

De eruditione magistro(a)rum¹

Ein Rückblick auf Erfahrungen am Studienseminar

Trafen sich die Ausbildungsleiter an Studienseminaren für das Fach ev. Religion an Gymnasien, so war Mitte der sechziger bis weit in die siebziger Jahre ein wichtiges Thema ihrer Unterhaltungen: die Zahl der Auszubildenden im Vergleich mit anderen Fächern.

Ich hatte 1965 gerade mein Referendariat hinter mir. Dort war Evangelische Unterweisung noch nicht vom hermeneutischen Unterricht, den ich im Studium bei *Gert Otto* kennengelernt hatte, abgelöst worden. Nun war ich Mentor im Deutschunterricht und wirkte sporadisch bei der Ausbildung von Vikaren und einzelnen Religionslehrern mit. Gern hätte ich gewußt, wie eine zeitgemäße Ausbildung jetzt auszusehen habe: »Wie verhält man sich als Ausbilder professionell?«, war meine Frage.

Der eklatante Mangel an Nachwuchs im Fach Religion im Vergleich zum Boom in anderen Fächern ließ es den Fachleitern sinnlos erscheinen, Überlegungen zur Struktur der Ausbildung anzustellen. Angesichts der Abstimmung mit den Füßen wurde das Selbstverständnis zur brennenden Frage: »Wer bin ich als christlicher Erzieher?« Was man den jungen künftigen Kollegen beizubringen hätte, um sie zu qualifizieren, meinten die Ausbilder zu wissen, hätten sie nur Referendare oder wenigstens Referendarinnen gehabt. Diese sollten Schöpfungsglaube und Nachfolge Jesu lehren können, Prophetie und Gotteslob erfahrbar machen, Rechtfertigung und Auseinandersetzung zwischen Glaube und Naturwissenschaft bedenken lassen; man sollte fähig sein, ethische Probleme in der säkularen, zur Religionslosigkeit tendierenden und vom militanten Atheismus bedrohten Welt dialektisch zu betrachten.

In der Schule wurde zyklisch gelernt; Referendare mußten entsprechende Stoffverteilungspläne erstellen können, sie theologisch legitimieren und wissen, daß in der Unterstufe zu diesem Lernen das Erzählen, Lesen, das sachkundliche Reproduzieren und Memorieren gehörte; in der Mittelstufe waren Kenntniserwerb in Apostel- und Kirchengeschichte gefragt; ethische Reflexion anhand der Bergpre-

1 Aurelius Augustinus, *Der Lehrer, De magistro liber unus* (in deutsche Sprache von C.J. Perl), Paderborn 1959 (CC ser.lat. XXIX, 155-203).

digst war zu schulen; in der Oberstufe sollte ein als propädeutisch verstandenes Kennenlernen und Erörtern theologischer Texte und Ganzschriften, die kursorisch gelesen wurden, von den Referendaren beherrscht werden.

Das Repertoire war fest umrissen wie ein kultureller Code: Abbild-didaktisch wurde Stoff verteilt und aufbereitet, so daß in den hin und wieder vorkommenden Reifeprüfungen künftiger Theologiestudenten an repräsentativen Texten gezeigt werden konnte, welcher Stellenwert der christlichen Tradition im Fächerkanon der Schule zukomme.

Die geringe Zahl der Prüflinge machte signifikant, daß alles »eitel und ein Haschen nach Wind war«; die Resignation ließ sich mit Bert Brecht legitimieren:

Ihr saht den weisen Salomon
Ihr wißt, was aus ihm ward!
Dem Mann war alles sonnenklar.
Er verfluchte die Stunde seiner Geburt
Und sah, daß alles eitel war.
Wie groß und weis war Salomon!
Und seht, da war es noch nicht Nacht
Da sah die Welt die Folgen schon:
Die Weisheit hatte ihn so weit gebracht –
Beneidenswert, wer frei davon!

Mancher verfluchte im stillen Kämmerlein die Stunde, in der er als Religionslehrer geboren war, um diese Schmach der Abwanderung und des Nachwuchsmangels auszuhalten. Die Rolle eines Erziehers als Christen hielt dazu an, nicht aufzugeben.

Mit diesen Vorstellungen von einer Ausbildung konnte und wollte ich mich nicht abfinden; mein Ehrgeiz war es, die Schüler auch nach der Religionsmündigkeit im Religionsunterricht zu halten; mir war klar, daß ich nur überleben würde, wenn ich mir selbst Kompetenzen erarbeiten konnte, die der Ansprechbarkeit der vor mir Sitzenden entsprachen. Also begann ich, mit anderen Sozial- und Aktionsformen zu experimentieren und Erfahrung mit außerschulischen Veranstaltungen zu gewinnen. Ich wollte elementare Strukturen des Unterrichts finden, die Interessen der Schüler didaktisch-methodisch kanalisieren konnten. Mich interessierte insbesondere, welche sinnlichen Erfahrungen jenseits des ausschließlich kognitiv-textorientierten Unterrichts die Schüler ansprechen könnten.

