

Von der Katechese zur Religionspädagogik - Die Entwicklung von Theologie und Religionslehrer*innen-Bildung an der Universität Passau

Hans Mendl

Gestalt und Adressaten der Theologie, die die Keimzelle der Universität Passau ist, haben seit dem letzten Jahrhundert einen fundamentalen Wandel erfahren: Bei der Mehrzahl der Studierenden am Department für Katholische Theologie handelt es sich aktuell um künftige Religionslehrerinnen und -lehrer, die hier einen berufsprofessionellen Habitus erwerben. Die Studierenden profitieren von innovativen didaktischen Modellen, die auf ein vernetztes Denken und einen konsequenten Theorie-Praxis-Bezug abzielen.

1. 400 Jahre Theologie in Passau

1.1 Katholische Theologie – ein geschichtlicher Aufriss

Im Jahr 2022 wurde ein 400-jähriges Jubiläum gefeiert: Seit dem Jahre 1622 kann in Passau Theologie studiert werden. Im Kontext der Zeitumstände erwies sich die institutionelle Ausgestaltung der katholischen Theologie in Passau als äußerst wandlungsfähig – bis heute!

Im Jahre 1622 errichteten die Jesuiten in Passau eine Hochschule, die der Heranbildung von Welt- und Ordensgeistlichen diente. Als der Jesuitenorden im Jahre 1773 aufgehoben wurde, führte man die Einrichtung als Fürstbischöfliche Akademie weiter, die teilweise bis zu vier Fakultäten (Theologie, Philosophie, Medizin, Jurisprudenz) hatte. Im Zuge der Säkularisation zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurde diese Einrichtung schrittweise wieder aufgelöst. Der bayerische König Ludwig I. gründete im Jahre 1833 ein Lyzeum mit einer philosophischen und einer theologischen Abteilung. Untergebracht war es im ehemaligen Jesuitenkolleg (heute: Gymnasium Leopoldinum) und seit 1919 im Neubau in der Michaeligasse. 1923 wurde das Lyzeum in „Philosophisch-Theologische Hochschule“ umbenannt. Die Nationalsozialisten schlossen die Hochschule während des Zweiten Weltkriegs. Nach dem Krieg lebte der Lehrbetrieb wieder auf (zur Geschichte: Eggersdorfer, 1933; Leidl, 1978; Landersdorfer, 2000 u. 2007; zu den Lehrpersonen: Würdinger, 1983).

1.2. Keimzelle der Universität Passau

Im Jahre 1978 wurde die Hochschule als Katholisch-Theologische Fakultät in die neu gegründete Universität Passau integriert. Als äußeres Zeichen dafür, dass die Theologie in Passau die Keimzelle der Universität Passau ist, kann die Amtskette des Präsidenten der Universität Passau gelten

(siehe Abb. 1): Sie wurde aus der Amtskette des Rektors der Philosophisch-Theologischen Hochschule umgearbeitet und bei der feierlichen Eröffnung der Universität am 9.10.1978 vom damaligen Vizepräsidenten Prof. Dr. Franz Eser mit folgenden Worten an Rektor Pollok übergeben: „Die Kette trägt die Originalgedenkmünze aus dem Jahre 1612, die das Bildnis des Stifters des Passauer Kollegiums, des Fürstbischofs Leopold zeigt. Das rautenförmige Mittelstück der Kette konnte dank der finanziellen Hilfe des Kuratoriums ergänzt werden. In die eingefügte Platte in Gold ist von meisterlicher Hand das neue Siegel der Universität geschnitten. Ich habe in dieser festlichen Stunde die ehrenvolle Aufgabe, Ihnen Herr Professor Pollok als dem ersten Präsidenten der Universität diese Amtskette zu übergeben“ (Eser, 1978, S. 30). Mit dem Zusatzprotokoll zum Bayerischen Konkordat vom 19.1.2007 ruht die Katholisch-Theologische Fakultät und hat seitdem den Status eines „Departments für Katholische Theologie“, welche in die Philosophische Fakultät der Universität Passau und seit deren Teilung im Jahre 2023 in die Geistes- und Kulturwissenschaftliche Fakultät eingegliedert ist.



Abb. 1: Quellennachweis: Universitätsarchiv Passau, Fotosammlung

1.3. Theologische Lehrer*innen-Bildung in Passau

Das theologische Studium in Passau war lange Zeit ausschließlich „Geistlichenbildung“ (Leidl, 1978, S. 5). Bei der Wiedereröffnung nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das Studium auch für Nichttheolog*innen geöffnet (Landersdorfer, 2000, S. 116; Mühlek 1997, S. 44f.); vor allem die pharmazeutische Einrichtung (mit zwei Anfangssemestern in Passau, bevor die Studierenden nach München gingen), die bis zur Gründung der Universität Passau ihre Heimat im Kellergeschoss des Gebäudes in der Michaeligasse hatte, hat einen (geruchlich) bleibenden Eindruck hinterlassen. Die Gründung der Universität Passau bedeutete dann einen markanten Schritt in Richtung einer Weitung auf die Lehrerbildung hin.

Bei der Gründung von neuen Universitäten in den 1970er-Jahren erfolgte eine Integration der Pädagogischen Hochschulen (zu deren Bedeutung für die Lehrerbildung siehe Eggersdorfer, 1950), an denen zuvor künftige Lehrkräfte mit Ausnahme der Gymnasiallehrenden studiert hatten; das Lehramtsstudium in Bayern ist seitdem ein universitäres. Seit 1980 kann in Passau ein Lehramt an Grund-, Mittel- und Realschulen sowie Gymnasium studiert werden. Die Katholisch-Theologische Fakultät hatte in der Folge neben dem Diplomstudiengang für angehende Priester und Laientheologen auch die Lehramtsstudiengänge und seit 1997 auch die Caritaswissenschaft zu bedienen. Mit der Umwandlung in ein Department für Katholische Theologie im Jahre 2007 fiel der Diplomstudiengang weg; heute ist die Mehrzahl der Studierenden am Department für Katholische Theologie in den verschiedenen Lehramtsstudiengängen sowie im Masteraufbaustudiengang Caritaswissenschaft eingeschrieben.

Nach der knappen Skizzierung dieser institutionellen Wegmarken sollen im Folgenden die konzeptionellen Veränderungen des Religionsunterrichts, welche auch Implikationen für ein Lehramtsstudium im Fach Katholische Religion haben, skizziert werden und im Anschluss daran die didaktischen und hochschuldidaktischen Standards eines Studiums der Religionsdidaktik und -pädagogik in Passau, wie sie heute gelten und wie wir sie in Passau entfalten.

