

Sie sollen wissen, was sie tun. Und warum.

Werden in Studium und Ausbildung von ReligionslehrerInnen die Prioritäten richtig gesetzt?, fragte Hans Schmid in KatBl 3/2006. Georg Langenhorst nimmt den Ball auf und hält mit seiner Sicht einer angemessenen religionsdidaktischen Ausbildung für die Praxis dagegen.

GEORG LANGENHORST

Mit provokanten Thesen kritisiert *Hans Schmid* im letzten Heft der *Katechetischen Blätter* (KatBl 3/2006, 216–220) die universitäre Ausbildung von Religionslehrenden. Viel zu stark konzentriert auf praxisuntaugliche entwicklungstheoretische Konzeptionen sei sie, viel zu ausschließlich ausgerichtet an Modellen von *Klafkis* »didaktischer Analyse« und am »Elementarisierungskonzept« – beide »in eigentümlicher Weise unpraktikabel« (219). Vergessen vor lauter Differenzierung das grundlegend Gemeinsame aller Schulstufen, vergessen die »Logik des Unterrichtens«, so Schmid. Als Vertreter der universitären Ausbildung von Religionslehrenden stelle ich mich dieser konstruktiven, um Verbesserung der Situation bemühten Kritik.

Praxischock? – Theorieschock!

Gewiss, all das, was *Schmid* schildert, gibt es. All das Scheitern, Verfehlen, Bemühen. Aber gibt es den Normalfall wieder? Oder spiegelt es eher eigene Erfahrung in schon lange zurückliegender Ausbildung? Oder Erfahrung

mit einer Sondergruppe – *Schmid* bildet v.a. Kapläne aus –, die acht Jahre lang von der Schule ferngehalten wird und dann, wenig überraschend, den guten alten »Praxischock« erleidet? Die Entwicklungen in der Lehrerbildung der letzten Jahre gehen überall dahin, Studierende so früh und so intensiv wie möglich mit der Praxis vertraut zu machen. Schule wird so immer mehr zu einer das Studium begleitenden Realität. Die anzustrebende enge Verzahnung von Praktikum und Studium auf der einen, von Studium und Referendariat auf der anderen Seite ist dabei ein mühsamer und zäher Prozess, der sicher noch weiter vorangetrieben werden muss. Vieles hängt an den konkreten Personenkonstellationen vor Ort und ihrer Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation. Deutlich wird aber schon jetzt: Den »Praxischock« mag es zwar nach wie vor geben, er wird aber mehr und mehr von zwei anderen Dimensionen überlagert.

Ein ganz anderer Schock prägt die letzte und gegenwärtige Studierendengeneration: der »Theorieschock«. Studierende erwarten vor allem, gleich Rezepte, Methoden, klare Ablaufstrukturen an die Hand geliefert zu bekommen. Mundgerecht vorgekaute, leicht verdauliche Kost. Was sie überrascht, »schockiert«, was auf Widerstand stößt, ist die Theorie. Warum der »Umweg« über didak-

Abbildung aus urheberrechtlichen Gründen nicht enthalten.

Nach dem Feuer kam ein leises, sanftes Säuseln (1 Kön 19,12).

Sam Menders, American Beauty (USA 1999)

tische Analyse, warum die mühsame vier- bis fünfschrittige Elementarisierung, warum der intensive Blick auf entwicklungspsychologische Theorien? Das ist in Büchern, Lehrplänen, Vorgaben doch alles schon erarbeitet?

Die Versuchung zu unreflektiertem Nachmachen von exakt Vorgegebenem ist groß. Deshalb ist die erste Hauptaufgabe der religionsdidaktischen Ausbildung, Studierende zu eigenständigem, kritischem pädagogischen Nachdenken anzuregen: *Was* tun wir in religiösen Lernprozessen, *warum* und zu welchen *Zielen*? Diesen – für Anfänger natürlich oft mühsamen – Denkschritten darf man sich

Die Versuchung zu unreflektiertem Nachmachen von exakt Vorgegebenem ist groß.

nicht verweigern und hierfür sind didaktische Analyse und Elementarisierung zwei wenn auch nicht optimale, so doch bewährte, bleibend hilfreiche Konzepte. Sie ausführlich kennen zu lernen, vor allem aber: sie *anwenden* zu lernen, bleibt zentrale Aufgabe. Das

Ziel liegt dabei in der immer stärkeren Automatisierung der Denkwege. Erfahrene Lehrende brauchen keine Schemata und Lernschrittzahlungen, sie haben die Grundprinzipien verinnerlicht. In der Ausbildung ist eine Orientierung an Richtvorgaben unverzichtbar.

