

Maike Maria Domsel

Zwischen Vulnerabilität und Resilienz

Christliche und muslimische Religionslehrer*innen im Umgang mit dem Krisenhaften

Die Autorin

Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel, Lehrerin für Katholische Religionslehre und Französisch am Ernst-Moritz-Arndt-Gymnasium in Bonn und Privatdozentin an der Universität Bonn.

Dr.ⁱⁿ Maike Maria Domsel
Universität Bonn
Seminar für Religionspädagogik
Am Hof 1/III
D-53113 Bonn
e-mail: mdom1@uni-bonn.de



Zwischen Vulnerabilität und Resilienz

Christliche und muslimische Religionslehrer*innen im Umgang mit dem Krisenhaften

Abstract

Mannigfache Krisen erschüttern das Leben des zeitgenössischen Menschen, wodurch er sich seiner Vulnerabilität besonders bewusst wird. Auch im Kontext von Schule gilt, mit diesem Krisenhaften nicht nur umzugehen, sondern zudem der Frage nachzugehen, welchen Beitrag religiöse Bildung diesbezüglich leisten kann. In dem folgenden Artikel soll diese Thematik mittels leitfadengestützter Interviews von Religionslehrer*innen christlicher und muslimischer Denomination beleuchtet werden.

Schlagworte

Krise – spirituell-religiöse Identität – Resilienz – Vulnerabilität – Wahrnehmungskompetenz

Between Vulnerability and Resilience

Christian and muslim Religious Education teachers dealing with crisis

Abstract

Multiple crises shake the lives of contemporary people, making them particularly aware of their vulnerability. In the context of schools, it is also important not only to deal with this crisis, but furthermore to pursue the question of what contribution religious education can make in this regard. In the following article, this topic will be examined by means of guided interviews with religious education teachers of Christian and Muslim denominations.

Keywords

crisis – spiritual-religious identity – resilience – vulnerability – perceptual competence

1. Problemaufriss

Weltweite Krisenherde wie politische Unruhen¹, vor allem aber auch die jüngsten kriegerischen Auseinandersetzungen innerhalb Europas und hierdurch erzwungene Fluchtbewegungen, die Zerstörung der Umwelt sowie die Corona-Pandemie erschüttern das Leben zeitgenössischer Menschen und lassen sie ihre Vulnerabilität wie durch ein Brennglas erkennen. Eine solche Konfrontation mit eigenen Verletzbarkeiten wird nicht selten begleitet von Ohnmachtsgefühlen, Empfindungen von Sinnlosigkeit sowie einer (wachsenden) Angst vor der Zukunft in einer gefährdeten Welt. Der Mensch ist nun gezwungen, Altbekanntes und Vertrautes loszulassen, in eine neue Normalität zu finden und in dieser zu bestehen.² Hierbei spielen ein neues Nichtwissen mit Blick auf die nahe und ferne Zukunft, allenfalls ein Vielleicht im Zeichen des Unabsehbaren bedeutende Rollen.³ Dieser Zustand des Übergangs wirft Fragen nach möglichen Gestaltungsräumen auf, die im Kontext der übergeordneten Frage nach einer lebenswerten Zukunft auch für künftige Generationen stehen. Diese Fragen sind von großer Relevanz insbesondere für den Lernort Schule, der bekanntlich als Spiegel der Gesellschaft gilt.

2. Religiöse Bildung im Zeichen der Krise

Mit Blick auf diese Reflexionsprozesse steht die Frage im Raum, welchen Beitrag religiöse Bildung, und hier vor allem der Religionsunterricht, leisten kann: Wie kann religiöse Bildung angesichts diverser krisenhafter Ereignisse und einer zutiefst erschütterten Welt (dennoch) zukunftsorientiert gedacht werden? Welches erkenntnisreiches Potenzial könnte sich gerade aus dem Krisenhaften ergeben?⁴ Diesbezügliche Reflexionen stellen zugleich Aufgabe und Auftrag für alle dar, die im religionspädagogischen Bereich tätig sind. Im Folgenden sollen diese Überlegungen eine Zuspitzung erfahren, indem eine Fokussierung auf Perspektiven christlicher und muslimischer Religionslehrer*innen vorgenommen und deren Umgang mit krisenhaften Ereignissen im Kontext der Profession erörtert wird. All dies geschieht auf Basis der Annahme, dass Religionslehrkräften (grundsätzlich aller Konfessionen) aufgrund ihrer dauerhaften Befassung mit sinnstiftend-spirituellen bzw. existenziellen Themen eine besondere Kompetenz

1 Vgl. NUSCHELER, Franz: Globalisierung und ihre Folgen: Gerät die Welt in Bewegung?, in: BUTTERWEGE, Christoph / HENTGES, Gudrun (Hg.): Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften ³2006 (= Interkulturelle Studien 5), 24–25.

2 Vgl. ROEBBEN, Bert: Volharden in de broosheid. Spiritualiteit in tijden van corona, Antwerpen: Halewijn 2020, 71–77.

3 Vgl. EBD., 28.

4 An dieser Stelle soll betont werden, dass Leiderfahrungen keinesfalls banalisiert oder gar glorifiziert werden sollen. Vielmehr soll es darum gehen, Leid und das Krisenhafte anzuerkennen und dieses auf sensible Weise wahr- und ernst zu nehmen, idealerweise aber auch ein mögliches emanzipatives Potenzial zu erkennen.

hinsichtlich des Umgangs mit Krisen zukommt.⁵ Als Grundlage hierfür kann ihre persönliche wie professionelle Glaubensidentität bestimmt werden.⁶

