

Zur Ausbildung von Religionslehrkräften

Mehr Vernetzung bitte!

Lehrkräfte stehen in ihrem beruflichen Alltag immer wieder vor besonderen Herausforderungen. Das gilt in besonderer Weise für Religionslehrerinnen und -lehrer. Die Ausbildung aus Studium und Referendariat soll sie auf diesen Alltag vorbereiten. Doch inwieweit gelingt das? **VON JOHANNES HEGER**

Wohl kaum ein anderer Beruf erzeugt solch irrwitzige Narrative wie derjenige der (Religions-)Lehrerinnen und -lehrer: Diese hätten morgens recht und nachmittags frei, bezögen stattliche Gehälter und kämen mit Birkenstock in den Klassenraum, um über den lieben Jesus zu plaudern. Eine elysische Vorstellung des Geschäfts von (Religions-)Lehrern. Dieses Zerrbild korrespondiert nicht zuletzt mit impliziten Theorien über die Ausbildung von Lehrkräften: Eine solch praktische Tätigkeit bedürfe – so ist teils zu hören – weniger der universitären Vermittlung von Inhalten. Wichtiger sei ein angeborenes Gespür für Pädagogik und Didaktik oder die Erfahrung in der Praxis.

Die vielerorts spürbare eruptive Kraft der Corona-Pandemie erschüttert diese Klischees: Ins kollektive gesellschaftliche Bewusstsein brennt sich aktuell ein, dass der Lehrberuf kein Synonym für Müßiggang darstellt, sondern mit dem Prädikat „systemrelevant“ zu versehen ist. Nicht selten wird speziell Religionslehrerinnen und -lehrern sogar die Chance zugeschrieben, die Deutungen der Krisenzeit mit Schülerinnen und Schülern besonders intensiv aufarbeiten zu können. Angesichts dieser neuen Wertschätzung erhält die Frage nach der Gestaltung der Ausbildung von Religionslehrern ein besonderes Gewicht. Was müssen sie also können, wie werden sie ausgebildet und stimmen dieses „Was“ und „Wie“ überein? Um diese Fragen ausgehend von der Praxis zu bearbeiten, bietet sich ein Szenenwechsel ins Klassenzimmer an: An einem Montag im Dezember des Jahres 2020 hat der Religionslehrer (der

Autor) das Ziel, die Jenseitshoffnungen und -ängste sowie die daraus resultierende Lebenshaltung der Menschen im Spätmittelalter zu thematisieren. Vor dieser Hintergrundfolie soll das Denken und Wirken *Martin Luthers* und dessen Hoffnung auf einen gnädigen Gott für seine siebte Klasse einer Realschule plus (seit 2009 in Rheinland-Pfalz aus den ehemaligen Haupt- und Realschulen entstanden) plausibel werden.

Ausgangspunkt dieser Suchbewegung ist die schrittweise Deutung von *Hans Memlings* „Jüngstes Gericht“. Nach einer anfänglichen Euphorie, Einzelheiten des Triptychons zu entdecken, nimmt der Unterricht eine ungeahnte Wendung: Eine Schülerin äußert, dass sie „richtig Angst“ vor der Hölle habe; eine andere, dass ihre Großmutter im Krankenhaus sei – kurz vorm Sterben. Sie frage sich, wo ihre Oma nach ihrem Tod hinkomme. Andere Schülerinnen und Schüler transformieren diese Sachfragen zu einer persönlichen Anfrage: „Herr Heger, gibt es die Hölle wirklich und glauben Sie das alles?“ In der Klasse herrscht erwartungsvolle Stille.

Nach einer kurzen Irritation entscheidet sich der Lehrer dazu, seine primär historisch-rekonstruktive Intention fallen zu lassen, den Schüler-Fragen nachzugehen und dabei nicht zuletzt den Gedanken der *Apokatastasis* (Allversöhnung) stark zu machen – als plausible theologische Deutungsoption, aber auch als persönliches Glaubenszeugnis. Nicht zuletzt verweist er auf den epistemologischen Unterschied zwischen empirisch überprüfbarer Wirklichkeit und Glaubenswahrheiten. Dabei entwickelt er spontan das Narrativ „Christen zur

Zeit Luthers glaubten, wir hoffen heute ...“; das den Schülerinnen und Schülern hilft, ihre Fragen im Kontext des eröffneten Horizontes der Glaubens-tradition einzuordnen.

