

Handwerker, Künstler, Meister

Eine Problemstudie zum Erwerb eines professionellen Habitus

Gibt es eine »Meisterlehre« für den Beruf des Lehrers oder Religionslehrers? Diese Frage, ob und, falls ja, auf welche Weise die berufliche Professionalität eines Religionslehrers erlernbar ist, hängt von verschiedenen Vorentscheidungen ab: Was versteht man unter »gutem« Unterricht? Welche Kompetenzen benötigen Lehrende, um einen solchen »guten« Unterricht zu realisieren? Und vor allem: Wie und wo kann man eine berufsorientierte Professionalität lernen? Erst nach der Klärung dieses Gesamtzusammenhangs können Folgerungen für »Kunstregeln guten Unterrichtens« formuliert werden.

1 Der Lehrer – Handwerker oder Künstler?

1.1 Eine problematische Antinomie

Die Fragestellung, ob der Lehrer eher als Handwerker oder als Künstler bezeichnet werden kann, enthält einige reizvolle Implikationen. Beide Vorstellungen erscheinen nicht unproblematisch. Ist das Handwerk des Lehrers zur Gänze erlernbar – z.B. in Form exakt operationalisierbarer Standards? Hätte ein wissenschaftliches Studium innerhalb einer solchen Berufsvorstellung (vom Lehrling über den Gesellen zum Meister) noch einen Platz? Die Alternative klingt verlockender: Hier wird dem Lehrerberuf eine künstlerische Qualität zugesprochen; das klingt weit kreativer, ist allerdings auch weniger fassbar und könnte im Extremfall einen Verzicht auf didaktische Ausbildung bedeuten.

Die Alternative »Kunst« oder »Handwerk« enthält allerdings eine nicht unproblematische Antinomie: Von einem künstlerischen Anspruch aus könnte man auf die Benennung klarer Basiskompetenzen verzichten und die Berufsqualität auf den Faktor »Begabung« oder »Einstellung« (bzw. den »pädagogischen Eros«) reduzieren wollen. Die Akzentuierung des Handwerklichen hingegen führt zu einer weit stärkeren Operationalisierung des für den Beruf Notwendigen, läuft aber Gefahr, zu einer Abbilddidaktik zu verkommen: (im Sinne von: das Handwerkszeug von einem Meister lernen) – ein Vorwurf, der ja gelegentlich gegenüber den Anforderungen des Referendariats formuliert wird.¹

1 Vgl. E. Terhart (Hg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland, Weinheim/Basel 2000.

Aufgabe wird also sein, beides sowohl zu differenzieren und zu kombinieren als auch zu kontextualisieren. Denn ebenso wenig wie es eine zeitlose Vorstellung von einem »guten« Lehrer und den nötigen Berufsqualifikationen gibt, kann auch eine Meisterlehre des Religionsunterrichts nur vor dem Hintergrund der jeweiligen Zeitkontexte entwickelt werden.

1.2 Lehrerbildung im Wandel der Zeiten

Bevor im 19. Jahrhundert Lehrerseminare eingeführt wurden, war der Lehrerberuf tatsächlich ein Lehrberuf:² Man ging zu einem Schulmeister in die Lehre – und zwar bereits in sehr jungen Jahren. Die Karikatur vom »armen Dorfschulmeisterlein« spiegelt recht gut die Nöte und geringe gesellschaftliche Reputation der Lehrer wieder, die zugleich Hausmeister und Mesner waren (»Küsterschulen«), um ein halbwegs erträgliches Einkommen zu haben. Die Aufklärung motivierte ein deutlicheres pädagogisches Profil des Schulwesens und damit auch der Lehrerbildung, die freilich nach wie vor sehr pragmatisch angelegt war, wie an der Biografie eines so renommierten Pädagogen wie Ludwig Auer verdeutlicht werden kann: Nach Beendigung der Pflichtschulzeit mit 12 Jahren war er drei Jahre als Schulgehilfe tätig, besorgte noch vor dem Eintritt als 16jähriger in das Lehrerbildungsseminar als »Schullehrling« eine Schulstelle und übernahm nach der zweijährigen Ausbildung im Lehrerseminar als 18-jähriger eigenverantwortlich den Unterricht für über 200 Schüler in einer Dorfschule.³ Waren die pädagogischen Akademien zu Beginn des 20. Jahrhunderts und später die pädagogischen Hochschulen noch stärker berufspraktisch ausgerichtet, so bedeutete der Übergang an die Universitäten den Anspruch auf eine stärker wissenschaftsorientierte Ausrichtung des Lehrerstudiums. Dass dies nicht reibungslos geschah und bis heute durchaus kritische Anfragen an die universitäre Lehrerbildung gerichtet werden, verdeutlichte der Bericht der Kommission der Kultusministerkonferenz zur Lehrerbildung in Deutschland.⁴

1.3 Handwerker – Wissenschaftler – Künstler

Dennoch wird derzeit an der universitären Fundierung eines Lehrerstudiums festgehalten. Das impliziert zunächst die Ablehnung eines Verständnisses, man könne den Lehrerberuf wie ein Handwerk erlernen. Statt eines unmittelbaren Anwendungsbezugs (»Verwendungszusammenhang«) dominieren die Beschäftigung mit der Theorie des Lehrers-

