit nicht bloß auf den Religionsunterricht.

4.2.1. Die Grundzüge der ignatianischen Pädagogik

4.2.1.1. Das ignatianische Paradigma

In dem Dokument „Ignatianische Pädagogik – Ansätze für die Praxis“ von der internationalen Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung (Rom 1993) wurde das Paradigma wie folgt beschrieben:

„Das ignatianische Paradigma von Erfahrung, Reflexion und Handeln bietet dem Lehrer eine ganze Reihe von Wegen, um seinen Schülerinnen und Schülern durch die Begegnung mit der Wahrheit und durch die Erforschung dessen, was Menschsein ausmacht, Lernen und

189 Vgl.: KLEIN, Ralf SJ: Einleitung, in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur, 1998, S. 1

190 Vgl.: O' MALLEY, John W.: Die Schulen der ersten Jesuiten. In: FUNIOK SJ, Rüdiger/ SCHÖNDORF SJ, Harald (Hrsg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten – Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Auer Verlag, Donauwörth 2000, S.54 ff.

Wachstum zu ermöglichen.“¹⁹¹ In der Abhandlung über die ignatianische Pädagogik wird ganz klar betont, dass das ignatianische Paradigma nicht als bloße Theorie, sondern als ein praktisches Werkzeug und ein wirkungsvolles Instrument zu verstehen ist. Es soll jungen Menschen dabei helfen, zu Personen heranzuwachsen, die über Wissen, Gewissen und Gespür verfügen.¹⁹² Reflexion wird als „*treibende Kraft*“ verstanden, die den Schüler als Lernmethode begleiten soll. Die Lernerfahrung soll über bloßes Auswendiglernen hinausgehen und den Lernenden dazu motivieren die Lernerfahrung in das eigene Leben zu integrieren. Der Schüler soll selbst „darüber nachdenken, inwieweit das Erlernte für den Menschen von Bedeutung ist“.¹⁹³ Die Aufgabe des Schülers ist es hierbei mit Eigenverantwortung den Stoff zu lernen. Nicht lernen um des Lernens willen, sondern Lernen um des Lebens willen stehen hier auf dem Programm.

Die Dynamik des Paradigmas wurde 1993 von der Internationalen Kommission für das Apostolat jesuitischer Erziehung in fünf Schritten¹⁹⁴ dargelegt. Zu diesen fünf Schritten zählen der Kontext, die Erfahrung, die Reflexion und das Handeln, so wie die Auswertung.

Der Kontext meint im pädagogischen Sinne den Lernkontext, dem man die Lernübungen anzupassen hat, damit der Schüler diese auch gut für sich umsetzen und nutzen kann. Die Lebenswelt, den Kontext von Jugendlichen zu kennen, ist eine wichtige Voraussetzung für die Lehrperson. Erst dann kann der Lehrer, den Lehrplan individuell auf die Schüler abstimmen. „*Von Zeit zu Zeit ist es nützlich und wichtig, die Lernenden zu ermutigen, über diese Faktoren ihres Umfeldes, die sie erfahren, zu reflektieren und ebenso darüber wie dieses Umfeld ihre Einstellungen, Wahrnehmungen, Urteile und Entscheidungen beeinflusst.*“¹⁹⁵

Die Entscheidung beziehungsweise Unterscheidung ist ein zentraler Begriff bei den geistlichen Übungen des Ignatius. Die Exerzitien sollen dem Menschen dabei helfen, Entscheidungen zu treffen, die für ihn und für andere nützlich und lebensfördernd sind.

Von daher ist es auch notwendig über die eigenen Gründe Entscheidungen zu treffen zu reflektieren. Nur dann werden Kinder und Jugendliche dazu angeleitet, selbstständig für ihr Leben sinnvolle Entscheidungen zu treffen.

191 Vgl.: INTERNATIONALE KOMMISSION für das Apostolat jesuitischer Erziehung: Ignatianische Pädagogik – Ansätze für die Praxis, Rom 1993, § 30, in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur, 1998, S.115

192 Vgl.: Ebd., S.115-116

193 Vgl.: AaO., S.117

194 Vgl.: Ebd., § 32

195 Vgl.: AaO., § 38a, S.119

Der zweite Schritt sei die Erfahrung¹⁹⁶, also die Lernerfahrung, die es möglich macht, dass der Schüler die Sachverhalte nicht nur zu verstehen, sondern auch zu im ignatianischen Sinne zu „begreifen“. Alle Sinne sollen beim Lernen verwendet werden, damit man Erfahrungen sammelt, die „über ein bloßes intellektuelles Verstehen“¹⁹⁷ hinaus gehen. Mit Verstand, Herz und Wille, sowohl kognitiv als auch affektiv, soll der Schüler seine Lernerfahrungen machen.¹⁹⁸ In der ignatianischen Pädagogik wird zwischen unmittelbaren und vermittelten Erfahrungen unterschieden. So wird eine Erfahrung, die man macht und selber erlebt, einen ganz anderen Eindruck hinterlassen, als eine Erfahrung, die einem schriftlich oder mündlich vermittelt wird. Es wird demnach ein möglichst erlebnisorientierte Unterrichtsmethoden angestrebt, damit der Schüler sich am Unterricht beteiligen und somit besonders viel davon für sein Leben mitnehmen kann.

Diese Erfahrungen müssen aber auch reflektiert werden, damit man unterschiedliche Regungen unterscheiden kann. Dies bedeutet seine innere Motivation zu klären und die Gründe hinter der eigenen Beurteilung zu finden.¹⁹⁹ Die Reflexion sei essentiell, damit der Schüler heraus findet, was ihn zu einem freien Menschen macht, „*der den Willen Gottes in jeder Situation sucht, findet und ausführt.*“²⁰⁰ Die Reflexion der Erfahrungen, die ein Schüler macht, führt zum vorletzten Schritt - nämlich den des Handelns. „*Für Ignatius besteht die Nagelprobe der Liebe darin, was man tut, und nicht darin, was man sagt.*“²⁰¹ Jesuitenschulen sollen demnach aktive und engagierte Menschen hervorbringen, die zum Wohlergehen der Gesellschaft beitragen.²⁰²

Die Evaluation oder Auswertung²⁰³ als letzter der fünf Schritte meint nicht nur das prüfen von Schülern und die Leistungsbeurteilung. Die Auswertung soll dem Lehrer und dem Schüler gleichermaßen helfen. So soll der Lehrer dadurch seine eigenen Lehrmethoden hinterfragen und überdenken. Die Ermutigung und die Beratung stehen im Vordergrund einer Rückmeldung an den Schüler. Denn die Sorge um den einzelnen Schüler hat in der ignatianischen Pädagogik einen hohen Stellenwert.

196 Vgl.: INTERNATIONALE KOMMISSION für das Apostolat jesuitischer Erziehung: Ignatianische Pädagogik – Ansätze für die Praxis, Rom 1993, § 42, in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur, 1998, S.121

197 Ebd.

198 Ebd.

199 AaO., § 47, S. 124

200 Ebd.

201 AaO., § 59, S. 127

202 AaO.

203 AaO., § 63 ff., S. 129 ff.

4.2.1.2. *Montessori Pädagogik – Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zur ignatianischen Pädagogik*

- Grundlagen der Montessori-Pädagogik

Maria Montessori's Pädagogik folgt Rousseau und stellt die Würde, Einzigartigkeit und den Entwicklungsdrang von Kindern in dem Mittelpunkt. Verwendet Rousseau hauptsächlich das Bild des in jedem Kind vorhandenen Samens, der zur Geltung kommen will, so beschreibt Montessori die Persönlichkeit des Kindes als formbares Wachs.²⁰⁴ Dieses Wachs soll, so Montessori, nur von der sich entfaltenden Persönlichkeit selbst gestaltet werden, alles andere wäre Manipulation. Die grundsätzliche Aufgabe der Erwachsenen – und somit auch der Lehrer - sieht sie darin, die Formung des Kindes vor Störungen zu bewahren.²⁰⁵

Vordergründig betrachtet könnte man meinen, die Montessoripädagogik stellt nur geringe Anforderungen an Lehrpersonen, schließlich ginge es doch hauptsächlich um das Entfernen von Störungen.²⁰⁶ Die pädagogischen und didaktischen Anstrengungen fallen hauptsächlich in die Vorbereitungsphasen, in denen diverse Materialien entwickelt werden.²⁰⁷

Hauptaufgabe der Leiterin ist es, die Umgebung des Kindes entsprechend vorzubereiten und zu gestalten und so zu erreichen, dass das Kind „es selbst zu tun“²⁰⁸ kann, also Lernprozesse selbst initiiert. Die Haupteigenschaften der Leiterin sind Zurückhaltung und Vertrauen in die Kraft der Kinder, ihren eigenen Weg zu gehen²⁰⁹ - diese Eigenschaften lassen sich mit den Grundsätzen des ignatianischen Begleiters gut in Einklang bringen – erst eine genauere Analyse zeigt die Differenzen auf.

