

Theologie fürs Lehramt an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg – Ein Plädoyer

■ Für viele Schüler/innen ist der schulische Religionsunterricht zum Ort der Erst- und Originalbegegnung mit Religion geworden. Daher kommt dem Beruf des Religionslehrers/der Religionslehrerin eine Schlüsselfunktion zu.

Prof. Dr. Dorothee Schlenke, Abteilungsleiterin Evangelische Theologie/Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Freiburg/Breisgau, wirbt für diesen Beruf und für die Ausbildung an einer Pädagogischen Hochschule, die hervorragende Bedingungen für eine gelingende Subjektorientierung des Studiums und kommunikative Persönlichkeitsbildung leistet.

„**L**ehrer**a**usbildung ist immer zugleich auch **L**ehrer**b**ildung.“¹ Dies, so Bernhard Dressler weiter, entspreche „der Natur der Sache selbst, weil nur gebildete Menschen Bildungsprozesse gestalten können“² und im Blick auf schulische Bildungsprozesse grundsätzlich zu beachten ist, „dass es zwar auch für den Lehrberuf objektivierbare Professionalitätskriterien gibt, aber Standardisierbarkeit und Routinisierbarkeit auf Grenzen stoßen“³. In professionssoziologischer Perspektive gilt für den Lehrerberuf wie für alle Professionen (klassisch: Arzt, Jurist, Theologe), dass sie es tendenziell mit einer „Überkomplexität der Situation im Verhältnis zum verfügbaren Wissen“ zu

haben, welche zu einer anhaltenden Ungewissheit führt hinsichtlich der „Dynamik der Situation“, der Wahl der „Handlungsstrategie“ und des „mutmaßlichen Ausgang[s]“.⁴ Ein produktiver, gebildeter Umgang mit solcher Überkomplexität und Ungewissheit in unterrichtlichen Vermittlungs- als Bildungsprozessen erfordert neben entsprechendem *Wissen* auch die sachgemäße Einschätzung der je individuierten pädagogischen Situation qua *Urteilsfähigkeit* im Sinne Kants sowie eine die konkrete Handlungsfähigkeit allererst freisetzende *Erfahrung*, „die aber nur als selbst gemachte Erfahrung wirksam ist“⁵.

Diese spezifische Dimension des Lehrerberufes reflektiert sich auch in der anhaltend kritischen gesellschaftlichen Diskussion der universitären Lehrerbildung, deutlich in der Rede vom sog. „Praxischock“ beim Berufseinstieg, der vor allem auf Defizite in der Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte auf die wachsenden Herausforderungen des Schulalltages während ihres Studiums zurückgeführt wird. Damit sind jedoch nicht nur fehlende fachliche Kenntnisse oder mangelnde pädagogisch-didaktische Techniken gemeint, sondern die fehlende Gelegenheit zu „selbst gemachter Erfahrung“ sowie – daraus resultierend – der weitgehende Ausfall „berufsbiographischer Selbststre-

Fehlende Gelegenheit zu „selbst gemachter Erfahrung“ als Defizit in der Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte

auf die wachsenden Herausforderungen des Schulalltages während ihres Studiums zurückgeführt wird.

flexion“⁶, deren allzu spätes Einsetzen in der zweiten Ausbildungsphase berufliche Identität und unterrichtliche Verantwortung wie Qualität gleichermaßen korrumpieren. Befeuert wird diese Diskussion noch durch das all-

gemein geschärfte Bewusstsein für die Notwendigkeit einer qualitativ hochwertigen Schulbildung in einer globalisierten Wissens- und Informationsgesellschaft mit stetig steigenden Anforderungen. Insbesondere dem gymnasialen Oberstufenunterricht mit seiner wissenschaftspropädeutischen Ausrichtung kommt in diesem Zusammenhang grundlegende Bedeutung zu. Dies gilt selbstredend auch für den Religionsunterricht hinsichtlich seiner rekrutierenden Funktion für das Theologiestudium. Sowohl in der intensiven Diskussion um den mangelnden Nachwuchs für den Pfarrberuf⁷ als auch im Blick

auf die sinkenden Zahlen in den Lehramtsstudiengängen beider Konfessionen scheint dieser Gesichtspunkt allerdings bisher nicht angemessen berücksichtigt.