2 Vgl. K. Erlinghagen, *Die Säkularisierung der deutschen Schule*, Hannover 1972, 53.

3 Vgl. Pädagogische Stiftung Cassianum Donauwörth (Hg.), *Ludwig Auer und sein Werk*, Donauwörth 1989, 7.

4 Vgl. E. Terhart, *Perspektiven*.

berufs und das Wissen um Begründungszusammenhänge. Der Blick in die Praxis soll theoriegeleitet erfolgen (»unterrichtspraktische Studien«), die ersten praktischen Versuche im Studium werden als »Training des Ernstfalls ohne weitreichende Folgen«⁵ bezeichnet, sie dienen noch nicht als unmittelbare Berufsausbildung. Aufgabe der zweiten Phase der Lehrerbildung ist dann die berufspraktische Einführung – möglichst nicht im Gegensatz, sondern als Fortsetzung und Anwendung des in der universitären Phase erarbeiteten Theorien-Konstrukts.

Die Parameter haben sich also verschoben: vom Handwerksberuf hin zu einer akademischen Qualifikation des Lehrers. Dabei wird niemand bezweifeln, dass auch akademisch gebildete Lehrer neben allgemeinen pädagogischen und didaktischen Kompetenzen konkrete praktische benötigen: die Fähigkeit, ein sauberes Tafelbild zu erstellen, die Aufbereitung von Materialien, Kompetenz auf dem Feld der Gesprächsführung, der Umgang mit dem PC beim Erstellen von Arbeitsblättern, der Recherche im Internet oder der Noteneingabe; religionsdidaktisch: z.B. die Gestaltung eines Bodenbildes oder die Durchführung einer meditativen Übung. Freilich ist das wechselseitige Verhältnis von unterrichtspraktischem Know-How und theoretischer Grundbildung zu klären, um einerseits einen reinen Pragmatismus und andererseits eine praxisferne theoretische Fundierung zu verhindern. Ungeklärt ist bislang außerdem, welchen Stellenwert die grundlegenden Einstellungen haben, die auch Studierende benennen, wenn sie nach den Basics für einen Lehrerberuf gefragt werden: soziale Kompetenz, pädagogischer Eros, Freude im Umgang mit Kindern und Jugendlichen, zudem fachspezifisch: religiöse Verortung und Einstellung zur Kirche. Diese Faktoren sind mehr als nur die Eingangsbedingungen für ein solches Studium; sie sind von Beginn an einer Bewährungsprobe ausgesetzt, transformieren sich in der Praxis und in der eigenen Berufs- und Lebensgeschichte.

Und wo bleibt das künstlerische Element? Dieses einzufordern impliziert die Kritik an einer rein mechanistischen handwerklichen Anwendungslehre, die im Lehrerberuf entweder in einer Beschränkung auf methodisches Know-How oder in einer einfachen Operationalisierung wissenschaftlich erworbenen Wissens in die Berufspraxis hinein bestünde. Das Schreckgespenst wäre der Normlehrer, welcher ganz einfach, wie es eine Unternehmensberatungsfirma vor einigen Jahren tatsächlich einem Kultusministerium vorschlug, »nur« ministeriell vorgegebene Unterrichtsstunden abspulen müsste. Demgegenüber ist festzuhalten: Gerade im Religionsunterricht muss Raum bleiben für die profilierte Authentizität, Originalität und Kreativität des Religionslehrers.

2 Der Lehrer – von Meistern eingeführter Meister seines Faches?

2.1 Berufung und Ausbildung zum Meister?

»Ist doch gerade das Auslöschen des Individuellen, das möglichst vollkommene Einordnen des Einzelnen in die Hierarchie der Erziehungsbehörde und der Wissenschaften eines der obersten Prinzipien unseres geistigen Lebens.«⁶ Dieses Zitat stammt nicht aus einer deutschen Lehrprüfungsordnung, sondern aus Hermann Hesses »Glasperlenspiel«. Beschrieben wird die Berufung von Josef Knecht (nomen est omen!) in die utopische pädagogische Provinz Kastalien, die die Begabung »zur Begeisterung, zum Sicheinordnen, zur Ehrfurcht, zum Dienst am Kultus«⁷ voraussetzt. Bildungsprozesse bedeuten in diesem Kontext eine Orientierung an den Vorgaben der Tradition und an erfahrenden Mentoren und Meistern, um im paradoxen Akt der Selbstaufgabe die Vervollkommnung des eigenen Selbst zu erfahren. Die Nähe Hesses zu fernöstlichen Weisheitslehren ist evident: ein absolutes Sich-Einlassen auf die Autorität und spirituelle Spur des Meisters. Ein solches Bildungsverständnis scheint nur innerhalb einer »stabilen, ewigen und sich von selbst verstehenden Welt«⁸ zu gelingen, einem gesellschaftlichen Kontext also, dem der Wandel fremd ist. Und doch übt der Lebensweg Josef Knechts seinen Reiz aus: die radikale Bindung an Autorität und Tradition (Knecht!) scheint Kräfte freizusetzen, die zur Bildung einer sehr flexiblen und zugleich in sich stehenden Persönlichkeit führt, die, gestärkt durch die tiefe Verwurzelung in der kastalischen Ordnung und Größe, schließlich den Weg in die Welt wagt. Man könnte geneigt sein, derartige Vorstellungen auf die heutige Lehrerbildung zu übertragen: gestählt im universitären Elfenbeinturm und angeleitet von einem erfahrenen Meister (die Tradition der Lehrerbildungsseminare!) erwirbt man die Befähigung zum pädagogischen Dienst an und in der Welt.