Relieler müssen ein passendes Lernsetting schaffen können

Ausgehend von diesen exemplarischen Momentaufnahmen lassen sich zentrale Fähigkeiten benennen, über die Religionslehrerinnen und -lehrer verfügen müssen und daher fester Bestandteil der Reflexion über die Professionalität von Lehrkräften sind. Ein erster theoretischer Zugang führt über die Markierung von Kompetenzen (vgl. *Ulrich Riegel*, *Lehrpersonen als Professionelle*, in: *Ulrich Kropp*, ders. [Hg.], *Handbuch Religionsdidaktik*, Stuttgart 2021, 140): Schon bevor die Stunde ihren Anfang nimmt, sind Weichenstellungen für einen gelingenden Lernprozess gelegt: Weil die Lehrkraft aufgrund ihrer diagnostischen Kompetenz darum weiß, dass ihre Schüler motivational und kognitiv nicht bereit dazu sind, Luthers Gedanken unmittelbar zu erarbeiten, entscheidet sie sich zu einem Lernweg, der sie zunächst in die Lebens- und Denkwelt des Spätmittelalters geleitet.

Der gleiche Ausgangspunkt führt ferner dazu, diesen Schritt nicht mittels Informations- oder gar Quelltexten zu erarbeiten, sondern in Form einer Präsentation eines Kunstwerkes, in das die Schülerinnen und Schüler ihre Gedanken hineinprojizieren können. Gelingendes Handeln von Religionslehrerinnen und -lehrern umfasst also im Sinne einer religionsdidaktischen Kompetenz



Johannes Heger, geboren 1983, ist seit 2020 Fachleiter für Religionspädagogik im Kirchendienst und bildet Priesteramtskandidaten, Pastoralassistenten und Gemeindeassistenten für ihren Einsatz im Religionsunterricht aus. Zuvor war er als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich Religionspädagogik und Katechetik der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg tätig. Seine Publikationsschwerpunkte sind die Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, die Eschatologiedidaktik sowie die kulturhermeneutische Erkundung der (Pop-)Kultur in religionsdidaktischer Absicht.

die Fähigkeit, (religions-)didaktische Theorien, Konzepte und Lernwege so zu einem Lernsetting zu arrangieren, dass sie für die jeweiligen Lerngruppen einen Zugang bieten.

Zu diesem vielfach verwobenen Netz interdependenter Fähigkeiten zählt ganz im Sinne der erwähnten Subjektorientierung ferner eine pädagogische Kompetenz: Damit ist das Geschick gefasst, um Fragen, Interessen, Sorgen und Nöte von Schülerinnen und Schülern zu wissen und Lernprozesse von daher zu planen. Ebenso zentral ist nicht zuletzt die theologische Kompetenz der Lehrkraft: Sie bietet zum einen den Boden dafür, religiöse Lernprozesse nicht nur methodisch vielfältig, sondern auch inhaltlich bereichernd zu strukturieren. Zum anderen versetzt sie diese in die Lage, sachgemäß und zugleich (sprachlich) zugänglich auf die Fragen der Schüler zu reagieren. Als Zeichen einer personalen Kompetenz ist es zu deuten, dass die Lehrkraft dabei nicht nur kognitive Information bietet. Vielmehr verhält sie sich in gebundener Freiheit zur Lehre der Kirche und eröffnet mit ihrem Glaubenszeugnis einen Deutungsraum (vgl. *Johannes Heger*, Lehrpersonen als Vertreterinnen und Vertreter der Kirche, in: Riegel, 144–150).

Dieser Umgang der Lehrkraft mit der Unterrichtssituation lässt sich zusätzlich mit einem strukturtheoretischen Zugang erhellen: Die Lehrkraft hat durch ihre Ausbildung und Berufspraxis sowie die kontinuierliche Reflexion über ihr professionelles Handeln einen religionspädagogischen Habitus herausgebildet, der es ihr erlaubt, die herausfordernde Unterrichtssituation wahrzunehmen, zu reflektieren und im Rückgriff auf bestehende Routinen und Handlungsmuster *in actu* zu bearbeiten (*Stefan Heil*, Professionelle Simulation. Ein neues Konzept zur Professionalisierung des religionspädagogischen Habitus, in: *Manfred Riegger* und Heil [Hg.], Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik, Würzburg 2018, 13–15). Mit dem Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften (*Jürgen Baumert/Mareike Kunter*) und seiner religionspädagogischen Fortschreibung (vgl. *Mirjam Schambeck*, Was Relieler/-innen können müssen. Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilerkennzeichen professioneller [Handlungs-]Kompetenz von Religionslehrkräften – eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: *Theo-Web* 17 [2018], 1, 129–145) lassen sich schließlich den Analysen noch zwei Akzentuierungen hinzufügen: Die Unterrichtsszene zeigt zum einen, dass Religionslehrerinnen und -lehrer nicht nur über the-

oretisch-formales Wissen verfügen müssen. Ihr Experten- bzw. ihr so genanntes Professionswissen ist vielmehr erfahrungs- und kontextbasiert und zeigt sich als ein *knowledge in action*. Zum anderen macht der Ausflug ins Klassenzimmer deutlich, dass Religionslehrerinnen und Religionslehrer nicht nur fachdidaktisches Wissen benötigen.