Bildungspolitisch resultieren aus diesem Befund vielfältige und anhaltende *Reformen der Lehrerbildung*, die vor allem einer stärkeren Vernetzung von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug durch die Integration fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Anteile des Lehramtsstudiums die

Stärkere Vernetzung von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug in Einheit mit der gezielten Förderung darauf bezogener, kritisch-reflexiver Kompetenzen

Pädagogische Hochschulen leisten zuverlässig eine moderne und vielfältig kontextualisierte Lehrerbildung.

nen in Einheit mit der gezielten Förderung darauf bezogener, kritisch-reflexiver Kompetenzen. Flankiert werden diese Reformen u.a. durch die Entwicklung von „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die

Fachwissenschaftlichen und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ (Kultusministerkonferenz 2008), durch vielfältige, auch selbstreflexiv ausgerichtete Informationsangebote der Universitäten, Stiftungen und Verbände im Internet⁸ sowie durch die jüngste, umfassende „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ des Bundes⁹ (seit 2013).

Während zur Umsetzung dieser Reformen und einer besseren Koordination der Lehrerbildung an vielen Universitäten „Zentren für Lehrerbildung“ oder „Schools of Education“ neu gegründet werden, gibt es in Baden-Württemberg seit über 50 Jahren eine Hochschulform sui generis, welche eine moderne und vielfältig kontextualisierte Lehrerbildung zuverlässig leistet: die *Pädagogischen Hochschulen* in Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd und Weingarten.

Als andere Bundesländer in den 1970er und 1980er Jahren die Lehrerbildung in die Universitäten integrierten, hat Baden-Württemberg die Pädagogischen Hochschulen erhalten und zu bildungswissen-

schaffen in der Lehrerbildung integriert. In Baden-Württemberg sind die Pädagogischen Hochschulen erhalten und zu bildungswissenschaftlichen Zentren für die Lehrerbildung geworden.

Als andere Bundesländer in den 1970er und 1980er Jahren die Lehrerbildung in die Universitäten integrierten, hat Baden-Württemberg die Pädagogischen Hochschulen erhalten und zu bildungswissenschaftlichen Zentren für die Lehrerbildung geworden.

schaftlichen Hochschulen mit universitärem Status (Promotions- und Habilitationsrecht) ausgebaut. Ihr Studienangebot umfasst neben den Lehramtsstudiengängen für die Primar- und Sekundarstufe I, die beruflichen Schulen und die Sonderpädagogik seit der Umstellung des Staatsexamens auf die Bologna-Struktur im Wintersemester 2015/16 auch die

Einbindung in das gymnasiale Lehramt über die Kooperation mit den Universitäten sowie zahlreiche weitere bildungswissenschaftliche Studiengänge von der Kindheitspädagogik bis zur Erwachsenenbildung, in der Kultur- und Gesundheitsbildung, in den Bereichen der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit oder der Medien- und Umweltbildung, konturiert durch eine intensive bildungsbezogene Grundlagenforschung und empirische Bildungsforschung in interdisziplinärer und internationaler Ausrichtung.

Welche Vorzüge bietet nun das *Lehramtsstudium an einer Pädagogischen Hochschule*? Zunächst: Indem – bei unterschiedlicher Profilbildung im Einzelnen – die Palette der Lehramtsstu-

diengänge im Rahmen einer überschaubaren Hochschulgröße (zwischen 3000 und 6000 Studierende) angeboten wird, können wechselseitige Anregungs- und Synergieeffekte zwischen den Lehrämtern

Durch überschaubare Hochschulgröße können wechselseitige Anregungs- und Synergieeffekte zwischen den Lehramtsstudiengängen besonders wirkungsvoll genutzt werden.

