

Martin Hailer | Andreas Kubik
Matthias Otte | Mirjam Schambeck
Bernd Schröder | Helmut Schwier (Hrsg.)

Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert

Transformationsprozesse in Beruf und
theologisch-religionspädagogischer Bildung
in Studium, Referendariat und Fortbildung



VERÖFFENTLICHUNGEN DER
WISSENSCHAFTLICHEN GESELLSCHAFT FÜR THEOLOGIE

VERÖFFENTLICHUNGEN DER
WISSENSCHAFTLICHEN GESELLSCHAFT FÜR THEOLOGIE
(VWGTH)

Band 74

Die Reihe wird verantwortet vom Erweiterten Vorstand
der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie:

Konrad Schmid (*Vorsitzender*), Friederike Nüssel (*Stellvertretende Vorsit-
zende*), Daniel Cyranka (*Schatzmeister*), Christine Gerber (*Schriftführerin*)

in Verbindung mit den Fachgruppenvorsitzenden

Corinna Körting (*Altes Testament*), Angela Standhartinger (*Neues Testa-
ment*), Andreas Müller (*Kirchengeschichte*), Dirk Evers (*Systematische
Theologie*), Michael Domsgen (*Praktische Theologie*) sowie Claudia Jähnel
(*Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie*)

Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert

Transformationsprozesse in Beruf
und theologisch-religionspädagogischer Bildung
in Studium, Referendariat und Fortbildung

*Herausgegeben von
Martin Hailer, Andreas Kubik, Matthias Otte,
Mirjam Schambeck sf, Bernd Schröder und Helmut Schwier*



EVANGELISCHE VERLAGSANSTALT
Leipzig

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2023 by Evangelische Verlagsanstalt GmbH · Leipzig
Printed in Germany

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung
und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Das Buch wurde auf alterungsbeständigem Papier gedruckt.

Cover: Kai-Michael Gustmann, Leipzig
Satz: 3w+p, Rimpar
Druck und Binden: BELTZ Grafische Betriebe GmbH, Bad Langensalza

ISBN 978-3-374-07456-3 // eISBN (PDF) 978-3-374-07457-0
www.eva-leipzig.de

Inhalt

Geleitwort von Prof. Dr. Konrad Schmid Vorsitzender der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie e.V.	13
Grußwort von Dorothee Wüst Kirchenpräsidentin der Evangelischen Kirche der Pfalz	15
Grußwort von Susanne Orth Ordinariatsrätin in der Erzdiözese Freiburg	21
Grußwort von Bodo Ramelow Ministerpräsident des Freistaats Thüringen und Präsident des Bundesrates	25
<i>Martin Hailer, Andreas Kubik, Matthias Otte, Mirjam Schambeck sf, Bernd Schröder und Helmut Schwier</i> Einleitung Anstehende Transformationsprozesse der Religionslehrer:innenbildung	27
I PROFESSIONALITÄT ALS LEITBILD – BILDUNGSWISSENSCHAFTLICHE UND RELIGIONSPÄDAGOGISCHE HORIZONTE	
<i>Martin Hailer</i> Einleitung	41
<i>Annette Scheunpflug</i> Professionalität von Religionslehrer:innen	45
<i>Konstantin Lindner</i> Professionalität von Religionslehrer:innen Anmerkungen aus einer religionsdidaktischen Perspektive	61
<i>Martin Hailer</i> Professionalitätstheorien sozialphilosophisch und theologisch diskutiert Anmerkungen aus systematisch-theologischer Perspektive	69

6 Inhalt

David Käbisch

Leitideen theologischreligionspädagogischer Bildung auf dem Prüfstand
Ausgangspunkte – Probleme – Lösungsoptionen 77

Mirjam Schambeck sf

Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung auf dem Prüfstand
Vorschläge zur Reform der Lehramtsstudiengänge Religionslehre in den
Spuren von COACTIV 93

**II RELIGIONSLEHRER:INNENBILDUNG IN DREI PHASEN – EMPIRISCHE,
KIRCHLICHE UND THEOLOGISCHE HORIZONTE**

Mirjam Schambeck sf

Einleitung 113

Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel

Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft?
Zusammenfassung und Bedeutung der Ergebnisse zu Studienmotivation
und -erwartungen einer bundesweiten empirischen Untersuchung unter
Studierenden der Theologie 115

Friederike Mizdalski

»Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft?«
Response aus Sicht der zweiten Ausbildungsphase 129

Wolfgang Schmidt

»Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft?«
Response aus kirchlicher Sicht 137

Bernd Schröder

Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht? 139

Rainer Merkel

»Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht?«
Response aus Sicht der zweiten Ausbildungsphase 155

Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik

»Das Studium neu denken!«
Theologische Elementaria für Religionslehrer:innen 161

Helmut Schwier

»Das Studium neu denken!?!«

Response aus hochschulpolitischer Sicht – Plädoyer für eine
Doppelstrategie 173

III RELIGIONSUNTERRICHT UND RELIGIONSLEHRER:INNENBILDUNG IM
PLURAL – KONTEXTUELLE UND KONZEPTIONELLE PERSPEKTIVEN

Bernd Schröder

Einleitung 181

III.1 SCHULARTENSPEZIFISCHE ANFORDERUNGEN UND
MODELLVORSCHLÄGE

Hanna Roose

Bildung von Religionslehrer:innen für die Grundschule 187

Annegret Reese-Schnitker

Bildung von Religionslehrer:innen für die Sekundarstufe I 195

Bernhard Grümme

Bildung von Religionslehrer:innen für die Sekundarstufe II/Gymnasium 205

Wolfhard Schweiker

Bildung von Religionslehrer:innen für die Förderschule/Inklusion 219

Matthias Gronover und Andreas Obermann

Bildung von Religionslehrer:innen für Berufsbildende Schulen 233

III.2 VERÄNDERTE ORGANISATIONSFORMEN DES RELIGIONSUNTERRICHTS
IN DEUTSCHLAND UND IHRE ANFORDERUNGEN AN DIE
THEOLOGISCH-RELIGIONSPÄDAGOGISCHE BILDUNG DER LEHRENDEN

Sabine Pemsel-Maier und Silke Leonhard

Konfessionell-kooperativer und Christlicher Religionsunterricht 249

Harald Schwillus

Kooperativer Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt
Anstöße und Überlegungen 263

8 Inhalt

Henrik Simojoki

Sonderfall oder Fenster in die Zukunft?

Religionsunterricht und Religionslehrer:innenbildung in Berlin 275

Uta Pohl-Patalong

Mehrperspektivischer Religionsunterricht

Differenz im Religionsunterricht neu denken 289

Hüseyin Ağuıçenođlu, Jochen Bauer und Sarah Edel

Multitheologische Aus- und Fortbildung für den Religionsunterricht für

alle in Hamburg 299

Katja Boehme und Christian Stahmann

Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen 313

Karlo Meyer und Clauß Peter Sajak

Gemeinsamkeiten oder Abgrenzungen? Verständigung oder Kritik?

Erfahrungen und Präzisierungen zu einem Problem interreligiösen

Lernens jenseits der Formatfrage 325

Petra Lenz und Joachim Willems

Religionskunde 339

Ulrich Vogel

Ethik und Philosophie – (k)ein Beitrag für Religionslehrer:innen? 351

III.3 RELIGIONSLEHRER:INNENBILDUNG NICHT NUR FÜR DEN

EVANGELISCHEN ODER KATHOLISCHEN RELIGIONSUNTERRICHT – DIE

PERSPEKTIVE ANDERER KONFESSIONEN UND RELIGIONEN

Yauheniya Danilovich

Bildung orthodoxer Religionslehrer:innen in Deutschland 363

Bruno Landthaler

Bildung jüdischer Religionslehrer:innen in Deutschland 375

Fahimah Ulfat

Islamischer Religionsunterricht in Deutschland

Strukturelle Herausforderungen des Lehramtsstudiums und der

religionspädagogischen Professionalität 389

III.4 RELIGIONSLEHRER:INNENBILDUNG IN AUSGEWÄHLTEN LÄNDERN
EUROPAS

Michèle Wenger und Arnd Brandl

»Ich fühle mich hier wie ein Alien«

Ein Bericht über einen Workshop zum Fach »Religionen, Kulturen,
Ethik« im Kanton Zürich/Schweiz 407

Erna Zonne-Gätjens

Bildung von Religionslehrer:innen in den Niederlanden 421

L. Philip Barnes und Penny Thompson

The Training of Religious Education Teachers in England 435

Martin Ubani

Educating Teachers of Religious Education in Finland 449

Renate W. Banschbach Eggen

Bildung von Religionslehrer:innen in Norwegen 461

IV STRITTIGE THEMEN DER RELIGIONSLEHRER:INNENBILDUNG –
DESIDERATE UND KONTROVERSEN

Andreas Kubik

Einleitung 477

Stefanie Lorenzen

Positionalität von Religionslehrer:innen im Religionsunterricht gemäß
Art. 7.3 GG

Wie kann sie gefördert und begleitet werden? 481

Daniel Cyranka

Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie

Thesen zum »Doppelfach« und seiner Bedeutung für den öffentlichen

Raum der Schulen 493

Ilona Nord, Judith Petzke, Oliver Adam und Simon Luthe

Digitalisierung und digitale Kompetenz im Zeichen von Effizienz

Wie sollen und können sie in der Religionslehrer:innenbildung

Berücksichtigung finden? 503

10 Inhalt

Tobias Kampmann und Dorothee Schlenke

Soll sich das Studium (noch) mehr an den Bildungsplänen der Schulen orientieren? 519

Kerstin Hochartz

Gibt es schulform- bzw. schulstufenbezogene Heraus- und Anforderungen an Religionslehrer:innen? 531

Aaron Schart

Herausforderungen für das Sprachenstudium in der Bibelwissenschaft . . 545

Joachim Willems

Praktika und Praxisanteile im Studium
Wie können sie mit religionspädagogischer Theorie fruchtbar in
Verbindung gebracht werden? 557

Angela Kaupp

Lernwerkstätten im Lehramtsstudium als Modell der Reflexion
religionspädagogischer Theorie und schulischer Praxis 569

Carina Caruso und Jan Woppowa

An eigenen Fällen lernen
Überlegungen zur lern- und entwicklungsorientierten Fallarbeit in der
Religionslehrer:innenbildung 579

Monika E. Fuchs, Jens Kuthe und Marc Wischnowsky

Kirchliche Begleitung (Mentorat) im Religionslehramtsstudium
Was trägt sie bei zur Qualifikation von Studierenden? 593

Gudrun Neebe und Christoph Straub in Verbindung mit Matthias Otte

Mindeststandards für alternative Zugänge zum Religionslehramt 607

V RÜCKBLICK UND AUSBLICK

Matthias Otte und Helmut Schwier

Einleitung 611

Judith Gärtner

Tagungsrückblick aus der Perspektive des »Evangelisch-theologischen
Fakultätentages (E-TFT)« 613

<i>Johanna Rahner und Konstantin Lindner</i> Tagungsrückblick aus der Perspektive des »Katholisch-Theologischen Fakultätentages (KThF)«	619
<i>Gregor Etzelmüller</i> Tagungsrückblick aus der Perspektive der »Konferenz der Institute für Evangelische Theologie (KIET)«	625
<i>Stefan Hermann</i> Tagungsrückblick aus der Perspektive der kirchlichen religionspädagogischen Institute	631
<i>Martin Pfeifenberger</i> Ein Anfang ist gemacht. Tagungsrückblick aus der Perspektive der »Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher:innen in Deutschland e.V. (AEED)«	641
<i>Gabriele Klingberg</i> Tagungsrückblick aus der Perspektive des »Bundesverbands Katholischer Religionslehrer:innen an Gymnasien (BKRG)«	645
<i>Janine Kreschel</i> Tagungsrückblick aus der Perspektive von Studierenden	647
<i>Celina Mantler</i> Tagungsrückblick aus der Perspektive von Referendar:innen	651
<i>Kerstin Gäfgen-Track und Winfried Verburg</i> Der Aufbruch bekommt klare Konturen. Evangelisch-katholisch gemeinsamer Tagungsrückblick aus kirchlicher Perspektive	657
<i>Kersten Gäfgen-Track und Judith Gärtner</i> To sum up in zehn Thesen	663
<i>Mirjam Schambeck sf und Bernd Schröder</i> Was bleibt zu tun? Aufgaben und Perspektiven einer Reform der Religionslehrer:innenbildung	667
Verzeichnis der Herausgeber:innen und Autor:innen	683

Geleitwort von Prof. Dr. Konrad Schmid

**Vorsitzender der Wissenschaftlichen Gesellschaft für
Theologie e.V.**

Die Wissenschaftliche Gesellschaft für Theologie (WGTh) freut sich über die Initiative des Evangelisch-theologischen Fakultätentags (E-TFT), der Konferenz der Institute für Evangelische Theologie (KIET), der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) sowie des Katholisch-Theologischen Fakultätentags (KThF), die es sich vorgenommen hat, eine Konsultation zum Beruf und der theologisch-religionspädagogischen Bildung von Religionslehrer:innen durchzuführen. Das Ziel der WGTh ist die Förderung der Theologie. Das Nachdenken über die gegenwärtigen Herausforderungen und die Zukunft der Religionspädagogik gehört damit zu ihren Kernaufgaben. Nach einer vorangegangenen Konferenz zu Beruf und Bildung von Pfarrerinnen und Pfarrern, die auf Einladung des E-TFT, der WGTh und der gemischten Ausbildungsreformgremien in Geschäftsführung der EKD zustande gekommen war und im Mai 2019 in Hildesheim stattgefunden hatte, empfahl sich zwanglos die Planung einer entsprechenden Tagung für Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Die Hildesheimer Konsultation zu den Pfarrer:innen wurde in der Reihe Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie (VGWTh) publiziert.¹ Es ist sehr passend, dass auch die Dokumentation der Heidelberger Konsultation zu den Religionslehrer:innen in derselben Reihe erscheinen kann.

Ein besonderes Kennzeichen beider Konsultationen waren das Überblicken der gesamten Bildungsperioden sowohl von Pfarrer:innen wie auch Religionslehrer:innen auf dem Weg zu ihrem Beruf als auch in ihrem Beruf und der konsequente Einbezug universitärer sowie kirchlicher wie auch schulischer Akteure in die Diskussion. So fanden in Heidelberg nicht nur Vertreter:innen der an der Lehramtsbildung tätigen Fakultäten und Institute, sondern auch solche von Studienseminaren und kirchlichen Fortbildungsinstituten zusammen. Auch Studierende, Referendar:innen, Religionslehrende und Fachleiter:innen wurden

¹ Bernd Schröder (Hg.), Pfarrer:innen werden und sein. Herausforderungen für Beruf und theologische Bildung in Studium, Vikariat und Fortbildung (VWGTh 61), Leipzig 2020.

in die Veranstaltung eingebunden, die zudem ökumenisch und international ausgerichtet war.

Dass dieser Band nun in den VGWTh publiziert wird, ist ein wichtiges Zeichen der engen Zusammenarbeit zwischen dem E-TFT und den weiteren in die Heidelberger Konsultation involvierten Organisationen sowie der WGTh. Die Publikation steht für den Willen aller Beteiligten, dass sie den Herausforderungen, denen Religionslehrer:innen sich heute und morgen zu stellen haben, gemeinsam begegnen, sie kollaborativ bearbeiten und so kreative und nachhaltige Lösungen entwickeln, die sich berechnete Hoffnungen machen können, einen zukunftsfähigen Religionsunterricht zu erhalten und zu gestalten. Die WGTh ist dankbar, wenn sie durch die Veröffentlichung der Tagungsdokumente in ihrer Reihe eine Hilfestellung bei der Erreichung dieses Ziels leisten kann.

Grußwort von Dorothee Wüst

Kirchenpräsidentin der Evangelischen Kirche der Pfalz

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit fortschreitendem Alter wird man ja bekanntlich ein bisschen sentimental und wehmütig. Neben dem Blick nach vorne bekommt der Blick zurück seinen ganz eigenen Wert, neigt zum Vergolden und Glorifizieren. Früher war alles besser. Langsam komme ich ins fortgeschrittene Alter; jedenfalls behaupten das meine Kinder. Deshalb gönne ich mir zu Beginn meiner Gedanken zum Religionsunterricht aus kirchlicher, gesellschaftlicher und staatlicher Sicht eine kleine biographische Rückbesinnung auf meinen eigenen Religionsunterricht vor ›Pi mal Daumen‹ vierzig Jahren. Und konstatiere: Früher war nicht alles besser.

Neun Jahre lang begleitete ein Pfarrer im Schuldienst meinen religiösen Bildungsweg. Neben seinen abenteuerlichen Socken ist mir wenig in Erinnerung geblieben. Wir haben Texte gelesen. Viele Texte. Wir haben gelesen und verglichen, exzerpiert und memoriert. Aber wir haben nichts verstanden. Weil wir keinen Zugang gefunden haben. Dass in all den Texten Fragen aufgeworfen werden, die uns als Menschen, gerade auch als junge Menschen, im Tiefsten berühren können, dass es um nicht weniger als Gott, Welt und Mensch geht, dass mir in diesen Texten die unbändige Freiheit des Geistes und die Leidenschaft am Denken und die tiefe Sehnsucht des Glaubens und eine Menge Orientierung fürs Leben begegnen und mich mitreißen wollen – Fehlanzeige.

Ganz sicher wurde neun Jahre lang gewissenhaft der Lehrplan umgesetzt. Und gleichzeitig wurden neun Jahre lang so ziemlich alle Chancen vergeigt, dem zündenden Funken Raum zu geben. Oder kurz: Der Religionsunterricht war sturzlangweilig und hatte mit mir als jungem Menschen nichts, aber auch gar nichts zu tun. Und wären mir Glaube und Kirche nur in diesem Format begegnet, würde heute ganz sicher jemand anderes zu Ihnen sprechen. Und deshalb presche ich mit einem Aspekt vor, der oft so gar nicht im Vordergrund steht, aber so wichtig ist im Hinblick auf Religionsunterricht. Heute und in Zukunft. Wenn es nicht gelingt zu vermitteln, dass all das, was dort behandelt wird, etwas mit real existierenden Personen in real existierenden Lebenswirklichkeiten zu tun hat,

bleibt es ›vergebliche Liebesmüh‹. Und deshalb reichen kundige Wissensvermittler von Religion, welcher Art auch immer, nicht, sondern es braucht religiöse Persönlichkeiten. Nur so werden sie zu Türöffnern eines Raumes, der Bedeutung hat. Gerade im schulischen Umfeld. Gerade heute. Als Kommunikationsraum, als Reflexionsraum, als Raum existentieller Auseinandersetzung, als Bildungsraum im umfassenden Sinn.

Bei einem Pfarrer im Schuldienst kann ich das eigentlich voraussetzen. Aber mein nostalgisches Beispiel lehrt mich, dass man gar nichts voraussetzen kann. In keiner Hinsicht. Und das gilt heute mehr denn je. Wo man vor vierzig Jahren noch mit Fug und Recht davon ausgehen konnte, dass Eltern und Großeltern nicht nur das ABC für den Werdegang ihrer Sprösslinge wesentlich fanden, sondern auch eine gewisse Grundkenntnis biblischer Stoffe und christlicher Werte, lässt sich unter dem Stichwort ›Traditionsabbruch‹ längst das Gegenteil feststellen. Im Zuge konsequent falsch verstandener Aufklärung, die Gottesbeziehung und persönliche Freiheit für unvereinbar hält und den religiösen Menschen gern gegen den denkenden Menschen ausspielt, steht Religion, insbesondere die christliche, mittlerweile in der mehr und mehr sich säkular verstehenden Gesellschaft unter dem Generalverdacht moralisierender und intoleranter Indoktrination oder doch wenigstens im Geruch existentieller Irrelevanz. Kein Wunder also, dass immer weniger Kinder religiöse Vorbildung mitbringen. Kein Wunder also, dass christlich-konfessioneller Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach an staatlichen Schulen zunehmend als eine Art Anachronismus oder Fossil aus für die Kirchen besseren Zeiten kritisch beäugt wird. Und umgekehrt stellt sich unsere Gesellschaft nun einmal wirklich deutlich pluraler, vielfältiger und diverser dar als vor vierzig Jahren und stellt damit auch ganz andere Anforderungen und Herausforderungen für den schulischen Kontext. Für das System insgesamt, für die Lerngruppen, für das Lehrpersonal.

Das ja auch ein Teil dieser Gesellschaft ist. Wie bei den Schülerinnen und Schülern kann ich auch bei den angehenden Lehrpersonen nichts mehr voraussetzen, was religiöse Sozialisation angeht. In der Abiturklasse meiner ältesten Tochter haben sich mehrere Mitschülerinnen für ein Lehramtsstudium entschieden. Primarstufe und Sekundarstufe I. Gerne auch mit dem Fach Religion. Weniger aus echtem Interesse an der Materie, sondern in der irrigen Annahme, dass das irgendwie einfacher ist. So ein paar Jesus-Geschichten können ja nicht so schwierig sein. Religionspädagogische Fachkräfte erzählen mir von Studierenden Evangelischer Theologie, denen nicht recht klar ist, dass der Papst zur anderen Fraktion gehört und dass sie nicht Mitglieder der evangelischen Kirche in Rheinland-Pfalz sind. Dass das, was sie als christliche Lerninhalte im Studium begreifen sollen, in Beziehung zu ihnen als Person, aber auch zur real existierenden Kirche steht, haben viele gar nicht auf dem Schirm. Ein christlicher Religionsunterricht, der auf geheimnisvolle Weise völlig ohne Bezug zur Kirche auskommen will, gerät aber schnell in Schiefelage.

Nach ›Pi mal Daumen‹ vierzig Jahren stelle ich also fest, dass sich manches nicht geändert hat: Nach wie vor spielt die theologische, pädagogische und persönliche Qualifikation von Lehrpersonen gerade im Hinblick auf die Besonderheiten des Religionsunterrichts eine tragende Rolle. Nach wie vor geht es in diesem Unterrichtsfach um mehr als um Wissensvermittlung und Kompetenzerwerb; es geht um Bildung im umfassenden Sinn. Nach wie vor ist der Religionsunterricht Grenzgänger als Teil des Systems Schule und als Kontrapunkt im System Schule, bemüht sich um den Spagat, der durch Artikel 7 Absatz 3 GG vorgegeben ist. Anders als damals tut er das aber nicht mehr mit unhinterfragter Selbstverständlichkeit im Umfeld einer Gesellschaft, die mehrheitlich christlich orientiert ist. Und er tut es im Norden anders als im Süden als im Osten als im Westen. Längst etablieren sich regional Modelle, die Religionsunterricht anders aufstellen als im klassischen konfessionellen Format. Und das ist auch gut und richtig so. Und ist auch erst der Anfang.

Oder anders: Wenn wir uns nicht bewegen, werden wir bewegt. Dass sich die Stimmen mehren, die lieber heute als morgen den kirchlich verantworteten Religionsunterricht abschaffen wollen, ist bekannt und spiegelt gesellschaftliche Entwicklungen. Unter dem Radar der Grundsatzdebatten unterläuft aber auch die Praxis an vielen Stellen bereits das Regelwerk konfessionellen Religionsunterrichts. Und das nicht aus Jux und Tollerei, sondern weil es sich gar nicht anders organisieren lässt unter den Rahmenbedingungen im System Schule, das wie ein gesellschaftlicher Mikrokosmos ist und damit den Herausforderungen von Pluralität, Diversität, Integration und Inklusion zu begegnen hat wie der Rest der Welt. Aber damit ist auch bereits die enorme Chance beschrieben, die im Religionsunterricht liegt – wenn er sich bewegt.

Eine Chance, der wir uns als Kirche stellen müssen und wollen. Wenn es uns ernst ist mit unserem Bildungsverständnis und unserer Verantwortung für die Gesellschaft. Dann gibt es keinen Rückzug oder auch nur ein Verharren bei Realitäten, die keine mehr sind. Dann sind wir gefordert mit dem, was wir haben und können. Dann kann man von uns Konzepte und Modelle erwarten, die den Raum, den uns das System Schule bietet, angemessen füllen. Das bedeutet gleichzeitig den Abschied von Vorstellungen und Vorurteilen über den Religionsunterricht, die mir in meiner kirchlichen Wirklichkeit noch immer hartnäckig begegnen. Aus der Binnensicht wird der Religionsunterricht in Frage gestellt, sofern er nicht der wundersamen Schäfchenvermehrung dient. In der Außensicht wird genau das unterstellt, dass einseitig missioniert, freie Meinungsbildung unterdrückt und konservative Werte indoktriniert würden. Oder kurz: dass das Überwältigungsverbot mit Füßen getreten wird.

Damit ist nun tatsächlich exakt beschrieben, was Religionsunterricht nicht war, nicht ist und vermutlich und hoffentlich auch nie sein wird. Er ist nicht Ort nachgeholter kirchlicher Sozialisation, definitiv nicht Missionsraum oder Instrument des Kirchenaufbaus, nicht Hort ewig gestriger Wirtschaftswunderwerte

und auf keinen Fall Unterdrückungsort für freie Meinungsbildung. Ganz im Gegenteil: Im Religionsunterricht haben Aspekte Raum, die unabdingbar für eine umfassende Persönlichkeitsbildung sind, aber in anderen auf Kompetenzerwerb, Wissensvermittlung und Leistungsbemessung ausgerichteten Fächern kaum Platz haben. Dass ich als Gotteskind einen Selbstwert jenseits von Leistung habe, wie ich konstruktiv mit Scheitern und Niederlagen umgehe, wie ich mit meiner Existenzangst angesichts globaler Krisen zurechtkomme, wie sich meine Freiheit und meine Verantwortung für andere aufeinander beziehen, wie ich mit anderen im achtungsvollen Diskurs bin und an einem Miteinander auf Augenhöhe arbeite, wie ich Verschiedenheiten aushalte und trotzdem Gemeinschaft leben kann, sind Aspekte von Bildung, die den Menschen jenseits seiner Funktionalität im Blick hat und ihn fähig macht, als ganzheitlich und umfassend gebildete Persönlichkeit seinen Platz in einer demokratischen Gesellschaft einzunehmen.

Dass Schule dafür Raum gibt, ist kein Luxus, sondern bildungs- und lebensnotwendig. Aus gutem Grund existieren und entstehen auch auf dem kirchlichen Ticket an vielen Orten weitere Angebote, die Schule als Lebensmittelpunkt von Schülerinnen und Schülern ernst nehmen. Gottesdienste als Unterbrechung und Durchbrechung von Alltag, in denen Segen als Angebot Schülerinnen und Schüler in Schwellensituationen begleitet. »Räume der Stille«, die inmitten des quirligen und lärmigen Schullebens der Seele eine Pause gönnen und die innere Sammlung und Konzentration befördern. Die Einrichtung von Schulseelsorge, die dezidiert da ist, um junge Menschen in krisenhaften Situationen zu begleiten und zu stabilisieren. Und eben der Religionsunterricht, der mir etwas anbietet, woran man glauben kann. In aller Freiheit. Der auch über das spricht, was andere glauben. In aller Freiheit. Der vermittelt, dass kulturelle Verschiedenheit und gelebte Religionsfreiheit in einer Gesellschaft eben nicht zu Polarisierungen und Konflikten führen müssen, sondern versöhntes Miteinander möglich ist. Und der dadurch resilient macht gegen Haltungen, die mit Demokratie nichts zu tun haben. Ob ich am Ende Mitglied einer Kirche bin oder nicht.

Ein so verstandener Religionsunterricht ist ein Pfund, mit dem ein Staat gut wuchern kann. Weil er in das schulische System eine Qualität einträgt, die ganz in seinem Sinne ist. Jedenfalls mehr als Religionskunde oder gar nichts. Finde jedenfalls ich als Kirchenfrau, was vermutlich niemanden ernsthaft überraschen wird. Aber deshalb finde ich auch, dass wir unsererseits alles daransetzen müssen, in Bewegung zu bleiben in Sachen Religionsunterricht. Flexible Lösungen und Modelle, gerne auch an den regionalen Gegebenheiten orientiert und in guter Absprache mit den Schulen organisiert. Qualifiziertes und engagiertes Lehrpersonal, das glaubwürdig etwas von seiner eigenen Religion und Kultur versteht, aber genauso vom Dialog mit all den anderen Religionen und Kulturen. Offenheit für plurale Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern, die vor allen Dingen sich selbst mitbringen mit ihren Fragen und Bedarfen. »Stillstand ist der Tod«, singt Herbert Grönemeyer. »Geh voran, bleibt alles anders.« So ist es wohl.

Es bleibt alles anders. Und deshalb gehen wir voran, entwickeln uns weiter, stellen uns neu und anders auf. Weil uns der Religionsunterricht etwas wert ist, weil wir unseren Glauben ernst nehmen und weil wir da sein wollen und sollen für Kinder und Jugendliche. Und das ist aller Mühe wert.

Grußwort von Susanne Orth

Ordinariatsrätin in der Erzdiözese Freiburg

*Man erzieht durch das, was man sagt,
mehr noch durch das, was man tut,
am meisten durch das, was man ist.*

Sehr geehrter Herr Rektor,
verehrte Anwesende,

sehr herzlich danke ich für die Einladung, für die Erzdiözese Freiburg ein Grußwort zu sprechen. Ich tue dies zugleich als Vorsitzende der »Koleischa«, der Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Schul- und Bildungsabteilungen der deutschen Diözesen.

»Man erzieht durch das, was man sagt, mehr noch durch das, was man tut, am meisten durch das, was man ist.« Was hat dieses Zitat von Ignatius von Antiochien, einem Bischof im 2. Jahrhundert, mit Ihrer Konsultation zu tun? Für mich ist es hochaktuell, weil es die Persönlichkeit der Lehrerin, des Lehrers – oder auch der Lehrperson, wie wir heute häufig sagen – in den Fokus rückt.

Dies ist ein sehr aktueller Ansatz, den auch die Lernforschung bestätigt. Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie wollte mit seiner 2008 veröffentlichten Meta-Studie »Visible Learning«¹ der zentralen Frage der Bildungsforschung nachgehen, was guten Unterricht ausmacht. Das Ergebnis war, dass der wichtigste Faktor die Lehrerin beziehungsweise der Lehrer ist. Die scheinbar einfache Erkenntnis des Erziehungswissenschaftlers war, dass der tägliche »gelebte« Unterricht den Unterschied zwischen einer guten und einer weniger guten Schule ausmacht.

Als Erzdiözese Freiburg freuen wir uns sehr, dass Ihre hochkarätige Veranstaltung an einem der traditionsreichen Hochschulstandorte auf dem Gebiet unserer Erzdiözese stattfindet. Gerne unterstützen wir die Veranstaltung, weil die

¹ Die deutschsprachige Ausgabe »Lernen sichtbar machen« wurde 2013 von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer herausgegeben.

Auseinandersetzung um die Rolle der Religionslehrerinnen und Religionslehrer im 21. Jahrhundert eine für die religiöse Bildung an unseren Schulen zentrale Frage darstellt.

Der Titel unserer heutigen Festveranstaltung fokussiert die Frage nach der Rolle der Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf ihren inhaltlichen Auftrag: »Religiöse Bildung im freiheitlichen, säkularen Staat«. Hier könnte man zunächst ganz grundsätzlich fragen, warum in einem freiheitlichen säkularen Staat überhaupt religiöse Bildung auf dem Stundenplan steht. Bereits vor einigen Jahren hat der Bildungsforscher Jürgen Baumert aufgezeigt, dass die Frage nach Religion und Philosophie konstitutiv zu einer umfassenden Bildung dazugehört. Er beschreibt vier Modi unterschiedlicher Weltzugänge und Welthorizonte, die sich wechselseitig ergänzen, aber nicht ersetzen können. Dazu zählen neben Politik, Naturwissenschaft und Kunst auch Religion und Philosophie. Baumert unterstreicht, dass jeder Modus seine eigene Perspektive, seine eigenen Wahrnehmungsmuster und eigenen Erkenntnisräume – und damit auch seine Grenzen hat. Das Bildungssystem soll Schülerinnen und Schüler befähigen, die unterschiedlichen Perspektiven und Lesarten zu erkennen und zu wissen, dass mit der jeweiligen Lesart von Welt zugleich eine jeweils eigene Modellierung von Welt geschieht.

Im Bereich der Schule ist die religiöse Bildung vor allem im Religionsunterricht verortet, bei dem unser Grundgesetz den Religionsgemeinschaften eine zentrale Aufgabe zuschreibt und festhält, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft erteilt wird. Während das Grundgesetz nur die negative Formulierung kennt, dass keine Lehrkraft gegen ihren Willen verpflichtet werden darf, Religionsunterricht zu erteilen, regelt das Schulgesetz für Baden-Württemberg wie in vielen anderen Bundesländern, dass im Religionsunterricht nur Lehrkräfte mit Bevollmächtigung der jeweiligen Religionsgemeinschaft eingesetzt werden.

Neben der formalen Beauftragung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern verstehen wir Kirchen dies auch als Verpflichtung, Religionslehrerinnen und Religionslehrer in ihrem Dienst nach Kräften zu unterstützen. Auch deshalb ist Ihre Veranstaltung für uns von so großem Interesse, weil wir uns auch Impulse für die Formate erhoffen, mit denen wir Religionslehrerinnen und Religionslehrer unterstützen: in der Erzdiözese Freiburg durch ein eigenes Institut für Religionspädagogik, das Fortbildungen und Material passgenau zum Bildungsplan bereithält und in Kooperation mit dem Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz in den letzten Jahren auch mehrere Publikationen zu aktuellen Anlässen – wie zum Beispiel dem Reformationsgedenken – deutschlandweit veröffentlicht hat. Wichtiger Bestandteil der Unterstützung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern sind auch Austausch- und Gesprächsformate bis hin zu geistlicher Begleitung und einer Unterstützung durch unsere Kirchlichen Beauftragten, Schulbeauftragten sowie Schuldekaninnen und Schuldekane, die

den Religionslehrerinnen und Religionslehrern an ihren Schulen den Rücken stärken.

In den katholischen Diözesen Deutschlands diskutieren wir derzeit intensiv die Frage, wie die Anforderungen an Religionslehrerinnen und Religionslehrer gestaltet werden sollen. Auch wenn die Beratungen noch in vollem Gange sind, und es auch vielfältige Bezüge zum gegenwärtigen Synodalen Weg der Kirche in Deutschland gibt, möchte ich Ihnen im Sinne eines kleinen Werkstattberichts doch Einblick in ein paar Gedanken geben, die uns für die sich verändernde Rolle der Religionslehrerinnen und Religionslehrer im 21. Jahrhundert wichtig erscheinen.

Unserer Einschätzung nach gelten für den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach dieselben Grundregeln wie für andere Fächer schulischen Lernens:

1. Ziel des Unterrichts ist die Ermöglichung eines selbständigen Urteils der Schülerinnen und Schüler, weshalb jede Form der Indoktrinierung zu vermeiden ist. Dieses Ziel verfolgt auch der katholische Religionsunterricht, indem er Schülerinnen und Schüler zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Glaube und Religion befähigen will.
2. Diesem Ziel dient das Kontroversitätsgebot für den schulischen Unterricht. Nach diesem Prinzip muss das, was in Wissenschaft und Gesellschaft kontrovers ist, auch im Unterricht kontrovers behandelt werden. Auch in der Theologie und im Leben der Kirche gibt es eine legitime Pluralität von Überzeugungen, die im Religionsunterricht zur Sprache kommen sollen. Denn wenn unterschiedliche Standpunkte und deren theologische Begründungen unerörtert blieben, widerspräche dies seiner Zielsetzung und der intendierten Förderung der Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.
3. Mit dieser Zielsetzung entspricht der Religionsunterricht zugleich der dritten Grundregel, dem schulischen Gebot der Subjekt- bzw. Schülerorientierung, die auch theologisch begründet ist. Denn bereits die Pastorkonstitution des Zweiten Vatikanischen Konzils »Gaudium et spes« formuliert als Aufgabe der Kirche, »in einer jeder Generation angemessenen Weise auf die bleibenden Fragen der Menschen nach dem Sinn des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens und nach dem Verhältnis beider zueinander Antwort zu geben«.

Unserer Einschätzung nach widersprechen sich die Beachtung dieser Grundsätze schulischer Bildung und der Bekenntnischarakter des Religionsunterrichts nicht, denn der Bekenntnischarakter setzt gerade voraus, dass Religionslehrkräfte das Fach nicht nur in der Beobachterperspektive über den Glauben erteilen, sondern dies auch in der Teilnehmerperspektive vom Glauben tun. Dieser Teil der Rolle von Religionslehrerinnen und Religionslehrern ist vielfach sehr anspruchsvoll. Den persönlichen Glauben und die eigene Glaubenserfahrung didaktisch und methodisch reflektiert in das Unterrichtsgeschehen einzubringen, ist im Laufe eines langen Berufslebens nicht immer einfach. Vielfach sehen sich Religions-

Lehrerinnen und Religionslehrer für ihre Schülerinnen und Schüler, deren Eltern, aber auch Kolleginnen und Kollegen als Ansprechpartnerin und Ansprechpartner in oft sehr persönlichen Glaubens- und Lebensfragen. Häufig sehen sie sich auch durch Kritik an Glaube und Kirche zu einer persönlichen Stellungnahme herausgefordert. Als Kirche möchten wir die Religionslehrkräfte in ihrer anspruchsvollen Rolle begleiten.

Für die Art und Weise, wie wir dies tun können und wie die Rolle auch weiter auszugestaltet ist, erhoffen wir uns auch von Ihrer Konsultation wichtige Impulse, spielt doch die enge Zusammenarbeit zwischen den Konfessionen im Religionsunterricht eine überaus große Rolle. Der enge Austausch und die intensive Zusammenarbeit haben meiner Wahrnehmung nach sowohl in den Lehrerzimmern als auch an den Hochschulen und in den Kirchenleitungen inzwischen eine sehr große Selbstverständlichkeit. Sie werden sich im Rahmen Ihrer Konsultation ja auch mit Formen des Religionsunterrichts beschäftigen, und ich möchte anmerken, dass wir in Baden-Württemberg auf die bereits vor 17 Jahren entwickelte Form des konfessionell-kooperativ erteilten Religionsunterrichts, der gerade auch für Lehrkräfte ein anspruchsvolles, aber mit Blick auf die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler lohnendes Unterfangen ist, sehr stolz sind. Er fußt auf dieser engen ökumenischen Zusammenarbeit, die uns hier in Baden ein besonderes Anliegen ist und ohne die ein konfessioneller Religionsunterricht in der öffentlichen Schule zu Recht nicht mehr vorstellbar wäre.

Ein Hinweis ist mir zum Schluss noch wichtig: Die hohe Akzeptanz, die der Religionsunterricht weiterhin bei vielen Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulleitungen findet, ist vor allem das Verdienst der Religionslehrerinnen und Religionslehrer. Durch ihr Interesse an ihren Schülerinnen und Schülern, an ihren je konkreten Freuden und Hoffnungen, ihrer Trauer und Angst, gewinnt konkrete Gestalt, was mit der Übereinstimmung des Unterrichts mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft, in diesem Fall der christlichen Kirchen, gemeint ist. Hierfür gelten allen Kolleginnen und Kollegen mein hoher Respekt, mein großer Dank und die Zusage, dass die Kirche diesen Dienst weiterhin mit Kräften unterstützen wird.

Der Konsultation in Heidelberg wünsche ich – auch im Namen unseres Erzbischofs sowie meiner Kolleginnen und Kollegen, die in den Diözesen Deutschlands Verantwortung für den Religionsunterricht tragen – gutes Gelingen und bin sehr gespannt auf die Ergebnisse.

Grußwort von Bodo Ramelow

Ministerpräsident des Freistaats Thüringen und Präsident des Bundesrates

Sehr gern habe ich am 29. September 2022 den Festvortrag anlässlich der internationalen wissenschaftlichen Konsultation zu Religionslehrer:innen im 21. Jahrhundert gehalten.

Glaube und Religion sind in einer Zeit, in der auf den ersten Blick – um mit Max Weber zu sprechen – viele Menschen religiös »unmusikalisch« zu sein scheinen, keineswegs aus der Welt. Im Gegenteil: ich bin fest davon überzeugt, dass das Transzendente – gleich, in welcher Form wir es uns anverwandeln – weiterhin ein wichtiges Wertefundament bildet, auf dem unsere Gesellschaft über ihre eigene Verfasstheit verhandelt.

Dabei spielen gut ausgebildete Religionslehrer und Religionslehrerinnen eine herausragende Rolle. Sie bahnen jungen Menschen nicht nur einen Weg durch das Dickicht der religiösen Überlieferung, sondern setzen dort an, wo Religion und Religiosität für den Einzelnen und in der Konsequenz auch für eine Gesellschaft entscheidende Bedeutung zukommt – nämlich auf der Ebene der Anbahnung religiöser Kompetenz und Urteilsfähigkeit ebenso wie bei der Vermittlung religiöser Pluralitätskompetenz.

Gerade letztgenannter Problemkreis berührt in einer, durch die Globalisierung religiös immer buntscheckiger werdenden, deutschen Gesellschaft die Grundfesten unseres Zusammenlebens. Religionslehrer und Religionslehrerinnen sind Multiplikatoren gelebter Toleranz und Verständigung – beispielsweise, indem sie in didaktisch anspruchsvollem Unterricht gemeinsam mit ihren Schülern herauspräparieren, wo sich die abrahamitischen Religionen in Gestalt, Geschichte und Inhalt doch viel näher sind, als Spalter unterschiedlichster Couleur suggerieren.

Gleichzeitig kann Religion in einer »Gesellschaft der Singularitäten« (Andreas Reckwitz) als wichtiger Brückenbauer zwischen dem Individuum in seiner ihm eigenen Einmaligkeit und einer Gesellschaft, die ohne ein gewisses Maß an allgemeinverbindlichen Regeln nicht auskommt, fungieren. Hier sind Religionslehrerinnen und -lehrer nunmehr in der Rolle des Ethikers, der sensibel und

feinfühlig zwischen den gleichermaßen erstrebenswerten Gütern von Singularität und Allgemeinheit zu vermitteln hat.

Allein dieser kleine Exkurs mag illustrieren, welche vielfältigen Anforderungen unsere Gegenwart an Religionslehrer und -lehrerinnen stellt. Sie alle bei dieser wichtigen Arbeit nach Kräften zu begleiten, muss Aufgabe von Forschung und Lehre ebenso wie von Politik sein.

Und als Christ sei auch mir noch eine persönliche Bemerkung gestattet: Politik und religiöses Bekenntnis sind aus gutem Grund zwei Sphären, die man an mancher Stelle zu Recht und säuberlich voneinander trennen sollte und muss. Aber in Zeiten wie diesen, in denen die Krise der neue Normalzustand zu werden scheint, in der Entscheidungen von uns allen zu treffen sind, die häufig schmerzen und die sich im Nachhinein auch als falsch herausstellen können; in diesen Zeiten finde ich als Mensch sehr viel Trost in dem Gedanken, dass es etwas gibt, das über mich selbst hinausweist und mich hält. Und diese Form des Trostes erfahren zu können, ist ein hohes Gut. Auch gerade deshalb brauchen wir diejenigen, die uns und unsere Kinder dafür sensibilisieren können.

Dafür von Herzen Dank.

Einleitung

Anstehende Transformationsprozesse der Religionslehrer:innenbildung

Martin Hailer, Andreas Kubik, Matthias Otte, Mirjam Schambeck sf, Bernd Schröder und Helmut Schwier

Seit es eine geordnete (Aus-)Bildung von Religionslehrer:innen gibt, erfährt sie – kontinuierlich oder gelegentlich auch disruptiv – Veränderungen. Strukturell gesehen geht es dabei, jedenfalls seit dem 19. Jahrhundert, im Wesentlichen um Standardisierung, Modernisierung (im Sinne einer Entsprechung zu den Erfordernissen der jeweiligen Gegenwart) und Professionalisierung.¹

Obschon das Religionslehrer:in-Sein und die schulische religiöse Bildung nicht im Unterrichten von Religion aufgehen – die Mitgestaltung von Religion im Schulleben (Schulseelsorge) und das Mitwirken an der Schulentwicklung gehören ebenfalls dazu –, ist es in der Regel die Veränderung des Religionsunterrichts, die Anlass oder Anstoß gibt zu Änderungen der Religionslehrer:innenbildung.

Derzeit liegen solche Veränderungen auf zwei Ebenen: Zum einen verändert sich die innere und äußere Gestalt des Religionsunterrichts – die Schüler:innen, die daran teilnehmen, werden u. a. in religiös-weltanschaulicher Hinsicht heterogener, die Religionslehrer:innen entwickeln im Wandel der Generationen verschiedene Verständnisse von Rolle und Person der Religionslehrer:in, Schulen und Bundesländer modifizieren auf der Basis von Art. 7.3 GG die organisatorischen und curricularen Bedingungen des Religionsunterrichts, nicht zuletzt gibt es längst nicht mehr nur evangelischen und katholischen Religionsunterricht, sondern auch orthodoxen sowie islamischen, jüdischen, alevitischen (um nur eine Auswahl zu nennen). Zum anderen gibt es eine dynamische gesellschaftliche, bildungspolitische und wissenschaftliche Debatte um den Religionsunterricht und die schulische religiöse Bildung insgesamt. Einige wenige Facetten

¹ Vgl. dazu Rainer Lachmann/Bernd Schröder (Hg.), *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland*, 2 Bde., Neukirchen-Vluyn 2007 und 2010; Henrik Simojoki/Friedrich Schweitzer/Julia Henningsen/Jana Raissa Mautz, *Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittfeld von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft 28)*, Paderborn 2021.

dieser Debatte sollen im folgenden Abschnitt so beschrieben werden, dass einige Herausforderungen, vor denen die Religionslehrer:innenbildung gegenwärtig steht, vor Augen treten.

1 Schulische religiöse Bildung im Widerstreit der Auffassungen

Um die Begründung und Gestalt schulischer religiöser bzw. religionsbezogener Bildung wird derzeit vielfach gerungen.

Auf der einen Seite wird ein steigender Bedarf an religiöser Bildung wahrgenommen: Trotz der noch immer starken historischen und kulturellen Prägung Europas durch Judentum, Christentum und Islam nehmen die Kenntnisse hinsichtlich religiöser Traditionen und der religiösen Wurzeln der Kultur kontinuierlich ab und werden im Zusammenhang der Generationen immer weniger erneuert. Kulturelle wie religiöse *illiteracy* sind vor diesem Hintergrund nicht nur eine mehr oder weniger relevante Wissenslücke, sondern ein Bildungsproblem, unabhängig davon wie die Einzelnen sich zu den Themen von Religion und Glaube positionieren.² Zugleich bleiben Religionen, wie Émile Durkheim dies ausdrückt, »faits sociaux«, welche angesichts religiös-weltanschaulicher Pluralisierung der Gesellschaft und facettenreicher einschlägiger Praktiken und Selbstverständnisse der Individuen immer schwerer zu deuten sind. Und schließlich kann und muss auch gefragt werden, wie Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene am besten in die Lage versetzt werden, ihr Grundrecht auf Religionsfreiheit (Art. 4 GG) in Anspruch zu nehmen. Diese religionsbezogene Bildungsaufgabe darf ebenso wenig allein an Familien und Religionsgemeinschaften ausgelagert werden, als man die politische Bildung etwa ausschließlich den Parteien überlassen dürfte. Ein renommierter Journalist hat diesen Aspekt kürzlich so zusammengefasst und auf den Punkt gebracht: »Die Fragen, die um Gott, das Heilige und das ewige Leben kreisen, die Glaubensinhalte also, dürfen aus der Schule jedenfalls nicht ganz verschwinden. Es geht hier nicht um Folklore, sondern um eine Dimension des Menschseins und um einen Schlüssel zur Welt.«³

Auf der anderen Seite gerät der sog. konfessionelle Religionsunterricht zunehmend unter Druck. Dies hat mehrere Gründe: Da nicht nur in Deutschland,

² Vermehrt müssen etwa literatur-, kunst- und musikwissenschaftliche Institute selbst Bibel- und Christentumskurse organisieren, da kaum noch Kenntnisse der *sujets* vorzusetzen sind – geschweige denn der religiösen Transformationsprozesse selbst, die sich in den Werken spiegeln.

³ Heribert Prantl, Zum Glück gibt es auch guten Religionsunterricht, in: Süddeutsche Zeitung vom 29.07.2022 (abgerufen unter www.sueddeutsche.de am 24.03.2023).

sondern vielfach in ganz Europa die Bindung an religiöse Gemeinschaften ab- und die Zahl der Konfessionslosen zunimmt, erscheint nicht wenigen ein konfessionell gebundener Unterricht an öffentlichen Schulen als anachronistisches Privileg verfasster Religionsgemeinschaften. Wenn, dann überzeugt in dieser Sicht ein religionskundlicher Unterricht, der sich auf Wissensgehalte konzentriert und ohne Bezug auf die gelebte Religion auskommen sollte.⁴ Zudem scheint die Organisierbarkeit des Religionsunterrichts in mehrfacher Hinsicht ein Hindernis für seine ordnungsgemäße Verortung in der Stundentafel zu werden. Die Diversifizierung in unterschiedliche Religionsunterrichte und zudem ein nicht-religiöses Alternativ- oder Ersatzfach, die Spannung zwischen dieser Aufgliederung und einem inklusiven Verständnis schulischer Bildung, der Mangel an Religionslehrkräften, die die entsprechenden Religionsunterrichte durchführen können, stellen Schulleiter:innen ebenso wie Stundenplanmacher:innen nicht selten vor kaum zu bewältigende Herausforderungen. Praktikable, aber nicht unbedingt gesetzeskonforme oder didaktisch hinreichend reflektierte »Lösungen« werden oft genug zur gängigen Antwort auf die sich verändernde Situation der religiösen Bindungen und Prägungen auch an der Schule; daneben tritt eine Reihe konzeptionell geleiteter Reformvorschläge.⁵

Der weitreichendste Vorschlag geht dahin, das Fach Ethik, das als Ersatz- bzw. Alternativfach zum Religionsunterricht eingeführt worden war und ist, dem

⁴ Vgl. Robert Jackson, *Signposts. Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*, Council of Europe, Straßburg 2014 (<https://theewc.org/resources/signposts/> (Stand: 01.04.2023); auf der Website auch auf Deutsch vorhanden); noch stärker auf organisatorische Abgrenzung zu den Religionsgemeinschaften bedacht ist Wanda Alberts et al. (Hg.), *Handbuch Religionskunde in Deutschland*, Berlin 2023.

⁵ Vgl. etwa Rudolf Englert (Hg.), *Was sollen Kinder und Jugendliche im Religionsunterricht lernen?*, Neukirchen-Vluyn 2011; Bernd Schröder (Hg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, Neukirchen-Vluyn 2014; Volker Ladenthin, *Wozu religiöse Bildung heute? Sieben Versuche, an der Endlichkeit zu zweifeln*, Würzburg 2014; Claudia Gärtner, *Religionsunterricht – ein Auslaufmodell? Begründungen und Grundlagen religiöser Bildung in der Schule*, Paderborn 2015; Harry Harun Behr et al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität*, Berlin 2021; Konstantin Lindner et al. (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*, Freiburg i. Br. 2017; Ulrich Riegel, *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*, Stuttgart 2018; Andreas Kubik et al. (Hg.), *Neuermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung*, Göttingen 2022; Michael Domsgen, Ulrike Witten (Hg.), *Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen*, Bielefeld 2022.

konfessionell gebundenen Religionsunterricht vorzuziehen und für alle Schüler:innen verbindlich zu machen.⁶ Die Frage stellt sich dann freilich, wie die für Religion konstitutive Seite der Lebens- und Glaubensüberzeugungen in einem solchen Unterricht thematisch wird, und wie sich Schüler:innen eine verantwortete und begründete Position zum Religionsphänomen pädagogisch sinnvoll erarbeiten können, ohne die damit verbundenen Tiefendimensionen zu thematisieren. Zudem gründen die verfassungsrechtlichen Regelungen zum Religionsunterricht in der Einsicht, dass nicht der Staat über die religiösen und weltanschaulichen Orientierungen bestimmen darf. So klar diese Problemanzeigen im Blick auf einen Ethikunterricht für alle aus bildungstheoretischer Perspektive und von den Faktizitäten des konkreten Religionsunterrichts her sind, so präsent bleiben in der Öffentlichkeit zugleich die an den Religionsunterricht angelagerten Missverständnisse und Zerrbilder.