Doch außerhalb der pädagogischen Provinz Kastalien gerät ein solches Verständnis einer Meisterbildungslehre leicht zur Karikatur: Nicht umsonst wird als eine große Schwäche der Lehrerbildung in Deutschland die Neigung zu einer Abbilddidaktik ausgemacht: Dass gerade in der zweiten Phase von den Referendaren die Abhängigkeit von den Ausbildern in ihrer Doppelfunktion als Beratern und Beurteilern bemängelt wird,⁹ sie den Unterrichtsstil des Seminarlehrers zu kopieren versuchten (und im besten Fall parallel einen eigenen Unterrichtsstil entwickelten) und insgesamt dieses Phase zu sehr als Lehr- und Lernbetrieb und zu

6 H. Hesse, Das Glasperlenspiel. Versuch einer Lebensbeschreibung des Magister Ludi Josef Knecht samt Knechts hinterlassene Schriften, in: H. Hesse, Die Romane und die großen Erzählungen, Bd. 7, Frankfurt a. M. 1988, 8.

7 Ebd., 55.

8 Ebd., 156.

9 Vgl. Hans Mendl (Hg.), Netzwerk ReligionlehrerInnen-Bildung, Donauwörth 2002, 64–67.

wenig als Studierstätte »von Erwachsenen für Erwachsene« betrachtet werde.¹⁰ Trotzdem: Was spricht dagegen, auch den Beruf des Lehrers als die Einführung in eine gesicherte autoritätstradierte Professionalität zu verstehen, da doch überzeitliche Determinanten der pädagogischen Arbeit gelingenden Unterrichtens, guten Unterrichts auszumachen sind? Ich meine, die Bedingungen des Unterrichts selbst sind ein starkes Gegenargument; das muss begründet werden.

Wer eine Meisterschule des Unterrichts schreiben will, muss zunächst einmal angeben, was denn ein »guter« Unterricht, respektive Religionsunterricht ist; da andere Beiträge in diesem Band diese Thematik vertieft aufgreifen, fasse ich mich kurz. Ein Blick in die Geschichte der Religionspädagogik zeigt, dass die Frage nach der angemessenen Gestalt des Religionsunterrichts im Wandel der Zeiten durchaus unterschiedlich gesehen wurde; eine überzeitliche, stabile Ordnung wie in Hesses Kastalien kann in der Geschichte der Schule und des Religionsunterrichts eben gerade nicht vorausgesetzt werden. Unterschiedliche Konzepte eines »guten«, weil zeitgemäßen Religionsunterrichts bedingen dann auch verschiedene Kompetenzen, die ein Lehrer benötigt, um diesen erfolgreich zu gestalten.¹¹ Von da aus wird man vorsichtig mit überzeitlichen Aussagen zur allgemeinen oder fachbezogenen Unterrichtsqualität und damit auch zu den Möglichkeiten einer längerfristig tradierbaren Meisterlehre. Auch die Ergebnisse der SCHOLASTIK-Studie zeigen: »Erfolgreicher Unterricht kann auf sehr verschiedene, aber nicht beliebige Weise realisiert werden.«¹² Offensichtlich wird »für die Entwicklungseffektivität des Unterrichts nicht irgendein ominöser ›Einheitslehrer‹ oder ›Tugendkatalog‹ des erfolgreichen Lehrers ... gebraucht ..., sondern ausgeprägte Persönlichkeiten, die sich gerade deshalb auch durch ganz unterschiedliche Merkmalskomplexe und Determinationslinien auszeichnen (können)«¹³. Der Lehrer – also doch ein kreativer Künstler?

2.2 »Guter« Religionsunterricht – abhängig von der Lehrerpersönlichkeit?

Erfolgreiche Lehrer können sich also als ausgeprägte Lehrerpersönlichkeiten in ganz unterschiedlichen Merkmalskomplexen auszeichnen; das scheint noch viel mehr für den Religionsunterricht zu gelten. Anton Bu-

10 Vgl. E. Terhart, Perspektiven, 117.

11 Vgl. H. Mendl, Tanz auf dem Seil. Religionslehrer als Rollen-Balance-Künstler, in: Religionsunterricht mit Profil. Festschrift für den Schulreferenten der Diözese Passau, Domkapitular Prälat Konrad Ernst anlässlich seines 70. Geburtstages (= prisma extra. Informationen – Schulreferat / Religionspädagogisches Seminar Passau, Passau 1/2002), 8–14, bes. 10f.