3. Spirituelle Ressourcen

Hinsichtlich eines möglichst guten⁷ Umgangs mit dem Krisenhaften stellt sich die Frage nach spirituellen Ressourcen, die sich sowohl aus christlicher als auch aus muslimischer Tradition ergeben.⁸ In diesem Kontext ist beachtenswert, dass sich Religionslehrende in einem besonderen Spannungsfeld von Vulnerabilität und Resilienz befinden, das sich aus deren professioneller Befassung mit dem Existenziellen sowie aus einer glaubensmäßigen Sicht heraus ergibt: Auf der einen Seite kann der Glaube insbesondere in krisenhaften Zeiten Halt und Orientierung geben, auf der anderen kreierte die fortwährende und wahrnehmungsschulende Auseinandersetzung mit existenziellen Fragen eine besondere Sensibilität für das Krisenhafte, was ein gewisses Verletzungspotenzial bereithält.⁹ Dieses besondere Spannungsfeld verlangt nach näherer Ergründung, die mittels Befragungen von Religionslehrer*innen christlicher und muslimischer Denomination vorgenommen wurde. Zu diesem Zweck wurden 17 leitfadengestützte Interviews mit Religionslehrkräften aus Deutschland und Österreich geführt (jeweils 11 mit christlichen Religionslehrkräften – katholisch sowie evangelisch – und 6 mit muslimischen). Selbstverständlich stellt diese Untersuchung – ihres erkenntnisreichen Potenzials zum Trotz – lediglich eine Stichprobe dar, die nach Vertiefung und Fortsetzung verlangt. Bei den intensiven Gesprächen ging es vor allem darum, herauszufinden, wie resilient Religionslehrkräfte tatsächlich sind und ob

5 Vgl. ERPENBECK, John / HEYSE, Volker: Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung, Münster / New York: Waxmann 2021, 9.

6 Vgl. PIRNER, Manfred L.: Wer ist ein guter Lehrer/ eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrberufsforschung, in: BURRICHTER, Rita u.a. (Hg.): Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012 (= Religionspädagogik innovativ 2), 19. Zur Unterscheidung von persönlicher und professioneller Glaubensidentität: Die persönliche Glaubensidentität bezieht sich grundsätzlich auf den Bereich des Privaten. Sie wird beispielsweise durch das familiäre Umfeld, aber auch durch die konkrete Praktizierung des Glaubens etwa in Kirch- oder Moscheegängen geprägt. Die professionelle Glaubensidentität bezieht sich prinzipiell auf den Bereich des Professionellen, bei Religionslehrkräften also vor allem auf jenen von Schule und Religionsunterricht. Im Kontext der vorliegenden Untersuchung ist beachtenswert, dass eine Trennung der beiden Größen nicht immer möglich bzw. eine Wechselwirkung zwischen ihnen festzustellen ist.

7 ‚Gut‘ ist hier nicht in einem utilitaristischen bzw. am Leistungsprinzip orientierten Sinne gemeint, sondern so, dass (gemeinsam) nach Möglichkeiten eines Weiterlebens angesichts erschütternder krisenhafter Ereignisse gesucht wird. Hierbei soll menschliches und geschöpfliches Leid nicht nur anerkannt, sondern – vor dem Hintergrund von Theodizee – auch zuerkannt werden, dass das Krisenhafte nicht zwangsläufig Chance bereithält, sondern Menschen und Geschöpfe auch zerstören kann.

8 Aus Platzgründen muss an dieser Stelle auf eine systematisch-theologische Darlegung von Hoffnungsperspektiven aus christlicher und muslimischer Sicht verzichtet werden. Diese können beispielsweise nachgelesen werden bei: Vgl. DOMSEL, Maike Maria: Leben bis zuletzt. Eine freiheitstheoretische Fundierung christlicher Sterbebegleitung, Stuttgart 2019; für den muslimischen Bereich: TITUS-DÜZCAN, Rabia: Spirituelle Ressourcen für eine islamische Seelsorge, in: Spiritual Care: De Gruyter, 7/1 (2018) 89–93.

9 Vgl. RAHNER, Karl: Zur Theologie des Geistlichen Lebens, Einsiedeln / Zürich / Köln: Benziger 1966 (= Schriften zur Theologie VII), 313–329.

sie möglicherweise mehr Resilienz besitzen als andere Lehrkräfte.¹⁰ Falls das Letztere zutrifft, ist der Frage nachzugehen, was von Religionslehrer*innen hinsichtlich der Ausbildung von Resilienz, aber auch Gottvertrauen etc. (idealerweise) gelernt werden kann und wie diesbezügliche Erkenntnisse sowohl für religiöse Bildung als auch für den Bereich des schulischen Leaderships¹¹ fruchtbar gemacht werden können.

4. Religionspädagogik als Disziplin mit besonderer Sensibilität für gesellschaftliche und weltpolitische Krisen

Hinsichtlich des zuletzt Genannten ist beachtenswert, dass all diesen Ausführungen ein Verständnis von Religionspädagogik zugrunde liegt, das davon ausgeht, dass religionspädagogische Reflexionen prinzipiell nicht losgelöst von kontextuellen Perspektiven stattfinden können. Schließlich erfolgte bereits die Entstehung von Religionspädagogik als wissenschaftliche Disziplin zu Beginn des 20. Jahrhunderts in einem krisenhaften Kontext, denn es ging darum, eine nicht mehr selbstverständliche Weitergabe religiösen bzw. christlichen Wissens zu sichern.¹² Folglich ist der grundsätzliche Einbezug von Zeitzeichen – auch und vor allem der krisenhaften – in religionspädagogische Reflexionsprozesse von unverzichtbarer Bedeutung. Schließlich sind krisenhafte Ereignisse – wie bereits oben festgestellt und erläutert – prägend für die Gegenwart: „[...] Wir leben in einer dauerhaft verwundeten Welt.“¹³ Religionspädagogische Reflexionen, die sich beispielsweise in der Gestaltung von Religionsunterricht oder der Ausbildung von Religionslehrenden praktisch niederschlagen, bedürfen einer dringenden Berücksichtigung der Lebenswelt ihrer Adressat*innen, weil sie sonst jeglicher Relevanz entbehren und überdies dem christlichen Paradigma der Nächstenliebe und der Mitleidenschaft für andere (Compassion)¹⁴ nicht gerecht werden können.

10 An dieser Stelle können nicht alle Leitfragen genannt, jedoch Beispiele angeführt werden: Warum sind Sie Religionslehrer*in geworden? Wirkt sich Ihr persönlicher Glaube auf Ihre Professionalität aus bzw. spielt Ihre persönliche Spiritualität eine Rolle in Ihrem Unterricht? Wie gehen Sie mit eigenen Krisen um? Kann der Glaube Ihnen in krisenhaften Zeiten besondere Kraft geben? Falls ja, inwiefern? Wie kann religiöse Bildung Ihrer Meinung nach angesichts krisenhafter Ereignisse zukunftsorientiert gedacht werden? Welchen Beitrag können der RU und Sie als Religionslehrkraft hierzu beitragen?

11 Mit Leadership ist die Leitung von Menschen in Institutionen gemeint, in diesem Fall die Institution Schule.

12 Vgl. GRETHLEIN, Christian: Befähigung zum Christsein – ein lernortübergreifendes religionspädagogisches Ziel, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5/2 (2006) 5.

