

Hans Mendl

Die universitäre Ausbildung von Religionslehrern

Brückenaufgabe zwischen Universität, Staat und Kirche

1. Lehrerbildung an der Universität – nicht notwendig, aber sinnvoll

Der berühmte Pädagoge Ludwig Auer (1839–1914) war nach Beendigung der Pflichtschulzeit seit 1852 drei Jahre lang als Schulhilfe bei seinem Vater in der Volksschule zu Laaber tätig. Bereits mit 16 Jahren, noch vor Eintritt ins Lehrerbildungsseminar, wird Ludwig Auer mit der unbesetzten Schulstelle in Nittendorf betraut; erst dann absolviert er die Ausbildung zum Lehrer an der Seminarschule in Eichstätt und übernimmt nach dem Tod seines Vaters als 18-jähriger eigenverantwortlich den Unterricht in Laaber für 200 Schüler¹.

Diese Episode skizziert den Übergang in der Geschichte der Lehrerbildung von einem reinen Lehrberuf² hin zu einer zunehmend staatlich verantworteten Berufspraxis, die allerdings noch mit stark pragmatischen Ausbildungselementen angereichert war. Tatsächlich gibt es gerade auch im internationalen Vergleich sehr unterschiedliche Modelle der Lehrerbildung – vom Lehrlingsberuf über ein praxisorientiertes Studium an einer pädagogischen Hochschule bis hin zum universitären Studium. Die Entscheidung für eine universitäre Ausrichtung der Lehrerbildung sollte dabei weniger besoldungs- und standesrechtlich begründet werden als vielmehr mit berufspraxisorientierten Argumenten, die ihre Überzeugungskraft gerade aus der systemischen Vernetztheit dieses Modells zwischen universitärer Bildung, staatlicher Verantwortung und, wenn es um den Religionsunterricht geht, kirchlicher Mitwirkung geht. Im Folgenden sollen diese Gründe aus der Perspektive der beteiligten Systemmitwirkenden – der Studierenden, des Staates, der Kirche und dann nochmals personal gewendet der im Dienst befindlichen Lehrenden – erläutert werden.

¹ Vgl. Mendl, Hans (2010), 243f.

² Vgl. Mendl, Hans (2006).

2. Perspektive der Studierenden

2.1 Studium an der Universität: Moratorium des Lebensernstes

Im Unterschied zu einem Ausbildungsbetrieb schafft universitäre Bildung zunächst einmal eine Distanz zur Berufspraxis. Denn vom Selbstverständnis her geht es bei einem Studium an einer Universität nicht um die unmittelbare Einführung in das Praxisfeld eines Berufs, sondern um die theoretische Grundlegung dieser Praxis. Ein Studium sollte tatsächlich wertgeschätzt werden als „Moratorium des Lebensernstes“ – als Chance zur zunächst einmal zweckfreien Selbstbildung; so verstanden die alten Griechen auch das Wort „scholä“ – die Mußezeit, in der sich ein bildungswilliger Mensch seinen Studien widmen konnte. Das sollte in besonderem Maße auch für die Lehrerbildung gelten. Denn nichts ist wichtiger für junge Menschen, die 12 oder 13 Schuljahre hinter sich haben, als erst einmal Distanz zum Handlungsort Schule zu erhalten, um aus einer reflektierten Entfernung heraus den Rollenwechsel zum Lehrenden hin zu vollziehen. Nur das ermöglicht die Ausbildung eines wissenschaftlich-reflexiven berufspraxisorientierten Habitus³.

Eine solche idealtypische Vorstellung von Berufspraxisorientierung im Studium wird freilich von zwei Seiten her unterminiert: Von manchen Studierenden selbst, die, wie Studien ergeben haben, nie richtig im Studium ankommen, sondern dieses als unliebsame Notwendigkeit zwischen „Schule“ und „Schule“ begreifen und folglich Theorie meiden und Praxis bereits im Studium verstärkt einklagen. Aber auch die bildungspolitischen Interventionen der letzten Jahre (verkürzte Schulzeit, modularisierte Studien) fördern ein Studierverhalten, bei dem man nahtlos an schulische Routinen anknüpfen kann und nicht zur Entwicklung neuer Haltungen und Einstellungen veranlasst wird.