2. Religionsunterricht „vor“ und „seit“ Würzburg

2.1 Religionsunterricht „vor Würzburg“

Wer die Entwicklung der Religionsdidaktik beschreibt, kommt um das Stichwort „Würzburg“

nicht herum: Die „Gemeinsame Synode der Bistümer Deutschlands 1970-1975“ (Mendl, 2019a, S. 301f.), die in Würzburg stattfand, hatte das Ziel, die Beschlüsse des Zweiten Vatikanischen Konzils im deutschsprachigen Raum umzusetzen. Für den Religionsunterricht ist der Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahre 1974 von besonderer Bedeutung.

Der Religionsunterricht „vor Würzburg“ war deutlich katechetisch ausgerichtet. Ziel war es, dass die Schüler*innen in den katholischen Glauben ein- und zur Gemeinde hingeführt wurden. Der Hauptgegenstand war der Katechismus; die dort systematisch erfasste Glaubenslehre musste memoriert und wiedergegeben werden. Eine solche kognitive Fokussierung war nur möglich vor dem Hintergrund einer begleitenden religiösen Sozialisation in Kirchengemeinde und Familie. Bedingt durch die Katastrophe der deutschen Geschichte in der Zeit des Nationalsozialismus und die damit verbundene gesellschaftliche Krise danach sowie den Wunsch nach einem geistig-moralischen Wiederaufbau griff man zunächst auf die in den Zeiten zuvor bewährten Wege einer Glaubenserziehung in der Schule zurück, auch wenn die gesellschaftlichen Voraussetzungen dafür zunehmend im Schwinden begriffen waren. Die Folge war, dass ein solcher kirchlich ausgerichteter katechetischer Ansatz – angesichts der Pluralisierung und Ausdifferenzierung der Gesellschaft – als ebenso wenig tragfähig erkannt wurde wie die Beibehaltung von Konfessionsschulen, die Ende der 1960er-Jahre in Gemeinschaftsschulen umgewandelt wurden. Die Abmeldezahlen vom Religionsunterricht stiegen massiv an, was dann für den entsprechenden Handlungsdruck sorgte.

2.2. Karussell der Konzepte

In der Folge bemühte man sich um die Entwicklung von verschiedenen religionsdidaktischen Konzepten, die deutlicher vom lernenden Subjekt und dessen gesellschaftlicher Situierung ausgingen (vgl. ausführlicher: Mendl, 2022b, S. 57ff.).

Der *hermeneutische Religionsunterricht* war inspiriert von den Erkenntnissen einer existentialistischen Exegese: Biblische Texte sollten im Licht der heutigen Wirklichkeit so erschlossen werden, dass eine Auslegung der Tradition in moderne Lebenswelten hinein möglich wurde.

Als Ende der 60er-Jahre, unter den Stichworten der Emanzipation und Aufklärung, der kirchlich orientierte Religionsunterricht unter Druck kam und sich dem Vorwurf der Indoktrination stellen musste, wurde als Antwort darauf erstmals ein *religionskundliches Modell* für den

Religionsunterricht entwickelt. Der Unterricht sollte sich auf eine Information über Religion und Religionen für alle Schüler*innen beschränken und damit eine rein sachorientierte, wertneutrale und kritische Auseinandersetzung mit Religion ermöglichen.

In einem lebenskundlichen Religionsunterricht ging man konsequent von Alltagsfragen aus, die aufgegriffen, diskutiert und mit Hilfe religiöser Traditionen gedeutet werden sollten. Als *problemorientierter Religionsunterricht* verstand sich das Fach im Auftrag einer kritischen Gesellschaftsanalyse; Theologie stand im Dienst der Gesellschaftskritik. Die Lebenswirklichkeit der Schüler*innen wurde nicht nur beschreibend, sondern hinterfragend und problematisierend aufgegriffen. Emanzipation, Selbstfindung und Hilfe zur Lebensbewältigung lauteten die Stichworte der Zeit.

Ein *schülerorientiert-therapeutischer* Religionsunterricht sollte den Raum öffnen, dass Schüler*innen ihre Ich-Identität entwickelten und Sozialisationsdefizite kompensierten. Einbezogen wurden sozialtherapeutische und tiefenpsychologische Erkenntnisse zur Prägung in der Kindheit. Religion und Glaube sollten entgegen den Zwängen der Kindheitserlebnisse als befreiend erlebt werden.

Keines dieser Modelle konnte sich auf Dauer durchsetzen; alle aber lieferten Bausteine für ein verändertes Verständnis einer religiösen Bildung, die letztlich erst mit dem Neuansatz des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“ der Würzburger Synode in überzeugende und nachhaltige Bahnen gelenkt werden konnte.

2.3. Religionsunterricht „seit Würzburg“

Nicht umsonst gilt der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ aus dem Jahre 1974 als das Dokument einer Wende. Statt eines katechetischen Modells wurde in diesem Dokument ein Konzept für den Religionsunterricht präsentiert, das radikal diakonisch gedacht ist: Der Religionsunterricht versteht sich als selbstloser Dienst der Kirche am Handlungsort Schule; er leistet einen Beitrag zur Identitätsbildung junger Menschen und zur Humanisierung der Schule. Das auf dieser Basis entfaltete Begründungsszenario trägt auch heute noch: Religiöse Bildung muss sowohl theologisch und pädagogisch fundiert als auch über beide Perspektiven hinweg kulturgeschichtlich, anthropologisch und gesellschaftlich begründet werden. Mit diesem Ansatz wurde das Fach nicht nur wieder gesellschaftsfähig; das skizzierte Begründungsszenario erscheint auch als geeignet, um in einer zunehmend pluralisierten und säkularisierten öffentlichen Schule selbst von denen

akzeptiert zu werden, die Religion und Kirche kritisch gegenüber stehen (Mendl, 2018a): Ein guter Religionsunterricht legt eine kulturgeschichtliche Basis, auf die auch in anderen Fächern zurückgegriffen werden kann, er stützt von seinem Themenspektrum und den sonstigen Angeboten (z.B. im Rahmen der Krisenseelsorge oder der Schulpastoral) her das Individuum im Prozess seiner Identitätsfindung und er bringt vom Anspruch des Evangeliums und einer christlichen Ethik her eine kritische und transfunktionale Dimension in Schule und Gesellschaft ein, die dazu beiträgt, Ideologien gegenüber Widerstand zu leisten. Die kritische Dimension bezieht sich dabei auch ausdrücklich auf die Kirchen selber: Ein Religionsunterricht an der Schule ist einem aufgeklärten Verständnis von Bildung verpflichtet und trägt somit zur Zivilisierung von Religion bei.