Um Schülerfragen gerecht zu werden und Unterricht inhaltlich adäquat Konzeptualisieren zu können, verlangt es ein damit korrespondierendes theologisches Fachwissen, das über die Grenzen von Bildungsplänen hinausgeht und auch – im Sinne einer epistemologischen Facette – um die Besonderheit religiöser Erkenntnis weiß (vgl. *Eva-Maria Leven*, Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften, Münster 2019, 156–162; 396–398).

So weit zu einigen zentralen Merkmalen religionspädagogischer Professionalität. Nunmehr gilt es auf dieser Grundlage zu fragen, ob die Professionalisierung von Religionslehrkräften diesen nun schimmernd aufgerichteten Zielen zusteuert. *Grosso modo* lässt sich diese Professionalisierung in Deutschland – ungeachtet mancher Dynamisierung und landesspezifischer Unterschiede – weiterhin als dreigliedriges System beschreiben: In einem mehrjährigen Studium an einer Hochschule

Praktikanten haben Schwierigkeiten, Theorie-wissen in praktisches Handeln zu überführen.

setzen sich die angehenden Religionslehrkräfte mit fachwissenschaftlichen Inhalten auseinander. Nach dieser theoretischen Schulung lernen sie in der schulpraktischen Ausbildungsphase (Referendariat), wie sie die erworbenen Kenntnisse praktisch umsetzen. Spätere Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen ermöglichen schließlich individuelle Vertiefungen. Man muss nun kein Experte sein, um im Abgleich von Ziel und Weg den *crucial point* zu erkennen – das Zu- und Miteinander von Theorie und Praxis.

Denn um eine umfassende „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ und eine berufliche Handlungsfähigkeit im Sinne der aufgezählten Fähigkeiten zu erwerben, braucht es ein Konzept von Lehrerbildung, das Theorie und Praxis nicht gegeneinander ausspielt oder additiv hintereinanderschaltet, sondern in allen Phasen der Lehrer-Bildung miteinander verschränkt (vgl. *Rita Burrichter*, In komplexen Unterrichtssituationen handeln – zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz, in: *Burrichter u. a.* [Hg.], Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 72–89).

In der Studienphase sind es unter anderem die schulischen Praktika sowie das von gut der Hälfte der Bundesländer etablierte „Praxissemester“, die Unterrichtspraxis einholen. Erste empirische Studien speziell zum Fach Religion zeigen diesbezüglich positive Effekte (besonders eine Erhöhung der Kompetenzselbsteinschätzung), aber auch Schwierigkeiten der Praktikanten, Theoriewissen in praktisches Handeln zu überführen. Zugleich machen sie darauf aufmerksam, dass nur dann positiven Effekte resultieren, wenn die Praxisphasen ausreichend reflektiert werden – durch universitäre Vor- und Nachbereitung sowie in der Begleitung. Erst diese Rahmung hilft den Studierenden dabei, ihr träges Wissen über Didaktik und Theologie in Handlungsstrukturen zu übersetzen (vgl. *Carina Caruso*, *Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte*, Paderborn 2019, 279–298, 319–320).

Verzahnung von Theorie und Praxis

Ein niedrigschwelligeres Mittel zur Verzahnung von Theorie und Praxis sowie zur Beförderung der theologisch-religionspädagogischen Kompetenz besteht ferner darin, Videoclips aus dem Religionsunterricht in Lehrveranstaltungen der Religionspädagogik zu integrieren und diese zu reflektieren. Und auch Projekte im Sinne des forschenden Lernens, die Studierende ihre zukünftige Berufspraxis weitgehend selbstständig wissenschaftlich erkunden lassen, befördern eine kriteriengeleitete Reflexion von Religionsunterricht.

In der zweiten Ausbildungsphase (Referendariat) übernehmen je nach Bundesland und Schultyp institutionell Seminar- oder Studienseminare das Ruder der Ausbildung, wobei das Unterrichten und dessen Reflexion im Zentrum stehen. Die theoriebasierte Reflexion des professionellen Handelns wird maßgeblich von den Ausbilderinnen und Ausbildern induziert, die dabei teils auch das *Peerfeedback* anderer Auszubildender einholen und – analog zum Einsatz von Videos im Studium – Videographien von Unterricht besprechen. In Seminarsitzungen werden ferner unter anderem religionsdidaktische Inhalte des Studiums praxisbezogen aufgearbeitet. Empirische