12 F. Weinert / A. Helmke (Hg.), Entwicklung im Grundschulalter, Weinheim 1997, 472.

13 J. Lompscher, Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Kommentar, in: F. Weinert / A. Helmke, 253–258, hier 257.

cher bündelt seine Untersuchungsergebnisse zur Rezeption und Reputation des Religionsunterrichts in Deutschland auf die beiden Merkmale »Aktivität« und »lebensnahe Themen« hin. Wenn das die entscheidenden Kriterien sind, damit der Religionsunterricht »gut ankommt«, dann impliziert das besondere methodische, aber auch hermeneutische Kompetenzen bei der Unterrichtsvorbereitung.¹⁴ Eine besondere Bedeutung spielt gerade im Religionsunterricht aber auch die personale Ebene. Denn der Erfolg und die Nachhaltigkeit des Religionsunterrichts sind entschieden geprägt von konkreten Personen, wie sowohl in religionsdidaktischen Werken postuliert¹⁵ als auch in empirischen Studien¹⁶ belegt wird. Gibt es hierfür eine Meisterschule? Ein schwieriges Feld! Denn bereits der Persönlichkeitsbegriff ist ein schwer fassbarer,¹⁷ und noch mehr die Frage, ob es so etwas wie eine »optimale« Religionslehrer-Persönlichkeit gibt und ob sie geschult werden kann oder gar darf. Dass aber beide Ebenen – die der Lehrerpersönlichkeit und die Qualität seines Unterrichts – gerade im Religionsunterricht eng miteinander verzahnt sind, also das »know how« und das »who knows« sich wechselseitig ergänzen, kann an vielen Beispielen plausibel erläutert werden: Wer keine eigene meditative Praxis hat, wird Meditation nur als Technik einsetzen, wer liturgisch beheimatet ist, dem merkt man das auch bei der Behandlung entsprechender Themen an, für wen die Bibel eine Quelle des Lebens ist, der wird eine dialogische Bibelarbeit weit intensiver betreiben können, wer Widersprüche aushalten kann, wird Dilemma-Diskussionen weit souveräner moderieren können ...

2.3 Pädagogische Provinz oder postmoderne Kontextualität?

Individualität radikal aufgeben, um über die Einordnung in die Tradition sie letztlich radikal transformiert wiederzugewinnen: Das war das Bildungsverständnis Hermann Hesses. Den Mythos auf Uniformität von Bildungsprozessen verabschieden, die Gefahr einer reinen Reproduktion von Gesellschaft über schulische Bildungsprozesse vermeiden und über subjektorientierte Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit tradierten Bildungsgegenständen sowohl der Subjektwerdung des Einzelnen zu dienen als auch die Transformation der Gesellschaft angesichts radikal sich verändernder Rahmenbedingungen vorantreiben: Das sind Elemente eines modernen Bildungsverständnisses. Innerhalb eines solchen Konzepts muss auch Lehrerbildung stärker persönlichkeitsorientiert ab-

14 A. Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart u.a. 2000, 69.

15 Z.B. J. Kunstmann, Religionspädagogik. Eine Einführung, Tübingen/Basel 2004, 202.

16 Z.B. P. Kliemann / H. Rupp (Hg.), 1000 Stunden Religion. Wie junge Erwachsene den Religionsunterricht erleben, Stuttgart 2000, 15–17. 25.

17 Vgl. H. Mendl (Hg.), Netzwerk, 28f. 70.

laufen, um den vielfältigen Herausforderungen postmoderner Pluralität gerecht zu werden. »Der Lehrer ist ein Nebenprodukt der Institution Schule. Er reproduziert, was man ihm beigebracht hat«,¹⁸ kritisiert der Befreiungspädagoge Paulo Freire (1921–1997) das »Bankierskonzept« von Bildung und Erziehung. Sein pädagogischer Ansatz ist stark politisch und befreiungstheologisch geprägt; er trägt in seinem pädagogischen Kern meines Erachtens aber auch in Zeiten, in denen in der Schulpädagogik ohne ideologische Vorbehalte nach neuen Wegen Ausschau gehalten wird: Nur ein Lehrer, der in der Lage ist, mit wachem Bewusstsein die Bedingungen seines Berufsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen und eigener Ressourcen zu reflektieren, wird auch seinen Schülerinnen und Schülern Freiräume für eigene Entfaltung und Kreativität ermöglichen. Deshalb spricht Freire dem Lehrer die Rolle als »Politiker und Künstler« zu. Er plädiert für Lehrer, die sich nicht nur Wissen angeeignet haben, sondern Bildungsarbeit als einen gemeinsamen Akt der Erkenntnis begreifen. Das hat auch Folgen für die universitäre Bildungsarbeit, so Paulo Freire: »Ich kann nicht nur zu den Studenten in die Seminare gehen und so tun, als ob sie leere Köpfe hätten und sie mit meinem Wissen füllen wollen. Ich glaube nicht an mein Wissen. Ich glaube an ein Wissen, das wir gemeinsam in schöpferischer Weise – durch Neugier, Wissbegier, Interesse – immer wieder neu schaffen.«¹⁹ – An Freire fasziniert nach wie vor das pädagogische Pathos, mit dem er seine Überzeugung vorträgt. Demgegenüber erscheint unsere heutige Reflexion über eine berufsorientierte Professionalität profaner. Wir würden sagen: Wir brauchen vor allem selbstreflexive Lehrpersonen. Das soll im Folgenden entfaltet werden.

3 Berufsorientierte Professionalität – die Profanität einer modernen Meisterlehre

3.1 Kompetenzmodelle beruflicher Professionalität im Bereich des Religionsunterrichts

In der Religionspädagogik gibt es rollentheoretische, personalistische und handlungstheoretische Konzepte zur Beschreibung von Religionslehrerprofessionalität,²⁰ die bei der Entfaltung konkreter Kompetenzmodelle zumeist kombiniert werden. Überblickt man die verschiedenen Kompetenzbeschreibungen in verschiedenen didaktischen Handbüchern, so wird deutlich, dass bei den verschiedenen Kompetenz-Listen genau

18 Paulo Freire, *Der Lehrer ist Politiker und Künstler. Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*, Reinbek b. Hamburg 1981, 20.

