

Religion lehren lernen?

Erfahrungen und Überlegungen zum schulischen Referendariat

Georg Langenhorst

Wie kann man das, einerseits »Religion lehren« lernen und andererseits »Religion lehren« lehren? Die folgenden Ausführungen erheben keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit, berichten vielmehr von subjektiven, in zahlreichen Dialogen überprüften Erfahrungen und verstehen sich als Diskussionsaufruf. Sie beziehen sich erstens auf die Ausbildung zum Gymnasiallehrer, zweitens auf das Ausbildungssystem in Rheinland-Pfalz. Andere Schultypen und andere Bundesländer haben im Detail andere Referendariatsstrukturen – unabhängig davon sind jedoch die konkreten Erfahrungen von Referendaren wohl durchgehend ähnlich.

Ausgangskonstellationen

Keine Frage, zwei Faktoren bedingen von vornherein die Grundvoraussetzungen des »Lehren lernens«. Einerseits ist der Schritt in die unterrichtliche Praxis nach einer über lange Jahre fast ausschließlich theoretisch orientierten Ausbildung schwierig und muß sorgsam vermittelt und begleitet werden. Sicherlich wäre hier eine studienbegleitende ständige Praxisorientierung wünschenswert, da so der »Praxisschock« vermieden oder zumindest abgemildert werden könnte, doch ist von einem solchen Wunschbild derzeit nicht auszugehen. So wird jeder Referendar und jede Referendarin mit dem offenen Wunsch in die Ausbildung eintreten, in konkreter Praxis lernen zu wollen und zu müssen. Die Erfahrung älterer Kollegen in Didaktik und Methodik ist dabei ein unverzichtbarer Schatz, der dialogisch und in Anschauung vermittelt, aber auch offen diskutiert werden sollte. Eigene Unterrichtsver-

suche im Gespräch mit erfahrenen Kollegen zu analysieren und auf Verbesserungsmöglichkeiten abzuklopfen, gehört zum Grundgerüst der Ausbildung, die zu immer mehr Eigentätigkeit und selbstkritischer Eigenverantwortlichkeit führen soll.

Andererseits muß der Staat institutionelle Rahmenbedingungen und objektive Bewertungskriterien einer solchen Ausbildung schaffen. Alle erforderlichen Ausbildungsträger und Ausbildungsmaßnahmen sind von ihm bereitzustellen. Er muß aber auch ein Leistungsmeßsystem an die Hand geben, das über Notenvergabe die Qualität der BewerberInnen prüfen und so Vorsortierungen für den Arbeitsmarkt vornehmen kann. So hart diese Vorgabe im Einzelfall sein mag, grundsätzlich verzichtbar ist eine solche Struktur nicht. Die Kirche schließlich wird zudem versuchen, im Rahmen ihrer eigenen Festlegung im Synodenzusammenhang »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974) das Profil ihrer Religionslehrkräfte im Sinne einer kritisch-konstruktiven Kirchenmitgliedschaft zu fördern und stärken. Von diesen Rahmenvoraussetzungen ist also bei der Ausbildung staatlich wie kirchlich zugelassener Religionslehrkräfte unbedingt auszugehen: der pädagogisch-didaktischen Lernbedürftigkeit der Referendare auf der einen und dem staatlich wie kirchlich getragenen institutionellen Ausbildungs- und Prüfungsrahmen auf der anderen Seite.

Realisierungen

Ein Blick in die Praxis: Da kommt man also als junger und lernwilliger Referendar in die Ausbildungsschule. Ein Blick in das Fach-