Zu einer solchen Distanz zur beruflichen Praxis gehört für künftige Religionslehrerinnen und -lehrer auch eine kritische Weiterentwicklung der eigenen Einstellung zu Religion, Glaube und Kirche. Religionspsychologische Studien legen es nahe, die förderliche Kraft von Moratorien und Traditionsbrüchen wertzuschätzen, weil nur auf dieser Basis eine erwachsenengemäße reife Religiosität entstehen kann. Deshalb sollte man auch Studierende mit dem Fach Katholische Theologie, die ja soziologisch zur Gruppe der Jugendlichen zählen und die nach einem berühmten Diktum von Karl Ernst Nipkow das „noch nicht gegebene Einverständnis“ zu Religion und Kirche verbindet, nicht mit überbordenden Ansprüchen von Seiten der

³ Vgl. Ziebertz, Hans-Georg u.a. (2005); Mendl, Hans (2006).

kirchlichen Mentorate überfordern. Diese sollten vor allem eine Hilfe zur reflexiven Selbstbildung bieten und immer wieder die Fragestellung einspielen, inwiefern die studierte Theologie „an sich“ auch eine Bedeutung für eine „Theologie für mich“ hat. Nur so wird Bildung zu einer recht verstandenen reflexiven Selbstbildung. Gegen Ende des Studiums, motiviert durch die entsprechenden Praktika und die anstehende Bewerbung für ein Referendariat wird dann die Frage forciert werden, wie es um den persönlichen Bezug zur Kirche bestellt ist. Diese Handlungsbedingung kommt dann vor allem in der zweiten Phase der Lehrerbildung deutlicher in den Blick.

2.2 Reflexiver Praxiskontakt

Gemäß dem skizzierten Selbstverständnis eines universitären Studiums stellen auch die Praktika kein vorweggenommenes Referendariat dar, sondern sollten eher als berufspraktische Studien verstanden werden: Sie bieten die Chance, in einem originalen Praxisfeld die Tauglichkeit von pädagogischen und vor allem religionspädagogischen Theorien abzuklären, aber auch durch den ersten Kontakt mit der staatlich kontrollierten Einrichtung Schule und damit dem berufspraktischen Feld eines Beamten genauer zu erfahren, welche Erwartungen an staatliche Lehrkräfte gestellt und welche Verhaltenskodices am Handlungsort Schule verlangt werden – und sich wieder der Frage zu stellen, wie es einem selber als Akteur in diesem Berufsfeld geht. Der Kontakt mit Praktikumslehrerinnen und -lehrern dient als wichtige kommunikative Schnittstelle, um die Vielzahl entstehender Fragen zu klären; wenn diese Lehrkräfte in ihren Einstellungen und ihrer Didaktik nicht mit den Konzepten eines guten Unterrichts übereinstimmen, die die Dozierenden an der Universität vertreten, so sollten solche erkennbaren Dissonanzen weniger als Störung als vielmehr als Chance betrachtet werden, um eine eigene Didaktik zu entwickeln. Denn, das verdeutlichen alle neueren Lehrerstudien, den Ideallehrer gibt es nicht, wohl aber reflektierte Lehrerpersönlichkeiten, die durch ihren je eigenen ausgeprägten beruflichen Habitus überzeugend unterrichten können.

3. Perspektive des Staates

3.1 Universitäre Bildung als kritisches Korrektiv

Die universitäre Lehrerbildung vollzieht sich zunächst einmal im Zu- und Gegeneinander von zwei staatlichen Systemen, die in einer durchaus reizvollen Spannung zueinander stehen; in Bayern konkretisiert sich dies in der Tatsache, dass es zwei Ministerien gibt – ein Kultus- und ein Wissenschafts-

ministerium, die beide auf unterschiedliche Weise und auf verschiedenen Ebenen an der Lehrerbildung beteiligt sind. Unmittelbare staatliche Systeme neigen zu einem gewissen Systempositivismus – gerade dann, wenn die entsprechenden (partei-)politischen Kalküle bildungspolitisch einbezogen werden: So verwundert es nicht, dass – aus der Sicht des Ministeriums – die jeweils kultusministeriell eingeführten Neuerungen der letzten Jahre allesamt Erfolgsmodelle waren – von der sechsstufigen Realschule über die reformierte Hauptschule bis hin zum verkürzten Gymnasium (G 8). Das gilt auch für ein staatliches Bildungsinstitut wie das ISB, das bildungspolitische Vorgaben umzusetzen hat, die nicht immer ausreichend bildungstheoretisch reflektiert sind, wenn man beispielsweise an die bayerische Werteinitiative oder das doch eigenartige Konzept eines Grundwissens in den aktuellen bayerischen Lehrplänen denkt.