204 Vgl.: MONTESSORI, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik, Quelle&Meyer, Wiebelsheim, 10. Auflage 2009, S.10

205 Vgl.: OSWALD, Paul / SCHULZ-BENESCH, Günther (Hrsg): Grundgedanken der Montessori Pädagogik, Herder, Freiburg 2008 Oswald, 18

206 Vgl.: Ebd., S.104

207 Vgl.: Ebd.

208 RAAPKE, Hans-Dietrich: Montessori heute, Rowohlt, Hamburg 2001, 208

209 Vgl.: Ebd.

- Zurückhaltung und Indifferenz

Die Grundhaltung, mit der Montessoripädagogen ihren Schülern begegnen, ist von Zurückhaltung geprägt – nur so kann das Kind sich selbst entfalten, es darf von keinen Erwachsenen in die eine oder andere Richtung beeinflusst werden.

Diese Haltung deckt sich grundsätzlich mit der des Begleiters, der einer Waage gleich²¹⁰ den Schüler unterstützen, aber nicht beeinflussen soll. Ignatius gibt jedoch nicht nur Hinweise zur Zurücknahme des Begleiters, sondern auch Hinweise für „konkrete Interventionen.“²¹¹

Diese sollen kurz und ermutigend sein und helfen, Durststrecken zu meistern und seelische Blockaden zu lösen. Eben diese Form der Einflussnahme wird in der Montessoripädagogik strikt ausgeschlossen – wie Schülern, die sich beispielsweise auf Erkenntniswegen „verlaufen“ haben geholfen wird, bleibt offen.

- Grundsätzliche Bejahung des Kindes

Maria Montessori beschreibt ein unbedingtes Vertrauen in die Fähigkeiten und die Entwicklung des Kindes begründet dieses mit dem göttlichen Funken, der in jedem Geschöpf innewohnt.

Das ignatianische Vertrauen in das Gegenüber begründet sich ebenso mit unserem Dasein als Geschöpfe Gottes, Ignatius geht in der Praxis noch einen Schritt weiter. Er vertraut nicht nur auf die guten Absichten der Menschen, er ruft dazu auf, dem Gegenüber mit „positiven Vorurteilen“ zu begegnen.²¹² Den Menschen wird so vor Augen geführt, dass der Begleiter ihnen nicht nur äußerlich zuhört und sie (kognitiv) versteht, sondern dass er sie „von innen her versteht, sodass Sie sich selbst besser verstehen.“²¹³

210 Vgl.: LAMBERT, Willi SJ: „Derjenige, der die Exerzitien gibt“ in: Willi Lambert SJ (Hrsg.), Korrespondenz zur Spiritualität der Exerzitien Nr. 64, Oberdeutsche Provinz SJ, München 1994, S.7

211 Ebd., S. 12

212 Vgl.: Ebd., S.5

213 Ebd.

- Die Pädagogik am Prüfstand der Systeme

Jedes pädagogische Konzept muss in der Realität der Schulsysteme bestehen. Der Religionsunterricht nimmt im Kanon der Lernfächer einen Sonderstatus ein, hat er doch zwei unterschiedliche Ebenen der Lernerfolge zu bewältigen. Einerseits hat der Religionsunterricht die Aufgabe, den Schülern Lebens- und Glaubenserfahrungen zu ermöglichen – dies gelingt mit dem pädagogischen Konzept nach Montessori ohne Zweifel – schließlich sind es gerade die Erfahrungen, die wir selbst, aus eigenem Antrieb heraus machen, die uns am stärksten prägen. Andererseits muss der Religionsunterricht auch Faktenwissen im Rahmen des Lehrplans vermitteln. Dies geschieht bei Montessori ausschließlich über Freiarbeitsphasen²¹⁴, dies bedeutet, dass der Schüler selbst bestimmt, wann und mit welchem Inhalt er sich auseinander setzen will. Während sich der Begleiter im ignatianischen Stil auf Interventionen²¹⁵ stützen kann, stehen Grundwerte der Montessoripädagogik hier im Widerspruch zum Inhaltsvermittelndem System Schule.

4.2.2. *Die Schüler- Lehrer Beziehung in der ignatianischen Pädagogik*

Das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern in der Ignatianischen Pädagogik wird durch das sogenannte Ignatianische Paradigma treffend beschrieben. Dieses Paradigma bezieht sich- wie oben schon angemerkt - auf das Zusammenspiel von Erfahrung, Reflexion und Handeln. Der Schüler soll durch die ignatianische Pädagogik dazu befähigt werden, zu einem Menschen heranzuwachsen, der über Wissen, Gewissen und Gespür verfügt.

„Wendet man also das ignatianische Paradigma auf die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler in der jesuitischen Erziehung an, so ist es die wichtigste Aufgabe des Lehrers, den Lernenden eine wachsende Beziehung zur Wahrheit zu ermöglichen, insbesondere bei dem

214 Vgl.: BERG, Horst Klaus: Montessori für Religionspädagogik. Glauben erfahren mit Hand, Kopf und Herz, Verlag Katholisches Bibelwerk, Stuttgart 1994, S. 112

215 Vgl.: LAMBERT, Willi SJ: „Derjenige, der die Exerzitien gibt“ in: Willi Lambert SJ (Hrsg.), Korrespondenz zur Spiritualität der Exerzitien Nr. 64, Oberdeutsche Provinz SJ, München 1994, S.7

Stoff, der unter Anleitung des Lehrers studiert wird. Der Lehrer schafft die Bedingungen, legt die Grundlagen und sieht Gelegenheiten für das beständige Zusammenspiel von Erfahrung, Reflexion und Handeln“, so das Dokument „Ignatianische Pädagogik – Ansätze für die Praxis“.²¹⁶

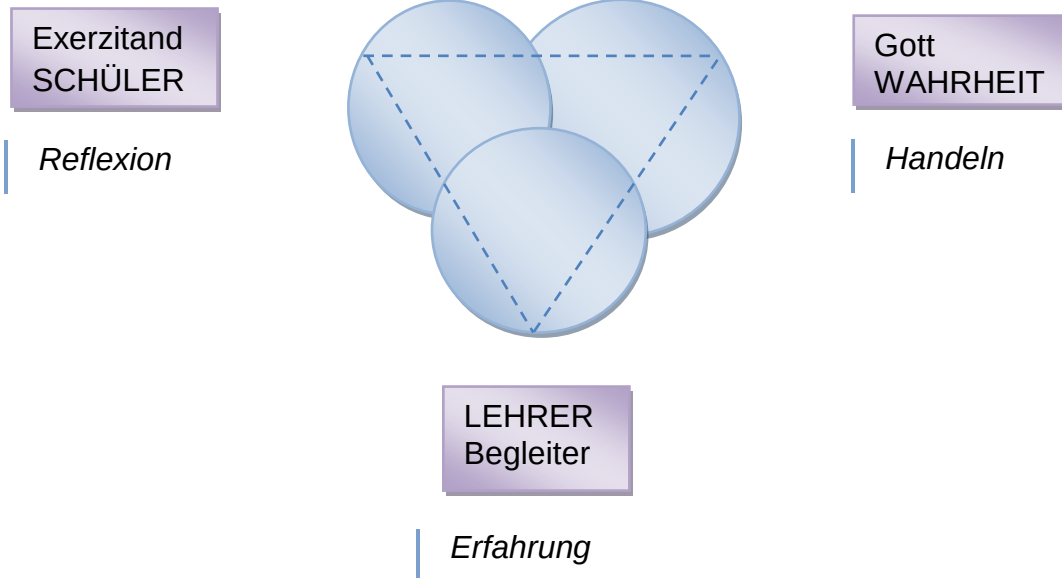


Abb. 4: Das ignatianische Paradigma und die Schüler – Lehrer Beziehung²¹⁷

Die oben gezeigte Grafik stellt die Beziehungskonstellation im Exerzitiengeschehen und der ignatianischen Pädagogik dar. So wie der Begleiter in den Exerzitien, den Exerzitand in der Suche nach Gott unterstützen soll, so muss der Lehrer nach der ignatianischen Pädagogik den Schüler bei seinem Lernprozess helfen, die Wahrheit zu erkennen und für sein Leben zu nutzen.

Die Lehrperson hat also Vermittlungsfunktion, in dem sie den Lernenden durch die eigene Erfahrung Hilfestellungen geben soll, über den Lernstoff eigenständig zu reflektieren und in

²¹⁶ Vgl.: INTERNATIONALE KOMMISSION für das Apostolat jesuitischer Erziehung: Ignatianische Pädagogik – Ansätze für die Praxis, Rom 1993, § 27, in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur, 1998, S.113

²¹⁷ Quelle: Vgl.: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen – Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur, 1998, S. 113

das eigene Leben zu integrieren, damit der Schüler seinen individuellen Weg zur Wahrheit finden kann. Das dialogische Kommunikationsgeschehen, das das ignatianische Paradigma beschreibt, ist den ignatianischen Exerzitien entnommen.