Dass im Rahmen des skizzierten Dokuments auch die Schülerschaft in ihrer Vielfalt gesehen wurde – neben den gläubigen kamen auch die suchenden, im Glauben angefochtenen und sich als ungläubig betrachtenden Schüler*innen in den Blick – erforderte dann auch die entsprechenden didaktischen Ausdifferenzierungen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft.

Lehrkräfte, die noch bei meinem Vorgänger Prof. Dr. Karl Mühleke studiert hatten (er hatte den Lehrstuhl für Pädagogik und Katechetik von 1975 bis zu seiner Emeritierung 1998 inne), erzählen immer wieder, dass der Synodenbeschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ seine Magna Charta gewesen sei, die immer wieder in seinen Vorlesungen thematisiert wurde.

3. Vom Priesteramtskandidaten zur Lehramtsstudentin

3.1. Historische Wegmarken

Aus den Beschreibungen der institutionellen und konzeptionellen Entwicklungslinien lassen sich zwei markante Veränderungen erkennen: Die Adressaten einer theologischen Bildung in Passau waren früher angehende Priester; deren späteres Berufsfeld waren die Gemeindegemeinschaft und -pastoral, daneben auch der Religionsunterricht. Nicht nur die Diözesanpriester studierten an der Fakultät, sondern auch verschiedene Ordenseinrichtungen (Benediktiner, Maristen, Salvatorianer) schickten ihre Studierenden nach Passau, hinzu kamen die Lientheologen (später auch Lientheologinnen), die aber in Passau nie besonders zahlreich vertreten waren.

Das Ansehen der Lehramtsstudierenden ist an Universitäten nach wie vor gelegentlich durchaus etwas problembehaftet, weil man sich in vielen

Fachdisziplinen eher auf die Magister- und Diplom- bzw. Bachelor- und Masterstudierende fokussiert. Diese Tendenz ist auch theologischen Einrichtungen wie denen in Passau nicht fremd: Die Fachwissenschaftler (ja, bis dahin nur Männer!) konzentrierten ihre Aufmerksamkeit lange Zeit in erster Linie auf die Diplomstudierenden. Um meine Kollegen für die (theologischen) Bedürfnisse der Lehramtsstudierenden zu sensibilisieren, initiierte ich bald nach meinem Dienstantritt in Passau ein Buchprojekt (Mendl, 2002), in dem alle Fachvertreter die Bedeutung ihres Faches für die Lehrerbildung erläutern durften. Seit der Umwidmung der Fakultät in ein Department sind es nun ausschließlich Laien, die hier studieren.

Das Berufsziel ist also nicht mehr die kirchliche Pastoral und Katechese, sondern die Befähigung zur Erteilung eines schulischen Religionsunterrichts. „Vom Katecheten zur Religionspädagogin“, so beschrieben Anton Bucher und Silvia Arzt (1999) diese Tendenz schon vor einigen Jahren. Seit der Umwandlung in ein Department und dem damit verbundenen Wegfall des Diplomstudengangs (heute: Magister Theologiae) stehen die Lehramtsstudierenden im Mittelpunkt aller bei uns angebotenen theologischen Fächer. Und es handelt sich, ähnlich wie insgesamt bei den Studiengängen für ein Lehramt, tatsächlich in der großen Mehrzahl um junge Frauen, die bei uns studieren: Vom Priesteramtskandidaten zur Lehramtsstudentin, vom kirchlichen Katecheten zur Religionslehrerin, so kann man diese Entwicklung auf den Punkt bringen.

3.2. Empirische Studien zu den Eingangsbedingungen heutiger Lehramtsstudierender

Wie ist es um die jungen Leute, wie erwähnt in der Mehrzahl Frauen, bestellt, die heute in Passau ein Lehramtsstudium in einer Fächerkombination mit Katholischer Theologie studieren? Die vor einigen Jahren erhobenen Daten dürften auch heute noch aktuell sein. Mit diesen lassen sich vor allem einige Narrative, die immer wieder bedient werden, relativieren bzw. entkräften. Entgegen der Mutmaßung, man nehme Religion als vermeintlich einfaches Fach so mit, „weil es so ganz ohne Aufwand mitlaufe“ (Mendl, 2002, S. 57), wie aus einer älteren Studie hervorgeht, ergab eine bundesweite neuere Studie, aus der sich aber auch die Daten für den Standort Passau ermitteln lassen, dass das heutige Motiv für ein Lehramtsstudium überwiegend ein intrinsisches ist (Mendl & Riegel, 2011, S. 349): das persönliche Interesse an theologischen Fragen und an Gesprächen mit Menschen über den Glauben, danach mit Abstand gute

Erfahrungen mit dem Religionsunterricht sowie das Bedürfnis nach einer Klärung von persönlichen Glaubensfragen. Fremderwartungen motivieren heute niemanden mehr, das Fach Theologie zu studieren. Heutige Theologiestudierende haben sehr wohl (auch daran wird gelegentlich gezweifelt) religiöse Vorerfahrungen und – im unterschiedlichen Maße – eine Gemeindebindung; ihr Glaube ist durch eine individualisierte Religiosität gekennzeichnet – auch das verwundert nicht.

3.3. Konsequenzen

Von dieser Ausgangslage ergeben sich aber auch konkrete Erwartungen ans Theologiestudium: Man erwartet sich vom Studium neben einer fundierten Wissensbasis ein kommunikatives Ringen um zentrale Glaubensfragen und, wie viele andere Lehramtsstudierende auch, einen deutlich erkennbaren Praxis- und Relevanzbezug der vorgetragenen Inhalte und Theorien (Lück, 2021, S. 201-220). Auch das Studium kann ein Erfahrungsfeld für Felder von Religion sein (ebd., S. 225), was wir in Passau durch entsprechende Kooperationen mit dem Mentorat für Lehramtsstudierende und weitere Maßnahmen konkretisieren (z.B. Blockseminare, Exkursionen nach Assisi oder Israel, spirituelle Angebote, auch in Coronazeiten, Einrichtung eines Meditationsraums).