Theorieschock? – Schock angesichts konkreter Arbeitsbedingungen!

Sind wir damit schon bei einer konkreten Unterrichtsstunde, der »Dramaturgie des unterrichtlichen Lernens« (so Schmid 218) angelangt? Nein, natürlich nicht. Aus den genannten Reflexionen heraus richtet sich der Blick auf die für die jeweilige Lerngruppe geeigneten *Medien, Methoden* und *Unterrichtsprozesse*. Dass diese unter dem Blickwinkel der »unterrichtlichen Handlungslogik« betrachtet werden – und dahinter verbirgt sich letztlich ja doch nur der wenig spektakuläre Vierschritt von Motivation, Erarbeitung, Sicherung/Vertiefung, Ausdruck/Gestaltung (Schmid 1997, 21) – ist selbstverständlich.

Von einer Vermeidung des »Themas Unterrichtsvorbereitung« in der gegenwärtigen Religionsdidaktik kann nun wirklich keine Rede sein. Konkret kann sie freilich nur dann werden, wenn sie sich auf beobachteten und gehaltenen Unterricht bezieht. Sonst verbleibt der Lernort Universität im Blick auf die Lehrerbildung im unbefriedigenden Bereich des »Trockenschwimmens«.

Dennoch gibt es tatsächlich einen zweiten Schock, dieses Mal nicht im Studium, sondern im Übergang von der Ausbildung in den Berufsalltag: den Schock über die konkreten Arbeitsbedingungen. Kirchlich angestellte Lehrkräfte – in manchen Schularten und manchen Regionen der überwiegende Teil – arbeiten nicht selten an mehreren Schulen gleichzeitig. Nirgends gehören sie ganz dazu. Nirgends sind sie für SchülerInnen und KollegInnen selbstverständlich präsent. Ihr Fach bleibt allzu oft einem unscharfen Sonderstatus verhaftet. Und mehr noch: Die ständig weiter erhöhte Pflichtstundenzahl mit tendenziell immer größeren, oft genug immer schwierigeren Lerngruppen führt zu äußerst stressigen Arbeitsbedingungen, die nun in der Tat überraschend sind, schockieren, regelmäßig an die Kraftgrenzen bringen.

Konsequenz: Ja, ich würde es gern mitsingen, *Hans Schmid's* Credo auf die Wichtigkeit der Unterrichtsvorbereitung als »Zentrum der Didaktik« (219). Gern, zu gern würde ich meine Studierenden auffordern, sich an dem Idealplan von *Schmid's* Vorstellung von Unterrichtsvorbereitung zu orientieren: So etwa stellt er sich die Unterrichtsvorbereitung einer Lehrkraft mit dem Medium Text vor: Die »sich vorbereitende Lehrkraft soll den Text in seiner Ganzheit in Ruhe (!) aufnehmen. Sie soll ihn – auch wenn sie ihn schon kennt – mehrmals (!) lesen, ihn nachformulieren« (*Schmid* 1997, 95). Und das wäre erst der erste von vier Schritten!

Das ist völlig realitätsfremd. Diese Zeit, Ruhe und Muße hat kein Lehrender in seinem Alltag. Zwar gibt es jene »unterrichtliche Handlungslogik«, die man verinnerlichen und umsetzen muss, es gibt aber daneben die »schulalltägliche Handlungslogik«, die jede noch so

feine Idealvorstellung überdeckt. Mit Überraschung entdeckte ich eine Forderung heute neu, die ich selbst als Referendar an meine Ausbilder gestellt habe: Das Ziel der Religionslehrerausbildung insgesamt sollte nicht darin liegen, zu lernen, wie man mit 20 Stunden Vorbereitung eine sehr gute Unterrichtsstunde konzipiert, sondern darin, »mit höchstens einer halben, wahrscheinlich realistischer: mit einer Viertelstunde Vorbereitungszeit eine gute Unterrichtsstunde zu gestalten« (*Langenhorst* 133).

Ergänzung aus heutiger Sicht: In der Ausbildung selbst kann diese Vorgabe nur Ziel, kaum schon Realität sein. Kennenlernen, Reflexion, Einübung braucht Zeit. Daran sollten wir uns orientieren. Wer realitätsferne Idealvorstellungen propagiert, fördert ungewollt die Unzufriedenheit mit den tatsächlichen Bedingungen.