„Erziehung und Bildung sind nie neutrale Techniken zur Formung des Menschen, sondern der lebendige Prozess einer personal begleiteten Hinführung zu einem umfassenden Sinnzusammenhang“, so der Jesuit Stephan Kessler.²¹⁸

Als einer der Grundzüge der ignatianischen Pädagogik gilt die sogenannte „cura personalis“, also die individuelle Behandlung und Sorge um jeden einzelnen Schüler.²¹⁹ Gleichzeitig wird die Eigenaktivität des Schülers betont. Die Schüler sollen zur lebenslangen Weiterentwicklung ermutigt werden. Die Person und nicht der zu bewältigende Stoff wird in den Vordergrund gestellt. Hier ist auch die individuelle Entwicklung der Schüler gemeint, die ohne jeden unnötigen Druck von statten gehen soll. Denn der Unterricht muss, damit er dem Schüler auch Nutzen bringen kann, auf seine jeweiligen Fähigkeiten und Charaktereigenschaften abgestimmt und angepasst sein. Die Aufmerksamkeit des Lehrers und sein bedachtsames Handeln im Unterricht sind dabei entscheidend.

*„Wachstum im verantwortlichen Gebrauch von Freiheit wird durch eine persönliche Beziehung zwischen Schülern und Lehrer erleichtert. Die Lehrkräfte und die Leitung der Schule, Jesuiten wie Laien, sind mehr als nur Wissensvermittler. Sie sind bedeutsam für das Leben der Schüler: Sie sind an der intellektuellen, affektiven, moralischen und spirituellen Entwicklung eines jeden interessiert, helfen dabei, ein Selbstwertgefühl zu entwickeln und ein verantwortliches Glied der Gemeinschaft zu werden.“*²²⁰

218 KESSLER, Stephan Ch. SJ: Die geistlichen Übungen des Ignatius von Loyola und die Studienordnung der Jesuiten – Pädagogik aus den Exerzitien, in: FUNIOK, Rüdiger SJ / SCHÖNDORF, Harald SJ (Hrsg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten – Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Auer Verlag, Donauwörth 2000, S.50

219 Vgl.: INTERNATIONALE KOMMISSION für das Apostolat jesuitischer Erziehung: Grundzüge jesuitischer Erziehung, Rom 1968, § 41 - 44, in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur, 1998, S.25

220 Ebd., § 43, S. 26

4.2.2.1. *Die vier Aspekte der Schüler – Lehrer Beziehung
in der ignatianischen Pädagogik verdeutlicht anhand
von Textbeispielen aus dem Film der „Club der toten Dichter“*

Der Jesuit Klaus Mertes nennt vier Aspekte im Bezug auf die Schüler-Lehrer-Beziehung in der ignatianischen Pädagogik: Zurückhaltung, Knappheit, Reflexion und Übung.²²¹

Im Folgenden wird auf diese vier Dimensionen der Schüler – Lehrer Beziehung eingegangen. Um die Praxisnähe dieser pädagogischen Aspekte zu verdeutlichen, wird jeweils eine Szene aus dem Film „Der Club der toten Dichter“ zitiert. Trotz der fiktiven Erzählung eines Lehrers, der Schüler dazu bringt ihr eigenes selbstständiges Denken zu schulen, sind die Unterrichtsszenen nicht gänzlich als unrealistisch einzustufen, da die Verfilmung auf die Erinnerungen des Drehbuchautors Tom Schulman an seinen eigenen Lehrer beruhen. Obwohl das Erscheinungsjahr des Films 1989 war und die Handlung in einem konservativen Privatinternat Amerikas im Jahre 1959 spielt, werden die ignatianischen Grundaspekte, die Klaus Mertes SJ hervorhebt, gut verdeutlicht und durchaus für die heutige Zeit relevant dargestellt.

- Zurückhaltung

Dem Lehrer kommt hierbei eine bedeutende Rolle zu. Er soll indifferent sein und, wie in EB 15 beschrieben, einer Waage gleichen, sich in der Mitte halten und Gott mit dem Mensch und den Mensch mit Gott unmittelbar kommunizieren lassen.

Denn in der Mitte der Waage ist der Punkt, „von dem her das Ergebnis der Bewegung zwischen den beiden Waagschalen nicht beeinflusst werden kann.“²²²

Das heißt also, dass die Lehrperson dem Schüler dabei helfen und ihn dabei unterstützen soll, seinen Lern- und Erkenntnisweg zu finden, um ein reifer, mündiger und entscheidungsfähiger Mensch zu werden.

221 Vgl.: MERTES, Klaus SJ: Verantwortung lernen – Schule im Geist der Exerzitien, Ignatianische Impulse, Echter Verlag, Würzburg 2004, S. 13-24

222 MERTES, Klaus SJ: Verantwortung lernen – Schule im Geist der Exerzitien, Ignatianische Impulse, Echter Verlag, Würzburg 2004, S. 13

Der Lehrer ist hier also kein „Führer“, der den richtigen Weg von vornherein weiß und der in der Hierarchie über dem Schüler steht. Die Lehrperson fungiert hier vielmehr begleitend und indifferent - geht also den Lernweg mit und unterstützt den Schüler dabei seinen eigenen Weg zu gehen. Denn die Lernschritte sollen ja dem Leben dienen und müssen daher individuell angewandt werden.

Die von der Schule angestrebte Grundkompetenz ist nach Mertes SJ nichts anderes als die Indifferenz²²³ selbst. Dadurch dass man dem Schüler indifferent begegnet, ihn nicht mehr in die eine, noch in die andere Richtung drängt, kann der Schüler selbst indifferent Entscheidungen treffen, die nicht aus Gewohnheit oder Neigung, sondern aus eigener Überzeugung und nach reiflicher, so wie selbstständiger Überlegung getroffen werden und somit als „sanum iudicium“²²⁴ bezeichnet werden können – also als „reifes Urteil“.

Wesentliche und notwendige Grundlagen für den Lernprozess sind Freiheit und Vertrauen, die die Lehrperson dem Schüler schenken soll. Zurückhaltung und ein sich selbst Zurücknehmen sind wichtige Verhaltensweisen des Lehrers, die den Schülern Raum geben sollen, damit sie selber erkennen und lernen können.

Tom Schulman, der das Drehbuch zu dem Film „Der Club der toten Dichter“ schrieb, ließ seinen Protagonisten, den Lehrer John Keating, zu seinen Schülern sagen:

*„Robert Frost said, " Two roads diverged in a wood and I,... I took the one less travelled by, and that has made all the difference." I want you to find your own walk right now, your own way of striding, pacing: any direction, anything you want. Whether it's proud or silly. Anything.“*²²⁵

Es geht hier um das freie Denken und die mündige Entscheidung den eigenen Weg zu gehen, selbst wenn das bedeutet einen Weg zu gehen, der noch nicht so oft begangen wurde. Dies umschreibt gut, wie die Qualität der „Zurückhaltung“ in der ignatianischen Pädagogik gemeint ist. Zurückhaltung bedeutet, dass der Lehrer seine Ansichten und seine Sicht auf das Leben außen vor lassen muss, damit die Schüler ihren eigenen Lebensweg gehen können.

223 Vgl.: Ebd., S. 14

224 Ebd.

225 KLEINBAUM, Nancy H.: *The Dead Poets Society*, Klett Verlag Stuttgart 2005, S. 61

Ignatius formuliert es so: „ *Nach meiner Ansicht kann es keinen größeren Irrtum in geistlichen Dingen geben, als die anderen nach sich selbst leiten zu wollen*“. ²²⁶

- Knappheit

Ignatius schrieb, wie oben schon erwähnt, in seinem Buch „ Die Geistlichen Übungen“ eine bemerkenswerte Anmerkung, in der er festhält, dass es bei den Exerzitien nicht darauf ankommt, dem Exerzitanden alles zu erklären, sondern nur knappe und zusammenfassende Hinweise zu den Betrachtungen zu geben.

„ *Denn nicht das Vielwissen sättigt und befriedigt die Seele, sondern das Verspüren (sentir) und das Verkosten (gustar) von innen her (internamente)*“, so heißt es in EB2.

Nach Mertes SJ ist die Qualität der „Knappheit“ die methodisch geforderte Konsequenz der Qualität der „Zurückhaltung“.

Die ignatianische Pädagogik strebt hier ein „sinn – volles“ und „sinn – reiches“ Lernen an, indem der Lehrstoff von den Schülern „erschmeckt“ und „verspürt“ werden soll. Das heißt nichts Geringeres als ein „schmackvolles“ Lernen, bei dem die Schüler den Gehalt des Gelernten als Sinnerfahrung für ihr eigenes Leben entdecken und infolgedessen verinnerlichen sollen.

