

Simojoki, Henrik / Schweitzer, Friedrich / Hennings, Julia / Mautz, Jana-Raissa (2021). Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionalisierung. Paderborn: Brill/Schöningh. ISBN 978-3-506-76056-2. 619 Seiten.

Antje Roggenkamp

Westfälische Wilhelms-Universität Münster (antje.roggenkamp@uni-muenster.de)

Die DFG geförderte Studie geht aus der Befassung mit den Folgen einer zunehmenden Sensibilisierung für Stellung und Entwicklung der Religionslehrkräfte (RLK) hervor, die in jüngster Zeit u. a. mit Impulsen seitens der Hattie-Studie, des Bologna-Prozesses, aber auch der Qualitätsoffensive Lehrerbildung verbunden werden und sich im Phänomen der *Professionalisierung* verdichten. Jenseits einer möglichen Problematisierung pädagogischer und religionspädagogischer Divergenzen wird Professionalisierung als historisch-institutioneller Prozess gefasst. Ziel der Studie ist es, Professionalisierung als einen kollektiven Vorgang auszuweisen, der sich von Professionalität im Sinne des Erwerbs professionsspezifischer Eigenschaften und Fähigkeiten sowie von individueller Professionalisierung einerseits abgegrenzt, andererseits relational auf sie bezogen bleibt (XVII). Die Forschungsfragen fokussieren deren Konzeptualisierung, Merkmale und Muster sowie prägende Faktoren (XXII).

Die auf die BRD zwischen 1949 und 1990 bezogene Untersuchung avisiert *Fragen der Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften, Formen des professionellen Wissens sowie das Verhältnis von professioneller Selbstorganisation und Professionspolitik sowie rechtlichen Regelungen*.

Der *erste Teil der Studie* (3–212) untersucht schulartenspezifische Formen der Professionalisierung in regionaler Verteilung. Sechs Fallstudien ventilieren Studien- und Prüfungsordnungen sowie ausgewählte Studienorte unter dem Aspekt nicht-gymnasialer und gymnasialer Spezifika. Die theologisch-religionspädagogischen Professionalisierungsmerkmale entstammen der (Religions-)Lehrbildungsforschung und beziehen sich auf die erste Ausbildungsphase (7).

Die Akademisierung der nicht-gymnasialen Lehrerbildung in *Baden-Württemberg* bildet sich in zunehmend differenzierteren Prüfungsordnungen ab. Zwischen 1962 und 1989 prägen einzelne Professoren wie Helmut Lamparter oder Albert Bailer die Ausbildung am *PI Stuttgart* sowie an der *PH Ludwigsburg*, die im Spiegel ihrer Lehrveranstaltungen generalistische Ansätze, aber keine forschungsgestützte Expertise erkennen lassen. Während die gymnasialen Prüfungsordnungen die fachwissenschaftliche Orientierung betonen, erhält Religionspädagogik (RP) an der *Tübinger Fakultät* im Rahmen der Praktischen Theologie (PT) größere Relevanz für Pfarramtskandidaten. Nach Walter Uhsadels Emeritierung wird Karl Ernst Nipkow 1968 berufen, auch die gymnasiale RP erfährt einen Professionalisierungsschub (50). In *Bayern* geht die Akademisierung mit einer Entkonfessionalisierung der Lehrerbildung einher. Religionspädagogen wie Adalbert Hudak in *Nürnberg* schärfen fachdidaktische und -wissenschaftliche Profile. Bevor Laien-Religionslehrer an Gymnasien unterrichten dürfen, bedarf es der Streichung eines sie ausschließenden Paragraphen (66f.). Und auch in *Erlangen* ist die Professionalisierung von RP auf den hohen Anteil Religionsunterrichts(RU)-pflichtiger Pfarramtskandidaten zurückzuführen. Kurt Frör, später auch Günter R. Schmidt prägen die RP der Theologischen Fakultät. In *Hamburg* ist die grundständige Lehrerbildung von vornherein akademisch orientiert, sie verzichtet allerdings auf Religion als Profilvermerkmal. Die Kirchen sind in das Konzept nicht eingebunden (81). Fachdidaktische Anteile werden vom Pädagogischen Institut (PI), später vom erziehungswissenschaftlichen Fachbereich verantwor-