13 GÄRTNER, Claudia: Klima, Corona und das Christentum. Religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung in einer verwundeten Welt, Bielefeld: transcript 2020, 7.

14 Der Begriff Compassion wurde primär vom Fundamentaltheologen Johann-Baptist Metz vor dem Hintergrund eines empathischen Monotheismus und einer leidempfindlichen Gottesrede geprägt und kann aus dem Englischen oder auch dem Französischen am ehesten als ‚Mitleidenschaft‘ übersetzt werden. Letztere basiert auf der christlichen Perspektive, nach der Gott sich besonders dort offenbart, wo ein Anrühren-Lassen vom Leid anderer geschieht und Compassion im Sinne von Mitleidenschaft für andere aktiv gelebt wird. Vgl. METZ, Johann-Baptist: Compassion – Weltprogramm des Christentums, Freiburg: Herder 2000.

5. Lebenslanges Lernen und Wahrnehmungskompetenz

Die geforderte Analyse von Zusammenhängen und Wechselbeziehungen zwischen Krisen unterschiedlichen Ausmaßes und hieraus abzuleitenden Erkenntnissen bezüglich deren Bewältigung bzw. des Umgangs mit ihnen ist jedoch genauso herausfordernd wie komplex. Um auf sensible und compathische Weise auf krisenhafte Szenarien reagieren zu können, ist lebenslanges Lernen erforderlich. Theologische und insbesondere religionspädagogische Implikationen können diese Lernprozesse unterstützen. Krisen fordern zu einer vielschichtigen Wahrnehmung heraus, die nach tiefer Ergründung verlangt, um bestimmte Situationen beurteilen und entsprechend handeln zu können. Bereits die etymologische Herkunft des Wortes Krise weist auf die Wichtigkeit einer solchen Wahrnehmungskompetenz hin: Die Bedeutung von Krise geht auf den altgriechischen Begriff *crisis* zurück und meint so viel wie Meinung, Beurteilung, Entscheidung. Das entsprechende Verb lautet *krinein*, trennen und unterscheiden. Hierzu passt, dass auch das Wort Kritik mit dem der Begriff der Krise etymologisch verwandt ist und somit als Aufforderung zur differenzierten Auseinandersetzung verstanden werden kann.¹⁵ Mit Blick auf Religionslehrkräfte steht hier die Befassung mit spirituellen Kompetenzen im Vordergrund, die immer auch die jeweilige Religionslehrer*innen-Persönlichkeit und deren spirituelle Biografie betreffen.

6. Erkenntnisgewinn bezüglich der Befragungen

Bewusstsein über das besondere Potenzial des Religionsunterrichtes

Im Zuge der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass die befragten Religionslehrkräfte ihre Aufgabe prinzipiell sehr ernst nehmen und zielorientiert handeln: „Ich bin Religionslehrerin geworden, weil ich den Schülern etwas Bestimmtes mitgeben möchte ... – ... ein Bewusstsein darüber, dass sie mehr sind als die Summe ihrer Atome. Dass sie erwünscht sind und unbedingt geliebt sind von einer göttlichen Macht.“ (Mona, 34) Zumindest wird aus vielen Gesprächen deutlich, dass ein hohes Verantwortungsbewusstsein vorherrscht bzw. der Profession eine spezifische Potenzialität zugeschrieben wird:

Wir haben einen Werkzeugkasten, den andere Fächer keinesfalls zu bieten haben. Wir können da ganz breit ansetzen: ethisch, theologisch, gesellschaftspolitisch, schöpferische Gedanken: Unsere Inhalte können in der jetzigen krisenhaften Situation sehr gute Dienste leisten, auch in

15 Vgl. GÄRTNER 2020 [Anm. 14], 14.

Zukunft. Religionsunterricht beinhaltet große Chancen, weil er die Plattform für Dialog bietet. (Daniel, 39)

Die Frage nach der spirituell-religiösen Verankerung

Mit Blick auf diese guten Dienste stellt sich die Frage, welche Utensilien der oben zitierte Werkzeugkoffer enthält bzw. auf welchen Grundlagen die beschriebene Potenzialität des Religionsunterrichtes fußt. Ein wichtiges Grundwerkzeug stellt hier zunächst das theologische Fachwissen der Lehrkraft dar, aber auch ihre spirituell-religiöse Kompetenz. Beide dienen schließlich dazu, religiöses Wissen in sachgerecht-reflektierter, aber auch lebendig-performativer Art und Weise den Schüler*innen nahezubringen. Diesbezüglich erweist sich die Feststellung als bedeutend, dass nach Aussagen der befragten Religionslehrkräfte nicht ausschließlich kognitives Wissen, sondern zudem spirituelle¹⁶ bzw. religiöse Kompetenzen hinsichtlich des Religionslehrer*innen-Daseins wichtige Rollen spielen. Demnach speist sich die professionelle spirituell-religiöse Identität von Religionslehrkräften zumindest in Teilen aus persönlichen Glaubenszugängen. So scheint die Praktizierung des Glaubens zum Leben der Mehrheit der befragten Religionslehrenden hinzuzugehören:

Religiöse Rituale wie Gebete gehören zu meinem Alltag und geben mir Kraft. Meine Religion ist präsent im Sinne eines Hintergrundflimmerns, sie ist immer da. Ich feiere bewusst die Festtage religiös, Ostern zum Beispiel. Ich bete vor allem an Punkten, wo ich nichts mehr sagen oder selbst nichts mehr ändern kann. (Jürgen, 58)

Oder: „Ja, ich bin ein religiöser Mensch, ein religiös suchender Mensch. Meine Seele sucht nach Gott.“ (Corinna, 53) Demnach kann von einer spirituell-religiösen Verankerung der befragten Religionslehrenden gesprochen werden. Durch die Praktizierung ihrer Religion und der Teilnahme an gemeinschaftlichen religiösen Ritualen erhält diese eine gewisse Verbindlichkeit, Lebendigkeit und stärkende Kraft.