Es gelang, mit der Schülervertretung der »Achtundsechziger« in Wochenendtagungen Gottesdienste für die Schule vorzubereiten. Ich hatte das Glück, über einzelne Vikare, die im Seminar pädagogische Erfahrungen sammeln wollten, durch die Schülerarbeit gewonnene Vorstellungen vom Religionsunterricht in die Diskurse der allgemeinen pädagogischen Seminarsitzungen einbringen zu können.

Befreiender Umbruch war die Entdeckung der anthropologischen Dimension des Religionsunterrichts, von Werner Loch angemahnt. Die Fachleiter gehörten zu den ersten, die sich in die Erarbeitung der

religionspädagogischen Modelle für dieses Konzept einbrachten. Man konstruierte zusammen mit den wenigen Auszubildenden Unterricht, erprobte die Resonanz bei den Schülern und machte sich Hoffnungen, für die Aufgaben der sich ankündigenden Reformierten Gymnasialen Oberstufe besser gerüstet zu sein als andere Fächer.

Das Seminar wurde künftig vom *paper* und *reader* geprägt: Vormodelle, Struktur- und Kommissionspapiere, einzelne Aufsätze zur Konzeptionierung eines künftigen Religionsunterrichts, Exzerpte aus neu erscheinenden Buchreihen. Als Attraktion galt im Religionsunterricht der Umgang mit Medien: Anspielfilme, Bilder, Graphiken tauchten auf und wurden, wo immer sie zum Thema paßten, ausgeschlachtet. Der Referendar wurde infolge Seltenheitswert individuell betreut, Materialienmatador – so sehr, daß in Lehrprobenbesprechungen ständig die Frage auftauchte, ob das eben Gesehene als Religionsunterricht akzeptabel sei. Das Antwortspiel des Fachleiters angesichts steigender Schülerzahlen in den Kursen der heraufziehenden Gymnasialen Oberstufe hieß: Die Ansprechbarkeit der Jugendlichen durch diese Verfahrensweise sei hinreichende Legitimation für die symbolische Interaktion in einem der Emanzipation dienenden Religions-Unterricht. Anfragen unter Bezug auf die gültigen Richtlinien ließen sich durch den Hinweis erledigen, sie seien angesichts der sich wandelnden gesellschaftlichen Situation ohnehin überarbeitungsbedürftig. In der Ausbildung komme es darauf an, die Kompetenzen zu erwerben, die einer Legitimation des Faches im schulischen Fächerkanon dienlich seien; dies könne nicht am herkömmlichen Bildungsverständnis, sondern allenfalls am Beitrag zu einer Erziehung des mündigen Bürgers gemessen werden. Dieser Beitrag sei im kritischen Diskurs mit Autoritäten und Traditionen zu suchen.

Inzwischen war ich selbst Fachleiter in Oldenburg geworden. Wie eine Welle kam die gesamte Breitseite dieser Argumentation einer kulturellen (wie man heute sagen würde: »Umcodierung« auf mich zu. Das Seminarkollegium, in seinen Vorstellungen von Evangelischer Unterweisung geprägt, stellte in jeder Lehrprobe die Frage nach dem *proprium*. Die fachliche und methodische Kompetenz der Auszubildenden war nicht in Frage zu stellen, so daß sich alles auf den didaktischen Diskurs konzentrierte. Darin konnte man sich auf die anthropogenen Voraussetzungen des Unterrichts zurückziehen und gegenüber einer bildungstheoretischen Didaktik auch die lern(-ziel)- und kommunikationsdidaktischen Komponenten einbringen. Schwierigkeiten gab es mit denjenigen Referendaren, deren Fachkompetenz sich im Alten Testament auf Amos, im Neuen Testament auf Ben Chorins Buch »Bruder Jesus« und in Kirchengeschichte auf Thomas Müntzer reduzierte.

Immerhin, die aufgeworfene Frage forderte die Referendare heraus, in Lehrprobenentwürfen didaktische Aussagen zu diesem Komplex zu machen; das zog für die Ausbildung die Aufgabe nach sich, Konzepte vom problemorientierten bis zum therapeutischen und

politischen Religionsunterricht aufzuarbeiten. An Seminarstandorten mit Universitäten holte man sich als Gastreferenten hin und wieder bekannte Vertreter fachdidaktischer Profile zum Gespräch.