19 Ebd., 99.

20 Vgl. H.-G. Ziebertz / S. Heil / H. Mendl / W. Simon, *Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus*, Münster 2005, 41f.

der eben erwähnte Aspekt dort auch eine Rolle spielt: die Lehrerpersönlichkeit.

Denn welche Kompetenzen brauchen Religionslehrer? Bereits die Würzburger Synode, das nach wie vor für den katholischen Religionsunterricht gültige Grunddokument, forderte, der Religionslehrer müsse nicht nur fachtheologisch kompetent sein, sondern darüber hinaus pädagogisch-psychologische, didaktische und spirituelle Kompetenzen aufweisen.²¹ Hans-Georg Ziebertz²² führt neben der pädagogisch-didaktischen und theologisch-religionspädagogischen als dritte die personale Kompetenz an. Ich selber differenziere zwischen Sachkompetenz, didaktischer Kompetenz, Wahrnehmungskompetenz, diagnostischer Kompetenz und Selbst- und Rollenkompetenz.²³ Was bei allen diesen additiven Modellen fehlt, ist die wechselseitige Verschränkung der verschiedenen Kompetenzbereiche, besonders die Frage, wie die pragmatischen und personalen Kompetenzen aufeinander bezogen werden können oder müssen. Und besonders auffällig: Während bei den didaktischen und fachlichen Kompetenzen genau beschrieben werden kann, wo und vor allem wie man das erlernen kann, verbleiben die Angaben für die Ebene der personalen Kompetenzen auf der Postulatsebene, besonders hinsichtlich des Lernorts Universität.

Unbestritten sind aber persönliche Entwicklungsprozesse im Laufe des Studiums und der zweiten Phase der Lehrerbildung: Bei einer empirischen Studie über Lernwege von Junglehrern haben diese (ohne danach gefragt worden zu sein!) durchwegs persönliche Bekenntnisse zu ihrem religionspädagogischen Rollenprofil und dem eigenen Selbstverständnis abgegeben und auch erläutert, wodurch diese geprägt wurden: Der institutionelle Rahmen der Lehrerbildung in der ersten und zweiten Phase spielt dabei kaum eine Rolle!²⁴

Aber vielleicht ist das insgesamt auch in Ordnung, dass dieser zentrale Bereich beruflicher Professionalität nicht von außen determinierbar und optimierbar ist? Gerade von dieser Perspektive der Lehrerpersönlichkeit aus wird die Gültigkeit eines zentralen bildungstheoretischen Postulats auch für den Bereich der Lehrer-»Bildung« nachhaltig bestätigt: Bildung ist kein Prozess der Außensteuerung, sie vollzieht sich vielmehr als ein Akt der eigenaktiven Selbstbildung. Die Frage lautet dann, welche Hil-

21 Der Religionsunterricht in der Schule, in: *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*. Beschlüsse, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg u.a. 4. A. 1976, 2.8.

22 H.-G. Ziebertz, Wer initiiert religiöse Lernprozesse? – Rolle und Person der Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: G. Hilger / S. Leimgruber / H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf*, München 2001, 180–200, hier 186–199.

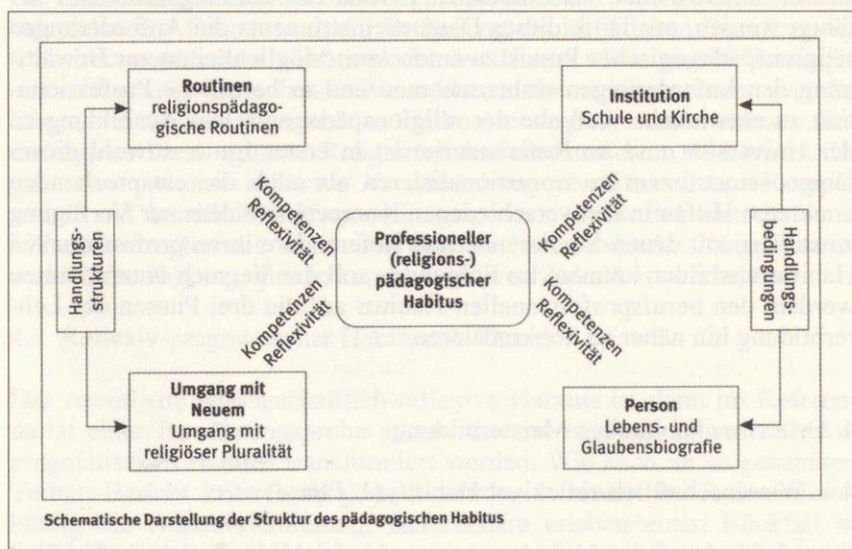
23 Vgl. H. Mendl, Spurensucher. Religionspädagogische Profilbildung von LehrerInnen, in: *Ders.*, *Netzwerk*, 47–83, hier 71–77.

24 Vgl. H. Mendl, *Spurensucher*, 67–69.

fen »Novizen« an die Hand gegeben werden können, damit sie eigene berufsprufessionelle Spuren finden.