In der „Club der toten Dichter“ wird von dem „Verkosten“ von poetischer Sprache gesprochen, als eine über das bloße Lernen hinausgehende Erfahrung:

“...if I do my job properly you will also learn a great deal more. For example, you will learn to savor²²⁷ language and words, because no matter what anyone tells you, words and ideas have the power to change the world.”²²⁸

Nicht nur das Genießen und Verkosten der Wörter wird hier angesprochen, sondern auch die Kraft, die in der Sprache liegt. Gerade deshalb ist es nach der ignatianischen Pädagogik von Bedeutung, Wörter mit Bedacht zu wählen und reduziert zu gebrauchen.

226 Vgl.: KÖSTER Peter / ANDRIESSEN Herman: Sein Leben ordnen: Anleitungen zu den Exerzitien des Ignatius von Loyola, Herder, Freiburg i. Br., 1991, S.62

227 Savor/savour bedeutet Geschmack to ... sth.= auskosten / genießen

228 KLEINBAUM, Nancy H.: *The Dead Poets Society*, Klett Verlag Stuttgart 2005, S. 28

Die ignatianische Spiritualität - und somit auch die ignatianische Pädagogik - hat eine äußerst reichhaltige Tradition, was die Reflexionspraxis anbelangt. Ignatius selbst schätzte die Reflexionsgabe sehr und sah sie auch als wesentlichen Bestandteil der geistlichen Übungen.²²⁹ Das Betrachten, das Verspüren und Verkosten des Tages wird im „Gebet der liebenden Aufmerksamkeit“ gut auf den Punkt gebracht. In einem Tagesrückblick soll der, der begleitet wird, noch einmal die erlebten Stunden reflexiv betrachten.²³⁰ Die sogenannte „Unterscheidung der Geister“²³¹ kommt ebenso aus der ignatianischen Reflexionspraxis. Dabei wird zwischen lebensfördernden und lebenshinderlichen inneren Neigungen oder Reaktionen unterschieden. Durch Reflexion ließe sich so das Leben ordnen und lebensfördernd gestalten.

Es geht hierbei um einen inneren Lernprozess, der durch die Reflexion in Gang gesetzt wird. In dem Film „Der Club der toten Dichter“ versucht John Keating seine Schüler zum selbstständigen Denken und Reflektieren anzuregen:

„We don't read and write poetry because it's cute. We read and write poetry because we are members of the human race. And the human race is filled with passion. And medicine, law, business, engineering, these are noble pursuits and necessary to sustain life. But poetry, beauty, romance, love, these are what we stay alive for. To quote from Whitman, "O me! O life!... of the questions of these recurring; of the endless trains of the faithless...of cities filled with the foolish; what good amid these, O me, O life? Answer. That you are here - that life exists, and identity; that the powerful play goes on and you may contribute a verse." That the powerful play goes on and you may contribute a verse... What will your verse be?“²³²

Das Erziehungsziel der ignatianischen Pädagogik lautet: *„ Das letztendliche Ziel jesuitischer Erziehung ist vielmehr jenes vollständige Wachstum der Person, das zum Handeln führt – insbesondere zu einem Handeln, das von dem Geist und der Gegenwart Jesu Christi, des*

229 Vgl.: EB1

230 Vgl.: LAMBERT, Willi SJ: Die Kunst der Kommunikation: Entdeckungen mit Ignatius von Loyola, Herder, Freiburg i. Br., 1999, S.99

231 Vgl.: MERTES, Klaus SJ: Verantwortung lernen – Schule im Geist der Exerzitien, Ignatianische Impulse, Echter Verlag, Würzburg 2004, S. 21

232 KLEINBAUM, Nancy H.: *The Dead Poets Society*, Klett Verlag Stuttgart 2005, S.29

*Sohnes Gottes und des Menschen für andere, durchdrungen ist.*²³³ Sein Leben für andere Menschen einzusetzen, ist eines der wichtigsten Zielsetzungen in der ignatianischen Erziehung. „That the powerful Play goes on and you may contribute a verse... What will your verse be?“ Was ist dein Beitrag und was willst du mit deinem eigenen Satz sagen, sind Fragen, die die ignatianische Pädagogik auslösen und zu denen sie junge Menschen bewegen will. Die Frage nach der Relevanz für das eigene Leben löst den Reflexionsprozess aus und ist wichtig für den Lernprozess, um das Gelernte ins eigene Leben zu übertragen.

- Übung

Ebenso wie die Exerzitien Übungen sind, um sein Leben auf Gott hin zu ordnen, so soll auch der Unterricht ein Ort sein, der die Schüler dabei unterstützen soll, ihr Leben zu ordnen.

In EB 21 bringt das Anliegen der „Geistlichen Übungen auf den Punkt, wenn Ignatius schreibt: *„Geistliche Übungen – um über sich selbst zu siegen und sein Leben zu ordnen, ohne sich durch irgendeine ungeordnete Neigung bestimmen zu lassen.“*

In der ersten Anweisung in seinem Exerzitienbuch erläutert Ignatius, was er mit dem Begriff „Geistlichen Übungen“ meint:

*„Unter dem Namen geistliche Übungen versteht man jede Art sein Gewissen zu erforschen, sich zu besinnen (meditar), zu betrachten (contemplar), mündlich und rein geistig (mental) zu beten ... Denn so wie Spazierengehen, Marschieren und Laufen körperliche Übungen sind, gleicherweise nennt man geistliche Übungen jede Art, die Seele vorzubereiten und dazu bereit zu machen (disponer), alle ungeordneten Neigungen von sich zu entfernen, und nachdem sie abgelegt sind, den göttlichen Willen zu suchen und zu finden in der Ordnung des eigenen Lebens zum Heil der Seele.“*²³⁴

Wie sportliche Aktivitäten trainierbar sind, gibt es also auch für die Seele Übungen, um sie auf Trab zu halten und um Heilung zu bewirken.

Dabei geht es im pädagogischen Sinne nicht nur um eine Repetition des Gelernten, sondern vor allem darum, immer mehr seine eigene Sicht auf die Dinge zu schulen. Demnach ginge es

233 Vgl.: INTERNATIONALE KOMMISSION für das Apostolat jesuitischer Erziehung: Ignatianische Pädagogik – Ansätze für die Praxis, Rom 1993, § 12, in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur, 1998, S. 105

234 EB 1

beim Lernen um die innere Erfahrung oder auch um eine innere Bewegung des Schülers und nicht um eine Reproduktion des Gelernten, so Mertes SJ²³⁵. Der Schüler soll so das Erlernte auf sein eigenes Leben anwenden und eine Verbindung zu seinen jeweiligen Erfahrungen herstellen.

Bei John Keating ist die Übungsmethode mit einem Perspektivenwechsel verbunden. Die Schüler sollen sich auf einen Tisch stellen und so ihr Denken neu fokussieren:

*„I stand on my desk to remind myself that we must constantly force ourselves to look at things differently. The world looks different from up here. If you don't believe it, stand up here and try it. All of you. Take turns.“*²³⁶

4.2.3. Exkurs: Das Nähe und Distanzverhältnis in der Schüler- Lehrer Beziehung

Aus aktuellem Anlass, nämlich die Bekanntwerdung von diversen Missbrauchsfällen innerhalb der katholischen Kirche im Frühjahr 2010 - unter anderem im Berliner Jesuitenkolleg Canisius -, möchte ich dem Thema „Nähe und Distanz im professionellen pädagogischen Handeln“ einen Exkurs widmen.

Nähe und Distanz sind zwei Komponenten, die eine gelingende oder misslingende soziale Interaktion ausmachen und auch für die pädagogische Beziehung zwischen Schüler und Lehrer von maßgeblicher Relevanz sind.²³⁷

Der Pädagoge Hermann Giesecke hebt im Bezug auf die pädagogische Beziehung die Bedeutung der personalen Bindung und die Wichtigkeit der Wechselseitigkeit beim Lehrer – Schüler Verhältnis hervor.²³⁸ Gegenseitiger Respekt und Akzeptanz sollten im Vordergrund einer gelungenen professionellen pädagogischen Beziehung stehen. Dennoch sei nach Giesecke die pädagogische Verhältnis zwischen Schüler und Lehrer immer eine im

235 Vgl.: MERTES, Klaus SJ: Verantwortung lernen – Schule im Geist der Exerzitien, Ignatianische Impulse, Echter Verlag, Würzburg 2004, S. 21

236 KLEINBAUM, Nancy H.: *The Dead Poets Society*, Klett Verlag Stuttgart 2005, S.42

237 Vgl.: DÖRR, Margret / MÜLLER, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz – ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Juventa Verlag 2. Auflage 2007, S.7

238 Vgl.: GIESECKE, Hermann: Die pädagogische Beziehung – Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Juventa Verlag, Weinheim 1997, S. 254 ff.

vorgegebenen Rahmen begrenzte, und von daher nie eine die Person des anderen vollumfassende Beziehung.²³⁹