kollegium sorgt für erste Ernüchterung. Von den meist sowieso nicht zahlreichen Religionslehrern kommen als Betreuungslehrer von vornherein nur wenige in Frage. Jener weigert sich grundsätzlich, überhaupt jemanden in seinen Unterricht mitzunehmen – und das wird schon seine Gründe haben. Mit der anderen kommt man persönlich nicht klar, fruchtbare Gespräche oder Hinweise und faire Behandlung sind somit gleichfalls nicht zu erwarten. Wieder andere haben die Klassen gerade erst übernommen und wollen sie verständlicherweise erst selbst kennenlernen, bevor jemand Fremdes zusätzlich mit einsteigt. So reduziert sich die Möglichkeit, bei älteren Kollegen zu lernen, gleich auf wenige und stets dieselben, deren Bereitschaft der zeitintensiven Erfahrungsweitergabe schlicht vorausgesetzt und meistens mit keinerlei institutionellen Vergünstigungen versehen wird. Um so bewundernswerter der Einsatz dieser Kollegen und Kolleginnen! Zunächst steht Hospitation auf dem Programm, also die praktische Anschauung des Unterrichts der Kollegen. Erste eigene Gehversuche ergeben sich meistens aus den Gesprächen über die Hospitationen. Schwierig wird aber stets der Sprung, der nun folgt – die Auseinandersetzung mit jener Person, die letztendlich über die Fachausbildung bestimmt: dem Fachleiter – und das ist im Fach katholische Religion in Deutschland mit nur wenigen Ausnahmen in der Tat durchgängig ein Mann. Sicherlich hat der Fachleiter eine schwierige Rolle, muß er doch die institutionellen Vorgaben mit seinen eigenen Vorstellungen verbinden, muß er doch gleichzeitig Pädagoge, Fachberater, Supervisor und Notenrichter sein. Sein individuelles Persönlichkeitsprofil bestimmt maßgeblich Erfolg und Grundstimmung der Ausbildung. Ich selbst habe dabei das Glück gehabt, im Fach Religion auf wirklich gute Betreuung zu stoßen, kenne auch viele weitere kompetente, integre und faire Ausbilder in diesem Beruf – will also alles andere als eine »Fachlei-

terschelte«. Dennoch, die konkreten Vorgaben machen es ihnen und den Referendaren nicht leicht.

Das Seminar

Erste Vorgabe: die Rahmenbedingungen des »allgemeinen Seminars«. Jede Stunde ist in ein fest vorgegebenes Schema der Darstellung und Vorbereitung zu pressen. Was Strukturierungshilfe sein könnte, wird de facto zu einem vielgehaßten Zwangskorsett, gerade im Fach Religion: Sauber aufgelistete und hierarchisierte Lernziele? – Natürlich gibt es sie, aber die minutiöse Benennung legt fest, schränkt ein, stört die Offenheit für die Schülerbeiträge. Und wie grenzen sich

Statt ein Gefühl für Unterrichtsabläufe zu bekommen, wird vielfach zur Stoppuhr-Kontrolle erzogen.

»methodische«, »affektive« und »inhaltliche« Lernziele im Einzelfall genau ab? Unterrichtsphasen mit geplanten Zeitangaben? – Statt ein Gefühl für solche Abläufe zu befördern, wird vielfach zur Stoppuhrkontrolle erzogen. Reflexion über Unterrichtsvoraussetzungen? Schnell wird der Unterschied deutlich zwischen dem, was ich als Lehrender wissen muß, und dem, was der Prüfer lesen möchte. Die Praxis sieht leider vielfach so aus: *Nach* Planung der Stunde schaut man sich die von den Stundenzeugen gewünschten Formulierungsschemata an, biegt die eigenen Vorstellungen in das vorgegebene Formkorsett und rechtfertigt das fremdbestimmte Schema in der nachträglichen Besprechung als eigene Grundvorgaben. Provokativ überspitzt formuliert: So wird Heuchelei und Verteidigungsrhetorik geschult, nicht aber Unterrichtsstrukturierung.

Wenn derartige Planungsschemata sinnvoll sein sollen, muß eine individuelle Gestaltung

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Josef Beuys: Symbol des Opfers, Symbol der Erlösung (1951)

und Erprobung möglich sein, die sich natürlich an anderweitig erprobten Vorgaben orientieren kann. Ich muß lernen, *mein* Planungsschema zu entwickeln, *meine* Darstellungssprache zu finden und vor allem: *meine* Selbstkritik zu schulen – nur das wird spätere Praxis befördern, nur so bleibt der spätere fast völlig ohne Fremdkontrolle eigengeprägte Unterrichtsstil kontrollierbar und verbesserbar – von mir selbst. Zugegeben: Objektivität und Vergleichbarkeit werden durch derartige Vorgaben erschwert, aber worum geht es denn: um eine einfach handhabbare Ausbildung, oder um eine wirklich hilfreiche, individuelle Förderung?