Im Zentrum dieser Ambivalenzen befinden sich die Lehrkräfte, die an öffentlichen Schulen Religion unterrichten. Schon seit geraumer Zeit bewegen sie sich in einem Spannungsfeld von Herausforderungen und Ansprüchen aus im Wesentlichen fünf Bereichen: den Schülerinnen und Schülern, deren Eltern, der Religionsgemeinschaft, welche den Religionsunterricht mitverantwortet, der Schule und ihrer Leitung sowie der Gesamtgesellschaft und deren religiöser Kultur. Es lässt sich ohne weiteren Aufwand erkennen, dass in jedem dieser Bereiche die Pluralität und Komplexität der Bedingungen in den letzten Jahren kontinuierlich zugenommen hat; es sind nicht zuletzt die Religionslehrenden selbst, die dies – im Spiegel etlicher empirischer Untersuchungen⁷ – wahrneh-

⁶ Vgl. als markante Argumentationsgänge in dieser Richtung aus ethikdidaktischer Sicht Christof Schilling, *Bildung im Ethikunterricht. Grundlinien des Schulfaches Ethik in einer pluralen Gesellschaft*, Stuttgart 2018; und aus theologischer Sicht Hartmut Kreß, *Religionsunterricht oder Ethikunterricht?*, Baden-Baden 2022.

⁷ Vgl. etwa Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Antonia Lütke/Thorsten Dittrich, *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt [ReVikoR]. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016; Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2017; Monika Marose/Michael Meyer-Blanck/Andreas Obermann (Hg.), »Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!« Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW, Münster 2016; Michael Domsgen (gemeinsam mit Elena Hietel und Teresa Tenbergen), *Perspektiven zum Religionsunterricht. Eine empirische Untersuchung unter Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften in Sachsen-Anhalt*, Leipzig 2021; Manfred L. Pirner (unter Mitarbeit von Daniela Kertes und Marcus Penthin), *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie*, Stuttgart 2022; Monika E. Fuchs/Elisabeth Hohensee/Bernd Schröder/Joana Stephan, *Religionsbezogene Bildung in Niedersächsischen Schulen (ReBiNiS). Eine repräsentative empirische Untersuchung*, Stuttgart 2023.

men, kritisch reflektieren und »vor Ort« handlungsleitend fruchtbar machen. Diese Entwicklung berührt in besonderem Maße das Kerngeschäft der Lehrenden: das Unterrichten über den Sachgegenstand »Religion«, dessen didaktische Struktur neu zu bestimmen ist. Man kann sagen: Objektiv haben sich die Anforderungen an die Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den letzten Jahrzehnten deutlich erhöht. Dies kann nicht ohne Folgen für deren Ausbildung bleiben.

2 Der Weg zur Heidelberger Konsultation

Der Evangelisch-theologische Fakultätentag (E-TFT) und die Konferenz der Institute für Evangelische Theologie (KIET) – insbesondere in der von ihnen wie den Kirchen personalisierten »Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums« – genauso wie der Katholisch-Theologische Fakultätentag (KThF) sowie verschiedene weitere wissenschaftliche und kirchliche Gremien auf katholischer Seite bearbeiten und beraten seit Jahren kontinuierlich Fragen des Theologiestudiums, der Studien- und Prüfungsordnungen sowie der Veränderungen des Berufsbildes von Pfarrer:innen und Religionslehrer:innen.

Doch die sich zuspitzenden Herausforderungen nicht nur für diese beiden Berufsgruppen, sondern auch für die Kirchen und Religionsgemeinschaften gaben Ende der 2010er Jahre Anlass, die anstehenden Klärungen in einem deutlich weiteren Kreis zu diskutieren. Dafür galt es, zwei Konsultationen – je eine im Blick auf die Pfarrbildung und im Blick auf die Religionslehrer:innenbildung – durchzuführen, die nicht nur Vertreter:innen wissenschaftlicher Theologie und kirchliche (Aus-)Bildungsreferent:innen, sondern darüber hinaus auch Multiplikator:innen des Vorbereitungsdienstes und der Fortbildung, dazu Studierende sowie Vikar:innen beziehungsweise Referendar:innen miteinander ins Gespräch bringen sollten.

Die Konsultation zum Berufsbild und zum Bildungsweg von Pfarrerinnen und Pfarrern fand im Mai 2019 in Hildesheim statt. Deren Beiträge liegen publiziert vor,⁸ die Implementierung mancher Vorschläge ist auf dem Weg.

Anfang 2020 begannen die Planungen für eine Konsultation zum Berufsbild und zu den Bildungswegen von Religionslehrerinnen und -lehrern, die für den Herbst 2021 vorgesehen war, aber aufgrund der Corona-Pandemie zweimal verschoben werden musste. Schnell wurde den Initiator:innen aus E-TFT, KIET und Evangelischer Kirche in Deutschland (EKD) deutlich, dass über die Bildung

⁸ Bernd Schröder (Hg.), Pfarrer oder Pfarrerin werden und sein. Herausforderungen für Beruf und theologische Bildung in Studium, Vikariat und Fortbildung (VWGTh 61), Leipzig 2020. Zur Genese und zum Ergebnis dieser Hildesheimer Konsultation s. 15–31 und 573–583.

von Religionslehrer:innen und deren Reform nicht allein im Blick auf die evangelischen Verhältnisse nachgedacht werden kann, sondern hier wenigstens auch katholische Multiplikator:innen einzubeziehen sind: Der KThF engagierte sich daraufhin genauso wie Vertreter:innen der »Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik« (AKRK) und der »Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik« (GwR).

Wie schon im Fall der pfarrbezogenen Konsultation bestand Übereinstimmung darin, dass die Tagung auf breiter Basis und ohne unmittelbaren Entscheidungsdruck die anstehende Neujustierung der Religionslehrendenbildung zu beraten habe.

»Breite Basis« heißt: Zur Tagung sollten nicht nur Vertreter:innen verschiedener theologischer Disziplinen der an der Lehramtsbildung beteiligten Fakultäten und Institute eingeladen werden, sondern auch Vertreter:innen der Studienseminare und der (kirchlichen) Fortbildungsinstitute, zudem Mitglieder der mit Fragen der Religionslehrendenbildung befassten Gremien und nicht zuletzt, »Betroffene«: Studierende des Lehramts verschiedener Schulformen, Referendar:innen, Religionslehrende bzw. Fachleiter:innen – und das alles selbstverständlich in evangelisch-katholischer Ökumene samt einem darüber hinausgehenden Blick auf weitere Konfessionen und Religionen.

»Anstehende Neujustierung« heißt: Das bisherige Grundkonzept der Religionslehrendenbildung in ihren drei Phasen wurde evangelischerseits unter dem Titel »Theologisch-religionspädagogische Kompetenz« 2009 veröffentlicht.⁹ Von katholischer Seite lagen mit dem Papier der Deutschen Bischofskonferenz »Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung« 2010¹⁰ wichtige Standards vor. Seitdem wurden zum einen Kriterien für die Überprüfung vorhandener und für die Konzeption künftiger Studiengänge für das Religionslehramt formuliert¹¹ und zum anderen die Kompetenzanforderungen im Blick auf konfessionelle Kooperation, interreligiöses Lernen, Lehr-Lern-Prozesse zum Umgang mit »konfessionslosen« Weltanschauungen, Inklusion oder Digitalisierung fortgeschrieben.¹²

⁹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung, Hannover 2009 [= EKD-Texte 96].

¹⁰ Vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung [= Die Deutschen Bischöfe 93], Bonn 2011.

¹¹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Zur Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen Evangelische Religionslehre, Hannover 2015 [= EKD-Texte 126].

¹² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Eine Empfehlung für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht [= Die deutschen Bischöfe 103], Bonn 2016; Katholisch-Theologischer Fakultätentag, Transformationsprozesse des Religiösen aufgreifen

Die bisherigen Beratungen solcher und möglicher anderer Fortschreibungen (z. B. im Blick auf fächerübergreifendes Lernen) zeigen deutlich, dass eine bloße Addition weiterer Kompetenzerfordernisse nicht länger möglich bzw. realitätsfern ist – zumal schon das bisherige Grundkonzept wohl nur unter den Bedingungen eines gymnasialen Studiengangs (CP-Volumen, Fachlichkeit) die Chance hat, einigermaßen vollständig umgesetzt zu werden. Insofern gilt es, neu zu überlegen, welche Anforderungen in welcher Phase der Religionslehrendenbildung gestellt werden können und sollen, wie die zu erwerbenden Kompetenzen zu hierarchisieren und im Falle unterschiedlicher Volumina von Lehramtsstudiengängen (für verschiedene Schulformen) zu erwerben sind.

Ebenfalls zu berücksichtigen sind einerseits die zum Teil gravierenden Verschiebungen in Organisation, Inhalt und Didaktik des Religionsunterrichts und im Bereich der Schulseelsorge bzw. Religion im Schulleben, andererseits Veränderungen in Biografie und Haltung der (angehenden) Religionslehrenden sowie in Bezug auf deren religiöses Wissen, auf die schon jetzt u. a. durch Programme kirchlicher Studierendenbegleitung reagiert wird. Nicht zuletzt ist die Einbeziehung ökumenischer und internationaler Perspektiven geboten.

Auf dem Hintergrund all dieser Überlegungen und weiteren Planungsabstimmungen in den zuständigen Fachgremien fand die Konsultation auf Einladung von E-TFT, KIET und EKD in Verbindung mit dem KThF und unterstützt von der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie (WGTh), von der Evangelischen Landeskirche in Baden und vom Erzbischof Freiburg schließlich vom 29. September bis 1. Oktober 2022 in der Universität mit der Peterskirche und der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg statt. Unter dem Titel »Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert – Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung« diskutierten dort zu Vorträgen, in Workshops und Ausstellungen gut 200 Teilnehmende aus ganz Deutschland und dem europäischen Ausland – Fachleute aus Fakultäten, Hochschulen, Kirchen und Instituten, die für Studium, Referendariat und Fortbildung verantwortlich sind, Vertreter:innen von Ministerien, Lehrer:innenseminaren, Schulleitungen sowie Referendar:innen und Studierende – über die derzeitige Situation des Religionsunterrichts, die anstehenden Transformationsprozesse in der Professionalisierung von Religionslehrkräften und deren Konsequenzen für Aus-, Fort- und Weiterbildung. Dabei spielten Fragen der

und bearbeiten. Empfehlungen des Katholisch-Theologischen Fakultätentages zur Adaption theologischer Studiengänge, o. O. 2020; Ev. Kirche in Deutschland (Hg.), Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, Hannover 2022; Zur Digitalisierung vgl. Ev. Kirche in Deutschland (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2022 [= EKD-Texte 140], 48–61.

konfessionellen Kooperation ebenso eine Rolle wie interreligiöse Lernprozesse, das Verhältnis von Ethik- und Religionsunterricht ebenso wie das Leitbild des Religionslehrer:innenberufs oder Aspekte der Studienreform angesichts bereits überfrachteter Studiengänge und stetig wachsender Anforderungen.

Übergreifende Perspektiven der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Religionsgemeinschaften für den Religionsunterricht wurden im Rahmen einer Festveranstaltung am 29. September in der Alten Aula der Universität unter der Überschrift »Religiöse Bildung im freiheitlichen, säkularen Staat« thematisiert. Dort hielt Bodo Ramelow als amtierender Bundesratspräsident den Eröffnungsvortrag. Dorothee Wüst, Kirchenpräsidentin der Evangelischen Kirche der Pfalz, sprach für die evangelische, Ordinariatsrätin Susanne Orth (Erzdiözese Freiburg) für die katholische Seite, Staatssekretär Volker Schebesta für das Kultusministerium in Stuttgart, die beiden Rektoren Bernhard Eitel und Hans-Werner Huneke für Universität und Pädagogische Hochschule, Helmut Schwier für E-TFT und KIET. Die Grußworte aus Kirchen und Politik zeigen Wertschätzung, Notwendigkeit und Veränderungspotential des gegenwärtigen Religionsunterrichts und skizzieren eine erste Silhouette der Herausforderungen, die in den weiteren Beiträgen aufgenommen, theoretisch wie praktisch vertieft und ergänzt werden.

3 Herausforderungen für die Bildung von Religionslehrer:innen

Im Zuge der Vorbereitung der Konsultation wie auch dieses Dokumentationsbandes wurden die einzelnen Beiträge zur Konsultation vier Themenfeldern zugeordnet, die eine Übersicht der Herausforderungen an die Religionslehrer:innenbildung ermöglichen und an der Person der Religionslehrer:in, der dreigeteilten Ausbildung, den religionspädagogischen und -rechtlichen Konzeptionen sowie schließlich an strittigen Einzelfragen orientiert sind.¹³ Sie seien hier kurz benannt.

1. Professionalität als Leitbild – bildungswissenschaftliche und religionspädagogische Horizonte: Die Professionalität einer Religionslehrer:in steht jeweils in einem ganz spezifischen Spannungsfeld: Wurde die Professionalität von Religionslehrkräften über lange Zeit vorwiegend und in manchen lehramtlichen Texten sogar ausschließlich in Verbindung zu den jeweiligen Kirchen formuliert, trugen die Umwälzungen im Religionsfeld genauso wie die Innovationen in den Bildungswissenschaften und die Transformationen von Schule in den letzten Jahrzehnten dazu bei, auch das Religionslehrer:innenhandeln deutlicher als

¹³ Jedes Hauptkapitel ist in diesem Band mit einer ausführlicheren, Übersicht gebenden Einleitung versehen.

bislang vom Unterricht und damit vom allgemeinen bildungswissenschaftlichen und pädagogischen Anspruch her zu denken.

Diese Veränderungen müssen sich auch in den Lehramtsstudiengängen widerspiegeln, die allerdings noch immer weithin vom – auf pastorale Berufe bzw. das Pfarramt bezogenen – Magisterstudiengang Katholische bzw. Evangelische Theologie dominiert sind.

In der religionspädagogischen Literatur sind in den letzten Jahren verschiedene Vorschläge gemacht worden, die spezifische Professionalität dieses Berufs theoretisch zu fassen. Diese Vielfalt spiegelt sich auch in den Beiträgen dieses Bandes wider. Einigkeit besteht in der religionspädagogischen Theoriebildung inzwischen darüber, die Professionalität von Religionslehrkräften im Allgemeinen ihres Lehrer:innenhandelns zu sehen und ihre Spezifik im Thematisieren des Unterrichtsgegenstands Religion auszumachen. Die Debatte ist allerdings weiterhin darüber zu führen, wie dieses Allgemeine und Spezifische in der Religionslehrer:innenbildung abgebildet werden kann, so dass Studierende über die verschiedenen Phasen angemessen auf ihre zukünftige Tätigkeit vorbereitet werden können, und welche Theorieansätze dafür am hilfreichsten sind.

2. Religionslehrer:innenbildung in drei Phasen – empirische, kirchliche und theologische Horizonte: Die Ausbildung von Religionslehrkräften und deren Weg zu eigentlichen religionspädagogischen Expert:innen verläuft in Deutschland in einem an sich gut eingespielten Dreischritt von Studium, Referendariat sowie fachbezogener Fort- und Weiterbildung im Beruf. Aus unterschiedlichen Gründen gerät dies Wechselspiel zur Zeit immer wieder aus dem Takt, angefangen beim Lehramtsstudium der Theologie selbst. Dies fängt schon bei der Beobachtung an, dass heutige Kohorten von Anfänger:innen ganz andere Voraussetzungen mitbringen – oder eben auch: nicht mitbringen –, als dies noch vor einigen Jahrzehnten der Fall war. Dies war und ist inzwischen mehrfach Gegenstand empirischer Untersuchung.¹⁴ Angesichts steigender Anforderungen, aber zumindest nicht ebenso steigender – wenn nicht gar abnehmender – Vorkenntnisse wird es ohne Transformationen des Studiums nicht angehen. Auch die Herausforderungen in der zweiten und dritten Phase haben sich geändert und die Komplexität, die Wissens-Könnens-Aufgaben über den Theorie-Praxis-Konnex zu bearbeiten, hat sich gesteigert. Aus den Beratungen auf der Konsultation ist dabei deutlich geworden, dass zwar jede Phase auf ihre spezifische Weise, jedoch insgesamt alle einen Beitrag dazu leisten müssen, die Studierenden zu befähigen, eine eigene theologische Position auszubilden. Diese als Mitte der religions-

¹⁴ Vgl. Monika E. Fuchs/Florian Wiedemann, »Ich studiere Theologie, weil ...«. Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden, Stuttgart 2022; Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie, Stuttgart 2022, sowie ihren diese Studie vorstellenden Beitrag im vorliegenden Band, Kapitel II.

pädagogischen Ausbildung zu konturieren, setzt freilich voraus, sie auch in ihrer professionellen und näherhin didaktischen Funktionalität ausweisen zu können – ebenso wie sie schulartenspezifisch zu deklinieren, um den geheimen gymnasialen *bias* weiter Teile der Lehramtsstudiengänge nachhaltig zu überwinden.

3. *Religionsunterricht und Religionslehrer:innenbildung im Plural – kontextuelle und konzeptionelle Perspektiven:* Die Rechtslage und die religionskulturelle Entwicklung in Deutschland haben dafür gesorgt, dass es inzwischen eine relativ große Bandbreite an Organisationsformen des Religionsunterrichts gibt. Man kann dies als Problem ansehen oder auch als Elastizität nur vermeintlich starrer Vorgaben. Die damit verbundenen Fragestellungen gewinnen dadurch an Gewicht, dass zumindest Judentum und Islam den Religionsunterricht in den letzten Jahren verstärkt als doppelte Möglichkeit ergriffen haben, sowohl die religiöse Identität der Kinder ihrer Mitglieder am Lernort Schule zu reflektieren und zu stärken, als auch sich an einer zentralen Institution des demokratischen Staates – der Schule – aktiv zu beteiligen und sich damit in gewisser Weise auch gesellschaftliche Anforderungen an Diskursivität zu eigen zu machen.

4. *Strittige Themen der Religionslehrer:innenbildung – Desiderate und Kontroversen:* Jenseits der »ganz großen Fragen« stellen sich eine Fülle von Problemen der Ausbildung, welche zum Teil schon alt sind, aber neues Gewicht erhalten haben (wie etwa die Rolle der altsprachlichen Ausbildung im Studium oder das Verhältnis von Studium und Praktikum), zum Teil aber auch erst in letzter Zeit neu aufgekommen sind (zum Beispiel die allgemein- und religionspädagogische Bedeutung einer Kultur der Digitalität oder die tragende Rolle Interkultureller Theologie). Schließlich kommt in diesem Problemkreis die Rolle der Kirchen noch einmal gesondert zur Sprache, nämlich nicht nur hinsichtlich ihrer rechtlichen Bedeutung, sondern auch aufgrund ihrer Möglichkeit einer besonderen spirituellen Begleitung der Studierenden in Form eines Mentorats. Diese Möglichkeit wirft dann freilich noch einmal ein Licht zurück auf die Herausforderung, die der Unterrichtsgegenstand Religion mit sich bringt, insofern er nicht nur Diskursystem, sondern auch Lebensüberzeugung ausmacht.

4 Anstehende Transformationsprozesse

Die Konsultation kann insofern als Erfolg angesehen werden, als zum einen die konstruktiven und sachorientierten Diskussionen die Bedeutung der Themen und Probleme unterstrichen, und sich zum anderen – soweit das bei dieser Teilnehmendenzahl festzustellen ist – tatsächlich so etwas wie eine *gemeinsame* Beratung der Beteiligten aller drei Ausbildungsphasen ergab. Bemerkenswert war ferner das Ausbleiben allzu abstrakter Debatten. Stattdessen dominierte die Freude an konkreten Erörterungen, an *best-practice*-Beispielen, an Ideen und

Verfahrensweisen für die Neu-Aufstellung der Lehramtsstudiengänge sowie an damit verbundenen Theorien und Theologien.

Die Konsultation markiert damit auf der einen Seite den derzeitigen Stand der Dinge in Sachen (Aus-)Bildung für das Religionslehramt. Auf der anderen Seite lässt sie auch Desiderate für die Zukunft erkennen. Einige von ihnen sind bereits in Angriff genommen. Dies gilt besonders für viele derzeit laufende evangelische wie katholische religionspädagogische Forschungsprojekte und theologische Ausbildungsinnovationen, die konfessionell-kooperative Lehr-Lern-Formate nicht nur für den Religionsunterricht, sondern auch für die theologischen Studiengänge entwickeln und Studierende dafür zu befähigen suchen. Ferner arbeitet auf evangelischer Seite die »Gemischte Kommission II« für die Reform des Theologiestudiums im Bereich der Lehramtsausbildung, in der Vertreter:innen von Fakultäten bzw. Instituten und Kirchen zusammenkommen, derzeit daran, den bislang grundlegenden EKD-Text 96 zu revidieren und ein operationalisierbares Leitbild einer Religionslehrer:in zu entwickeln. Andere Desiderate zeichnen sich in der Form von noch ausstehenden Aufgaben immer klarer ab: So wird etwa deutlich, dass die Transformationsprozesse in Sachen religiöser Bildung kaum ohne eine grundlegende Veränderung in Sachen Aufbau und Inhaltlichkeit von Lehramtsstudiengängen zu haben sein werden.

Das letzte Kapitel bietet Rückblicke und Ausblicke von Tagungsteilnehmenden in ihren unterschiedlichen Professionen und mündet in eine Gesamtchau der nun anstehenden Aufgaben. Werden sie bearbeitet und diskutiert, wäre dies ein nachhaltiger Beitrag der Heidelberger Konsultation zu einer Religionspädagogik und einer wissenschaftlichen Theologie insgesamt, die theologisch-religionspädagogische Aus-, Fort- und Weiterbildung reflektiert und notwendige Transformationen anstößt.

I Professionalität als Leitbild – bildungs- wissenschaftliche und religionspädagogische Horizonte

Einleitung

Martin Hailer

Professionalität als Leitbild: Das klingt einerseits banal, denn wie anders als professionell sollte eine Lehrerin wohl agieren, die ihren Beruf ernstnimmt und von den Kollegen wie den Schülerinnen ernstgenommen zu werden wünscht? Andererseits ist dies alles andere als banal, weil nicht zum Vorherein feststeht, was pädagogische Professionalität überhaupt ist, wie man sie erlangt und wie ein entsprechender Leitbildprozess wohl aussehen könnte. Die Sache verändert sich dann noch einmal, wenn es um die Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern geht, die Religionsunterricht erteilen. Denn wenn Professionalität nicht allein formal beschreibbar sein sollte, sondern sich – mindestens auch – von den zu unterrichtenden Inhalten herleitet, kann die Professionalität von Religionslehrkräften nicht ohne religionspädagogische und theologische Erwägungen bestimmt werden. Wer Religion unterrichtet wie Sport, macht offenkundig etwas falsch. Eröffnet ist also das Gespräch zwischen der bildungswissenschaftlichen Professionalitätsforschung einerseits und der fachspezifischen Diskussion ihrer Ergebnisse andererseits. Hierbei muss es sich durchaus nicht nur um eine einlinige Rezeption handeln, so als sei die Religionspädagogik hier aufs Empfangen und fachspezifische Weiterdenken abonniert. Rückspiegelungen der fachspezifischen Ergebnisse in die allgemeine Pädagogik sind ja zumindest nicht auszuschließen.

Je nach Gesetzeslage werden sie überdies nachgerade gefordert. So legt das Schulgesetz des Landes Baden-Württemberg fest, dass alle Schülerinnen und Schüler »in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe [...] zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern« sind.¹ Die Frage, wie etwa Mathematik oder der schon erwähnte Sport in Verantwortung vor Gott und im Geist christlicher Nächstenliebe unterrichtet werden können, ist mindestens in diesem Bundesland allen Ernstes zu stellen.

¹ Schulgesetz für Baden-Württemberg, Fassung vom 1.8.1983, zuletzt geändert 17.12.2020, § 1, Abs. 2.

Schnittfelder also sind im Rahmen dieses Kapitels zu bearbeiten. Es legt sich nahe, mit dem Beitrag aus der allgemeinen Bildungsforschung zu beginnen. *Annette Scheunpflug* (Universität Bamberg) unternimmt dies. Sie verortet das Thema der Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern wiederum in einem Schnittfeld, nämlich in dem aus empirischen und normativen Zugängen. In der Tat lässt sich empirisch feststellen, welches Verhalten von Lehrkräften als professionell erlebt wird, sei es in der Selbst- oder in der Fremdbeobachtung. Die Frage, was zu Recht »professionell« genannt zu werden verdient, ist damit aber noch nicht gestellt. Entsprechend sind die Modelle von Lehrerprofessionalität, die sie einleitend vorstellt, vornehmlich normativ gewonnen. Für die empirische Frage ist dieser Zugang unerlässlich, denn nur wer weiß, wonach er (nicht) fragt, kann dies mit Aussicht auf Erfolg auch tun. Welcher normative Rahmen »das Rennen macht«, ist damit freilich noch nicht entschieden. Scheunpflug plädiert dafür, an den Fähigkeitenansatz von Martha Nussbaum – ihrerseits eine der profilierten Kritikerinnen der weltweit bekannten und rezipierten Theorie der Gerechtigkeit von John Rawls – anzuschließen: Hier bietet sich vor allem die Möglichkeit, Professionalität nicht nur als Fähigkeit/Eigenschaft eines Individuums, sondern in ihrer sozialen Netzwerkartigkeit verstehen zu lernen.

Konstantin Lindner (Universität Bamberg) kommentiert dies durch eine mehrfache Kontextualisierung: Er zeigt u. a. mit Verweis auf die COACTIV-Studie Horizonte der Professionalitätsdebatte auf und ordnet sie in den internationalen (Anforderungen der OECD) und in den Horizont der wachsenden religiösen Heterogenität ein. Auch der Formwandel durch die rasch groß werdende Kultur der Digitalität spielt eine Rolle. Als Konsequenzen für das Lehramtsstudium benennt er vorrangig eine konsequente Multiperspektivität und den expliziten Einbezug der Arbeit an den eigenen Werthaltungen der Studierenden.

Die Antwort von *Martin Hailer* (Pädagogische Hochschule Heidelberg) bewirbt mit dem strukturtheoretischen eines der im Hauptaufsatz genannten Modelle von Lehrerprofessionalität und sucht für es den theologischen wie sozialphilosophischen Anschluss, u. a. mit Verweisen auf die Dialektische Theologie und die Sozialtheorie von Hannah Arendt. Die Orientierung an Martha Nussbaums Fähigkeitenansatz versieht er mit einem Fragezeichen bezüglich der theologischen Plausibilität des für sie zentralen Katalogs menschlicher Fähigkeiten.

David Käbisch (Universität Frankfurt) und *Mirjam Schambeck sf* (Universität München) nehmen sich des Themas aus evangelischer und katholischer Perspektive noch einmal an und fokussieren besonders auf die drängende Frage, wie die Professionalität von Religionslehrkräften im Gesamt der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern zu verorten ist. Käbisch sieht hierfür zunächst die einschlägigen Äußerungen der EKD durch, die sich seit 2008 mehrfach dazu äußerte und dies im engen Austausch mit der wissenschaftlichen Theologie realisierte. Er bezieht dies sodann auf die bereits erwähnte COACTIV-Studie, die u. a. nach

Werthaltungen, Überzeugungen und selbstregulativen Fähigkeiten von Lehrerinnen und Lehrern fragt. Wiederum in Anlehnung an die COACTIV-Studie plädiert Käbisch dafür, die Kompetenzfrage in Sachen Religionsunterricht analog zu der anderer Fächer zu sehen und der religionsunterrichtlichen Sonderstellung eine Absage zu erteilen. Die sich (auch) in der behaupteten Sonderstellung noch zeigende Dominanz pfarramtlicher Theologie ist nicht zukunftsweisend. Schambeck unterstreicht die Orientierung an der COACTIV-Studie und damit die Grundüberzeugung, dass die Profession des Religionslehramts zuerst vom Lehrberuf überhaupt und dann inhaltlich von den für guten Religionsunterricht nötigen Inhalten zu gewinnen ist. Wie aber soll dies angesichts eines Jahrtausende alten Faches und zugleich angesichts der vielbeschworenen »Explosion des Wissens« möglich sein? Das in enger Auseinandersetzung mit der genannten Studie vorgetragene Plädoyer heißt, Fachwissen von Religionslehrkräften als »akademisches Forschungswissen« zu bestimmen, das aber nicht theologisches Forschungswissen »überhaupt« ist, sondern in genauer Bezogenheit auf die Curricula im Religionsunterricht entwickelt wird. Dessen Spezifik schließt ein, dass es nicht nur um diskursives, sondern auch um lebensorientierendes Wissen geht – auf Seiten der Lehrkräfte wie auf Seiten der Schülerinnen und Schüler.

Damit liegen erste Vorschläge auf dem Tisch, wie die pädagogische und theologische Bildung künftiger Religionslehrkräfte aussehen könnte. Die Debatte ist eröffnet und wird in den Folgekapiteln in ihrer ganzen thematischen Breite weitergeführt.

Professionalität von Religionslehrer:innen

Annette Scheunpflug

Der vorliegende Band möchte einen Blick in die Zukunft der Lehrkräftebildung hinsichtlich der Fächergruppe Religion wagen. Wissenschaftlich lässt sich die Zukunft nicht vorhersehen; vielmehr können weitere Entwicklungen nur vor dem Hintergrund der bisherigen Entwicklungen und Erfahrungen abgeschätzt werden. Für diesen Beitrag wurden seitens der Herausgebenden im Vorfeld Fragen formuliert. Dabei ging es um das Bild der Lehrkraft, deren theologische wie pädagogische Fachlichkeit und um die Frage, wie diese zu erreichen sei. Diese Fragen oszillieren zwischen einem empirischen Zugang und einem normativen Zugang zur Frage der Lehrkräfteprofessionalität. Beide Zugänge sollen zumindest in Ansätzen bedient werden.

Der Beitrag gliedert sich in folgende Abschnitte: Zunächst geht es um die Konzeptionierung der Professionalität von Lehrkräften und die mit diesen Modellen in Verbindung stehenden empirischen Zugänge. Zweitens werden einige Befunde zur Professionalität von Religionslehrkräften aus dem erziehungswissenschaftlichen Umfeld zusammengetragen. Drittens werden kurz einige Herausforderungen benannt, die sich aus der Analyse der Gegenwart für die nahe Zukunft stellen dürften. Vor diesem Hintergrund werden Überlegungen zur Zukunft der Professionalität von religionspädagogischen Lehrkräften abgeleitet.

1 Konzeptionierung von Lehrkraftprofessionalität: Drei Modelle

Der Diskurs zur individuellen Professionalität von Lehrkräften¹ ist durch drei Modellvorstellungen geprägt, die kurz vorgestellt werden. Alle drei haben jeweils eine Fundierung durch empirische Forschung erlangt.

¹ Vgl. zum Unterschied zwischen individueller und kollektiver Professionalisierung im Religionsbereich Henrik Simojoki u. a., Die Professionalisierung des Religionslehrerberufs als Aufgabe und Gegenstand religionspädagogischer Forschung. Historische und

(1) Das Kompetenzmodell

Das Modell, das zweifelsohne die stärkste Resonanz im erziehungswissenschaftlichen wie religionspädagogischen Diskurs erhalten hat, ist jenes zu Kompetenzen von Lehrkräften, wie es von Jürgen Baumert und Mareike Kunter für den deutschsprachigen Raum erarbeitet worden ist.² In diesem Modell wird die Professionalität von Lehrkräften als Kompetenz gerahmt und vor dem Hintergrund empirischer Studien danach gefragt, welche Kompetenzen für die Berufsausübung von Lehrkräften von Bedeutung sind.

Unterschieden wird zwischen vier Domänen der Profession, nämlich (1) den motivationalen Orientierungen, (2) den selbstregulativen Fähigkeiten, (3) dem Professionswissen sowie (4) den Überzeugungen und Werthaltungen.

Ewald Terhart fasst das Professionsverständnis dieses Zugangs folgendermaßen zusammen:

»Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, kollegiale Schulentwicklung ...) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung »professionelle Handlungskompetenzen« zusammengefasst werden. Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle.«³

Dieses Modell ist seit der Veröffentlichung 2006 vielfach empirisch unterlegt worden. Gerade das Professionswissen ist differenziert untersucht worden, so beispielsweise in der »COACTIV-Studie«⁴ oder im Projekt FALKO (Fachspezifische Lehrerkompetenzen) explizit auch für die Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens von Religionslehrkräften.⁵ Im Ergebnis wird die Bedeutung

systematische Perspektiven, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 68 (2016), 135–152.

² Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), 469–520.

³ Ewald Terhart, Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Pädagogische Professionalität, hg. von Werner Helsper/Rudolf Tippelt, Weinheim 2011, 202–224, 207.

⁴ Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, hg. von Mareike Kunter u. a., Münster 2011.

⁵ Michael Fricke, FALKO-R: Professionswissen von Religionslehrkräften. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz, in: FALKO. Fachspezi-

der Wissensdomänen einer Lehrkraft für die Qualität des Unterrichtens belegt. Dabei kann jedoch gute fachwissenschaftliche Kompetenz offensichtlich fehlende fachdidaktische Kompetenz nicht kompensieren.⁶

(2) Das strukturtheoretische Modell

Ein zweites Modell ist das von Werner Helsper und seinem Team entwickelte sogenannte »strukturtheoretische Modell« der Lehrerprofessionalität. Hier wird Lehrkräfteprofessionalität über Formen der Ausbalancierung der antinomischen Anforderungen an Lehrkräfte hinsichtlich von Autonomie und Heteronomie, Vertrauen und Nähe, Person und Sache entfaltet.⁷

In diesem Modell, das auf Basis vielfältiger qualitativer Untersuchungen entwickelt worden ist, steht eine pädagogische Handlungstheorie im Mittelpunkt, die pädagogisches Handeln als Handeln ins Ungewisse interpretiert, also als gebrochene Handlung, für die keine gesicherten simplen Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beschrieben werden können. Die mit dieser Kontingenz verbundenen Herausforderungen des Lehrerhandelns werden als widersprüchliche Verhältnisse beschrieben.

fische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik, hg. von Stefan Krauss u. a., Münster 2017, 291–336.

⁶ Kunter u. a., Professionelle Kompetenz.

⁷ Werner Helsper, Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, hg. von Barbara Koch-Priewe u. a., Bad Heilbrunn 2004, 49–98; ders., Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf, in: Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, hg. von Ewald Terhart u. a., Münster u. a. 2014, 216–241; ders., Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Ansatz, in: Beruf Lehrer/Lehrerin. Ein Studienbuch, hg. von Martin Rothland, Münster 2016, 103–125. Das strukturtheoretische Modell und das kompetenzorientierte Modell stehen im Diskurs nicht einfach nur nebeneinander, wie die hier gewählte Darstellung vielleicht fälschlicherweise vermuten lässt. Vgl. die Kritik von Baumert/Kunter, Professionelle Kompetenz, an Helsper, Antinomien, dessen Replik Werner Helsper, Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2007), 567–579, sowie die weitergeführte und tiefere Auseinandersetzung, die auch auf die methodische Auseinandersetzung zwischen quantitativer und qualitativer Forschung Bezug nimmt bei Jürgen Baumert und Klaus-Jürgen Tillmann, Empirische Bildungsforschung. Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 31, 2016.

Lehrkräfteprofessionalität aus strukturtheoretischer Sicht ist – in der Zusammenfassung von Terhart – die »Fähigkeit, die vielfachen Spannungen und [...] Antinomien sachgerecht handhaben zu können. Kompetenter, reflektierender Umgang mit unabstellbarer, aber gleichwohl täglich zu bewältigender und faktisch auch irgendwie bewältigter Unsicherheit und Undeterminiertheit werden im strukturtheoretischen Ansatz zum Kernstück pädagogischer Professionalität. Damit bleiben sowohl professionelles Handeln wie Professionalität immer prekär, und zwar sowohl situativ als auch berufsbiographisch.«⁸

Auch dieses Modell ist empirisch belegt, also mit Instrumenten zur Untersuchung des Verlaufs von Professionsentwicklung verbunden worden.⁹ Im Ergebnis steht hier die Bedeutung der Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit Heterogenität und die Bedeutung von Selbstreflexivität für die Entwicklung von Kompetenzen. Das Autorenteam konnte zeigen, dass »die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Heterogenität in nennenswerten Teilen durch die Selbstreflexivität, Perspektivübernahme und Ungewissheitstoleranz erklärbar ist. Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Bereitschaft, in bestimmten Situationen die Dinge aus der Perspektive der Lernenden zu sehen, und Toleranz im Umgang mit ungewissen und nichtplanbaren Unterrichtssituationen einen relativ hohen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen haben.«¹⁰ Colin Cramer und Team haben in ihren Überlegungen zur Metareflexivität die Bedeutung von Unsicherheit für die Lehrkraftprofessionalität aufgenommen und weiterentwickelt.¹¹

(3) Der Fähigkeitsansatz

Im internationalen Bereich, vor allem im Feld der Entwicklungszusammenarbeit, spielt für die Konzeptualisierung von Lehrerprofessionalität zudem der Fähig-

⁸ Terhart, *Lehrerberuf*, 206.

⁹ Doris Wittek u. a., *Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? Ein neues Instrument zur Erfassung professionalisierungsrelevanter fachübergreifender Merkmale von Lehramtsstudierenden*, in: *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, hg. von Ingrid Gogolin u. a., Wiesbaden 2020, 265–290.

¹⁰ Wittek u. a., *Strukturtheoretischer Professionsansatz*, 283.

¹¹ Colin Cramer/Martin Drahm, *Professionalität als Meta-Reflexivität*, in: *Lehrer(in) sein – Lehrer(in) werden – die Profession professionalisieren*, hg. von Marcus Syring/Sabine Weiß, Bad Heilbrunn 2019, 17–33; Colin Cramer u. a., *Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf*, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 65 (2019), 401–423; Julia Hapke/Colin Cramer, *Professionalität und Professionalisierung in der Sportlehrerbildung. Potential des Ansatzes der Meta-Reflexivität*, in: *Zeitschrift für sportpädagogische Forschung* 8 (2020), 39–58.

keitsansatz der amerikanischen Philosophin Martha Nussbaum eine bedeutsame Rolle.¹²

In diesem Konzept, das sich theoriegeschichtlich mit der Diskussion um den »human development index« in der Forschung zur Entwicklungszusammenarbeit (Mahbub ul Haq & Amartya Sen) einerseits und zur Inklusion (Martha Nussbaum) andererseits entwickelte, steht das Ziel im Mittelpunkt, Voraussetzungen zu identifizieren, die für ein gutes Leben erfüllt sein müssen. Damit rücken für die Lehrerbildung nicht nur die intrinsischen Fähigkeiten von Lehrkräften in den Blick, sondern auch jene »extern capabilities«, die als äußere Umstände und Rahmenbedingungen wirksam werden, unter denen eine Lehrkraft tätig ist. Damit werden die Rahmenbedingungen thematisierbar, die Lehrkräften Selbstwirksamkeit zusprechen, Frauen ermutigen, Gesundheit und körperliche Integrität fördern, Anerkennung ermöglichen oder Zugehörigkeiten wahrnehmbar machen.

Dieser Ansatz ist vor allem in ethnografischen Studien aus dem globalen Süden ausgearbeitet worden¹³ und hat in Deutschland vor allem aus Sicht der Ungleichheitsforschung Einzug in die Erziehungswissenschaft erhalten.¹⁴ Jüngst wurde dieser Ansatz in der Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP) im Kontext von »global competences« (eine der letzten PISA-Auswertungen) diskutiert.¹⁵ Ich halte ihn deshalb für interessant, da

¹² Vgl. im Überblick Amartya K. Sen, *Commodities and capabilities*, Amsterdam 1984; ders., *Human Rights and Capabilities*, in: *Journal of Human Development* 6 (2005), 151–166; Martha C. Nussbaum, *Women and Human Development. The Capabilities Approach*, Cambridge 2000; dies., *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit*, Berlin 2010; dies., *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Cambridge 2011.

¹³ Patience Mukwambo, *Human Development and Perceptions of Secondary Education in Rural Africa. A Zimbabwean Case Study*, in: *Compare. A Journal of Comparative and International Education* 1 (2021), 806–823; Ranya El Khayat, *The Capabilities Approach. A Future Alternative to Neoliberal Higher Education in the MENA Region*, in: *International Journal of Higher Education* 7 (2018), 36–44.

¹⁴ Hans-Uwe Otto/Mark Schrödter, »Kompetenzen« oder »Capabilities« als Grundbegriffe einer kritischen Bildungsforschung und Bildungspolitik?, in: *Bildungsungleichheit revisited*, hg. von Heinz-Hermann Krüger u. a., Wiesbaden 2011, 163–183; *Capabilities. Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft*, hg. von Hans-Uwe Otto/Holger Ziegler, Wiesbaden 2011; Markus Sauerwein/Svenja Vieluf, *Globale Kompetenzen als Capabilities? Eine Betrachtung der PISA-Konzeption globaler Kompetenzen aus der Perspektive des Capability Approach*, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 45 (2022), 25–32.

¹⁵ Vgl. Sauerwein/Vieluf, *Kompetenzen*.

mit ihm in Zeiten ansteigenden Lehrkräftemangels¹⁶ und vielfältig diskutierter Probleme von Lehrkräftegesundheit¹⁷ ein Weg eröffnet wird, Professionalität nicht nur als Personeneigenschaft zu verstehen, sondern als Interaktion und Ko-Konstruktion von Personeneigenschaften im Zusammenspiel mit den die Person umgebenden gesellschaftlichen oder auch im Mikro-Klima gegebenen Möglichkeitsräumen. Damit wird die Beobachtung, die vielleicht der ein oder andere auch schon mal an sich selbst gemacht hat, theoretisch fundiert, dass die eigenen Möglichkeiten und Kompetenzen sich in unterschiedlichen Umwelten unterschiedlich zeigen. Fragen von Gerechtigkeit und Professionalität werden in dieser Perspektive systematisch miteinander verbunden.

Resümee

Ich habe keinen Beitrag finden können, der diese drei Ansätze aus der Erziehungswissenschaft hinsichtlich der Anforderungen von Religionslehrkräften miteinander in Beziehung setzt.

Am weitesten verbreitet und elaboriert für die Forschung – in allen Disziplinen und auch für die Professionalität von Religionslehrkräften – ist der *Kompetenzansatz* und mit ihm die Messung von Kompetenzen einerseits wie das Nachzeichnen von Kompetenzverläufen andererseits.¹⁸

Für die praktische Lehrkräftebildung ist der Ansatz der *Strukturtheorie* an vielen Standorten rezipiert worden, ist doch der Umgang mit Unsicherheit und Ambivalenzen im Klassenzimmer bedeutsam und die Förderung von Selbstwirksamkeit, Multiperspektivität und Selbstreflexivität für den Religionsunterricht schon intuitiv von Relevanz.¹⁹

¹⁶ Axel Gehrmann, Hat die Erziehungswissenschaft das Thema »Seiteneinstieg in den Lehrerberuf« verschlafen? Zur Tendenz der (Selbst-)Marginalisierung in Zeiten hohen Ersatzbedarfes, *Erziehungswissenschaft* 60 (2020), 63–70.

¹⁷ Z.B. Julia Mach-Würth, *Gesund bleiben im Lehrerberuf. Eine empirische Studie zu subjektiven Gesundheitstheorien von Lehrkräften*, Wiesbaden 2021.

¹⁸ Vgl. z.B. Sigrid Blömeke u.a., *Opening up the Black Box. Teacher Competence, Instructional Quality, and Students' Learning Progression*, in: *Learning and Instruction* 2022, DOI 10.1016/j.learninstruc.2022.101600; Albert Bremerich-Vos u.a., *Fachliches und fachdidaktisches Wissen von angehenden Deutschlehrkräften im Referendariat. Konzeption und Ergebnisse einer Testung in Berlin und NRW*, in: *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung* 3 (2019), 155–172; vgl. im Überblick *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*, hg. von Ingrid Gogolin u.a., Wiesbaden 2020.

¹⁹ Vgl. dazu die Ausführungen zur kasuistischen Lehrerbildung bei *Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*, hg. von Merle Hummrich u.a.,

Den *Fähigkeitenansatz* konnte ich bisher für die Theorie und Empirie der Professionalität von Religionslehrkräften wie auch für deren Ausbildung noch nicht beobachten. Das liegt sicherlich auch daran, dass dieses der jüngste Debattenbeitrag ist und dieser noch nicht gut für die Lehrkräfteausbildung ausgearbeitet vorliegt. Da mit diesem Ansatz aber nicht nur die Anforderungen an die Person, sondern auch die inklusiven Rahmenbedingungen, die gesellschaftlichen Visionen und das gute Leben in den Blick kommen, sehe ich Anschlussmöglichkeiten an die Theologie und Didaktik der Religionen, die für zukünftige Lehrkräfteprofessionalisierung interessant sein könnten.

2 Empirische Befunde zur Professionalität von Religionslehrkräften

Der kompetenzorientierte Ansatz wie der strukturtheoretische Ansatz haben bereits zu vielfältigen Befunden zur Professionalität von Lehrkräften geführt, von denen einige auch für die Religionslehrkräfte von Bedeutung sind. Ich möchte im Folgenden vor dem Hintergrund dieser Forschung einerseits, aber auch vielfältiger Einzelstudien andererseits einige Befunde nennen, die für die in diesem Band diskutierten Themen für das Verständnis der Professionalität von Religionslehrkräften eventuell interessant sein könnten.

(1) Fachwissen und Didaktik

Die Befunde der COACTIV-Studie wurden bereits erwähnt.²⁰ Danach ist die Bedeutung der Wissensdomänen der Lehrkraft für das Unterrichten unzweifelhaft bedeutsam. Fehlendes fachliches Wissen kann weder durch gute Sozialkompetenz oder durch didaktische Aktivitäten kompensiert werden (zumindest gilt dies für den Mathematikunterricht). Gleichzeitig ist es aber ebenso offensichtlich, dass gute fachwissenschaftliche Kompetenz offensichtlich fehlende fachdidaktische Kompetenz nicht kompensieren kann.

Insofern ist die Frage nach dem Primat der Theologie, wie sie verschiedentlich für die Ausbildung gestellt wird, klar beantwortet: Unterricht kommt nicht ohne gute theologische Ausbildung aus, bedarf aber einer sehr guten fachdidaktischen Kompetenz. Dass Vermittlungskompetenz nicht einfach nur aus guter theologischer Fachkenntnis resultiert, dürfte auch für die Ausbildung

Wiesbaden 2016; Edina Schneider, »Ich mache mir Sorgen wegen der Probleme, die auf mich in der Schulpraxis zukommen.«, in: Journal für LehrerInnenbildung. Thema: Qualitätsoffensive 18 (2018), 29–34.

²⁰ Baumert/Kunter u. a., Professionelle Kompetenz.

von Pfarrerinnen und Pfarrern wichtig sein. Denn Predigten sind nicht nur Auslegung, sondern erfordern auch ähnlich wie Unterricht weitere Kompetenzen.

(2) Religion, Religiosität und Profession

Während die Wissensdomäne im kompetenzorientierten Modell gut untersucht ist, sind es die anderen drei, nämlich die motivationalen Orientierungen, die selbstregulativen Fähigkeiten sowie Überzeugungen und Werthaltungen nicht. Erstmals intensiver untersucht hat die Arbeitsgruppe um Manfred Pirner, Stephan Kröner und mich die Bedeutung von Religion und Religiosität auf professionelle pädagogische Orientierungen.²¹ Wir konnten zeigen, dass weder religiöse Überzeugungen noch religiöse Toleranz nennenswerte Varianz in verschiedenen Aspekten des Berufsethos aufzeigen, jedoch spirituelle Überzeugungen positive Effekte zeigten.²² Es sind also offensichtlich weniger die religiösen Überzeugungen der Lehrkräfte, die einen Effekt auf ihre berufsethischen Überzeugungen haben, als eine damit tendenziell einhergehende altruistische Haltung. Im Bereich der für den Lehrkräfteberuf so wichtigen pädagogischen Haltungen sind also noch weitere Studien zum Verhältnis von Religiosität und Einstellungen nötig.²³

(3) Profession und Selbstwirksamkeit

Empirische Befunde zeigen, dass für die Professionalität von Lehrkräften die Bedeutung des Aufbaus von unterrichtsbezogener Selbstwirksamkeit und unterrichtsbezogener Selbstreflexionsfähigkeit in der Ausbildung von Bedeutung

²¹ Markus Penthin u. a., Measuring Student Teachers' Beliefs Regarding Religion in Schools. Piloting and Preliminary Validation of Two Newly Developed Scales, in: *British Journal of Religious Education* 44 (2022), 281–292; ders. u. a., Does Teachers' Spirituality Make a Difference? The Explanatory Value of Spirituality and Religiosity for Teachers' Professional Beliefs, in: *Religion and Education* (2023), 1–32.

²² Markus Penthin u. a., Zusammenhänge zwischen religiös-spirituellen und berufsethischen Überzeugungen von Lehrkräften, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25 (2022), 81–106.

²³ Vgl. dazu den Forschungsüberblick Nastja Häußler u. a., Religious and Professional Beliefs of Schoolteachers. A Literature Review of Empirical Research, in: *International Journal for Learning, Teaching and Educational Research* 4 (2019); Manfred Pirner/Annette Scheunpflug/Stephan Kröner, Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern, in: *Religionspädagogische Beiträge* 74 (2016), 69–80.

ist.²⁴ Insofern dürften die Überlegungen zur Selbstwirksamkeit von Religionslehrkräften für die Lehrkräfteausbildung auch im Fach Religion relevant sein.²⁵

(4) Professionalität zwischen Gemeinde und Schule

Für den Religionsunterricht wird immer wieder auf die Bedeutung des Bezugs zur Kirchengemeinde und der kirchlichen Jugendarbeit verwiesen. Richtungsweisend sind in diesem Kontext die Befunde aus der qualitativen Studie von Magdalena Endres²⁶ über die Professionalität von Personen, die zwischen Gemeinde und Schule gemischte Aufgaben wahrnehmen, also z. B. als Lehrkräfte mit gemeindepädagogischer Ausbildung im kirchlichen Dienst sind. Ihre Untersuchung konnte zeigen, dass es den Professionellen überwiegend nicht gelingt, eine jeweils spezifische Professionalität für die unterschiedlichen pädagogischen Tätigkeiten auszubilden. Entweder wird die Gemeindegemeinschaft in schulischen Unterricht verwandelt oder der schulische Unterricht in eine andere Form von Gemeinde. Diese Befunde zeigen sehr grundsätzlich die Schwierigkeiten der Vernetzung der unterschiedlichen kirchlichen Handlungsfelder und damit die Herausforderungen, wie sie die Kammer für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend der EKD jüngst in ihrer Schrift »Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen« herausgearbeitet hat.²⁷

²⁴ Vgl. im Überblick Ralf Schwarzer/Lisa M. Warner, Forschung zur Selbstwirksamkeit bei Lehrerinnen und Lehrern, in: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, hg. von Ewald Terhart u. a., Münster 2014, 662–679; für die Entwicklung über den Berufsverlauf Anna Hartl/Doris Holzberger, Identifying Teachers' Motivational Profiles and Their Change from Teacher Education into Practice. A Longitudinal Study, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25 (2022), 427–451.

²⁵ Vgl. Mary Nosedá, Self-efficacy in Preservice Teachers Preparing to Teach Religious Education, in: Journal for Religious Education 68 (2020), 73–90.

²⁶ Magdalena Endres, Professionalität im Kontext formaler und non-formaler Bildung. Orientierungen von Religionspädagoginnen und -pädagogen in Schule und Gemeinde, Wiesbaden 2019; dies., Religionspädagoginnen und Religionspädagogen in Schule und Gemeinde. Empirische Befunde zu religionspädagogischer Professionalität bei gleichzeitiger Tätigkeit an formalen und non-formalen Bildungsorten, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71 (2019), 325–337.

²⁷ Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung, Leipzig 2022.

(5) Professionsprofile von Pfarramt und Lehramt

Interessant finde ich auch den Befund aus den Daten des Nationalen Bildungspanel zu den Formen des Engagements von Lehramtsstudierenden. Hier wird im Vergleich zwischen Studierenden des Pfarramts mit jenen des Lehramts Religion deutlich, dass Lehramtsstudierende deutlich mehr Engagement im religiösen Raum der Kirchen zeigen, hingegen angehende Pfarrerinnen und Pfarrer im Vergleich politisch und hochkulturell engagierter sind.²⁸ Sollten sich diese Befunde auch in weiteren Studien erhärten, dann wäre vielleicht die Rede vom »nur« Lehramt gegenüber dem Theologiestudium insofern obsolet, als dass hier die kirchlich engagierteren Studierenden zu finden wären.

3 Zukunft aus der Gegenwart?

Diese wenigen Überlegungen sollen ausreichen, um einige Aspekte aus dem weiten Feld der Theorien und empirischen Befunde zur Professionalität von Religionslehrkräften aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive in den religionspädagogischen Diskurs einzubringen. Ein systematisches Review wäre hier hilfreich, liegt bisher aber nicht vor. Meine Aufgabe ist es auch nicht, hier Vollständigkeit zu erreichen, sondern Überlegungen zur Zukunft der Professionalität von Religionslehrkräften anzustellen. Einige Fragen des im Vorfeld zu diesem Beitrag versandten Fragenkatalogs konnten ja schon vor dem Hintergrund der bisher vorliegenden Forschung beantwortet werden; sie stellen sich als in der Zukunft zu lösende Fragen also nicht mehr. Allerdings ist es aus einer wissenschaftlichen Perspektive schwierig, über die Zukunft zu sprechen, denn diese entzieht sich ja jeder empirischen Forschung.