Die skizzierte Veränderung des Klientels von Priesteramtskandidaten zu mehrheitlich weiblichen Studierenden hat auch kirchenpolitische Implikationen: Heute unterrichten kaum mehr Priester an Schulen; der Religionsunterricht liegt weitgehend in der Verantwortung von kirchlichen Religionslehrkräften (Gemeindereferent*innen, Pastoralreferent*innen) und staatlichen Lehrkräften; das sind in kirchlichem Verständnis zumeist Laien. Auch die Bischöfe wissen um die besondere Rolle, die diese Religionslehrenden als „Brückenbauer“ (Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, 2005, S. 34f.) zwischen Kindern und Jugendlichen und Kirche haben. Von daher ist es uns in Passau auch ein Anliegen, dass die Studierenden einen Habitus erwerben, in dem sie aus der selbstbewussten Position als kirchliche Laien heraus nicht nur authentisch und transparent das Fach Religion unterrichten, sondern auch, nach allen Qualitätsmaßstäben einer gelingenden Laienspiritualität, entsprechende schulpastorale Maßnahmen durchführen können, gerade auf dem Gebiet des Meditativen und Liturgischen (Mendl, 2015).

4. Standards und Prinzipien des Religionsunterrichts und der Hochschuldidaktik

4.1. Korrelation von Glauben und Leben – Subjektorientierung

Die skizzierten institutionellen und personenbezogenen Rahmendaten lassen sich in mehrfacher Hinsicht mit den entsprechenden didaktischen Standards verbinden, wie wir sie hier in Passau zu entfalten versuchen. Ein zentraler und folgenreicher Begriff in der Religionsdidaktik, der der „Korrelation“, geht auf die Würzburger Synode zurück: „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden“, heißt es dort (Der Religionsunterricht an der Schule, 1974, 2.4.2). Es reicht also nicht aus, den Glauben in seiner überlieferten Form „nur“ zu präsentieren, er muss vielmehr konsequent, durchaus auch kritisch und herausfordernd, in seiner Erfahrungssättigung in Beziehung gesetzt werden zur empirischen Wirklichkeit heute. Auch wenn es um die konkrete Umsetzbarkeit dieses Anspruchs, Glaubens- und Lebensfragen permanent aufeinander zu beziehen, in den letzten 47 Jahren reichlich Diskussionen und Anfragen gab, so besteht die Stärke des aktuellen Religionsunterrichts tatsächlich darin, dass alle Lerngegenstände konsequent mit den Lebens- und Glaubenswelten der Schüler*innen verschränkt werden; das ist zumindest der Anspruch, auch wenn in der Praxis natürlich nicht selten Fehlformen festzustellen sind. Von daher ist es konsequent, dass die Subjektorientierung (in Verbindung mit dem Ziel der Identitätsbildung) ein weiteres zentrales Prinzip im Religionsunterricht heute darstellt (vgl. Mendl, 2022b, 182-185; selbstkritisch dazu: Mendl, 2023), an das mühelos auch die anderen Prinzipien (z.B. symbolorientiert, ästhetisch, erinnerungsgeleitet, konstruktivistisch, performativ, kinder- und jugendtheologisch, inklusiv lernen; Mendl 2022b, S. 186-223) angedockt werden können; es versteht sich von selbst, dass die systematische theoretische und praxisbezogene Entfaltung dieser Prinzipien neben weiteren inhaltlichen und didaktischen Fragen zum Kernbestand unserer Vorlesungen und Seminare zählt.

Die Orientierung am Korrelationsprinzip erwies sich bei der Einführung von Bildungsstandards durchaus als ein markanter Vorteil für den Religionsunterricht und die Religionslehrenden: War doch der im Kontext eines Systemwechsels zur Kompetenzorientierung hin oftmals zitierte Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen und der Blick darauf, in welchen Lebenszusammenhängen Lerngegenstände eine Bedeutung erlangen sollen,

für den Religionsunterricht kein Neuland mehr, so ist die Forderung John Hatties, sich Lernprozessen aus der Perspektive der Lernenden anzunähern („Ich sehe Lernen durch die Augen meiner Lernenden“, Hattie, 2014, S. 6) für den Religionsunterricht ebenfalls längst ein Maßstab, der sich auch schon bei Studienanfängern niederschlägt: Deren didaktische Erwartungen an einen guten Religionsunterricht sind stark subjektorientiert und schülerbezogen: Jeder Schüler und jede Schülerin soll etwas für sich aus dem Unterricht mitnehmen und einen eigenen Zugang zum Thema finden (vgl. Mendl & Riegel, 2011).

Ziel eines religionsdidaktischen Studiums ist es, diese „Brille“ eines konsequenten Inhalt-Subjektbezugs aufsetzen zu lernen; dies muss berufspraxisorientiert und hochschuldidaktisch konkretisiert werden.

Dabei bedarf die Zieloption eines subjektorientierten Religionsunterrichts bereits an der Universität einer hochschuldidaktischen Umsetzung, da auch für unsere Studierenden gilt: Jeder und jede ist ein Einzelfall! Diese Grundüberzeugung ist wissenschaftstheoretisch von einer konstruktivistischen Erkenntnis- und Lerntheorie unterfüttert, die am Lehrstuhl als Grundagentheorie in Forschung und Lehre bearbeitet wird (Mendl, 2005) und in ein internationales Forschungs- und Publikationsprojekt einer konstruktivistischen Religionsdidaktik eingebunden ist, in dessen Rahmen bereits 15 Jahrbücher zur Thematik publiziert wurden (Brieden, Reis, Mendl & Roose, 2024). Ein solcher subjektorientiert-konstruktivistischer Ansatz hat für uns hochschuldidaktische Implikationen: Er zeigt sich beispielsweise im Bemühen um ein breites Angebot verschiedener Prüfungsformate, um unterschiedlichen Lern- und Prüfungstypen und Professionsherausforderungen Rechnung zu tragen (Klausuren mit reproduktiven Anteilen bzw. in Essayform, mündliche Prüfungen, Projektpräsentationen, Portfolio-Arbeiten, Seminararbeiten), und in der didaktischen Gestaltung der verschiedenen Veranstaltungsformate.