Die Betreuer

Zweite Vorgabe: die individuellen Vorlieben der einzelnen Betreuer. »Bei dem mußt du auf jeden Fall Folien einsetzen«; »die will immer mindestens drei verschiedene Medien im Einsatz sehen«; »jener liest besonders gern die Worte ›Problematisierung‹ und ›Vernetzung‹ im Entwurf«; »diese zählt auf jeden Fall, wie viele Jungen und wie viele Mädchen du drannimmst und rechnet dir das später bis auf die zweite Stelle hinterm Komma vor«; »fang bloß mit einem meditativen Einstieg an, sonst hast du bei dem schon verloren«, ... Natürlich. Referendare kennen ihre »Steckenpferde«, wissen um die Vorlieben ihrer Ausbilder. Grundsätzlich ist ja gegen eine gewisse, durchaus clevere An-

passung nichts zu sagen, nur bleibt hier das große Risiko, daß das Referendariat gerade nicht in Richtung auf einen eigenen Stil und Selbständigkeit zielt, sondern in Richtung Anpassung. Gerade im Fach Religion kommt neben der methodischen Orientierung der Aspekt der theologisch-grundsatzdidaktischen Akzentsetzung hinzu. Wer wagt es denn, dem überzeugten Halbfasianer einer stärker kognitive Ausrichtung entgegenzusetzen, wer umgekehrt dem philosophischen Ethiker symboldidaktische Elemente anzuempfehlen?

Die Fachlehrer als erfahrene Praktiker vor Ort haben ihrerseits vor den Fachleitern meistens ein schlechtes Gewissen, weil ihnen bei bestem Willen durch die zahllosen Verpflichtungen kaum die Zeit bleibt, die aktuelle fachdidaktische Diskussion zu verfolgen

Oft genug steht der Referendar zwischen den Fronten zwischen Fachleiter und Fachlehrerin.

und Unterricht so zu gestalten, wie es sich die Fachleiter vorzustellen scheinen. Oft genug steht der Referendar zwischen den Fronten. Fachlehrer sehen im Fachleiter den realitätsfernen Fachidioten, der im pädagogischen Wolkenkuckucksheim schwebt, ihre reale Praxis aber nicht zu kennen scheint; Fachleiter sehen in den normalen Fachlehrern nicht selten faule Beamte, die halt ihren alten pädagogischen Stil abreißen, zu bequem und zu unflexibel, um sich weiterzubilden und dem notwendigen Tagesstand anzupassen. Der mögliche »freie Diskurs« zwischen Referendar, Fachlehrer und Fachleiter wird durch diese Feindprojektionen und durch die Abhängigkeit der sanktionierenden Notengebung häufig im Keim erstickt.

Verbesserungsvorschläge als Diskussionsanregungen

Im Bewußtsein der Gefahr, vorhandene Tendenzen im Dienste der Kenntlichmachung zu überzeichnen: Echte Kommunikation zwischen den verschiedenen Gruppen findet kaum statt, und der Eindruck drängt sich auf, daß im Referendariat vor allem eines gelernt wird, nämlich ein guter und das heißt angepaßter Referendar zu werden. Examinabilität als Ausbildungsziel, Notenziffern als Zielperspektive – dem Sog dieser Verführung kann man sich als Referendar nicht leicht entziehen. Weit verfehlt wird dabei jedoch jenes Ziel, auf das es eigentlich ankommen müßte, nämlich ein guter, im Unterrichtsalltag zunächst einmal, aber nicht nur pragmatisch überlebensfähiger, sondern darüber hinaus produktiv impulsfähiger Lehrer zu werden.