Demgegenüber beansprucht die Universität eine Freiheit in der Lehre und in der Forschung. Wenn es gut läuft, partizipieren Studierende an aktuellen Forschungsergebnissen in den jeweiligen Disziplinen und lernen unterschiedliche Vorstellungen von guter Bildung und verschiedene Konzepte und Prinzipien eines zukunftsfähigen Religionsunterrichts kennen.

3.2 Desiderat: Bildungsmonitoring durch Profis

Insofern hat die universitäre Lehrerbildung immer auch die Aufgabe, bildungspolitische Prozesse kritisch zu begleiten. Leider werden die universitären Bildungsprofis bei anstehenden Änderungen (neue Lehrplangenerationen, Änderung der Lehrerprüfungsordnungen, Veränderung innerhalb der Schulformen) häufig erst in der Anhörungsphase einbezogen – wenn also die konzeptionellen Weichenstellungen bereits gefallen sind. Hieraus ergibt sich die Forderung, dass gerade das Konzept der universitären Lehrerbildung im Spagat zwischen universitärem Studium und staatlicher Verantwortung, die sich im Staatsexamen konkretisiert, dahingehend genutzt werden sollte, dass die Bildungsprofis an den Universitäten auch bei allen Prozessen eines Bildungsmonitorings führend und vor allem rechtzeitig beteiligt sein sollten.

4. Perspektive der Kirche

4.1 Kirche braucht Bildung

Bildung braucht Kirche, Kirche braucht Bildung: So selbstverständlich ist dieser Satz leider nicht. Das aktuelle Beispiel ist das Bistum Trier, das im Zuge von massiven Sparmaßnahmen die Erwachsenenbildung völlig auf-

gibt und sich aus der Hochschuleseelsorge zurückzieht. Die unselige Diskussion über einen Rückzug der Kirche auf das „Kerngeschäft“ (gemeint zumeist: Eucharistie und Seelsorge), die im Rahmen verschiedener Sparprozesse in verschiedenen Diözesen geführt wurde, übersieht die Tatsache, dass die Erfolgsgeschichte der 2000-jährigen Kirche immer verbunden war mit der Kultur-, Bildungs- und Sozialkraft kirchlichen Handelns. Kirche selber ist auch in vielen Bereichen auf die Ergebnisse der Bildungsforschung an Universitäten angewiesen – sei es, wenn es um die wissenschaftliche Exegese, eine Entfaltung der systematischen Theologie im Kontext der wissenschaftlichen Theorien unserer Zeit, aber auch die entsprechende reflexive konzeptionelle Weiterentwicklung einer Pastoral und Gemeindeverfassung auf dem Gebiet der praktischen Theologie geht. Für all das ist universitäre Forschung nötig.

4.2 Bildung braucht Kirche

Kirche muss andererseits auch Lobbyarbeit für ein christlich begründetes Verständnis von allgemeiner Bildung sein. Im Kontext einer postmodernen Pluralität haben ja verschiedene Gruppierungen das Recht, ihre Vorstellung von Bildung einzubringen. Dass dabei das Feld nicht völlig dem vehementen Engagement von Vertretern der Wirtschaft überlassen wird, die derzeit auf verschiedenen Ebenen der Bildungspolitik (von der Diskussion über Bildungsstandards bis hin zum Bologna-Prozess an Universitäten) massiv an Einfluss gewonnen haben, dafür sind auch die Kirchen und ihre Bildungseinrichtungen zuständig: Sie müssen ein Stachel im Fleisch wirtschaftlich-funktionaler Bildungsvorstellung sein.

Vor allem die kirchlichen Schulen, deren Renommee ja nach wie vor sehr hoch ist, sollten bildungstheoretische und -praktische Leuchttürme sein! Es reicht nicht aus, dass kirchliche Schulen nur die besseren staatlichen Schulen sein wollen, sie müssen sich vor allem durch überzeugende Bildungskonzepte von staatlichen Schulen unterscheiden. Ein Beispiel dafür ist sicher das in Baden-Württemberg entwickelte Schulmodell des Marchtaler Plans, das auch in die allgemeine Lehrerbildung ausstrahlt. Kirchliche Schulen sollten entgegen einem engen wirtschaftlichen Elite-Begriff Wert das eigene Bildungsprogramm so anlegen, dass von einem christlichen Menschenbild aus die bestmögliche Förderung der Schüler auf dem Gebiet der Bildung, des Sozialen, der Weltverantwortung und der Spiritualität angestrebt wird und das die Schule in ihrer besonderen Schul- und Lernkultur kennzeichnet.