Um nicht ganz im Subjektiven zu verharren, liegen meinen folgenden Überlegungen die auf die Lehrerverberufung bezogenen Ausführungen von Terhart zur Zukunft der Schulforschung (2021) und der OECD zu Zukunftskompetenzen (21st century skills) zugrunde.²⁹ Terhart benennt als Aufgaben der Forschung zur Schule und Lehrerverberufung die Themen Inhalte der Schule, Ungleichheit, Digitalität und die Neuordnung des Lehrkräfteberufs.³⁰ Die OECD hat als Herausforderungen für die Lehrkräfteberufung Orientierung in Komplexität, die Vision einer lebenswerten Welt, den Umgang mit Digitalität und mit »su-

²⁸ Jana Costa, Kulturelle Aktivitätsmuster angehender Lehrkräfte. Explorative Befunde zu Aktivitäten von Lehramtsstudierenden außerhalb formalisierter (Lern-) Kontexte, in: Zeitschrift für Pädagogik (2022), 227–248.

²⁹ Ewald Terhart, Zukunftsthemen der Schulforschung, in: DDS – Die Deutsche Schule, Beiheft 18, hg. von Detlef Fickermann, Münster 2021, 147–175.

³⁰ Ebd.

perstructured organisations« benannt.³¹ Aus diesen Aspekten ergeben sich hinsichtlich der Zukunftsfragen der Professionalität von Religionslehrkräften die folgenden Überlegungen.

Inhaltlichkeit: Die Vision einer lebenswerten Welt

Jugendliche als die nachwachsende Generation sind heute in Besonderheit von Umweltkatastrophen und Klimawandel betroffen, was neben realen Gefährdungen auch emotionale Ängste und Unsicherheiten hervorbringt.³² Die Zukunft der Menschheit steht auf dem Spiel, auch wenn viele Menschen die Augen davor verschließen oder vor dieser Einsicht fliehen; denn der Klimawandel folgt nicht einer linearen Logik, sondern ist durch Kipp-Punkte und Exponentialität gekennzeichnet. Der Krieg in der Ukraine stellt zudem die menschliche Friedensfähigkeit in Frage. Religionspädagogische Professionalität bedeutet angesichts dieser Situation in besonderem Maße die Kommunikation einer Vision des Lebens in seiner ganzen Fülle in der Hoffnung auf Gottes guten Geist.

Gerade der Deutungsrahmen des Fähigkeitsansatzes von Martha Nussbaum bietet für Religionslehrkräfte und diejenigen, die sich mit deren Ausbildung oder in der Forschung damit befassen, zu diesem Aspekt eine Perspektive. Denn mit dem Zentrierungspunkt auf ein gutes Leben werden religiöse und christliche Aspekte angesprochen:

- die Frage nach dem Leben in Fülle schließt die Frage nach Sinn und Ziel, nach Wohlergehen und Heil ein;
- thematisiert werden Aspekte menschlicher Fähigkeiten wie auch deren Grenzen, Versagen und Schuld;
- es geht um das Verhältnis von Rationalität und Emotionen, von Verstand und Gefühl sowie
- um das Verhältnis von Lebensumfeld in der Nähe und als globalem Lebensraum.

³¹ Katerina Ananiadou/Magdalena Claro, 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. EDU Working paper no. 41, OECD 2009.

³² Jana Costa/Elena Wittmann, Fridays for Future als Lern- und Erfahrungsraum. Befunde zu den Teilnehmungsformaten, den Motiven und der Selbstwirksamkeit von Engagierten, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 44 (2021), 10–15.

Orientierungen in Komplexität

Gutes Leben ist heute unhintergebar mit der Fähigkeit von Orientierung in Komplexität verbunden. Niklas Luhmann hat Komplexität als eine der größten Alltagsanforderungen bezeichnet.³³ Die immense Vielfalt von Waren, Informationen, Freizeitmöglichkeiten sowie die Pluralität von religiösen und weltanschaulichen Angeboten erschweren für junge Menschen eine Orientierung im Hinblick auf das, was wichtig ist. Die Denkschrift der EKD zum Religionsunterricht spricht deshalb von »Religiöse Orientierung gewinnen« als Beitrag zu einer »pluralitätsfähigen Schule«.³⁴

Professionalität von Religionslehrkräften erweist sich in einer Lotsenrolle nach einem christlichen Kompass. Kenntnisse und Selbstverständlichkeiten des christlichen Glaubens schwinden und bedürfen der Erklärung und Begründung. Jugendliche an der eigenen Selbstreflexivität im Umgang mit diesem Kompass teilhaben lassen, ist Teil der Aufgabe von Lehrkräften. Lehrkräfteprofessionalität bedarf damit einer authentischen Kommunikation der eigenen Orientierungen und des eigenen Kompasses im christlichen Glauben. Die Einführung in »Christliche Lebenskunst« gewinnt angesichts herausfordernder Alltagsorientierung an Bedeutung.³⁵

Mit dieser Orientierung an Komplexität ist eng die Kompetenz von Lehrkräften verbunden, die Heterogenität der Schülerschaft auch in der Inhaltlichkeit aufzunehmen und die jeweiligen Unterrichtsgegenstände nachvollziehbar zu kontextualisieren. Eine gemeinsam geteilte kulturelle Deutung kann häufig nicht mehr unterstellt werden, sondern muss eben erst im Unterricht – ggf. in der expliziten Perspektive auf Vieldeutigkeit – hergestellt werden. Damit steigen die Anforderungen an Lehrkräfte insgesamt im Hinblick auf die Deutung von Kultur – und Lehrkräfte für den Religionsunterricht verfügen durch ihre explizit hermeneutische Ausbildung potenziell über eine für die Schule insgesamt bedeutsame Kompetenz.³⁶

³³ Niklas Luhmann, *Die Gesellschaft der Gesellschaft*, Frankfurt a. M. 1997, 143 ff.

³⁴ *Religiöse Orientierung gewinnen*. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

³⁵ *Christliche Lebenskunst*, hg. von Peter Bubmann und Bernhard Sill, Regensburg 2008.

³⁶ Vgl. zur hermeneutischen Kompetenz von Lehrkräften die empirische Studie von Caroline Rau, *Kulturtradierung in geisteswissenschaftlichen Fächern. Eine rekonstruktive Studie zu epistemologischen Überzeugungen von Lehrkräften*, Bad Heilbrunn 2020; dies., *Die Wissensgrundlagen des eigenen Fachs verstehen. Empirische Befunde zu den epistemologischen Orientierungen von Lehrkräften geisteswissenschaftlicher Fächer*, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 24 (2021), 91–112; auch Annette Scheun-

Diese Orientierung in Hinblick auf Komplexität ist angesichts der Globalisierung eingebunden in eine weltgesellschaftliche Orientierung.³⁷ Religionspädagogische Professionalität bedeutet, sich zwischen Nähe und Ferne, Vertrautheit und Fremdheit zurechtzufinden und mentaler Heimatlosigkeit vorzubeugen. Der Religionsunterricht kann in seiner ökumenischen Dimension und – dieser inhärent – der Perspektive auf soziale Gerechtigkeit soziale Haftpunkte und Raum für Engagement anbieten und an der ökumenischen Weite der christlichen Kirche teilhaben lassen.³⁸

Digitalität

Über die neuen Möglichkeiten der Wissensgenerierung in der Digitalität vollzieht sich zur Zeit eine umfassende epistemologische Veränderung der Wissensproduktion. Ist es schon eine große Herausforderung, zwischen »Wissen« und »Glauben« angemessen zu unterscheiden und diese beiden Formen von Epistemologie aufeinander zu beziehen,³⁹ so kommt mit der Digitalität eine neue Dimensionalität hinzu, mit der die Bedingungen der Wissensproduktion neu zu justieren sind; denn die Digitalität ermöglicht die Produktion von Wissen unter neuen Bedingungen. Stalder skizziert drei neue Formen von Wissen durch die »Kultur der Digitalität«: (1) Mit der *Referentialität* wird auf die Bedeutung des Erstellens eines eigenen Gefüges von Bezügen im Internet hingewiesen. Mit Meldungen auf Facebook, Instagram oder anderen Diensten kann sich jede

pflug u. a., Kultur vermitteln. Lehrerinnen und Lehrer und die Tradierung von Kultur, Berlin 2020.

³⁷ Vgl. Luhmann, Gesellschaft, 145 ff.; für erziehungswissenschaftliche Kontexte Annette Scheunpflug, Bildung Faces Globalization. Theoretical Reflections, Empirical Findings, and Conceptual Considerations for Didactics, in: Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education. Didaktik and Curriculum in the Anthropocene Era, hg. von Ellen Krogh u. a., London 2022, 34–52; dies., Global Citizenship Education. Weltgesellschaft als Herausforderung, in: Handbuch politische Bildung, hg. von Wolfgang Sander/Kerstin Pohl, Schwalbach 2021, 410–418; dies., Global Learning. Educational Research in an Emerging Field, in: European Educational Research Journal 20 (2021), 3–13.

³⁸ Henrik Simojoki, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen 2012; Evangelische Schulen und religiöse Bildung in der Weltgesellschaft. Die Bamberger Barbara-Schadeberg-Vorlesungen, hg. von Henrik Simojoki u. a., Münster 2018.

³⁹ Vgl. für den Religionsunterricht Annette Scheunpflug/Norbert Mette, Anregungen aus Sicht einer systemtheoretischen Erziehungswissenschaft für das Verständnis eines Religionsunterrichts, in: Zwischen Erziehung und Religion. Religionspädagogische Perspektiven nach Niklas Luhmann, hg. von Gerhard Büttner u. a., Münster 2007.

Person jederzeit zu anderen sowie zu den durch diese vermittelten Botschaften in Beziehung setzen. Damit werden individuelle und subjektive Referenzen von großer Bedeutung. (2) Zweitens entstehen neue Formen der *Gemeinschaftlichkeit*, z. B. durch die Zusammenführung von Wissen durch Wikipedia, an der sich alle beteiligen können. So ist die Produktion von Wissen nicht mehr die Aufgabe einiger Autoren mit kontrollierten Qualitätsstandards. Damit wird die eigene Urteilsfähigkeit für die Einschätzung von Quellen von größerer Bedeutung. (3) Mit der Flut an Informationen, die kaum noch bearbeitet werden kann, wird Informationsverbreitung zunehmend über *Algorithmen* organisiert. Eine Herausforderung besteht darin, diese Mechanismen angemessen zu verstehen und sich mit der damit diffundierenden Verantwortung im Kontext von Autorenschaft angemessen auseinanderzusetzen.

Was das für eine ethische Orientierung einerseits und die Kommunikation des Evangeliums andererseits bedeutet, hat die Evangelische Kirche in Deutschland ausführlich in ihrer Denkschrift zur Digitalität und zum evangelischen Religionsunterricht in der digitalen Welt dargelegt.⁴⁰ Diesen Fragen wird in der Ausbildung der Religionslehrkräfte in jedem Fall eine größere Relevanz zukommen müssen, sei es im Hinblick auf neue Formen von Religiosität, auf ethische Herausforderungen und auf neue kommunikative und selbstregulative Anforderungen. Die Differenzsetzung zwischen virtuellen Räumen und der Nicht-Sichtbarkeit der Welt Gottes erfordert ein tiefes Verständnis beider Domänen.

Umgang mit »superstructured organisations«

Bisher wenig in der religionspädagogischen Diskussion aufgenommen ist der Fingerzeig der OECD, dass in Vermittlungsprozessen der Komplexität und Dynamik von »superstructured organisations«, d. h. von Institutionen wie Parteien, Gewerkschaften, Kirchen und internationalen Organisationen, ein besonderes Augenmerk auf Partizipationsmöglichkeiten und Willensbildung gerichtet werden sollte. Angesichts des Vertrauensverlustes von Organisationen und des damit empfundenen Authentizitätsmangels stellt dieses auch eine Herausforderung für die Kirchen – und damit für die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Religion dar. Die Legitimationskrise der katholischen Kirche schwappt auch auf die evangelische Kirche über – die evangelische Kirche wird angesichts der Schwierigkeiten des »Synodalen Weges« und der eingegrenzten Mitwirkungsmöglichkeiten für Frauen und Laien nicht etwa als das bessere Modell

⁴⁰ Vgl. die EKD-Schriften, Freiheit digital. Die Zehn Gebote in Zeiten des digitalen Wandels. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Leipzig 2021, sowie: Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2022 [= EKD-Texte 140].

verstanden, sondern gleichsam mit entsorgt. Da also die Zugehörigkeit zur Amtskirche eine Selbstverständlichkeit darstellt, gilt es, diese reflexiv im Blick zu haben, dafür zu werben und Partizipationsmöglichkeiten in Schulgemeinde, Kirchengemeinde und verfasster Kirche anzubieten.⁴¹

Rahmenbedingung: Neuordnung des Lehrerberufs

Die genannten Anforderungen der Zukunft werden gerahmt durch zu erwartende Formen der Neuordnung des Lehrerberufes. Die demografischen Veränderungen, der Fachkräftemangel und die Abnahme der volkswirtschaftlichen Bindungen bzw. die Schrumpfungsprozesse in Hinblick auf die Kirchenmitgliedschaft werden dazu führen, dass eine sehr viel aktivere Werbung als bisher um zukünftige Religionslehrkräfte notwendig werden wird. Rekrutierungsprobleme für den Beruf der Lehrkraft werden bedeuten, dass breitere Formen der Ausbildung für Quer- und Seiteneinsteiger auch für das Fach Religion zu konzipieren sind. Zudem wird nicht mehr davon auszugehen sein, dass zukünftig Religionslehrkräfte religiös sozialisiert sind. Vielmehr wird die Ausbildung selbst entsprechende Sozialisationsangebote mit Formen der Professionalisierung verbinden müssen. Bernd Schröder hat dazu den Vorschlag eines Theologisierens mit Studierenden mit einem entsprechenden Vorschlag für ein Portfolio unterbreitet (siehe Schröder in diesem Band). Das bedeutet dann aber auch, anstatt verpflichtender Ausbildungshürden (für die Erteilung der *vocatio*) eher über einladende kirchliche Angebote nachzudenken.

4 Fazit / Schlussbemerkung

Der Fähigkeitsansatz von Amartya Sen und Martha Nussbaum weist darauf hin, dass Professionalität sich nicht nur in personalen Qualifikationen erweist, sondern auch im Zusammenspiel mit einem förderlichen Umfeld. Gerade dieses Umfeld ist für den Religionsunterricht von Bedeutung. Der Religionsunterricht hat ein Alleinstellungsmerkmal darin, dass er nicht nur in die Strukturen der Schule eingebettet ist, sondern auch in die Kirche und in die Gemeinschaft von Christinnen und Christen, und Anteil hat an einer hoffnungsvollen Botschaft. Diese will Quelle von Inspiration und Motivation sein und helfen, dass Professionalität nicht als Last, sondern als Zuspruch und persönliche Stärkung erfahren wird.

⁴¹ Bernd Schröder, Religionspädagogik, Tübingen ²2021, 199–212.

Professionalität von Religionslehrer:innen

Anmerkungen aus einer religionsdidaktischen Perspektive

Konstantin Lindner

Religionslehrer:in-Sein im 21. Jahrhundert gilt es in einem Setting zu gestalten, das von einem beeindruckenden Wandel des religionsbezogenen Referenzrahmens, aber auch von einer komplexen Welt geprägt ist. Im Folgenden werden (1) ausgewählte Schlaglichter auf den religionspädagogisch grundierten Professionsdiskurs geworfen, (2) gegenwarts- und zukunftsbedeutsame Referenzkontexte einer stimmigen Religionslehrkräftebildung konturiert und (3) damit einhergehende Veränderungserfordernisse im Studium skizziert.

1 Professionstheoretische Facetten

Religionslehrkräfte sollen im Rahmen von Studium, Referendariat und Fortbildungen Professionalität ausbilden als »Zustand, in dem die Lehrperson besser in der Lage ist, mit Ungewissheit umzugehen.«¹ Dieser »Zustand« ist nicht als statisch anzusehen, sondern im Kontext jeweiliger unterrichtsbezogener Herausforderungen sowie auf Basis der Auseinandersetzung mit aktuellem fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Wissen je neu auszutarieren. Verschiedene Forschungsergebnisse im Lichte ausgewählter professionstheoretischer Ansätze² helfen dabei zu klären, in welcher Hinsicht (angehende) Religionslehrkräfte bei ihrer »Aufgabe Professionalität« unterstützt werden können.

Seitens der Religionsdidaktik finden sich zahlreiche strukturtheoretische Überlegungen, die darauf verweisen, dass Religionslehrkräfte in einem Konglomerat unterschiedlicher Erwartungen seitens der Schüler:innen, Eltern, Schulleitungen, Kirchen sowie Staat und Gesellschaft einen professionellen

¹ Colin Cramer u. a., Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf, in: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019), 401–423, 402.

² Einen Überblick zu unterschiedlichen Ansätzen bietet das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hg. von Colin Cramer u. a., Bad Heilbrunn 2020, 131–214.

Habitus³ ausprägen müssen. Nicht zuletzt die Fragen danach, inwiefern sie »Zeugen des Glaubens in der Schule«⁴ sind und wie ein »profilierter[s] Eintreten für den christlichen Glauben«⁵ im Religionsunterricht gestaltet werden kann, stellen Herausforderungen dar, die auf Basis wissenschaftlicher Vergewisserungen und mit persönlichen Reflexionsangeboten austariert werden sollten.

Auch kompetenztheoretische Forschungen prägen den Diskurs um die Professionalität von Religionslehrer:innen – häufig in Orientierung an den CO-ACTIV-Studien.⁶ So finden sich vielfältige Überlegungen zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissen und wie dieses zugänglich gemacht werden kann – z. B. hinsichtlich bestimmter Unterrichtsthemen⁷, aber auch in Bezug auf neue Modelle bzw. Formate von Religionsunterricht.⁸ Künftig wird es zentral sein, fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen stärker miteinander zu vernetzen – auch unter Integration bildungswissenschaftlicher Expertise –, um der Komplexität heutiger Lebenswelten gerecht zu werden, angesichts welcher sich Schüler:innen bilden müssen und die sich meist nicht mit einfachen Lösungen bearbeiten lassen. Besonderes Augenmerk verdienen die Werthaltungen und »Vor-Urteile« der (zukünftigen) Religionslehrkräfte, die diese

³ Vgl. z. B. Stefan Heil/Manfred Riegger, *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln*, Würzburg 2017; Konstantin Lindner, *Religionslehrer/in*, in: *Studienbuch Religionsdidaktik*, hg. von Eva Stögbauer-Elsner u. a., Bad Heilbrunn 2021, 370–380.

⁴ Sekretariat der DBK (Hg.), *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, Bonn 2010, 17.

⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.), *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung*, Hannover 2009, 17.

⁶ Vgl. u. a. Michael Fricke, *FALKO-R. Professionswissen von Religionslehrkräften. Entwicklung eines Messinstruments zur fachspezifischen Lehrerkompetenz*, in: *FALKO. Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests*, hg. von Stefan Krauss u. a., Münster 2017, 291–335; Eva-Maria Leven, *Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie*, Münster 2019; eine Übersicht bieten Manfred Pirner/Annette Scheunpflug/Stephan Kröner, *Religiosität und Professionalität von (Religions-)Lehrerinnen und -lehrern. Einblicke in eine Forschungswerkstatt*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 75 (2016), 81–92; Ulrich Riegel, *Lehrpersonen als Professionelle*, in: *Handbuch Religionsdidaktik*, hg. von Ulrich Kropač u. a., Stuttgart 2021, 134–143.

⁷ Mirjam Schambeck, *Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen*, Freiburg i. Br. 2022.

⁸ Konstantin Lindner, *Kompetent für einen konfessionssensiblen Religionsunterricht. Was Religionslehrer:innen können müssen*, in: *Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer ökumenischen Religionsdidaktik*, hg. von Henrik Simojoki u. a., Freiburg i. Br. 2022, 289–303.

über »Struktur, Verlässlichkeit, Genese, Validierung und Rechtfertigung von Wissensbeständen«⁹ entwickelt haben – z. B. subjektive Theorien über die Lehr- bzw. Lernbarkeit von Religion oder Haltungen in Bezug auf den Plural der Religionen. Diese Vorstellungen prägen die Gestaltung unterrichtlicher Situationen in bisweilen entscheidender Weise und sollten daher für (angehende) Religionslehrkräfte über verschiedene Formate (z. B. Self Assessments) reflexiv erschließbar und hinsichtlich eines stimmigen Umgangs im Religionsunterricht damit zugänglich werden.

2 Gegenwarts- und zukunftsbedeutsame Referenzkontexte

2.1 Orientierung angesichts von Komplexität

Die zukunftsbedeutsame Gestaltung von Schule ist eingebettet in eine komplexe Welt und damit einhergehende Herausforderungen: bspw. bzgl. Nachhaltigkeit im Sinne eines guten und lebenswerten Lebens für alle, Bedarf an Wertorientierungen angesichts neuartiger Technologien oder Berufs- und Lebensgestaltung im Horizont einer Glokalisierung, in welcher Krisen und Kriege trotz eventueller räumlicher Distanz in ihrer unmittelbaren Beeinflussung der eigenen Lebenswelten wahrgenommen werden. Daraus resultieren u. a. auch Folgen für die Ausrichtung sowie Gestaltung von schulischem Religionsunterricht. Mit dem sog. »Lernkompass 2030« definiert die OECD »das Wissen, die Skills, die Haltungen und Werte, die Schülerinnen und Schüler benötigen, um den Veränderungen in unserer Umwelt und unserem Alltag nicht passiv ausgesetzt zu sein, sondern zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beizutragen«¹⁰. Erreicht werden soll diese Zukunftsbefähigung durch

- Mitwirkung der Schüler:innen bei der Gestaltung von Schule (u. a. auch bei Bildungs- bzw. Lehrplänen),
- »Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie Verantwortungsübernahme«¹¹,
- Wissen (disziplinäres, interdisziplinäres, epistemisches und prozedurales),

⁹ Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (2006), 469–520, 498.

¹⁰ Bertelsmann Stiftung, OECD Lernkompass 2030. Rahmenkonzept des Lernens. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Übers. von Jöran Muuß-Meerholz, Gütersloh 2019, 20.

¹¹ A. a. O., 20.

- Skills (kognitive und metakognitive, soziale und emotionale, praktische und physische), Haltungen und Werte »auf dem Weg zu dem eigenen Wohlergehen und dem der Gesellschaft und der Umwelt«¹²,
- iterativ gestaltete Lernprozesse im »Antizipations-Aktions-Reflexions-Zyklus«¹³.

Wenn Religionslehrkräfte bei der Anlage und Gestaltung von Religionsunterricht diese Kontexte berücksichtigen sollen, braucht es diesbezügliche Aktualisierungen im Studium, aber auch in der Aus- und Fortbildung. Dass Religionsunterricht einen elementaren Beitrag im Sinne des OECD-Lernkompass 2030 zu leisten vermag, lässt sich an ausgewählten Punkten zeigen: Er besitzt eine wertebildende Dimension, die bspw. dazu motiviert, Fragen nach dem »warum sittlich gut handeln« im Rekurs auf Transzendentes auszutarieren.¹⁴ Aspekte der Nachhaltigkeit¹⁵ wie Armutsvermeidung, nachhaltiger Konsum oder Frieden, Gerechtigkeit sowie Bewahrung der Schöpfung wiederum gehören zum Grundrepertoire religiöser Wirklichkeitsdeutung.

All diese Zusammenhänge tangieren nicht zuletzt fächerübergreifende Dimensionen, für welche Religionslehrkräfte künftig – mehr als bisher – in den drei Phasen der Lehrer:innenbildung sensibilisiert werden sollten. Die herkömmliche, konfessionell fokussierte Praxis gilt es daher an geeigneten Stellen zu weiten, so dass (angehende) Religionslehrer:innen sich interdisziplinäres Wissen aneignen, aber auch ihre eigenen diesbzgl. Epistemologien erhellen können. Zudem müssen Lehrkräfte über Strategien verfügen, um den Schüler:innen Teilhabe zu ermöglichen, aber auch ihre Lernprozesse und den damit verknüpften Kompetenzaufbau metakognitiv weiterzuentwickeln. Und nicht zuletzt sollten Religionslehrkräfte auch Schule mit entwickeln können – u. a. hinsichtlich des religiösen Schullebens und in Bezug auf eine lebenswerte Schulgemeinschaft.

2.2 Religiöse Heterogenität

Ein gegenwärtiger Hauptreferenzpunkt der Professionalität von Religionslehrkräften ist, dass die sich seit Jahren anbahnende Deinstitutionalisierung und gleichzeitige religiöse Heterogenität in weiten Teilen Deutschlands durchgesetzt hat: Immer weniger getaufte Schüler:innen können auf eigene Erfahrungen mit

¹² A. a. O., 20.

¹³ A. a. O., 27.

¹⁴ Konstantin Lindner, Wertebildung im Religionsunterricht. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven, Paderborn 2017.

¹⁵ Vgl. Engagement Global, 17 Ziele, www.17-ziele.de (Stand: 01. 12. 2022).

»gelebter Religion« Bezug nehmen. Zugleich wird ihre Gruppe kleiner, die der Konfessionslosen steigt und der Plural der Religionen, aber auch christlichen Konfessionen ist manifest – u. a. auch die wachsende Zahl an Heranwachsenden, die einer christlich-orthodoxen Kirche angehören. Religionslehrer:innen unterrichten häufig nicht mehr nur monokonfessionelle Schüler:innengruppen. Überdies befindet sich der per Art. 7 Abs. 3 GG abgesicherte Religionsunterricht gegenwärtig im Umbruch: In Niedersachsen wird an der Einführung eines evangelischer- und katholischerseits verantworteten »Christlichen Religionsunterrichts« gearbeitet, konfessionell-kooperative Settings finden in zahlreichen Bundesländern Eingang und in Hamburg gibt es seit Kurzem einen dialogischen »Religionsunterricht für alle 2.0«, der im Verbund verschiedener Religionsgemeinschaften verantwortet wird.

Diese Ausgangslage markiert einerseits eine Herausforderung für das Unterrichten, denn nur noch einem Teil der Schüler:innen ist es möglich, erfahrungsbasierte Wechselwirkungen zwischen religionsbezogenen Inhalten und ihren Lebenswelten herzustellen. Im Horizont religiös heterogener Lerngruppen müssen Religionslehrkräfte überdies zwischen religionsbezogener Beobachter:innen- und Teilnehmer:innenperspektive unterscheiden und diesen Unterschied auch unterrichtlicher Metareflexion zugänglich machen können.

Aus dieser Ausgangslage ergeben sich andererseits auch Potenziale: So sind empirischen Studien zufolge nach wie vor viele Lernende an religiösen Fragen oder an dem »Wie« einer gelebten Religiosität interessiert.¹⁶ Religiös-heterogene Klassen bieten Chancen, die gesellschaftlich existierende religiöse Heterogenität im Horizont einer »Achtung durch Anwesenheit« im Unterricht zu repräsentieren.

(Zukünftige) Religionslehrkräfte müssen sich daher Kompetenzen aneignen können, um zwischen objektiven Informationen über Religionen, dem lebensorientierenden Gehalt der Auseinandersetzung mit Religion und der Befähigung der Schüler:innen, eine reflektierte Religiosität auszuprägen, zu vermitteln.¹⁷ Dafür brauchen sie »ein theologisches Lehramtsstudium in der je eigenen Religion und eine intensive Begegnung mit anderen Religionen«¹⁸. Zugleich ist es bedeutsam, dass sich Religionslehrkräfte ihrer eigenen epistemischen Über-

¹⁶ Marc Calmbach/Silke Borgstedt/Inga Borchard u. a., Wie ticken Jugendliche 2016? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Wiesbaden 2016, 343–347.

¹⁷ Ulrich Riegel/Hans-Georg Ziebertz, Germany. Teachers of Religious Education. Meditating Diversity, in: How Teachers in Europe Teach Religion. An International Empirical Study in 16 Countries, hg. von Ulrich Riegel u. a., Münster 2009, 69–80, 74.

¹⁸ Jochen Bauer, Religionsunterricht für alle 2.0, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45 (2022) 3, 33–43, 39 [DOI: <https://doi.org/10.20377/rpb-2-38>].

zeugungen oder gar Stereotype in Bezug auf andere Religionen vergewissern und Strategien besitzen, unabhängig davon einen für alle Lernenden bildenden Religionsunterricht zu gestalten.¹⁹

2.3 Kultur der Digitalität

Das ›Internet der Dinge‹ ist omnipräsent, digital verarbeitete Daten sind (schul-) alltagsprägend: z. B. multifunktionale Smartphones, videoüberwachte Schuleingänge, smarte Tafeln und Tablets etc. Die sog. »Kultur der Digitalität« artikuliert sich gem. Felix Stalder in drei Erscheinungsweisen: Im Modus der »Referentialität« ist es allen Menschen möglich, sich »in kulturelle Prozesse einschreiben und als Produzenten konstituieren [zu] können«²⁰, z. B. über YouTube oder Instagram. Das weltweit mögliche Sich-Verbinden und Sichtbar-Sein über soziale Netzwerke steht für Formen von »Gemeinschaftlichkeit«, die gerade für Heranwachsende identitätsbedeutsam ist. Mit »Algorithmizität« lässt sich umschreiben, dass der Bedarf an Algorithmen, die Big Data auf ein verständliches Maß (Small Data) reduzieren, ambivalent ist, insofern einerseits Autonomie und andererseits Vorauswahl gekoppelt werden.²¹

Religionslehrkräfte benötigen »digitale Souveränität«, d. h., die Fähigkeit »digitale Medien selbstbestimmt und unter eigener Kontrolle zu nutzen und sich an die ständig wechselnden Anforderungen einer digitalisierten Welt anzupassen«²². Damit Religionslehrer:innen digital souverän unterrichten können, benötigen sie die Kompetenz, theologisch relevante Digitalitätskontexte zu identifizieren und religionsunterrichtlich zu integrieren – z. B. Reflexionsfähigkeit dahingehend, was eine sog. »Künstliche Intelligenz« für ein christliches Gottes- und Menschenbild bedeutet, wenn eventuell »digitale Artefakte in Zukunft auch abduktive Schlüsse und damit kreative Akte vollziehen können«²³. Überdies

¹⁹ Janosch Freuding/Konstantin Lindner, Stereotype und Othering in religiösen Bildungsprozessen. Herausforderungen für die Religionslehrer*innenbildung, in: Stereotype – Vorurteile – Ressentiments. Herausforderungen für das interreligiöse Lernen, hg. von Mouhanad Khorchide u. a., Göttingen 2022, 89–106, www.vr-elibrary.de/doi/pdf/10.14220/9783737013468.

²⁰ Felix Stalder, Kultur der Digitalität, Frankfurt a. M. ²2017, 95.

²¹ Vgl. Florian Brustkern/Konstantin Lindner, Digitalität als Kontext, in: Studienbuch Religionsdidaktik, hg. von Eva Stögbauer-Elsner u. a., Bad Heilbrunn 2021, 87–92.

²² Hans-Peter Blossfeld/Wilfried Bos/Hans-Dieter Daniel u. a., Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten, Münster 2018, 12.

²³ Ralph Charbonnier, Digitalisierung. Theologische Selbstklärungen und Gegenwartsinterpretationen. Eine Skizze, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018) 3, 238–250, 239.

braucht es eine ständig aktualisierte, digitalitätsbezogene Professionalisierung, damit (zukünftige) Religionslehrkräfte (neuartige) digitale Ressourcen profund und technisch souverän in ihren Unterricht zu integrieren vermögen – z. B. 3D-Modelle von religiösen Artefakten, religiöse Bezugnahmen in Online-Spielen, virtuelle Option von Spiritualität oder AR-/VR-Modelle von Sakralräumen.²⁴ Lehrkräfte sollten überdies ihren Schüler:innen Souveränität hinsichtlich einer Mitgestaltung religionsbezogener digitaler Kultur ermöglichen können, z. B. durch »Post-Digitale Medienkunst, Meshup [sic!], Memes, Youtube-Videos, Musikapps, digitale Ausstellungen, hybride Musik-Mach-Dinge, Games usw.«²⁵ Dafür braucht es auch in der Lehrkräftebildung nicht zuletzt hochwertiges technisches Equipment.

3 Veränderungserfordernisse des Religionslehramtsstudiums

Über das oben zu den skizzierten Referenzkontexten Dargelegte hinausgehend erscheinen weitere Veränderungserfordernisse für das Religionslehramtsstudium bedeutsam. Um die religiöse Heterogenität und die komplexe Welt produktiv aufgreifen zu können, benötigen Studierende viel mehr Zugriff auf Inhalte anderer Konfessionen – insbesondere auch der Orthodoxie – und Religionen, aber auch nicht-theologischer Wissenschaften. In dieser Hinsicht kann das Studium durch kooperative Lehrveranstaltungen mit Dozierenden unterschiedlicher Wissenschaften multiperspektiv ausgerichtet werden; auch gilt es Formate zu stärken, die eine reflexive Integration von Teilnehmer:innenpositionen der anderen Religionen und Konfessionen ermöglichen (z. B. Exkursionen, Arbeiten mit Erklärvideos, ...).

Für die wissenschaftsbasierte Arbeit an ihren religions- und unterrichtsbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen ist Religionslehramtsstudierenden künftig mehr Zeit einzuräumen: Entsprechende Interventionen im Rahmen fachwissenschaftlich-theologischer, aber auch religionsdidaktischer Lehrveranstaltungen können zur Arbeit an der eigenen Theologie auffordern, aber auch Konzepte eines zeitgemäßen religionsunterrichtlichen Settings prägen – bspw. mittels sog. E-Portfolios.

Auch benötigen (angehende) Religionslehrkräfte angesichts des Wandels der religiösen Primärsozialisation und eines damit einhergehenden Beziehungsverlusts zu Kirchengemeinden auch im Studium Gelegenheiten für reflexiv gelebte

²⁴ Vgl. Virtuelle Realität und Transzendenz. Theologische und pädagogische Erkundungen, hg. von Viera Pirker und Klara Pišonić, Freiburg i. Br. 2022.

²⁵ Benjamin Jörrisen/Lisa Unterberg, Digitalität und Kulturelle Bildung, in: Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung, hg. von Dies. u. a., München 2019, 11–24, 18.

Spiritualität. Diese sollten jedoch nicht als Kompensationsinstrumente für nicht vorhandene religiöse Erfahrungen, sondern als freiwillige Möglichkeitsräume gelebter religiöser Wirklichkeitsdeutung angelegt werden.

Letztlich gilt es zu überlegen, wie diese und noch viele weitere Veränderungserfordernisse nicht nur auf das Studium, sondern auch auf das Referendariat und die Fortbildung von Religionslehrkräften skaliert und kohärent entwickelt werden können, so dass – mit Annette Scheunpflug gesprochen – es diesen möglich ist, Professionalität im Blick auf die »Kommunikation einer Vision des Lebens in seiner ganzen Fülle in der Hoffnung auf Gottes guten Geist«²⁶ aufzubauen.

²⁶ Vgl. den Beitrag von Annette Scheunpflug im vorliegenden Sammelband.

Professionalitätstheorien sozialphilosophisch und theologisch diskutiert

Anmerkungen aus systematisch-theologischer Perspektive

Martin Hailer

Was ist »Professionalität«? Offensichtlich ungefähr dies: Jemand macht etwas richtig gut. Jemand ist für die Tätigkeit, um die es geht, vollauf geeignet. Was immer dann noch zu Professionalität hinzukommt, ohne eine solche Basisintuition wird es kaum abgehen. Man wird wohl, und das legen die Ausführungen von Annette Scheunpflug auch nahe, an die Tradition der Tugendethik denken dürfen, besonders an deren Schlüsselbegriff Tugend (*ἀρετή*, *virtus*). Im Kern der griechischen Konzeption steckt die Vorstellung, dass es einen Gut- oder Optimalzustand von etwas gibt: Die *ἀρετή* eines Werkzeugs ist seine optimale Funktionalität, die *ἀρετή* einer menschlichen Begabung – gleich auf welchem Felde – ist ihre volle Entfaltung. Die *ἀρετή* einer Lehrkraft bestünde dann darin, ihr Lehrkraft-Sein voll entwickelt zu haben. Das sagt inhaltlich noch nicht allzu viel, aber der Rückgriff auf den antiken Terminus und seine Tradition erlaubt eine wichtige Erinnerung: Tugenden im antiken Sinne sind nicht moralisch und auch nicht funktionalistisch codiert, sondern eben die Behauptung, dass die vorliegende Größe sich jetzt im Optimalzustand befindet.¹ Das widerspricht unter anderem ihrer Verzweckung: Etwas ist nicht um eines anderen willen im Zustand des Gutseins, sondern – weil es in diesem Zustand ist. Professionalitätstheorien, die Professionalität als »zweckdienliche Haltung« umschreiben, unterlaufen dies, eben weil sie einen externen Zweck setzen. Freilich: Soll Professionalität anderes und mehr sein als die Heranbildung von Fähigkeiten, die extern abgefragt werden, so lohnt die Erinnerung an die antiken Anfänge des Tugendbegriffs. Er steht nicht im Zentrum der folgenden Erwägungen, bildet aber so etwas wie seine kritische Hintergrundtheorie.

¹ »Bestheit« oder »Gutsein« sind die gängigen Hilfsübersetzungen für *ἀρετή*, vgl. Peter Stemmler, Art. Tugend I. Antike, HWP Bd. 10, Sonderausgabe 2019, 1532–1548, 1532f.

Herstellen versus Handeln

Wer wie der hier zu kommentierende Beitrag mehrere Theorien oder Theorietypen anbietet, verlockt dazu, Vor- und Nachteile auszuleuchten. Und von der eben skizzierten Erwägung zur Tugendethik her, fällt dabei rasch ein kritisches Licht auf den ersten Theorietyp, auf das kompetenzorientierte Modell. Die Verzweckung ist nachgerade definitorisch eingeführt: »Professionell ist ein Lehrer dann, wenn er in den verschiedenen Anforderungsbereichen (Unterrichten, Erziehen, Diagnostizieren, kollegiale Schulentwicklung [...]) über möglichst hohe bzw. entwickelte Kompetenzen und zweckdienliche Haltungen verfügt, die anhand der Bezeichnung ›professionelle Handlungskompetenzen‹ zusammengefasst werden.«² Hier ist bereits festgelegt, dass Professionalität nur außengeleitet verstanden werden darf: Professionell agiert, wer einem Zweck dient. Dass er oder sie selbst nicht dieser Zweck ist oder ihn allein hervorgebracht hat, gehört offensichtlich dazu. Es verwundert nicht, dass es im Rahmen dieses Denkens bis zur Messbarkeit von Professionalität nicht weit hin ist. Wortwörtlich nicht weit, denn man muss nur den nächsten Satz lesen: »Der Grad der Professionalität kann zum einen anhand des Erreichens definierter Kompetenzniveaus bestimmt werden, zum anderen spielt – darin immer schon eingeschlossen – auch der Effekt des Lehrerhandelns in Gestalt möglichst großer Lern- und Erfahrungszuwächse möglichst vieler seiner Schüler eine wichtige Rolle.«³ Im Grunde zeigt sich hier das Elend der Kompetenzorientierung überhaupt: Sie war angetreten, die Fremdbestimmung durch zu lernende Inhalte zu eliminieren und schlug vor, dies durch den Fokus auf die Befähigung der Lernenden zu ersetzen. Das wäre nun nichts weniger als ein tugendethischer Ansatz. Wenn dies aber, wie auch in diesen Zitaten zu sehen ist, als Erreichen externer standardisierter Normen geschieht, einschließlich der Möglichkeit, den Grad der Zielerreichung zu messen, so zeigt sich hier eine noch gründlichere Anverwandlung an die Außenorientierung, die die Kompetenzorientierung doch eigentlich überwinden wollte.⁴ Hier eine Antwort auf die Frage zu suchen, was Lehrerprofessionalität sein könnte, scheint nicht geraten zu sein.

Anders steht es bei dem zweiten Modell, dem strukturtheoretischen. Pädagogisches Handeln, so legt es nahe, ist Handeln ins Ungewisse hinein. Dieses Handeln hat es mit Gegenstrebigkeiten zu tun, die – etwas dröhnend, denkt man an die Grundlegung des Begriffs in der Transzendentalen Dialektik in Immanuel

² Ewald Terhart, Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen, in: Pädagogische Professionalität, hg. von Werner Helsper/Rudolf Tippelt, Weinheim/Basel 2011, 202–224, 207.

³ Ebd.

⁴ Vgl. Georg Zenkert, Individualität, Entfremdung, Identität? Die Koordinaten der Bildung bei Humboldt und Hegel, in: HeiEducation Journal 3 (2019), 81–100, 82–91.

Kants Kritik der reinen Vernunft – Antinomien genannt werden: die Gegenstrebigkeiten von Autonomie und Heteronomie, Distanz und Nähe, Person und Sache, Einheitlichkeit und Differenz, Organisation und individueller Interaktion.⁵ Pädagogisches Handeln in diesen Spannungsfeldern ist anders als unsicher und kontingenzbehaftet nicht zu haben. Das strukturtheoretische Modell beschreibt pädagogische Professionalität demnach als Fähigkeit (oder Fähigkeitenbündel), in bleibend prekären Handlungsfeldern so zu agieren, dass immer wieder auftretende Kontingenz nicht einfach beendet und aufs Eindeutige hin ›abgeschafft wird‹, wohl aber, dass mit ihr in zukunftsweisender Hinsicht umgegangen wird.

Das klingt ›ungemütlich‹, und das nicht nur, weil hier sichtlich die (pseudo-)objektiven Maßstäbe der Professionalitätsmessung des kompetenzorientierten Modells wegfallen und auch wegfallen müssen. Handeln ins Ungewisse ist eben kein Herstellen. Freilich liegen darin Vorteile, und zwar solche, die sich sowohl sozialphilosophisch als auch theologisch beschreiben lassen. Und wenn die Beiträge dieses Kapitels zu Recht Lehrerprofessionalität sowohl pädagogisch als auch theologisch in den Blick nehmen, dann ist ein solches Zusammentreffen von Motiven und Argumenten der Aufmerksamkeit wert. In der hier gebotenen Kürze drei Aspekte:

1. Das strukturtheoretische Modell ist *agent-centered*, nicht *act-centered*, es fokussiert auf die Person des oder der Handelnden, nicht auf einzelne Handlungsergebnisse. Und wenn Professionalität und Person, Profession und Person irgend nahe zusammengehören, dann dürfte das ein Schritt in die richtige Richtung sein. Gewiss wird professionelles Handeln sich immer auch an einzelnen Ergebnissen messen lassen sollen. Im Ganzen aber ist sie ›etwas‹, was eine Person erwirbt und was diese Person deshalb nicht nur hat, sondern ist. In der alles andere als einfach zu beantwortenden Frage, was eigentlich eine Person sei, lässt sich das anhand eines sprechenden Untertitels deutlich machen. Robert Spaemanns einschlägiges Werk zur Sache heißt: »Personen. Versuche über den Unterschied zwischen ›etwas‹ und ›jemand‹.«⁶ Dass es diesen Unterschied zwischen ›etwas‹ und ›jemand‹ gibt, dürfte intuitiv einleuchten. Spaemann spielt dabei auf eine alte Tradition an, die die Aussage »x ist ein Wesen (*ens*)« auf mindestens zwei Weisen vergibt: Sie kennt die ungeheuer große Menge der Dinge und dinglichen Zustände, die ohne Weiteres *ens* oder *entia* genannt werden können. Aber davon unterschieden ist »das Sein des Personalen oder Sittlichen als eine eigene

⁵ Terhart, Professionalität, 206; Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft B, 454–489.

⁶ Robert Spaemann, Personen. Versuche über den Unterschied zwischen ›etwas‹ und ›jemand‹, Stuttgart 1996.

Ordnung gegenüber dem Sein der Natur.«⁷ Eine Person ist ein *ens morale*. Wofern Professionalität ein Personaspekt ist – gleich, ob sie darin aufgeht oder nicht –, muss sie deshalb Bestimmungen enthalten, die dem Status des *ens morale* entsprechen. Die Konzentration des strukturtheoretischen Modells auf die handelnde Person und ihr Wie-Sein (eben: *agent-centered*, nicht *act-centered*) geht mindestens in diese richtige Richtung.

2. Das strukturtheoretische Modell fokussiert auf Handlungen, nicht auf Ergebnisse. Es schärft ja ein, dass es um mehr oder weniger einfache Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge nicht gehen kann, und dass Handeln stets in charakteristischer Gebrochenheit geschieht: Wer meint, stets seines Glückes Schmied zu sein und alle ihn oder sie betreffenden Kausalzusammenhänge in der Hand zu halten, liegt ganz gewiss schief. Professionelles Handeln, das den Namen verdient, ist Handeln in Gebrochenheit und Unsicherheit. Das strukturtheoretische Modell schärft dies zu Recht ein und benennt die für pädagogisches Handeln dabei leitenden Gegensatzpaare. Richtig ist das aus noch einem anderen Grund: Galt im kompetenzorientierten Modell Professionalität = Maß der Zielerreichung, so gilt hier, sich im – unsicheren, gebrochenen – Raum des Handelns überhaupt aufzuhalten. Dass das zum einen durchaus nicht selbstverständlich, zum anderen aber höchst wichtig ist, belegt die Erinnerung an ein Großwerk der Sozialphilosophie des 20. Jahrhunderts, an Hannah Arendts »Vita Activa oder Vom tätigen Leben«.⁸ Sie beschreibt drei Weisen menschlichen Tätigseins: Arbeiten, Herstellen und Handeln. *Arbeiten* wurde in der Antike den Sklaven zugewiesen, damit ihr Herr sich der Ruhe und der sozialen Interaktion auf der Agora hingeben konnte. Spuren davon zeigen sich in der homogen christlichen Welt, die die kontemplative Ruhe des gottesdienstlichen und klösterlichen Lebens als geschenkten Vorgriff auf die ewige Muße der Gottesschau begreifen konnte. Erst die Neuzeit – Arendts Ausführungen sind vor allem eine glänzende Auseinandersetzung der Unschärfen in Karl Marx' Theorie der Arbeit – sieht Arbeit in einem anderen Licht: Sie ist Quelle von Eigentum und Wohlstand, und sie ist das Prinzip des Lebendigseins überhaupt: Produktiv-sein-Können ist letztlich analog zur Zeugungskraft: Wer arbeitet, wer zeugt, wird Teil des Lebens bleiben, auch wenn er oder sie nicht mehr da ist. (126) Blickt man auf das *Herstellen*, dann zeigt sich zunächst, dass Arbeit im eben vorgestellten Sinn den Menschen nicht aus dem natürlichen Prozess herausnimmt: Wer

⁷ Theo Kobusch, Die Entdeckung der Person. Metaphysik der Freiheit und modernes Menschenbild, Darmstadt ²1997, 277. Zum Sachzusammenhang vgl. Martin Hailer, Stellvertretung. Studien zur theologischen Anthropologie, Göttingen 2018, 129–142.

⁸ Hannah Arendt, Vita Activa oder Vom tätigen Leben, München ³2005, zuerst: The Human Condition, Chicago 1958. Zitate aus diesem Werk werden in diesem Absatz direkt nachgewiesen.

arbeitet und dabei glücklich ist, ist Teil der Natur, von beliebigen anderen Teilprozessen der Evolution aber nicht unterschieden. Anders also das Herstellen: Der *homo faber* hat das Wort. Arbeit hat weder Anfang noch Ende, aber »Homo faber ist in der Tat ein Herr und Meister, nicht nur, weil er Herr der Natur ist oder verstanden hat, sie sich untern zu machen, sondern auch, weil er Herr seiner selbst [...] ist«, was ihn vom Arbeiter, der den Notwendigkeiten des Lebens unterworfen bleibt, abhebt. (170) Homo faber richtet (sich) die Welt universal zweckorientiert ein, was sich nicht zuletzt in der Universalität des Warenmarkts zeigt. Doch auch dies bleibt letztlich armselig, gälte es allein oder als Höhepunkt menschlichen Tätigseins. Erst im Sprechen und *Handeln* »schalten wir uns in die Welt der Menschen ein [...] und diese Einschaltung ist wie eine zweite Geburt, in der wir die nackte Tatsache des Geborens bestätigen, gleichsam die Verantwortung dafür auf uns nehmen.« (215) Erst wer handelt, also mit anderen als anderen interagiert, wird vom Niemand zum Jemand. »Handeln als Anfangen entspricht der Geburt des Jemand.« (217) – Bezieht man diese Eindrücke zurück auf das strukturtheoretische Professionalitätsmodell, so ergibt sich unschwer: Hier wird das Wagnis des Handelns in den Blick genommen. Zu Recht! Und hier wird deutlich, dass das kompetenzorientierte Modell in der Sachlichkeit des Herstellens verbleibt. Das ist Grund genug, seiner Omnipräsenz im Bildungsbetrieb zu misstrauen.

3. Es gibt auch gute theologische Gründe für das strukturtheoretische Modell. Sie haben es vornehmlich mit dessen Betonung der Ungewissheit und Undeterminiertheit des pädagogischen Handelns zu tun. Im Religionsunterricht gilt dies a fortiori, weil er in seinem Kern durch eine echte Schranke von der Logik des Herstellens getrennt ist: Wohl werden Inhalte vermittelt, aber kategorisch nicht herstellbar ist, dass dies – im weitesten Sinne und in der Fülle der hier denkbaren Möglichkeiten – mit der Begegnung mit dem lebendigen Gott zu tun hat. Das ist und bleibt Widerfahrnis und der Religionsunterricht ist Handeln im Ungewissen auf das Wagnis dieses Gelingens hin. Wer durch diese Unsicherheit kürzte, kürzte durchaus um das Proprium des Gottesbezugs im Religionsunterricht. Positiv gewendet: Die von der Sache her – und nicht nur von allgemeinen Einsichten in die Strukturbedingungen pädagogischen Handelns, die dadurch durchaus noch einmal verstärkt werden – begründete Ungewissheit religionspädagogischer Professionalität ist die immer wieder auftretende Möglichkeit zur Verwunderung. Auf die akademische Theologie bezogen, aber durchaus auch religionsunterrichtstauglich hat Karl Barth das einst so formuliert: »Aus der Verwunderung, die die gesunde Wurzel der Theologie bildet, wird der Mensch nie entlassen.«⁹ Und worin mag sie bestehen? Noch einmal Barth:

⁹ Karl Barth, Einführung in die evangelische Theologie, Zürich ³1985 (zuerst 1962), 73.

»Verwunderung« kommt von »*Wunder*«. Und da hilft nun schon nichts: Wer sich mit der Theologie [sc. oder mit dem Religionsunterricht, M.H.] einlässt, lässt sich vom ersten Schritt an und bis zum letzten mit dem Wunder ein – mit dem Ereignis der Gegenwart und Wirkung des grundsätzlich und definitiv *Inkoordinablen*.«¹⁰

Die Analogie zwischen der Betonung von Unsicherheit und Undeterminiertheit im strukturtheoretischen Modell einerseits und der theologischen Kernüberzeugung, dass Glaube und Gottesbegegnung sich der Logik des Herstellens bündig entziehen, liegt offenkundig vor. Sie verdiente allemal eine ausführliche Betrachtung.

Notiz zum Fähigkeitenansatz

Die Sympathie der Verfasserin des Hauptbeitrags zu einer Professionalitätstheorie im Gefolge des *capability approach* nach Martha Nussbaum ist unverkennbar. Es ist zudem gewiss richtig, dass mit Nussbaums Zentrierung auf ein gutes Leben christliche und religiöse Motive angesprochen werden, wie Annette Scheunpflug notiert. Auf eine Grenze dieser Analogie sei hier gerade wegen ihres Vorliegens hingewiesen: Die Liste der zentralen menschlichen Fähigkeiten bei Nussbaum ist beeindruckend umfassend.¹¹ Theologisch aufgerufen ist damit nicht nur die Frage nach dem guten Leben, sondern die nach dem guten Leben in Fülle, und damit die des eschatologisch guten Lebens vor Gott.¹² »Leben haben, Leben in Fülle« (Joh 10,10) ist freilich zu vermitteln mit der Grundaussage, dass Gott unter Weltbedingungen unter dem Gegenteil der Fülle anzutreffen ist, in der Marginalität seines ersterwählten Volkes Israel und in der Ohnmacht des Kreuzes

¹⁰ A. a. O., 74. Kursiva im Original gesperrt.