Zugegeben – Kritik ist leicht, Verbesserungsvorschläge sind schwierig. Die aufgezeigten Rahmenbedingungen sind ja als gegeben vorauszusetzen, wobei vor allem die konkrete Form des »allgemeinen Seminars« am reformbedürftigen scheint, da selbst im nachhinein niemand so recht zu wissen scheint, wofür das gut sein soll. Was also könnte anders gemacht werden – und es müßte sich dann erst in der Praxis erweisen, ob es tatsächlich besser wäre. Einige Ideen:

Trennung von Beratung und Benotung

Die derzeitige Institution des Fachleiters überfordert selbst fähigste Lehrerkollegen: Vor allem die Verbindung der beiden Pole eines einerseits freundschaftlichen, erfahrenen Beraters, mit dem kritische Gespräche in Gleichberechtigung möglich sein sollen mit andererseits dem Benoter, der ganz maßgeblich über zukünftiges Wohl und Wehe mitentscheidet, zerreißt die hier möglichen fruchtbaren Beziehungen. Wo der Fachleiter bei aller scheinbar wohlwollenden Beratung

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Herbert Falken: Himmelfahrt (1976)

stets das geheime Notenbüchlein zumindest im Hinterkopf hat, weiß der Auszubildende stets um die ungleiche Gesprächssituation mit dem späteren Notenrichter. Eine Trennung der verschiedenen Ebenen sollte unbedingt ausprobiert werden. Hier ein Vorschlag.

Fachbegleitung und Supervision an den Ausbildungsschulen

Ist es wirklich sinnvoll, die Institution eines Bezirksfachleiters zu haben, der jeden Referendar, jede Referendarin ab und zu besucht und auf Grund dieser punktuellen Eindrücke und Beobachtungen beurteilt? Wäre es nicht sinnvoller, an jeder Schule qualifizierte und willige FachbetreuerInnen - warum nicht jeweils auf Zeit - zu bestimmen, die sich den jeweiligen Referendaren an ihrer Schule widmen? Je nach Referendarzahl müßte hierfür eine gewisse Stundenentlastung gewährt werden. So wäre ein kontinuierlicher Begleit- und Diskussionsprozeß möglich, der vor allem auch die Bedeutung der völlig überschätzten und angesichts der Rahmenbedingungen unrealistischen Einzelprüfungen abfedern könnte. Die sicherlich erst in einem späten Stadium anzuweisende Notenvergabe dürfte dann freilich niemals durch diesen Betreuer allein erfolgen - das würde wiederum einen enormen Anpassungszwang nach sich ziehen, sondern durch ein Kollegengremium, zu dem gegebenenfalls der Fachleiter hinzugezogen werden könnte.

Didaktische und methodische Schulung in Kompaktkursen

Die Institution des Fachleiters würde in einem solchen Modell nämlich keineswegs obsolet. Bezirksfachleiter könnten vor allem als Berater und Veranstalter von theoretischen bzw. praxisbegleitenden Blockseminaren in Erscheinung treten. Hier ginge es

primär um die didaktischen Grundlagen der Ausbildung, gegebenenfalls zusätzlich um gemeinsame Praxisreflexion. Ganz wichtig wäre es auch, die Referendarinnen und Referendare an vorhandene, aber selten einsehbare Materialpools anzuschließen, um der leidigen Materialsuche der Anfänger einen - auszubauenden - Grundstock an Materialien zur Verfügung zu stellen.

Die Vermittlung der aktuellen Fachwissenschaften zur Praxis wäre eine zusätzliche Aufgabe dieser Lehrenden, die außerdem das Gespräch mit den FachkollegInnen an den Schulen intensiv betreiben müßten. Auch für diese Stelle scheint es fragwürdig, ob eine Bestellung auf Lebenszeit sinnvoll ist. Nach zum Teil mehr als zehn Referendarsjahrgängen in eigener Betreuung zeigen nicht wenige Kollegen spürbare »Abnutzungserscheinungen«. Warum sollten nicht all diese Funktionsstellen jeweils auf Zeit besetzt werden, mit der jederzeitigen Möglichkeit zur Rückkehr in ein »normales« Lehredasein? So ließe sich möglicherweise einerseits die Gefahr eines wachsenden »Standesdünkels« verringern, andererseits die zunehmende Entfremdung von der Schulrealität eines voll unterrichtenden Lehrers vermeiden und drittens wirkungsvoll dem Abschleifen der Motivation für diese wirklich wichtigen Tätigkeiten begegnen.