Trennung der Schulstufen? – Differenzierung!

Viel zu wenig werde, so *Schmid* weiter, das Gemeinsame des Religionsunterrichts gesehen, mithilfe der entwicklungspsychologischen Theorien vielmehr vor allem das Trennende betont. Diese Einschätzung hält der Überprüfung kaum stand. In den derzeitigen religionsdidaktischen Standardwerken werden diese Theorien zwar behandelt und gewichtet, aber gerade *nicht* in erstrangiger Hervorhebung. Der umgekehrte Eindruck drängt sich auf: In zahlreichen Publikationen haben Religionspädagogik und Religionsdidaktik in den letzten Jahren versucht, ihren *Gesamtansatz* zu bündeln und darzustellen. Dabei kam eher das Differenzierende, Schul- und Altersartspezifische zu kurz. Wo sind sie denn, die aktuellen und genau zugespitzten Gesamtentwürfe zu einer Religionsdidaktik Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule, Gesamtschule? Wir benötigen – im unhinterfragten Bewusstsein großer gemeinsamer Rahmenvorgaben – solche didaktischen Ausdifferenzierungen. Immerhin: Im Blick auf die Grundschule lie-

gen seit Frühjahr 2006 nach langer Zeit zwei eigenständige Gesamtentwürfe vor: aus evangelischer Sicht von *Christian Grethlein* und *Christhard Lück*, in ökumenischer Perspektive von *Georg Hilger* und *Werner Ritter*. Ganz offensichtlich gibt es also ein neues Interesse an einer schulartspezifischen Didaktik des Religionsunterrichts.

Zu diesen Differenzierungen gehören auch unterschiedliche Unterrichtsstile und methodische Schwerpunkte. Vor allem im Bereich der gymnasialen Oberstufe findet sich tatsächlich tendenziell die von *Schmid* beklagte Konzentration auf »kopierte Texte« und »Gerede«. Auch wenn jüngere, didaktisch anders ausgebildete Lehrkräfte mehr und mehr Gegengewichte setzen, verblasst hier häufig das Aufeinander-verwiesen-Sein von »Assoziation« und »Dissoziation« (*Schmid* 218). Diesen Bezug hat auch die deutsche

Bischofskonferenz in ihrem Positionspapier »Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen« hervorgehoben. Der Religionsunterricht soll »die Schülerinnen und Schüler auch mit Formen gelebten Glaubens bekannt machen und ihnen eigene Erfahrungen mit Glaube und Kirche ermöglichen«. Denn »ohne ein zumindest ansatzweises Vertrautmachen mit Vollzugsformen des Glaubens wird die unterrichtliche Einführung in die Wissensformen des Glaubens ohne nachhaltige Wirkung bleiben« (24).

Empirische Untersuchungen belegen: Diese Forderung trifft bei GrundschullehrerInnen auf offene Ohren, im Blick auf die Sekundarstufe I zumindest auf Bereitschaft. Für die gymnasiale Oberstufe bleiben Sinn und Möglichkeit der Umsetzung umstritten. Das ist freilich kaum den Lehrkräften allein in Rechnung zu stellen: Lehrpläne, Lehrbücher, der Unterrichtsstil in anderen Fächern setzen Vorgaben, die nicht leicht zu durchbrechen sind. Außerdem liegen die realistisch praktikablen Alternativen keineswegs einfach auf der Hand. Gerade hier zeigt sich die Notwendigkeit einer differenzierten, alters- und schulstufengerechten Religionsdidaktik, wel-

che die grundlegenden Gemeinsamkeiten nicht leugnet, sondern entfaltet.

Dr. Georg Langenhorst ist Professor für Didaktik des Religionsunterrichts an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen/Nürnberg.

LITERATUR

Grethlein, Christian/Lück, Christhard, Religion in der Grundschule. Ein Kompendium, Göttingen 2006.

Hilger, Georg/Ritter, Werner, Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts, München/Stuttgart 2006.

Langenhorst, Georg, Religion lehren lernen? Erfahrungen und Überlegungen zum schulischen Referendariat, in: *KatBl* 121 (1996) 127–133.

Schmid, Hans, Die Kunst des Unterrichtens. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997.

Schmid, Hans, Von der Logik des Unterrichtens, in: *KatBl* 131 (2006) H.3, 216–220.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005.