¹¹ Martha Nussbaum, *Die Grenzen der Gerechtigkeit. Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit* (Frontiers of Justice, 2006), Berlin 2014, 112–114. Freilich ist dies eine Auslegung des guten Lebens, deren westliche, gebildete und durchaus auch wohlhabende Herkunft unverkennbar ist. Dass moralisch Handelnde eine Vorstellung vom Guten haben und haben müssen, schärft Nussbaum zu Recht ein und setzt so einen interessanten Kontrapunkt zu rein deontologischen Ethik-Ansätzen, namentlich zu dem von John Rawls, dessen Grundgüterlehre eher schmal ausfällt (vgl. John Rawls, *Eine Theorie der Gerechtigkeit* [A Theory of Justice, 1971], Frankfurt a.M. 1979, 111–115). Dass die Nussbaum'sche Fähigkeitenliste die einzig mögliche sei, ist trotz der Fülle von Maximalisierungen, die hier geboten wird, aber sicher nicht der Fall.

¹² Einschlägig dazu sind Arbeiten des katholischen Systematikers Ralf Miggelbrink, vgl.: *Lebensfülle*. Für die Wiederentdeckung einer theologischen Kategorie, Freiburg i.Br. 2009; jetzt dazu: *Lebensfülle*. Experimentelle Erprobungen eines theologischen Leitbegriffs, hg. von Astrid Heidemann, Freiburg i.Br. 2021.

Jesu Christi. Anspruchsvolle theologische Erwägungen zum Thema der Lebensfülle reflektieren das mit, und auch Nussbaums Ansatz richtet den Blick auch auf die Schattenseiten des Lebens. Diese freilich muss in der Tat in den Blick nehmen, wer über die basale Anmutung, Fähigkeitenansatz und die christliche Rede vom vor Gott guten Leben hätten miteinander zu tun, in substantieller Weise hinauskommen will. Wenn dies Weiterdenken zur Professionalität der Religionslehrkräfte wie auch der anderer Fächer beiträgt, soll es der geringste Gewinn nicht sein.

Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung auf dem Prüfstand

Ausgangspunkte – Probleme – Lösungsoptionen

David Käbisch

Das aus dem schulischen Physikunterricht bekannte Verdrängungsgesetz besagt, dass ein Gegenstand einen anderen verdrängt, da nicht beide zur selben Zeit denselben Raum einnehmen können. Es muss etwas aus dem Kühlschrank herausgenommen werden, wenn er bereits voll ist und etwas Neues hineinsoll. Das Gesetz gilt auch für fluide Gegenstände wie Wasser, das verdrängt wird, wenn ein Gegenstand in ein Wasserglas fällt, eine Person in die Badewanne steigt oder ein Schiff zu Wasser gelassen wird.

Was für den Bereich der Physik gilt, betrifft ebenfalls Wissensgegenstände eines Studiums. Die ›Explosion des Wissens‹ (Peter Burke) hat bekanntlich in allen Studienfächern zu einer Ausdifferenzierung und Spezialisierung des Wissens geführt, die durch die digitalen Möglichkeiten, Wissen zu sammeln, zu analysieren, zu verbreiten und anzuwenden, nochmals potenziert wird.¹ Auch wenn wir es in der Theologie eher mit fluiden Gegenständen wie dem Gottesbild der Psalmen, dem Menschenbild bei Paulus oder der religiösen Praxis im Spätmittelalter zu tun haben, müssen Hochschullehrer:innen Auskunft darüber geben können, was in ihrer Lehre wegfallen kann, wenn neue Gegenstände hinzukommen. Wer Montagfrüh die reformatorischen Hauptschriften Martin Luthers behandelt, kann nicht gleichzeitig die fünf Säulen des Islams thematisieren. Raum und Zeit sind begrenzt, zumal in den Lehramtsstudiengängen.

In den Bildungswissenschaften wurde für das Problem der Wissensexplosion und Verdrängung bereits vor Jahren eine Lösung entwickelt, die in Form des exemplarischen Lernens und der Kompetenzorientierung Eingang in wichtige bildungspolitische Texte der EKD fand. Insbesondere EKD-Text 96 aus dem Jahr 2008 fragte vor dem Hintergrund der damaligen Kompetenzdebatte danach, welchen Beitrag das Studium, das Referendariat und die Fort- und Weiterbildung zum Erwerb von zwölf Teilkompetenzen leisten sollen, darunter die »Fähigkeit,

¹ Zu diesen Wissenspraktiken in modernen Gesellschaften vgl. Peter Burke, Die Explosion des Wissens. Von der Encyclopédie bis Wikipedia. Übers. von Matthias Wolf unter Mitarbeit von Sebastian Wohlfeil, Berlin 2014, 19–162.

zum eigenen Handeln in eine reflexive Distanz zu treten« (Teilkompetenz 2), oder die »interkonfessionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz« (Teilkompetenz 11), um zwei Beispiele zu nennen.² Konsequenter wurden in dem Papier die zu erwerbenden Kompetenzen auf berufliche Anforderungen in der Schule bezogen.

Ausgehend von den Leitideen professioneller Kompetenz in EKD-Text 96 plädiert der vorliegende Beitrag dafür, den 2008 eingeschlagenen Weg der Kompetenzorientierung in beiden Konfessionen weiterzuverfolgen. Aus den u. a. von Mirjam Schambeck genannten Gründen soll dabei dem Modell professioneller Kompetenz der COACTIV-Studie von Jürgen Baumert und Mareike Kunter besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.³

1 Leitideen professioneller Kompetenz in EKD-Text 96 (2008): Kein Theorie-, sondern ein Reduktions- und Implementierungsproblem

Auf dem Stand der damaligen Kompetenzdebatte fragte EKD-Text 96 konsequent danach, welchen Beitrag das Studium, das Referendariat und die Fort- und Weiterbildung zum Erwerb von zwölf Teilkompetenzen leisten kann. Eine erste Leitidee des damaligen Textes formulierte die Empfehlung, den Kompetenzerwerb als einen phasenübergreifenden, lebenslangen Prozess zu verstehen. Eine zweite Leitidee professioneller Kompetenz plädierte für das Ableiten des Professionswissens aus den »fachspezifischen Anforderungen des Berufsfeldes« und eine Argumentationslinie, die sich an den Kriterien des guten Unterrichts orientiert.⁴ Eine dritte Leitidee bestand darin, nach dem Beitrag »aller theologischen Disziplinen einschließlich der Religionspädagogik« zu fragen.⁵ Und eine vierte Leitidee hob in Übereinstimmung mit der Kompetenzidee hervor, dass das Ziel des Studiums, des Vorbereitungsdienstes und der späteren Fort- und Weiterbil-

² Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums [= EKD Texte 96], hg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover 2008, 20f.

³ Mirjam Schambeck, Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung auf dem Prüfstand. Vorschläge zur Reform der Lehramtsstudiengänge Religionslehre in den Spuren von COACTIV, im vorliegenden Tagungsband, u. a. mit Bezug auf Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, hg. von Dies./Werner Blum, Münster/München/Berlin u. a. 2011, 29–53.

⁴ Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz, 20.

⁵ A. a. O., 21.

dung nicht allein darin liegen könne, theologisches und pädagogisches Wissen anzueignen und zu reproduzieren. Es müsse vielmehr auch darum gehen, das Wissen in beruflichen Anforderungssituationen anwenden und kritisch beurteilen zu können.

Mit Blick auf das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Tagungsbandes ist es nicht zielführend, zu monieren, dass einzelne Kompetenzen in dem 15 Jahre alten Text heute gestrichen, zusammengefasst, erweitert, besser formuliert oder präzisiert werden könnten. Es liegt zudem auf der Hand, dass viele gesellschaftliche Entwicklungen und Herausforderungen wie die Digitalisierung aller Lebensbereiche oder die aktuelle Energiekrise damals noch nicht so deutlich vor Augen standen, wie es heute der Fall ist. Auch die Kompetenzdebatte hat sich weiterentwickelt. Es wäre daher wohlfeil, im Rückblick zu beanstanden, dass der Kompetenzbegriff teilweise inflationär gebraucht wurde und an Stellen Verwendung fand, an denen andere Begriffe nicht nur möglich, sondern auch präziser gewesen wären.

Dem Erkenntnisinteresse des vorliegenden Tagungsbandes ist stärker gedient, darüber ins Gespräch zu kommen, dass es in den Diskussionen um die Reform der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrer:innen kein Theorie-, sondern ein Reduktions- und Implementierungsproblem gibt. In den vergangenen Jahren wurden immer neue Wissensbestände und Herausforderungen für das Lehramt formuliert, ohne dass gesagt wurde, an welcher Stelle reduziert werden kann und wer an den Fakultäten und Instituten für die Umsetzung verantwortlich ist. Insbesondere die »Explosion des Wissens«, d. h. die rasante Zunahme des u. a. im Internet verfügbaren Wissens in allen Lebensbereichen und Fachgebieten, stellt Menschen vor neue Herausforderungen. Sie müssen lernen, aus der unbegrenzt scheinenden Menge an Wissen auszuwählen, verlässliche Informationen von »Fake News« zu unterscheiden und sachgemäß anzuwenden. Zum Preis des digitalen Fortschritts gehört auch das Problem, dass tradiertes Alltagswissen verloren geht und Wissen, das in die Privatsphäre gehört, mit allen geteilt werden kann.⁶

Auch der Lebensbereich der Religion, die Fachgebiete der Theologie und die Aufgaben religiöser Bildung sind von diesen Entwicklungen betroffen. Schon lange reicht es in einer modernen Gesellschaft nicht mehr aus, lediglich in der eigenen Tradition Bescheid zu wissen. Darüber hinaus haben die für die Moderne signifikanten Prozesse der Globalisierung, Internationalisierung, Beschleunigung, Ausdifferenzierung, Pluralisierung, Individualisierung und Säkularisierung Folgen für das Studium der Theologie sowie die Aus- und Fortbildung von Religionslehrer:innen. Unvermeidbar gehen diese Prozesse mit einer Komplexitätssteigerung einher.

⁶ Zum »Preis des Fortschritts« siehe Burke, Die Explosion des Wissens, 165–218.

2 Die Empfehlungen zur konfessionellen Kooperation (2018), zum interreligiösen Lernen (2020), zur Konfessionslosigkeit (2020) und zur Digitalisierung (2022): Theologische und pädagogische Komplexitätssteigerung

Die Gemischte Kommission zur Reform des Theologiestudiums reagierte in den vergangenen Jahren auf den beschriebenen Umbruch unserer Wissens- und Informationsgesellschaft und erarbeitete drei Ergänzungstexte zu EKD-Text 96, die inzwischen verabschiedet wurden. Die Ergänzungstexte beziehen sich insbesondere auf die zu erwerbenden Kompetenzen von Religionslehrer:innen für die Erteilung konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts,⁷ ferner auf interreligiöse Kompetenzen⁸ und die Kompetenzen für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen in schulischen Kontexten.⁹ Darüber hinaus war die Gemischte Kommission zur Reform des Theologiestudiums an Empfehlungen beteiligt, die sich mit der Förderung wissenschaftlicher Arbeit von Lehramtsstudierenden¹⁰ sowie mit den Herausforderungen der Digitalisierung beschäftigen.¹¹ Die »Explosion« des für die Arbeit von Lehramtsstudierenden, Referendar:innen und Religionslehrer:innen relevanten Professionswissens wird in diesen Texten anschaulich.

⁷ Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung für die Religionslehrer*innenbildung, in: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, hg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover 2022, 10–20.

⁸ Interreligiöse Kompetenz, in: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, hg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover 2022, 21–33.

⁹ Theologisch-Religionspädagogische Kompetenzen für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen in schulischen Kontexten, in: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, hg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover 2022, 34–51.

¹⁰ Situation und Förderung wissenschaftlicher Arbeit von Lehramtsstudierenden, Referendar:innen und Religionslehrer:innen, in: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, hg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover 2022, 52–65.

¹¹ Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen, hg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover 2022.

Die vier Leitideen professioneller Kompetenz, die bereits in EKD-Text 96 eine tragende Rolle spielten, grundieren auch die genannten Ergänzungstexte, worauf an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden soll. Vielmehr soll es in der gebotenen Kürze darum gehen, zu jedem Papier eine spezifische Leitidee hervorzuheben, die bei der anstehenden Revision von EKD-Text 96 keinesfalls unter den Tisch fallen sollte. So heben die Empfehlungen für die konfessionelle Kooperation aus dem Jahr 2018 hervor, dass ein konfessionell-kooperativer Religionsunterricht »nicht denkbar und machbar« sei, ohne die Offenheit und Bereitschaft »bei der Begegnung mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit und Weltanschauung [...] deren Anschauungen [zu] respektieren, zugleich aber den eigenen Glauben profiliert im Dialog [zu] vertreten, Differenzen nicht [zu] verschweigen, zugleich aber zur fächerverbindenden Zusammenarbeit in konkreten Projekten bereit [zu] sein und Möglichkeiten zur interkonfessionellen Kooperation im schulischen Zusammenhang [zu] nutzen«. ¹² Neu gegenüber EKD-Text 96 ist in diesem Zusammenhang der Begriff der Positionalität. Positionalität meint hier »nicht in erster Linie Abgrenzung von anderen Denominationen, sondern Entwicklung und Pflege einer konfessionssensiblen, als sinnhaft bejahten und glaubwürdig gelebten Religiosität und Berufsrolle«. ¹³ Die Empfehlungen reihen sich damit in die generell zu beobachtende Tendenz ein, »lieber von ›Positionalität, ›Position beziehen‹ oder ›Standpunktbezogenheit‹ im Religionsunterricht zu sprechen als von ›konfessionell‹ oder von ›Konfessionalität‹«. ¹⁴ Auch die gemeinsame Jahrestagung der *Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik* (GwR) 2022 und des *Arbeitskreises für Gemeindepädagogik* (AKGP) und der dort diskutierte *Koblenzer Konsens* stellten den Begriff der Positionalität ins thematische Zentrum und bestätigten diese allgemeine Tendenz. ¹⁵

Das dialogische Prinzip klang in den Empfehlungen zur konfessionellen Kooperation bereits an und gehört auch zu den Leitideen professioneller Kompetenz in den 2020 verabschiedeten Empfehlungen zum interreligiösen Lernen.

¹² Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz, 20, zitiert in: Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, 14.

¹³ Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht, 13, mit Bezug auf Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz, 20.

¹⁴ Friedrich Schweitzer, Christlicher oder evangelischer Religionsunterricht? Zur Wiederkehr der unliebsamen Bekenntnisfrage, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 74 (2022), 354–372; mit Bezug auf Welche Positionierung braucht religiöse Bildung? 12. Arbeitsforum für Religionspädagogik, hg. von Winfried Verburg, München 2017.

¹⁵ Die Dokumentation der Tagung kann nachgelesen werden unter www.theo-web.de Vgl. in diesem Zusammenhang auch das Frankfurter Verbundforschungsprojekt Religiöse Positionierung: Modalitäten und Konstellationen in jüdischen, christlichen und islamischen Kontexten (Laufzeit: 2017–2021, Sprecher: Christian Wiese, weitere Informationen unter www.RelPos.de).

Im Unterschied zu EKD-Text 96, in dem das Judentum an keiner einzigen (!) Stelle erwähnt wird, wurde hier der spezifischen Dialogsituation mit dem Judentum besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Denn der Dialog mit jüdischen Stimmen ist für das Christentum keine exemplarische, austauschbare Dialogsituation neben anderen, sondern eine konstitutive. Die »Verbindung mit dem Judentum ist dem christlichen Glauben von seinen Anfängen her eingeschrieben. Ohne diese positive Bezogenheit auf das Judentum ist das Christentum weder historisch noch gegenwärtig verstehbar, gestaltbar und religionspädagogisch zu erschließen.«¹⁶ Das Papier reagiert damit nicht nur auf die erschreckend hohe Zahl an Stereotypen und Vorurteilen gegenüber Jüdinnen und Juden in Bildungsmedien,¹⁷ sondern auch auf den geringen Stellenwert jüdisch-christlicher Lehrinhalte in den Studien- und Prüfungsordnungen für das Pfarramts- und Lehramtsstudium.¹⁸

In EKD-Text 96 fehlen nicht nur Hinweise auf die konstitutive Bedeutung des Judentums für das Christentum, sondern auch andere Themen und Stichworte wie Antisemitismus, Populismus, Nachhaltigkeit, Krise und Krieg, die in den vergangenen Jahren eine bedrückende Aktualität erhalten haben. In die Liste fehlender Themen und Begriffe in EKD-Text 96 gehört auch das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen, das 2008 unter dem ungeeigneten Begriff der Weltanschauung eher nebulös angedeutet wurde. Hier besserten die Empfehlungen aus dem Jahr 2020 nach und bezogen Impulse aus einem zeitgleich erarbeiteten Text der EKD-Bildungskammer auf das Lehramtsstudium.¹⁹ Ein Spezifikum sei in diesem Zusammenhang hervorzuheben: Es geht beim gemeinsamen Lernen mit Konfessionslosen konsequent um einen Prozess wechselseitiger Erschließung religiöser und nichtreligiöser Lebensorientierungen. Der Religionsunterricht mit Konfessionslosen wird damit konsequent bildungstheoretisch begründet. Es klingt tautologisch, kann aber nicht oft genug gesagt werden: Das Ziel religiöser Bildung ist nichts Anderes als religiöse Bildung. Gemeindepädagogische Zielvorstellungen wie die Herausbildung einer

¹⁶ Interreligiöse Kompetenz, 22f.

¹⁷ Vgl. Julia Spichal, Vorurteile gegen Juden im christlichen Religionsunterricht. Eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewählter Lehrpläne und Schulbücher in Deutschland und Österreich, Göttingen 2015.

¹⁸ Vgl. Julia Nikolaus/Marie Hecke/Bernd Schröder, Jüdisch-christlicher Dialog und das Studium der Evangelischen Theologie bzw. Religion in Deutschland. Ergebnisse einer Analyse der Studien- und Prüfungsordnungen für das Pfarramts- und Lehramtsstudium in Bezug auf jüdische und/oder jüdisch-christliche Lehrinhalte, in: Reform der Reformation. Zum Stand und Stellenwert jüdisch-christlicher Lehrinhalte in der theologischen Ausbildung, epd-Dokumentation 21/2017, 5-19.

¹⁹ Vgl. Religiöse Bildung angesichts von Konfessionslosigkeit. Diskussion und Spiegelungen eines Grundlagentextes der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung, Kinder und Jugend, Leipzig 2020.

konfessionellen Identität, die Beheimatung in einer Glaubensstradition, die Partizipation an einer bestimmten religiösen Praxis oder die Kommunikation des Evangeliums können nicht ohne Weiteres auf den schulischen Religionsunterricht und das Kompetenzprofil von staatlichen Lehrkräften übertragen werden.

Stärker, als es in EKD-Text 96 der Fall war, fragte die GK bei der Erarbeitung der drei Texte nach dem Beitrag der theologischen Fächer zum Erwerb überfachlicher Kompetenzen. Dieser Weg sollte bei der anstehenden Revision des Textes fortgesetzt werden, was eine aktive Mitarbeit von Fachwissenschaftler:innen und eine Klärung des Verhältnisses von Fachwissenschaft und Didaktik voraussetzt. Bezogen auf das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen sind beispielsweise alle Fächer gefragt:

»Die exegetischen Fächer beschäftigen sich u. a. mit Erfahrungen von Zweifel und Gottverlassenheit in biblischen Schriften und entwickeln Bibelhermeneutiken für Rezipienten, die an keiner religiösen Praxis partizipieren oder den antiken Konsens, dass es einen Gott gibt, nicht teilen. Kirchen- und Theologiegeschichte rekonstruieren nicht nur den Prozess der Säkularisierung und der Transformation der Christentümer unter neuzeitlichen Bedingungen, sie erschließen zudem mannigfaltige Exempel der Auseinandersetzung zwischen Religion und Religionskritik. Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie weitet den Blick für außereuropäische Konstellationen. Nicht zuletzt ist es die Systematische Theologie, die im Horizont der Gegenwart die argumentative Auseinandersetzung zwischen Glauben und Wissen, Theologie und Philosophie, Religionsbegründung und -kritik fördert.«²⁰

In die Reihe der Ergänzungstexte fügt sich schließlich auch der strategische Orientierungsrahmen für den Religionsunterricht in der digitalen Welt ein.²¹ Auf der Basis bildungstheoretischer, anthropologischer und theologischer Überlegungen zielen die Ausführungen u. a. auf konkrete Empfehlungen für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrer:innen, darunter zur Arbeit mit virtuellen Wirklichkeiten im Religionsunterricht, zum Umgang mit digitalen Identitäten, dem impliziten Menschenbild und existentiellen Entscheidungssituationen.²² Der Orientierungsrahmen geht über das 2016 verabschiedete Strategiepapier der KMK »Bildung in der digitalen Welt« hinaus, das eher die »technischen« Aspekte der Digitalisierung, d. h. das »Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren« von Informationen, das »Kommunizieren und Kooperieren« sowie

²⁰ Theologisch-Religionspädagogische Kompetenzen für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen in schulischen Kontexten, 39 f.

²¹ Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen, hg. vom Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Hannover 2022.

²² Vgl. a. a. O., 13 f.

das »Produzieren und Präsentieren« mit digitalen Medien im Blick hatte.²³ Der EKD-Orientierungsrahmen korrespondiert mit vergleichbaren Strategiepapieren der römisch-katholischen Kirche und führt erneut vor Augen, dass beide Konfessionen nicht nur vor gemeinsamen Herausforderungen stehen, sondern auch die Strategien zu deren Bearbeitung nahe beieinanderliegen.²⁴

Die mit den genannten Ergänzungstexten einhergehende theologische und pädagogische Komplexitätssteigerung stand und steht allen an der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften Beteiligten vor Augen. Um das Eingangsbild nochmals in Erinnerung zu rufen: Neue Studiengegenstände führen nicht nur zu einer Niveausteigerung, sondern können das Fass des Leistbaren auch zum Überlaufen bringen. Für die anstehende Revision bzw. Neufassung von EKD-Text 96 ist daher ein Modell professioneller Kompetenz notwendig, das dabei helfen kann, das für das Unterrichten notwendige Professionswissen zu definieren und zu reduzieren.

3 Professionelle Kompetenz nach dem COACTIV-Modell: empirisch validiert, interdisziplinär anschlussfähig und konfessionell-kooperativ

Für die Beschreibung professioneller Kompetenzen von Religionslehrkräften stehen derzeit vor allem zwei Modelle zur Verfügung: Zum einen »das gegenwärtig einflussreichste Modell« des Bildungsforschers Jürgen Baumert und der Pädagogischen Psychologin Mareike Kunter, das die unterrichtsbezogenen Überzeugungen und Werthaltungen einer Lehrperson, ihre motivationalen Orientierungen, ihre selbstregulativen Fähigkeiten und ihr Professionswissen unterscheidet, zum anderen das strukturtheoretische Konzept des Habitus, das von dem katholischen Religionspädagogen Stefan Heil entwickelt und »in den reli-

²³ So die ersten drei der sechs Kompetenzbereiche in Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz, 2016. Die weiteren Kompetenzbereiche sind »Schützen und sicher Agieren«, »Problemlösen und Handeln« sowie »Analysieren und Reflektieren«.

²⁴ Vgl. David Käbisch/Viera Pirker, Virtuelle Realitäten, ambivalente Narrative und fiktive Entscheidungssituationen. Konturen einer digitalen Didaktik der Multiperspektivität, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 75 (2023) 2, 182–197; mit Bezug auf Deutsche Bischofskonferenz, Virtualität und Inszenierung. Unterwegs in der digitalen Mediengesellschaft. Ein medienethisches Impulspapier, Bonn 2011; Deutsche Bischofskonferenz, Medienbildung und Teilhabegerechtigkeit. Impulse der Publizistischen Kommission der Deutschen Bischofskonferenz zu den Herausforderungen der Digitalisierung, Bonn 2016.

gionspädagogischen Professionsdiskurs eingeführt« wurde.²⁵ Zuletzt wurde darüber hinaus der sog. Fähigkeitsansatz von Annette Scheunpflug in die Diskussion eingebracht, um mit Martha Nussbaum danach zu fragen, welchen Beitrag die Professionalisierung von Lehrkräften im Umgang mit Vieldeutigkeit und den Visionen einer lebenswerten Welt leisten kann.²⁶

Mit Bezug auf die von Mirjam Schambeck genannten Argumente wird im Folgenden für eine Revision von EKD-Text 96 plädiert, die sich an dem COACTIV-Modell von Baumert und Kunter orientiert.²⁷ Zum Ersten unterscheidet das Modell vier Aspekte professioneller Kompetenz, die für die Erteilung von Religionsunterricht und die Gestaltung eines religiösen Schullebens relevant sind. In den Blick kommen das notwendige Professionswissen, die subjektiven Überzeugungen, Werthaltungen und Ziele der Religionslehrer:innen, ferner deren motivationale Orientierungen und die Strategien der Selbstregulation. Zum Zweiten unterscheidet das Modell fünf Kompetenzbereiche, die auf das Professionswissen von Religionslehrer:innen bezogen werden können. In den Blick kommen insbesondere das Fachwissen in der Vielfalt der an theologischen Instituten und Fakultäten vertretenen Disziplinen (AT, NT, KG, ST, PT, RP, RW, RPh etc.), ferner das fachdidaktische Wissen, das pädagogisch-psychologische Wissen, das Organisationswissen (z. B. zu verschiedenen Modellen des Religionsunterrichts und zur Gestaltung eines religiösen Schullebens) und das Beratungswissen unter Einschluss der Schulseelsorge. Jeder der genannten Kompetenzbereiche des Modells kann in weitere Kompetenzfacetten untergliedert werden. Zum Dritten macht das für den Mathematikunterricht entwickelte und auf andere Fächer übertragbare Modell deutlich, dass die Lehramtsstudiengänge vor vergleichbaren Herausforderungen stehen. So liegen religionspädagogische Studien vor, die das beschriebene Strukturmodell professioneller Kompetenzen auf die Geschichte und Professionalisierung des Religionslehrer:innenberufs beziehen und für den Aspekt des Professionswissens ausdiffe-

²⁵ Ulrich Riegel, Lehrpersonen als Professionelle, in: Handbuch Religionsdidaktik, hg. von Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, Stuttgart 2020, 134–142, 136, 138.

²⁶ Vgl. den Beitrag von Annette Scheunpflug, Professionalität der Religionslehrer:innen, im vorliegenden Tagungsband.

²⁷ Vgl. dazu die Darstellung und ›Anwendung‹ des Modells bei Mirjam Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br. 2022; Mirjam Schambeck, Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung auf dem Prüfstand. Vorschläge zur Reform der Lehramtsstudiengänge Religionslehre in den Spuren von COACTIV, im vorliegenden Tagungsband; vgl. dazu bereits Mirjam Schambeck, Was Relilehrer/-innen können müssen. Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilmmerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften. Eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 17 (2018) 1, 129–145.

renzieren.²⁸ Die genannten Studien machen damit viertens und letztens deutlich: Das COACTIV-Modell ist nicht nur empirisch validiert, interdisziplinär anschlussfähig und konfessionell-kooperativ. Das Modell professioneller Kompetenz von Lehrkräften aus der COACTIV-Studie eröffnet vor allem eine Möglichkeit, auf die eingangs beschriebene ›Explosion des Wissens‹ und das 2008 von der Gemischten Kommission verabschiedete Kompetenzmodell im Licht der neueren Fachdiskussion weiterzuentwickeln.

Da Modelle immer eine absichtsvolle Reduktion von Wirklichkeit sind,²⁹ ist auch bei dem COACTIV-Modell damit zu rechnen, dass nicht alle Aspekte der Unterrichtswirklichkeit von Religionslehrkräften abgebildet werden können. Dies betrifft insbesondere den Umgang mit den von Werner Helsper beschriebenen Antinomien pädagogischer Arbeit, die Eingang in das Habitusmodell gefunden haben.³⁰ Hier geht es primär darum, als Lehrkraft die Spannung zwischen der Machtförmigkeit des Schulsystems und der Freiheit als Bildungsziel, die Balance zwischen dem Eigenrecht des Individuums und den Qualifizierungserwartungen der Gesellschaft und die Diskrepanz zwischen der erwarteten Anpassung an gesellschaftliche Normen und dem Recht auf Autonomie nicht nur zu reflektieren, sondern auch im Schulalltag zu berücksichtigen.

Die genannten Antinomien pädagogischer Arbeit können als Teil des erziehungswissenschaftlichen Professionswissens von Religionslehrkräften ausgewiesen werden, stehen also nicht im Widerspruch zum COACTIV-Modell. Dies betrifft auch die fachspezifischen Aspekte im Umgang mit Antinomien im Religionsunterricht: Auf der einen Seite im schulischen Religionsunterricht daran zu arbeiten, dass Schüler:innen ›ein Licht aufgeht‹ und ein Glaube als eine lebensbestimmende Wirklichkeit verstanden wird, auf der anderen Seite aber auch zu akzeptieren, dass Bildungsprozesse unverfügbar sind und nicht operationalisiert werden kann, unter welchen Umständen der ›Knoten platzt‹ oder der ›Groschen fällt‹.

Nicht im Widerspruch zu einer Beschreibung professioneller Kompetenzen von Religionslehrkräften nach dem COACTIV-Modell stehen darüber hinaus die

²⁸ Vgl. Michael Fricke, FALKO-R. Entwicklung eines Messinstruments zum fachbezogenen Professionswissen von Religionslehrkräften, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018), 205–216. Zum Wandel des (mit dem COACTIV-Modells systematisierten) Professionswissen von Religionslehrkräften in historischer Perspektive siehe Henrik Simojoki/Friedrich Schweitzer/Julia Henningsen/Jana-Raissa Mautz, Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittpunkt von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik, Paderborn 2021, 215–389.

²⁹ Vgl. Scheunpflug, Professionalität, im vorliegenden Band.

³⁰ Werner Helsper, Antinomien im Lehrerhandeln. Professionelle Antinomien – vermeidbare Verstrickung oder pädagogische Notwendigkeit?, in: Lernende Schule 15 (2012) 60, 30–34.

Diskussionspunkte, die Ulrich Riegel in einer Rezension zu Mirjam Schambecks Kompetenzmodell formuliert hat.³¹ Dies betrifft zunächst den allgemeinen Hinweis, dass das COACTIV-Modell gängige Modelle der Unterrichtsplanung nicht ersetzen kann und schulform- und altersspezifische Aspekte wichtig bleiben. Auch der Umstand, dass die »bildungswissenschaftliche Diskussion um Professionswissen« und religionspädagogische Vorarbeiten wie die FALKO-R-Studie von Michael Fricke oder die explorative Studie von Eva-Maria Leven nach der Wahrnehmung des Rezensenten nur eingeschränkt in die Darstellung einbezogen wurden,³² spricht prinzipiell nicht gegen das Modell und seine »Anwendung« auf die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern.

4 Die Herausforderungen der Religionslehrer:innenbildung im Vergleich zu anderen Fächern. Zum Beispiel: Musik und Literatur

Alle Lehramtsstudiengänge haben ein spezifisches Profil, das sich einerseits aus den Inhalten, Erkenntnisinteressen und Methoden der Bezugsdisziplinen (Germanistik, Mathematik, Anglistik, Geschichtswissenschaft etc.) und andererseits aus den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an verschiedenen Schulformen (Grund-, Haupt-, Real-, Förderschule etc.) ergibt. Auch die Religionslehrer:innenbildung beider Konfessionen fügt sich in diese Gesamteinschätzung ein, d. h. das Theologiestudium ist bezogen auf die maßgeblichen Inhalte, Erkenntnisinteressen und Methoden nicht »anders« als es beispielsweise das Germanistikstudium im Vergleich zum Mathematikstudium ist. Die Herausforderungen der Religionslehrer:innenbildung unterscheiden sich daher nicht signifikant von den Herausforderungen anderer Fächer, was im Folgenden am Beispiel des Musik- und Deutschunterrichts illustriert werden soll.

So spricht Jan Brachmann von der »Krise des Musikunterrichts«, die daraus resultiere, dass einerseits immer weniger Kinder in ihren Herkunftsfamilien singen oder musizieren und andererseits die Zahl an qualifizierten Musiklehrer:innen an Schulen abnehme. Ohne die Metapher von der religiösen Musikalität

³¹ Vgl. Ulrich Riegel, Rez. zu Mirjam Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Freiburg i.Br. 2022, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 45 (2022) 3, 103–105.

³² A. a. O., mit Bezug auf Michael Fricke, FALKO-R. Entwicklung eines Messinstruments zum fachbezogenen Professionswissen von Religionslehrkräften, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 70 (2018), 205–216; Eva-Maria Leven, Professionalität von Religionslehrkräften. Eine explorative Studie zur Rekonstruktion fachspezifischen Professionswissens sowie handlungsbezogener und reflexiver Kompetenzen von Religionslehrkräften, Berlin 2019.

bzw. Unmusikalität von Menschen überstrapazieren zu wollen, lässt sich seine Problembeschreibung weitgehend auf den Religionsunterricht bzw. die Religionslehrer:innenbildung beziehen:

»Jedes Kind in Deutschland hat ein Recht darauf, selbst herauszufinden, ob es sich für Musik interessiert oder nicht. Bevor ein Kind diese Erfahrung des Beglückt- oder Abgestoßenseins nicht machen durfte, kann es diese Entscheidung nicht treffen. Das Recht dazu legt der Auftrag an die allgemeinbildenden Schulen fest: Musik ist in Deutschland Pflichtfach in allen Grundschulen und bleibt es in den meisten Bundesländern bis zur zehnten Klasse. Eine Grundsatzentscheidung: Sie befreit die Persönlichkeitsbildung der Kinder von der Einkommens- und Interessenlage der Herkunftsfamilien. Denn musikalische Bildung und musikalische Aktivität von Kindern und Jugendlichen steigen hierzulande deutlich mit den finanziellen Ressourcen und der Bildungsnähe der Eltern.«³³

Auch der Literaturunterricht steht vor vergleichbaren Herausforderungen: Jedes Kind sollte selbst in der Schule herausfinden können, ob es sich für Literatur interessiert oder nicht, um Bildungschancen nicht von der Einkommens- und Interessenlage der Herkunftsfamilien abhängig zu machen. Dies erfordert Lehrkräfte, die nicht nur literarisches Vorwissen, ein persönliches Interesse an Literatur und eigene Leseerfahrungen mitbringen, sondern auch in der Lage sind, das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Professionswissen für einen guten Literaturunterricht im Studium zu erwerben. Dies ist jedoch nach Einschätzung des Literaturwissenschaftlers Markus Steinmayr immer weniger der Fall, da die ersten Semester im germanistischen Studium häufig dafür genutzt werden müssen, fehlendes Vorwissen nachzuholen, da »in den kompetenzgeplagten Schulen immer weniger Literatur gelesen wird« und selbst Studierende für das Fach Deutsch oft wenig Interesse für Literatur mitbringen; daher bleibe im Studium kaum »Platz für Wissenschaftspropädeutik« und eine wünschenswerte Vertiefung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Professionswissens.³⁴

Die beiden Beispiele aus dem Musik- und Literaturunterricht zeigen, dass zahlreiche Herausforderungen und Probleme der Religionslehrer:innenbildung mit anderen Fächern vergleichbar sind. Auch hier haben es Lehrende in ihren Veranstaltungen nicht selten mit Studierenden zu tun, die sich erstaunlich wenig

³³ Jan Brachmann, Krise des Musikunterrichts. Das Recht, zu wissen, was eine Sonate ist, in: FAZ vom 29.08.2022, www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/krise-des-musikunterrichts-an-deutschen-grundschulen-18274896.html?premium (Stand: 14.07.2023).

³⁴ Markus Steinmayr, Germanistik auf Schrumpfkurs. Kennen Sie Goethe?, in: FAZ vom 28.08.2022, www.faz.net/aktuell/karriere-hochschule/hoersaal/germanistik-wird-fast-nur-noch-auf-lehramt-studiert-18278126.html (Stand: 14.07.2023).

für biblische Texte, kirchenhistorische Entwicklungen oder systematisch-theologische Fragen interessieren. Daher liegt es nahe, bei der Suche nach Antworten und Lösungsoptionen auf ein Modell professioneller Kompetenz zurückzugreifen, das auf verschiedene Fächer bezogen werden kann, zumal Studierende für das Lehramt in der Regel zwei Fächer studieren. Im Unterschied zum strukturotheoretischen Konzept des Habitus, das von dem katholischen Religionspädagogen Stefan Heil exklusiv für den religionspädagogischen Professionsdiskurs entwickelt wurde, erfüllt das COACTIV-Modell das Kriterium der interdisziplinären Anschlussfähigkeit. Das Votum für das COACTIV-Modell geht daher auch mit einem Abschied von der Annahme einer kategorialen Andersheit der Theologie bzw. des konfessionellen Religionsunterrichts im Fächerkanon an Universitäten bzw. Schulen einher.

5 Zusammenfassung und Ausblick: Leitlinien für die anstehende Revision von EKD-Text 96 und das dreifache ›Verdrängungsproblem‹

Aus dem Votum für das COACTIV-Modell als Lösungsoption für die beschriebenen Herausforderungen und Probleme der Religionslehrer:innenbildung ergeben sich abschließend fünf Leitlinien für die anstehende Revision von EKD-Text 96:

1. Die Religionslehrer:innenbildung beider Konfessionen hat je ein spezifisches Profil, ist aber nicht kategorial anders als andere Lehramtsstudiengänge.
2. Die Religionslehrer:innenbildung beider Konfessionen sollte sich an einem Modell professioneller Kompetenz orientieren, das empirisch validiert und interdisziplinär anschlussfähig ist.
3. Die Religionslehrer:innenbildung sollte sich auf das Kerngeschäft des Unterrichts und damit den Grundsatz ›weniger ist mehr‹ konzentrieren.
4. Die Religionslehrer:innenbildung sollte außerschulische Lernorte und Kooperationsmöglichkeiten einbeziehen, eine ›Gemeindepädagogisierung‹ schulischer Bildungsarbeit jedoch vermeiden.
5. Die Religionslehrer:innenbildung muss für die Arbeit in multiprofessionellen Teams qualifizieren.

Die Beschreibung der Leitideen professioneller Kompetenz in EKD-Text 96 hat deutlich gemacht, dass in der Religionslehrer:innenbildung kein Theorie-, sondern ein Reduktions- und Implementierungsproblem besteht. Das Reduktionsproblem, das eingangs mit der Metapher einer physikalischen Verdrängung von Studiengegenständen beschrieben wurde, geht in diesem Fall mit einer soziologisch beschreibbaren Verdrängung einher. So hat der massive Rückgang von Pfarramtsstudierenden in den letzten Jahren vor Augen geführt, dass Lehr-

amtsstudierende bundesweit die größere Gruppe an allen theologischen Instituten und Fakultäten sind. Diese Veränderung wirft insbesondere mit Blick auf den universitäts- und fakultätsinternen Wettbewerb um Personal, Finanzen, Aufmerksamkeit und Anerkennung die Frage auf, wie das weit verbreitete, aber oft unausgesprochene Empfinden einer Marginalisierung und Verdrängung bearbeitet werden kann.³⁵

Die Bedeutung dieses Problems wird angesichts eines psychologisch beschreibbaren Phänomens evident, das ebenfalls als Verdrängung bekannt ist. In der Psychologie ist damit ein Abwehrmechanismus gemeint, bei dem bedrohliche Sachverhalte oder Veränderungen nicht wahrgenommen bzw. ausgeblendet werden. Obwohl diese psychologische Verdrängung vor dem Hintergrund des Mitgliederverlusts der Kirchen, des Sinkens der Studierendenzahlen an theologischen Fakultäten und die Marginalisierung der Theologie in strategischen Überlegungen der Universitäten verständlich wäre, hätte sie doch fatale Folgen für die Implementierung eines tragfähigen Kompetenzmodells im Studium der Theologie. Dies gilt insbesondere, wenn der Abwehrmechanismus nicht allein in einer Verdrängung besteht, sondern darüber hinaus in einer »pastoralen Dominanzkultur« Ausdruck findet. Sie kommt u. a. dann zum Tragen, wenn sprachlich zwischen »Volltheolog:innen« des Pfarramts und den »Lehrämtlern« unterschieden wird, Lehramtsstudierende nicht als Theologie-, sondern Religionspädagogikstudierende angesprochen werden, sich Lehrveranstaltungen an theologischen Fakultäten an der Norm des Pfarramts orientieren oder Lehramtsabsolvent:innen durch hohe Auflagen von einem Promotionsstudium abgehalten werden.³⁶ Auch die hochschul- und kirchenpolitischen Aushandlungsprozesse, die 2013 zur Gründung der *Konferenz der (lehramtsbezogenen) Institute für Evangelische Theologie* (KIET) neben dem *Evangelisch-theologischen Fakultätentag* (E-TFT) geführt haben, können in Ermangelung eines besseren Ausdrucks als Ausdruck und Folge einer »pastoralen Dominanzkultur« in Kirche und Theologie verstanden werden.

Im Unterschied zur Herrschaft, die »in erster Linie auf Repression, auf Gebot und Verboten« basiert, kann sich Dominanz »auf weitgehende Zustimmung« stützen, »indem sie sich über die sozialen Strukturen und die internalisierten Normen vermittelt, weshalb sie in eher unauffälliger Weise politische, soziale und ökonomische [und in diesem Fall inneruniversitäre und kirchliche, D.K.] Hier-

³⁵ Diesem Empfinden hat zuletzt Jörg Lauster in einem engagiert geschriebenen Gastbeitrag in der Süddeutschen Zeitung Ausdruck verliehen. Vgl. Jörg Lauster, Dauerbaustelle Universität. Zum Renovierungsbedarf in der evangelischen Theologie, Süddeutsche Zeitung vom 14. 11. 2022, www.sueddeutsche.de/kultur/theologen-ausbildung-reform-1.5687098?reduced=true (Stand: 14. 07. 2023).

³⁶ Dazu: Situation und Förderung wissenschaftlicher Arbeit von Lehramtsstudierenden, 52 f.

archien reproduziert.«³⁷ Während Herrschaftsverhältnisse in der Regel allen Beteiligten klar vor Augen stehen, sind Dominanzverhältnisse subtil – ein Phänomen, das im Übrigen auch zwischen der sog. Fachwissenschaft und der Fachdidaktik in der Germanistik, Anglistik und anderen lehramtsaffinen Fächern beobachtet werden kann. Infolgedessen ist zu resümieren, dass Antworten und Lösungen allein in einem gemeinsamen Dialog auf Augenhöhe erarbeitet werden können, der die in diesem Artikel beschriebenen Herausforderungen und Probleme wahrnimmt, statt sie zu verdrängen.

³⁷ Birgit Rommelspacher, *Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht*, Berlin 1995, 26.

Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung auf dem Prüfstand

Vorschläge zur Reform der Lehramtsstudiengänge Religionslehre in den Spuren von COACTIV

Mirjam Schambeck sf

Religionslehrer:innenbildung ist wie der Religionsunterricht und die Schule insgesamt ein höchst kontextuell bedingtes Unterfangen. Gesellschaftspolitische, kirchliche wie binnentheologische und bildungswissenschaftliche Diskurse wirken unmittelbar auf die Ausgestaltung und Akzentuierung der Religionslehrer:innenbildung zurück; genauso wie die Veränderungen von Schule und deren Bildungsauftrag die Lehrer:innenbildung direkt betreffen. Sollen Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung entwickelt werden, heißt dies im Umkehrschluss, diese notwendigerweise von den kontextuellen Bildungsbedingungen, theologischen wie bildungswissenschaftlichen Notwendigkeiten und v. a. den Plausibilitäten her zu entwickeln, die Eltern, Schüler:innen und die Akteur:innen von Schule insgesamt an Bildung und Unterricht anlegen.

Wenn im Folgenden dafür plädiert wird, den Religionslehrer:innenberuf vom Allgemeinen des Lehrer:innenhandelns zu entwerfen und das Spezifische in der Thematisierung von Religion auszumachen, dann ist dies ein Versuch, diese notwendigen Passungsverhältnisse aufzugreifen und entsprechend in die Konzeptbildung einzubinden. Insofern geht es in einem ersten Punkt darum, zumindest markante makrostrukturelle Konstellationen zu beleuchten, die sich unmittelbar auf die Konzeption der Religionslehrkräftebildung auswirken (1), um von da aus (2) Thesen zur Diskussion zu stellen, wie Religionslehrer:innenbildung zukunftsfähig v. a. in der Phase des Studiums orientiert werden kann.

1 Transformationsschübe auf Religionslehrer:innenbildung – makrostrukturelle Bedingungen des Religionsfelds

Die wachsende gesellschaftliche Indifferenz und zunehmende Abstinenz gegenüber Religion, die sich seit den Missbrauchsskandalen in den beiden großen Kirchen als handfeste kirchliche Erosion breit macht, ist auch an den Universitäten deutlich zu spüren. In den letzten 25 Jahren, und gesteigert in den letzten

fünf Jahren, gingen deutschlandweit nicht nur die Studierendenzahlen für kirchliche Berufe stark zurück,¹ sondern auch für das Lehramt Religionslehre.² Dies liegt weniger an der Theologie als Wissenschaft, denn an der Verfasstheit des religiösen Feldes und der maroden Situation der Kirchen.

1.1 Rückwirkungen der Selbstzerstörungsprozesse der Kirchen auf Studierendenzahlen

Die an Selbstzerstörungsprozesse erinnernde Verweigerung insbesondere der katholischen Kirche gegenüber Reformen und der Aktualisierung des Evangeliums in demokratische Selbstverständnisse hinein wirft nicht nur bei jungen Leuten die Frage auf, ob es lohnt, sich in der Kirche und als Religionslehrkraft zu engagieren. Es stellt sich mehr und mehr der Eindruck ein, dass Theologiestudierende trotz oder sogar entgegen der kirchlichen Großatmosphäre ihr Theologiestudium aufnehmen und die von Riegel und Zimmermann als dominant identifizierten Studienmotive der Wertebildung und des eigenen Glaubens³ trotz oder entgegen dem öffentlichen Gestus der Kirchen beweisen müssen.

1.2 Veränderung des Religionsfelds als Katalysator für Reform der Religionslehrkräftebildung

Der Druck auf die Religionslehrkräftebildung durch die sich im Umbruch befindende Gestalt der Kirchen wird von gesellschaftspolitischen Veränderungen auf dem Religionsfeld flankiert. Die Zahlenverhältnisse haben sich dort seit 1950 und dann nochmals in den letzten 20 Jahren enorm verschoben. Momentan

¹ Vgl. Michael Jacquemain, Zahl der »Volltheologen« bricht dramatisch ein, www.kirche-und-leben.de/artikel/statistik-zahl-der-volltheologen-bricht-dramatisch-ein, 1–4, 1 f. (Stand: 14. 11. 2022).

² Vgl. die Statistiken der DBK von 1993–2019; wobei allerdings zu beachten ist, dass sich die Anzahl von Studierenden an Universitäten und Hochschulen in Deutschland von z. B. 39.081 im Jahr 2015 auf 46.119 im Jahr 2019 erhöht hat und der Rückgang der Theologiestudierenden an der Gesamtzahl der Studierenden noch dramatischer ausfällt. Vgl. www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=studierendenzahlen+universit%C3%A4ten+deutschland (Stand: 14. 11. 2022); vgl. auch Bernhard Edmunds, Zur Lage des wissenschaftlichen Nachwuchses in der Katholischen Theologie 2022. Einige neue empirische Ergebnisse, Präsentation beim 60. Gespräch zwischen Bischöfen und Theolog:innen am 4. November 2022, Frankfurt a. M. 2022.

³ Vgl. den Beitrag von Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft? in diesem Band.

gehören noch knapp über 50 % der Bevölkerung in Deutschland einer der beiden großen Kirchen an.⁴ Wenn die Studierenden in ihren Beruf als Religionslehrer:in einsteigen, sind es aller Wahrscheinlichkeit nach weniger als 50 %, im Jahr 2060 weniger als ein Drittel der Bevölkerung in Deutschland, die katholisch oder evangelisch getauft sind.⁵ Dies hat nicht nur Auswirkungen auf die Zahl der nach dem Grundgesetz originär am Religionsunterricht Teilnehmenden, sondern auch auf die Bedarfe an Religionslehrkräften.

Nicht nur der quantitative Regress der christlichen Kirchen, sondern auch deren Ringen um einen adäquaten gesellschaftlichen Ort zwischen gestaltender, sich für die Humanisierung unserer Gesellschaft verantwortlich zeichnender Orientierungsmacht und ghettoisierender religiöser Bedürfnisanstalt wirken auf die Religionslehrkräftebildung zurück. Die zunehmende religiöse Pluralisierung und Individualisierung fordern die Religionslehrkräftebildung genauso heraus wie die Notwendigkeit, Religion in säkularen Kontexten zu plausibilisieren, in denen naturwissenschaftliche und ökonomische Logiken dominieren, religiöse Deutungsweisen aber erst ihre Vernünftigkeit beweisen müssen.

1.3 Veränderungen von Schule und der Zielsetzungen des Religionsunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Religionslehrkräftebildung

Liest man die Vorgängerdokumente zur Religionslehrer:innenbildung, fällt auf, dass diese auf ein Verständnis von Schule und Religionsunterricht fokussieren, das sich mit den heutigen Bedarfen und Alltagspraxen kaum noch deckt. In der religionspädagogischen Community würde wohl kaum jemand noch die Zielformulierung gelten lassen, dass der Religionsunterricht »den spezifischen Wirklichkeitszugang des christlichen Glaubens [erschließt], wie ihn die katholische Kirche bezeugt.«⁶

Die religiösen Traditionen sind nicht Selbstzweck, die um ihretwillen in der Schule thematisiert werden. Sie sind nur insofern von Belang, als Schüler:innen durch die Auseinandersetzung mit ihnen befähigt werden, sich eine eigene, vernünftige und intersubjektiv verantwortete Position zu Religion zu erarbeiten.

⁴ Vgl. Katholische Kirche in Deutschland. Statistische Daten 2021, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2022: Katholiken an Wohnbevölkerung in Deutschland: 26,0 %; Protestanten: ca. 24,01 %.

⁵ Vgl. David Gutmann/Fabian Peters, German Churches in Times of Demographic Change and Declining Affiliation. A Projection to 2060, in: Comparative Population Studies Vol 45 (2020) 3, 25–30.

⁶ Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2011, 11.

Das ist etwas kategorial anderes! Nicht Kirchlichkeit, nicht Zeug:innenschaft des Glaubens, sondern eine aus einer theologischen Position heraus formulierte Diskursivierung von Religion ist Sache des Religionsunterrichts und des Religionslehrer:innenhandelns. Das heißt nicht, die Lebensüberzeugungsseite von Religion im Religionsunterricht auszusparen; unter den Bedingungen von Schule aber kann sie nur diskursiviert und nicht vollzogen werden –, selbst wenn so manche Bildungspläne des Religionsunterrichts die Kompetenzformulierung propagieren, dass Schüler:innen »religiös bedeutsame Ausdrucks- und Gestaltungsformen reflektiert *verwenden* (!)«. ⁷

Angesichts dieser eklatanten Verschiebungen können einmal formulierte Leitideen der Religionslehrkräftebildung nicht einfach so bleiben wie sie sind. Es ist vielmehr höchste Zeit, sie auf ihre kontextuelle Passungsfähigkeit hin zu überprüfen und entsprechend weiterzuentwickeln.

Die Errungenschaften in der empirischen Bildungsforschung geben hier genauso wie binnentheologische Erkenntnisse wichtige Impulse, Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung zukunftsfähig zu formulieren. Im Folgenden werden diese thesenartig vorgestellt und der weiteren Diskussion überantwortet:

2 These 1: Die Gestaltung der Religionslehrer:innenbildung beider Konfessionen sollte sich an einem Modell professioneller Kompetenz orientieren, das empirisch validiert und interdisziplinär anschlussfähig ist – Plädoyer für das Modell der COACTIV-Studie

In der intensiv geführten religionspädagogischen Debatte um passungsfähige Ansätze in der Religionslehrer:innenbildung kristallisiert sich der kompetenztheoretische Ansatz, wie er dem Modell der COACTIV-Studie (Cognitive Activation in Classroom) zugrunde liegt, immer mehr als weg- und zukunftsweisend heraus. ⁸ Anders als strukturtheoretische Ansätze, wie sie u. a. in den Habitus-Studien verarbeitet wurden, ⁹ erlaubt der kompetenztheoretische Ansatz der

⁷ A. a. O., 13.

⁸ Vgl. Mirjam Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br. 2022, 29.

⁹ Vgl. Stefan Heil, Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Wie Religionslehrerinnen und Religionslehrer auf die Bedeutung von Schülerzeichen schließen. Eine empirisch-fundierte Berufstheorie, Münster/Berlin 2006; Stefan Heil/Manfred Riegger, Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln. Mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, Würzburg 2017.