Bezüglich der spirituell-religiösen bzw. konfessionellen Verankerung fällt jedoch auf, dass bei der Mehrzahl der befragten christlichen Religionslehrenden keine ausschließliche Verhaftung in der eigenen Denomination bzw. Konfession festzustellen ist: So unterliegt die Spiritualität der befragten Religionslehrkräfte Ein-

¹⁶ Das hier zugrunde liegende Verständnis von Spiritualität verweist auf die etymologische Bedeutung des lateinischen Wortes *spiritus*, das so viel wie Luft, Hauch, Atem oder auch Wind bedeutet, aber auch auf den hebräischen Begriff *רוח* (*ruach*) zurückgeht, der neben seiner Bedeutung als göttlicher Atem, der zu Beginn der Schöpfung über den Wassern schwebte, auch als Begeisterung (vgl. Num 11,25) interpretiert werden kann. Vgl. BUCHER, Anton A.: *Psychologie der Spiritualität*, Basel: Beltz ²2014, 29. So beschreibt Spiritualität im weiten Sinne eine Lebenspraxis aus der Kraft des (Heiligen) Geistes.

flüssen von weiteren Weltdeutungen: „Ich bin römisch-katholisch aufgewachsen, aber mit starkem jüdischen als auch buddhistischen Einfluss.“ (Ada, 31) Insgesamt hat die Analyse der Interviews ergeben, dass die Verankerung muslimischer Religionslehrkräfte in ihre Denomination etwas stärker ausgeprägt zu sein scheint als bei ihren christlichen Kolleg*innen bzw. prinzipiell eine größere Fokussierung auf die eigene Konfession vorgenommen wird. Stellvertretend sei hier Kadir (31) zitiert: „Mein Glaube bestimmt meinen Alltag. Es ist sehr wichtig für mich, fünfmal zu beten, im Ramadan zu fasten etc. Dies gibt mir Kraft und Sicherheit und lässt mich auch mit schwierigen Situationen klarkommen.“

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich der zu Beginn angesprochene Werkzeugkoffer nicht nur aus religiös-kognitivem Wissen zusammensetzt, das gemäß Daniel breit angelegt ist und zudem fruchtbringende Verknüpfungen zu anderen für die Krisenproblematik relevanten Fächer enthält, sondern überdies aus einer gewissen Grundspiritualität geschöpft werden kann, die bewirkt, dass Religionslehrende sich sowohl persönlich als auch professionell mit religiösen Fragen und einem Darüber-Hinaus beschäftigen.

Empathische Zeugenschaft

So ist festzustellen, dass bei (nahezu) allen interviewten Religionslehrer*innen die persönliche Spiritualität in die berufliche hineinragt und die professionelle Spiritualität zudem einen eigenen Ort in der Schule bzw. im Unterricht besitzt und dort ihren Platz findet. Dies bildet die Voraussetzung dafür, dass Religionslehrende ihre spirituell-religiöse Identität – professionell gefiltert und didaktischen Zielen angepasst¹⁷ – in den religionsunterrichtlichen Kontext einbringen können. Offenbar wird genau dies aber auch von Seiten der Schüler*innen gefordert, in dem Sinne, dass Schüler*innen nach Aussagen der befragten Lehrkräfte in bestimmten Unterrichtssituationen mehr von der spirituell-religiösen Positionierung ihrer Lehrer*innen wissen möchten, vor allem hinsichtlich des Umgangs mit Kontingenzerfahrungen. So äußert sich beispielsweise die christlich-evangelische Religionslehrkraft Alma (59) wie folgt:

Meine Spiritualität spielt in meinem RU insofern eine Rolle, dass festzustellen ist, dass Kinder und Jugendliche ja vermeintlich in einer Welt leben, in der das Religiöse keine Rolle mehr spielt. Aber die existenziellen Fragen, die bleiben. Diese zutiefst theologischen Fragen sind ganz lebendig. Wenn diese Fragen im RU aufkommen, stellen die Schüler*in-

nen dann auch ganz oft die Frage: Wie gehen Sie damit um? Woran glauben Sie eigentlich?

Folglich ist der Aspekt der Zeugenschaft, wie er beispielsweise von Seiten der Deutschen Bischöfe¹⁸ gefordert wird, nach wie vor von wesentlicher Bedeutung – zumindest geben einige der befragten Religionslehrenden an, sich als Zeuge bzw. Zeugin seiner/ihrer jeweiligen Religion bzw. Konfession zu verstehen.

In diesem Kontext ist festzustellen, dass den interviewten Religionslehrenden viel daran liegt, ihre persönliche Spiritualität auf besonders sensible und empathische Weise in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Dabei möchten sie keinesfalls Grenzen überschreiten oder ihre Vorstellungen von Spiritualität den Schüler*innen aufnötigen. Eine Religionslehrkraft gibt an, auf einladende Signale ihrer Schüler*innen zu achten und auch auf diese zu warten. Jedoch scheint bei einigen Religionslehrenden bezüglich des Einbringens ihrer persönlichen Spiritualität in den Unterricht die beschriebene Empathie und Behutsamkeit von der Furcht überlagert zu werden, ihre Schüler*innen zu ‚übertölpeln‘ bzw. zu missionieren. In diesem Sinne betonten nahezu alle Befragten, dass ihnen wichtig sei, ihren Religionsunterricht allenfalls als Einladung zum Glauben zu verstehen, wobei es primär darum gehe, Schüler*innen zu eigenen verantworteten Glaubensentscheidungen zu befähigen. Beispielhaft soll diesbezüglich Daniel zitiert werden:

Ich würde schon sagen, dass ich meine persönliche Religiosität in den Unterricht einbringe, aber ohne die Schüler zu vereinnahmen oder ihnen etwas aufzuzwingen. Religionsunterricht ist schließlich eine res mixta. Nichtsdestotrotz möchte ich, dass die Schüler erfahren, dass ich aus meinen glaubensmäßigen Ressourcen schöpfen kann.