besonders wirkungsvoll genutzt werden. Aktuell relevante bildungspolitische Themen und Entwicklungen wie bspw. die zunehmende Pluralisierung des Schulwesens durch die Entwicklung neuer Schulformen, die wachsende Heterogenität

schulischer Lerngruppen oder die Notwendigkeit von Inklusion können rasch aufgenommen und in das Curriculum inte-

griert werden. Auch wird die notwendige gesellschaftliche Kontextualisierung des Lehramtsstudiums durch Synergieeffekte mit den Studienangeboten anderer bildungswissenschaftlicher Studiengänge bspw. im Blick auf Gesundheits- und Medienbildung, Interkulturalität und Mehrsprachigkeit umstandslos und nachhaltig geleistet. Zweitens: Die in der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Reformdiskussion geforderte Integration fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Anteile des Lehramtsstudiums ist für das Lehrprofil Pädagogischer Hochschulen seit jeher grundlegend. In der Konsequenz werden

programmatisch auch schulpraktische Erfahrungen in differenzierter Form vom ersten Semester an in den Stu-

dienablauf integriert, konzentriert im „Integrierten Semesterpraktikum“, das sowohl von ausgebildeten Schulmentoren als auch von den Lehrenden der Hochschule, die zumeist über eigene Unter-

richtserfahrung verfügen, intensiv in den Schulen selbst und im Rahmen darauf bezogener Lehrveranstaltungen begleitet wird. Drittens: Das

Forschungsprofil Pädagogischer Hochschulen in der Fokussierung auf bildungsbezogene

Grundlagen- und anwendungsorientierte, empirische Bildungsforschung führt zu konsequenter Forschungsorientierung der Lehramtsstudiengänge und ermöglicht so die Anbahnung wissenschaftlich geleiteter berufsbiographischer Selbstreflexion.

Schließlich: Die an den Pädagogischen Hochschulen bestehende intensive Kooperation mit den Institutionen der zweiten Ausbildungsphase, den Staatlichen Seminaren für Didaktik und Lehrerbildung, findet ihren Ausdruck in einem qualifizierten Angebot wissenschaftlicher Lehrerfort- und Weiterbildung, das nicht zuletzt auch

auf den Berufsfeldbezug des Lehramtsstudium in vielfältiger Weise produktiv zurückwirkt. Diese grundsätzlichen Strukturen und Bedingungen des Lehramtsstudiums an einer Pädagogischen Hochschule kommen, so die These, dem spezifischen Charakter der Studienfächer Evangelische bzw. Katholische Theologie und – darüber vermittelt – auch

Konsequente Forschungsorientierung der Lehramtsstudiengänge ermöglicht die Anbahnung wissenschaftlich geleiteter berufsbiographischer Selbstreflexion.

Die grundsätzlichen Strukturen und Bedingungen des Lehramtsstudiums an einer Pädagogischen Hochschule kommen dem spezifischen Charakter der Studienfächer Evangelische bzw. Katholische Theologie und auch den entsprechenden Unterrichtsfächern Evangelische bzw. Katholische Religionslehre in besonderer Weise entgegen.

den entsprechenden Unterrichtsfächern Evangelische bzw. Katholische Religionslehre in besonderer Weise entgegen. Warum?

Dass Lehrerausbildung immer zugleich Lehrerbildung ist (B. Dressler) und so auf

letztlich nicht operationalisierbare *Persönlichkeitsbildung* ebenso ausgerichtet wie angewiesen ist, wird im Falle der Theologie gewissermaßen in einem doppelten Sinne reflexiv: Denn im Unterschied zu anderen Lehramtsfächern gewinnt im Lehramtsstudium der Theologie als kritischer Reflexion gelebter Religion „die persönliche Auseinandersetzung mit den fachwissenschaftlichen Inhalten und

Perspektiven ein besonderes Gewicht, weil die Klärung eigener Glaubensfragen und theologischer Positionen eine zentrale Voraussetzung für erfolgreichen Religionsunterricht darstellt“¹⁰. Soll der Religionslehrer/die

Religionslehrerin im konfessionell bestimmten Religionsunterricht neben der Wissensvermittlung auch eine authentische Innenperspektive des Christseins den Schüler/innen vorstellig machen können, dann stellt in der Tat die kritische Reflexion der eigenen religiösen und theologischen Bildungsprozesse die unabdingbare Voraussetzung für das Ver-

ständnis und die Initiierung religiöser Bildungsprozesse auf Seiten der Schüler/innen dar.