4.2. Berufspraxisorientierter Habitus – Hochschuldidaktik – Reflexivität

Beim berufspraxisorientierten Habitus einer (Religions-)Lehrkraft verbinden sich ein wissenschaftlich-reflexives Moment mit einem reflexiv-pragmatischen: Beim Studium geht es in erster Linie um die Verschränkung einer Wissenschafts- und Berufsorientierung mit einer Persönlichkeitsbildung, in der zweiten Phase der Lehrerbildung sind dann im Optimalfall die im Studium erworbenen Wissens- und Kompetenzelemente und Kompetenzen der praktischen

Bewährungsprobe ausgesetzt; allmählich sollen sich berufliche Routinen entwickeln, die dann im Berufsalltag immer wieder selbstkritisch betrachtet und weiterentwickelt werden müssen. Der Schlüsselbegriff dabei ist die Reflexivität – als ein zentrales Merkmal einer Profession in sozialen Handlungsfeldern (vgl. Heil, Mendl, Simon & Ziebertz, 2005). Studierende müssen also immer wieder dazu angeregt werden, über die Handlungsbedingungen (Erwartungen der beteiligten Institutionen; eigene Voraussetzungen, z.B. Lebens- und Glaubensbiografie) und Handlungsstrukturen (Routinen, Umgang mit Neuem) nachzudenken. Dieser Anspruch wird in verschiedene Module (z.B. Orientierungskurs, Begleitveranstaltungen bei Praktika – siehe unten) hinein operationalisiert.

4.3. Bedeutsames Lernen

4.3.1. Praktika als Simulation von Berufspraxis

Eine Bewährungsprobe für die Entwicklung einer berufsbezogenen Professionalität stellen im universitären Studium die entsprechenden Praktika dar. Einen unmittelbaren und breit ausgeführten Zugriff haben wir von der Fachdidaktik her im Rahmen des fachdidaktischen Praktikums. Die spätere berufliche Praxis kommt hier sowohl als didaktischer Handlungs- und Gestaltungsort als auch als Professions- und Beziehungsfeld im Sinne einer berufsreflexiven Ebene in den Blick (Mendl, 2018b).

Wir räumen bei der Begleitung der Praktika dem bereits skizzierten Aspekt der Reflexivität einen hohen Stellenwert ein und haben das klassische Setting (Praktikum plus universitäres Begleitseminar) mit drei Elementen erweitert: In einem Praxisworkshop zu Semesterbeginn lernen die Studierenden ein religionsdidaktisches Methodenarsenal kennen, das sie dann begründet bei ihren Praxisversuchen einsetzen sollen. Im Rahmen eines Perspektiventags stellen junge Lehrkräfte, die bei uns studiert haben, ihre beruflichen Alltagserfahrungen vor, die sie in verschiedenen Gesprächsformaten mit Tipps für die Studiengestaltung verbinden: Welche Kompetenzen und Haltungen sind nötig, um erfolgreich (Religion) unterrichten zu können?, lautet die Leitfrage für diese Veranstaltung. Und schließlich werden die Studierenden in einer kollegialen Fallbesprechung dazu angeleitet, reflexiv die eigene Praxis anhand des didaktischen Analysemodells der Elementarisierung (Mendl, 2022b, S. 229-234) zu durchleuchten. Zusammengehalten werden diese verschiedenen Elemente, die immer auch ein Reflektieren über die berufliche Professionsentwicklung implizieren, durch ein

übergreifendes Portfolio, welches nun zu einem E-Portfolio umgestaltet wurde.

Mit gutem Erfolg setzen wir seit einigen Jahren auch das Passauer Kompetenzmodell ein, das wir auf die religionsdidaktischen Praktika hin fachspezifisch entfaltet haben (Mägdefrau u.a., 2014).

4.3.2. Lernwerkstatt Religionsunterricht: eine Schatzkiste kollaborativen universitären Lehrens und Lernens

Eine Besonderheit im universitären Bereich stellt unsere Lernwerkstatt Religionsunterricht dar. Im Sommer 2022 konnten wir, coronabedingt nachgeholt, das 20-jährige Jubiläum feiern. Die Lernwerkstatt ist sowohl in einem räumlichen als auch in einem didaktischen Konzept entfaltet und didaktisch und in ihrer kollaborativen Grundsituation als Gemeinschaftsprojekt von Lehrenden und Studierenden ein zentrales Herzstück der Religionslehrer*innen-Bildung in Passau (ausführlicher: Mendl, 2018c, Mendl & Sitzberger, 2023); seit Beginn wurden bereits über 200 Veranstaltungen angeboten.

Diese Veranstaltungen werden im Sinne eines Experten-Novizen-Modells von einem Leitungsteam vorbereitet und durchgeführt, das sich aus Lehrstuhlmitarbeiter*innen und Studierenden aus dem Team der Lernwerkstatt zusammensetzt; gemäß dem Ansatz einer *Cognitive Apprenticeship* wird die Vorbereitungsgruppe von einem*r erfahrenen „Expert*in“ geleitet, der/die aber zunehmend Verantwortung an die studentischen „Novizen“ übergibt, die im Laufe der Jahre in die Rolle von planenden, präsentierenden, moderierenden und reflektierenden Expert*innen hineinwachsen. Die Veranstaltungen sind hochgradig experimentell und somit auch fehlerfreundlich angelegt; ein durchgängig ko-konstruktives Arbeiten erfährt eine Vertiefung durch die Teilnahme von Lehrkräften, die von ihrem praktischen Erfahrungshorizont eine kritisch-konstruktive praxisreflexive Einordnung der konkreten Lernformen ermöglichen.