tet, in dem auch die Professur für RP verankert ist. Obschon namhafte (Religions-)Pädagogen wie Uhsadel (-1958), Gert Otto (1958–1963) oder Ingo Baldermann (1963–1965) am PI tätig sind, kommt es trotz intendierter Flexibilisierung zu Versäulungsdynamiken von Fachdidaktik und -wissenschaft (102). In *Hessen* wird die Lehrerbildung in den 1960er-Jahren vollständig in die Universität integriert. Die Akademisierung geht einher mit einer Auflockerung der fachlichen Spezialisierung durch die Möglichkeit verschiedenartigen Fakultätswechsels (107). Der Fachbereich Religionswissenschaft differenziert sich 1987 in verschiedene Theologische Fakultäten aus: Belange des Pfarrberufs gewinnen an Gewicht (132). Die verordnete Zusammenlegung zur PH *Niedersachsen* markiert 1969 einen erheblichen Akademisierungsschub: Die RP wird aufgewertet und fast gleichberechtigt neben Exegese, Kirchengeschichte und systematischen Studien gestellt. Fast zwei Drittel der nicht-gymnasialen Studierenden erwerben die Fakultät. Didaktiker dominieren die weit über Niedersachsen hinaus ausstrahlende „Göttinger Religionspädagogik“ (Gräb): Hans Stock, Martin Stallmann, Peter Biehl und seit 1973 auch Margarete Fischer. Im gymnasialen Bereich wird die Prüfungsordnung von 1950 erst 1983 ersetzt (157). Die Professionalisierung von RP wird zwar vorangetrieben, im Verhältnis zur nicht-gymnasialen RP setzt sie aber verspätet ein. Erst Christoph Bizer verhilft der (fakultären) RP seit 1979 zu einer klaren Profilierung (166). Die schrittweise Akademisierung der nicht-gymnasialen Ausbildung führt in *Nordrhein-Westfalen* 1962 zur Umbenennung der Akademien in PHs, 1980 zu deren Eingliederung in die Universitäten, in Münster als eigenständiger Fachbereich. Während Helmut Kittel seit 1962 die RP als Didaktik zu etablieren sucht, schwächen seine Nachfolger, Eberhard Hübner sowie Heinz Schmidt, deren Bedeutung ab (201).

Professionalisierung spiegelt sich in strukturellen Isomorphien (Akademisierung, Verfächlichung, Entkonfessionalisierung) sowie darin, dass Religion eine zunehmend untergeordnete Rolle in den nicht-gymnasialen Ausbildungsgängen übernimmt. Die Akademisierung von RP geht mit einer Versäulung von Fachdidaktik und Fachwissenschaft sowie mit der Gefahr einher, dass ihre Bedeutung für die gesamte Schulgemeinschaft schwindet. Die Verfasser sprechen mit Blick auf vormals einflussreiche Religionspädagogen von einer Vergessenheitsgeschichte. Die Professionalisierungskriterien werden überwiegend abgebildet (211f.).

Der zweite Teil (215–388) wendet ein modifiziertes COACTIV-Modell (218) auf Lehrbücher, deren Verfasser sich aus der vorangehenden Kartierung von RP imponieren, aber auch auf (Zeitschriften-)Diskurse an, die überwiegend dem Evangelischen Erzieher (EvErz, heute: ZPT) entstammen.