Notwendige Kompetenzen

Grundlegend gehört das Vermögen zum sensiblen und empathischen Umgang mit Schüler*innen für viele Religionslehrende zu den wesentlichen Kompetenzen ihrer Profession. Neben dem oft geäußerten Wunsch, die Schüler*innen nicht vereinnahmen zu wollen, wird von Seiten der befragten Lehrkräfte immer wieder auf die hohe Anforderung des Faches Religion verwiesen: „Ich finde es schwer, gerade im Fach Religion den richtigen Ton zu finden. Der Anspruch des Faches ist sehr groß ... nicht?“ (Jürgen, 58) Diese Anforderung manifestiert sich nach

18 Vgl. DBK: Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2011 (= Die Deutschen Bischöfe 93).

Aussagen der Befragten in unterschiedlichen Facetten: zunächst in der Komplexität der Themenschwerpunkte des Faches, die wiederum in einem prinzipiellen Zusammenhang zu existenziellen Fragen, zu solchen nach dem Urgrund menschlichen und geschöpflichen Seins, stehen. Diese wollen zudem verständlich ausgedrückt und in treffende Worte gekleidet werden. In diesem Kontext wird von zwei der befragten Religionslehrenden auf die Notwendigkeit einer spirituell-religiösen Ausdrucksfähigkeit verwiesen, die Fachlehrer*innen erlaubt, in eloquenter und sachgerechter Weise über das zu sprechen, was nicht oder lediglich bruchstückhaft sicht- oder (be-)greifbar ist. Ein solches „Darüber-Hinaus“ kann vor allem auf die Fragen „Was ist der Mensch?“, „Was ist Gott?“ zugespitzt werden. Diesbezügliche Kompetenzen bilden die Voraussetzung für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Existenziellen und Numinosen, aus dem entsprechende Sinnentwürfe ableitbar sind. In krisenhaften Zeiten sind solche Kompetenzen von besonderer Relevanz.

Der Begriff der Vulnerabilität und seine Füllung

Bezüglich der in der thematischen Hinführung gestellten Frage nach Vulnerabilität im spirituell-religiösen Kontext betont eine befragte Religionslehrerin, dass sich ihr Glaubensweg in allen Höhen und Tiefen, ihre Erfahrungen der Gottesnähe, aber auch Gottesferne, unmittelbar auf ihren Unterricht auswirken:

Mein Glaube verändert sich immer wieder und das spiegelt sich auch in meinem Unterricht wieder. Manchmal habe ich Phasen, wo ich sehr gerne Religionslehrerin bin, wo ich dann auch meine Spiritualität vorleben kann, Kinder begleiten kann in ihrer Spiritualität, aber es gibt genauso Phasen, wo ich nicht mehr so sicher bin in meinem Glauben und Glaubenszweifel habe. Das sind Phasen, wo ich nicht so authentisch im Unterricht sein kann, wo ich dann nur Unterricht nach Buch machen kann. (Sarah, 52)

Wenn jene Aussage auf das Spannungsfeld von Vulnerabilität und Resilienz bezogen wird, schließt sich die Frage an, ob die Etablierung spirituell-religiöser Identität bei Religionslehrenden eher zur Etablierung einer gewissen Resilienz und Krisenfestigkeit beiträgt oder das Verletzungspotenzial vielmehr noch erhöht wird. Diesbezüglich ist bezeichnend, dass Vulnerabilität von Seiten der befragten Religionslehrkräfte meist nicht im Sinne eines Verletzungspotenzials verstanden, sondern eher als besonders ausgeprägte Fähigkeit zur Empathie bzw. zur sensiblen Wahrnehmung von Mensch und Welt betrachtet wird: „Vulnerabel würde ich nicht sagen, aber auf jeden Fall empathisch, tiefgängiger. Ich würde auch

sagen, reflektierter, humaner.“ (Sarah, 52) Beachtenswert ist zudem, dass zwei der befragten Religionslehrkräfte – eine muslimische und eine christliche – besonders die positive und transformative Kraft der zuvor genannten Fähigkeiten betonen. So sei diese Form der Vulnerabilität mit einem besonderen Tiefgang und einer sensiblen Wahrnehmungskompetenz verbunden, die als wichtige Voraussetzungen dafür gelten können, Lebenswelten zum Positiven hin verändern zu können: Gekoppelt an ein ausgeprägtes Vermögen zur Reflexion seien diese Fähigkeiten – nach Aussagen mehrerer Religionslehrkräfte – als besonders wertvoll einzustufen. Nicht zuletzt werden diese Kompetenzen von Seiten einiger Religionslehrkräfte auch mit ethischen Implikationen in Verbindung gebracht, wenn von Werten wie einer besonders humanen und wohlwollenden Einstellung anderen Menschen gegenüber gesprochen oder auf das Verlangen verwiesen wurde, hinter Fassaden von Kindern und Jugendlichen blicken zu wollen, mit dem Ziel, herauszufinden, was diese wirklich bewegt und betrifft.

Eine muslimische Religionslehrkraft dehnt das soeben skizzierte Verständnis von Vulnerabilität gar noch weiter aus, indem sie betont, dass sich ihr Leben zum Positiven hin verändert habe, seitdem sie der Religion in ihrem Leben einen besonderen Platz eingeräumt hat und sie sich auch professionell mit ihr befasse:

Die Aussage, dass ich aufgrund meines Glaubens besonders vulnerabel bzw. sensibel bin, möchte ich bejahen. Seitdem ich meine Religion in meinem Leben praktizieren kann, merke ich, dass sich dieses zum Positiven hin verändert hat. Ich gehe nicht nur mit meinen Mitmenschen anders um, sondern bin einfach aufmerksamer und durchlässiger, was beispielsweise Literatur betrifft. Ich gehe sorgsamer mit mir selbst um, aber auch mit der Umwelt. Ich achte seitdem viel mehr auf deren Schutz.
(Mira, 45)

Hinsichtlich dieser bestimmten Aufmerksamkeits- und Wahrnehmungskompetenz, nach der Vulnerabilität vor allem mit Resilienz und nachhaltigen Lebensweisen in Verbindung gebracht wird, erläutert die evangelische Religionslehrerin Alma (59) ihr Verständnis des Zusammenhangs beider Größen:

Vulnerabilität: Ja, das kann auch der Fall sein. So, wie ich meinen Glauben verstehe, geht es ja um die Empfänglichkeit für den Schmerz in mir selbst und in anderen und vielleicht auch Gottes in der Welt: Diese ist erhöht. Dadurch, dass ich lerne mit dieser Empfänglichkeit umzugehen, begrenze ich diese Vulnerabilität aber auch wieder.

Alma beschreibt demnach zwei Seiten einer Medaille: Zum einen scheint die gesteigerte Wahrnehmungskompetenz vordergründig das Verletzungspotenzial zu erhöhen, weil eben einfach mehr bzw. intensiver wahrgenommen wird – sowohl das Schöne als auch das Schmerzhaftes – zum anderen stellt diese besondere Aufmerksamkeit eine Möglichkeit dar, auch mit Krisen umgehen zu lernen, insgesamt nachhaltiger, bewusster und rücksichtvoller zu leben und somit das besagte Verletzungspotenzial wiederum zu begrenzen bzw. zum Positiven hin zu transformieren. Wenn Vulnerabilität nun in diesem weiten Sinne verstanden wird, enthält diese veränderndes Potenzial. Schließlich können Probleme erst angegangen bzw. bearbeitet werden, wenn sie einmal als solche erkannt werden und auf sie aufmerksam gemacht wird.