Orientierung an der Alltagspraxis

All die benannten Maßnahmen bedürfen einer unbedingt notwendigen Ergänzung: der Orientierung an jener Form von Unterricht, die den Unterrichtsalltag bestimmt. Im derzeitigen Ausbildungssystem wird vor allem eine Fähigkeit gefördert und bewertet: die punktuelle Einzelstunde, für die eine äußerst umfangreiche und differenzierte Vorbereitung möglich und gefordert ist. Nicht selten entfallen auf eine so abgeprüfte, durch ausgetüftelten Medieneinsatz und methodische Zirkuskünfte ausgestaltete Unterrichtsstunde

bis zu 20 Zeitstunden Vorbereitungszeit. Die hiermit geförderte Fähigkeit ist freilich eine, die in der Praxis nie, höchstensfalls ganz selten wirklich gebraucht wird. Im Unterrichtsalltag bei vollem Deputat geht es, überspitzt

Unerläßlich ist es, den verpönten Frontalunterricht wirklich gut beherrschen zu lernen.

formuliert, darum, mit höchstens einer halben, wahrscheinlich realistischer: mit einer Viertelstunde Vorbereitungszeit eine gute Unterrichtsstunde zu gestalten.

Und genau diese pragmatische Fähigkeit muß auch gezielt geschult werden. Daß ein Berufsanfänger dabei zunächst mehr Zeit braucht, ist keine Frage. Auch geht es nicht um die Befürwortung der unhinterfragten Beibehaltung traditionell-konservativer Unterrichtsmethoden. Wichtig ist mir die Grundausrichtung auf die Realpraxis. Heißt konkret: Natürlich ist es wichtig und richtig, Unterrichtsformen wie Gruppenarbeit, Einzelarbeit, gar Freiarbeit kennenzulernen und einzuüben, aber unerläßlich ist es auch, den verpönten alten »Frontalunterricht« wirklich gut beherrschen zu lernen. Der wird – das berichten sämtliche Umfragen übereinstimmend – die spätere Praxis sowieso zum überwiegenden Teil bestimmen, angesichts der Arbeitsüberlastung bleibt vielfach kein anderer Weg. Nur wer also diese Form ebenfalls beherrscht, kann und wird auch erfolgreich andere Formen mehr und mehr einsetzen – und das ist sicherlich anzustreben.

Förderung der Eigenverantwortlichkeit und Fähigkeit zur Selbstkritik

Die Individualität der Lehrenden kann nur dann gezielt aufgebaut und geschult werden, wenn eigene Möglichkeiten zur Unterrichtsvorbereitung eingeräumt werden und wenn Selbstkontrollinstanzen gezielt geschult werden. Hierfür ist beispielsweise eine gegenseitige Hospitation von Referendaren ohne Betreuer sinnvoll. Nur ohne hierarchische Kontrolle kann offen reflektiert, kritisiert und diskutiert werden. Dieser Möglichkeit sollte besonderer Platz eingeräumt und auf Wunsch durch gezielte Supervision (nicht durch die Fachbetreuer!) Vertiefung ermöglicht werden.

All die genannten Kritikpunkte und Verbesserungsvorschläge sind sicherlich nicht mehr als zur Diskussion gestellte Anregungen. Die Zeit des Referendariats ist viel zu wertvoll, um sie – wie derzeit üblich – auf Nebenschauplätzen zu vergeuden. Und warum sollten nicht gerade die Kirchen in dieser Diskussion eine Vorreiterrolle spielen? Wer –

Die Kirchen könnten eine Vorreiterrolle spielen, die Bedingungen der Ausbildung optimal zu gestalten.

völlig zu Recht – hohe Ansprüche an die Ausbildung seiner Lehrer und Lehrerinnen stellt, sollte die Bedingungen dieser Ausbildung optimal gestalten. Davon kann derzeit kaum die Rede sein. ■

Dr. Georg Langenhorst ist Lehrer für Englisch, Deutsch und Kath. Religion in Koblenz.

Einladung zur Diskussion

Reaktionen auf die Vorschläge erbitten Redaktion und Autor Dr. G. Langenhorst, Kapellenstr. 21, 56073 Koblenz.