Giesecke verwendet hier den Begriff der „Beziehungskompetenz“, also der Fähigkeit das Schüler – Lehrer Verhältnis zu wahren und dementsprechend professionell zu handeln. Die pädagogische Beziehung ist von daher nicht beliebig, sondern - ähnlich wie beim Verhältnis von Therapeut und Klient - den spezifischen beruflichen Aufgaben anzupassen.²⁴⁰ Desweiteren bedeutet die Beziehungskompetenz für Giesecke, dass der Lehrer dem Schüler eine ganzheitliche Würdigung seiner Person zukommen lassen muss.²⁴¹

„ Das Problem der Austarierung von Nähe und Distanz sei eine typische, pädagogische Herausforderung, die von den professionellen AkteurlInnen der pädagogischen Praxis tagtäglich in den unterschiedlichsten Situationen zu bewältigen ist“, so die Sozialpädagogen Werner Thole und Peter Cloos²⁴². In ihrem Artikel „Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus“ bringen Thole und Cloos die fiktional inszenierten pädagogischen Szenarien aus dem Filmklassiker „ Der Club der toten Dichter“ als Beispiel für die Problematik von Nähe und Distanz im professionell pädagogischen Bereich.²⁴³ Der Lehrer John Keating bricht hier das strikt distanzierte Verhältnis zu den Schülern an der Welton – Akademie auf. Dennoch bleibt die im Film gezeigte Nähe Keatings zu seinen Schülern, nicht ohne Folgen für ihr schulisches und außerschulisches Leben.²⁴⁴ Durch die wechselseitige Anerkennung und Zuneigung entdecken sie auf der einen Seite ihre Fähigkeiten und Talente, können das Gelernte für ihr Leben umsetzen, auf der anderen Seite erfährt Keating eine starke, nicht unproblematische Glorifizierung durch seine Schüler - nicht zuletzt durch den von ihnen gegründeten „Club der toten Dichter“. Durch diese Verehrung Keatings und der unreflektierten Übertragung von dessen Ansichten in ihr eigenes Leben kommt es immer mehr zu einer Diskrepanz von dem im Unterricht Erlebten und den mit dem elitären Umfeld gemachten Erfahrungen. Der Film hebt in erster Linie die positiven Aspekte von Nähe und Distanz im pädagogischen Alltag hervor. Die negativen Seiten werden der Außenwelt zugeschrieben, die ein völlig konträres Verhältnis von Nähe und Distanz darstellt.

239 Vgl.: Ebd., S. 250

240 Vgl.: GIESECKE, Hermann: Die pädagogische Beziehung – Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Juventa Verlag, Weinheim 1997, S. 107

241 Vgl.: Ebd.

242 THOLE, Werner/ CLOOS, Peter: Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus – Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag, in: HEIMGARTNER, Arno / LAUERMANN, Karin (Hrsg.): Kultur der sozialen Arbeit, Hermagoras, Klagenfurt 2006, S. 123

243 Vgl.: Ebd.

244 Vgl.: Ebd.

Jegliches pädagogisches Handeln muss demnach auf ein stimmiges Nähe – und Distanzverhältnis geprüft werden. Ein negativer Aspekt von Nähe und Distanz, der stark mit einem falschverstandenen Nähe und Distanzverhältnis einhergeht, wird in diesem Film nicht behandelt – nämlich der Missbrauch von Kindern und Jugendlichen.

Dort wo es keinen reflektierten Umgang mit Nähe und Distanz gibt, besteht die Gefahr, dass die Nähe zu Schülern ausgenutzt wird und dies zu einem Missbrauch führen kann.

Es geht hierbei um die Wahrung der Kinderrechte²⁴⁵, die nun vor mehr als 20 Jahren von der UN – Kinderrechtskonvention beschlossen wurden. Insbesondere um den Schutz des Kindes „vor Gewalt, Misshandlung, Vernachlässigung oder Ausbeutung in der Familie oder in sonstigen Betreuungsformen.“

„ 1. Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Gesetzgebungs-, Verwaltungs-, Sozial- und Bildungsmaßnahmen, um das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung, Schadenszufügung oder Misshandlung, vor Verwahrlosung oder Vernachlässigung, vor schlechter Behandlung oder Ausbeutung einschließlich des sexuellen Missbrauchs zu schützen, solange es sich in der Obhut der Eltern oder eines Elternteils, eines Vormunds oder anderen gesetzlichen Vertreters oder einer anderen Person befindet, die das Kind betreut.

2. Diese Schutzmaßnahmen sollen je nach den Gegebenheiten wirksame Verfahren zur Aufstellung von Sozialprogrammen enthalten, die dem Kind und denen, die es betreuen, die erforderliche Unterstützung gewähren und andere Formen der Vorbeugung vorsehen sowie Maßnahmen zur Aufdeckung, Meldung, Weiterverweisung, Untersuchung, Behandlung und Nachbetreuung in den in Absatz 1 beschriebenen Fällen schlechter Behandlung von Kindern und gegebenenfalls für das Einschreiten der Gerichte“, so in Artikel 19 der UN – Kinderrechtskonvention nachzulesen.

Im Juni 2010 verfasste die österreichische Bischofskonferenz aufgrund der im Frühjahr bekanntgewordenen Missbrauchsfälle und Kinderrechtsverletzungen eine

245 Vgl.: <http://www.kinderrechte.gv.at/home/un-konvention/content.html> (11.10.2010, 15:28)

Rahmenordnung²⁴⁶ für die katholische Kirche in Österreich. Im Zuge dessen beschäftigte sich die Österreichische Bischofskonferenz auch mit dem Verhältnis von Nähe und Distanz.

In dieser Rahmenordnung heißt es: *„Grundlage jeder ernstzunehmenden und vertrauensvollen Beziehung zwischen einer Autoritätsperson und einem Kind oder Jugendlichen ist das gegenseitige Zulassen und Aufbauen von geistiger und emotionaler Nähe.“*²⁴⁷

Dennoch oder gerade deswegen sei auf einen sensiblen, verantwortungsbewussten und respektvollen Umgang mit Kindern und Jugendlichen, ebenso wie auf ein ausgewogenes und stimmiges Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu achten. Die Bestimmung von Nähe und Distanz soll bei den Kindern und Jugendlichen selbst liegen. Nichtsdestoweniger soll man als verantwortliche Person auf eine Sensibilität bei der Wahrnehmung achten und Reflexion bezüglich dem eigenen Verhalten pflegen, so die Rahmenordnung²⁴⁸.

Es geht hier um die gewalttätige Ausnutzung von Macht durch den Missbrauch von Nähe zu unterbinden. Für eine pädagogische Professionalität ist also ein transparentes und verantwortungsvolles Umgehen mit Nähe und Distanz unabdinglich.

Nach Klaus Mertes SJ, der als Rektor des Canisius Kolleg in Berlin dafür verantwortlich war, dass die Missbrauchsfälle, die Jesuiten in diesem Kolleg begangen haben, an die Öffentlichkeit kamen, schrieb 2004 in seinem Beitrag „Verantwortung lernen“ zur Reihe „Ignatianische Impulse“ folgendes:

*„Vielmehr hat die Pädagogik die Aufgabe, das von vielen Seiten, auch von innen her gefährdete Bewusstsein der Würde zu entfalten und zu stärken.“*²⁴⁹

Desweiteren heißt es: *„Die Schüler sollen im Schulbetrieb ihre Würde als Mensch erleben, ...“*²⁵⁰

246 ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ: „Die Wahrheit wird euch frei machen“ – Rahmenordnung für die katholische Kirche in Österreich. Maßnahmen, Regelungen und Orientierungshilfen gegen Missbrauch und Gewalt, Wien 2010

247 ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ: „Die Wahrheit wird euch frei machen“ – Rahmenordnung für die katholische Kirche in Österreich. Maßnahmen, Regelungen und Orientierungshilfen gegen Missbrauch und Gewalt, Wien 2010, S. 13

248 Vgl.: Ebd., S. 13-14

249 Vgl.: MERTES, Klaus SJ: Verantwortung lernen – Schule im Geist der Exerzitien, Ignatianische Impulse, Echter Verlag, Würzburg 2004, S.44

250 Vgl.: Ebd., S. 49

Klaus Mertes SJ begründet die Würde der Schüler mit dem sogenannten „Prinzip und Fundament“²⁵¹, das Ignatius von Loyola an den Anfang seines Exerzitienbuches stellte, da dies dem Menschen eine besondere Stellung zuweist – nämlich als Ebenbild Gottes.²⁵²

Gleichfalls wird auf der Homepage des Canisius Kollegs²⁵³ in Berlin die gottesebenbildliche Würde des Menschen als erster Grundsatz der ignatianischen Pädagogik genannt:

„ Jesuitenschulen sollen Orte sein, an denen Schülerinnen und Schüler ihre Würde erfahren. Die Würde setzt dem Erziehungsanspruch Grenzen. Der Mensch ist das Ziel der Erziehung, nicht das Mittel für einen anderen Wert, der durch die Erziehung realisiert werden muss.“

Die in der Gottesebenbildlichkeit des Menschen gründende Würde des Menschen ist demnach auch in der ignatianischen Pädagogik verankert.