Glaube als Hoffnungsperspektive und Weg

Angesichts vorherrschender Missstände, Ungerechtigkeit und der Präsenz existenzieller Bedrohung verweist die Mehrzahl der befragten Religionsehrkräfte auf die hoffnungsgebende und stärkende Kraft ihres Glaubens und dessen Praktizierung. In diesem Sinne wurde die Pflege einer Gottesbeziehung beispielsweise als großer Anker der Resilienz bezeichnet, der insbesondere in hoffnungsarmen Situationen zum Tragen komme. Trotz alledem stellte sich in den Gesprächen heraus, dass die Kultivierung einer solchen Hoffnungsperspektive aus dem Glauben heraus nicht einfach ist. Diesbezüglich merkt eine christliche Religionslehrkraft an:

Religiöse Rituale geben meinem Leben zwar eine gewisse Form, aber ich würde mir wünschen, dass ich stärker hoffen kann. Leider ist es ja so, dass man sich meistens an Gott wendet, wenn man in Bedrängnis ist. Ich persönlich bin noch nicht so safe, dass ich eine innere Kraft per se habe. (Jürgen, 58)

Zumindest scheint es jedoch möglich, durch die Praktizierung religiöser Riten Gefühle zu kanalisieren, um so beispielsweise den Alltag als Religionslehrkraft besser meistern zu können, zumindest wird dies von einigen Religionslehrenden erwähnt. Insgesamt wird deutlich, dass die Etablierung einer eigenen spirituell-religiösen Identität zwar durchaus eine Kraftquelle, vielleicht sogar einen Resilienzfaktor darstellen kann, diese aber keineswegs einen unveränderlichen Besitz beschreibt, sondern vielmehr einen Entwicklungs- und Auseinandersetzungsprozess bzw. eine Bereitschaft zur spirituellen Suche voraussetzt, die zeitlebens

nicht zu einem Abschluss kommen kann und immer wieder neuer Ansätze bedarf.¹⁹

Jedoch kann insbesondere in diesen Suchprozessen eine besondere Potenzialität liegen, wenn es die Religionslehrkraft versteht, ihre Such- und religiösen Erfahrungsprozesse auf reflektierte und didaktisch gefilterte Weise in ihren Religionsunterricht einzubringen und ihren Schüler*innen transparent zu machen. Entsprechend kann gerade diese Form der Authentizität glaubhaft auf die Schüler*innen wirken, denn sie zeigt, dass mit im Glauben verankerten Hoffnungsperspektiven kein naiver Zweckoptimismus gemeint ist bzw. nicht einfach davon ausgegangen wird, dass sich alles schon wieder zum Guten wenden wird. An dieser Stelle kann sich dann vielmehr zeigen, dass zumindest nach christlichem Verständnis der Weg des Lebens an das Zusammenspiel von göttlicher und menschlicher Freiheit gebunden ist, das als äußerst komplex zu bezeichnen ist. Demnach gibt geschöpfliche Freiheit im positiven Sinne Gestaltungsräume frei, in denen sich der Mensch als selbstwirksam begreifen kann. Indes muss genau diese Freiheit als besonders herausfordernd bezeichnet werden, weil der besagte Spielraum die Gefahr von Fehlentscheidungen und der Verursachung bzw. des Erfahren-Müssens von Leid enthält. All diese Reflexionen, die um die Theodizee-Frage kreisen, die nach wie vor als Stachel im Fleisch zumindest gläubiger Christ*innen bezeichnet werden muss, verdeutlichen, dass Glaube und Hoffnung – in allen Denominationen – wertvolle und keineswegs selbstverständliche Größen darstellen.

Gleichwohl besteht die Möglichkeit, dass Religionslehrkräfte ihren Schüler*innen durch ihr ehrliches und besonders authentisches Zeugnis begreiflich machen können, dass es um glaubensmäßige Überzeugungen und Hoffnungsperspektiven immer wieder zu ringen gilt und eine tiefe Zuversicht aus dem Glauben heraus zwar zunächst Gottesgeschenk ist, jedoch auch an das menschliche Vermögen zur Wahrnehmung des Transzendenten bzw. des Göttlichen und zudem an eine gewisse Offenheit für religiöse Sinn- und Hoffnungsperspektiven gebunden ist. Idealerweise können die Schüler*innen dann erkennen, dass die Befassung mit religiöser Bildung der Mühe wert ist, insbesondere in krisenhaften Zeiten. Schließlich lädt sie dazu ein, hinter das Vordergründige zu schauen, sich eingebettet zu fühlen in ein größeres Ganzes und das Wesen Mensch in seiner Beziehunghaftigkeit zu einem menschlichen und göttlichen Du zu begreifen.

19 Vgl. PIRKER, Viera: fluide und fragil. Identität als Grundoption zeitsensibler Pastoralpsychologie, Ostfildern: Grünewald 2013 (= Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 31).

Um diesen Lern- und Erfahrungsprozess anschaulich zu machen, könnte den Schüler*innen der Glaube als ein spirituelles Gebäude beschrieben werden, das zunächst ein Fundament benötigt, bevor weitere Gebäudeteile nach und nach aufgebaut werden können. Dabei kann es auch vorkommen, dass manche Elemente noch einmal umgestaltet oder gar abgerissen werden. Wenn es dann gelingt, zumindest partiell oder auch nur ansatzweise zu vermitteln, dass dieses Gebäude trotz besagter Renovierungsarbeiten Zuflucht und Schutz bieten kann, ist bereits sehr viel gelungen und erreicht. Die Vermittlung solch hoffnungsvoller Perspektiven macht es unter Umständen möglich, dass sich (junge) Menschen ihrer krisenhaften und leidvollen Erfahrungen zum Trotz, aus einem solchen Trost heraus wieder der Welt zuwenden und generell mit den Herausforderungen des Lebens gelassener umgehen können. In diesem Sinne könnte eine wesentliche Aufgabe von Religionslehrkräften darin bestehen, Schüler*innen verständlich zu machen oder gar vorzuleben, wie es möglich ist, in ein (Gott-)Vertrauen hineinzuwachsen. Diesbezüglich erweist sich die Erklärung von Corinna, dass sie dieses Vertrauen in Gott in gegebener Situation gewissermaßen stellvertretend für ihre Schüler*innen wahrnehme, um ihnen hierdurch neue vertrauensvolle Perspektiven in Mensch, Welt und Gott eröffnen zu können, als richtungsweisend: „Da war eine Schülerin, von der ich wusste, sie hat einen Elternteil verloren. Dann bin ich sozusagen stellvertretend für sie ins Vertrauen gesprungen, dass wir nicht ins Nichts gehen, sondern Gott unser Jenseits ist.“