Auch die diözesanen Schulreferate, Schulabteilungen und Religionspädagogischen Seminare nehmen in ihrer Brückenfunktion zwischen Kirche

und staatlicher Lehrerbildung eine wichtige Rolle ein, wenn es um eine verantwortliche Lehrerbildung geht. Gerade aus diesen Kreisen wurden in den letzten Jahren zahlreiche Innovationen auf dem Gebiet der Fachdidaktik und der Lehrerbildung entwickelt.

5. Perspektive der Lehrenden

5.1 Kontaktzonen mit universitärer Bildung

Angesichts der gesellschaftlichen Beschleunigungstendenzen gilt auch für den Lehrerberuf das Postulat eines lebenslangen Lernens. Von der Habitus-Theorie aus ist eine reflektierte flexible Berufsprofessionalität das zentrale Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung⁴. Im Studium und im Referendariat erworbenes Wissen und angeeignete Kompetenzen stellen die Basis dar, allerdings bedarf es einer lebenslangen Auffrischung und Neuausrichtung. Hier sind verschiedene Kontaktzonen mit universitärer Bildung hilfreich: der Besuch von pädagogischen Lernwerkstätten, Fortbildungsveranstaltungen der Lehrerbildungszentren, aber auch der indirekte Kontakt mit neueren wissenschaftlichen Forschungsergebnissen über aktuelle Schulbücher und Lehrerkommentare, wo es gelegentlich zu überraschenden Erkenntnissen kommt, was die Gültigkeit von im Studium erworbenen Wissen betrifft: So haben sich jüngst Gymnasiallehrer erst durch die entsprechenden Seiten aus einem Lehrerkommentar davon überzeugen lassen, dass die Neudatierung der biblischen Schöpfungserzählungen, wie sie im Religionsbuch „Religion vernetzt 8“ (20f) vorliegt, tatsächlich der aktuellen Forschung entspricht und die strikte Einteilung in Jahwist und Elohist und ihre zeitliche Zuordnung, wie man es im Studium noch lernte, von neueren Theorien her als überholt gelten.

5.2 Kontaktzonen mit kirchlicher Bildung

Gerade die kirchlich organisierte Lehrerfortbildung – sei es in Gars am Inn oder über die verschiedenen diözesanen Einrichtungen – leistet hier einen wichtigen Beitrag für eine fundierte und reflektierte Weiterbildung einer Berufsprofessionalität. Wohl für kein anderes Fach gibt es ein derart breit gefächertes Fortbildungs- und Materialangebot wie für Religionslehrende. Einen besonderen Stellenwert haben auch Angebote, die dem Feld der Lehrerpastoral zuzuordnen sind und die berufsbiografische Klärungen und spirituelle Angebote umfassen. Religionslehrende als zentrale Brückenbauer an der Schnittstelle von Kirche und Schule brauchen die institutionelle

⁴ Vgl. Mendl, Hans (2008).

Unterstützung der Kirche, damit sie sich „Quellen erschließen, aus denen ihre Spiritualität gespeist werden kann“⁵.

6. Kirche, Staat, Universität

„Vernetzung, Kooperation und Übergänge zwischen den drei Phasen der Lehrerbildung werden seit Jahren vehement gefordert, dennoch ist es in Deutschland bislang nicht in nennenswertem Ausmaß gelungen, verbindliche Standards und neue, Erfolg versprechende Strukturen zu etablieren“.⁶

Vielleicht sollte man in der Öffentlichkeit häufiger darüber reden, dass auf dem Gebiet der Religionslehrerbildung zwischen universitärer Bildung, staatlicher Ausbildung und kirchlichem Engagement in allen drei Phasen der Lehrerbildung bereits ein hohes Maß an Synergie und Vernetzung erreicht ist. Dazu tragen auch die Schulreferenten der Diözesen bei, die gerade an der Schnittstelle zwischen Kirche, Staat und Universität agieren.

Literaturhinweise

MENDL, HANS, Handwerker, Meister, Künstler. Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus, in: Jahrbuch für Religionspädagogik 22, 2006.

MENDL, HANS, Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufsprufessionellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung, in: RENDLE, LUDWIG (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik. 4. bis 6. März 2008. Dokumentation, Donauwörth, 2008.

MENDL, HANS, Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt, in: LACHMANN, RAINER; SCHRÖDER, BERND (Hg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Quellen, Neukirchen-Vluyn, 2010.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn, 2005.

ZIEBERTZ, HANS-GEORG; HEIL, STEFAN; MENDL HANS; SIMON WERNER, Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster, 2005.

TERHART, EWALD (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission, Weinheim/Basel, 2000.

⁵ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (2005), 35f.

⁶ Vgl. Terhart, Ewald (2000) S. 118.