3.2 Das Habitus-Modell als Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion

Das Habitus-Modell könnte genau dieses leisten: Es bringt den Aspekt einer reflektierten Lehrerpersönlichkeit in das Feld beruflicher Professionalität ein; von seiner Anlage her ist es gedacht als Instrument, um Metaprozesse des Lehrens und Lernens fassbar zu machen. Damit könnten beide Straßengraben bezüglich des Lehrerberufs vermieden werden: einerseits eine reduktionistische Handwerksvorstellung, wo man kleinschrittig angibt, welche Kompetenzen wo und wie erlernt werden können; andererseits eine rein postulatsartige Annahme personaler Kompetenzen, die sich dann in Studium und Ausbildung im didaktisch luftleeren Raum auflösen.²⁵



Pierre Bourdieu hat das Habitus-Modell entscheidend geprägt: »Der Habitus ist bei Bourdieu ein individueller Stil, der aus den Erfahrungen der Vergangenheit besteht, in der Gegenwart wirkt und auf Zukunft hin offen ist.«²⁶ Das Modell ermöglicht eine Vermittlung zwischen Potenzialität und Realisierung und damit, religionspädagogisch gewendet²⁷, eine

25 Vgl. H.-G. Ziebertz / S. Heil / H. Mendl / W. Simon, Religionslehrerbildung.

26 H. Mendl / S. Heil / H.-G. Ziebertz, Das Habituskonzept: Ein Diagnoseinstrument zur Berufsreflexion, in: KatBl 130 (2005), 325–331, hier 327.

27 Vgl. S. Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch fundierte Berufstheorie, Münster 2006.

Verbindung von Theorie und Praxis des Religionsunterrichts. Im Zentrum des Modells (siehe Schema) steht der professionelle religionspädagogische Habitus. Dieser befindet sich an der Schnittstelle zwischen den Handlungsstrukturen einerseits und den Handlungsbedingungen andererseits; er entsteht durch die Metakompetenz der Reflexivität, die zu einer verantwortbaren Ausgestaltung der zentralen Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen führt. Die Handlungsstrukturen, nach denen die Interaktion im Berufsfeld funktioniert, ergeben sich aus der Antinomie von Routinen und dem Umgang mit Neuem, die Handlungsbedingungen aus der Antinomie von Institution und Person. Diese Struktur pädagogischen Handelns kann nun in den verschiedenen Feldern durchbuchstabiert werden. Damit eignet sich das Habitus-Modell als ressourcenorientiertes Diagnoseinstrument für die Ausbildung und Weiterentwicklung berufsspezifischer Professionalität. Die Frage nach einer »Meisterlehre« wird somit ins lernende Subjekt verlagert; (künftige) Lehrerinnen und Lehrer sollen in den verschiedenen Phasen des Bildungsprozesses befähigt werden, mit Hilfe dieses Diagnoseinstruments die Anforderungen religionspädagogischer Praxis zu entdecken, Möglichkeiten zur Bewältigung der Anforderungen wahrzunehmen und so berufliche Professionalität zu entwickeln. Aufgabe der religionspädagogischen Ausbildung an der Universität und im Referendariat ist in erster Linie, sowohl dieses Diagnoseinstrument zu operationalisieren als auch die entsprechenden konkreten Hilfen in den verschiedenen Kompetenzfeldern zur Verfügung zu stellen, mit denen Studierende und Referendare ihren professionellen Habitus ausbilden können. Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, den berufspraxisbezogenen Habitus auf die drei Phasen der Lehrerbildung hin näher zu konkretisieren.

4 Orte einer habituellen Meisterbildung

4.1 Wissenschaftlich-reflexiver Habitus (1. Phase)

Eine kritische Erkenntnis aus einer empirischen Projektstudie über Theologiestudierende lautet: »Die meisten bleiben, wie sie waren«²⁸. Studierende neigen dazu, schulische Routinen im Studium unreflektiert fortzusetzen und kommen somit nicht richtig am Handlungsort Universität an, ehe sie ihn bereits wieder verlassen. Durch die Gängelung in den Bachelor- und Masterstudiengängen wird dieses Problem eher noch verschärft. Der Wert eines universitären Lehrerstudiums besteht aber gerade auch in der Distanz zur Praxis, weil dies die Chance für eine theoriegeleitete Annäherung bietet. Was Studierende nach dem Habitus-Kon-

28 R. Güth, »... und dann halt mich so damit beschäftigt, wie es halt irgendwo anscheinend von mir erwartet wurde ...«. Studienbiographien aus religionspädagogischer Perspektive, in: H. Mendl (Hg.), Netzwerk, 45.

zept während des Studiums erwerben sollen, ist ein wissenschaftlich-reflexiver Habitus. Bereits Henning Luther hat ja darauf hingewiesen, dass ein Theologiestudium nicht nur der Wissenschafts-, sondern auch der Berufsorientierung und der Persönlichkeitsbildung dient.²⁹ Mit dem Habitus-Modell werden diese drei Blickwinkel miteinander verschränkt. In der ersten Phase des Studiums wird – wie dies dann auch in der ersten Phase des Referendariats wieder auf andere Weise der Fall ist – der Umgang mit Neuem pädagogisch und religionspädagogisch die größte Herausforderung sein; dies bezieht sich zunächst auf die Ebene der Wissenschaft und Studienkultur. Die Ausbildung erster religionspädagogischer Routinen erfolgt schrittweise über Fallanalysen, schulpraktische Studien und erste unterrichtliche Versuche. Reflexivität bezieht sich auch auf diese Routinen.