COACTIV-Studie nicht nur die Strukturlogik und damit das Unplanbare des Lehrer:innenhandelns zu identifizieren,¹⁰ sondern auch zu operationalisieren, worauf es beim Lehrer:innenhandeln ankommt. Mit anderen Worten erbringt COACTIV nicht nur den empirisch validierten Nachweis – wie ihn strukturtheoretische Modelle freilich z.T. auch einlösen¹¹ –, sondern ebenso den konkreten Hinweis, welche Faktoren beim Unterricht signifikant sind, um möglichst gute Lerneffekte bei Schüler:innen zu erzielen.¹²

Es gilt vor diesem Hintergrund also zu diskutieren, welche Vorteile darin liegen, den kompetenztheoretischen Ansatz von COACTIV auch auf die Religionslehrer:innenbildung anzuwenden und hier insbesondere deren erste Phase, also das Universitätsstudium, und zugleich auf die Konsequenzen zu reflektieren, die die Entscheidung für ein kompetenztheoretisches Modell nach sich zieht.

Maßgeblich von Jürgen Baumert und Mareike Kunter im Zuge der PISA-Studien entwickelt,¹³ markiert das sog. COACTIV-Modell heute in den Bildungswissenschaften so etwas wie den Mainstream in der Professionalisierungsdebatte von Lehrkräften.

Der Erfolg der COACTIV-Studie in den Bildungswissenschaften, der sich inzwischen auch in der Ausrichtung der Lehrer:innenbildung an immer mehr Universitäten in Deutschland ausdrückt, begründet sich v. a. in fünf Faktoren¹⁴:

1. Seit der sog. COACTIV-Studie ist die Debatte um die Ausrichtung und das Verständnis des Lehrer:innenhandelns maßgeblich in Richtung Profession und damit Qualifikationshypothese entschieden worden. Damit wird begründbarer, warum Lehrer:innenbildung notwendigerweise an der Universität zu verorten und akademisch zu erlernen ist.
2. Zugleich – und die Durchsetzungskraft des COACTIV-Modells hängt gerade auch damit zusammen – integriert dieser Ansatz vorhandene Leitbilder und

¹⁰ Vgl. Werner Helsper, Lehrerprofessionalität. Der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrberuf, in: Handbuch der Forschung zum Lehrberuf, hg. von Ewald Terhart u. a., Münster/New York/Berlin 2011, 149–170, 149, 156.

¹¹ Vgl. Andreas Gruschka, Erkenntnis in und durch Unterricht. Empirische Studien zur Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie für die Didaktik, Münster 2009.

¹² Vgl. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften. Kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritte von Schülerinnen und Schülern, in: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, hg. von Dies. u. a., Münster/München/Berlin u. a. 2011, 163–192, 178–186.

¹³ Vgl. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, hg. von Jürgen Baumert u. a., Münster/München/Berlin u. a. 2011, 7 f.

¹⁴ Vgl. a. a. O., 28 f.

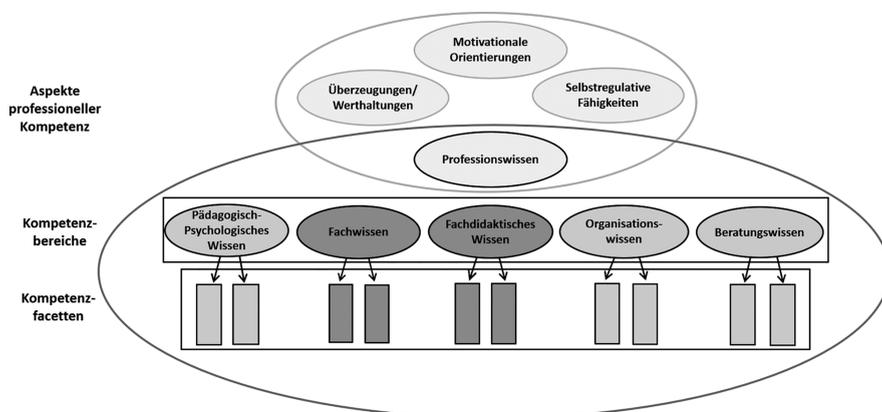


Abb. 1: Das Kompetenzmodell von COACTIV (Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 34)

versöhnt sie miteinander¹⁵: COACTIV vermag es herauszustellen, dass Lehrer:insein nicht im Wissen und Können und in Überzeugungen – also in Expertise¹⁶ – aufgeht, sondern viele, auch auf unterschiedlichen Ebenen rangierende Aspekte umfasst: Die Professionalität von Lehrer:innen hängt vom Professionswissen ab, ist aber ebenso von Überzeugungen und Werthaltungen (beliefs) bedingt, sowie von motivationalen Orientierungen und von Fähigkeiten, die als Selbstregulationsvermögen zwar auch für darüber hinaus gehende Lebensbereiche wichtig sind, für die Qualität der Berufsausübung von Lehrkräften jedoch einen entscheidenden Faktor darstellen.

- Die COACTIV-Studie legt ferner nicht nur ein Konzept vor, wie Lehrer:innen-Professionalität konzeptualisiert werden kann, sondern kann empirisch validierte Ergebnisse vorweisen, welche Faktoren signifikant sind für guten Unterricht und damit im Fokus von Studium, Referendariat und Weiterbildung stehen sollten.
- Insofern das COACTIV-Modell darauf hinweist, dass es nicht nur unterschiedliche Kompetenzbereiche des Professionswissens gibt, sondern auch

¹⁵ Vgl. Mareike Kunter/Thilo Kleickmann/Uta Klausmann u. a., Die Entwicklung professioneller Kompetenz, in: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, hg. von Jürgen Baumert u. a., Münster/München/Berlin u. a. 2011, 55–68, 58; z. B. die Expertise-Forschung oder die psychologischen Forschungstraditionen; vgl. dazu Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, hg. von Jürgen Baumert u. a., Münster/München/Berlin u. a. 2011, 29–53, 45–47.

¹⁶ Vgl. Kunter/Kleickmann/Klausmann, Entwicklung, 45.

auf deren unterschiedlichen Typus aufmerksam macht, wird deutlich, dass sich Lehrer:innenkompetenz nicht im enzyklopädisch/semantisch/konzeptuellen Wissen erschöpft (knowing that), sondern auch Wissen um Abfolgen und Handlungsstrategien umfasst, also prozedurales Wissen im Sinne des knowing how impliziert.

5. Insofern sich das COACTIV-Modell zwar als generisches Strukturmodell versteht, also gewissermaßen eine Grammatik für die Lehrer:innenprofessionalität vorgibt, impliziert es auch, dass die einzelnen Fächer je ihre Anpassungen vornehmen müssen.

Vor diesem Hintergrund interessieren insbesondere die individuellen, grundsätzlich erlern- und vermittelbaren Fähigkeiten, die beschreibbar sind und damit auch in Bildungsprozessen erworben werden können.

Das bedeutet aber nicht – und dieses Regulativ ist sozusagen wie ein Vorzeichen in der Mathematik immer mitzudenken –, dass die Religionslehrkräftebildung im Erlernbaren aufgeht. So unabdingbar es ist, die Religionslehrer:innen-Professionalität als erlernbaren Beruf zu konzeptualisieren – denn sonst hätte er nichts an der Universität verloren –, so richtig ist auch, dass Bildung niemals total beschrieben und ganz und gar vermessen werden kann. Dieser ideologiekritische Stachel von Bildung ist als Fundament und Zielhorizont auch für die folgenden Ausführungen mitzudenken.

Der Vorteil, im COACTIV-Modell Inspirationen für die Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung zu suchen und damit zugleich die im ersten Punkt geforderte Passungsfähigkeit einzulösen, liegt also darin, dass

1. der Religionslehrer:innen-Beruf als Profession – und damit als erlernbare Fähigkeit – gezeichnet wird;
2. der Religionslehrer:innen-Beruf von seiner Grundkompetenz des Unterrichtens her entworfen wird und damit
3. enge Kohärenzen mit anderen Lehrberufen wie Deutsch, Englisch, Musik, Sport etc. aufweist, so dass
4. das Spezifische des Religionslehrer:innen-Berufs zwar in der je eigenen Ausgestaltung der beliefs, der motivationalen Orientierungen, der selbstregulativen Fähigkeiten und des Professionswissens erfolgt; diese Ausgestaltungen aber gradueller und nicht kategorialer Natur sind.

Das klingt zunächst lapidar und selbstverständlich. Vergewissert man sich der bisherigen Grundlagentexte zum Religionslehrer:innen-Beruf, gewichteten kirchliche Verlautbarungen dessen Besonderheiten allerdings auf so eindringliche Weise und fokussierten u. a. so stark auf Kirchlichkeit,¹⁷ dass für Reli-

¹⁷ Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, hg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2011, 13f. u. a.

Lehrer:innen kaum erkennbar blieb, wie dieses Besondere mit ihren Alltagspraxen zusammengehen sollte, geschweige denn, wie sie die erfahrene gap zwischen dem, was in der Schule passiert, mit den in den Texten formulierten Idealen aushalten können.

Mit anderen Worten wird in diesem Beitrag ein Paradigmenwechsel postuliert, insofern der Religionslehrer:innen-Beruf vom Allgemeinen des Lehrer:innenhandelns entworfen werden soll und das Spezifische in der Sache, also der Thematisierung des Unterrichtsgegenstands Religion, auszumachen ist.

3 These 2: Der Religionslehrer:innenberuf soll vom Allgemeinen des Lehrer:innenhandelns entworfen und das Spezifische in der Thematisierung von Religion ausgemacht werden.

Folgt man der Forschungstradition, die sich die COACTIV-Studie zu eigen macht, dann ist »gute Religionslehrkraft zu sein bzw. zu werden« nicht identisch mit »gute Theologin« oder »guter Theologe« zu sein oder »intensiv Glaubende«. Auch wenn die professionelle Kompetenz von Religionslehrkräften mit theologischer Expertise zu tun hat und mit dem Ringen um den eigenen Glauben, so geht sie nicht darin auf. Was Religionslehrkräfte wissen und können müssen, um guten Unterricht zu erteilen, ist eine Frage, die nicht einseitig von der Theologie oder der Bildungsforschung oder der Fachdidaktik oder den Glaubensgemeinschaften beantwortet werden kann, sondern im interdisziplinären Austausch zu verhandeln ist.¹⁸

Nimmt man die empirischen Befunde und normativen Setzungen, die in der COACTIV-Studie zutage traten, ernst, dann ist das Unterrichten das Kerngeschäft des Lehrberufs. Dies auch für Religionslehrkräfte zu proklamieren, ist keineswegs trivial. Führt man sich Religionslehrer:innenuntersuchungen vor Augen, die nach den wichtigsten Aufgaben fragen, die Religionslehrkräfte in ihrem schulischen Alltag leisten sollen, dann rangiert an oberster Stelle das Verständnis, »Pädagog:in« zu sein. Das Bedeutsamste für die befragten Religionslehrer:innen ist also, erzieherisch tätig zu sein, für die Kinder und Jugendlichen als Ansprechpartner:in in wichtigen Lebensfragen zur Verfügung zu stehen,¹⁹

¹⁸ Vgl. Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 29.

¹⁹ Vgl. Rudolf Englert, Der Religionslehrer. Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: RpB 68 (2012), 77–88, 83, 85; Martin Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz, Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017, 254 f.; s. die Bilanzierungen in Martin Rothgangel, ReligionslehrerInnen im Horizont jüngerer empirischer Studien, in: ÖRF 23 (2015), 101–109.

und wenn von inhaltlichen Schwerpunkten die Rede ist, »Wertevermittlung« zu leisten. Die Ergebnisse aus der Untersuchung zu den Studienmotiven decken sich damit.²⁰

Dem Unterrichten kommt im Selbstverständnis von Religionslehrkräften also keineswegs die erste Stelle zu. Die Frage stellt sich, ob das so hinzunehmen ist, oder ob es sich lohnt, im Studium, Referendariat und in Fortbildungen dafür zu werben, das Unterrichtsgeschehen wieder deutlicher in den Mittelpunkt des Lehrer:innenhandelns zu rücken²¹ – nicht auf Kosten des pädagogischen Ideals, sondern eingebettet und deutlicher mit den anderen Unterrichtsfächern verschränkt als bislang. Wie das gehen kann, zeigen die folgenden Thesen.

Markieren These 1 und 2 die fundamentale Ausrichtung der Religionslehrkräftebildung, fokussieren die folgenden Thesen wichtige Aspekte der Religionslehrer:innen-Professionalität, die jeweils von COACTIV her gedacht auf die Religionslehrer:innenbildung, und hier v.a. deren erste Phase hin, gelesen werden.

4 These 3: Plädoyer, das religionsdidaktische Wissen in den Spuren von COACTIV zu konzeptualisieren und die Lehramtsstudiengänge danach auszurichten

Die Protagonist:innen der COACTIV-Studie weisen immer wieder darauf hin, dass das Strukturmodell zwar generischen Charakter hat, allerdings gemäß der einzelnen Fächerlogik zu adaptieren ist.

Auch wenn in der religionspädagogischen Diskussion zu verhandeln bleibt, was die besten Adaptionen sind, erlaubt das COACTIV-Modell, das religionsdidaktische Wissen nicht mehr nur als Container-Begriff zu verwenden oder auf methodisches Handling zu verkürzen. Über die Konkretion der Wissensfacetten kann religionsdidaktisches Wissen vielmehr operationalisiert werden. Damit wird deutlich, was in den einzelnen Phasen der Religionslehrkräftebildung der Fall sein muss, damit sich Studierende dieses religionsdidaktische Wissen aneignen können. In Anlehnung an die Wissensfacetten des fachdidaktischen Wissens (= FDW), wie sie für den Mathematikunterricht validiert wurden, allerdings fortgeschrieben durch die Besonderheit des Unterrichtsgegenstands Religion, die als Diskurssystem und Lebensüberzeugung charakterisiert ist,²² ergibt sich folgende Konzeptualisierung des RDW (= Religionsdidaktischen Wissens).

²⁰ Vgl. Riegel/Zimmermann, Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft?

²¹ Vgl. Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 30 f.

²² Vgl. Mirjam Schambeck, Ein Fach auf der Suche nach seinem Profil. Ein Plädoyer für die Theologizität der Religionspädagogik, in: RpB 83 (2020), 34–42, 39 und früher.

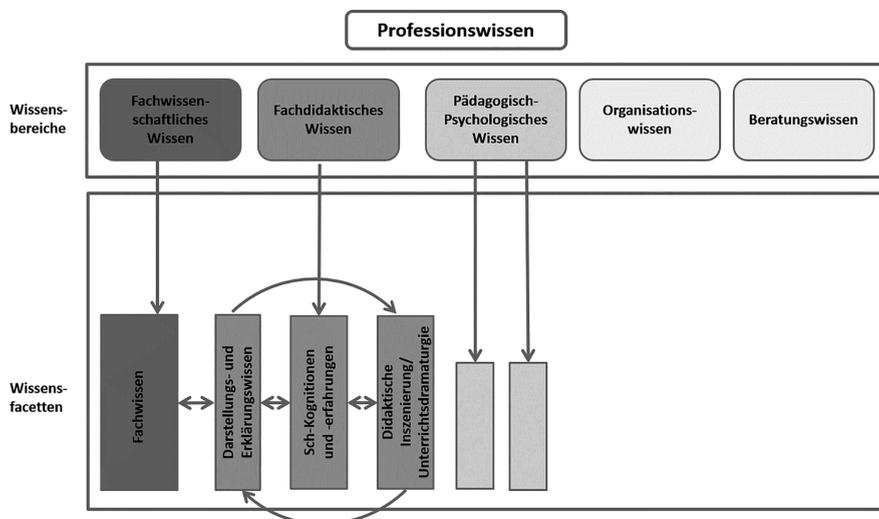


Abb. 2: Konzeptualisierung des religionsdidaktischen Wissens (Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 71)

Für Studium, Referendariat und Fortbildungen heißt dies, dass sich Studierende ein Wissen und Können aneignen müssen

- über Schüler:innenkognitionen und Schüler:innen-(Nicht-)Erfahrungen zu den Unterrichtsthemen. Weil Religion Diskursystem und Lebensüberzeugung ist, reicht es nicht wie im Mathe-Unterricht, lediglich Konzepte und kognitive Konstruktionen von Schüler:innen zu einem Thema wie z.B. Auferstehung zu kennen; die existentielle Dimension – auch wenn sie sich Schüler:innen nicht zu eigen machen (wollen) – muss im Unterricht aber zumindest aufgezeigt werden; also dass es beispielsweise auch für das eigene Leben und Denken nicht egal ist, ob ich davon ausgehe, dass am Ende das Nichts mein Gegenüber ist oder die Hoffnung einen Grund hat, dass da einer ist, der mich hält und trägt.
- über Weisen, einen Lerngegenstand darzustellen und zu erklären, also über ein Darstellungs- und Erklärungswissen zu verfügen. Dieses ist nicht ohne Abhängigkeit zu den anderen Wissensfacetten zu denken, sondern in Verbindung zu ihnen und darüber hinaus auch zum fachwissenschaftlichen Wissen (= FW).²³
- sowie über »Träger der kognitiven Aktivierung«²⁴ im Religionsunterricht. Anders als in der Mathematik werden aber nicht Aufgaben, sondern Weisen

²³ Vgl. a. a. O., 66–70.

²⁴ Michael Neubrand/Alexander Jordan/Stefan Krauss u. a., Aufgaben im COACTIV-Projekt. Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht, in:

der didaktischen Inszenierung und das Wissen über Unterrichtsdramaturgien als religionsdidaktische Wissensfacette vorgeschlagen. Das heißt, dass der Begriff »Aufgaben«, der schon in COACTIV als Konstrukt und Verbindung von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissensanteilen konzeptualisiert wurde,²⁵ hier nochmals auf die im Religionsunterricht bestimmenden unterrichtlichen Elemente bestimmt wird. Es ist eben lernentscheidend, ob in der Eingangs- oder eher der Erarbeitungsphase ausschlaggebende Fragen des Auferstehungskonzeptes thematisiert werden und auf welche Weise dies im Unterricht eingeholt wird – als Lehrer:innen-Schüler:innengespräch, als Textarbeit, als Nachdenkrunde o. Ä.

- Schließlich gilt es, Wissen und Können anzueignen, kognitive und existentielle Korrelationsprozesse eröffnen, begleiten und evaluieren zu können (knowledge of opening, accompanying and evaluating cognitive and existential correlations between subject and student); denn so sehr Religionen Diskurssysteme sind und als solche Gehalte zu lernen aufgeben, so konstitutiv eignet ihnen an, Lebensüberzeugung zu sein. Ohne diese kennenzulernen und einordnen zu können, fehlt religionsbezogenen Lernprozessen ein entscheidendes Moment.

Das Korrelationswissen und -können weist ferner darauf hin, dass die einzelnen religionsdidaktischen Wissensfacetten nicht versäult nebeneinander, sondern erst in ihrer Bezogenheit aufeinander das erforderliche religionsdidaktische Wissen repräsentieren. Insgesamt kann dann das RDW als religionsbezogene Korrelationskompetenz konzeptualisiert und auf die entsprechenden Curricula des Lehramtsstudiums ausgemünzt werden.

5 These 4: Plädoyer, das fachwissenschaftliche Wissen in den Spuren von COACTIV zu konzeptualisieren und die Lehramtsstudiengänge danach auszurichten

Angesichts der Wissensexplosion auch in der Theologie ist es unmöglich, das Theologiestudium durch Addition weiterer durch die Digitalisierung, den Inklusionsgedanken, den Religionsplural – um nur einige zu nennen – notwendig gewordene Wissensbestände zu vermehren und Studierende mit enzyklopädischem Wissen zu überfrachten. Auch hier geben sowohl die COACTIV-Studie als auch theologische Diskurse wichtige Impulse, in welcher Weise das theologische

Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, hg. von Jürgen Baumert u. a., Münster/München/Berlin u. a. 2011, 117.

²⁵ Vgl. a. a. O., 115–117.

Fachwissen zukünftig im Theologiestudium gewichtet und ausgestaltet werden kann:

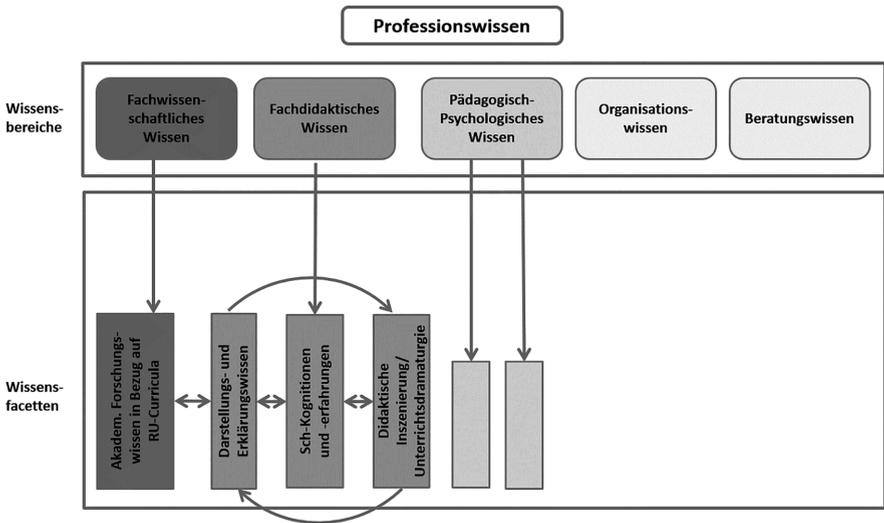


Abb. 3: Theologisches Fachwissen von Religionslehrkräften^{a)a)} Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 77.

Anders als COACTIV das FW mit dem »tieferen Verständnis der Schulmathematik« bestimmt und ein Transfer auf die Religionslehrkräftebildung hieße, das FW als »tieferes Verständnis« der Schulreligion zu veranschlagen, geht der folgende Vorschlag davon aus, das FW als akademisches Forschungswissen in Bezug auf die Religionsunterrichts-Curricula zu konzeptualisieren. Dies hat folgende Gründe:

1. Das akademische Forschungswissen spielt als kritische Instanz in der Theologie nach wie vor eine entscheidende Rolle. Wer in der Bildungsplanarbeit engagiert ist, weiß, wie Curricula auch zufällig gesetzt werden; oder wie ein einstiger state of the art angesichts fortgeschriebener Forschungsarbeiten nicht mehr denselben Stellenwert für sich beanspruchen kann, wie dies die Religionsunterrichts-Curricula suggerieren. Man denke z. B. an die Symboldidaktik, die in den 1980er Jahren religiöses Lernen neu orientierte, angesichts drängenderer Lerninhalte heute eher als Lernweg denn als Lerninhalt rangiert.
2. Zweitens ist zu berücksichtigen, dass Curricula des Religionsunterrichts nicht in logisch so zwingender Stringenz und v. a. Konsekutivität vorliegen wie im Mathematikunterricht. Ist es sofort einsichtig, dass Multiplikation und Division erst nach den anderen Grundrechenarten des Addierens und Subtrahierens sinnvoll einzuführen sind, so liegt diese Eindeutigkeit bei

theologischen Themen nicht vor. Dies hat mit deren sog. »Nukleus-Komplexität« zu tun.²⁶ Wer in der Grundschule Christologie unterrichtet, kann sich nicht damit zufriedengeben, sich auf eine Jesulogie zu beschränken, weil deren narrative Struktur eine größere Verstehenschance für Kinder birgt; um dann zugleich in Kauf zu nehmen, die abstrakte Denkform voraussetzende Christologie auf die Oberstufe zu vertagen. Der Bezug des FW zum akademischen Forschungswissen verbürgt zumindest, dass schulische Curricula bleibend an deren theologischer Kohärenz und Stimmigkeit gemessen werden.

3. Zugleich reicht das akademische Forschungswissen für die Bestimmung des FW nicht aus. Insofern Schulfächer eine eigene Wissensstruktur besitzen, die mit den akademischen Forschungsdisziplinen nicht gänzlich übereinstimmt,²⁷ gilt es die Curricula des Religionsunterrichts als eigene Wissensgröße zu berücksichtigen.

Im Folgenden wird deshalb vorgeschlagen, dieses theoretisch-praktische Dilemma zu lösen, indem das FW von Religionslehrkräften als »akademisches Forschungswissen« bestimmt wird, jedoch in Bezogenheit auf die Curricula im Religionsunterricht. Damit wird einerseits der engen Verwiesenheit des FW im Religionsunterricht auf die akademische Forschungsdisziplin der Theologie Rechnung getragen und der ideologiekritische Stachel des Forschungswissens gegenüber den Schulcurricula eingeholt. Andererseits wird anerkannt, dass sich das im Religionsunterricht relevante FW in erster Linie auf die Unterrichtsthemen zu beziehen hat, wie sie durch die Schulcurricula vorgegeben sind. Damit brauchen Religionslehrkräfte nicht über die Fülle des akademischen Forschungswissens Bescheid zu wissen. Sie müssen aber über die für die Schulcurricula relevanten theologischen Diskurse (und nicht nur die Begründungsfiguren, sondern auch den Gesamtzusammenhang der Argumentationen) im Sinne eines state of the art kennen.

Mit dieser theoretischen Konzeptualisierung ist ebenso ein Vorschlag gemacht, das Problem der Wissensexplosion, auch in der Theologie, kriteriengeleitet anzugehen: Die Wissensgegenstände und -diskurse, die helfen, die Schüler:innen in Bezug auf das Religionsphänomen beurteilungs- und entscheidungsfähig zu machen, sind denen vorzuziehen, die zwar in die theologische Grundlagendebatte gehören, aber ihre intellektuelle Durchsetzungskraft erst erweisen müssen. So glücklich es Theolog:innen machen kann, die Debatten

²⁶ Vgl. Mirjam Schambeck, Was Relilehrer/-innen können müssen. Religionsbezogene Korrelationskompetenz als Profilvermerkmal professioneller (Handlungs-)Kompetenz von Religionslehrkräften. Eine Konzeptualisierung in den Spuren der COACTIV-Studie, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 17 (2018) 1, 142.

²⁷ Vgl. Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 74–78.

des Theismus rund um die Kontroversen der Analytischen und Kontinentalen Philosophie bis ins Detail auszutragen, so falsch wäre es, jede verästelte Diskussion zum Unterrichtsthema zu machen, wenn an ihr nicht exemplarisch das Ringen um den je adäquateren Gottesbegriff gezeigt werden könnte.

6 These 5: Basisdimensionen guten Unterrichts sollen auch auf das Religionslehrer:innen-Handeln angewendet und Studiengänge entsprechend ausgerichtet werden

Auch wenn in gelingenden religionsbezogenen Lern- und Bildungsprozessen Religion immer in ihrer Doppelstruktur als Diskurssystem und Lebensüberzeugung thematisch werden muss, unterscheidet sich das Professionswissen von Religionslehrkräften zwar graduell, aber nicht kategorisch z. B. von Musik- oder Sportlehrkräften. Das gilt auch für die Basisdimensionen guten Unterrichts, also für die Frage, welche Faktoren ausschlaggebend sind, so dass die Wahrscheinlichkeit für effektive Lernprozesse möglichst hoch ist.

Konkret heißt das, dass Religionslehrkräfte also wissen müssen, wie sie

1. die kognitive Aktivierung der Schüler:innen erzielen, also kognitiv herausfordernde und gut strukturierte Lernangelegenheiten initialisieren,
2. konstruktive Unterstützung ermöglichen, also durch sorgfältige Überwachung des Lernprozesses, individuelle Rückmeldungen und adaptives Unterrichten, z. B. Missverständnisse bei Schüler:innen beheben helfen und Schüler:innen in ihrer Konzeptbildung unterstützen;
3. ein effektives Klassen- und Zeitmanagement betreiben, so dass den Schüler:innen möglichst viel effektive Lernzeit zur Verfügung steht.

Für die Phasen der Lehrer:innenbildung heißt dies, dass sie diese Wissensanteile in ihren Curricula verankern müssen, freilich mit je unterschiedlichen Akzentsetzungen. Während der Schwerpunkt in der ersten Phase darauf liegt, kognitive Aktivierungsprozesse und konstruktive Unterstützungsmomente identifizieren und für Unterrichtssituationen reflektieren zu lernen, wird der Akzent in der zweiten und dritten Phase eher auf classroom-management-Situationen und Möglichkeiten konstruktiver Unterstützung zu setzen sein.

Erneut wird damit deutlich, dass sich die Professionalität von Religionslehrkräften nicht kategorial, sondern lediglich in Bezug auf die spezifische Thematisierung des Unterrichtsgegenstands von anderen Lehramtsstudiengängen unterscheidet.

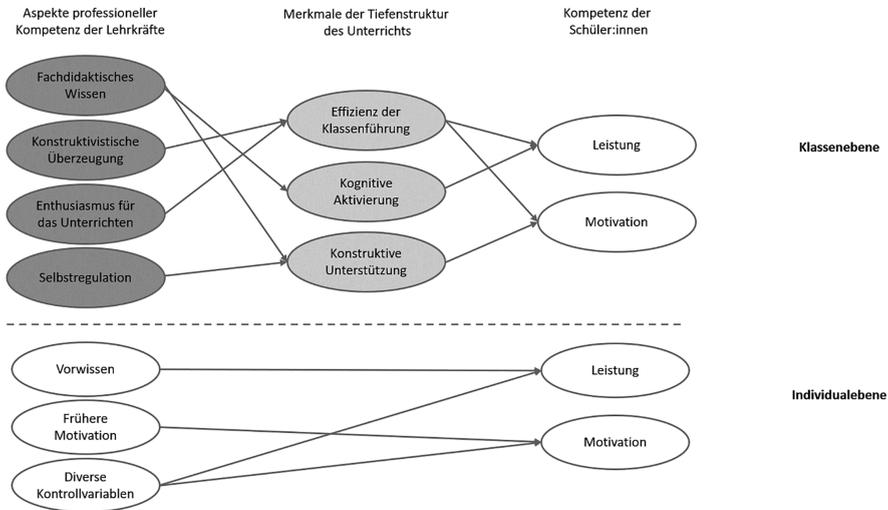


Abb. 4: Signifikante Zusammenhänge zwischen Professionswissen, Tiefenstrukturen und Schüler:innenkompetenzen^{a)aj} Tamar Voss, Unterrichtsforschung. Empirische Befunde und Herausforderungen, in: Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, hg. von Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2018, 45.

7 These 6: Die Religionslehrer:innenbildung muss das Wissen-Können-Problem angehen

Könnte das COACTIV-Modell wichtige Erkenntnisse beisteuern, um die Vieldimensionalität des Lehrberufs zu kennzeichnen, das Professionswissen zu konzeptualisieren, signifikante Faktoren für Unterrichtsqualität zu validieren und die Unterschiedenheit der Wissenstypen beim Professionswissen von Lehrkräften herauszuarbeiten, so steht die Antwort auf die Frage nach wie vor aus, wie Studierende und auch Lehrkräfte vom Wissen zum Können kommen.

Es ist ein Unterschied, über Auferstehungskonzepte Bescheid zu wissen, diese theologisch präzise auszusagen, über ein variantenreiches Methodenreservoir zu verfügen und im Blick zu haben, mit welchen Schüler:innenkognitionen, welchem Vorwissen und welchen Erfahrungen zu rechnen ist, und dann in der konkreten Unterrichtssituation situativ richtig zu handeln.²⁸

Gerade diese Fähigkeiten, theoretisch-semantisches Wissen situationsbezogen abrufen, einbetten und auf seine Effektivität für den Unterrichtsverlauf ausloten zu können, sind Kompetenzen, die den engen Theorie-Praxis-Bezug des Professionshandelns von Lehrkräften widerspiegeln. Insofern können sie auch

²⁸ Vgl. Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 59 f.

nicht nur theoretisch erworben werden. Sie sind vielmehr auf konkrete Erprobungen in Aktion angewiesen. Damit wird deutlich, dass die Bildung von Lehrkräften nicht nur als Aneignung von (fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen, pädagogisch-psychologischen etc.) Konzepten zu modellieren ist. Die Professionalisierung von Lehrkräften braucht vielmehr die Einübung, Erprobung und Reflexion von Theorie-Praxis-Situationen.²⁹ Hierzu ist in der jüngsten Zeit einiges an Forschungen geleistet worden; in Bezug auf konkrete Unterrichtsthemen aber noch viel zu tun.

8 These 7: Spezifisches als Spezifisches wertschätzen und zugleich angemessen in der Studienphase verorten

Die von strukturtheoretischen Ansätzen und dem Habitus-Modell aufgezeigten Erfordernisse an die Religionslehrer:innenbildung wie z. B. der Metareflexivität, der Kultivierung der eigenen Spiritualität und des eigenen Selbstverständnisses als Religionslehrkraft bleibt in den Spuren des COACTIV-Modells nicht unberücksichtigt, sondern können an die Kompetenzbereiche der »Überzeugungen/Werthaltungen« (beliefs), der motivationalen Orientierungen sowie der selbstregulativen Fähigkeiten angelagert werden.

Damit wird klar,

- dass die Professionalität von Religionslehrkräften wie auch von anderen Lehrkräften wesentlich mit den jeweiligen Persönlichkeiten und deren Überzeugungen zu tun hat,
- allerdings kein Spezifikum der Religionslehrkräfte darstellt, sondern alle Lehrkräfte betrifft und entsprechend reflektiert werden muss.
- Schließlich zeigt sich, dass in der Religionslehrkräftebildung deutlich unterschieden werden kann und muss, wie die Arbeit an Überzeugungen, Orientierungen und selbstregulativen Fähigkeiten erfolgt und v. a. wo. Die Universität mit ihrem Beurteilungssystem ist nicht der richtige Ort, um spirituelle Prozesse zu begleiten. Die Unterschiedenheit von Universität und Mentoraten ist eine wichtige Voraussetzung, um Persönlichkeitsrechte zu würdigen und Studierende zugleich in allen Kompetenzbereichen des Religionslehrer:innenhandelns zu professionalisieren.
- Was notwendigerweise nicht genau vermessen werden kann und darf im Lehrer:innenhandelns wie z. B. die beliefs und deren Einfluss auf das Unterrichtsgeschehen, wird im COACTIV-Modell zwar identifiziert und bewusst gemacht; Lehrer:innen-Professionalität wird aber nicht darauf reduziert.

²⁹ Vgl. Carina Caruso, Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte, Wiesbaden 2019, 319 f.

Insofern das für die Lehrer:innenprofession maßgebliche Professionswissen sehr wohl konkretisiert und damit in Studium und Referendariat in Wissensbestände übersetzt werden kann, leistet das COACTIV-Modell deren Operationalisierung, ohne die Unvermessbarkeit der Lehrer:innenprofession hintanzustellen.

- Studienverläufe werden damit nicht mehr allein von Fachlogiken her entwickelt – vor der Eschatologie ist sinnvollerweise die Gotteslehre zu hören – und von Inhalten, sondern von der Frage, welche Themen auf welche Weise so diskursiviert werden können, dass Studierende dadurch in ihrem FW und RDW gebildet werden; sowie, was jeweils für welche Studierende wichtig ist, um die auch unbewusst wirkenden beliefs zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

9 Zusammenfassung

Damit stellt sich abschließend und resümierend die Frage, was gewonnen ist, wenn mit dem COACTIV-Modell ein kompetenztheoretischer Ansatz für die Religionslehrer:innenbildung, und hier vor allem für deren erste Phase stark gemacht wird:

1. Die Religionslehrer:innenbildung wird vom Allgemeinen der Lehrer:innenprofessionalität her entworfen und rückt das Unterrichten als wichtigste Aufgabe des Religionslehrer:innenhandelns in den Mittelpunkt. Damit steht nicht mehr der eigene Glaube der Religionslehrkräfte bzw. deren Zeugnenschaft im Fokus von Ausbildung, sondern, wie sie sich im Laufe des Studiums und dann auch in der Aus- und Fortbildung eine eigene theologische Position zu den Unterrichtsthemen erarbeiten. Auch wenn dies freilich nicht loszukoppeln ist von der Arbeit an der eigenen Spiritualität, macht es einen Unterschied, ob das eigene Glaubensbekenntnis oder die Diskursivierung von Religion Unterricht bestimmt.
2. Mit der Konzeptualisierung der Religionslehrer:innenbildung in den Spuren von COACTIV wird es ferner möglich, das Professionswissen und hier v. a. das FW und das RDW genauer zu bestimmen und insofern die im Studium notwendigerweise zu erlernenden Wissens- und Könnensbestände zu identifizieren. RDW kann also nicht mehr jenseits der Vergewisserung von Schüler:innenkognitionen und -(nicht-)Erfahrungen erfolgen, genauso wie im Studium der FW Sorge zu tragen ist, dass das akademische Forschungswissen nicht um seiner selbst willen, sondern als möglicher Denkraum konzipiert wird, der Studierenden hilft, ihre eigene theologische Position zu unterschiedlichen Themen zu finden.
3. Die Reform der Religionslehrer:innenbildung geht damit mit der Erfordernis einher, Theologie von den Schüler:innen, bzw. noch weiter formuliert, von

den Menschen und der jeweiligen Sprechsituation her zu betreiben. Dies zieht auch eine kriteriengeleitete Neuordnung der Studieninhalte nach sich, die sich sowohl der Theologie, den gesellschaftlichen Bedarfen als auch v. a. der auszubildenden Professionskompetenz von Religionslehrkräften gegenüber verantwortet.

4. Freilich nicht nur durch COACTIV, aber verstärkt durch dieses Modell, wird die Herausforderung bewusst, dass Studiengänge so zu konzipieren sind, dass Studierende zumindest anfänglich erproben, enzyklopädisch/semantisches/konzeptuelles Wissen situationsgerecht abrufen zu können. Mit anderen Worten wird in den Spuren von COACTIV deutlich, dass Theorie-Praxis-Verschrankungen im Studium nicht nur durch die Situierung von Praktika, sondern v. a. durch die theoretisch-praktisch-reflexive Durchdringung der Studienphase insgesamt anzugehen sind. Praxisphasen sind also einerseits in den Studienverlauf richtig einzubetten – nicht ohne vorausgehende, begleitende und nachfolgende Theoriephasen. Andererseits sind entsprechende Instrumente und Wissenstransferformen zu finden, die diese Theorie-Praxis-Verzahnung auch in den Theorie-Elementen des Studiums verankern: z. B. über das Simulationslernen, die Arbeit an Unterrichtsmitschnitten, kollegiale Beratungen, Rollenspiele über critical incidents im Unterrichtsgeschehen etc.
5. Wegen der besonderen Komplexitätsstruktur von Theologie (nicht linear, sondern Nukleus-Komplexität), ist der unterschiedliche Proporz von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteilen in den unterschiedlichen Lehramtsstudiengängen kritisch anzufragen. Für Religionslehrkräfte ist – gestützt durch die Ergebnisse der COACTIV-Studie – einzufordern, dass für alle Lehramtsstudiengänge die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studienanteile auf so hohem Niveau sind, dass sie als hochspezialisierte »Theolog:innen und Religionsdidaktiker:innen« ausgebildet werden. Die noch immer in gymnasialen Studiengängen vorherrschende Dominanz fachwissenschaftlicher Studieninhalte gegenüber fachdidaktischen ist angesichts der Ergebnisse von COACTIV genauso zu kritisieren wie die proportional höhere Gewichtung fachdidaktischer Studienanteile in Lehramtsstudiengängen der Primarstufe.

Auch wenn damit lediglich Leitideen für die Reform der ersten Phase der Religionslehrer:innenbildung vorgelegt wurden, könnte diese kriteriengeleitet und im Rückgriff auf empirische validierte Erkenntnisse angegangen werden. Das ist mehr als ein »Hau-Ruck-Verfahren« und v. a. mehr als ein Resignieren angesichts einer sehr großen, scheinbar unbewältigbaren Aufgabe.

II Religionslehrer:innen- bildung in drei Phasen – empirische, kirchliche und theologische Horizonte

Einleitung

Mirjam Schambeck sf

Dass es in Deutschland zu einem Umbruch im Feld des Religiösen insgesamt und des Christlichen im Besonderen gekommen ist, wird wohl niemand bestreiten. Dieser ist nicht nur religionsdemographisch am massiven Rückgang der Mitglieder der beiden großen christlichen Kirchen ablesbar, sondern wird auch sozio-politisch fassbar, insofern die Kirchen im gesellschaftlichen Diskurs eine immer geringere Rolle spielen und selbst bei hoch brisanten Fragen, die den Menschen und die Ausgestaltung einer humanen Gesellschaft angehen, nicht mehr gefragt sind (vgl. Coronadebatte, Waffenlieferungen etc.).

Allein diese skizzenhafte Konturierung des gesellschaftlichen Kontextes lässt ahnen, dass die Religionslehrer:innenbildung, wie sie vor 20 Jahren entworfen wurde und die meisten Studienordnungen theologischer Fakultäten und Institute sowie die Curricula der zweiten Ausbildungsphase bis heute prägt, auf ihre Passungsfähigkeit hin befragt werden muss.

Die entscheidenden Fragen sind also, in welche Richtung Religionslehrer:innenbildung gehen soll, welche Standards sich formulieren lassen, die schulartspezifisch und der jeweiligen Phase der Lehrer:innenbildung entsprechend (Studium, Referendariat, Fortbildungsphase – lebenslanges Lernen) zu konkretisieren sind, welche Theologie Pate stehen soll und wie Studium und Ausbildung so zu gestalten sind, dass die Studierenden eine eigene theologische Position und religionspädagogische Professionalität möglichst gut ausbilden können.

Das folgende Kapitel setzt bei empirischen Vergewisserungen an, die die Studienmotivation und -erwartungen von Theologiestudierenden zu ergründen versuchen, um dann weitere Perspektiven einzuziehen, mit Hilfe derer das Wohin von Studium und Referendariat vielschichtig zur Diskussion gestellt wird.

Der Vorschlag Bernd Schröders, mehr Aufmerksamkeit auf die Eignung der Studierenden zu legen, die sich für das Lehramt Evangelische oder Katholische Religionslehre interessieren und zumindest über Selbsttests deren Tauglichkeit abzufragen, lässt angesichts sinkender Studierendenzahlen aufhorchen, markiert aber gleichzeitig, dass die Frage der (Religions-)Lehrer:innenbildung

letztlich ein gesellschaftspolitisch hoch brisantes Thema ist, an dem auch die Religionslehrer:innenbildung nicht vorbeireden kann.

Dass (Religions-)Lehrer:innenbildung kontextuell verortet ist und gesellschaftlichen, wissenschaftlichen und kirchlichen Bedarfen gegenüber zu verantworten ist, lässt zudem fragen, wie Studium und Ausbildungszeiten auf die Explosion des Wissens reagieren sollen. Dass sie nicht einfach verlängert und durch die Addition von Wissenselementen ausgedehnt werden können, ist klar. Welche Wege bleiben aber dann?

Bernd Schröder, Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik greifen diese Frage in ihren Beiträgen auf und sind sich bei Varianzen erstaunlich einig, die orientierende Mitte darin auszumachen bzw. die Zielperspektive des Theologiestudiums von der Frage her zu entscheiden, inwieweit Studienangebote Studierende befähigen, eine eigene theologische Position zumindest exemplarisch zu erarbeiten und vernunftbegründet zu verantworten.

Das bedeutet, wie Helmut Schwier affirmierend repliziert, dringend und so schnell als möglich Studienreformen anzugehen, die sich folgendem Dilemma stellen: Einerseits Studentinnen und Studenten angesichts des explodierenden Wissens auch in der Theologie nach wie vor zu befähigen, Theologie exemplarisch so zu lernen, dass sie sprach- und argumentationsfähig sind; andererseits zu wissen, dass die entsprechenden theologisch-religionspädagogischen Studienanteile beschämend gering sind. Diese Herkulesaufgabe kann nur gelingen – so der Vorschlag der Autoren – wenn die theologische Lehre selbst sich der Elementarisierung von Theologie stellt und Theologie von Anforderungssituationen, oder besser gesagt, Relevanzfragen her zu entwerfen versteht.

So plausibel und schon auf den ersten Blick eingängig dieser Vorschlag anmutet, so revolutionär im Konkreten ist er; denn alle Professorinnen und Professoren, alle Theologie-Lehrenden müssten sich auf diese Neugestaltung theologischer Lehre einlassen, für die es zwar einige wenige Beispiele, aber noch keine eingeübten Vorbilder gibt.

Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft?

Zusammenfassung und Bedeutung der Ergebnisse zu Studienmotivation und -erwartungen einer bundesweiten empirischen Untersuchung unter Studierenden der Theologie

Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel

Die religiöse Landschaft hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Nach Jahrhunderten vollzieht sich »fast unbemerkt eine Art Kulturumbruch«¹. Es gibt hierzulande aktuell keine kirchlich gebundene Bevölkerungsmehrheit mehr, weniger als die Hälfte der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland ist mit Stand April 2022 noch Mitglied in einer der großen christlichen Kirchen. Das veranlasste im Frühjahr das ZDF zu der Frage: »Kirchen ohne Mehrheit: Adieu, christliches Deutschland?«² Diese Veränderungen bilden den kulturellen und sozialen Kontext des Studiums der Evangelischen und Katholischen Theologie. Die Eckpunkte und zentralen Strukturen beider Studiengänge sind jedoch in einer Zeit definiert worden, in der man noch von einer kulturellen und sozialen Hegemonie des Christentums in Deutschland ausgehen konnte. Vieles von dem, was die Studiengänge Evangelische und Katholische Theologie prägt, ist in einem kulturellen Klima entstanden, in dem die christliche Perspektive auf Leben und Welt noch breit akzeptiert wurde. Die Frage ist deshalb, wie heutige Studierende der Theologien beider Konfessionen ihr Studium erleben. Wählen sie es aus anderen Motiven als noch vor zehn oder zwanzig Jahren? Haben sie andere Erwartungen an das Studium als die Generationen vor ihnen? Diese Fragen diskutiert der vorliegende Beitrag. Dazu skizziert er zuerst die Veränderungen innerhalb der religiösen Landschaft Deutschlands (1) und beschreibt die Anforderungsprofile an das Theologiestudium sowie die vorliegenden Kenntnisse zu Studienmotiven und -erwartungen vorangegangener Studierendengenerationen (2). Es folgt die Darstellung der Befunde einer aktuellen, deutschlandweiten Studie (3), deren Bedeutung abschließend diskutiert wird (4).

¹ ZDF, Kirchen ohne Mehrheit. Adieu, christliches Deutschland?, www.zdf.de/nachrichten/panorama/kirche-sinkende-mitglieder-100.html (Stand: 23.05.2023).

² Ebd.

1 Die religiöse Landschaft Deutschlands im Jahr 2022

Die religiöse Landschaft Deutschlands hat sich gegenüber den 1950er Jahren massiv verändert, wobei sich diese Veränderung sowohl in Zahlen als auch im kulturellen Klima niederschlägt. In den 1950er Jahren dominierten die beiden großen christlichen Konfessionen die Religionsstatistik Deutschlands. Etwa die Hälfte der Einwohner gehörten der evangelisch-lutherischen Kirche an, etwa 46 % der römisch-katholischen.³ Dieses Bild hat sich gegenwärtig grundlegend geändert.⁴ Im Jahr 2020 gehörten 27 % der in Deutschland gemeldeten Personen der römisch-katholischen Kirche an und 24 % der evangelisch-lutherischen. Etwa 4 % sind Muslime, 2 % orthodoxe Christinnen und Christen und 3 % gehören einer weiteren Religionsgemeinschaft an. Die restlichen 41 % der deutschen Bevölkerung sind weder religiös noch konfessionell gebunden. Allerdings stellen auch diese Zahlen nur eine Zwischenstation innerhalb eines Prozesses dar, bei dem die beiden großen christlichen Konfessionen massiv Mitglieder verlieren. Gemäß einer Projektion sind bis 2060, einem Zeitraum, in dem jetzige Studierende als Lehrkräfte tätig sein werden, nur noch etwa ein Drittel der Deutschen Mitglied in einer der beiden Kirchen.⁵ Die Gründe sind vielfältig und reichen von einer großen Unzufriedenheit mit Struktur und Verhalten beider Kirchen über die Überzeugung, für den eigenen Glauben keiner Kirche zu bedürfen, bis hin zu einer grundsätzlichen Bedeutungslosigkeit von Religion für das eigene Leben.⁶

Letzteres korrespondiert mit grundlegenden Verschiebungen im kulturellen Selbstverständnis der Menschen in Deutschland. In den 1950er Jahren waren religiöse Institutionen noch in der Lage, das Leben des Individuums nachhaltig zu prägen. Mittlerweile kann von einer religiösen Wahlbiographie gesprochen werden, weil religiöse Institutionen nahezu jegliche Macht über das Leben der

³ Statistisches Bundesamt (Hg.), Fachserie A. Bevölkerung und Kultur. Volks- und Berufszählung vom 6. Juni 1961, Stuttgart 1966, 21.

⁴ Vgl. fowid – Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland, Religionszugehörigkeiten 2020, 23.09.2021, <https://fowid.de/meldung/religionszugehoerigkeiten-2020> (Stand: 23.05.2023).

⁵ David Gutmann/Fabian Peters, German Churches in Times of Demographic Change and Declining Affiliation. A Projection to 2060, in: *Comparative Population Studies (CPoS)* 45 (2020), 3–34.

⁶ Ulrich Riegel/Thomas Kröck/Tobias Faix, Warum Menschen die katholische Kirche verlassen. Eine explorative Untersuchung zu Austritten im Mixed-Methods Design, in: *Kirchenaustritt – oder nicht? Wie Kirche sich verändern muss*, hg. von Markus Etscheid-Stams u. a., Freiburg i. Br./Basel/Wien 2018, 125–207.

bzw. des Einzelnen verloren haben.⁷ Wurde dieser Prozess lange durch Säkularisierungstheorien erklärt,⁸ wird mittlerweile Religion wieder als ein möglicher Faktor des privaten und öffentlichen Lebens akzeptiert.⁹ Die aktuell wohl einflussreichste Deutung der gegenwärtigen Lage von Religion legte Charles Taylor vor.¹⁰ Demnach ist die allgemeine Kultur westlicher Gesellschaften vor allem säkular verfasst; Sinn und Orientierung für das eigene Leben werden zumeist aus (natur-)wissenschaftlichen Erkenntnissen abgeleitet. Als vernünftig gilt, was rational – oft im Sinn von alltagsweltlich intuitiv schlüssig – nachvollzogen werden kann.¹¹ Religion muss sich nach Taylor, wenn sie öffentlich gehört werden will, diesen Vernunftkriterien aussetzen. Demnach kann das Individuum in seinem privaten Bereich seine individuelle Religiosität nach Belieben leben, und auch religiöse Gemeinschaften können, solange sie kein öffentliches Ärgernis erzeugen, ihren eigenen Regeln folgen. Sobald ein religiöses Bekenntnis jedoch einen allgemeineren Anspruch vertritt, muss es sich als vernünftig im oben genannten, säkularen Sinn erweisen. Religion ist demnach auch in einer säkularen Gesellschaft möglich, im öffentlichen Bereich aber begründungspflichtig. Letzteres gilt umso mehr, als durch islamistischen Terror, die jüngeren Migrationsbewegungen und den zunehmenden politischen Einfluss fundamental-christlicher Bewegungen in den USA Religion auf vielerlei Art und Weise als Risiko ins öffentliche Bewusstsein gedrungen ist.¹²

Die öffentliche Begründungspflicht von Religion dürfte vor allem hinsichtlich des Studiums der Theologie von Belang sein. Während man seinen eigenen Glauben in seinem privaten Umfeld relativ ungestört pflegen kann, ist man mit der Entscheidung zu einem Studium der Theologie in der Regel rechenschaftspflichtig. Studierenden der Theologie begegnet oft viel Unverständnis, wenn sie ihre Studien- und Berufsentscheidung offenlegen, besonders wenn ihnen mit sehr guten Abiturdurchschnitten viele attraktive andere Studiengänge offen

⁷ Michael N. Ebertz, Die Erosion der konfessionellen Biographie, in: Biographie und Religion. Zwischen Ritual und Selbstsuche, hg. von Monika Wohlrab-Sahr, Frankfurt a. M. 1995, 155–179.

⁸ Detlef Pollack, Säkularisierung – ein moderner Mythos? (Studien zum religiösen Wandel in Deutschland/Detlef Pollack; 1), Tübingen ²2012.

⁹ Z. B. Mathias Hildebrandt (Hg.), Säkularisierung und Resakralisierung in westlichen Gesellschaften, Wiesbaden 2001.

¹⁰ Charles Taylor, A Secular Age, Cambridge/London 2007.

¹¹ Rationalität kann in diesem Verständnis durchaus durch alltägliche Viabilität und Plausibilität geprägt sein, auch wenn es nicht dem Rationalitätsbegriff von Philosophie und Wissenschaft entspricht.

¹² Liam Gearon, The Educational Sociology and Political Theology of Disenchantment. From the Secularization to the Securitization of the Sacred, in: Religions 10 (2019) 1, 1–14, 12, <https://doi.org/10.3390/rel10010012>.

gestanden hätten. Egal, ob junge Menschen ins Pfarramt oder in die Schule streben, so ist die Wahrscheinlichkeit groß, bei der einen oder anderen Gelegenheit die eigene Studienentscheidung auch außerhalb des privaten Umfelds begründen zu müssen. Die Entscheidung für ein Studium der Evangelischen oder Katholischen Theologie steht somit unter einem gewissen Plausibilisierungsdruck.