Die Lernwerkstattarbeit ist im Modulsystem integriert und zielt auf ein vernetztes Lernen; dieses Bemühen um eine vernetzende und nachhaltige Hochschuldidaktik kann man am besten am anspruchsvollen Vertiefungsmodul Religionsdidaktik veranschaulichen, das nach dem Lernraumprinzip ausgestaltet ist. Eine religionsdidaktische Vorlesung wird mit dem Besuch von Veranstaltungen der Lernwerkstatt verknüpft; die dort erlebte religionsdidaktische Praxis (mit dem Anspruch, immer wieder innovative Ideen einzuspielen) soll dazu anregen, ein eigenes Praxisprojekt auszugestalten und bei einer Projektpräsentation begründet

Vertiefungsmodul Didaktik des Religionsunterrichts:

Vorlesung und wissenschaftliche Übung „Lernwerkstatt Religionsunterricht“

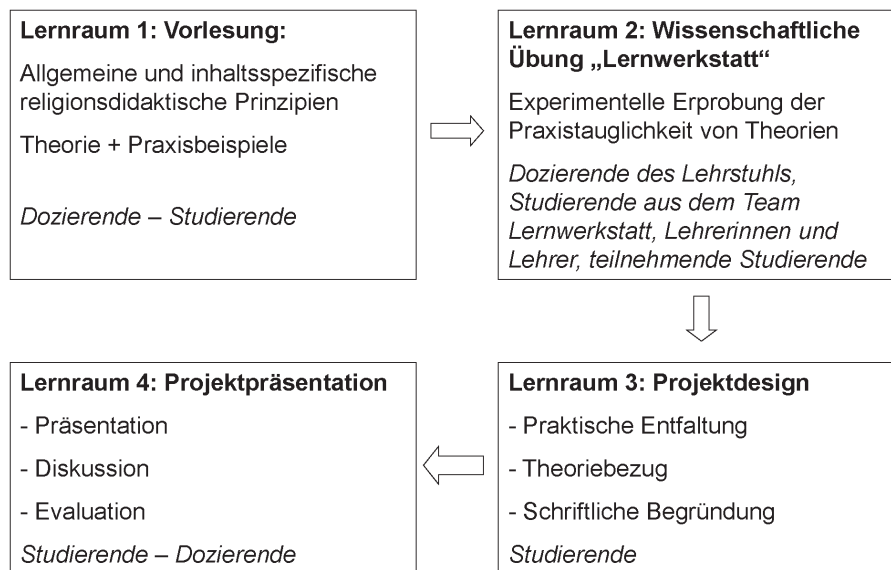


Abbildung 2: Struktur des Vertiefungsmoduls „Didaktik des Religionsunterrichts“ (eigene Quelle)

darzustellen. Dabei werden folgende Kompetenzziele angestrebt:

- Die Studierenden kennen innovative religionsdidaktische Lehr- und Lernformen.
- Sie können aktuelle religionsdidaktische Konzepte auf ihre Praxistauglichkeit hin bewerten.
- Sie können ein eigenes Praxismodell theorie- und zielgruppenorientiert gestalten und präsentieren.

Die Studierenden durchlaufen im gesamten Modul (s. Abb. 1) gestuft angelegte Lernräume mit genau bestimmten *Learning-Outcomes* (Mendl, Sitzberger 2016, S. 166f.)

Die mündliche Modulprüfung führt die Teilmodule „Lernwerkstatt Religionsunterricht“ und eine religionsdidaktische Hauptvorlesung „Theorie religiösen Lernens“ zusammen. Ziel ist es, innovative Prinzipien und Konzepte eines aktuellen Religionsunterrichts (Mendl 2022b, S. 180-223), wie sie in den Vorlesungen präsentiert werden, in einem eigenen didaktisch begründeten Praxisentwurf zu konkretisieren. Dieses Unterrichtsprojekt wird in einem Prüfungsgespräch präsentiert. Die Prüfungsform legt ein besonderes Augenmerk sowohl auf die aktive Darstellung durch die Studierenden als auch die Vernetzung von theoretischen Inhalten aus der Hauptvorlesung mit den praktischen Überlegungen aus dem Teilmodul Lernwerkstatt Religionsunterricht.

4.3.3. Vernetzung als hermeneutisches Prinzip aller Module

Auch die anderen Modulteile und -prüfungen sind so angelegt, dass die Fähigkeit zum vernetzten Denken und zur Zusammenschau von Theorie und Praxis eingefordert wird. So legen wir bei den üblichen Seminaren darauf Wert, dass heuristisch unterschiedliche Ebenen bedient werden: Das theoretische Feld des Gegenstands muss erschlossen, seine praktische Relevanz mit der Seminargruppe im Diskurs oder ganz praktisch ausgelotet werden, was selbstverständlich wieder einer Reflexion zugeführt wird, und im Anschluss erfolgt ein Transfer auf verschiedene Klassenstufen und Schularten hin.

Die Basismodule in den beiden Fächern, die der Lehrstuhl zu betreuen hat, die Religionsdidaktik und die Religionspädagogik, fordern ebenfalls die Vernetzung von Vorlesung und Seminaren ein: Im Basismodul Religionspädagogik verfassen die Studierenden eine Seminararbeit, die einerseits an einem Thema aus einer Seminarveranstaltung andockt und andererseits die entsprechenden passenden Theorie-Grundlagen aus der religionspädagogischen Vorlesung einbezieht. Im Basismodul Religionsdidaktik wird im Rahmen einer Klausur eine Frage zu den Grunderkenntnissen aus dem besuchten Seminar gestellt; dabei müssen die Studierenden Bezüge zu den beiden ebenfalls in der Klausur abgeprüften Vorlesungen und zu den Seminarpräsentationen ihrer Mitstudierenden herstellen.

Eine weitere bedeutende Vernetzungsmöglichkeit haben wir schließlich dank des fächerübergreifenden SKILL.de-Projekts etabliert, an dem wir mit dem Teilprojekt „Ibidigital“ (Identitätsbildung in digitalen Welten) beteiligt sind. Die Zielvorgabe von SKILL.de, nämlich die Desegmentierung und Defragmentierung in der Lehrerbildung aufzuheben, hat die Passauer Religionsdidaktik insofern schon längst eingelöst, als wir uns seit vielen Jahren intensiv mit den staatlichen und kirchlichen Einrichtungen der zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung (Seminarlehrende und -schulen, Bischöfliches Schulreferat, Fortbildungseinrichtungen wie Gars am Inn) vernetzen und bei verschiedenen Projekten (Praktika, Lernwerkstatt, Fortbildungen, Lehrer*innentage, Exkursionen, Veranstaltungen des kirchlichen Mentorats für Lehramtsstudierende) auch durch einen konzeptionellen und personellen Austausch konkretisieren. Im Rahmen des SKILL.de-Projekts wurde das ebenfalls seit mehr als 20 Jahren bewährte Forschungs- und Lehrprojekt eines Lernens an fremden Biografien um einen Baustein erweitert: Auf der lehrstuhleigenen Internetplattform „Local heroes“ (<https://www.uni-passau.de/local-heroes>) findet man nun eine Teilrubrik, die mit Beispielen von sogenannten „Sinnfluencern“ bestückt ist, also Personen, die auf nachhaltige Projektideen in digitalen Medien hinweisen (<https://www.uni-passau.de/local-heroes/sinnfluencer>).