Die „Subjektorientierung“¹¹ des theologischen Lehramtsstudiums, wie sie durch die Anbahnung berufsbiographischer Selbstreflexion geleistet wird, ist so eine wesentliche Bedingung gelingender Schülerorientierung. Die darin vorausgesetzte, vermittelte

Einheit von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug als grundlegende Forderung gegenwärtiger Lehr-
amtsreformen ist

„Subjektorientierung“ des theologischen Lehramtsstudiums, wie sie durch die Anbahnung berufsbiographischer Selbstreflexion geleistet wird, als eine wesentliche Bedingung gelingender Schülerorientierung

nen kommunikativen *Persönlichkeitsbildung* gegeben. Zweitens sind beide Theologien in Instituten verankert, die ihrerseits in der

christlicher Theologie schon von ihrer Gegenstandsbestimmung her inhärent. In der vollständigen Bezeichnung der theologischen Studienfächer an den Pädagogischen Hochschulen wird dieser Zusammenhang durch den Zusatz „Religionspädagogik“ zum Ausdruck gebracht, so „Evangelische Theologie/Religionspädagogik“ und Katholische Theologie/Religionspädagogik“.

In diesem Sinne entsprechen die aufgezeigten Strukturmerkmale des Lehramtsstudiums an einer Pädagogischen Hochschule wie die bildungspraktische und gesellschaftlich Kontextualisierung, die programmatische Integration fachwissenschaftlicher, -didaktischer, schulpraktischer und bildungswissenschaftlicher Studienanteile sowie die bildungsbezogene Forschungsorientierung in hohem Maße dem spezifischen Charakter der Studienfächer Evangelische/ bzw.

Katholische Theologie/Religionspädagogik. Hinzu kommt, dass sich beide Theologien an allen Standorten durch eine ausgesprochen gute Betreuungsrelation zwischen Lehrenden und Studierenden auszeichnen; zusammen mit den in der Regel überschaubaren Seminargrößen sind damit wirkungsvolle Bedingungen für eine gelingende *Subjektorientierung* des Studiums und der damit verbunde-

nen kommunikativen *Persönlichkeitsbildung* gegeben. Zweitens sind beide Theologien in Instituten verankert, die ihrerseits in der Regel integraler Teil übergeordneter kulturwissenschaftlicher Fakultäten sind, wodurch die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Theologien mit anderen Fächern nachhaltig gefördert wird und so die Studierenden zu *interdisziplinärem, mehrperspektivischem Denken* angehalten werden, was nicht zuletzt auch die künftige Positionierung und Zusammenarbeit im schulischen Fächerkanon erleichtert. Schließlich: In den jeweiligen Instituten sind in der Regel evangelische und katholische Theologie miteinander verbunden, in Einzelfällen auch ergänzt durch Philosophie/Ethik und islamische Theologie. Dieses institutionelle Setting fördert bei Lehrenden wie bei Studierenden weltanschauliche, ökumenische und interreligiöse Offenheit und Verständigung und so eine grundlegende *Pluralitätsfähigkeit* als Bildungsziel wie als Kernkompetenz für Studium und Unterricht.¹²

Stellt man in Rechnung, dass in einer zunehmend säkularen und entkirchlichten Gesellschaft für viele Schüler/innen der schulische Religionsunterricht zum Ort der Erst- und Originalbegegnung mit Religion geworden ist, so gewinnt der Beruf des Religionslehrers/der Religionslehrerin eine nicht zu unterschätzende Schlüssel-funktion: „ReligionslehrerInnen sind die wichtigsten Integrationsfaktoren für die gesellschaftliche und persönliche Wirkung von Religion.“¹³

■ Dorothee Schlenke, Freiburg

1 So Bernhard Dressler: Die Herausforderungen der Religionslehrerbildung und das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Theologie, in: Heller, Thomas/Wermke, Michael (Hgg.): Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug (StRB Bd. 1), Leipzig 2013, S. 45-55, 46.