2 Anforderungsprofile an das Theologiestudium und Studienmotive und -erwartungen vorangegangener Studierendengenerationen

Dieser Plausibilisierungsdruck hängt wesentlich davon ab, welche Rolle man der individuellen Religiosität für das Studium der Evangelischen oder Katholischen Theologie zuschreibt. Im Verständnis derer, die Theologiestudierende hinsichtlich ihrer Motivation zum Studium anfragen, müssen diese oft besonders glaubensfest, kirchennah und fromm sein. Auf der anderen Seite finden sich in vielen Foren Warnungen vor dem Theologiestudium, insofern dieses dem Glauben eben nicht dienlich sei, so z. B. in der Bemerkung von Sonja: »Seit ich mich darüber [das Theologiestudium] informiere, stolpere ich ständig über Warnungen, es sein zu lassen, da mein Glaube dabei Schaden nehmen könnte. [...] Sprüche wie ›Glaubst du noch oder hast du Theologie studiert?‹ bringen es eigentlich auf den Punkt.«¹³ In Bezug auf den Glauben sind auch die Anforderungsprofile an die Theologiestudierenden sehr unterschiedlich.

2.1 Anforderungsprofile an das Theologiestudium

Die allgemeine Informationsplattform »Studycheck« verneint in Bezug auf das Lehramtsstudium eine besondere Rolle des Glaubens explizit. »Schulfächer, die Du gut beherrschen und mit Freude gemacht haben solltest, sind Pädagogik, Deutsch und Philosophie. Außerdem ist es wichtig, dass Du gerne über Gott und moralische Fragestellungen nachdenkst. Ob Du selbst gläubig bist, ist nicht entscheidend, solange Du Dich für das Thema Religion mit all seinen Facetten interessierst.«¹⁴

¹³ Fragen.evangelisch.de, Schadet ein Theologiestudium dem eigenen Glauben?, <https://fragen.evangelisch.de/frage/1423/schadet-ein-theologiestudium-dem-eigenen-glauben> (Stand: 23.05.2023).

¹⁴ StudyCheck.de, Studium Religion, www.studycheck.de/studium/religion (Stand: 23.05.2023).

Etwas weniger apodiktisch liest sich die Haltung der EKD, sofern man sich an der Website »religion studieren« orientiert. Dort lautet die Antwort auf die fiktive Frage: »(Was) muss ich selbst glauben, wenn ich Theologie studieren will?«:

»Wenn Sie damit meinen, ob Sie vor Beginn Ihres Studiums ein klar formuliertes Glaubensbekenntnis ablegen müssen: Nein, das wird und kann niemand von Ihnen verlangen. Aber auch das andere kann nicht gemeint sein: dass es lediglich darauf ankomme, irgendwie und an irgendwas zu glauben, ohne recht zu wissen, was man denn vom Christentum zu halten hat. [...] Nur wenn Sie Ihr Studium so anlegen, dass Sie den theologisch-wissenschaftlichen Diskurs immer auch auf Ihre eigene Glaubenspraxis beziehen und diese in Frage stellen lassen, werden Sie Ihren Glauben besser verstehen und klarer wissen, warum der christliche Glaube Ihrem eigenen Leben Sinn und Perspektive geben kann.«¹⁵

Demnach ist eine gewisse Glaubenspraxis eine notwendige Voraussetzung für das Studium der Evangelischen Theologie, auch wenn die Inhalte offen gehalten werden.

Im römisch-katholischen Verständnis dagegen ist die Spiritualität sowohl von Hauptamtlichen als auch von Religionslehrpersonen notwendig an den kirchlichen Glauben rückgebunden. Exemplarisch sei hier auf eine Passage aus einem Dokument zum Religionsunterricht verwiesen:

»Religionslehrerinnen und Religionslehrer stehen mit ihrer Person auch für den Glauben der Kirche ein. Sie sind gesandt, Zeugen des Glaubens in der Schule zu sein. [...] Dabei ist zu bedenken, dass die Kirche in ihrer spirituellen und inkarnatorischen Qualität gleichzeitig Ort und Gegenstand des Glaubens ist.«¹⁶

Dabei wurden lange Zeit sehr klare Erwartungen an die individuelle Lebensgestaltung formuliert. Auch wenn diese jüngst etwas weniger strikt geäußert werden, wird einer kirchlich rückgebundenen Spiritualität beim Studium der Katholischen Theologie eine große Rolle zugeschrieben.

Inwieweit diese Anforderungsprofile sich bei vorangegangenen Generationen von Studierenden der Theologie wiederfinden, kann aus einschlägigen empirischen Studien abgeleitet werden. Sie wurden in den letzten Jahrzehnten in unterschiedlicher Intensität durchgeführt.¹⁷ Bei aller Varianz der konkreten

¹⁵ EKD, Werde Religionslehrer*in. Im Dialog über Gott und die Welt – Glaube und Leben, www.religion-studieren.de/fragen_zum_studium.html (Stand: 23.05.2023).

¹⁶ Die Deutschen Bischöfe (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Bonn 2005, 34–35.

¹⁷ Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie, Stuttgart 2022, 20–28.

Fragestellungen gehen viele dieser Studien sowohl auf die Studienmotivation als auch auf die Erwartungen an das Studium ein und sollen exemplarisch kurz vorgestellt werden.

2.2 Studienmotivation

An dieser Stelle können nur exemplarische Eckpunkte der historischen Entwicklung dargestellt werden. Als eine der ersten Studien, die explizit den Zusammenhang zwischen Religiosität und Studienmotivation in den Blick nimmt, arbeitet Richard Riess 1986 unter evangelischen Pfarramtsstudierenden heraus, dass die religiöse Praxis in der Familie eine wichtige Rolle für die Wahl des Theologiestudiums darstellt.¹⁸ Allerdings motiviert erst die Auseinandersetzung mit Menschen, die im Glauben stehen, das Potenzial der eigenen religiösen Sozialisation für den Wunsch, Pfarrerin oder Pfarrer zu werden.¹⁹

In der umfangreicheren Befragung von Andreas Feige et al. (2007) mit 730 Studierenden aus Baden-Württemberg nennen die Studierenden als Studienmotive in abnehmender Rangfolge »aus persönlichem Interesse«, »um Religionslehrer/in zu werden«, »Interesse für theologische Fragen«, »mehr Klarheit in Glaubensfragen«, »Verkündigung des Glaubens«, »Vertiefung der Religiosität«, »verbunden fühlen mit der Kirche«. Eher unbedeutender sind »religiöses Elternhaus«, »Motivation durch den Religionsunterricht«, »bessere Berufsaussichten« als Basis der eigenen Motivation.²⁰ Die Bedeutung von Glaubensfragen für die Motivation zum Theologiestudium bewegt sich hier im Mittelfeld der genannten Motive, ist jedoch für katholische Studierende bedeutsamer als für evangelische.²¹

In der deutschlandweit angelegten Befragung Christhard Lücks unter angehenden Religionslehrerinnen und -lehrern erklärt der Faktor des eigenen christlichen Glaubens einen zentralen Anteil einer Faktoranalyse über 35 Items zur Studienmotivation, folgt aber dem Wunsch, Werte an die nächste Generation weiterzugeben.²² Außerdem tragen die Motive »eigener (christlicher) Glaube«

¹⁸ Richard Riess, *Pfarrer werden? Zur Motivation von Theologiestudenten*, Göttingen 1990, 145.

¹⁹ A. a. O., 163.

²⁰ Andreas Feige/Michael Köllmann/Nils Friedrichs, *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie/Religionspädagogik*, Ostfildern 2007, 14.

²¹ Ebd.

²² Christhard Lück, *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/-innen*, Münster 2012, 69 f.

und »Erfahrungen und Prägungen in der Kirche bzw. Kirchengemeinde« am meisten zur Erklärung des Kriterium der *Sicherheit in der Studienfachwahl* bei.²³ In einer qualitativen Analyse von Fragebögen mit offenen Fragen kann Norbert Brieden (2018)²⁴ die von Christhard Lück (2012) herausgearbeiteten Faktoren bestätigen.

In der Summe ergibt sich ein Befund, bei dem der persönliche Glaube in jeder Studie eine gewisse Rolle für die Motivation spielt, ein Theologiestudium anzufangen. Die Bedeutung von Motiven wie »Vertiefung des Glaubens bzw. der Religiosität« oder »Klarheit in Glaubensfragen« sind in Mittelwerten und Standardabweichungen in den Studien der letzten 20 Jahre erstaunlich ähnlich, wie Monika Fuchs und Florian Wiedemann vergleichend feststellen können.²⁵ Man kann also nicht sagen, dass die Bedeutung des eigenen Glaubens für die Studienmotivation früher größer war als heute.

2.3 Studienerwartungen

Die Studienerwartungen korrespondieren in der Regel mit den Studienmotiven. Das ist intuitiv schlüssig. Wenn man Theologie studiert, um sein theologisches Fachwissen zu erweitern, erwartet man offensichtlich auch, dass eine Erweiterung entsprechender Kenntnisse angeboten wird. Erstaunlich ist aber, dass der eigene Glaube in den meisten Motivbündeln der Studienmotivation zwar eine zentrale Rolle gespielt hat, in den Studienerwartungen dann aber keine gleichwertige Bedeutung mehr hat: Nach der Studie von Bucher/Arzt (1999) erwarten Theologiestudierende von ihrem Studium »am meisten Bibelkenntnisse, praktische Fähigkeiten und Kenntnisse anderer Religionen«²⁶. »Kenntnisse alter Sprachen«, der »wahre Glaube« und die »Vertiefung der Kirchenbindung« werden von den Befragten hingegen prozentual am wenigsten erwartet.

²³ A. a. O., 193.

²⁴ Norbert Brieden, Studienmotivationen und Studienerwartungen von StudienanfängerInnen im Fach Katholische Theologie, in: Glaubensreflexion – Berufsorientierung – theologische Habitusbildung. Der Einstieg ins Theologiestudium als hochschuldidaktische Herausforderung, hg. von Norbert Brieden/Oliver Reis, Berlin 2018, 15–58.

²⁵ Monika Fuchs/Florian Wiedemann, »Ich studiere Theologie, weil ...«. Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden, Stuttgart 2022, 165 f.

²⁶ Anton A. Bucher/Silvia Arzt, Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studienerwartungen von jungen TheologInnen, in: Religionspädagogische Beiträge 1999/42, 19–41, 37.

Zu ihren Studierenerwartungen befragt, geben knapp zehn Jahre später in der oben schon erwähnten Studierendenbefragung von Feige et al. (2007) zu ihren Ausbildungsinteressen ebenfalls an, dass der »Erfahrungsaustausch über religiöse Fragen« und die »Einübung spiritueller Praxis«, also die »Entwicklung eines religiösen Selbstverständnisses« eher weniger zentral sind als die »Erweiterung des Fachwissens« oder der »Methoden- und Medienkompetenz«.²⁷

Auch in der oben schon erwähnten Studie Christhard Lücks (2012) weisen die genannten Erwartungen eine eher pragmatische Tendenz auf: Die »Vermittlung von Unterrichtspraxis« und »methodische Hilfen für den Religionsunterricht« stehen ganz oben in der Rangliste. Ein erfolgreicher Studienabschluss ist die Studierenerwartung mit der prozentual dritthöchsten Zustimmung. »Den eigenen Glauben finden«, »Vertiefung der Kirchenbindung« und »Vertiefte Kenntnisse der alten Sprachen« stehen dagegen am Ende der Prioritätenliste.²⁸

Zusammenfassend wird im Blick auf zurückliegende Studien deutlich, dass der eigene Glaube zwar bedeutsam bei der Motivation ist, ein Studium der Theologie aufzunehmen, die Befragten dann aber durchgängig nicht erwarten, dass der eigene Glaube zentraler Gegenstand dieses Studiums ist.

3 Aktuelle Daten zu individueller Religiosität, Studienmotiven und Studierenerwartungen

Diese Befunde vorliegender Studien, die fast alle mehr als zehn Jahre zurückliegen, werden im Folgenden um Einsichten in die Studienmotive und -erwartungen der aktuellen Studierendengeneration in Evangelischer und Katholischer Theologie ergänzt. Sie liefert eine jüngst publizierte Umfrage aus dem Jahr 2022. Dazu wurden im WS 2020/21 alle Standorte, an denen mindestens eine der beiden Theologien studiert werden kann, eingeladen, in einem Kurs zu Beginn des Studiums und in einem Kurs am Studienende den Link zu einem online verfügbaren Fragebogen zugänglich zu machen. Der Fragebogen war online vom 1. Oktober 2020 bis zum 23. Dezember 2020.

Insgesamt antworteten $N = 3.568$ Studierende aus ganz Deutschland (und einige aus Österreich und der Schweiz), was ca. 20 % aller Studierender der Evangelischen oder Katholischen Theologie in Deutschland entspricht. Die Befragten sind zwischen 17 und 72 Jahre alt, bei einem Altersdurchschnitt von $M = 22,93$ ($SD = 5,14$). Die konfessionelle Verteilung der Befragten stimmt bei 61 % evangelischen und 39 % katholischen Studierenden praktisch mit der Verteilung der Studierenden auf die Studiengänge beider Konfessionen in der Grundgesamtheit überein. Allerdings sind mit 80 % weibliche Befragte deutlich überre-

²⁷ Feige u. a., Religionsunterricht von morgen, 21, 26.

²⁸ Lück, Religion studieren, 82 f.

präsentiert, denn in der Grundgesamtheit beläuft sich ihr Anteil auf 57 %. Bezogen auf den Studienstandort studieren 11 % der Befragten an einer Hochschule im Norden, 11 % an einer im Osten, 25 % an einer im Süden und 52 % an einer im Westen. Das entspricht zwar nicht exakt der entsprechenden Verteilung in der Grundgesamtheit, weist aber auch keine nennenswerten Ausreißer auf. Die vorliegenden Befunde zu deren individueller Religiosität, Studienmotiven und -erwartungen dürften damit insgesamt durchaus belastbar sein, wenn sie auch im statistischen Sinn nicht repräsentativ sind.²⁹

3.1 Individuelle Religiosität und Einstellung zu Positionierungsprozessen

Die individuelle Religiosität wurde vor allem anhand der Zentralitätsskala von Stefan Huber³⁰ und anhand eines selbst konstruierten Instruments zur konfessionsspezifischen Präferenz erhoben. Erwartungsgemäß liegen die Werte der Theologiestudierenden auf der Zentralitäts-Skala etwas über denjenigen im deutschen Bevölkerungsdurchschnitt, weisen die Befragten aber nicht als durchgängig hoch-religiös aus. Bei allen fünf Items gibt es auch eine nennenswerte Quote von Personen, denen die entsprechende Religiositätsdimension weniger wichtig bis gar nicht wichtig ist. Demnach ist sich ein Drittel der Studierenden nicht sicher, ob sie an Gott glauben; knapp ein Zehntel gibt explizit an, eher nicht an Gott zu glauben. Eine ausgeprägte Gebets- oder Gottesdienstpraxis trifft man bei weniger als der Hälfte der Befragten an. Die Präsenz Gottes im eigenen Leben erfährt ein Viertel gar nicht.

Hinsichtlich der konfessionsspezifischen Präferenz wurden je vier Items formuliert, die entweder eine typisch evangelische oder eine typisch römisch-katholische Glaubensüberzeugung repräsentieren. Faktoranalytisch gruppieren sich diese acht Items im Sinn des theoretischen Modells auf zwei Faktoren, werden von den Befragten also gemäß den Erwartungen im Vorfeld der Befragung wahrgenommen. Bei der Einschätzung der einzelnen Items fällt auf, dass die als typisch evangelisch eingestuften Aussagen durchgängig im zustimmenden Bereich der Skala liegen, auch wenn die Mittelwerte bei einer Skala von 1 = »trifft überhaupt nicht zu« bis 5 = »trifft voll und ganz zu« nicht größer als $M = 3,50$ werden. Die typisch römisch-katholischen Aussagen liegen entweder im ambivalenten Bereich der Skala oder im negativen Bereich.

Aus dem ReVikoR-Projekt wurden einzelne Items des Instruments entlehnt, anhand dessen die Beurteilung der Positionalität, die Lehrpersonen im Religi-

²⁹ Zur Datenerhebung vgl. Riegel/Zimmermann, Studium und Religionsunterricht, 55 f.

³⁰ Stefan Huber/Odilo W. Huber, The Centrality of Religiosity Scale (CRS), in: Religions 3 (2012) 3, 710–724.

onsunterricht zeigen, erfolgt.³¹ Unter den neun Aussagen zur Positionalität der Lehrperson im Religionsunterricht wird nur eine einzige von 74 % als schlecht von den Studierenden eingeschätzt, nämlich wenn die Lehrkraft im Religionsunterricht ihre Schülerinnen und Schüler von ihrem Glauben überzeugen will ($M = 1,89$). Die größte Zustimmung erhält die Vorstellung, dass Religionslehrpersonen im Unterricht die Gemeinsamkeiten zwischen dem Christentum und den anderen Religionen ($M = 4,46$) deutlich machen. Positiv beurteilt wird auch, dass die Lehrperson im Unterricht bekennt, dass sie an Gott glaubt ($M = 4,11$), die Unterschiede zwischen dem Christentum und den anderen Religionen deutlich macht ($M = 4,05$). Etwas weniger Zustimmung bekommt eine gegenüber der Kirche kritische Lehrkraft ($M = 3,61$) und eine Lehrkraft, die mit den Kindern und Jugendlichen das Beten, Meditieren oder Segnen ausprobiert ($M = 3,57$).³²

3.2 Studienmotive

Zur Erhebung der Studienmotive wurde ein Instrument Christhard Lücks herangezogen, wobei jede der sieben empirischen Dimensionen dieser Vorlage durch die beiden Items repräsentiert wird, die in Lücks Stichprobe die höchste Ladung auf den jeweiligen Faktoren gezeigt haben.³³ Das in dieser Umfrage verwendete Instrument besteht deshalb aus 14 Items. Zu jedem Item wurden die Studierenden gebeten anzugeben, wie wichtig das vorgeschlagene Motiv für ihre eigene Studienwahl war. Die Verteilung der Antworten der vorliegenden aktuellen Studie zeigt, dass es vor allem die Vermittlung von Werten an die nächste Generation ($M = 5,15$) und der eigene Glaube ($M = 5,06$) sind, die von den Befragten als ausschlaggebend für die eigene Studienwahl erachtet werden. Beide Antwortoptionen weisen nicht nur die mit Abstand höchsten Mittelwerte auf, sondern sie sind auch die einzigen Items, bei denen der größte Anteil der Antworten auf die Kategorie »sehr wichtig« entfällt. Mit einem Mittelwert von $M = 4,75$ wird auch das Bestreben, das Wissen auf dem Gebiet der Religion zu erweitern, als sehr wichtig eingestuft. Es folgt ein breites Feld als wichtig erachteter Motive, deren Mittelwerte zwischen $M = 4,44$ und $M = 3,93$ liegen. Zwei Antwortoptionen spielen für die Studienwahl kaum eine Rolle. Es handelt sich dabei um das Dilemma, dass man sich für kein anderes Studienfach begeistern konnte ($M = 2,07$), und den Versuch, schwierigeren Studienfächern auszuweichen ($M = 1,87$).³⁴

³¹ Uta Pohl-Patalong/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Lüdtke/Claudia Richter, Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Stuttgart 2017, 273.

³² Riegel/Zimmermann, Studium und Religionsunterricht, 86–88.

³³ Lück, Religion studieren, 73–77.

³⁴ Riegel/Zimmermann, Studium und Religionsunterricht, 64.

Für die Studienmotivation erweist sich vor allem die Zentralität des Glaubens der Studierenden als ausschlaggebend (gemessen per linearer Regression). Je wichtiger ihnen ihr Glaube ist, umso eher studieren sie Theologie, um später einmal diesen Glauben weiterzugeben ($\beta = ,31$; $p < 0,001$). Für die anderen Motivbündel ist die individuelle Religiosität dagegen eher nebensächlich.

3.3 Studienerwartungen

Die Erwartungen der Befragten an das Studium wurden ebenfalls durch ein Instrument erhoben, das Christhard Lück ähnlich verwendet hat.³⁵ Wiederum sind für sieben empirische Dimensionen in Lücks Studie die beiden Items übernommen worden, die am stärksten auf den jeweiligen Faktor laden. Zu jedem der 14 Items haben wir die Studierenden gebeten anzugeben, wie stark sie der vorgeschlagenen Erwartung zustimmen können. Wiederum standen die folgenden sechs Antwortkategorien zur Verfügung: »stimme überhaupt nicht zu«, »stimme nicht zu«, »stimme eher nicht zu«, »stimme eher zu«, »stimme zu« und »stimme sehr zu«.

Im Ergebnis sind es die beiden unterrichtspraktischen Erwartungen, und zwar die Vermittlung von Unterrichtspraxis für den Religionsunterricht ($M = 5,21$) und methodische Hilfen für dieses Fach ($M = 5,16$), denen am stärksten zugestimmt wird. Orientiert man sich allein an der Kategorie »stimme sehr zu«, liegen beide Erwartungen sogar mit deutlichem Abstand auf den Plätzen 1 und 2 der Rangliste. Aber auch die nächsten drei Items kommen auf Mittelwerte, die nahe bei $M = 5,00$ liegen, nämlich die Erwartung einer kritischen Auseinandersetzung mit kirchlichen Traditionen ($M = 5,09$), eine umfassende theologische Bildung ($M = 5,00$) und eine fundierte Einführung in die wissenschaftliche Theologie ($M = 4,99$). Am Ende dieser Rangliste stehen auch hier zwei Erwartungen hinsichtlich des eigenen Glaubens: Förderung des persönlichen Glaubens ($M = 4,13$) und Anregungen, den Glauben im Alltag zu leben ($M = 4,05$). Beide Facetten spielen für die Befragten, sofern es darum geht, was sie vom Studium erwarten, offensichtlich eine eher untergeordnete Rolle.³⁶

Bei den Studienerwartungen ist es ebenfalls die Zentralität, die für zwei Erwartungsbündel eine bedeutendere Rolle spielt (wiederum gemessen per linearer Regression). Je wichtiger den Befragten ihr Glaube ist, umso stärker erwarten sie vom Studium eine Einführung in diesen Glauben ($\beta = ,26$; $p < 0,001$) und umso weniger wollen sie sich im Studium mit anderen Religionen auseinandersetzen ($\beta = -.19$; $p < 0,001$). Positiv auf die Erwartung an das Studium, in den

³⁵ Lück, Religion studieren, 82–83.

³⁶ Riegel/Zimmermann, Studium und Religionsunterricht, 69.

eigenen Glauben eingeführt zu werden, wirkt sich ferner die Ausprägung des katholischen Präferenzprofils aus ($\beta = ,20$; $p < 0,001$).³⁷

4 Diskussion

Die Befunde der vorliegenden Erhebung bestätigen in vielfacher Weise die vorliegenden Ergebnisse älterer Studien. *Erstens* scheint auch heute noch der eigene Glaube eine wichtige Rolle für die Studienmotivation zu spielen. Das entsprechende Item erhält die zweitgrößte Zustimmung unter den Befragten. *Zweitens* spielt der eigene Glaube in den Erwartungen an das Studium nach wie vor eine eher untergeordnete Rolle. Eine Förderung dieses Glaubens durch das Studium wird kaum erwartet. Begreift man die kritische Auseinandersetzung mit der kirchlichen Tradition als Aspekt der Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben, wird dieses zumindest von einem Teil des Samples vom Studium erwartet. Ergänzend kann *drittens* festgehalten werden, dass die aktuelle Studierendengeneration zwar etwas höhere Werte auf der Zentralitätsskala Stefan Hubers aufweist, es aber nicht so ist, dass das Gros der Studierenden durch eine ausgeprägte Religiosität gekennzeichnet ist oder eine besonders ausgeprägte konfessionsspezifische Präferenz aufweist. *Viertens* spielen diese Dimensionen der individuellen Religiosität nur dort eine größere Rolle für Studienmotivation und -erwartungen, wo es explizit um die religiöse Dimension in diesen Motiven und Erwartungen geht. *Fünftens* wirkt sich die individuelle Religiosität dann verstärkend aus, wenn es im Studium um den eigenen Glauben geht, während mit der Zentralität des eigenen Glaubens das Interesse an anderen Religionen etwas nachzulassen scheint.

Eine Verallgemeinerung dieses Befunds ist aufgrund der fehlenden Repräsentativität des vorliegenden Samples nur in Form vorsichtiger Thesen möglich. Wenn man das tun will, ließen sich die folgenden Thesen aufstellen:

These 1: Theologiestudierende bilden in gewisser Weise hinsichtlich ihres Glaubens und ihrer religiösen Praxis den Durchschnitt der Gesamtbevölkerung in Deutschland ab.

Träfe diese These zu, ergäbe sich aus ihr eine doppelte Konsequenz: Erstens kann man erwarten, dass die Passung zwischen den durchschnittlich eher kirchen- und glaubensfern aufgestellten Kindern und Jugendlichen zu ihren Religionslehrkräften und Pfarrerinnen bzw. Pfarrern durchaus gegeben ist und die Fragen, die gestellt werden, wahrscheinlich auch die Fragen sind, auf die die Studierenden im besten Fall in ihrem Studium Antworten gefunden haben. Allerdings ergibt sich eine gewisse Diskrepanz zwischen dem Anforderungsprofil

³⁷ A. a. O., 94 f.

der beiden großen Kirchen an ihre Theologiestudierenden und deren religiöser Verortung. Inwiefern diese Diskrepanz im Studium durch ein Mentorat oder eine Studienbegleitung der Kirchen bearbeitet oder gar kompensiert werden kann, müsste eigens überprüft werden. Zumindest spielt eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben in den Erwartungen der Studierenden an das Studium nur eine untergeordnete Rolle (siehe These 2).

These 2: Für Studierende sind vor allem ein Mitteilungs- und Vermittlungsbedürfnis von Werten und bedingt auch der eigene Glaube zentral für die Studienwahl. Pragmatische Motive, wie z. B. vermeintlich geringes Anspruchsniveau des Faches, spielen eine sehr untergeordnete Rolle. Im Kontext der Studierenerwartungen ist der eigene Glaube kaum bedeutsam.

Träfe diese These zu, wählen die Studierenden das Theologiestudium durchaus aus Gründen, die mit dem Anforderungsprofil der beiden großen Kirchen kompatibel sind. Schreibt man die prognostizierte Entwicklung der Religiosität in Deutschland, wie sie sich etwa auch aus den Mitgliederzahlen beider Kirchen ableiten lässt, fort, ergäbe sich aus dieser Passung jedoch mittel-, vielleicht sogar kurzfristig das Problem, dass das Milieu, aus dem sich die Theologiestudierenden rekrutieren, immer kleiner wird. Schon jetzt ist ein Schrumpfen der Studierendenzahlen an den theologischen Studienstandorten zu verzeichnen. Insbesondere das Magister-Studium der Theologie stellt eine solche Konstellation vor große Herausforderungen, denn die faktischen Studierendenzahlen in diesen Studiengängen rechtfertigen kaum eine Ausstattung mit 10 bis 15 Professuren. Bezüglich einer Werbung für das Studium müssten die Studienmotive und die Studierenerwartungen stärker berücksichtigt werden.

Außerdem verweist diese These auf das Problem, dass die Angebote des Mentorats bzw. der kirchlichen Studienbegleitung bei einem beachtlichen Teil der Studierenden nicht mit deren Studierenerwartungen bzw. gewünschten Inhalten korrespondiert.³⁸ Das könnte daran liegen, dass sie Wissenschaft und Glaube als zwei voneinander unabhängige Bereiche erachten. Das könnte aber auch daran liegen, dass die Veranstaltungen nicht als geschützter Raum wahrgenommen werden, indem ein solcher Austausch möglich ist. Träfe Letzteres zu, könnten die Veranstaltungen des Mentorats oder der Studienbegleitung durch Vertreterinnen und Vertreter der Kirchen eine echte Alternative sein.

These 3: Die Positionalität der Religionslehrkraft in Bezug auf Glaubensfragen wird von einem Großteil der Studierenden befürwortet, hat allerdings ihre Grenze, wenn das Überwältigungsverbot nicht akzeptiert wird.

³⁸ Zum geringen Bekanntheitsgrad und der geringen Nutzung solcher Angebote durch Studierende siehe auch Fuchs/Wiedemann, »Ich studiere Theologie, weil ...«, 132.

Diese These führt die Frage danach weiter, wie bedeutsam für die befragten Studierenden ihr Glaube in Bezug auf die Studienwahl und dann die Erwartungen an das Studium sind (These 2). Hier kann man durchgängig durch die verschiedenen Studien einen Bedeutungsabfall feststellen. Fraglich ist deshalb, welche Bedeutung sie Positionierungen in Bezug auf (ihren) Glauben, die Haltung zur Kirche und zur Praxis gelebten Glaubens im Kontext des/ihres (späteren) Religionsunterrichts zubilligen. Deutlich wird aus unserer Befragung, dass die Mehrheit es befürwortet, dass Religionslehrkräfte sagen, dass sie an Gott glauben (drei Viertel) und von ihren Erfahrungen mit Gott erzählen (gut zwei Drittel). »Beten, Segnen bzw. Meditieren auszuprobieren« befürwortet dagegen gut die Hälfte (ähnlich groß ist die Zustimmung dazu, sich kritisch gegenüber der Kirche zu verhalten). Hierin unterscheiden sich die Studierenden deutlich von den befragten Eltern, Schulleitungen oder Lehrkräften.³⁹

These 4: Die kirchlichen Anforderungsprofile an angehende Religionslehrpersonen bleiben stark den Idealen des eigenen Milieus verpflichtet. Damit dürfte man angesichts schrumpfender kirchlicher Milieus jedoch immer weniger junge Menschen ansprechen. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob das Kollegium an Religionslehrpersonen hinreichend vielfältig ist, um einer zunehmend heterogener werdenden Schüler:innenschaft gerecht zu werden.

Die kirchlichen Anforderungsprofile richten sich vornehmlich an Menschen, die einem idealen kirchlichen Milieu entstammen. Es werden intellektuell aufgeschlossene, kommunikative und an Glaubensfragen interessierte Personen gesucht. Fraglos sind alle drei Kriterien für angehende Religionslehrpersonen äußerst wünschenswert. In ihrer Kombination schließen sie aber auch Menschen aus, die Schülerinnen und Schülern alternative Zugänge zu Religion eröffnen könnten. Hier stellt sich die Frage, welche alternativen Anforderungsprofile sich die kirchlichen Entscheidungsträger vorstellen können.

³⁹ Mirjam Zimmermann/Friedhelm Kraft/Oliver Reis/Hanna Roose/Susanne Schroeder (Hg.), »Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben«. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Stuttgart 2022, 12 in Zusammenstellung der Ergebnisse zu Positionalität aus Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen, Stuttgart 2022.

»Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft?«

Response aus Sicht der zweiten Ausbildungsphase

Friederike Mizdalski

1 Das Bild des/der Lehramtsstudierenden mit dem Fach Religion

Als Fachseminarleiterin für Katholische Religionslehre bin ich am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg tätig. In diesem staatlichen Aufgabenbereich bilde ich die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst aus und begleite in einem Reflexionsseminar Studierende im Kernpraktikum. Gleichzeitig leite ich das Referat Religionspädagogik in Schulen in der Abteilung Schule & Hochschule des Erzbischöflichen Generalvikariats und gestalte mit meinem Team das Fort- und Weiterbildungsprogramm für die Lehrkräfte im katholischen Schulsystem und an den staatlichen Schulen in unserem Erzbistum. Ich bin damit in allen drei Phasen der Religionslehrer:innenbildung tätig. In allen Phasen geht es um die Planung, Gestaltung und Reflexion schulischer Lehr- und Lernprozesse, in denen Schülerinnen und Schüler religiöse Kompetenzen erwerben können.¹

Meine Erfahrung und eine Spontanumfrage innerhalb dieser Zielgruppen ergaben ein in manchen Aspekten ähnliches, dann aber auch divergierendes Bild, wie es im Vortrag gezeichnet wurde: Eine Person befindet sich auf dem Weg zur professionellen Religionslehrkraft, weil sie eigene Glaubenserfahrungen bzw. Traditionen weitergeben möchte. Vielleicht hat sie positive Erfahrungen in der kirchlichen Jugendarbeit gemacht, vielleicht ist sie aber auch weniger religiös sozialisiert oder religiös indifferent. Sie belegte das Fach in der Hoffnung, »Unterrichtserfahrungen machen zu können« und viele »religionspädagogische und -didaktische Kenntnisse« zu gewinnen. Die »Vertiefung des eigenen theologischen Wissens« ist weniger wichtig als der Erwerb von »Wissen über andere Religionen«, sowie der »Austausch über Glaubensvorstellungen« und die »Reflexion eigener Glaubensvorstellungen«. Die junge Religionslehrkraft möchte im

¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011, 13.

Unterricht »Begleiter:in der Schülerinnen und Schüler auf dem Weg der Identitätsfindung« sein und als »Gesprächspartner:in in Fragen zum eigenen Glauben« zur Verfügung stehen.

2 Responses auf die Thesen des Vortrags

Response auf These 1: Theologiestudierende bilden in gewisser Weise hinsichtlich ihres Glaubens und ihrer religiösen Praxis den Durchschnitt der Gesamtbevölkerung in Deutschland ab.

Das eher kirchen- und glaubensferne Gesamtbild der Bevölkerung in unserem Land spiegelt sich in den Antworten der befragten Studierenden wider: Während die eigene Religiosität eine eher untergeordnete Rolle spielt bei dem Wunsch, Religionslehrerin oder -lehrer zu werden, sind der Wunsch, den »eigenen Glauben zu vertiefen« und »Werte weiterzugeben« bedeutsame Motive.

Diese These kann ich mit Ergebnissen meiner Interviews mit Masterstudierenden im Mentorat bestärken. Dass Kirche Interesse zeigt, über die Angebote des Mentorats Lehramtsstudierende bei der Entwicklung einer eigenen Spiritualität zu unterstützen, wurde begrüßt. Vermittlung von kirchenpraktischen Erfahrungen empfanden fünf von zehn Studierenden, die über Jugendarbeit oder Ministrantenamt in das Gemeindeleben eingebunden sind, als unnötig. Die andere Hälfte hatte insgesamt Schwierigkeiten mit der Funktion des Mentorats und konnte das Interesse der Kirche am eigenen Studium nicht nachvollziehen.

Als Studienmentorin fühle ich mich durch ihre These in meiner Aufgabe bestätigt, denn das Mentorat hat sich entwickelt, um Studierende, die wenig religiös sozialisiert sind, einen niedrighschwelligigen Zugang zu pastoralen Angeboten zu ermöglichen. Gleichzeitig deute ich die Ergebnisse meiner Interviews so, dass kirchenferne Studierende wissenschaftliche Theologie nicht mit der Institution »Kirche« verbinden. Weswegen die Notwendigkeit, als Religionslehrkraft durch die eigene Religionsgemeinschaft beauftragt zu werden, einer eigenen Plausibilität bedarf. Das Antragsverfahren zur Erteilung der *Missio canonica* erscheint somit völlig aus der Zeit gefallen, wenn in vielen Bistümern erwartet wird, dass die Antragsteller:innen Erklärungen über ihre persönliche Lebensführung unterschreiben.

Response auf These 2: Für Studierende sind vor allem ein Mitteilungs- und Vermittlungsbedürfnis von Werten und bedingt auch der eigene Glaube zentral für die Studienwahl. Pragmatische Motive spielen eine sehr untergeordnete Rolle. Im Kontext der Studienerwartungen ist der eigene Glaube kaum bedeutsam.

These 2 stimme ich weitestgehend zu. Meine zehn Studierenden gaben an, dass sie das Fach Katholische Religion belegt haben, um ihren Glauben und Traditionen weiterzugeben. Sie wollten sich im Studium über ihre Glaubens-

vorstellungen austauschen, wobei ihnen die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der eigenen Religion weniger wichtig erscheint als der Erwerb von Wissen über andere Religionen. Alle Masterstudierenden hatten erwartet, im Studium ihr Wissen über andere Religionen erweitern zu können. Sie zeigten sich enttäuscht, dass Seminare aus den anderen religionsbefassten Fächern – an der Universität Hamburg zählt dazu neben der Evangelischen Theologie auch die Islamische Theologie und das Alevitentum – nicht für das eigene Studium angerechnet werden. Umso mehr wird begrüßt, dass ein Austausch mit »andersgläubigen« Studierenden in religionsdidaktischen Seminaren möglich ist. Ein Umstand, der sich aus dem Hamburger Spezifikum ergibt, dass die Didaktiken der Fächer im Fachbereich Erziehungswissenschaft angesiedelt sind und die Religionsdidaktik religionenübergreifend erteilt wird.

Response auf These 3: Die Positionalität der Religionslehrkraft in Bezug auf Glaubensfragen wird von einem Großteil der Studierenden befürwortet, hat allerdings ihre Grenze, wenn das Überwältigungsverbot nicht akzeptiert wird.

Diese dritte These, in der Positionalität der Religionslehrkraft und Überwältigungsverbot miteinander in Beziehung gesetzt werden, bringt mich zum Nachdenken. Verstehen Studierende unter Positionalität ein eher unbestimmtes Bekenntnis zum »Glauben an Gott«? Und befürchten sie, Schüler:innen zu überwältigen, wenn sie ihre persönlichen Glaubensvorstellungen einbringen und erklären, wann und wie der Glaube im Alltag ins Spiel kommt? Oder ist das Problem, sich zu positionieren, ein viel gravierenderes, weil »Positionalität« Sprachfähigkeit über den eigenen Glauben erfordert, die erlernt und geübt werden muss?

In meinen Interviews zeigt sich, dass katholische Studierende in Hamburg eine Nische finden, das Problem »Positionierung« für sich zu lösen. Masterstudierende, die im Kernpraktikum bereits erste eigene Erfahrungen im Religionsunterricht machen, entscheiden sich bewusst für einen Praktikumsplatz an einer der katholischen Schulen, wenn sie eigene Glaubenserfahrungen mit in den Unterricht einbringen möchten. Sind sie eher neugierig auf den Austausch mit anderen Überzeugungen, wählen sie eine staatliche Schule. In Hinblick auf die Weiterentwicklung des »Religionsunterricht für alle«, der seit drei Jahren in trägerpluraler Verantwortung erteilt wird, ist diese Haltung zumindest fragwürdig. Denn das weiterentwickelte Format, in dem nun Religionslehrkräfte aller beteiligten Religionsgemeinschaften und Konfessionen unterrichten können, setzt darauf, dass Lehrkräfte den Dialog der Schüler:innen untereinander nicht mehr bloß moderieren, sondern sich mit den eigenen Vorstellungen und der eigenen Religion einbringen.

3 Schlussfolgerungen

Die oben beschriebene Religionslehrkraft wird mit ihrer eigenen Motivation, »Wissen über andere Religionen« zu erwerben, sich »über Glaubensvorstellungen« auszutauschen und »eigene Glaubensvorstellungen zu reflektieren«, Schülerinnen und Schüler anregen, Fragen zu stellen.

Doch wird es ihm:ihr tatsächlich gelingen, ein oder eine »Begleiter:in der Schülerinnen und Schüler auf dem Weg der Identitätsfindung« zu sein und als »Gesprächspartner:in in Fragen zum eigenen Glauben zur Verfügung zu stehen«, wie die Studierenden dies selbst promulgieren? Meine eigenen Unterrichtsbeobachtungen sind, dass junge Religionslehrkräfte nur sehr selten Impulse setzen, die Schülerinnen und Schüler persönlich berühren. Wenn auch biblische Geschichten spannend erzählt, Figuren gestellt, Bilder partiell betrachtet oder andere religionspädagogische Ansätze gewählt werden, gerät die Stundenreflexion bei der Frage, was das alles mit diesen Schüler:innen zu tun hatte, ins Stocken. Was fehlt?

Ich kann hier nur eine Vermutung aufstellen, wie und an welcher Stelle die Ausbildung von Religionslehrer:innen weiterentwickelt werden muss: Die Schwierigkeit, sich zu positionieren, weist aus meiner Sicht darauf hin, dass die Kluft zwischen theologischen Studien, fachwissenschaftlichen Inhalten und der Lebenswelt der Studierenden zu groß ist. Sowohl in der ersten Phase an den Hochschulen und Universitäten als auch in der zweiten Phase im Vorbereitungsdienst müssten Strukturen und Formate geschaffen werden, in denen fachwissenschaftliche Inhalte bewusst mit der Lebenswelt der Studierenden verbunden werden.

Zwar haben die katholischen Bischöfe schon vor über zehn Jahren drei prägnante Anforderungen an die Religionslehrer:innen formuliert, nämlich: Religionslehrkräfte verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen Fragen und über religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten. Außerdem bilden sie eine berufliche Identität und Spiritualität aus.² Allein: Die Beschreibung dieser Anforderungen garantiert noch keine gute Lehrer:innenbildung,³ zumal sie zu wenig auf die Realität eingeht, mit der alle Lehrkräfte des 21. Jahrhunderts an der Schule konfrontiert werden: Die Heterogenität der Schülerschaft. Eine fiktive Lerngruppe, wie sie aus pragmatischen Gründen in vielen deutschen Schulen zu finden ist, jenseits von konkreten Religionsunter-

² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, 14–16.

³ In Anlehnung an Hilbert Meyer, *Kompetenzorientierung allein macht noch keinen guten Unterricht!*, in: *Lernende Schule* 58 (2012), 7–12, <https://docplayer.org/20977550-Kompetenzorientierung-allein-macht-noch-keinen-guten-unterricht.html> (Stand: 23.05.2023).

richtsformaten der Bundesländer bzw. Bistümer werden Schüler:innen, die das katholische Konfessionsmerkmal haben, zusammen mit Schüler:innen, die sich dem evangelischen Christentum zuordnen, unterrichtet. Hinzu kommen Schüler:innen ohne Konfessionsmerkmal, die freiwillig am Religionsunterricht teilnehmen. Schüler:innen mit gleichem Konfessionsmerkmal unterscheiden sich nochmal in Hinblick auf ihre Religiosität.

Auch im Fach Religion sollte sie Ausgangspunkt der Planung und Gestaltung von Lernprozessen sein. Entsprechend der »Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung und der Nachhaltigkeitsdimensionen von Bildung« sollten wir auch im Fach Religion auf »eine Lernkultur setzen, welche auf soziale und fachliche Teilhabe ausgerichtet ist.«⁴ Ich behaupte nicht, es müsse über die Definition eines Förderschwerpunkts »Religiöse Entwicklung« nachgedacht werden. Doch aus Sicht der Fachseminarleiterin halte ich es für angemessen, Lernwege im Fach Religion so zu individualisieren, dass persönliche Entfaltung und Kompetenzaufbau jeder Schülerin und jedem Schüler unabhängig von ihrer oder seiner religiösen Sozialisation ermöglicht werden. Diese Überlegung zeigt, was es für die oben beschriebene Lehrkraft bedeutet, »Gesprächspartner:in in Fragen zum eigenen Glauben« sein zu wollen. Die Lehrkraft muss dafür die Alltagswelt ihrer Schüler:innen wahrnehmen und fähig sein, auf verschiedene Glaubenskonzeptionen und -vorstellungen einzugehen. Das setzt neben diagnostischen Kompetenzen die Fähigkeit zur Verknüpfung von Theologie und Religionspädagogik sowie die Übersetzung in Unterrichtskonzepte voraus, die Individualität beachten.

Die oben beschriebene Lehrkraft erwartet, im Studium Unterrichtserfahrungen machen zu können. In Hamburg sind seminarbegleitete Praxiserfahrungen über die Dauer von zwei Semestern angelegt. Ich begleite mit einem Reflexionsseminar Masterstudierende mit dem Fach Religion. Mir fällt auf, dass immer mehr Studierende gleichzeitig in unterschiedlichen Rollen an mindestens zwei Schulen unterwegs sind. In der Praktikumsschule hospitieren sie im Unterricht, reflektieren eigene Unterrichtserfahrungen und bearbeiten Forschungsfragen. An der zweiten Schule arbeiten sie auf Honorarbasis als »Ausgangslehrkräfte«. In Hamburg wird dieses Engagement noch befördert, weil Praxiserfahrungen an einer Schule im Rahmen eines Lehrauftrags oder einer pädagogischen Tätigkeit die Zulassungschancen für den Vorbereitungsdienst erhöhen. Zur Reflexion von Unterrichtserfahrungen gibt es an der zweiten Schule in der Regel keine Gelegenheit. Angesichts der Erfahrung, dass man ja schon (unreflektiert) alles macht und kann, ist die Bedeutung von fachdidaktischer Theorie und Fachwissenschaft immer schwerer zu vermitteln.

⁴ Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung (Hg.), Wegweiser für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Februar 2021, Hamburg 2020, 1.

Könnte die Notwendigkeit fachwissenschaftlicher Studien eher akzeptiert werden, wenn fachspezifische Bestimmungen eine klare Verbindung zu Religionspädagogik und Lebenswelt festschreiben und Studierende Gelegenheit erhalten, das Wahrnehmen religiöser Phänomene in ihrer Lebenswelt *intelligent zu üben*?⁵ Um theologisches *Wissen mit eigenen Erfahrungen vernetzen* zu können, müssten sie in Seminaren und Vorlesungen entsprechend *kognitiv aktiviert* werden. Einige Studierende bedürfen sicherlich einer *individuellen Lernbegleitung*. Wenn Studierende dann ihre eigenen Lernprozesse in Form von *Metakognition* in Auseinandersetzung mit theologischen Inhalten reflektieren und beschreiben, wird es ihnen leichter fallen, ihre religionspädagogischen Kenntnisse in relevante Lernarrangements umzusetzen und Lernwege zu gestalten, die von den Erfahrungen der Schüler:innen ausgehen, Begegnungen mit theologischen Deutungen ermöglichen und Schüler:innen anregen, sich nach dem Austausch mit den anderen zu positionieren.

Hat die Religionslehrkraft diese Lernprozesse in ihrer Ausbildung selbst vollzogen, wird sie den Schüler:innen auch als Gesprächspartner:in zur Verfügung stehen können und ihnen aufgrund eigener Erfahrungen mitteilen, welche Bedeutung ihre Glaubensvorstellungen für ihr eigenes Leben hat.

Anhang

Zusammenfassung der Ergebnisse eigener Umfragen und Interviews:

- Ausschlaggebend für die Wahl des Studienfaches »Kath. Religion« war der Wunsch, den eigenen Glauben und die Traditionen weiterzugeben, d. h. die zukünftigen Religionslehrkräfte kommen aus dem eigenen Milieu, das gerade dabei ist abzuschmelzen.
- Bei der Frage nach den Erwartungen bezüglich der Studieninhalte wird mit Abstand der Punkt »Praktische Unterrichtserfahrungen« genannt. Gleichauf dann im Mittelfeld folgen »Wissen über andere Religionen«, »Austausch über die Glaubensvorstellungen« und »Reflexion der eignen Glaubensvorstellungen«.
- Die Mehrzahl der Befragten gibt an, dass sich der eigene Glaube durch das Studium weiterentwickelt hat. Wobei nur die Hälfte dezidiert beschreibt, dass sie nach dem Studium kritischer auf Kirche und Traditionen blicken.
- Bei der Frage nach Vorschlägen für eine Weiterentwicklung des Lehramtsstudiums wird am häufigsten »mehr Unterrichtspraxis« genannt und an zweiter Stelle »mehr Wissen über andere Religionen«, während »mehr spi-

⁵ Ich beziehe mich im Folgenden auf die Merkmale der Kompetenzorientierung nach Andreas Feindt/Hilbert Meyer, Kompetenzorientierter Unterricht. Eine didaktische Schatzsuche, in: Die Grundschulzeitschrift 237 (2010), 29–33, 30.

rituelle Angebote« und »mehr Begleitung durch die Kirche« eher abgeschlagen an vorletzter Stelle erscheinen.

- Bei der Frage nach den Kompetenzen, die eine Religionslehrkraft im Rahmen ihrer Ausbildung gewinnen soll, werden am häufigsten »Religionspädagogische und -didaktische Kenntnisse« genannt. Gleichauf folgen dann »Fachwissenschaftliche Kenntnisse«, »Kommunikative Kompetenzen« und »Akzeptanz von Vielfalt«.
- Befragt nach der Rolle der Religionslehrkraft wird die »Begleitung auf dem Weg der Identitätsfindung« am häufigsten genannt, gefolgt von »Gesprächspartner:in für den eigenen Glauben«.

Zusätzlich zu dieser anonymen Umfrage habe ich im Rahmen meiner Aufgabe als Studienmentorin im Mentorat Interviews mit Masterstudierenden geführt. Es gab keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten. Auch hier wurde häufig als Grund für die Wahl des Studienfaches »Der Wunsch, den eigenen Glauben weiterzugeben« genannt. Bemängelt wurde an erster Stelle, dass es zu wenig Austauschmöglichkeiten mit Studierenden bzw. Lehrenden der anderen religionsbefassten Fächer gab, und dass es nicht möglich war, sich Seminare der anderen Religionen anrechnen zu lassen. Die Angebote des Mentorats wurden zwar wahrgenommen, weil es so zu Beginn des Studiums empfohlen wurde, die Bedeutung in Hinblick auf die Beauftragung oder die Rolle der Kirche bei diesem Angebot konnte nicht erklärt werden.

»Theologie studieren in veränderter religiöser Landschaft?«

Response aus kirchlicher Sicht

Wolfgang Schmidt

Beginnen möchte ich mit einer kleinen Anekdote, mit der ich mich auf die Beschreibung der religiösen Landschaft beziehe und im Speziellen auf den Plausibilisierungsdruck, dem Studierende der Theologie heute im Blick auf ihre Studienwahl ausgesetzt sind. Das Ereignis liegt viele Jahre zurück. Meine Mutter traf eines Tages auf der Straße zufällig meine Grundschullehrerin. Diese war neugierig, wo der Weg ihren früheren Schüler hingeführt hätte. »Der studiert jetzt Theologie«, sagte meine Mutter. Worauf die Lehrerin etwas die Stirn runzelte. Sie konnte ihre Enttäuschung nicht verhehlen. »Dabei war er doch so ein kluger Kopf ...!«, sagte sie bedauernd. Ein kluger Mensch konnte doch nicht Theologie studieren! Das Ereignis liegt nun schon 40 Jahre zurück! Der Begründungsdruck ist nicht neu, hat sich aber in vier Jahrzehnten gewiss noch weiter verschärft.

Im Kontext künftiger Ausbildung von Religionslehrkräften werde ich im Folgenden dem Gedanken der kirchlichen Studierendenbegleitung besonderes Gewicht geben. Nach meinen Erfahrungen in der Badischen Landeskirche kann man die Bedeutung solcher kirchlicher Begleitprogramme für die im Studium befindlichen künftigen Lehrerinnen und Lehrer gar nicht hoch genug einschätzen. Mehr noch als im katholischen Raum, geht im evangelischen die persönliche Religiosität häufig mit einer gewissen Abständigkeit oder manchmal einfach auch mit schierer Unkenntnis gegenüber der Kirche als Institution einher. So stellt die Studierendenbegleitung nicht selten erstmalig einen Bezug her zum künftigen Arbeitgeber bzw. zum Partner des Staates im Felde der res mixta.

In diesem Zusammenhang spielen die Identifikationsmöglichkeiten über Personen eine wichtige Rolle. Mit denen, die die Studierendenbegleitung organisieren und durchführen, bekommt die Kirche ein Gesicht für den theologischen Nachwuchs und wird – bezogen auf den künftigen Beruf in persönlicher Begegnung und Austausch – greifbar und erlebbar. Für die Identifikation mit der jeweiligen Landeskirche ist in gleichem Maße die Peergroup der Mitstudierenden förderlich, die gemeinsam an den Maßnahmen der Studierendenbegleitung teilnehmen. Es bieten sich Gelegenheiten, bei denen durch die gemeinsame Er-

fahrung ein Bewusstsein der Zugehörigkeit und der Zusammengehörigkeit im Raum derselben Kirche wachsen kann.

Neben den üblichen ein- oder zweitägigen Formaten haben sich Studienreisen als fruchtbares Format der Studierendenbegleitung bewährt. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die »Springschool in Israel und Palästina« der hannoverschen Landeskirche oder auf eine geplante Reise ins Heilige Land, die im Herbst 2023 vom Religionspädagogischen Institut unserer Landeskirche gemeinsam mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt wird. Solche Reisen erlauben nicht nur, fachliche Fragen durch persönliche Anschauung und intensives Studium vor Ort zu vertiefen. Vielmehr regen die Erfahrungen des gemeinsamen Reisens in dieser Region zur persönlichen Positionierung in theologischen Fragen an. Sie eröffnen Möglichkeiten für eine auf Zeit gelebte Spiritualität und geben in vielfältiger Weise Raum zu persönlichen Gesprächen, die so im Studienalltag oft nicht gegeben sind.