Gleichzeitig bekräftigt Corinna, dass der Glaube für sie eine wichtige Ressource auch in dem Sinne darstelle, dass er der Klage und dem Zweifel Raum zu geben vermöge. Hier geht es darum, dass das Abgründige, menschliche Verzweiflung und existenzielle Unsicherheit nicht verschwiegen werden, sondern durchaus auch ihren Ort im Religionsunterricht haben sollten. Zudem bekräftigt Corinna, dass es mit Blick auf die Zeichen der Zeit nicht nur besonders wichtig sei, das Krisenhafte mit in die Unterrichtsplanung einzubeziehen, sondern den Schüler*innen als Gesprächspartner*in zur Verfügung zu stehen:

Große Krisenphänomene unserer Zeit wie die Demokratiekrise, die Klimakrise und die seelische Krise, welche sich in Burnout-Phänomenen zeigt, betreffen nicht nur die Gesellschaft, sondern auch immer das Individuum. Unsere Schüler*innen sind hiervon unmittelbar betroffen. So fragen sich Oberstufen-Schüler*innen, ob sie in diese zerrüttete Welt überhaupt noch Kinder setzen können. Sie sind in ihrem Weltvertrauen zutiefst erschüttert. Dass dies auch Sprache finden kann, ich meine Unterrichtsplanung hierauf beziehe, das ist sicher der Fall.

Gegen die Bagatellisierung des Leidens

Aus dem Gesagten lässt sich die Notwendigkeit ableiten, diese Erschütterungen bzw. die sich hier manifestierende Wahrnehmung existenzieller Bedrohung ernst zu nehmen und keinesfalls zu verharmlosen, indem beispielsweise im Unterricht zu rasch oder zu generalisierend eschatologische Hoffnungsperspektiven einge spielt werden. Zunächst gilt es, Schüler*innen zuzuhören, um sie in compathi scher Manier möglichst verstehen zu können. Erst wenn eine solche Basis erreicht wird, kann auf behutsame Art und Weise religiöse Hoffnung im Unter richt thematisiert werden. Hierbei kann es sinnvoll sein, auch den Gedanken zuzulassen, dass Krise nicht immer nur Chance im Sinn der Möglichkeit einer Wandlung zum Positiven hin bedeuten kann, sondern prinzipiell zerstörende Ele mente enthält:

Krise kann zur Wandlung werden, wenn es gut läuft. Ich würde aber nicht dem Satz zustimmen, jede Krise ist eine Chance. Dies wird schnell zynisch. Manche Krisen sind so schrecklich, dass sie den Menschen zerstören. Es geht darum, dass Christen und die Kirchen alles dafür tun, Krisen zu bewältigen, dass Menschen weiterleben können. Dies ist die Aufgabe von Kirche und Glaube. (Corinna, 53)

7. Religionslehrende als Krisenmanager*innen?

Aufgrund der vorherigen Ausführungen könnte der Gedanke aufkommen, dass Religionslehrkräfte vor allem als Krisenmanager*innen fungieren sollen. Dies ist jedoch nicht gemeint, auch wenn die Analyse der Interviews gezeigt hat, dass viele Religionslehrende – von ihrer jeweiligen Religions- bzw. Konfessionszuge hörigkeit unabhängig – tatsächlich besondere Krisenkompetenz besitzen.

Auch wenn im Kontext des Religionsunterrichtes vermehrt entsprechende Schutz- und Vertrauensräume entstehen können, in denen das zur Sprache kom men kann, was junge Menschen bedrückt bzw. ängstigt, bleibt der Religionsun terricht auch in krisenhaften Zeiten ordentliches Lehrfach, in dem entsprechende Leistungen erbracht werden, die auch entsprechend bewertet werden. In diesem Sinne könnte Religionsunterricht zwar (idealerweise) als ‚Safe Space‘²⁰, als Raum, der Sicherheit und Geborgenheit bietet, bezeichnet werden, jedoch keines falls als therapeutisches Modell. Diesbezüglich weisen einige der befragten Reli gionslehrkräfte auf die Gefahr hin, dass ihnen die alleinige Verantwortung für den Umgang mit dem Krisenhaften zugeschoben wird: „Reli sollte nicht zu einem

20 Vgl. GRÜMME, Bernhard: Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung, Freiburg im Breisgau / Basel / Wien: Herder 2021, 102.

Therapie-Unterricht verkommen, so nach dem Motto: Wir beten jetzt alle mal. Ich will nicht in die Ecke gedrängt werden, der Reli-Lehrer wird's schon richten.“ (Ada, 31) Allerdings scheinen sich die meisten der befragten Religionslehrkräfte darüber bewusst zu sein, dass ihnen – positiv ausgedrückt – eine besondere Kompetenz im Umgang mit Krisen zugeschrieben wird. Äußerungen wie etwa ‚Immer, wenn es eine Krise gibt, wenden sich die Schulleitungen an uns Religionslehrende‘ wurden von mehreren Interviewten getätigt. Diese können als Hinweis darauf betrachtet werden, dass Religionslehrkräften die Rolle der Krisenmanager*innen auch von außen zugeschrieben wird.