4.3.4. Multisensorisch denken lernen

Das lehrstuhleigene Forschungsfeld einer performativen Religionsdidaktik (Mendl, 2017) bedarf auch einer hochschuldidaktischen Grundierung und Entfaltung. Es liegt in der Logik der zuvor skizzierten differenzierten Hermeneutik, dass die performativen Prinzipien einer leib-räumlichen Ausgestaltung von Lernprozessen (Verlangsamung, Versinnlichung, Begegnung, Berührung, Emotionalität, Aneignung – Mendl, 2019b, S. 134f.) im Rahmen unseres hochschuldidaktischen Settings erprobt werden. Das gelingt natürlich weit besser bei Blockseminaren und Exkursionen, wo es die entsprechenden weiteren räumlichen Möglichkeiten gibt. Aber auch im Rahmen der üblichen universitären Seminare und besonders bei den Veranstaltungen der Lernwerkstatt legen wir Wert darauf, dass nicht nur über religionsdidaktische Fragestellungen gesprochen wird, sondern die Studierenden diese auch im geschützten Kreis der Seminargruppe erproben und reflektieren. Ein solches Erproben von Praxisformen ermöglicht ein Ausloten von Chancen und Grenzen solcher performativen Lernformen und das Austesten der

entsprechenden didaktischen Modelle, die auf eine Verschränkung der Ebenen des Diskurses, des Erlebens und der Reflexion abzielen; denn auch performative Lernformen müssen in ein Konzept religiösen Lernens eingepasst werden, das im Sinne einer kognitiven Aktivierung auf das Verstehen von Religion abzielt. Erleichtert wird die Erprobung performativer Lernformen durch die entsprechenden räumlichen Voraussetzungen, wie sie beispielsweise die Lernwerkstatt, das Projektlabor im Kellergeschoss und der noch recht neue Meditationsraum bieten.

Der habitusfördernde Wert einer solchen Hermeneutik des Vernetzens zwischen Theorie und Praxis und einer multisensorischen Annäherung an Lernzusammenhänge wird auch Studierenden bewusst, wie anhand der Auswertung einer Seminarveranstaltung mit den entsprechenden Ankerbeispielen deutlich wird (ausführlicher s. Mendl, 2018b, S. 113f.):

Inkorporiertheit: „Durch die praktische Erprobung konnte ich mich selber besser wahrnehmen und habe meinen eigenen Weg für die Umsetzung im Schulalltag gefunden.“

Emotionalität: „Gedanken, Meinungen, Geschichten werden durch Musik einfach viel verständlicher, nahbarer und sind einfacher darzustellen.“

Sinnstiftung: „Vor allem beim Thema Bewegung & Musik wird durch ausschließliches Reden nicht deutlich, was dadurch ausgelöst werden kann, wie die Phantasie angeregt wird, wie man z.B. einer Bibelstelle auf ganz andere Art und Weise begegnen kann.“

Sozialität: „Gemeinschaft trägt dazu bei, Grenzen zu überwinden.“

Logische und zeitliche Artikulation: „In der Gemeinschaft erlebte Praxis und gemeinsame Überlegungen zu verschiedenen Ausführungen verhelfen zu einer eigenständigen Stellungnahme zu den Methoden, einer besseren Verstehensweise und Sicherheit im Umgang.“

Lernen durch Lehren: „Durch eigenes Ausprobieren und Variieren konnte genau festgestellt werden, inwiefern folgende Methode verwendet werden kann und wie diese praktisch umgesetzt werden kann.“

Reflexivität: „Man kann selber erproben, ob es eine Methode für den eigenen Unterricht ist.“

5. Religionslehrer*innen-Bildung im Fluss

Wie die geschichtlichen Ausführungen zu Beginn dieses Beitrags verdeutlichen, erwies sich die Theologie in Passau auf dem Weg zur Religionslehrer*innen-Bildung seit 1980 in ihrer institutionellen und adressatenorientierten

Ausrichtung als äußerst wandlungsfähig. Das wird auch in Zukunft so sein. Es gilt, die jeweiligen Herausforderungen der Zeit konstruktiv aufzugreifen; diese können neben der Digitalisierung beispielsweise in der Frage bestehen, welche konkrete Organisationsform eine religiöse Bildung an der Schule haben muss, die der zunehmenden Pluralisierung und Säkularisierung der Gesellschaft gerecht wird, oder welchen Beitrag Religion für eine nachhaltige Sicherung unserer Lebensgrundlagen haben kann.

Gleichzeitig ist es für heutige junge Menschen auch in Niederbayern nicht mehr selbstverständlich, sich im Rahmen eines Lehramtsstudiums für das Fach Religion zu entscheiden. Deshalb haben wir in Passau schon lange vor der kulturministeriellen Initiative „Zukunft prägen. Lehrer/-in werden“, bei dem „Lehrerbotschafter“ an Schulen für den Lehrerberuf werben, eine eigene Werbeaktion gestartet: Unsere Studierenden stellen in Schulklassen die verschiedenen Lehramtsstudiengänge vor und nehmen dazu eine Plakatserie mit, die im Rahmen eines Seminars „Im Auftrag des Herrn“ (frei nach den Blues Brothers) entstanden ist: Junge Lehrkräfte und auch Studierende präsentieren

sich auf je einer Schautafel und geben kund, was sie an diesem Beruf und diesem Fach besonders reizt: „Ich möchte zeigen, dass Religion kein altes und verstaubtes Fach ist, sondern stets aktuell und relevant“, so Hannah. „Ich möchte meine Schülerinnen und Schüler zu einem ‚Mit-Gott-rechnen‘ einladen“, so Vera.

Solange es solche engagierte, reflektierte und leidenschaftliche junge Menschen gibt, die Religionslehrerinnen und Religionslehrer werden wollen, besteht Grund zur Hoffnung für die Zukunft des Religionsunterrichts!