Das führt mich schließlich zum Stichwort des »Geschützten Raums«, der im Beitrag stark gemacht wurde. Ich halte viel davon, dass die kirchliche Studierendenbegleitung solche Räume anbietet, die per se im Rahmen des Studiums an der Universität oder der Pädagogischen Hochschule nicht erwartet werden können. Hier können Themen und Fragen angesprochen werden, die ohne eine solche Möglichkeit womöglich zum Abbruch des Studiums führen würden. Die Studierendenbegleitung als einen Raum des Vertrauens und der Offenheit zu erleben, in dem Fragen des Glaubens und der theologischen bzw. religiösen Vergewisserung einen selbstverständlichen Platz haben, sollte eine hohe Priorität haben. Die Diversität unter den Studierenden bietet hierbei eine zusätzliche Chance, die es sich für die Kirche wahrzunehmen lohnt.

Abschließend weise ich schließlich auf einen Aspekt hin, dem künftige Formate in der Badischen Landeskirche Rechnung tragen sollen. Es geht dabei um den Transformationsprozess, in dem sich unsere Kirche – und die meisten anderen auch – befindet. Hier spielt der Vernetzungsgedanke eine große Rolle. Unterschiedliche Gestalten und Arbeitsformen kirchlichen Lebens wie Schule, Jugendarbeit, Gemeinde und andere Orte kirchlichen Lebens sollen ihre Arbeit in Kooperation und klarer Bezogenheit gestalten. Dazu braucht es den weiten Blick, der aus dem eigenen System hinausdenkt – in den Gemeinden, aber auch unter den Religionslehrkräften. So wird es spezielle Angebote der Studierendenbegleitung geben, die künftige Pfarrerinnen und Pfarrer und künftige Religionslehrkräfte in den Austausch bringt. Auch hier kann Studierendenbegleitung einen wichtigen Beitrag leisten und schon frühzeitig auf Sichtweisen und Haltungen einwirken, die für eine vernetzte Kirche notwendig sein werden.

Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht?

Bernd Schröder

Im Frühjahr 2022 wurde in Göttingen per Plakat um Lehrerinnen und Lehrer geworben – mit folgendem Slogan: »Jetzt Lehrer in N.N. werden, auch *ohne Lehramtsstudium!*« Dieses Plakat bringt auf den Punkt, wie die Rekrutierung von Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland gehandhabt wird: orientiert am je gegenwärtigen (und weniger am mittelfristig erwartbaren) Bedarf, und vor allem konjunkturell schwankend. Fehlt es an Lehrkräften – wie es derzeit der Fall ist (und angesichts steigender Schüler:innenzahlen auch zukünftig der Fall sein wird)¹ – werden die Tore für Quereinsteiger:innen, Studierende ohne Referendariat oder gar Personen ohne jede pädagogische Vorerfahrung weit geöffnet. Gibt es einen sog. Überhang an Absolventinnen und Absolventen, werden die Tore zum Beruf »Schulisches Lehramt« – wie zuletzt in den 1990er Jahren – rigoros geschlossen, i. d. R. durch Einführung eines drastischen Numerus clausus. Diese Vorgehensweise ist nicht empfehlenswert, denn sie stellt nicht nur eine Achterbahnfahrt für die jeweils betroffenen Kohorten dar, sondern kann auch Unterdeckung und Überversorgung mit Lehrkräften nicht effizient verhindern. Vor allem aber zeigt sie zweierlei: Es gibt *keine verlässliche Wertschätzung für den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers* und das, was Lehrende leisten und können, und es gibt *keinen transparenten Erwartungshorizont für das, was junge Erwachsene in der Berufswahlphase als potentiell gute Lehrende erkennbar macht*. Immerhin: Bundesweit abgestimmte Leitbilder für das professionelle Handlungsrepertoire von Lehrerinnen und Lehrern, und auch Kriterien, anhand derer gutes Handeln von Lehrkräften zu erkennen ist, liegen vor.

Erinnert sei hier nur an zwei einschlägige Leitbilder bzw. Maßgaben: Das erwünschte professionelle Handlungsrepertoire von Lehrkräften ist im Jahr 2000

¹ Vgl. Paul Munzinger, Die große Leere. Wieso der Lehrermangel das drängendste Problem deutscher Bildungspolitik ist – und wie er gelindert werden könnte, in: *SZ* vom 28.06.2022, 5. Darin heißt es u.a.: »Die Kultusministerkonferenz (KMK) rechnet mit einer Lücke von 20.000 Lehrkräften im Jahr 2025 und 14.000 im Jahr 2030. Experten glauben, dass es noch schlimmer wird.«

in Gestalt eines Spektrums an »Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute« in einem gemeinsamen Text von Kultusministerkonferenz und Lehrgewerkschaften beschrieben worden, im Jahr 2004 zudem in Gestalt von bildungswissenschaftlichen »Standards« für die Lehrer:innenbildung. In der Berufsbildbeschreibung aus dem Jahr 2000 werden fünf »Aufgaben« hervorgehoben: *Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Innovieren, Schule entwickeln*.²

Empiriebasierte Maßgaben für gutes Handeln von Lehrerinnen und Lehrern gibt es ebenfalls. Man denke etwa an die COACTIV-Studie, die »Fachwissen« und »fachdidaktisches Wissen« als maßgebliche Komponenten dessen hervorhebt,³ sowie an die sog. Hattie-Studien.⁴

Die Auswahl und Qualifizierung von Religionslehrenden ist insofern lediglich ein besonderer Fall der allgemeinen Fragestellung, welche Religionslehrenden ein guter Religionsunterricht braucht.

1 Fülle an Leitbildern, aber Mangel an guter Religionslehrer:innenbildung?

Speziell im Blick auf Religionslehrerinnen und -lehrer wurde zuvor nicht auf staatlicher und erziehungswissenschaftlicher Seite,⁵ wohl aber im Raum der EKD – aus pragmatischen Gründen konzentriere ich mich auf meine eigene Konfes-

² Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der KMK und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrgewerkschaften [...]. Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen (Beschluss der KMK vom 05.10.2000), www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf (Stand: 23.05.2023); Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK), Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK vom 16.12.2004 i. d. F. vom 16.05.2019), www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf (Stand: 23.05.2023).

³ Mareike Kunter u. a. (Hg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, Münster 2011; vgl. Ulrich Riegel/Eva-Maria Leven, The Structure of Teacher Knowledge in Religious Education. A Qualitative Reconstruction of the Knowledge Teachers Refer to in Planning Religious Education, in: RISTAL 1 (2018), 102–116.

⁴ John Hattie, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible learning«, hg. von Wolfgang Beywl/Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2013 (²2020); John Hattie, Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarb., deutschspr. Ausg. von »Visible Learning for Teachers«, hg. von Wolfgang Beywl/Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2014.

⁵ Vgl. Colin Cramer/Martin Rothland u. a. (Hg.), Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn/Stuttgart 2020.

sion, Kirche und Theologie – und seitens der Religionspädagogik in den vergangenen 30 Jahren viel Engagement darauf verwendet zu bestimmen, was gute Religionslehrerinnen und -lehrer können und leisten sollen – die Ergebnisse sind dokumentiert in zwei grundlegenden Texten, nämlich »Im Dialog über Glauben und Leben« (1997) und »Theologisch-religionspädagogische Kompetenz« (2009).⁶

Gute Religionslehrer:innen zeichnet demnach vor allem aus:

- ein Spektrum »berufsbezogener theologischer Kompetenz[en]«, also Fachlichkeit,⁷
- ein Spektrum religionspädagogischer bzw. fachdidaktischer und berufspraktischer Kompetenzen sowie
- ein diese Kompetenzen integrierendes »berufliches Selbstkonzept«⁸, das wiederkehrend kritisch-konstruktiv auf den Prüfstand zu stellen ist, zudem
- eine glaubwürdige Persönlichkeit und eine von ihr für tragfähig erachtete Religiosität, mit der die Religionslehrenden reflektiert und dosiert sichtbar umzugehen verstehen.⁹

Zwar beinhalten diese Entwürfe auch Maßgaben bzw. Strukturmodelle für eine Religionslehrer:innenbildung, die jungen Erwachsenen zu den geforderten Kompetenzen verhelfen soll – erinnert sei an den Ruf nach einer Mindestaus-

⁶ Abgedruckt in: Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner/Christoph Schneider-Harpprecht (Hg.), Theologisch-religionspädagogische Ausbildung. Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums. Fachkommission II (Lehramtsstudiengänge) von 1993 bis 2015, Leipzig 2019, 89–188, 243–279. Zu den 2008 formulierten Anforderungen sind angesichts der Umbrüche des Religionsunterrichts später weitere Anforderungen hinzugekommen, die in folgenden Texten beschrieben werden: »Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung« (2019), »Interreligiöse Kompetenz. Perspektiven und Empfehlungen der Gemischten Kommission [...]« (2020) und »Theologisch-Religionspädagogische Kompetenzen für das gemeinsame Lernen mit Konfessionslosen in schulischen Kontexten« (2020), zusammengefasst in der Broschüre: »Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021«, Hannover 2022. Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen, Hannover 2022 [= EDK Text 140]. Vgl. dazu auf katholischer Seite: Transformationsprozesse des Religiösen aufgreifen und bearbeiten. Empfehlungen des Katholisch-Theologischen Fakultätentages zur Adaption theologischer Studiengänge (2020).

⁷ Lenhard u. a., Theologisch-Religionspädagogische Ausbildung, 256.

⁸ A. a. O., 267.

⁹ A. a. O., 252, 256 sowie deutlicher profiliert 128 f., 138.

stattung von Instituten,¹⁰ nach eigener Unterrichtserfahrung als Voraussetzung für eine Tätigkeit als Professorin bzw. Professor in der Religionslehrer:innenbildung¹¹ oder an das Gebot der Verzahnung von erster, zweiter und dritter Phase der Religionslehrer:innenbildung¹² –, doch deren tatsächliche Realisierung kommt seit einem Vierteljahrhundert kaum voran.

Vielmehr hat sich inzwischen sogar ein implizites oder auch explizites Wissen aufgebaut, woran die Realisierung einer guten Religionslehrer:innenbildung scheitert. Zu nennen sind vor allem die folgenden Faktoren:

- Die Rahmenordnungen von 1997 und 2009 formulieren zu hohe und komplexe Erwartungen an den Erwerb von Fachlichkeit, didaktischer Expertise sowie weiteren soft skills, die zudem in zu kurzer Zeit (max. fünf Jahre) und im Rahmen zu weniger Module für das jeweilige Unterrichtsfach erreicht werden sollen.
- Viele Studienstandorte, insbesondere etliche Institute, sind mit zu wenig Personal sowie unangemessener Infrastruktur versehen. Die Ressourcen, die erforderlich wären, um für Besserung zu sorgen, fehlen – oder werden jedenfalls nicht investiert.
- Vielerorts mangelt es den Hochschullehrenden an der eigentlich geforderten, eigenen Unterrichtserfahrung oder an hochschuldidaktischer Qualifikation.
- Ebenso fehlt es vielerorts – an Fakultäten mit ihrem Nebeneinander von Pfarr- und Lehramtsstudiengängen häufiger als an Instituten, die auf Lehrer:innenbildung konzentriert sind – an einer lehramtsspezifischen Ausgestaltung von fachwissenschaftlichen und z.T. sogar von fachdidaktischen Lehrveranstaltungen. Die Verzahnung von Praxis und Theorie, von erster, zweiter und dritter Phase, von Theologie als Wissenschaft und gelebter Religion gelingt zu selten – trotz mancher Fortschritte wie erweiterter Praktika oder Praxissemester.
- Trotz guter bis hoher Zufriedenheit vieler Studierender mit dem Studium auf Lehramt Religion¹³ und insgesamt erstaunlich hoher Studienmotivation¹⁴

¹⁰ A. a. O., 156 f.

¹¹ A. a. O., 155 f.

¹² A. a. O., 157 f., 262–264.

¹³ So ergab die Studie von Christhard Lück, Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Münster u. a. 2012, eine »erstaunlich hohe« Studienzufriedenheit von Religionslehramtsstudierenden (201) – und zwar bezogen sowohl auf Inhalte als auch auf die soziale Einbettung (201 f., vgl. 56 f.); vgl. zudem Thomas Heller, Studienerfolg im Theologiestudium, Jena 2011; Monika E. Fuchs/F. Wiedemann, »Ich studiere Theologie, weil ...«. Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden, Stuttgart 2022; Ulrich Riegel/Mirjam

lassen nicht wenige Studierende eine passgenaue Motivation für den Beruf »Religionslehrer/-lehrerin«, für ein akademisches Studium als integralen Teil der Lehrer:innenbildung und für ihr Fach »Religion« vermissen: In der Befragung Lücks aus dem Jahr 2009 gaben bis zu 46 % der Befragten Verlegenheitsmotive für die Wahl des Studienfachs »Religion« an.¹⁵ Bis zu einem Viertel der Proband:innen gab zu Protokoll, »gerne etwas anderes [zu] machen«, ein anderes Fach studieren oder das Studium abbrechen zu wollen.¹⁶ Bei Fuchs & Wiedemann lag die Quote derer, die (u. a.) pragmatische Gesichtspunkte für ihre Studienfachwahl geltend machen, niedriger, nämlich bei etwa 21 %.¹⁷

Exemplarisch stellte Christhard Lück vor zehn Jahren fest: »Wer ein Theologiestudium aufgrund von pragmatischen bzw. extrinsisch-utilitaristischen Studienmotiven [...] aufnimmt, tendiert im Studienverlauf überdurchschnittlich häufig zu einem Studienfachwechsel oder -abbruch«.¹⁸ Zudem steht zu vermuten, dass eine solche Studienmotivation nach trotzdem erfolgreich absolviertem Studium Religionslehrerinnen und -lehrer in den Dienst befördert, die eine geringe Identifikation mit ihrem Fach, womöglich auch mit einer Kirche und ihren »Grundsätzen«, erkennen lassen.

Die genannten Umstände zusammengenommen sind insofern dem Anliegen guten Religionsunterrichts abträglich, als so mit einiger Wahrscheinlichkeit keine hinreichend große Zahl an guten (i. S. v.: gut qualifizierten) Religionslehrerinnen und -lehrern erreicht werden dürfte, und insofern tragisch, als etliche Studierende – vermutlich etwa ein Fünftel der anfangs eingeschriebenen – in Studium und Beruf nicht das finden dürften, was sie suchen.

Der hier angenommene Zahlenwert »ein Fünftel« ist auf der einen Seite mit Vorsicht zu genießen: Bei den einschlägigen Items zur Studienmotivation und zur

Zimmermann, Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie, Stuttgart 2022.

¹⁴ Nach Lück, Religion studieren, 73–77, erweisen sich neun bzw. sechs Motivdimensionen als maßgeblich: Vertiefung bzw. Weitergabe des eigenen Glaubens (I), Interesse an Arbeit mit Kindern und Jugendlichen (II), Vielseitigkeit des Studiums (VI), Interesse an wissenschaftlicher Theologie (V), Erfahrung motivierenden Religionsunterrichts und entsprechender Lehrender (VII), Erfahrungen mit kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit (III).

¹⁵ Das Spektrum reicht von »um meine Anstellungschancen zu verbessern« (43,5 %) über »weil dieses Studienfach nicht so überlaufen ist« (26,7 %) und »aus Zufall« (12,5 %) bis zu »weil die Studienanforderungen hier nicht so hoch sind« (5,7 %) – s. Lück, Religion studieren, 69 f.

¹⁶ Lück, Religion studieren, 46.

¹⁷ Fuchs & Wiedemann, »Ich studiere Theologie, weil ...«, 138.

¹⁸ Lück, Religion studieren, 202 f.; 197 f.

Studienzufriedenheit wurden jeweils etliche Antwortmöglichkeiten vorgegeben und Mehrfachantworten waren möglich. Es lässt sich aus den gegebenen Antworten nicht verlässlich herausdestillieren, wie viele Personen bzw. welcher Prozentsatz an Personen eine geringe Motivation und/oder Zufriedenheit aufweisen. Auf der anderen Seite entsprechen die Ergebnisse von Lück den Befunden des »Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung« (DZHW), das in seiner jüngsten Studienabbruchsstudie für die Bachelorstudiengänge Lehramt eine – unterdurchschnittliche (!) – Abbruchquote von 20 % und für die Masterstudiengänge Lehramt von 9 % bzw. 16 % ermittelt hat.¹⁹ Auch Thomas Heller kam in seiner Untersuchung zu einer Abbruchquote von 20,2 % im Lehramtsstudium Evangelische Religion.²⁰

2 Berufseignungsabklärung als Stellschraube hin zu einer passgenaueren Gewinnung von Studierenden und zu einer besseren Religionslehrer:innenbildung

Eine Besserung der Lage erfordert z.T. konzeptionelle, z.T. aber auch infrastrukturelle Schritte – konkret also neben einer verbesserten Ausstattung etlicher Institute für evangelische und katholische, orthodoxe etc. Theologie eine Neufassung der Leitbilder und Anforderungsprofile für Religionslehrende, die den Qualifikationsabstufungen und den Bildungsgangvolumina der Lehrämter Rechnung trägt.²¹

Eine weitere mögliche Stellschraube wäre ein neuer Modus der Gewinnung und der Auswahl der Studierenden für das Religionslehramt. Denn es scheint mir unübersehbar, dass eine (zu) große Diskrepanz zwischen den Erwartungen der Studierenden bzw. Referendar:innen, der tatsächlichen Gestalt, dem Gehalt des Bildungsgangs sowie zwischen den Erwartungen der Kirchen bzw. der Religionspädagogik und den tatsächlichen Studierenden bzw. Referendar:innen auf Dauer nicht produktiv ist. Konkret: Wenn etliche Studierende verlegenheitsmotiviert sind, ist das ebenso misslich, wie wenn die Kirchen konfessionsbewusste, kirchenloyale Religionslehrende erhoffen, diese selbst indes gar nicht bereit und willens sind, für einen Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG einzustehen und im Religionsunterricht transparent Position zu beziehen.

¹⁹ Ulrich Heublein u. a., Die Entwicklung der Studienabbruchsquoten in Deutschland, in: DZHW Brief 05/2022, 1–16, 6 und 10.

²⁰ Heller, Studienerfolg, 142.

²¹ Diese Neufassung obliegt der »Fachkommission II der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums«. Zu deren Geschichte und Profil vgl. Lenhard u. a., Theologisch-Religionspädagogische Ausbildung, 19–87, zu *einer möglichen* Neufassung vgl. den Beitrag von David Käbis/Mirjam Schambeck in diesem Band.

Bislang gibt es indes keinerlei *fachspezifische* Auswahlmechanismen oder Eignungsabklärungsmöglichkeiten auf dem Weg zum Beruf der Religionslehrerin bzw. des -lehrers. An vielen Studienstandorten ist zwar ein *Numerus clausus* für die Lehramtsstudiengänge insgesamt üblich, der jedoch weniger der qualifizierten Auswahl dient als der limitierten Zahl der Studienplätze in der Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft Rechnung trägt. Die zur Verfügung stehenden Plätze werden anteilig auf die verschiedenen Fächer heruntergerechnet. Immerhin haben seit 2013 – in diesem Jahr hat die KMK »Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerausbildung« verabschiedet²² – nicht wenige Universitäten und Pädagogische Hochschulen fachübergreifende *Eignungsabklärungsverfahren* für das Lehramt installiert, die in aller Regel auf freiwillige Selbstselektion der Studierenden zielen; in einigen Bundesländern ist die Implementierung solcher Verfahren landesgesetzlich vorgeschrieben.²³

Diese Konstellation ist einigermaßen erstaunlich – weil so den eingangs angedeuteten Unwuchten kaum Einhaltung geboten werden kann und weil sich aus den Kriterien für gute (Religions-)Lernende unschwer Erwartungen an diejenigen, die sich auf den Beruf vorbereiten wollen, ableiten lassen. Gesucht werden – so würde ich es tentativ formulieren – junge Erwachsene,

- die *intellektuell geeignet* sind, ein Studium zu schultern, die erforderlichen theologischen und religionspädagogischen Kompetenzen zu erwerben und sich auf einen berufslebenslangen Prozess der kritischen Selbstreflexion ihres beruflichen Handelns einzulassen,
- die eine *Persönlichkeit ohne profunde Störungen* erkennen lassen,
- zudem ein fachliches Interesse an Theologie (und Religionswissenschaft) sowie einen *konstruktiven Bezug auf Religion* bzw. einen »*Zusammenhang mit Zeugnis und Dienst*«²⁴ der Kirche, in deren Namen es Religionsunterricht zu erteilen gilt,

²² Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013, www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf (Stand: 23.05.2023). Die KMK plädiert darin für (freiwillig zu nutzende) Self-Assessments und lehnt die Einführung von Fremdselektionsverfahren ab.

²³ Birgit Nieskens, Eignungsabklärung und Zulassungssteuerung für den Lehrerberuf. Perspektiven, Instrumente und Erfahrungen, in: Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung, hg. von Annette Boeger, Wiesbaden 2016, 155–180. Vgl. als grundlegende Bestandsaufnahme für die Zeit vor der KMK-Empfehlung Birgit Nieskens/Heike Demarle-Meusel (Hg.), Für den Lehrerberuf geeignet? Eine Bestandsaufnahme zu Eignungsabklärung, Beratung und Bewerberauswahl für das Lehramtsstudium, Bonn 2012.

²⁴ So die kluge Formulierung in der Stellungnahme der Kommission I der EKD (vom Rat der EKD in seiner Sitzung vom 07./08.07.1971 zustimmend entgegengenommen) »Zu fassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts«, in: Die Denkschriften der EKD,

- die *die Motivation und das kommunikative Geschick* erwarten lassen, um *mit Kindern und Jugendlichen* zu deren Wohl und Entfaltung pädagogisch zu arbeiten
- und sich kooperativ in *Team-Konstellationen* bewegen können, d.h. in berufsgleichen Teams aus Lehrerinnen und Lehrern sowie in berufsgemischten Teams aus Lehrer:innen sowie Sozialarbeiter:innen, Schulpsycholog:innen, Schulpfarrer:innen, usw.

Diesen Kriterien könnte Rechnung getragen werden, indem neben einem validen Nachweis der Studierfähigkeit (Abitur) *entweder* ein Self-Assessment (inklusive Persönlichkeitstest) nahegelegt wird, das Studieninteressierte innehalten und eigene Konsequenzen ziehen lässt (sog. Selbstselektion), *oder* aber durch ein elaboriertes Testverfahren, dessen Ergebnisse für die Teilnehmenden verbindlich wären (sog. Fremdselektion). Angesichts der oben skizzierten Lage – einerseits sind in etlichen Bundesländern bzw. an etlichen Standorten bereits Verfahren des Self-Assessment implementiert, andererseits sind verpflichtende Fremdselektionsmechanismen laut KMK-Beschluss aus dem Jahr 2013 nicht gewünscht – sollten sich Religionspädagogik, E-TFT/KIET und Kirchen m.E. für Self-Assessments bzw. für die Bereitstellung von Verfahren zur Berufseignungsabklärung einsetzen.

Konkret hieße dies viererlei:

Erstens: E-TFT/KIET und Kirchen sollten eine Sichtung der vorhandenen Verfahren und der Ergebnisse ihrer Anwendung vornehmen – genannt seien etwa die »Kasseler Eignungsabklärung für den Lehrerberuf«²⁵, das Parcours-Verfahren der Universität Passau, das ein eintägiges Assessment-Center anbietet,²⁶ oder das fremd- und selbstselektive Auswahlverfahren der Leuphana-Universität Lüneburg.²⁷

Zweitens: Sofern eine Sichtung dieser Bemühungen gute Ergebnisse verheißt, sollten in Bundesländern und an Studienstandorten, wo solche Verfahren implementiert sind, Institute bzw. Fakultäten Studieninteressierte für das Lehramt Religion ausdrücklich und (für Studieninteressierte) unübersehbar zur Nutzung dieser Verfahren auffordern.

hg. vom Kirchenamt der EKD, Bd. 4/1: Bildung und Erziehung, Gütersloh 1987, 56–63, 60 f.

²⁵ https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/03_U_Kassel_Eignungsabklaerung.pdf (Stand: 23.05.2023).

²⁶ Norbert Seibert, Anmeldeplattform zum Parcours, <http://parcours-eignung.de/index.php> (Stand: 23.05.2023).

²⁷ Beschrieben bei Nieskens, Eignungsabklärung, 173–176.

Drittens: Kirchen und E-TFT/KIET sollten dafür werben, dass solche Verfahren in allen Bundesländern bzw. an allen Studienstandorten (an denen sie selbst mit Studiengängen vertreten sind) implementiert werden.

Viertens: E-TFT/KIET und Kirchen sollten sondieren, ob und in welcher Weise in die Verfahren zur Berufseignungsabklärung spezifische Gesichtspunkte für das Lehramt Religion aufgenommen wurden oder werden sollten bzw. könnten. (Alternativ wäre die Einführung eines ergänzenden oder ggf. nur für dieses Fach angebotenen Self-Assessments allein für die Religions-Lehramtsstudiengänge zu prüfen, zu entwickeln und zu erproben.)

Dass vielerorts ein hoher Druck besteht, eine hinreichend hohe Zahl an Studierenden für das Lehramt zu gewinnen, spricht nicht gegen diese Erwägung. Denn benötigt wird keine möglichst hohe Zahl von Studierenden, sondern eine möglichst hohe Zahl guter Studierender – und für diese kann eine Auswahl durchaus ein Attraktor sein. Allerdings sollte die Einführung solcher Assessments zu der Feststellung der Eignung für den Lehrberuf (wie eingangs unterstrichen) einhergehen einerseits mit Maßnahmen, die das Ansehen des Berufs stabilisieren bzw. erhöhen und andererseits mit einer Verbesserung der Rahmenbedingungen der Religionslehrer:innenbildung entlang der o. g. Baustellen: Entwicklung eines realitätsgerechteren Leitbildes, Verbesserung der Personalsituation und Infrastruktur, didaktische Qualifikation der Lehrenden in der Lehramtsausbildung, Verzahnung von Theorie und Praxis.

Exkurs: Modalitäten von Self-Assessments

Was das Verfahren eines Self-Assessments angeht, so ist hier nicht der Ort Details zu besprechen, doch gibt es zur Berufseignungsdiagnostik – auch speziell für den Lehrberuf (allerdings nicht speziell für Religionslehrerinnen und -lehrer) – recht breite Forschung mit signifikanten Ergebnissen.²⁸

- Dazu zählt etwa die Empfehlung des »trimodale[n] Ansatz[es] der Berufseignungsdiagnostik«. Er umfasst »*de[n] biografische[n] Ansatz*, der die diagnostische Erfassung [...] vergangener Leistungsergebnisse zum Gegenstand hat, *de[n] simulationorientierte[n] Ansatz*, der berufliche Anforderungen durch inhaltsvalide Verhaltensstichproben abbildet, und *de[n] eigenschafts- oder konstruktorientierte[n] Ansatz*, der auf die Erfassung homogener Konstrukte im Sinne von »Traits« abzielt. Um der Methodenabhängigkeit entgegenzuwirken, sollte in der Eignungsdiagnostik auf eine [... sc. komple-

²⁸ Vgl. Ewald Terhart/Hedda Bennewitz/Martin Rothland (Hg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf, 2. überarb. und erw. Aufl., Münster/New York 2014, darin v. a. das Kapitel »Forschung zur Lehrerbildung«, 441 ff.; Annette Boeger (Hg.), Eignung für den Lehrerberuf. Auswahl und Förderung, Wiesbaden 2016.

mentäre] Berücksichtigung verschiedener diagnostischer Ansätze zurückgegriffen werden«.²⁹

- Unterschiedliche Verfahren sind bewährt für die Erhebung verschiedener Kriterien: »Schulnoten [etwa] stellen gute Prädiktoren des Studienerfolgs dar«, strukturierte oder sog. situative Interviews eignen sich, um den »späteren Berufserfolg als Lehrkraft« abzusehen, Persönlichkeitstests im Sinne des Big Five-Modell gelten ebenfalls als belastbar für die Feststellung der Berufseignung.³⁰
- Nicht wenige Verfahren sind (für die nicht-fachspezifische Eignungsabklärung für den Lehrberuf) bewährt und verfügbar, etwa »Career Counselling for Teachers« (CCT), »Fit für den Lehrerberuf« (FIT) oder »Selbsterkundung zum Lehrerberuf mit Filmimpulsen« (SeLF).³¹

Schließlich ist zu bedenken, dass solche Auswahlverfahren in zwei Richtungen ausgelegt werden können – entweder in Richtung einer Bestenauslese (dann dient das Verfahren dazu, die mutmaßlich bestgeeigneten Studienbewerber:innen zu identifizieren) oder aber in Richtung einer Schadensbegrenzung (dann dient das Verfahren dazu, mutmaßlich ungeeignete Studienbewerber vom Lehrberuf fernzuhalten).

In jedem Fall können Self-Assessments eine wichtige Rückmeldefunktion für die Studierenden übernehmen, d.h. im Erfolgsfall Vergewisserung und Orientierung bieten – umso mehr, wenn sie organisatorisch und kommunikativ eingebettet werden in die Studieneingangsphase.

3 Finnland als Modell?

In Europa ist eine gezielte Auswahl von Lehramtsstudierenden einschließlich Religionslehramtsstudierenden, die über einen Schulnoten-basierten Numerus clausus hinausgeht, *weithin unüblich*. Eine Ausnahme stellt *Finnland* dar: »As long as a Finland has had class teachers and teacher training, the suitability of those applying to the field has been evaluated. Every applicant has been seen, heard, and assessed, and the selection process has always been rigorous. This

²⁹ Katja Päßler/Benedikt Hell/Heinz Schuler, Grundlagen der Berufseignungsdiagnostik und ihre Anwendung auf den Lehrerberuf, in: *ZfP* 57 (2011) 5, 639–654, 639 f.

³⁰ A. a. O., 640 f.

³¹ Hier nach Nieskens, Eignungsabklärung, 167 f. Auf die genannten drei Verfahren verweist z. B. das Studiendekanat Lehrerbildung der Georg-August-Universität Göttingen Interessierte an einem Lehramtsstudiengang, www.uni-goettingen.de/de/434401.html (Stand: 23.05.2023).

holds true still today.«³² In diesem Auswahlverfahren, das für alle Lehramtsstudiengänge sowie für die Erzieher:innenbildung gilt, kamen in den 2000er Jahren durchschnittlich etwa zehn Bewerberinnen und Bewerber auf jeden Studienplatz für das Lehramt (!) – die Voraussetzung dafür ist, dass der Lehrer:innen- und Erzieher:innen-Beruf hoch geschätzt und öffentlich als maßgeblich für die Zukunft des Landes kommuniziert wird.

Die Kriterien und das Procedere der Auswahl haben sich seit Einführung der formalen Lehrer:innenbildung im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts und seit ihrer Überführung an die Universität im Jahr 1971³³ mehrfach geändert – gegenwärtig gibt es ein *Drei-Stufen-Assessment* für alle Lehramtsstudierenden außer denjenigen, die »Subject teacher« in den höheren Klassen werden wollen:³⁴

- Die erste Stufe besteht in der Auswertung der Schulabgangsnoten der Bewerberinnen und Bewerber, also in einem Numerus clausus.
- Die zweite Stufe besteht in einem landesweit einheitlichen schriftlichen Test, der sog. »VAKAVA-examination«.
- Die dritte Stufe besteht in einem mündlichen Test, den jeder der acht finnischen Studienstandorte³⁵ selbstständig designt: Zumeist handelt es sich um »group and individual interviews and a discussion moment to evaluate applicants' cooperation skills.«³⁶ Dabei wird »zum Beispiel gefragt, warum [...] sich [die Anwärter:innen] bewerben und weshalb sie ausgerechnet Lehrer werden wollen. Dann werden die Bewerberinnen und Bewerber gebeten, die Arbeit zu beschreiben, die sie künftig machen wollen und auch, wo sie sich in zehn Jahren sehen. Schließlich müssen sie ihre Stärken und Schwächen beschreiben, die im Lehrerberuf relevant sein könnten.«³⁷ Diese letzte Stufe trägt zudem auch zu einem Wettbewerb unter den Universitäten um gute

³² Satu Uusiautti/Kaarina Määttä, Who is a Suitable Teacher? The Over-100-Year Long History of Student Selection for Teacher Training in Finland, in: *International Journal of Sciences* 2 (2013), 109–118, 109.

³³ Zur Geschichte der finnischen Lehrer:innenbildung vgl. etwa Jessica Aspfors u. a., Equity, Trust and Autonomy. Perspectives of Teacher Education in Finland, in: *International Handbook of Teacher Education*, ed. by K. G. Karras/C. C. Wolhuter, Nicosia 2019, 573–590, 579 f.

³⁴ Vgl. Meike Kricke, Die Auswahl von Lehramtsstudierenden. Ein Beispiel aus Finnland, in: Boeger, Eignung, 305–332.

³⁵ University of Helsinki, University of Eastern Finland, University of Jyväskylä, University of Lapland, University of Oulu, University of Tampere and University of Turku und die schwedisch-sprachige Abo Akademi University.

³⁶ Uusiautti/Määttä, Suitable Teacher, 113 f.; vgl. Aspfors et al., Equity, 581.

³⁷ Regina Köhler (im Interview mit Sirkku Kupiainen), Finnlands strenges Auswahlverfahren für das Lehramtsstudium (2020), <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/strenges-auswahlverfahren-fuer-das-lehramtsstudium> (Stand: 23.05.2023).

Studierende bei – alle Beteiligten haben auf diese Weise ein hohes Interesse an guten Auswahlverfahren und einem guten Studienangebot.

Kurzum: »In teacher education, the selection process measures both academic abilities and personal suitability and motivation for the profession. [...] Consequently, student teachers' study progress and graduation rates are among the best in most universities.«³⁸ Auch im internationalen Vergleich wird die Lehrer:innenbildung in Finnland immer wieder gelobt.³⁹ Insofern lässt sich in Finnland Anschauung gewinnen für ein funktionales und operationalisiertes Verfahren *fremdselektiver* Studierendenauswahl.

Der finnische Weg eines fremdselektiven Auswahlprozesses für den Lehrberuf ist in Deutschland nicht ohne eine generelle Umsteuerung seitens der KMK (Entscheidung für obligatorische Anwendung fremdselektiver Verfahren, Entwicklung eines bundesweit einsetzbaren Verfahrens, Setzung politischer Signale der Wertschätzung für den Beruf) beschreibbar – auch wenn er mir überzeugend zu sein scheint: Er spiegelt die Wertschätzung des Berufs sowie der Fähigkeiten des Lehrer:in-Seins wider und führt zu einer Auswahl geeigneter Studierender.

4 Welche Religionslehrenden braucht guter Religionsunterricht? Die Arbeit an der eigenen Theologie als organisierende Mitte ihrer Bildung

In gewisser Weise hat dieser Beitrag das Pferd bislang von hinten aufgezügelt, indem ich für die systematische, wenngleich (zunächst) freiwillige Nutzung von selbstselektiven Verfahren zur Klärung der Berufseignung plädiere. Eine solche Eignungsklä rung trägt naturgemäß nicht dazu bei zu definieren, was gute Religionslehrende auszeichnet – im Gegenteil: Sie setzt voraus, dass klar ist und kommuniziert werden kann, was diese ausmacht. Allerdings ist dies im Wesentlichen auch tatsächlich geklärt: Hochrangige Texte – etwa die Standards der KMK⁴⁰ – definieren die wichtigsten Tätigkeitsfelder und Kompetenzen von *Lehrer:innen im Allgemeinen*, die Ausarbeitungen der Fachkommission II⁴¹ lassen hinreichend deutlich erkennen, was von *Religionslehrer:innen* erwartet wird.

An dieser Stelle möchte ich lediglich eine Anregung zur Diskussion stellen: Die angestrebte »theologisch-religionspädagogische Kompetenz«⁴² bzw. die De-

³⁸ Aspfors u. a., *Equity*, 582.

³⁹ OECD, *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris 2019.

⁴⁰ Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK).

⁴¹ Lenhard u. a., *Theologisch-Religionspädagogische Ausbildung*, 89–188; 243–279.

⁴² A. a. O., 254 f.

definition des »Professionswissens«⁴³ braucht eine fachspezifische organisierende Mitte, wenn sie sich nicht in der Addition der Teilkompetenzen und Wissensbestände verlieren soll. Die Rolle dieser organisierenden Mitte könnte bzw. sollte, so mein Vorschlag, die Arbeit am *Entwurf einer je eigenen Theologie der angehenden Religionslehrenden* ausfüllen: Gemeint ist nicht das Schreiben einer Dogmatik, sondern die Skizze einer individuellen »Logik der Theologie« (Dietrich Ritschl), die exegetisch, systematisch oder induktiv-religionspädagogisch grundiert sein kann und erkennen lässt, welchen Reim sich die Studierenden zum gegebenen Zeitpunkt auf die Theologie machen – in ihrer Lebenssituation als junge Erwachsene (bzw. als Baustein ihrer je eigenen religiösen Bildungsbiografie) und im Kontext ihrer Aufgabe, bildsam mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten.

Dieser Vorschlag greift verschiedene konzeptuelle Traditionen auf. Vorderhand knüpft er mit der Arbeit an der Theologie junger Erwachsener an die Programmatik der »ordinary theology« und der Kinder- und Jugendtheologie an,⁴⁴ zudem an die »Richtungsanzeige« der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung unter dem Titel »Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen.«⁴⁵ Was hier mit dem Konzeptbegriff »eigene Theologie« gemeint ist, hat intermediären Charakter: Die Elemente der eigenen Theologie sind im Übergang zu verorten von »Glaubenssätzen« zu »dogmatischen Sätzen«⁴⁶ bzw. von der »Alltagsprache der Gläubigen« zu »regulativen Sätzen.«⁴⁷ Auf der einen Seite soll und wird die eigene Theologie von Studierenden und Referendar:innen nicht die Komplexität und Kohärenz wissenschaftlich elaborierter Theologien (Schleiermacher: »dogmatische Theologie«; Ritschl: »Theologie im engsten Sinn des Wortes«) erreichen – sie soll aber sehr wohl etwa die gewählte Methode ausweisen und eine begründbare Ordnung erkennen lassen, verständlich sein (idealerweise für Peers ebenso wie für Leser:innen aus der wissenschaftlichen Theologie) und begrifflich, logisch und sachlich möglichst stimmig sein.⁴⁸ Auf der anderen Seite soll die eigene

⁴³ Vgl. Kunter u. a., Professionelle Kompetenz von Lehrkräften.

⁴⁴ Dazu hier nur Bernd Schröder, Religionspädagogik, 2. überarb. und erg. Aufl., Tübingen 2021, 184–186.

⁴⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Bildungsbiografien ermöglichen. Eine Richtungsanzeige [...] für die vernetzende Steuerung evangelischer Bildung, Leipzig 2021.

⁴⁶ Friedrich Schleiermacher, Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt (2. A. 1830/31), KGA 1, Bd. 13, Berlin 2003; §§ 15 f.

⁴⁷ Dietrich Ritschl, Zur Logik der Theologie. Kurze Darstellung der Zusammenhänge theologischer Grundgedanken, München 1983, v. a. 138–144.

⁴⁸ Mit Paul Tillich, Systematische Theologie, 3 Bde. (1958–1966), Darmstadt 1984, Bd. 1, 67–73, soll die eigene Theologie »methodische«, »semantische« und »logische Rationalität« erkennen lassen.

Theologie nicht bloß die Gestalt von in Worte gefassten »Creditionen«⁴⁹ bzw. bekenntnisförmigen Überzeugungen annehmen – sie soll aber sehr wohl genau solche theologischen Themen, Denkfiguren und Vordenker:innen zur Darstellung bringen, die die jungen Theolog:innen zum gegebenen Zeitpunkt als überzeugend wahrnehmen. Dabei ist bewusst zu halten, dass jeweils nur ein vorläufiges Stadium eigener Theologie zur Darstellung kommt, das idealerweise berufslebenslang fortgeschrieben werden kann und soll.

Die Aufgabe, eine solche Theologie zu entwickeln, kann in verschiedener Weise (und ohne große Umstellungen) in den Studienverlauf eingebaut und methodisch umgesetzt werden – etwa anhand dreier Stationen: Unverzichtbar dürfte es sein, sie schon im Rahmen einer Einführungsveranstaltung für Lehramtsstudierende vor Augen zu stellen. Ein Seminar im ersten Semester des Masterstudiums kann vorliegende Entwürfe elementarer Theologie aus professioneller Feder⁵⁰ besprechen und Kriterien bzw. Gestaltvorgaben für den anzufertigenden Entwurf klären. Ein Modul in der Schlussphase des Studiums kann Raum geben, die Entwürfe unter Peers sowie mit Lehrenden zu diskutieren, bleibende Schwierigkeiten und anstehende weitere Klärungen zu identifizieren, und zu ermutigen, auf dem weiteren Weg (Referendariat, Vokationstagung, FEA) an dieser Baustelle zu arbeiten. Methodisch kann der Entwurf etwa als Portfolio gestaltet werden oder als Mindmap mit explizierendem Essay; ergänzend könnten etwa die Mentorate Anregungen geben – etwa durch Schreibretriten, ökumenische Begegnungen, spirituelle Erfahrungsräume, Vortrags- und Gesprächsformate.⁵¹ Doch nicht nur die Studierenden, auch die Lehrenden müssten sich die gestellte Aufgabe zu eigen machen: Sie hätten den Beitrag ihrer jeweiligen Lehre zur Formung einer solchen Theologie zu prüfen und durch Einbau einschlägiger Reflexionsaufgaben zu verbessern; sie müssten nicht zuletzt bereit

⁴⁹ Vgl. dazu Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 22 (2023), Heft 1.

⁵⁰ Vgl. neben den Arbeiten etwa von Dorothee Sölle (1929–2003) oder Heinz Zahrnt (1915–2003) Tom Kleffmann, *Kleine Summe der Theologie*, Tübingen 2021; Dietrich Korsch, *Mit der Theologie anfangen. Orientierungen für das Studium*, Tübingen 2020; Ders., *Antwort auf Grundfragen christlichen Glaubens. Dogmatik als integrative Disziplin*, Tübingen ²2020 (erste Auflage u. d. T. »Dogmatik im Grundriss«, 2000); Ulrike Link-Wieczorek/Ralf Miggelbrink/Dorothea Sattler/Michael Haspel/Uwe Swarat/Heinrich Bedford-Strohm, *Nach Gott im Leben fragen. Ökumenische Einführung in das Christentum*, Gütersloh 2004; Dietrich Ritschl/Martin Hailer, *Grundkurs christliche Theologie*, Neukirchen-Vluyn 2006 (³2010).

⁵¹ Für vielfältige Anregungen zur Ausgestaltung danke ich den Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Konsultation.

sein, Entwürfe der Studierenden zu lesen und sich bzw. ihre theologische Expertise als kritisch-konstruktiven Resonanzraum zur Verfügung zu stellen.⁵²

Von einem solchen Element im Bildungsgang »Lehramt Religion« erhoffe ich mir, dass es

- für Studierende wie Lehrende (!) zum roten Faden durch Studium, Referendariat und Fortbildung taugt und die Theologizität des Studiengangs Ev. (bzw. Kath.) Religion bewusst hält,
- die Positionierungsbereitschaft und -fähigkeit der Studierenden in religiösen bzw. theologischen Fragen fördert,⁵³ und ihnen hilft, den in ihrem Beruf erforderlichen »okkasionell-sozialen Modus des Theologietreibens« zu entwickeln,⁵⁴ oder – mit der COACTIV-Studie gesprochen – Fachlichkeit, Fachdidaktik und berufliches Selbstkonzept zusammenzuhalten,⁵⁵
- bundesweit umsetzbar und zugleich kontextuell wie intergenerationell auszugestalten ist: In Hamburg werden theologische Entwürfe andere Ausgangspunkte und Logiken wählen als in Ostdeutschland oder auf der Schwäbischen Alb;⁵⁶ die theologischen Zugänge junger Theologinnen und Theologen kommen systematisch ins Gespräch mit denjenigen wissenschaftlich etablierter Fachleute.

Kurz:

Welche Religionslehrenden guter Religionsunterricht braucht, muss m.E. nicht *ab ovo* neu beantwortet werden. Maßgebliche Leitbilder und Maßgaben liegen vor – auch wenn diese, nicht zuletzt in Entsprechung zur jeweils geltenden Form des Religionsunterrichts, einer Justierung bedürfen.⁵⁷

Mein Vorschlag zielt in Anbetracht dessen darauf, einerseits der Auswahl der Studierenden mehr Aufmerksamkeit zu schenken als ihr – und damit ihnen (!) – bislang zuteil wird, und andererseits die theologische Selbstexplikation junger

⁵² Vgl. etwa das Themenheft der »Praktischen Theologie« zum Thema »Didaktik der Glaubenslehre« = PrTh 57 (2022) 1, 1–37.

⁵³ Die Studie von Fuchs/Wiedemann, »Ich studiere Theologie, weil ...«, 140 weist auf eine speziell bei Studierenden Evangelischer Religion anzutreffende »Sprachlosigkeit« im Blick auf ihre Konfession bzw. ihr Konfessionsverständnis hin.

⁵⁴ Bernd Schröder, Religion unterrichten, Göttingen 2022, 66.

⁵⁵ Anschauung bietet Mirjam Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Reli-
lehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br. 2022.

⁵⁶ Zu den jeweiligen Modellen siehe u. a. Bernd Schröder, Religionsunterricht im Plural –
und doch vor gemeinsamen Herausforderungen, in: ThLZ 146 (2021) 4, 255–270.

⁵⁷ In fachdidaktischer Hinsicht scheinen mir die Anforderungen trotz divergierender
Modelle des Religionsunterrichts zu konvergieren; s. dazu Bernd Schröder/Jan Woppowa
(Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch,
Tübingen 2021, bes. 36–48.

Religionslehrer:innen zu fördern. Dies könnte sowohl der Stärkung des theologischen Profils der Religionslehrer:innenbildung dienen als auch den individuellen religiösen Bildungsbiografien der Studierenden deutlicher Rechnung tragen als dies bislang gelingt.

»Welche Religionslehrer:innen braucht guter Religionsunterricht?«

Response aus Sicht der zweiten Ausbildungsphase

Rainer Merkel

1 Die Frage einer Berufseignungsabklärung

Auch aus Sicht des Vorbereitungsdienstes ist es zweifellos wünschenswert, die Eignung oder Nicht-Eignung für das Religionslehramt nicht erst mit der Zweiten Staatsprüfung festzustellen. Eine Selektionsfunktion hat die zweite Ausbildungsphase jedoch nur in sehr begrenztem Maß. Trotz steigender Anforderungen ist sie in nahezu allen Bundesländern auf 18 Monate geschrumpft. Die meisten haben schon parallel zum Studium autodidaktisch unterrichtet und werden zur Unterrichtsversorgung gebraucht. Auch die Einstellung in den regulären Schuldienst wird von der Mangelsituation bestimmt.¹ Eine Wertschätzung für den Lehrberuf täte dringend not, und zwar nicht primär monetär, sondern in Form einer strukturellen, dem akademischen Kerngeschäft angemessenen Entlastung. Trotz oder wegen dieser Situation scheitern durchaus immer wieder Lehrkräfte am Nadelöhr Vorbereitungsdienst. Ungeklärt ist dabei, in welchem Umfang das Lehramtsstudium die gesetzten Erwartungen erfüllt, in welchem prozentualen Anteil es zum Abbruch oder Fachwechsel kommt und ob Studierende der Theologie über- oder unterproportional zufrieden mit der Wahl ihres Faches sind. Allein die Abbruchquote ist sowohl für das Studium als auch für den Vorbereitungsdienst überraschend schwach erforscht.

Wie ein Forscher:innenteam aus Rostock darlegt, sind die Statistiken, über die man im digitalen Zeitalter grundsätzlich verfügt, wenig belastbar. Die übliche Bestimmung der Erfolgs- und Abbruchquoten im Studium erfolgt durch einen Kohortenvergleich, der zu verschiedenen Zeitpunkten, nach Fortschritt im je-

¹ Laut KMK wurden 2021 fachübergreifend 4,4 % ohne lehramtsbezogenes Studium in den Vorbereitungsdienst und 9,3 % direkt in den öffentlichen Schuldienst eingestellt, vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland IVC/Statistik, Einstellung von Lehrkräften 2021. Tabellenauszug, Berlin 2022, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/EvL_2021_Tabellenwerk.pdf (Stand: 23.05.2023), 9, 15.

weiligen Fachsemester, gezogen wird. Aus der Differenz wird dann die Quote des Abbruchs ermittelt.² Im Gegensatz dazu haben die Rostocker genauere Beobachtungen der Studienverläufe im Land Mecklenburg-Vorpommern angestellt. Dabei zeigt sich, dass die bisher vorliegenden Statistiken die Wechselbewegungen, etwa den Fachwechsel innerhalb des Lehramtsstudiums, den Hochschulwechsel, den Bundeslandwechsel oder den Wechsel in ein Nicht-Lehramtsstudium oft als Abbruch werten. Schwund sei aber nicht automatisch Abbruch. Echte Abbrüche lägen nur in etwa der Hälfte der Fälle vor.³ Empirisch seien nur Tendenzen erkennbar. So sei erstens die Abbruchquote im Lehramtsstudium im Vergleich zu anderen Studiengängen insgesamt gering. Und zweitens betreffe der Schwund eher die Sekundarstufe als die Grundschule und die Sonderpädagogik.⁴ Immerhin sei der Weg für eine fundierte bundesweite Statistik auch der einzelnen Studienverläufe durch eine Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes 2016 geebnet worden. Genauere Zahlen seien also bald zu erwarten.⁵

Nicht besser steht es um die Dokumentation der Zahlen zum Vorbereitungsdienst, der kaum Wechselbewegungen kennt und daher sehr viel leichter zu erfassen wäre. So heißt es zwar auf der Internetseite der KMK, auf der seit 2007 Zahlen zur Rekrutierung von Lehrkräften bereitgestellt werden, zu Studium, Vorbereitungsdienst und Einstellung in den Schuldienst: »Bei den ersten beiden Phasen werden jeweils die Anfänger und Absolventen statistisch nachgewiesen.«⁶ Bei genauerer Betrachtung der dokumentierten Zahlen erweist sich diese Aussage allerdings als falsch. Abgebildet werden die Zahl der Einstellungen in den Vorbereitungsdienst und die Zahl der Einstellungen in den Schuldienst. Dabei wird auch die Zahl der eingestellten Neuabsolventinnen und Neuabsolventen nach dem Vorbereitungsdienst erfasst und nach Schularten oder Bundesländern differenziert.⁷ Die Abbruchquote in der zweiten Ausbildungsphase lässt sich damit aber nicht ermitteln. Verlässliche Zahlen liegen m. W. einfach nicht vor. Dass ein beträchtlicher Anteil von Lehrkräften nicht im Beruf ankommt, belegt die Erfahrung. Bevor eine Berufseignungsabklärung oder eine Evaluation des Lehramtsstudiums erfolgen kann, sind fundierte Zahlen und Ursachenforschung unverzichtbar.

² Vgl. Torben Güldener/Nils Schümann/Ivonne Driesner/Mona Arndt, Schwund im Lehramtsstudium, in: *Die Deutsche Schule* 112 (2020) 4, 381–398, 384.

³ A. a. O., 395.

⁴ A. a. O., 384, 395. Letzteres liegt insofern nahe, als im Grundschullehramt und in der Sonderpädagogik das pädagogische Interesse vor dem Fachinteresse stehen dürfte.

⁵ A. a. O., 393.

⁶ Kultusministerkonferenz, Einstellung von Lehrkräften, www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/einstellung-von-lehrkraeften.html (Stand: 23.05.2023).

⁷ A. a. O., 5, 12.

2 Die Bedeutung der Religiosität von Religionslehrenden

Wer früh abbricht, ist vom Schulbetrieb mit seinen Anforderungen im Allgemeinen, nicht speziell vom Religionsunterricht frustriert. Der Religionsunterricht sorgt jedenfalls Studien zufolge für eine hohe Berufszufriedenheit.⁸ Der positive Umgang mit Religion könnte also nicht nur eine notwendige Voraussetzung, sondern auch ein Faktor der Berufszufriedenheit sein. Ein solches Bild hat vor über 20 Jahren die vielbeachtete, groß angelegte niedersächsische Religionslehrer:innen-Studie gezeichnet. Sie entkräftete die traditionelle Vorstellung, die Religionslehrkraft müsse Religion als Zeuge oder Zeugin authentisch verkörpern. Vielmehr wurde eine reflexive Distanz zwischen der jeweils eigenen gelebten und der gelehrten Religion der Lehrperson deutlich. Dem Verhältnis von gelebter und gelehrter Religion wurde eine überaus fruchtbare Spannung für religiöse Bildungsprozesse attestiert.⁹ Auch die Annahme, der Religionsunterricht sei ent-konfessionalisiert oder gar unchristlich geworden, wurde damit empirisch zurückgewiesen.¹⁰

Die Frage ist, ob diese Befunde 2022 und in naher Zukunft noch immer gelten können. Erstens ist die Tendenz zur Versachlichung des Religionsunterrichts inzwischen unübersehbar.¹¹ Zweitens werden von Außenstehenden, in laienhafter Verzerrung der Unterrichtswirklichkeit, öffentliche Rufe nach einem religionskundlichen Konzept laut. So formuliert 2020 etwa die ZEIT: »Lehren sollt ihr, nicht bekehren!«¹² Und drittens sind sowohl eine Pluralisierung als auch ein Rückgang der religiösen Beheimatung, des konfessionellen Profils und der kirchlichen Bindung nicht nur auf Seiten der Schüler:innenschaft, sondern auch auf Seiten der Lehrkräfte unbestreitbar. Auf den ersten Blick geurteilt, vermittelt die professionelle Religionslehrkraft im 21. Jahrhundert in erster Linie Sach-

⁸ Vgl. Manfred Pirner, Art. Professionsforschung, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Professionsforschung.100007>, 9.