Durch ein ausgewogenes Verhältnis von Nähe und Distanz in der pädagogischen Interaktion kann gewährleistet werden, dass diese Würde des Menschen nicht verletzt, sondern vielmehr geachtet wird.

251 Vgl.: EB 23

252 Vgl.: Gen 1, 27

253 Vgl.: <http://www.canisius-kolleg.de/schulprofil/paedagogik/leitlinien> (30.09.10, 15:10)

5. Ignatiansche Impulse für den Religionslehrer als Begleiter

Die pädagogische Metapher des Religionslehrers als Begleiter ist in der ignatianischen Pädagogik schon allein durch ihre Entwicklungsgeschichte konstituiert. Das Profil des Geistlichen Begleiters, sowie er von Ignatius von Loyola beschrieben wurde, lässt sich - wie die ignatianische Pädagogik zeigt- auf den Religionslehrer anwenden. Im Folgenden seien einige mögliche Impulse der ignatianischen Pädagogik für die Metapher des Religionslehrers als Begleiter genannt.

5.1. Zurücknehmen und Einlassen

Der Religionslehrer vollführt im Religionsunterricht einen Balanceakt zwischen Nähe und Distanz. Respekt, Toleranz und Anerkennung müssen die Leitprinzipien eines solchen Religionsunterrichts sein. Es ist somit auf ein ausgeglichenes, auf Vertrauen basierendes Lehrer – Schüler Verhältnis zu achten. Die Sorge um jeden einzelnen Schüler – also die sogenannte „cura personalis“ – sollte im Vordergrund stehen. Für den Religionslehrer erfordert dies die soziale Kompetenz der Empathie. Der Religionslehrer muss sich auf den Schüler selbst einlassen können, um ihn in seinem Fragen und Suchen zu unterstützen. Als Wegbegleiter muss sich der Religionslehrer aber auch selbst zurücknehmen und im ignatianischen Sinne indifferent sein, also gleichmütig – nicht zu verwechseln mit gleichgültig, wie es dem oben genannten pädagogischen Führungsstil entspricht.

Gleichmütigkeit meint hier ein sich Zurücknehmen und Einlassen auf die jeweilige pädagogische Situation und auf den Schüler selbst. „*In der Mitte des Religionsunterrichts stehen die Schülerinnen und Schüler, ihr Leben und ihr Glaube*“, so die gültigen Lehrpläne für den katholischen Religionsunterricht.²⁵⁴ Der Religionsunterricht dient nach der Würzburger Synode nicht primär einer systematischen Stoffvermittlung, er bezieht die Lebenssituationen der Schüler mit ein, stellt sich ihren Fragen und bindet die Schüler in die Gestaltung des Unterrichts mit ein.²⁵⁵

5.2. Suchen und Finden

Beide, Religionslehrer und Schüler, sind als Fragende und Suchende auf dem Lernweg unterwegs. „*Der katholische Religionsunterricht versteht sich als Begleitung der Schülerinnen und Schüler auf ihrem Weg zu mündigen Erwachsenen*“, so der gültige Lehrplan für katholische Religionslehrer an einer Allgemein Bildenden Höheren Schule.²⁵⁶ Es gilt die Fragen aufzugreifen, denn „viele Fragen werden neu gestellt: Die Suche nach Sinn und Zugehörigkeit im Leben, der verantwortete Umgang mit der Schöpfung, die Frage nach Gott“, so einem ökumenischen Folder des Interdiözesanen Amt für Unterricht und Erziehung zu entnehmen, der einen kurzen Einblick geben soll, was es bedeutet, Religion zu unterrichten.²⁵⁷

Nach der Würzburger Synode muss der Religionslehrer sensibel für die religiöse Dimension der Wirklichkeit sein und diese suchen. Dadurch sind die eigene Religiosität und der eigene Glaube nicht nur Gegenstand, sondern auch Standort²⁵⁸ - „*bei ihm wissen Schüler, Eltern und Gesellschaft, woran sie sind.*“²⁵⁹ Der Religionslehrer als Begleiter ist nach der ignatianischen Pädagogik also kein Bergführer, der den richtigen Weg von vornherein kennt, sondern Wegbegleiter, der mit den Schülern gleichberechtigt den Weg zur Wahrheit sucht und erkundet. „*Nach meiner Ansicht kann es keinen größeren Irrtum in geistlichen Dingen geben,*

254 Vgl.: <http://www.schulamt.at/religionsunterricht/lehrplan> (30.09.10,16:00)

255 Vgl.: Die Deutsche Bischofskonferenz (Hrsg.): Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland - Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Herder, Freiburg im Breisgau 1976, S. 151

256 Vgl.: Ebd.

257 Vgl.: <http://www.religionunterrichten.net> (02.10.10, 10:30)

258 Vgl.: Die Deutsche Bischofskonferenz, S. 147

259 Vgl.: Ebd.

als die anderen nach sich selbst leiten zu wollen“, so Ignatius. Gott suchen und finden in allen Dingen²⁶⁰ soll das Ziel eines solchen Unterrichtes sein – für Lehrer ebenso wie für Schüler.

5.3. Fördern und Ermutigen

Für eine gleichberechtigte Weggemeinschaft ist es von Bedeutung, dass der Lehrer die Mündigkeit der Schüler anerkennt und unterstützt. Hierfür ist es nötig, den Religionsunterricht differenziert und schülerorientiert zu gestalten. „*Je nach Alter, Bildung oder geistiger Fassungskraft*“²⁶¹, schreibt Ignatius von Loyola, um zu verdeutlichen, dass die Exerzitien auf den Exerzitanden abgestimmt werden müssen und nicht umgekehrt. So muss auch der Religionsunterricht auf die Bedürfnisse eingehen, damit der Schüler möglichst viel Nutzen für sich daraus ziehen kann. Die eigenen individuellen Eigenschaften der Schüler sollen herausgefordert und gefördert werden, damit jeder Schüler sich authentisch weiterentwickeln kann. Die Schüler sollen ermutigt werden, ihre eigene Spiritualität zu finden, um dadurch ihre persönlichen Glaubensentscheidungen treffen und ihr Leben und ihren Glauben entsprechend gestalten zu können.²⁶² Im ökumenischen Folder des Interdiözesanen Amt für Unterricht und Erziehung heißt es: „*Zum Glauben ermuntern - Glaube ist auf Vernunft angewiesen: Wer nichts weiß, muss alles glauben. Religion fordert spirituell und intellektuell zu einem Leben in Fülle heraus.*“²⁶³

5.4. Weltoffen und Lebensnah

Ignatianische Exerzitien dienen der Lebensorientierung, die einem helfen soll aus dem Glauben heraus zu handeln. Auch der Religionsunterricht darf nicht bloße Theorie bleiben, sondern soll auch aufs Leben übertragen werden. Ein praxis –und schülerorientierter Unterricht ist Grundbedingung, damit die Schüler ihn als lebensnah erleben. Der Religionsunterricht dient demnach nicht primär einer systematischen Stoffvermittlung, er

260 Vgl.: KIECHLE, Stefan SJ, Der Jesuitenorden heute, Topos, Mainz, 2000, S. 73

261 Vgl.: EB 18

262 Vgl.: <http://www.religionunterrichten.net> (02.10.10, 10:30)

263 Vgl.: <http://www.religionunterrichten.net> (02.10.10, 10:30)

bezieht die Lebenssituationen der Schüler mit ein, stellt sich ihren Fragen und bindet die Schüler in die Gestaltung des Unterrichts mit ein.²⁶⁴

Religionsunterricht soll nach dem Folder über das Profil des Religionslehrers, der in ökumenischer Zusammenarbeit entstanden ist, die „Weltsicht erweitern“: *„Die Welt ist fragmentiert, viele Teile scheinen nicht mehr zusammenzupassen. Der Blick über die Grenzen der sichtbaren Welt lohnt sich.“*²⁶⁵ Der Religionslehrer ist gefordert, die „Zeichen der Zeit“ zu lesen und dementsprechend den Unterricht zu gestalten. Als Begleiter soll der Religionslehrer die Schüler dabei unterstützen, dass sie zu freien Menschen werden, die als engagierte Menschen Verantwortung für und in der Welt übernehmen. Der Religionslehrer als Begleiter soll den Schülern helfen den Blick ins Weite zu wagen und ihr Leben nicht aus dem Blickfeld zu verlieren.