Studien zu diesem Ausbildungsabschnitt belegen, dass sich die Auszubildenden zum einen mehr Freiraum zur eigenen Entfaltung des Unterrichtsstils wünschen. Zugleich sehnen sie sich auch nach konsequenter Anleitung, nach regelmäßigen Möglichkeiten zur Reflexion mit ihren Ausbildern, die im schnellen Takt des Schulrhythmus häufig fehlen, und nicht zuletzt nach praxistauglichen Theorien, Modellen und Materialien (vgl. *Annegrit Reese-Schnitker*, Referendarinnen und Referendare in ihrer Ausbildung zwischen Anleitung und Autonomie, in: *Julia Peitz, Marius Harring* [Hg.], *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*, Münster 2021, 139–152).

Das Zusammenlesen der referierten Befunde erlaubt es schließlich, jenseits gesellschaftlicher Stereotype und bildungspolitischer Parolen einige Wegmarken für die (Zukunft der) Ausbildung von Religionslehrern zu formulieren. Als deren unverrückbarer Ausgangspunkt erweist es sich, vereinseitigte Forderungen nach „mehr Theorie“ oder „mehr Praxis“ fallen zu lassen. Vielmehr gilt es, die bereits existierenden und stimmigen Wege der Verschränkung von Theorie und Praxis entlang des Ausbildungsverlaufes weiter zu institutionalisieren, auszubauen und die Ausbildungsphasen konzeptuell noch stärker zu vernetzen.

Für die Studienphase zeitigt dieser Wink für das Spielfeld der Religionspädagogik folgende Konsequenzen: Auf substantieller Ebene muss das religionspädagogische *Curriculum* immer wieder neu an die aktuelle Berufspraxis und die Bedarfe von Religionslehrern angepasst werden (aktuell betrifft dies Digitalisierung; ökumenisches Lernen), damit das theoretische Rüstzeug auch bei der Bearbeitung aktueller Aufgaben helfen kann. Die empirisch greifbare Sehnsucht nach praxisrelevanten Theorien und Materialien verweist zudem darauf, dass die Praktikabilität religionspädagogischer Theorie bereits in der universitären Vermittlung eine bedeutendere Rolle spielen muss. Zur Verschränkung der Ausbildungsphasen ist auf institutioneller Ebene ferner eine Intensivierung der Kooperation mit Praktikumsschulen sowie den Verantwortungsträgern der zweiten Ausbil-

dungsphase angezeigt. Um Religionslehrerinnen und Religionslehrer sprachfähig zu machen, muss meines Erachtens zudem fachübergreifend bedacht werden, wie die nicht selten vorlesungslastige und disziplinorientierte Vermittlung von Inhalten systemisch um Momente der Reflexion und Aneignung ergänzt werden kann. Denn nur wer theologische Fragestellungen fächerübergreifend zu bedenken, sich dazu zu positionieren und diese Position problem- und adressatenorientiert zu formulieren lernt, ist auch satisfaktionsfähig gegenüber Schüler-Fragen. Dazu bedarf es nicht zuletzt intensiver fachwissenschaftlicher Begegnungen von Dozentinnen und Dozenten und Studierenden.

Genau dieses Moment der Begegnung und der angeleiteten Reflexion spielt auch in der zweiten Ausbildungsphase eine entscheidende Rolle. Damit dies gelingen kann, braucht es kompetente Ausbilder, die nicht nur selbst gute Religionslehrer, sondern auch am Puls des aktuellen (religions-)didaktischen Diskurses sind und auf dieser Basis die Referendare profunden begleiten können. Dieser substantielle Aspekt unterstreicht abermals die Relevanz der Vernetzung von universitärer Religionspädagogik und Studienseminaren. Auf der institutionellen Ebene scheint es bedenkenswert, ob Ausbilder stärker von ihren Unterrichtsverpflichtungen entbunden werden müssten. Dies gäbe ihnen die Möglichkeit zur intensiven Vernetzungsarbeit und zur persönlichen religionspädagogischen Weiterbildung sowie den Raum und die Zeit für Reflexionsgespräche.

So eklektisch und unterschiedlich diese perspektivischen Überlegungen auch erscheinen, sie haben letztlich eine pragmatische Gemeinsamkeit: Sie sind personal- und damit kostenintensiv. So erweist sich die Entscheidung, wie die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern stetig professionalisiert werden kann, nicht nur als eine fachwissenschaftliche, sondern auch als (bildungs-)politische Frage. Um der Schülerinnen und Schüler und der Bearbeitung ihrer Lebens- und auch Krisenerfahrungen willen bleibt dahingehend zu hoffen, dass das Bewusstsein über die Systemrelevanz von (Religions-)Lehrern die Corona-Pandemie überdauert. ■