Dabei ergeben sich wechselseitige Verschränkungen mit den Handlungsbedingungen – der eigenen Lebens- und Glaubensbiographie und der Einstellung zu Schule und Kirche. Reflexivität wird gefördert, wenn beispielsweise Fragen nach der Bedeutung der kirchlichen Beauftragung (*missio canonica* bzw. *vocatio*) oder das Thema »Was macht Theologie mit mir?« auf entsprechende Weise ebenso thematisiert werden wie die Frage, welche Kompetenzen im Studium erworben werden müssen, um das eigene Ideal »guten« Religionsunterrichts umsetzen zu können. Es geht also um eine reflexive Verschränkung von Einstellungs-Komponenten mit inhaltlichen Fragestellungen, einer ersten Bekanntschaft mit Theoriekonzepten als Basis für didaktisch-methodische Kompetenzen und der Befähigung, dies in kommunikativen Zirkeln zu erarbeiten.

4.2 Reflexiv-pragmatischer Habitus (2. Phase)

Der erworbene wissenschaftlich-reflexive Habitus ist dann im Referendariat einer Bewährungsprobe ausgesetzt und muss zu einem reflexiv-pragmatischen Habitus transformiert werden. Wie auch im so genannten Terhart-Bericht kritisch dargestellt wurde, dominiert im Referendariat häufig die Außenorientierung; Referendare erleben einen Rückfall in Schul-Routinen, Ausbilder beklagen eine Abbild-Mentalität; die Lehrprobe gerät auf diese Weise zum herausragenden Gesellenstück – weit entfernt vom realisierbaren Alltags-Unterricht. Das Klima im Seminar und vor allem die Haltung der Ausbildenden entscheiden darüber, ob diese Phase als erwachsenen-angemessener Ort der Berufseinführung, als »Studienstätte«³⁰, empfunden wird, in dem sich eine eigenverantwortliche professionelle Lehrerpersönlichkeit entwickeln kann und somit ein Ausgleich zwischen den Außenerwartungen der Institutionen und der eigenen Lebens- und Glaubensbiographie möglich wird. Beide Hand-

29 Vgl. H. Luther, *Hochschuldidaktik der Theologie. Historische und systematische Vorklärungen*, Hamburg 1980.

30 E. Terhart, *Perspektiven*, 17.

lungsbedingungen sind wiederum verschränkt mit den Handlungsstrukturen, weil sowohl nun die bereits im Ansatz erworbenen didaktischen Kompetenzen ausgearbeitet und verfestigt als auch beim Umgang mit religiöser Pluralität im Klassenzimmer subjektorientierte Konzepte eines guten Religionsunterrichts (siehe oben!) konkretisiert werden müssen. Das Habitus-Modell könnte in dieser Phase ein wichtiger Leitfaden zur Selbstreflexion werden, weil es im Ansatz weit stärker ressourcen- als defizitorientiert ist. Innerhalb dieses Konzepts werden berufspraktische Standards nicht bedeutungslos, jedoch relativiert, weil abhängig von der globaleren Frage nach dem persönlich bestimmten berufspraktischen Habitus.

4.3 ... und dann? (3. Phase)

Unter den Bedingungen der so genannten Postmoderne tragen starre Identitätskonzepte nicht mehr; die Vorstellung des »kleinen Ich-bin-Ich«, man habe eine einmal erworbene und lebenslange gültige Identität, erweist sich als Mythos. Soziologen sprechen vielmehr von einer »balancierenden Identität«. Dies gilt auch für den Lehrerberuf. Ob man mit einem in Studium und Referendariat einmal erworbenen professionellen (religions-)pädagogischen Habitus ein Leben lang auskommen kann, ist mehr als fraglich; da genügt schon ein Blick in die jüngere Geschichte der Religionspädagogik in der letzten Hälfte des 20. Jahrhunderts: Kein Konzept überdauerte 40 Jahre (das wäre in etwa die Berufsperspektive eines Lehrers nach dem Referendariat mit 25 bis zur Pensionierung mit 65 oder 70). Insofern können bildungspolitische Innovationen wie neue Lehrpläne oder die Einführung von Bildungsstandards durchaus auch als Chance gegen die Verkrustung des Bildungsbetriebs und für die Weiterentwicklung des berufspraktischen Habitus betrachtet werden. Wenn Reflexivität und Supervision als »Merkmale einer modernen Profession in sozialen Arbeitsfeldern«³¹ gelten, dann sind sie auch in der so genannten dritten Phase der Lehrerbildung, der Lehrerfortbildung, unabdingbar. Die beschriebene Dichotomisierung zwischen den Handlungsstrukturen und Handlungsbedingungen besteht ja weiterhin; die institutionellen Ansprüche ändern sich ebenso wie die persönliche Lebens- und Glaubenserfahrung, auch die Einstellung zu den Schülern in ihren auseinander driftenden Lebenswelten wandelt sich, und das routinierte Handeln sieht sich angesichts innovativer didaktischer Modelle (z.B. Kirchenraumpädagogik, Arbeit mit dem PC, forschendes Lernen, Kinder- und Jugendphilosophie – um nur einige innovative Elemente der letzten Jahrzehnte zu nennen) einer Bewährungsprobe ausgesetzt.