264 DIE DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland - Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Herder, Freiburg im Breisgau 1976, Ebd. S. 151

265 Vgl.: <http://www.religionunterricht.net> (02.10.10, 10:30)

Bibliographie

ABELS, Heinz: Einführung in die Soziologie, Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft, 4. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009

ADAM, Gottfried / LACHMANN, Rainer (Hrsg): Religionspädagogisches Kompendium, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 6. Auflage, Göttingen 2003

ADAM, Gottfried: Religionslehrer: Beruf und Person, in: ADAM, Gottfried / Lachmann, Rainer: Religionspädagogisches Kompendium, 6. Auflage, Göttingen 2003

AMMERMANN, Norbert: Seelsorge im Religionsunterricht – Religionspädagogische und pastoralpsychologische Elementarisierungen unter dem Blickwinkel der Konstruktdimensionen Wahrheit und Sinn, Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 1999

BERG, Horst Klaus: Montessori für Religionspädagogen, Verlag Katholisches Bibelwerk GmbH, Stuttgart 1994

BLÖMEKE, Sigrid u.a. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung, Klinkhardt, Kempten 2004

BÖHNISCH, Lothar: Pädagogische Soziologie – Eine Einführung, Juventa Verlag, Weinheim und München 1996

BÜTTNER, Gerhard / DIETERICH, Veit-Jakobus: Religion als Unterricht, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2004

DAHRENDORF, Ralf: Homo sociologicus, Verlag für Sozialwissenschaften, 16. Auflage, Wiesbaden 2006

DEUTSCHER KATECHETENVEREIN, GESELLSCHAFT FÜR RELIGIONSPÄDAGOGIK (Hrsg): Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1997

DIE DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ (Hrsg.): Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland - Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Herder, Freiburg im Breisgau 1976

- DÖRR, Margret / MÜLLER, Burkhard (Hrsg.): Nähe und Distanz – ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität, Juventa Verlag, 2. Auflage, Weinheim und München 2007
- DUMINUCO, Vincent SJ (Hrsg.): The Jesuit Ratio Studiorum – 400th Anniversary Perspectives, Fordham University Press, New York 2000
- FELDMANN, Klaus: Soziologie kompakt- Eine Einführung, 4. Auflage, Wiesbaden 2009
- FEND, Helmut: Neue Theorie der Schule, Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage, Wiesbaden 2008,
- FUNIOK, Rüdiger SJ / SCHÖNDORFER, Harald: Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten – Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsbildung, Auer Verlag, Donauwörth 2000
- GARCIA – MATEO, Rogelio SJ: Das Pädagogische in den Geistlichen Übungen, in: FUNIOK, Rüdiger SJ / SCHÖNDORF, Harald SJ (Hrsg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten – Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Auer Verlag, Donauwörth 2000
- GIESECKE, Hermann: Die pädagogische Beziehung – Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes, Juventa Verlag, Weinheim und München 1997
- GIESECKE, Hermann: Was Lehrer leisten – Porträt eines schwierigen Berufes, Juventa Verlag, Weinheim 2001
- GRETHLEIN, Christian: Fachdidaktik Religion, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2005
- GROM, Bernhard: Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Patmos, 5. Auflage, Düsseldorf 2000
- GRÜMME, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Kohlhammer, Stuttgart 2009
- GUSKI, Alexandra: Metaphern der Pädagogik – Metaphorische Konzepte von Schule, schulischem Lernen und Lehren in pädagogischen Texten von Comenius bis zur Gegenwart, in: Explorationen: Studien zur Erziehungswissenschaft, Band 53, Peter Lang AG, Bern 2007

HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Kompetenzen der Profession Religionslehrer/in, in: Ziebertz, Hans-Georg (Hrsg.), Religionslehrerbildung an der Universität: Profession – Religion – Habitus, LIT-Verlag, Münster 2005

HERRMANN, Ulrich: Wie lernen Lehrer ihren Beruf? Empirische Befunde und praktische Vorschläge, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2002

HERZOG, Walter: Zeitgemäße Erziehung – Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit, Velbrück Wissenschaft, Göttingen 2006

HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg (Hrsg.): Religionsdidaktik - ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel Verlag, 6. Auflage, München 2010

HILLMANN, Karl – Heinz: Wörterbuch der Soziologie, 5. Auflage, Kröner, Stuttgart 2007

HÜTTE, Saskia / METTE, Norbert: Religion im Klassenverband unterrichten in: COLLET, Giancarlo u.a. (Hrsg.): Theologie und Praxis, Band 16, Lit-Verlag, Münster 2003

Ignatius von Loyola, Herder, Freiburg im Breisgau 1991

INTERNATIONALE KOMMISSION für das Apostolat jesuitischer Erziehung: Grundzüge jesuitischer Erziehung, Rom 1986, in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998

INTERNATIONALE KOMMISSION für das Apostolat jesuitischer Erziehung: Ignatianische Pädagogik - Ansätze für die Praxis, Rom 1993, in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998

ITTEL, Angela / RAUFELDER, Diana: Lehrer und Schüler als Bildungspartner: Theoretische Ansätze zwischen Tradition und Moderne, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen 2008

JÄGGLE, Martin / KROBATH, Thomas / SCHELANDER, Robert: lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, LIT, Wien 2009

KÄSTNER, Erich: Die kleine Freiheit: Chansons und Prosa, Atrium Verlag, Zürich 1952

KESSLER, Stephan Ch. SJ: Die geistlichen Übungen des Ignatius von Loyola und die Studienordnung der Jesuiten – Pädagogik aus den Exerzitien, in: FUNIOK, Rüdiger SJ /

KIECHLE, Stefan SJ: Der Jesuitenorden heute, Topos, Mainz, 2000

KLEIN, Ralf SJ: Einleitung in: NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998

KLEINBAUM, Nancy H.: The Dead Poets Society, Klett Verlag Stuttgart 2005

KÖSTER Peter: Zur Freiheit befähigen – Kleiner Kommentar zu den Großen Exerzitien des Hl. Ignatius, St. Benno, Leipzig 1999

KÖSTER, Peter / ANDRIESEN, Herman: Sein Leben ordnen: Anleitungen zu den Exerzitien des Ignatius von Loyola, Herder Verlag, Freiburg 1991

LACHMANN, Rainer: Einführung in den Beruf einer Religionslehrkraft, in: Lachmann, Rainer / Mokrosch, Reinhold / Sturm, Erdmann (Hrsg.): Religionsunterricht – Orientierung für das Lehramt, Vandenhoeck, Göttingen 2006

LAMBERT Willi SJ: Aus Liebe zur Wirklichkeit – Grundworte ignatianischer Spiritualität, Matthias Grünewald Verlag, Mainz 1991

LAMBERT Willi SJ: Das siebenfache Ja, Exerzitien – ein Weg zum Leben, Echter, Würzburg 2004

LAMBERT, Willi SJ: „Derjenige, der die Exerzitien gibt“, in: LAMBERT, Willi SJ (Hrsg.): Korrespondenz zur Spiritualität der Exerzitien Nr. 64, Oberdeutsche Provinz SJ, München 1994

LAMBERT, Willi SJ: Die Kunst der Kommunikation: Entdeckungen mit Ignatius von Loyola, Herder, Freiburg im Breisgau 1999

LANGFELDT, Hans-Peter / NOTHDURFT, Werner: Psychologie, Grundlagen und Perspektiven für soziale Arbeit, Reinhardt, 4. Auflage, München 2007

LENZ, Karl / NESTMANN, Frank: Handbuch persönliche Beziehungen, Juventa, Weinheim 2009

LIEBENWEIN, Sylva: Erziehung und soziale Milieus, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008

MELZER, Wolfgang / SANDFUCHS, Uwe (Hrsg.): Was Schule leistet – Funktionen und Aufgabe von Schule, Juventa Verlag, Weinheim und München 2001

MENDL, Hans / HEIL, Stefan / ZIEBERTZ, Hans-Georg: Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion in: DEUTSCHER KATECHETEN-VEREIN (Hrsg.): Katechetische Blätter 5/2005, 130. Jahrgang Heft 5, Kösel, München 2005

MERTES, Klaus SJ: Ignatianische Impulse: Verantwortung lernen – Schule im Geist der Exerzitien, Echter Verlag, Würzburg 2004

MIEBACH, Bernhard: Soziologische Handlungstheorie – Eine Einführung, 3. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010

MITTERSTIELER, Elmar SJ: Ein Text, der nicht dazu bestimmt ist gelesen zu werden, in: Pastoralamt Erzdiözese Wien (Hrsg.): „experiment – leben aus den exerzitien 3/ 2000

MONTESSORI, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik, Quelle&Meyer, Wiebelsheim, 10. Auflage 2009

MONTESSORI, Maria / OSWALD Paul / SCHULZ-BENESCH, Günther (Hrsg.): Über die Bildung des Menschen, Herder, Freiburg 1966

NEULINGER, Thomas SJ (Hrsg.): Wissen - Gewissen – Gespür, Dokumente zur ignatianischen Pädagogik, Thaur 1998

NIERAAD, Jürgen: Bildgesegnet und Bildverflucht, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1977