Leitbilder für RLK dominieren das *Orientierungswissen*: Die Entwicklung von Stand und Amt zur Profession wird zeitgenössisch durchaus ambivalent wahrgenommen (242). Der Übergang vom berufenen Zeugen zum Fachmann und Moderator zeigt, dass sich ein Bewusstsein für die spezifische Professionsrolle entwickelt, zugleich aber ältere Modelle fortbestehen (263f.). Die Entwicklung von der kirchlichen Ernennung hin zum qualifikationsbegründeten Positionserwerb äußert sich in immer wieder aufflackernden Diskussionen um die Vokation (267, 273f.). Die Ablösung der Dogmatik durch die Empirie führt zu kritischen Rückfragen in Bezug auf die faktische Autonomie (285). Das *weitere Orientierungswissen* betrifft die Stellung des RU in der Schule, das Verhältnis des RU zwischen Staat und Kirche sowie die rechtliche Verankerung des Faches, seine erziehungs- und bildungstheoretische Begründung sowie die Ausbildung für den Religionsunterricht (286–316). Das *Fachliche Wissen* umfasst Akademisierung und Verwissenschaftlichung sowie Fachwissen und religionspädagogische Literatur: Bezüge auf die wissenschaftliche Exegese werden ebenso herausgestellt wie die Bedeutung der Human- und Sozialwissenschaften, die Frage eines wie auch immer gearteten fachwissenschaftlichen Kanons nennen weder Fachbücher noch Zeitschriftenartikel (324). Die Ausführungen zu Pädagogik und Psychologie dekonstruieren u. a. stereotype (ältere) Annahmen zur „Verleugnung des Kindes“ (325), setzen sich frühzeitig mit dem zweiten Weltkrieg auseinander oder diskutieren Ganztagschule und Fünf-Tage-Woche (330f.). Die Fachdidaktik kommt zwar auch unter methodischem, vor allem aber unter religionsdidaktischem Fokus zur Sprache (335, 344, 346f.). Das *Professionswissen* in Prüfungs- und Studienordnungen

fokussiert sich weniger auf religionsdidaktische Fragestellungen als vielmehr auf Ausdifferenzierungen der Prüfungsanforderungen (360). Das *religionspädagogische Professionswissen* stützt sich auf Rezensionen, die im EvErz erscheinen und quantitativ analysiert werden: Professionalität spielt eine geringe Rolle, fachdidaktische Überlegungen nehmen im Untersuchungszeitraum ab (364–369).

Das Professionswissen etabliert sich nicht katalogartig, sondern in Form einer diskursiven Struktur; die normativen kirchlichen Texte stellen die Diskussion nicht still, das Professionswissen der RLK passt sich seit den 1970er-Jahren an dasjenige der Lehrkräfte anderer Fächer an. Der quantitative Ansatz kann unterstützend zur Untersuchung von Professionalität herangezogen werden (382). Divergenzen ergeben sich aus strukturellen Voraussetzungen, der Kultushoheit der Länder, aber auch aus verschiedenen kirchlichen Traditionen. Dessen ungeachtet lassen sich allgemeine Tendenzen angeben: eine Akademisierung als weitgehende Angleichung der nicht-gymnasialen an die gymnasiale Lehrerbildung, Spezialisierungen in Form der Ausbildung einer besonderen Fakultät für nicht-gymnasiale RLK, ein Rückgang der Bedeutung der Person, eine klare Fokussierung auf die gegenüber der RP engere Religionsdidaktik (386ff.).

Der dritte Teil thematisiert das Verhältnis von Professionspolitik und professioneller Selbstorganisation (389–477). Während die Studie ursprünglich davon ausging, dass professionelle Standards nicht politisch verordnet werden, sondern aus dem Umgang mit dem Professionswissen erwachsen (391), stellte sich im Zuge der Untersuchung heraus, dass dieses in der Take Off-Phase der Religionspädagogik erfolgreich etablierte Muster nach 1945 – trotz 1952 erfolgter Gründung der *Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland* (408, 411) – keine Anwendung mehr fand (436f.). Maßgebliche Akteure waren Einrichtungen der EKD – Bildungskammer und Kirchenkanzlei sowie die Gemischte Kommission II, 1974 als Kooperation zwischen EKD und Fakultätentag errichtet (463). Taktgeber ist in der Professionspolitik fast ausnahmslos der Staat (Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK)), gelegentlich kommen weitere Akteure zum Zuge (Westdeutsche Rektorenkonferenz (WRK)). Die (Religions-)Lehrerschaft spielt in diesen Prozessen keine Rolle, wohl aber die Religionspädagogik als eine Art diffuser Akteur: 1974 zwischenzeitlich zum Integral der Ausbildung ausgerufen, geben die Empfehlungen der GK II zu erkennen, dass Religionslehrkräfte nicht länger als *clerus minor* zu betrachten sind (471f.). Akademisierung, Verwissenschaftlichung und Spezialisierung spielen auch mit Blick auf die Professionspolitik eine erhebliche Rolle (474ff.).