31 K. Bauer / A. Kopka / S. Brindt, Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein, Weinheim/München 1996, 11.

5 Grenzen einer Meisterlehre – von der Meisterlehre zur Meisterbildung

5.1 Anforderungen an didaktische Handbücher

Das Habitus-Modell integriert die handwerkliche und die künstlerische Perspektive unter dem Blickwinkel einer subjektorientierten Bildungsvorstellung. Demnach ist jeder selbstreflexiv verantwortlich für die Ausbildung seines berufsprofessionellen Habitus. Von da aus können die einschlägigen »Meisterlehren« – die religionsdidaktischen Handbücher oder eine Orientierung an den Konzepten der »großen Gestalten« der Pädagogik und Religionspädagogik – einer kritischen Reflexion unterzogen werden. »Ich unterrichte ›nach Halbfas‹ oder ›nach Kett‹« – solche Aussagen, die man in der Lehrerbildung häufig hört, klingen wie eine klassische Meister-Lehrlings-Beziehung (Hermann Hesse lässt grüßen!). Vor dem Hintergrund des beschriebenen Habitus-Modells sind rein methodische Handbücher selbstverständlich defizitär, weil sie nur den Bereich der didaktischen Routinen abdecken. Zwar ist routiniertes schnelles und gezieltes Handeln in den Hauptfeldern des Berufs (z.B. unterrichten, erziehen, diagnostizieren, beurteilen, evaluieren) unabdingbar; ohne Bezug zu den anderen Bereichen des Habitus-Modells reduziert sich didaktisches Handeln aber zu einem starren Methodismus. Insofern erwartet man sich von einem »guten« Handwerksbuch nicht nur eine Anleitung zum regelhaften Handeln, sondern auch selbstreflexive Einschübe, die die Variationsbreite und individuelle Aneignung und Umdeutung von Handlungsmustern ins Auge fassen.

Einige Probebohrungen: In den »Ganzheitlichen Methoden«³² des Religionsunterrichts wurde ein solcher Versuch, der methodischen Entfaltung die Frage nach der persönlichen Erfahrung in diesem Bereich voranzuschieben, zumindest ansatzweise (leider nicht bei allen Beiträgen) unternommen. Hans Schmidts »Kunst des Unterrichtens« ist demgegenüber ein klassisches Handwerksbuch mit zahlreichen recht starren Mustern; sein Argument, Grundmodelle seien nötig als »Halteseile, an denen sich der Neuling festhalten könne«; er könne erst dann »seinen eigenen Schritt und Tritt finden«³³, halte ich für ein problematisches additives (zuerst Sicherheit, dann Individualität) »kastalisches« Modell. Die Befähigung zum selbstreflexiven flexiblen, situations-, person- und sachgerechten didaktischen Handeln³⁴ sollte Basiselement einer »Meisterbildungslehre« von Anfang an sein. Auch das »Methodische Kompendium

32 Vgl. L. Rendle, *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*. Ein Praxisbuch, München 1996.

33 Vgl. H. Schmid, *Die Kunst des Unterrichtens*. Ein praktischer Leitfaden für den Religionsunterricht, München 1997, 11–13.

34 Vgl. H.-G. Ziebertz / S. Heil / H. Mendl / W. Simon, *Religionslehrerbildung*, 51.

für den Religionsunterricht«³⁵ eignet sich zwar als guter fachlicher Einblick (und Prüfungsbuch!) in methodische Teilgebiete, lässt aber im Detail die Frage missen, wie denn in diesen Bereichen jeweils eine Methodenkompetenz aufgebaut werden könne und welche Bedeutung kontextuelle und vor allem personale Kompetenzfaktoren innerhalb einer Entscheidung für oder gegen eine Methode haben.

5.2 Von der Meisterlehre zur Meisterbildungslehre

Eine didaktische Meisterlehre erscheint also als nicht ausreichend, wenn die Lehrperson mit ihren Ressourcen und den benötigten Kompetenzen aus dem didaktischen Dreieck (Schüler – Sache – Lehrer) ausgeblendet wird. Dies gilt für didaktische Handbücher genauso wie für die religionsdidaktische Bildungsarbeit in allen Phasen. Das Paradox der gleichzeitigen Unverfügbarkeit und Planungsnotwendigkeit religiösen Lernens erstreckt sich auch auf den Lernweg hin zum Religionslehrer: Einerseits können mit Rückgriff auf empirische Forschungsergebnisse und didaktische Zielvorstellungen zentrale Merkmalsdimensionen guten Religionsunterrichts durchaus benannt werden, andererseits verbietet sich die uniforme Einspurung idealtypischer unterrichtlicher Routinen ohne Berücksichtigung der jeweils nötigen Kompetenzen (Objektebene) und persönlicher Ressourcen (Subjektebene). Ähnlich, wie es viele Wege zu Gott gibt, so sind auch viele mögliche, aber nicht beliebige Interpretationen des Lehrerberufs legitim, wie die erwähnten Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung zeigen. Insofern muss jede Meisterlehre eine dynamische Meisterbildungslehre sein, die die subjektiven Anteile einer beruflichen Professionalität nicht nur als gegeben hinnimmt, sondern in allen Phasen der Lehrerbildung fördert, weil nur so ein reflektierter Habitus entwickelt werden kann. Das wäre die zentrale Kunstregel einer guten Lehrerbildung!

Hans Mendl ist Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau.

35 Vgl. G. Adam / R. Lachmann (Hg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht*, 2 Bde., Göttingen 2002.