8. Konklusion und Ausblick

Um an die Thematik des Krisenhaften bzw. an das Spannungsfeld von Vulnerabilität im Kontext der Profession des/der Religionslehrer*in heranzuführen, wurde den interviewten Religionslehrenden zunächst die Frage nach ihrer spirituell-religiösen Verankerung gestellt. Diesbezüglich ist von Bedeutung, dass sich die befragten Religionslehrkräfte nicht lediglich auf kognitiver Ebene mit Religion befassen, sondern auch spirituelle Vollzugsmomente eine Rolle spielen. So stellen sich einige der befragten Religionslehrkräfte durch Gebete und Rituale mit ihrer je eigenen Situation in die Wirklichkeit Gottes hinein. Dies ist insofern von Bedeutung, als sie hierdurch ihre eigene Wirklichkeit und deren Begrenzungen hin zu einem Vertrauen in ein göttliches Du überschreiten können, getragen von der Hoffnung, dass sich dieses dem Menschen in heilender und bejahender Liebe bedingungslos zuwendet. Dieses Zusammenspiel wurde zunächst als Grundspiritualität gedeutet, die eine bestimmte und erweiterte Perspektive auf Mensch und Welt zulässt und die mit den Schüler*innen geteilt werden kann. Christlicherseits kann diese näher bestimmt werden als Mysterium und Hoffnung auf eine göttliche Gnade, die das biologische Leben des Menschen weit überschreitet und dieses letztlich vervollkommnet (vgl. Hiob 19,25).

Mittels der in den Interviews gestellten Frage nach einer bestimmten spirituell-religiösen bzw. konfessionellen Verankerung sollte herausgefunden werden, ob diese möglicherweise mit einem stärkeren Glauben bzw. mit mehr Resilienz einhergeht. Anhand der 17 geführten Interviews war es jedoch nicht möglich, diese Frage abschließend zu beantworten, was zu dem Desiderat führt, weiterführende Untersuchungen vorzunehmen. Dennoch konnte festgestellt werden, dass bei den muslimischen Lehrkräften eine konfessionelle Verankerung prinzipiell etwas stärker ausgeprägt zu sein scheint als bei den christlichen. Fest steht, dass von der jeweiligen Denomination unabhängig die Auseinandersetzung mit dem Reli-

giösen sowohl auf persönlicher als auch professioneller Ebene stattfindet. In diesem Sinne können Religionslehrende als Expert*innen für das Numinose, Transzendente und Göttliche bezeichnet werden, als hoffende Brückenbauer, die ihren Schüler*innen zeigen können, dass es lohnenswert ist, sich mit einem Darüber-Hinaus auseinanderzusetzen und Sinnfragen zu stellen. Durch eine solche Betrachtung von Welt und Mensch kann im Religionsunterricht eine Perspektivverweiterung evoziert werden, die insbesondere in Zeiten der Krise von wesentlicher Bedeutung ist. In diesem Sinne wurde mittels der Analysen der Interviews deutlich, dass der Religionsunterricht durchaus einen ‚Safe Space‘, einen Schutzraum, darstellen kann, in dem nicht nur allgemein über existenzielle Fragen nachgedacht, sondern auch den Sorgen und Ängsten der Schüler*innen Raum gegeben wird, sodass diese zur Sprache kommen können. Diesbezüglich ist wesentlich, dass diese nicht nur im Raum stehen bleiben, sondern bearbeitet werden, indem auf empathisch-behutsame Weise das Angebot religiöser Hoffnungsperspektiven eingeblendet wird, gleichzeitig jedoch auch Platz für die Äußerung von Ängsten, Klage und der Empfindung von Sinnlosigkeit geschaffen wird. Wesentlich ist, dass der Religionsunterricht eine kommunikative Plattform bietet, in der solche Reflexionen versprachlicht werden können. Demnach stellt ein (gemeinsames) Aushalten des Schmerzhafte, ähnlich wie es bei Hiob geschehen ist, einen wichtigen Dienst an den Schüler*innen dar, der durch den Religionsunterricht gegenwärtig und vor allem auch in Zukunft eingebracht werden kann.

Wenn dies gelingt, kann in einem weiteren Schritt das, was Schüler*innen besonders betrifft, (idealerweise) auf korrelative Art und Weise mit religiöser Tradition in Verbindung gebracht werden. So kann es möglich werden, Sinnperspektiven vor dem Hintergrund einer Gottesbeziehung zu generieren. Bei alledem ist wesentlich, dass nicht nur spirituell-religiöse Perspektiven alleinige Beachtung finden, sondern auch der Bezug zu anderen Weltdeutungen hergestellt wird bzw. die Sichtweisen anderer Fächer eingeblendet und mit der spirituell-religiösen verknüpft werden. Diesbezüglich zeigt sich die besondere Weite des Faches, wenn etwa ethische, gesellschaftspolitische und theologische Perspektiven Berücksichtigung finden.

Gerade angesichts der Präsenz des Krisenhaften in der aktuellen Lebenswelt kommt Religionslehrkräften (aller Denominationen) eine unverzichtbare Rolle zu, die zudem auch von außen zugeschrieben wird. So ist die Wahrscheinlichkeit in Krisenzeiten oder bei akut eintretenden krisenhaften Ereignissen größer, dass die Religionslehrkraft als Krisenexpert*in am Lernort Schule gefragt ist. Zweifellos können Religionsehrkräfte aufgrund ihrer spirituellen Kompetenz einen

essenziellen Beitrag zur Krisenbewältigung leisten. Indes wäre es wünschenswert, dass dieser prinzipiell in Kooperation und Dialog mit anderen geschieht und religiöse Bildung zudem nicht ausschließlich auf die Funktion der Etablierung von Resilienz bzw. der Krisenbewältigung reduziert wird. Schließlich geht es mit Blick auf Glaube und Religionen immer auch um die Wahrnehmung der Fülle des Lebens, um die Auseinandersetzung mit dem großen Ganzen, einem Darüber-Hinaus, mit Gott und dem Nicht-Zweckhaften. Genau hierin besteht die eigentliche Chancenhaftigkeit des Religionsunterrichtes: Das große Ganze im Blick zu haben und darüber zu reflektieren, Zeitzeichen sensibel wahrzunehmen, Wichtiges vom Unwichtigen trennen zu können. Diesbezügliche Erkenntnisse können dann auch Berücksichtigung im Kontext von schulischem Leadership finden. So besteht ein Desiderat darin, dass in der Schule nicht das Leistungsprinzip an vorderster Stelle steht, sondern vor allem überlegt wird, wie junge Menschen auf eine Zukunft vorbereitet werden können, die mit hoher Wahrscheinlichkeit durch Krisen geprägt sein wird. Diesbezüglich besitzen Religionslehrkräfte eine wichtige Vorbildfunktion, weil viele von ihnen Kraft aus dem Glauben schöpfen bzw. ihn als Wegweiser begreifen, um mit Vulnerabilität und dem Krisenhaften besser umgehen zu können.