Ein englischsprachiges Kapitel (481–527) rekapituliert die Ergebnisse und deutet exemplarisch an, dass der dreiteilige Professionalisierungsansatz auch auf den angelsächsischen Bereich übertragbar ist.

Die Verknüpfung dieser Professionalisierungsperspektiven (531–557) akzentuiert eine gewisse Spannung zwischen den Befunden zu Professionalisierung und Professionswissen gegenüber den machtförmigen Strukturen der (kirchlichen) Professionspolitik (533). Die Entwicklung verläuft stetig, aber nicht linear und schließt einen erheblichen Professionswandel ein (536). Während Glaubensüberzeugungen eine zunehmend geringe Rolle spielen, bleibt das Orientierungswissen bedeutsamer als in anderen Fächern (537). Dekonstruktionsprozesse von Gender-Barrieren stehen für eine insgesamt männlich dominierte RP noch aus (538f.). In normativer Hinsicht führt Professionalisierung zu einer Aufwertung von RU in der Schule, zugleich aber zu einer Abnahme der Stellung von Religion in der gesamten Schule (539f.). Die Vorstellung, dass die RP zum Leit- und Integrationsmodell der Professionalisierung avancieren könnte, hat sich nicht durchgesetzt. Gleichwohl bestehen Parallelen zwischen ihrer Verwissenschaftlichung und der Professionalisierung der RLK, die als deren soziale Basis ausgewiesen wird (544ff.). Die individuelle Professionalisierung steht institutionellen und strukturellen Voraussetzungen gegenüber, die in den Professionalisierungstheorien nicht immer abgebildet sind. Insofern steht am Ende die Überlegung, klassische Professionalisierungstheorien in Bezug auf den Umgang mit Professionalität strukturell und institutionell zu erweitern (552).

Das Programm der Studie ist eindrucksvoll, Professionalisierung wird auf unterschiedlichen Ebenen und mit verschiedenen Modellen betrachtet, deren Heuristik exemplarisch aufgeworfen und aktualisierbar ist. Die einzelnen Teile gewichten Professionalisierung unterschiedlich, immer aber strukturell als Akademisierung, Verwissenschaftlichung und Spezialisierung. Die Forderung nach Erweiterung individueller Professionalitätsdiskurse um die Berücksichtigung struktureller und institutioneller Bedingungen dürfte als das zentrale Ergebnis der Studie für die religionspädagogische Diskussion festzuhalten sein. Fraglich scheint allerdings, ob die Professionalisierung der nicht-gymnasialen Lehrerschaft nicht zu stark gewichtet ist, zumal mit Blick auf das Personal überwiegend eine Vergessenheitsgeschichte gezeichnet wird. Die Integration von nord- und süddeutscher Perspektiven führt zu unerwarteten Beobachtungen, wenn einschlägige Begrifflichkeiten wie etwa Laien-Religionslehrer von den regionalen Akteuren verwendet werden oder wenn sich die PT dort zur RP wandelt, wo der RU ausschließlich von Pfarrern erteilt wird. Von erheblicher Bedeutung erscheint die Präzisierung von RP als wissenschaftlicher Begriff: RP implementiert sich komplementär in einer Phase, in der sich die RLK unter dem Druck staatlicher Studien- und Prüfungsreformen professionalisieren. Dies nachdrücklich herausgestellt zu haben, ist eine bescheiden machende Erkenntnis der materialreichen und theoretisch gehaltenen Studie.