Beispielsweise waren S. Vierzig, J. Heumann und Chr. Reents damals Gast im Fachseminar in Oldenburg, eine Zusammenarbeit, die später in gemeinsamen Seminaren für Leistungskurschüler und Referendare wieder aufgenommen wurde.

Dringend vermißt wurden für die Auszubildenden Handbücher und Kompendien mit orientierenden Einführungen in Theorie und Praxis des im Vergleich zu den sechziger Jahren konzeptionell differenzierenden Unterrichts. Zusätzlich zu den hilfreichen Lehrerheften der Unterrichtsmodelle hätte ein didaktisches Kompendium in den theoretischen Fachseminarsitzungen eine Arbeitsgrundlage geboten und im Anschluß an Stundenbesprechungen für die Anfänger den konzeptionellen Zusammenhang ihres Unterrichts erschlossen.

Als ich diese Defizite gesprächsweise im Fachleiterkreis in Loccum einbrachte, erhielt ich von einem praxiserfahrenen Kollegen die Rückfrage, was man denn mit solchen theoretischen Durchdringungen der Praxis anfangen solle; das ergebe sich durch die Modellarbeit und die entsprechenden Lehrerhefte von selbst. Glücklicherweise erschienen bald grundlegende Orientierungen wie die von Halbfas, Trutwin, Berg u.a. sowie die »Grundfragen der Religionspädagogik« von Nipkow. Ungelöst blieben damals Probleme der Ausbildung im handlungsorientierten und emotionalen Lernzielbereich; beispielsweise die Gestaltung von Feiern und Gottesdiensten, überhaupt die liturgische Arbeit kam wesentlich zu kurz. Dafür gab es erst im Laufe der achtziger Jahre wieder breitere Resonanz.

Was damals niemand für möglich gehalten hätte – Ende der siebziger Jahre stiegen die Nachwuchszahlen, vorwiegend durch Referendarinnen, im Fachseminar sprunghaft bis an die Kapazitätsgrenze. Durch die Modell- und Lehrplanarbeit, die Mitwirkung an der Lehrerfortbildung und einen intensiven persönlichen Austausch mit neu ernannten Fachberatern war zwischenzeitlich die didaktisch-methodische Professionalisierung der Fachleiter so weit entwickelt, daß sie angesichts der sich abzeichnenden konzeptionellen Konsolidierung des Faches auch die Strukturierung der Ausbildung vornehmen konnten.

Eine anfängliche Schulung in der Methodik des Unterrichts mit dem Ziel eines eigenen Methodenprofils als Charakteristikum der Auszubildenden ist Schwerpunkt der ersten Ausbildungsphase (ca. ein halbes Jahr); die Methodenkompetenz wird anschließend in eigenverantwortlichem Unterricht gefestigt und durch Einübung in didaktische Reflexion zu eigener konzeptioneller Profilierung ergänzt (2./3. Halbjahr). Schwierigkeiten bereitet diese Arbeit jeweils, wenn die Fähigkeit zu systematischer theologischer Reflexion der Lebens- und Gesellschaftsrelevanz theologischer Inhalte begrenzt ist und der Wille zu einer persönlichen Auseinandersetzung mit der biblischen Tradition und der Kirche fehlt.

Die Lehrprobenentwürfe und insbesondere die Examensarbeiten zeigen in der methodisch-didaktischen Durchdringung entsprechende Zunahme an Professionalisierung. Die Schüler wissen die kommunikativen und interaktiven Fähigkeiten und das variationsreiche methodische Repertoire der Referendare im Vergleich mit textorientierten Verfahrensweisen anderer Fächer hoch zu schätzen, was sich auch in dem Interesse zeigt, Leistungskurse im Fach auch gegen schulinterne Widerstände zu wünschen und zu besuchen.

Inzwischen haben die Fachleiter zu bedenken – und das ist die Kehrseite des Nachwuchsbooms –, welche Zukunft sich den Auszubildenden nach den Prüfungen eröffnet. Ihre Einflußmöglichkeiten sind, von Ausnahmen abgesehen, gering. Es ist Verdienst der Kirchen, daß sie an dieser Stelle verantwortlich tätig geworden sind.

Religionslehrer sind mehr als andere Lehrer gesellschaftlichem Legitimationsdruck ausgesetzt. Sie bedürfen einer hohen Stabilität ihres beruflichen Selbstbewußtseins, um ihre Aufgaben erfüllen zu können. Die Ausbildung während des Referendariats ist dazu herausgefordert, auch hier entsprechende Kompetenzen zu vermitteln.

Dr. Dirk Röllert ist Fachleiter am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Oldenburg.