O' MALLEY, John W.: Die Schulen der ersten Jesuiten, in: FUNIOK, Rüdiger SJ / SCHÖNDORF Harald SJ (Hrsg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten – Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Auer Verlag, Donauwörth 2000

ÖSTERREICHISCHE BISCHOFSKONFERENZ: „Die Wahrheit wird euch frei machen“ – Rahmenordnung für die katholische Kirche in Österreich. Maßnahmen, Regelungen und Orientierungshilfen gegen Missbrauch und Gewalt, Wien 2010

OSWALD, Paul / SCHULZ-BENESCH, Günther (Hrsg.): Grundgedanken der Montessori Pädagogik, Herder, Freiburg 2008

- RAAPKE, Hans-Dietrich: Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule, Rowohlt, Hamburg 2001
- RAITHEL, Jürgen / DOLLINGER, Bernd / HÖRMANN, Georg: Einführung Pädagogik, Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Auflage, Wiesbaden 2009
- REBLE, Albert: Geschichte der Pädagogik, Klett Verlag, Stuttgart 1971
- REISMANN, Hendrik: Jugendarbeit und Schule zwischen Nähe und Distanz. Konzept- und strukturtheoretische Voraussetzungen und Formen der schulbezogenen Jugendarbeit, Verlag Dr. Kovač, Hamburg 2009
- ROUSSEAU, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung, UTB, 13. Auflage, Paderborn, 1998
- SCHÄFERS, Bernhard: Soziales Handeln und seine Grundlagen: Normen, Werte, Sinn
In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.) / Korte, Hermann: Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie, 8. Auflage, Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010
- SCHAUPP, Klemens SJ: Gott im Leben entdecken: Einführung in die geistliche Begleitung, Topos, Würzburg 1994
- SCHMIDT, Heinz: Religionsdidaktik. Ziele, Inhalte und Methoden religiöser Erziehung in Schule und Unterricht Band 1, Kohlhammer, Stuttgart 1982
- SCHÖNDORF, Harald SJ (Hrsg.): Ignatius von Loyola und die Pädagogik der Jesuiten – Ein Modell für Schule und Persönlichkeitsentwicklung, Auer Verlag, Donauwörth 2000
- SCHEFFLER, Israel: Die Sprache der Erziehung, Schwann, Berlin 1971
- SHAKESPEARE, William: As You Like It. Englisch-Deutsche Studienausgabe, Stauffenburg, Tübingen 2000
- STIERLI, Josef SJ: Ignatius von Loyola - Gott suchen in allen Dingen, Texte geistlicher Mystiker, Walter-Verlag AG Olten, München, 1983
- THOLE, Werner / CLOOS, Peter: Alltag, Organisationskultur und beruflicher Habitus – Zur Kontextualisierung von Nähe und Distanz im sozialpädagogischen Alltag, in: HEIMGARTNER, Arno / LAUERMANN, Karin (Hrsg.): Kultur der sozialen Arbeit, Hermagoras, Klagenfurt 2006

TREML, Alfred: Allgemeine Pädagogik- Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung, Kohlhammer 2000

VESTER, Heinz-Günter: Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe, Verlag der Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2009

VON LOYOLA Ignatius: Geistliche Übungen, nach der Übersetzung von Alfred Feder SJ, Herder, Freiburg im Breisgau 1951

WINKLER, Michael: Kritik der Pädagogik – Der Sinn der Erziehung, Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2006

ZIEBERTZ, Hans-Georg: „Wer initiiert religiöse Lernprozesse? Rolle und Person der Religionslehrerinnen und –lehrer“, in: HILGER, Georg / LEIMGRUBER, Stephan / ZIEBERTZ Hans-Georg: Religionsdidaktik – Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel-Verlag, 6. Auflage, München 2010

Sonstige Quellenangaben:

Verwendete Internetseiten:

<http://www.walz.at>

<http://www.schulamt.at/downloads/religionsunterrichtsgesetz.pdf>

<http://www.schulamt.at/religionsunterricht/lehrplan>

<http://www.kinderrechte.gv.at/home>

<http://www.canisius-kolleg.de/schulprofil/paedagogik/leitlinien>

<http://www.religionunterrichten.net>

Anhang

Abstract:

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht hermeneutisch das Rollen -und Selbstverständnis des katholischen Religionslehrers. Das Rollenbild des Religionslehrers als Begleiter steht dabei im Mittelpunkt, es wird hierbei insbesondere der Frage nachgegangen, in welcher Weise die Pädagogik der Jesuiten, die sogenannte ignatianische Pädagogik, einen Beitrag für die Metaphorik des Begleiters in der Religionspädagogik leisten kann.

Grundlegende Betrachtungen zur Rollentheorie bilden den Rahmen der Arbeit, die für die Erziehungswissenschaft relevanten Ansätze werden dabei hervorgehoben. Um die Rolle des Religionslehrers im religionspädagogischen Diskurs näher zu beleuchten, werden die Anforderungen und Erwartungen, die von verschiedenen Seiten an ihn herangetragen werden, thematisiert. Eben dieser Anforderungen und Erwartungen richten sich nicht nur an die konkrete Person, sondern auch an die Rolle des Religionslehrers, die von seinem religionspädagogischen Konzept geprägt ist. Die Summe der Kompetenzen, die einem Religionslehrer abverlangt werden, spiegelt sich in seinem Rollenbild wider. Die sogenannte „Würzburger Synode“ stellt die umfangreichste Auseinandersetzung der Amtskirche mit den Aufgaben und der Rolle der Religionslehrer im deutschsprachigen Raum dar.

Eine Vertiefung in die Erziehungswissenschaftlichen Metaphern als sprachliches Phänomen zeigt ihre pädagogische Relevanz, einige der bekanntesten Metaphern werden aufgegriffen und der Metapher des Begleiters gegenüber gestellt. Es zeigt sich, dass die Metapher des Lehrers als Begleiter schon in der Semantik des Wortes „Pädagoge“ grundgelegt ist, und von daher immer schon eine geschichtliche Bedeutung erfahren hat.

Ausgehend vom geistlichen Begleiter in der ignatianischen Spiritualität werden die wesentlichsten Grundzüge der ignatianischen Pädagogik dargelegt. Die Grundlagen des ignatianischen Begleiters finden sich in der Lehrerrolle der ignatianischen Pädagogik wieder.

Hierbei wird insbesondere auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis eingegangen um darzulegen, wie sich die Rolle des Begleiters darauf auswirkt.

Ein reflektiertes und ausgewogenes Nähe-Distanz-Verhältnis in der Lehrer-Schüler-Beziehung zeugt von pädagogischer Professionalität und wird im nachstehenden Exkurs behandelt.

Auf mögliche Impulse der ignatianischen Pädagogik für das Rollenbild des Religionslehrers wird abschließend eingegangen.

Die ignatianische Pädagogik im Allgemeinen und die durch sie grundgelegte Rolle des Religionslehrers als Begleiter haben trotz ihrer mittlerweile über 400 Jahre alten Geschichte nichts an Relevanz für die Religionslehrer von heute verloren – die pädagogische Metapher des Begleiters im ignatianischen Sinne kann Stütze und Orientierungshilfe für das Selbstverständnis des Religionslehrers bieten.

LEBENS LAUF

Monika Farthofer

Geboren: 22.12.1984 in Leoben

Familienstand: verheiratet

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

1991 – 1995	Volksschule Steinlechnergasse 5-7, 1130 Wien
1995 – 2003	Budessgymnasium Fichtnergasse 15, 1130 Wien
seit 2003	Studium der katholischen Fachtheologie und selbstständigen Religionspädagogik
2005 - 2007	Fernkurs der Kinder- und Jugendliteratur (Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur der Erzdiözese Wien)
2007 - 2008	Aufbaukurs der Kinder- und Jugendliteratur (Studien- und Beratungsstelle für Kinder- und Jugendliteratur der Erzdiözese Wien)
2007 – 2008	Praktikum in der Pfarre Maria – Hietzing der Erzdiözese Wien
2008	Ausbildung zur ehrenamtlichen Krankenhausseelsorgerin der Erzdiözese Wien
2009	Lehrgang für Spielpädagogik (Institut für Freizeitpädagogik)

Berufliche Tätigkeiten:

2003 - 2005	Mitarbeiterin bei Jeunesse Musikveranstalter
2007 - 2008	Mitarbeiterin bei Felber Playland
seit 2003	Mitarbeiterin des wienXtra-ferienspiels und der familientage
seit 2007	Mitarbeiterin der wienXtra- mobile Info
seit 2008	Mitarbeiterin der wienXtra- kinderinfo

Ehrenamtliche Tätigkeiten:

1999 - 2004	ehrenamtliche Mitarbeit in der katholischen Jungschar der Pfarre Lainz- Speising der Erzdiözese Wien
2008 - 2010	ehrenamtliche Mitarbeit in der Krankenhausseelsorge im Hartmannspital Wien

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 18. 10. 2010

Unterschrift