2 Ebd..

3 B. Dressler, a.a.O., S. 47

4 Vgl. Stichweh, Rudolf: Professionen und Disziplinen: Formen der Differenzierung zweier Systeme beruflichen Handelns in modernen Gesellschaft (1987), in: Ders., Wissenschaft. Universität. Professionen. Soziologische Analysen, Frankfurt am Main 1994, S. 278-336, 296.

5 B. Dressler, a.a.O., S. 47. Auch R. Stichweh, ebd., konstatiert in diesem Zusammenhang, dass „ebendiese Struktur [...] auf der Seite des Professionellen die Relevanz subjektiver Komponenten wie Intuition, Urteilsfähigkeit, Risikofreudigkeit und Verantwortungsübernahme hervortreten“ lässt.

6 Zu Begriff und Bedeutung einer solchen „berufsbiografischen Selbstreflexion“ vgl. Heller, Thomas: „Ich werde Pfarrer/Religionslehrer?“ Berufsbiografische Selbstreflexion mit Pfarr- und Lehramtsstudierenden der Evangelischen Theologie, in: Ders./Wermke, Michael (Hgg.): Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug (StRB Bd. 1), Leipzig 2013, S. 122-145.

7 Vgl. dazu jetzt Grethlein, Christian: Nachwuchs für den Pfarrberuf. Probleme und Herausforderungen, in: Deutsches Pfarrblatt 116 (2016), S. 192-197.

8 Vgl. die entsprechenden Links in <http://www.studis-online.de/Karriere/berufseinstieg-nach-lehramtsstudium.php>, S. 13f.

9 Vgl. <https://www.bmbf.de/de/qualitaetsoffensive-lehrerbildung-525.html>.

10 Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Zur Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen Evangelische Religionslehre. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (EKD-Text 126), Hannover 2015, S. 8f.

11 Vgl. Kirchenamt der EKD, a.a.O., S. 13.

12 Vgl. dazu auch Kirchenamt der EKD (Hrsg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der EKD, Gütersloh 2014. Beispielhaft ist in diesem Zusammenhang das von Katja Boehme/PH Heidelberg 2011 initiierte und verantwortete „Interreligiöse Begegnungslernen“, das eine erstmalige, hochschuldidaktisch adaptierte Aufnahme des EKD-Konzeptes der Kooperierenden Fächergruppe (vgl. Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der EKD. 1994) zur interreligiösen Kompetenzbildung in der Lehrerbildung darstellt; vgl. exemplarisch dazu Boehme, Katja: „Wer ist der Mensch?“ Anthropologie im interreligiösen Lehren und Lernen, Berlin 2013, bes. S. 233-275. Zu konfessionell-kooperativen Lehr- und Lernprozessen im Lehramtsstudium ausgehend von einem Pilotprojekt der PH Karlsruhe vgl. Pemsel-Maier, Sabine/Weinhardt, Joachim/Weinhardt, Marc (Hgg.): Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht als Herausforderung. Eine empirische Studie zu einem Pilotprojekt im Lehramtsstudium, Stuttgart 2011

13 So programmatisch Lämmermann, Godwin: Die Rolle der Religionslehrerin und des Religionslehrers, in: Bubmann, Peter/Belz, Jürgen (Hgg.): Religion – Kirche – Welt. Herausforderungen und Perspektiven der Religionspädagogik, Erlangen 2006, S. 89-109, 108.