Literaturangaben

- Brieden, N., Reis, O., Mendl, H. & Roose, H. (Hrsg.). (2024). Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik, Bd. 15: Religion im Religionsunterricht. Babenhausen: LUSA-Verlag.
- Bucher, A. A. & Arzt, S. (1999). Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studierenerwartungen von jungen TheologInnen. In Religionspädagogische Beiträge 42, 19-47.
- Der Religionsunterricht in der Schule (1974). In Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe. Bd. 1, Freiburg i. Br. u.a.: Herder, 113-152.
- Eggersdorfer, F. X. (1933). Die Philosophisch-theologische Hochschule Passau. Dreihundert Jahre ihrer Geschichte. Passau: Aktiengesellschaft Passavia.
- Eggersdorfer, F. X. (1950). Die Pädagogische Hochschule als Stätte der künftigen Lehrerbildung. Donauwörth: Auer.
- Eser, Franz (1978). Rede des Vizepräsidenten der Universität Passau. In Der Präsident der Universität Passau und der Verein Kuratorium Universität Passau (Hrsg.), Nachrichten und Veröffentlichungen. Heft 4. Passau, 29f.
- Hattie, J. (2014). Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, bearb. v. Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Heil, S., Mendl, H., Simon, W. & Ziebertz, H.-G. (2005). Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus. Münster: LIT-Verlag.
- Landersdorfer, A. (2000). Die Wiedereröffnung der Philosophisch-Theologischen Hochschule Passau im Jahre 1945. In P. Fonk, K. Schlemmer & L. Schwenhorst-Schönberger (Hrsg.), Zum Aufbruch ermutigt. Kirche und Theologie in einer sich wandelnden Zeit. FS Franz Xaver Eder. Freiburg – Basel – Wien: Herder, 102-120.
- Landersdorfer, A. (2007). Die Philosophisch-Theologische Hochschule Passau. In D. Burkard & W. Weiß (Hrsg.), Katholische Theologie im Nationalsozialismus. Bd. 1/1: Institutionen und Strukturen. Würzburg: Echter, 445-465.
- Leidl, A. (1978). Der Weg der Philosophisch-Theologischen Hochschule Passau. Ostbairische Grenzmarken 20, 5-14.
- Lück, C. (2012). Religion studieren. Eine bundesweite empirische Studie zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen. Münster: Lit-Verlag.
- Mägdefrau, J. u. a (2014). Standards und Indikatoren für die Lehrerbildung. In J. Mägdefrau, Standards und Indikatoren für die Entwicklung von Kompetenzen in der Lehrerbildung. Passau. Verfügbar unter: <https://opus4.kobv.de/opus4-uni-passau/frontdoor/index/index/docId/210>, 11-37.

- Mendl, H. (Hrsg.). (2002). Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung. Donauwörth: Auer.
- Mendl, H. (Hrsg.). (2005). Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Münster: LIT-Verlag
- Mendl, H. (2007). Katholischer Religionsunterricht – ein Längsschnitt. In R. Lachmann & B. Schröder (Hrsg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch. Neukirchen-Vluyn: Neukirchener, 331-364.
- Mendl, H. (2015). Der Charme einer Laienliturgie. Die Chancen jugendnaher religiöser Vollzüge an Schulen. In U. Kropač, U. Meier & K. König (Hrsg.), Zwischen Religion und Religiosität. Ungebundene Religionskulturen in Religionsunterricht und kirchlicher Jugendarbeit – Erkundungen und Praxis. Würzburg: Echter, 197-209.
- Mendl, H. (2017). Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder (3. Aufl.). München: Kösel.
- Mendl, H. (2018a). Was bringt der Religionsunterricht denen, die ihn nicht besuchen? Bildungstheoretische Argumente für die Präsenz von Religion an öffentlichen Schulen. In A. K. Weilert & P. Hildmann (Hrsg.), Religion in der Schule. Zwischen individuellem Freiheitsrecht und staatlicher Neutralitätsverpflichtung. Tübingen: Moor Siebeck, 215-233.
- Mendl, H. (2018b). Selber fliegen oder Fliegen simulieren? Die Bedeutung erlebter Praxis in universitären Lehrveranstaltungen. In M. Riegger & S. Heil (Hrsg.), Habitusbildung durch professionelle Simulation. Konzept – Diskurs – Praxis. Für Religionspädagogik und Katechetik. Würzburg: Echter, 89-116.
- Mendl, H. (2018c). Lernwerkstätten an Universitäten. Ein pädagogischer Zwischenraum. Religionspädagogische Beiträge 78, 102-113.
- Mendl, H. (2019a). Taschenlexikon Religionsdidaktik. Das Wichtigste für Studium und Beruf. München: Kösel.
- Mendl, H. (2019b). Kosten und fühlen – Geschmack auf Religion. Performative Religionsdidaktik als Übersetzungsvorgang. In W. Haußmann, A. Roth, S. Schwarz & C. Tribula (Hrsg.), EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit. Stuttgart: Kohlhammer, 131-140.
- Mendl, H. (Hg.) (2022a). Religion erleben: Praxisband Grundschule. Unterrichtsbeispiele, Analysen, Materialien. Ostfildern: Grünewald.
- Mendl, H. (2022b). Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf (9. Aufl.). München: Kösel.
- Mendl, H. (2023). Subjektorientierung unter Druck: neue Normative in der (Religions-)Pädagogik. In: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 46 (2023), 53-64. <https://doi.org/10.20377/rpb-270>
- Mendl, Hans (Hg.) (2024). Religion erleben: Praxisband Sekundarstufe. Unterrichtsbeispiele, Analysen, Materialien, Ostfildern: Grünewald.
- Mendl, H. & Riegel, U. (2011). Studienmotive fürs Lehramt Religion. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 63, 344-358.
- Mendl, H. & Sitzberger, R. (2016). Lernwerkstatt Religionsunterricht. Theorie-Praxis-Verschränkung konkret. In PARadigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik. Passau: Tutte, 163-178.
- Mendl, H. & Sitzberger, R. (2023). Rollenwechsel: Studierende als Akteure er Lernwerkstatt Religionsunterricht. In: Kihm, P. / Kelkel, M. / Peschel, M. (Hg.). Interaktionen und Kommunikationen in Hochschullernwerkstätten. Theorien, Praktiken, Utopien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2023, 274-286.
- Mühle, K. (1997), Die Philosophische-Theologische Hochschule auf dem Weg der Integration als Fakultät der Universität Passau. In W. Schweitzer (Hrsg.), Universität Passau. Gestern – Heute – Morgen. Festschrift für Karl-Heinz-Pollok. Passau: Verlag Neue Presse, S. 44-49.
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.) (2005). Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn, 113-152.
- Würdinger, H. (1983), Die Professoren der philosophisch-theologischen Hochschule Passau 1933-1978. Ostbairische Grenzmarken 25, 152-170.