⁹ Andreas Feige/Bernhard Dressler/Wolfgang Lukatis/Albrecht Schöll, »Religion« bei ReligionslehrerInnen. Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen, Münster u. a. 2000, 178, 455–457 u. ö.

¹⁰ A. a. O., 203 f.

¹¹ Vgl. Pirner, Professionsforschung, 5.

¹² Joachim Wagner, Lehren sollt ihr, nicht bekehren!, in: Die ZEIT 53 (2020), aktualisiert am 18. 12. 2020, www.zeit.de/2020/53/religionsunterricht-kirchen-christentum-glaubensaekularisierung (Stand: 23. 05. 2023). Im Artikel heißt es plakativ: »In einer Gesellschaft, die multireligiöser und areligiöser zugleich geworden ist, brauchen wir eine neue Form des Religionsunterrichts, einen Systemwechsel von der konfessionellen Unterweisung zur Religionskunde.«

wissen über Religion. Diese Entwicklung wäre fatal, weil Sprache, Form und Wesen der christlichen Religion ebenso wie die ›Spannung‹ im Religionsunterricht in der Gefahr stehen, im distanziert-religionskundlichen Modus abhandenzukommen.

Ein solcher Alarmismus ist jedoch verfrüht. Denn die angehenden Lehrkräfte scheinen durchaus Befriedigung daraus zu ziehen, selbst im säkularisierten Kontext Glaubenszeugnisse des Christentums als Sinnangebot einzuspielen. Zu wenig wird gesehen, wie sehr der Religionsunterricht sein spezifisches Profil schon allein durch die Auswahl und Didaktisierung von Zeugnissen der jüdisch-christlichen Tradition erhält.¹³

Wenn diese Form von Positionalität das Fach bedeutsam und sogar attraktiv macht, sich Studierende darauf einlassen wollen und früh auf diese Aufgabe hin ermutigt werden, muss ihre Religiosität keineswegs als defizitär beschrieben werden. Auch die Kirchen könnten (und sollten?) davon absehen, konfessionsbewusste und kirchenloyale Lehrerinnen und Lehrer zu erhoffen, und – bescheidener – deren konstruktiven, lebendigen Umgang mit Religion schätzen.

3 Die Gestaltung der Religionslehrer:innenbildung und die Formulierung von Leitbildern

Der Religionsunterricht hat durch das kompetenzorientierte Lernen an Anforderungssituationen einen bemerkenswerten Innovationsschub erfahren. Wenn in Analogie zu diesem Konzept auch schon im Studium Handlungssituationen aus der beruflichen Praxis bearbeitet würden, ließe sich dem Berufsfeldbezug konsequenter Rechnung tragen.¹⁴ Dabei ist allerdings die Begrenzung des Ansatzes wachzuhalten. Denn das Religionslehramt hat zwar handwerklich erlernbare Seiten, als Bildungsberuf aber auch unverfügbare Anteile. Außerdem sind die unaufgebbaren Unterschiede zwischen dem forschenden Lernen im Studium und dem theoriegeleiteten Erprobungslernen des Vorbereitungsdienstes zu wahren.

Wichtiger scheint es, dass Studierende ihre Erwartung der Klärung persönlicher Fragen im Studium eingelöst finden. Wenn sie im Beruf positionell Religionsunterricht erteilen und ein eigenes Verhältnis zu theologischen Fragen vertreten sollen, müssen sie über distanziert-religionskundliche Module hinaus

¹³ Ausführlich vgl. Rainer Merkel, Wie lernt man, transparent zu unterrichten? Reflexionen notwendiger Trierungsanforderungen in der Ausbildung von Positionalität durch angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in: Theo-Web 21 (2022) 2, 90–100.

¹⁴ Ausgeführt ist das jetzt etwa von Tanja Gojny/Hartmut Lenhard/Mirjam Zimmermann, Religionspädagogik in Anforderungssituationen. Fachdidaktische Grundlagen für Studium und Beruf, Göttingen 2022.

die oben beschriebene Positionalität ausbilden können. Im Vorbereitungsdienst kommen theoretische Einsichten im kollegialen Austausch und in der Kommunikation mit den Lernenden von selbst kritisch auf den Prüfstand. Der Wissenschaftlichkeit des Theologiestudiums tut es keinen Abbruch, wenn bereits hier personenbezogen, in Begegnung auch mit Fremdperspektiven, eben positionell gelernt wird.

Die Fachkommission II der Gemischten Kommission hat angesichts wachsender Pluralität und zunehmender Konfessionslosigkeit die Notwendigkeit unterstrichen, in der Religionslehrer:innenbildung andere Konfessionen, andere Religionen und andere Weltanschauungen stärker zu fokussieren.¹⁵ Verstanden als inhaltliches Additum wären diese Forderungen verfehlt. Die Chance liegt vielmehr darin, durch die Artikulation des Eigenen in der plural verfassten Gegenwart eigene Standpunkte herauszubilden, also einen dialogischen Ansatz zu schärfen. Was in der Schule unter dem Etikett »Schüler:innenorientierung« unhintergebar ist, wäre als »Studierendenorientierung« konsequent auf die erste Ausbildung zu übertragen.

Die komplexen Anforderungen an Religionslehrkräfte in einem griffigen, nicht überbordenden Leitbild zu fixieren, steht noch aus. Dabei stellt sich die Schwierigkeit, unverbunden nebeneinanderstehende, je für sich genommen schlüssige Professionsansätze ins Verhältnis zu setzen. Im kompetenzorientierten Modell, prominent ausdifferenziert von Baumert und Kunter, wird der Bereich des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens beforscht. Überzeugungen, Motivation und Selbstregulation bleiben dabei abgeblendet. Im Habitus-Konzept dagegen hat die Reflexionskompetenz eine Schlüsselfunktion. Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, einen (religionspädagogischen) Habitus zu entwickeln, um mit sukzessive erlernten, theoriebasierten und immer wieder neu überprüften Handlungsmustern den komplexen Unterrichtsalltag bestehen zu können.¹⁶

Wenn Bernd Schröder als organisierende Mitte die Entwicklung einer individuellen Theologie vorschlägt,¹⁷ kommt der Reflexion der Studierenden ebenfalls eine hohe Bedeutung zu. In Nordrhein-Westfalen wurde begonnen, zur Stärkung der Reflexionskompetenz phasenübergreifend die Portfolio-Methode zu

¹⁵ Kirchenamt der EKD (Hg.), Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, Hannover 2022.

¹⁶ Vgl. Ulrich Riegel, Lehrpersonen als Professionelle, in: Ulrich Kropač/Ulrich Riegel (Hg.), Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart 2021, 134–143, 139 f. Zu klären wäre, inwieweit Riegel mit folgender Einschätzung recht hat: »Im religionspädagogischen Diskurs scheint der Habitus jedoch das übergreifende Konzept zu sein [...]«, 141.

¹⁷ Siehe den Beitrag von Bernd Schröder in diesem Band.

implementieren.¹⁸ Religionspädagogisch liegt darin das große Potenzial, die individuellen theologischen Reflexionen in ihrem Prozess abzubilden und persönlich zusammenzuhalten. Es sei allerdings daran erinnert, dass der Ertrag eines Lernprozessportfolios ganz wesentlich von der Prozessbegleitung der Lehrenden abhängt. Diese Zeit und Energie müssten auch Professorinnen und Professoren sich zu nehmen bereit sein.

¹⁸ Maria Boos u. a. (Hg.), Portfolioarbeit phasenübergreifend gestalten. Konzepte, Ideen und Anregungen aus der LehrerInnenbildung. LehrerInnenbildung gestalten, Band 8, Münster 2016, 9.

»Das Studium neu denken!?!«

Theologische Elementaria für Religionslehrer:innen

Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik

Auch angesichts aller guten und engagierten Arbeit, die Tag für Tag in der akademischen Ausbildung von Lehramtsstudierenden und in der Schule geleistet wird: Hinsichtlich des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie und ebenso der Katholischen Theologie kann es so nicht weitergehen. Das Problem ähnelt einer Quadratur des Kreises. Der Fachdiskurs hat zuletzt – über den bislang grundlegenden EKD-Text 96¹ hinaus – steigende, sachlich absolut notwendige Kompetenzanforderungen formuliert, vor allem im Blick auf das interkonfessionelle und interreligiöse Lernen oder das gemeinsame Unterrichten mit Konfessionslosen.² Sie prallen hart auf massive Veränderungen in der religiösen Sozialisation. Eine Vertrautheit mit biblischen Überlieferungen, dogmatischen Loci und theologiegeschichtlichen Konstellationen, aber auch mit Religionssoziologie und Religionskritik kann nicht vorausgesetzt werden. Bisherige Studienordnungen erscheinen als zunehmend dysfunktional. Das Problem lässt sich nicht im Handstreich durch einen Aufsatz lösen. Wir verstehen unsere Ausführungen daher als neuen Auftakt zu einer alten Diskussion,³ die uns dringend nötig erscheint.

¹ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums [= EKD Text 96], Hannover 2009.

² Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, Hannover 2022.

³ Vgl. nur Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-religionspädagogische Ausbildung. Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums. Fachkommission II (Lehramtsstudiengänge) von 1993 bis 2015, hg. von Hartmut Lenhard u. a., Leipzig 2019, bes. die beiden Dokumente »Im Dialog über Glauben und Leben« (1997/2001), 89–188 und 200–206.

1 Zum Grundverständnis des Lehramtsstudiums der Evangelischen Theologie

Theologie als universitäres Fach ist eine Professionswissenschaft. In ihrer klassisch-neuzeitlichen Gestalt zielt sie auf die pfarramtliche Praxis. So heißt es in Friedrich Schleiermachers »Kurzer Darstellung des theologischen Studiums«: »Die christliche Theologie ist der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, ohne deren Anwendung ein christliches Kirchenregiment nicht möglich ist.«⁴ Für Schleiermacher stiftet der Bezug auf die spätere Praxis sowohl die Einheit der theologischen Fächer als auch die Grenzen der Theologie. Erst durch ihren Bezug auf die pfarramtliche Praxis werden wissenschaftliche Erkenntnisse zu theologischen Einsichten: »Dieselben Kenntnisse ohne diese Beziehung hören auf theologische zu sein und fallen jede einer anderen Wissenschaft anheim.«⁵ Der die verschiedenen Fächer verbindende Bezug auf Kirchenleitung bzw. Verkündigung prägt bis heute implizit das theologische Studium in allen seinen Gestalten. Organisationsstruktur und Fächerzuschnitt des Theologiestudiums sind weithin der Logik des *Magister Theologiae* verpflichtet.

Wer konkret fragt, welches Theologiestudium Studierende benötigen, die Religionslehrer:innen werden wollen, hält einerseits an der Idee der Professionswissenschaft fest, dass die einigende Klammer der verschiedenen Fächer der funktionale Bezug auf den Zweck des Studiums ist. Andererseits betont er oder sie, dass das Lehramtsstudium einem anderen Zweck dient als das klassische Pfarramtsstudium: Es zielt nicht auf Kirchenleitung und Verkündigung, sondern auf den Religionsunterricht. Es gilt klar festzuhalten, dass der Pfarrberuf eine andere Profession ist als der Beruf der Lehrerin oder des Lehrers. Religionslehrer:innen sind keine Schulpfarrer:innen, und der Religionsunterricht keine Verkündigung. Das versteht sich von selbst, wird aber hochschuldidaktisch kaum eingeholt. Soll heißen: Es gibt nicht das eine Theologiestudium für alle, das dann für zukünftige Religionslehrerinnen und -lehrer allererst elementarisiert und anschließend religionspädagogisch aufgepeppt werden müsste. Das Theologiestudium für das Lehramt hat eine eigene, besondere Gestalt, sein einigendes Band ist der Bezug auf den späteren Religionsunterricht. In Anlehnung an Schleiermacher könnte man formulieren: Es geht im Lehramtsstudium der Evangelischen Theologie um die Vermittlung »derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, ohne deren Anwendung ein guter Religionsunterricht nicht möglich ist.« Vom Ziel des Studiums her ist dessen Aufbau und Organisation zu gestalten.

⁴ Friedrich Schleiermacher, Kurze Darstellung des theologischen Studiums (1811/30), hg. von D. Schmid, Berlin/New York 2002, 63 [249], § 5.

⁵ A. a. O., 64 [250], § 6.

Diese Forderung entspricht dabei der Erwartungshaltung der Studierenden. Unser Eindruck ist, dass uns die Studierenden solange bereitwillig auf Erkundungsreisen in die Weiten der Theologie begleiten, als sie von hier aus das Land der schulischen Praxis im Blick behalten. Dieser eingeforderte Praxisbezug sollte nicht beklagt, sondern als produktiver Motor der Entwicklung einer zeitgemäßen Theologie begriffen werden. Wie sähe eine Theologie aus, die den religionspädagogischen Vermittlungskontext zu ihrem konzeptionellen Ausgangspunkt macht – die also explizit von der religionspädagogischen Praxis herkommt und auf diese zielt? Könnte nicht auch jene Grenze, von der aus man das Land der Theologie und jenes der schulischen Praxis gleichermaßen in den Blick nimmt, ein fruchtbarer Ort theologischer Erkenntnis sein?

Es ist für uns dabei selbstverständlich, dass beide Studiengänge – sowohl der Pfarramts- als auch der Lehramtsstudiengang – auch der Gewinnung des wissenschaftlichen Nachwuchses der Theologie dienen. An den Instituten sollte schon früh auf die Möglichkeit einer Promotion aufmerksam gemacht werden.

Unsere folgenden Ausführungen verdanken sich einem schon länger währenden Austausch nicht nur zwischen den beiden Autoren, sondern auch in einem Arbeitskreis »Dogmatik für Religionslehrer:innen«, an dem Religionspädagog:innen und Systematiker:innen beteiligt sind.⁶ Dabei zeigte sich wiederholt, dass nicht die eine theologische Schule oder die eine theologische Tradition die Lösung für das Problem hat, sondern dass Lehrende an den Universitäten unabhängig von ihren theologischen Schulherkünften vor derselben didaktischen Herausforderung stehen.⁷

Es gehört zur Besonderheit der Professionswissenschaften, dass diese nicht nur auf die zukünftige professionelle Rolle vorbereiten, sondern auch auf Persönlichkeitsbildung zielen. Denn Lehrerinnen und Lehrer müssen – gerade aufgrund der Unvorhersehbarkeit jeder Situation – mit den jeweiligen Herausforderungen verantwortlich, fachlich sachangemessen und zugleich persönlich umgehen können. Weil die Themen und Herausforderungen von Theologie und

⁶ Aus dem Kreis ist bisher das Heft »Hochschuldidaktik der Glaubenslehre«, *Praktische Theologie* 57 (2022) 1 hervorgegangen.

⁷ Ein Beispiel: Man kann und sollte Theologie als eine kritische Disziplin betrachten – und die von ihr vollzogene Kritik fällt anders aus, wenn man sie liberaltheologisch oder im Anschluss an Barth und Bonhoeffer vollzieht. Unabhängig davon ist aber allen deutlich, dass eine allein kritische Ausrichtung heute nicht mehr hinreicht, da das zu Kritisierende nicht mehr als selbstverständlich gegeben vorausgesetzt werden kann. Neben die Kritik (z.B. am privaten Bibelgebrauch, an unkritisch übernommenen dogmatischen Positionen, an kirchlichen und ethischen Selbstverständlichkeiten) muss eine im Wortsinne konstruktive Arbeit treten, die überhaupt erst exemplarisch aufzeigt, was man z.B. mit der Bibel anfangen kann, welche Grundüberzeugungen dem christlichen Glauben eingeschrieben sind und warum diese möglicherweise Sinn ergeben.

Religionsunterricht tendenziell unendlich sind, muss das Theologiestudium zukünftige Lehrerinnen und Lehrer im Prinzip befähigen, sich jedes theologische Thema selbstständig erschließen zu können. Sich ein theologisches Thema eigenständig zu erarbeiten, bedeutet aber, ein Verständnis der Sache zu gewinnen, das nicht nur andere, sondern auch einen selbst überzeugt. Mit Schleiermacher gesprochen: »Von jedem evangelischen Theologen [und jeder Theologin] ist zu verlangen, daß er [oder sie] im Bilden einer eignen Ueberzeugung begriffen sei.«⁸ Der Idee nach *begleiten* die Dozierenden die Studierenden konstruktiv und kritisch auf ihrem Weg des Aufbaus einer eigenen Dogmatik und theologischen Nachdenklichkeit.

Dieses Anliegen wird umso dringender, als die Entwicklung des Religionsunterrichts in den letzten Jahrzehnten die Tendenz hat, das Prinzip der Konfessionalität immer mehr an der Person der Religionslehrkraft festzumachen. Die Lehrkraft wird *volens nolens* als Christ:in *par excellence* wahrgenommen und sollte die Rolle auch ergreifen als jemand, der oder die sich mit seiner oder ihrer eigenen christlichen Existenz, Haltung und Überzeugung als Gesprächspartner:in anbietet – und zwar in wirklicher Authentizität, nicht in vermeintlich von »der Kirche« zu übernehmenden Überzeugungen.

Es muss kritisch gefragt werden, ob unsere akademische Lehre jenes Bilden einer eigenen Überzeugung, die sich in religionspädagogischen Kontexten bewährt und weiterentwickelt werden kann, tatsächlich unterstützt und fördert. An welchen Baustellen müssen wir arbeiten, um die Erreichung dieses Ziels zumindest etwas wahrscheinlicher werden zu lassen?

2 Die didaktische Haltung der akademischen Lehrkraft

In den letzten Jahren ist das Thema der professionellen Haltung in die Didaktik zurückgekehrt. »Es wird zunehmend postuliert, dass Haltung eine wichtige Größe für die Ausübung [sämtlicher pädagogischer Berufe] ist.«⁹ Der neuseeländische Bildungsforscher John Hattie hat in seiner großen Studie von 2008 für eine ethische, den Lernenden »zugewandte Haltung« plädiert, »die mit dem

⁸ Schleiermacher, Kurze Darstellung des theologischen Studiums, 2. Aufl., § 219, 403; vgl. zur Sache auch den Beitrag von Bernd Schröder in diesem Band, der anregt, das Bilden einer eigenen Theologie als strukturierende Mitte des Theologiestudiums zu verstehen.

⁹ Christina Schwer/Claudia Solzbacher (Hg.), Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff, Bad Heilbrunn 2014, 73.

Wunsch verbunden ist, anderen [...] die Liebe für das Fach, das man unterrichtet, nahe zu bringen.«¹⁰

Professor:innen werden die Liebe zum Fach, das sie unterrichten, nur vermitteln können, wenn sie die Studierenden ernst nehmen – und zwar zuallererst in ihrem Berufswunsch. Lehramtsstudierende entscheiden sich in der Regel zunächst nicht für ein oder zwei Fächer, sondern für die Option, Lehrerin bzw. Lehrer zu werden – und fragen daraufhin, welche Fächer sie unterrichten wollen.¹¹ Die Entscheidung für das Lehramtsstudium impliziert dabei zwar den Willen, wissenschaftlich ausgebildet zu werden, lässt aber zugleich erkennen, dass das unmittelbare Interesse nicht primär der Wissenschaft, sondern ihrer Vermittlung gilt. Damit muten die Lehramtsstudierenden uns, die wir Theologie als Wissenschaft zum Beruf gemacht haben, durchaus etwas zu. Sich auf sie einzulassen, hieße, das eigene Fach von der Situation der didaktischen Vermittlung her noch einmal neu wissenschaftlich zu durchdenken – und zwar so, dass die Studierenden dies auch wahrnehmen können.

Wir versprechen uns davon zugleich einen Beitrag zur Weiterentwicklung der theologischen Wissenschaft als Ganzer. Wäre es nicht spannend, eine Theologie des Alten Testaments einmal unter der Fragestellung zu entwerfen, was ein gebildeter Mensch im 21. Jahrhundert warum von alttestamentlichen Gottesvorstellungen kennen sollte? Jan Assmanns Buch zum Exodus lässt sich als ein entsprechender Entwurf lesen: Wir müssen vom Exodusmythos (auch in seiner historischen Entstehung und religionsgeschichtlichen Abgrenzung zu Ägypten) wissen, weil wir ansonsten weder die westliche Geistesgeschichte noch die Moderne verstehen können.¹² Wie sähe eine Dogmatik aus, die konsequent versucht, ihre Gehalte stets – z. B. durch eine nicht-religiöse Interpretation biblischer Begriffe – auch Menschen zu erschließen, die nicht mehr in kirchlichen Kontexten beheimatet sind?

Lehramtsstudierende ernst zu nehmen, müsste zweitens heißen, sie von Anfang an und bleibend in ihrer interdisziplinären Kompetenz wahrzunehmen und zu stärken. Dazu einige Beispiele: Den wenigen, die Theologie mit einer Naturwissenschaft kombinieren, kommt später an den Schulen de facto eine besondere Funktion zu, indem sie dafür einstehen, dass sich naturwissenschaftliche Profession und christliche Existenz nicht wechselseitig ausschließen. Das Studium der Theologie sollte ihnen dabei helfen, eine sie selbst überzeugende

¹⁰ John Hattie, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, besorgt von Wolfgang Beywl/Klaus Zierer, Baltmannsweiler ³2015, 29.

¹¹ Vgl. Monika E. Fuchs/Florian Wiedemann, »Ich studiere Theologie, weil ...«. Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden, Stuttgart 2022, 78–134.

¹² Vgl. Jan Assmann, Exodus. Die Revolution der Alten Welt, München ³2015.

Verhältnisbestimmung der beiden unterschiedlichen Weisen des Weltzugangs zu finden. Sprachkompetenzen von Studierenden des Englischen, Spanischen und Französischen können genutzt werden, um der deutschen Theologie internationale theologische Diskurse bekannt zu machen.

3 Zur Ausgestaltung der Institute für Evangelische Theologie

In allen evangelischen Traditionen vollzieht sich, wenn auch unterschiedlich gewichtet, die Ausbildung einer eigenen Überzeugung in Auseinandersetzung mit Bibel, Tradition, Vernunft und Erfahrung. Insofern kann man den Aufbau der theologischen Fakultäten seit dem 19. Jahrhundert prinzipiell nachvollziehen. In diesem Sinne hat schon der Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen 2010 festgehalten: »Um ihre Funktionen in Forschung und Lehre auf hohem Niveau erfüllen zu können, ist es erforderlich, dass in den Instituten mindestens fünf Fächer an einem Standort abgedeckt werden. Dazu zählen Exegese, Kirchengeschichte, Systematische Theologie und Religionspädagogik sowie ein für den jeweiligen Standort profilbildendes Fach.«¹³

Zugleich stellt der Ort des Religionsunterrichts vor besondere Herausforderungen, die im Aufbau der herkömmlichen theologischen Fakultät nicht abgebildet sind: Durch das Handlungsfeld Schule werden die Anforderungen insbesondere auch an interdisziplinäre, interkonfessionelle, interreligiöse und interkulturelle Kommunikabilität erhöht. Während Gottesdienstbesucher:innen religiös kommunizieren können, ohne zu fragen, wie sich diese Kommunikation zu bestimmten Außenperspektiven verhält, stellt sich dies an der Schule anders dar, wenn der Religionsunterricht (»Schöpfung«) unmittelbar auf den Biologieunterricht (»Evolution«) folgt und sich zu diesem Religionsunterricht die Klassengemeinschaft nach Konfessionen und Religionen aufteilt. Die Religionslehrkraft ist beständig herausgefordert, säkulare Übersetzungen anzubieten – und zugleich darauf hinzuweisen, aus welchen Quellen, Traditionen und Sprachspielen hier übersetzt worden ist. Mit der Zunahme konfessionell-kooperativer Formate – in Niedersachsen planen die großen Kirchen gar die Einführung eines gemeinsamen »Christlichen Religionsunterrichtes« – steigen auch die Erwartungen an die ökumenische und konfessionskundliche Kompetenz der Lehrkräfte.

Es ist deshalb nicht nachvollziehbar, dass zwar an den Fakultäten Lehrstühle für Religionswissenschaft/Interkulturelle Theologie eingerichtet worden sind,

¹³ Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen, Köln 2010, 63.

aber nicht an den Instituten – obwohl wir es gerade dort mit Studierenden zu tun haben, die später zum einen in interkulturellen Settings arbeiten werden und von denen man zum anderen erwartet, dass sie über andere Religionen religionskundlich unterrichten können. Die Fachgruppe »Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie« der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie sollte sich u. E. dieser Problemstellung verstärkt annehmen.

Zudem wäre dringend darüber nachzudenken, die Ausschreibung von Professuren anzupassen und die klassischen Fächer auf der einen Seite inhaltlich zu spezifizieren – etwa: *Systematische Theologie in interdisziplinärer Perspektive* oder: *Religionspädagogik inklusive nachgewiesener interreligiöser Kompetenz* –, auf der anderen Seite aber auch offen zu sein für Lehrstühle für globale Christentumsgeschichte, Exegese im kulturwissenschaftlichen Kontext und vergleichbare Denominationen, die es unseres Wissens an deutschsprachigen Instituten für Evangelische Theologie überhaupt noch nicht gibt. Der Wissenschaftsrat hat 2010 mit der Empfehlung, an den Instituten jeweils ein profilgebendes Fach einzurichten, hier den richtigen Weg gewiesen.¹⁴

An der Begleitung der Ausbildung zukünftiger Religionslehrer:innen müssten die Kirchen ein unmittelbares Interesse haben. Religionslehrkräfte bilden für unzählige Kinder und Jugendliche die entscheidende Kontaktzone zum Lebensbereich Kirche und Christentum. Zugleich wachsen Religionslehrkräften zunehmend auch Tätigkeitsfelder im Bereich Religion im Schulleben zu. Beides spricht dafür, den in einigen Landeskirchen beschrittenen Weg weiter zu verfolgen, ein kirchliches Mentorat speziell für Lehramtsstudierende aufzubauen, um Selbstklärungsprozesse der Studierenden zu befördern und authentische Sprachfähigkeit zu erhöhen – wobei allerdings auf strikte Freiwilligkeit zu achten ist, um den Eindruck eines »kirchlichen Durchgriffs«¹⁵ auf die Überzeugungen oder gar den Lebenswandel der Studierenden zu vermeiden. Nach unserer Wahrnehmung werden sinnvolle kirchliche Angebote mit zunehmender Studiendauer immer dankbarer aufgegriffen.

¹⁴ Notfalls ließen sich entsprechende Kompetenzen auch auf der Ebene des akademischen Mittelbaus realisieren. Nicht zuletzt würden sich dadurch neue Karrierewege für Absolvierende des Lehramtsstudiums ergeben, welche häufig eine – in der Theologie bislang weniger gefragte – interdisziplinäre Kompetenz mitbringen. Nebenbei bemerkt haben auch die Kirchen das hier schlummernde Potenzial an theologischer Bildung noch so gut wie gar nicht für sich entdeckt. Es wäre zu überlegen, ob die Kirchen Personen, die Evangelische Theologie auf Lehramt studiert und an einem Institut für Evangelische Theologie einen Dr. phil. erworben haben, bei Interesse den Weg ins Vikariat eröffnen sollten.

¹⁵ Hartmut Kreß, *Religionsunterricht oder Ethikunterricht? Entstehung des Religionsunterrichts – Rechtsentwicklung und heutige Rechtslage – politischer Entscheidungsbedarf*, Baden-Baden 2022, 155.

4 Die geänderten Sozialisationsbedingungen

In all dem ist die sich verändernde Sozialisation unserer Studierenden zu berücksichtigen. Bei allen regionalen Unterschieden wird man tendenziell unterstellen können, dass immer weniger Studierende mit den biblischen Texten und Überlieferungen sowie den dogmatischen Grundbegriffen vertraut sind. Wir konstatieren das nicht aufgrund einer kulturpessimistischen Grundhaltung, sondern um gezielt zu fragen, welche Kenntnisse solche Studierende brauchen, um später einen guten Religionsunterricht gestalten zu können.

Dabei springt vor allem die Diversität der Studierendenschaft ins Auge: Neben nicht wenigen Studierenden, die in kirchlicher Kinder- und Jugendarbeit stark engagiert sind, stehen solche, die ein äußerst distanziertes Verhältnis zur Kirche pflegen, oder jene, die sich aus studien- oder berufstaktischen Gründen für das Studium der Theologie entschieden haben. Wir beide kennen freilich zahlreiche Studierende aus den beiden zuletzt genannten Gruppen, die sich im Studium zu engagierten Theolog:innen entwickelt haben. Auch die zweite und dritte Generation von Mitgliedern sog. Migrationskirchen ist im Lehramtsstudium bereits angekommen, wobei die ›weiße Kirche‹ sich bislang dieser Glieder am Leib Christi viel zu wenig bewusst ist. Erziehungswissenschaftler:innen haben uns schließlich darauf aufmerksam gemacht, dass der Anteil von Erstakademiker:innen in den Lehramtsstudiengängen überproportional hoch ist und sich der Lehrer:innenberuf zu einem sozialen Aufstiegsberuf transformiert. Die empirische Forschung hat in den letzten Jahren die Motivation von Studienanfänger:innen recht umfangreich untersucht;¹⁶ noch wissen wir aber von den konkreten Kenntnissen und der theologischen Vorbildung wenig, mit denen junge Menschen ein Lehramtsstudium Religion aufnehmen.

5 Vorschläge zur Umgestaltung der Studieneingangsphase

Aufgrund der veränderten Sozialisationsbedingungen kommt der Studieneingangsphase, im gewissen Sinne dem gesamten Bachelor-Studium, eine besondere Bedeutung zu. Dass hier seit Jahrzehnten Handlungsbedarf besteht, zeigt die Einführung der Bibelkunde in das Studium der Theologie, die von dem Gedanken geleitet war, dass exegetische Arbeit eine Vertrautheit mit den biblischen Texten voraussetzt; da diese aber durch die veränderte religiöse Sozialisation nicht mehr selbstverständlich gegeben ist, muss die Universität dieses Sozialisationsdefizit ausgleichen. Dieser Gedanke bleibt prinzipiell nachvollziehbar. Auf dieser Linie

¹⁶ Vgl. dazu den Beitrag von Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann in diesem Band und die dort besprochene Literatur.

ließe sich fragen, ob es nicht weitere Kurse in der Eingangsphase des Theologiestudiums für zukünftige Religionslehrer:innen bräuchte. Zugleich müsste die Gestaltung dieser Kurse von der Auseinandersetzung mit den Problemen der Bibelkunde lernen. Eindrücke, die an verschiedenen Orten aus Gesprächen mit Studierenden und Dozierenden gewonnen wurden, bestätigten sich auf einer Konsultation zur Bibelkunde im Jahr 2020:¹⁷ Eine Bibelkunde, die das Ganze der Schrift enzyklopädisch darstellen will, motiviert nicht dazu, in der Bibel zu lesen. Studierende geben offen zu, dass sie nicht die Bibel, sondern vor allem die jeweiligen Bibelkunden gelesen hätten. Wer vorher keinen Zugang zu biblischen Texten hatte, wird eher abgeschreckt, Fremdheit verwandelt sich in Abneigung. Demgegenüber müsste es um eine Einführung in die Bibel gehen, die Lust macht auf das Ganze und Perspektiven eröffnet, sich auch mit schwierigen Aspekten der Tradition auseinanderzusetzen. Wir könnten uns eine Bibelkunde vorstellen, die rote Linien der biblischen Überlieferungen herausarbeitet und »Wissensnetze« inhaltlicher Prägung« aufbaut, um »zu bestimmten Motiven oder Topoi die zentralen Stellen und die wesentlichen Inhalte derselben parat zu haben.«¹⁸ Es ginge darum, in Auswahl Texte zu lesen; vielleicht ein Evangelium intensiv, um dann nur kurz zu informieren, wo und wie die anderen Evangelien andere Akzente setzen. Dabei müssen und sollten exegetische Fragestellungen keineswegs ausgeblendet werden.¹⁹ Soll heißen: Die Bibelkunde und andere propädeutische Kurse sollen nicht einfach Wissensdefizite aufheben, sondern aufzeigen, warum es sich lohnt, theologische Texte und Themen zu traktandieren – und Lust darauf machen, diese wissenschaftlich zu durchdringen.

Neben die Bibelkunde sollten unseres Erachtens zwei weitere Studieneingangskurse treten. Der zweite wäre ein Kurs, der die biblisch-christliche Geprägtheit unserer Kultur aufweist, zugleich aber in das Phänomen der Säkularisierung einführt: Was heißt es, in einer von Bibel und Christentum zumindest mitgeprägten,²⁰ aber säkularen Welt zu leben?²¹ Hier würde es auch um die

¹⁷ Woltersburger Mühle, Zentrum für biblische Spiritualität und gesellschaftliche Verantwortung, Bibelkunde als Einführung in die Theologie, 21.–23.06.2020.

¹⁸ Matthias Hopf, Bibelkenntnis statt Bibelkunde. Erwägungen zum Umgang mit biblischen Texten in der Integrationsphase des Pfarramts-/Masterstudiums, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an 3 (2018) 2, 25–47, 28.

¹⁹ Vgl. Lukas Bormann, Nur ein einziges Buch. Bibelkunde als hochschuldidaktische Herausforderung in den modularisierten Studiengängen der Ev. Theologie, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an 3 (2018) 2, 7–23, 10f.

²⁰ Vgl. z.B. Jörg Lauster, Die Verzauberung der Welt. Eine Kulturgeschichte des Christentums, München ³2015; Larry Siedentop, Die Erfindung des Individuums. Der Liberalismus und die westliche Welt, London 2014.

Bedeutung religionssoziologischer Grundeinsichten und -diskurse für das Studium der Evangelischen Theologie gehen. Welche Funktion nimmt die Religion in der Spätmoderne wahr, was bedeutet es, wenn der Glaube zur Option wird? Auch in die Unterscheidung von gesellschaftlichem, kirchlichem und privatem Christentum wäre einzuführen und dabei ein Seitenblick den medialen Darstellungen von Religion zu widmen. Entgegen einfacher Säkularisierungserzählungen wäre auf die Globalisierung des Christentums zu verweisen.²² Deren Folgen begegnen der Lehrkraft konkret im globalen Klassenzimmer.²³ Die vielen Formen weltweiter Christenheit sind deshalb nicht nur in ihrer Funktion der Kritik einer eurozentrischen Betrachtungsweise zu verhandeln, sondern auch hinsichtlich ihres Vorkommens vor Ort.

Drittens sollte es einen Kurs geben, der elementar und exemplarisch in die *›story des christlichen Glaubens‹* einführt – und zwar so, dass keine vergangenen Positionen vorgestellt werden, an denen man dieses und jenes kritisieren kann und muss, sondern eine gegenwärtig durch die Lehrkraft verantwortete Fassung dessen, worum es im christlichen Glauben geht.²⁴ Die didaktische Forderung wäre eine elementare Darstellung des christlichen Glaubens; wie diese aber ausgestaltet wird, bliebe gemäß der Freiheit in Forschung und Lehre den einzelnen Dozierenden überlassen, wobei es zur wissenschaftlichen Ehrlichkeit gehört, die eigene Partikularität zu erkennen zu geben. In diesem Kontext sind dann auch Fragen der sog. Prolegomena anzusprechen: Wie ist es möglich und was heißt es, von Gott zu reden? Wichtig wäre dabei zu bedenken, dass Dogmatik immer in ritueller Praxis und ethischer Haltung verkörpert ist. Der Religionsunterricht führt ja nicht nur in die Dogmatik ein, sondern in das Ganze des Christentums, in seine Riten und Feste, in die diversen Formen kirchlicher Vergemeinschaftung und Organisation, ebenso in seine großen Gestalten wie seine dunklen Seiten, auch in seine Ethik. Es ginge letztlich um so etwas wie eine engagierte Christentumskunde.

²¹ Vgl. Ulrich Barth, Art. Säkularisierung. I. Systematisch-theologisch, in: TRE 29 (1998), 603–634; Hans Joas, Glaube als Option. Zukunftsmöglichkeiten des Christentums, Freiburg i.Br. 2012; Charles Taylor, Ein säkulares Zeitalter, Berlin 2012.

²² Vgl. Jehu J. Hanciles, Migration and the Making of Global Christianity, Grand Rapids 2021; Klaus Koschorke, Grundzüge der außereuropäischen Christentumsgeschichte. Asien, Afrika und Lateinamerika 1450–2000, Tübingen 2022.

²³ Vgl. Gregor Etzelmüller/Claudia Rammelt (Hg.), Migrationskirchen. Internationalisierung und Pluralisierung des Christentums vor Ort, Leipzig 2022.

²⁴ Gute Einführungen in die Theologie und Grundkurse der Dogmatik, die sich in einem Semester durcharbeiten lassen, gibt es mittlerweile einige; speziell auf das Lehramtsstudium hin sind diese aber nicht konzipiert. Im Bereich der katholischen Theologie liegt Erwin Dirscherl/Markus Weißer, Dogmatik für das Lehramt. 12 Kernfragen des Glaubens, Regensburg 2019, vor.

Die hier vorgeschlagenen drei Kurse für die Studieneingangsphase bieten unterschiedliche Zugänge zur Theologie – exegetische, historische, kulturwissenschaftliche, religionssoziologische und religionshermeneutische, dogmatische und ethische. Sie entsprechen damit der Diversität der Studierendenschaft. Gerade indem sie darauf verzichten, einen Zugang zu privilegieren, ermöglichen sie den Studierenden, ihren eigenen Zugang zu finden – und fordern sie zugleich heraus, sich mit anderen auseinanderzusetzen. Die genannten Kurse haben dabei zwar jeweils eine größere Nähe zu dem einen oder anderen theologischen Fach und dienen insofern auch dem Erwerb von Fachwissen. Sie sollten aber von vornherein fächerübergreifend angelegt werden. Sie würden dann die Abstraktheit der Unterscheidung theologischer Fächer im Vergleich zu der *einen* theologischen Aufgabe unterlaufen und damit von vornherein integrierend wirken.

Der Bologna-Prozess nötigt dazu, nach der Studierbarkeit der einzelnen Fächer zu fragen. Was kann in welcher Zeit gelernt werden? Wenn man die drei genannten Kurse einführen würde, blieben für die einzelnen (in Zukunft hoffentlich sechs Fächer inklusive der Interkulturellen Theologie) im BA-Studium vermutlich zwei Pflichtveranstaltungen für jede theologische Hauptdisziplin. Man müsste also fragen, was so elementar wichtig ist, dass es jeweils in vier Semesterwochenstunden gelehrt und gelernt werden muss. Die Herausforderung besteht dabei darin, sich einerseits vor der Simulation eines materialen ›Überblicks‹ in den verschiedenen Fächern zu hüten. Hier ist vielmehr an die Zielrichtung zu erinnern, dass das Studium helfen möge, sich schließlich jedes Thema selbst erarbeiten zu können.²⁵ Andererseits müssen auch Lehrveranstaltungen, welche vor allem Probleme der Methode erörtern, sich fragen lassen, bis zu welchem Grad dies funktional ist – hier wäre vor allem an die exegetischen und historischen Proseminare zu denken.

Analog zur didaktischen Regel, dass jede Stunde etwas zum Thema der Unterrichtseinheit bzw. Unterrichtsreihe beitragen soll, könnte man formulieren: Jede Lehrveranstaltung im Lehramtsstudium muss sich daraufhin befragen lassen, was sie zur eigenen theologischen Urteilsbildung und zur Ermöglichung guten Religionsunterrichts – und was sie zu den unlängst beschriebenen Kom-

²⁵ Ein Beispiel: Es wäre nicht zwingend, dass man im Studium mit materialen Positionen der Soteriologie in Kontakt kommt; unabdingbar aber wäre es, dass man bestimmte Fragestellungen als soteriologische identifizieren und sich dann durch geschickte Lektüre intermediärer Literatur zügig auf einen sachdienlichen Kenntnisstand bringen kann. Man kann sagen: Die zweite und dritte Phase der Ausbildung dienen somit auch der Vertiefung des materialen Kenntnisstands – so wie in anderen Fächern auch: Deutschlehrer:innen kennen nicht alle Werke, die im Unterricht zu lesen sind, bereits aus dem Studium.

petenzanforderungen beiträgt. Anders kann die Quadratur des Kreises nicht gelingen.

Aber vor allem – und das soll den Schluss bilden – ist dabei auch unendlich viel zu entdecken, wenn beispielsweise das Alte Testament und die Kirchengeschichte im Hinblick auf das Thema Konfessionslosigkeit befragt werden, wenn interdisziplinäre und interreligiöse Fragestellungen die Urteilsbildung in der Systematik und im Neuen Testament befeuern und die Praktische Theologie das Bilden einer eigenen Überzeugung nicht nur empirisch untersucht, sondern auch tatsächlich fordert und fördert.

»Das Studium neu denken!«

Response aus hochschulpolitischer Sicht – Plädoyer für eine Doppelstrategie

Helmut Schwier

Vielen Dank für die Möglichkeit, auf die Vorschläge von Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik zu antworten. Beide lassen ihre Herkunft und Prägung aus der Systematischen Theologie/Dogmatik explizit erkennen und argumentieren auf dem beruflichen Hintergrund der Lehramtsausbildung an Instituten für Evangelische Theologie. Ich rede mit meinem fachlichen Hintergrund als Exeget und Praktischer Theologe und der institutionellen Erfahrung einer Theologischen Fakultät, in der für Pfarramt und Lehramt, aber auch für diverse andere, weniger berufsspezifische Studiengänge ausgebildet wird, und ich rede gleichzeitig mit der institutionellen Erfahrung der Vikariatsausbildung und einigen hochschulpolitischen Einsichten. Unsere unterschiedlichen wissenschaftlichen Hintergründe indizieren m. E. nicht zwei verschiedene Welten, sondern wir alle haben uns um theologische Lehre zu bemühen, die gegenwartstauglich und zukunftsfähig ist bzw. es wird.

1 Professionswissenschaft und Bilden eigener Überzeugungen

Ich stimme den Darlegungen zur Professionswissenschaft selbstredend zu. Das hat auch zur Konsequenz, die verdeckten Leitbilder des Studienaufbaus zu erkennen und zu dekonstruieren. Das Theologiestudium sollte weder an Instituten noch an Fakultäten Pfarrer:in oder Pfarrer als geheimes Leitbild traktieren, schon gar nicht ein Pfarrerbildungsideal des 19. Jahrhunderts, das aus heutiger Sicht eher dem Bildungsziel »Professor:in« zu entsprechen scheint.

Dass das Bildungsziel »Religionslehrkraft« nicht einfach auf eine Schmalspur-Pfarrer:in zielt, sondern von der Profession »Lehrkraft« her zu denken und konstruktiv zu entfalten ist, leuchtet unmittelbar ein und wird unter uns selbstverständlich sein. Dass diese Profession eine ganze Anzahl neuer Kompetenzen benötigt, haben unsere Texte zum interkonfessionellen und zum interreligiösen Lernen wie zum Lernen mit sog. Konfessionslosen hinlänglich ge-

zeigt.¹ Die erste Konsequenz führt dann zu einer Alternative: Muss mehr oder muss anderes studiert werden?

Weiter: Etzelmüller und Kubik machen deutlich, dass eine bloße Vermehrung der Stofffülle nicht nur unrealistisch wäre, sondern auf radikal veränderte Ausgangsbedingungen bei Studierenden trifft, die weniger traditionelles Vorwissen mitzubringen scheinen. Ob und inwieweit das so zutrifft, lasse ich hier unerörtert. So ganz eindeutig ist das möglicherweise nicht.² Klar ist, dass die Ausgangslage divers ist. Eine zweite Konsequenz in diesem Feld ist aber dann die Forderung, dass Studierende und Lehrkräfte eigene professionsspezifische Überzeugungen zu bilden haben. Sie sollen in der Lage sein, selbständig auch Lücken zu füllen.

Meine Konsequenz aus beiden Konsequenzen lautet: Es muss anderes studiert werden und das Bilden eigener Überzeugungen braucht neben der Anbahnung im Studium berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung.

2 Bilden eigener Überzeugungen

Ich halte es wie die Autoren des zu respondierenden Vortrags für notwendig, diesen eigenen Prozess im Studium anzubahnen. Sie fragen: »An welchen Baustellen müssen wir arbeiten, um die Erreichung dieses Ziels zumindest etwas wahrscheinlicher werden zu lassen?«

Ich schlage vor, dass im gesamten Studium regelmäßig und zuverlässig forschungsorientierte Lerneinheiten vorgesehen werden; dabei geht es natürlich nicht um meine Forschung als Lehrender, sondern um die Fragestellungen der Studierenden, die sie mit Anleitung bearbeiten und erforschen und im Seminar präsentieren. Eigene Forschung kann – gut begleitet – bereits im ersten Semester beginnen. Das mag an vielen Ausbildungsorten schon gute Praxis sein, aber an traditionellen Universitäten oft noch nicht. Notabene: Wer das als Student:in geübt hat, wird es auch später als Lehrkraft mit Schülerinnen und Schülern gewinnbringend praktizieren.

Die Anbahnung im Studium braucht Fortsetzung, braucht Fort- und Weiterbildung. Wie manche andere empfehle ich dringend eine Fortbildungspflicht

¹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, Hannover 2022.

² Es gibt nicht wenige Theologiestudierende, die sich in den ersten Semestern langweilen, weil sie einiges an Grundwissen schon aus dem Religionsunterricht der Oberstufe kennen. Aus dem Kreis der Oberstufenlehrkräfte wurde dies in der Diskussion mit Nachdruck hervorgehoben.

in allen Amtsjahren. Diese Rede ist seit Jahren mein »ceterum censeo«.³ Die Pflicht ist ja näher besehen ein Recht und eine Chance. Niemand kann eine Profession als Pfarrer:in oder Lehrer:in angemessen ausüben ohne regelmäßige Fortbildung. Die zu Recht betonte Wichtigkeit der Haltung als Pädagogin und Pädagoge zeigt sich auch in der Neugier, die eigener Bildung dient.

Auch hier gibt es bewährte Praxis, an die man adaptierend anknüpfen kann. Man sollte m.E. stärker als bisher auch Angebote von Hochschullehrenden einbinden. In Heidelberg gibt es z.B. seit Jahrzehnten das sog. Kontaktstudium. Weniger aufwändig ließen sich digitale Formate organisieren und durchführen. Auch Bernd Schröders Vorschlag, den Prozess eigener Theologiebildung als organisierende Mitte anzubahnen und im Studium zu verankern,⁴ gehört in diesen Bereich.

Fortbildung in allen Amtsjahren braucht eine entsprechende und angemessene Finanzierung sowie eine strukturelle Ausgestaltung und Steuerung in den Schulen vor Ort. Das ist eine komplexe Herausforderung, die endlich anzugehen ist.

3 Studienänderungen und -reformen

Es muss anderes studiert werden. Hierzu machen die Autoren Etzelmüller und Kubik konkrete Vorschläge in Gestalt von drei, an anderer Stelle, drei bis vier, propädeutischen Kursen. Ich schlage vor, auf die Begrifflichkeit »Propädeutika« zu verzichten und hier von Lehrveranstaltungen der Studieneingangsphase zu sprechen. Denn all das ist schon wissenschaftliches Studium, nicht erst Vorbereitung.

Klar ist die veränderte Ausrichtung: Es soll nicht historisch orientiert der Ballast von Grund- und Überblickswissen vermittelt und angehäuft werden, sondern mit gegenwärtigen Fragestellungen Exegese, Christentumsgeschichte, Systematik, Interkulturelle Theologie erkundet und zum Sprechen gebracht werden. Also – ich spitze zu: Raus aus der Historismusfalle und stattdessen problemorientiert studieren und dabei gegenwartshermeneutische Kompetenz entwickeln! Es muss auch exegetische und systematische Methodik gelernt werden – wann am besten? Doch wohl auch in der Eingangsphase; und dann bleiben – das ist realistisch zu sehen – für das weitere Studium maximal vier Semesterwochenstunden pro Unterdisziplin. Ich verschweige nicht, dass ich den

³ Vgl. Helmut Schwier, Statement aus der Perspektive wissenschaftlicher Theologie, in: Pfarrer oder Pfarrerin werden und sein. Herausforderungen für Beruf und theologische Bildung in Studium, Vikariat und Fortbildung (VWGTh 61), hg. von Bernd Schröder, Leipzig 2020, 547–550.

⁴ Vgl. Bernd Schröders Beitrag in diesem Band.

Realismus zunächst einmal in der Grundausrichtung sympathisch finde, auch wenn ich mir persönlich für die Studierenden deutlich mehr fachwissenschaftliche Anteile wünsche.

Es türmen sich dabei manche Fragen auf. Ich nenne zwei: Der erste Fragenkomplex ist der leichtere: Kann ich Methodik ohne Inhalte lernen und lehren? Ist der fachwissenschaftliche Anteil nicht jetzt schon so dünn, dass die Aussicht auf vier Semesterwochenstunden pro Unterdisziplin desaströs wirkt, auch hinsichtlich einer wissenschaftlichen Persönlichkeitsbildung, die Zeit und Umwege braucht und nicht nur zielgerichtete Ausbildung? So wichtig Umwege für die Vergrößerung der Ortskenntnis sein mögen, sie argumentativ für ein vergangenes Bildungsideal zu instrumentalisieren, zeugt schlicht von Realitätsverweigerung, der zu widerstehen ist.

Zweite Frage: Ist – vor allem an den Fakultäten – eine radikale Studienreform möglich, die die unterschiedlichen Studiengänge gleichermaßen berücksichtigt, so dass das Lehrangebot für Lehrende und Studierende funktioniert? Selbst an verhältnismäßig großen Theologischen Fakultäten bleibt schon jetzt wenig Spielraum für Lehre jenseits der Pflichtveranstaltungen. Die unterschiedlichen Sichtweisen, Interessen und Theologieverständnisse prallen zudem derzeit im Prozess der Reform der Pfarramtsstudiengänge hart aufeinander. Die sachlich gebotene Berücksichtigung der Lehramtsstudiengänge würde oder wird diese Komplexität noch potenzieren.

Sich dies vor Augen zu führen und evtl. noch etwas auszumalen, führt nicht nur zur Metapher von der Quadratur des Kreises – die ja per se nicht gelingen kann –, sondern zu einer Verbindung von Kreis und Vielecken, wenn nicht zu einem dreidimensionalen Bild. Ich führe dies hier nur an, um deutlich zu machen: Solche Metaphern und Frames führen zur Handlungsunfähigkeit und sind deshalb zu verabschieden. Die Lage ist komplex, sicher, aber Lösungsmöglichkeiten bzw. Handlungsoptionen sind denkbar.

Welche Handlungsoptionen gibt es? Ich schlage eine hochschulpolitische Doppelstrategie vor. Auf der grundlegenden Einsicht, dass Studienreform ein permanenter Prozess ist – wir werden nicht fertig damit, was zu wissen die Frustrationen etwas mildert –, sollten zwei Richtungen eingeschlagen oder zumindest erwogen und diskutiert werden:

Erstens: Die bisherigen Fachkommissionen und der Ev.-theol. Fakultätentag (E-TFT) wie die Konferenz der Institute Ev. Theologie (KIET) bleiben an der Kärnerarbeit der schrittweisen Studienreform hinsichtlich der vorhandenen Anfragen innerhalb des Bachelor-/Mastersystems. Das macht nicht immer Freude, ist aber um der jetzigen Studierenden willen notwendig.

Zweitens: Ein kleiner, vielleicht ökumenisch zusammengesetzter *think tank* denkt und entwirft das Theologiestudium neu und avisiert – das wäre meine Option – von den Gegenwartsfragen ausgehend die Stärkung hermeneutischer Fähigkeiten im weitesten Sinn. Das zielt auf einen streitbaren Neuentwurf, in-

itiiert oder befeuert die Debatte, was Theologie ist und leisten können soll. Das macht bestimmt Freude und ist nicht nur um der künftigen Studierenden willen notwendig.

III Religionsunterricht und Religions- lehrer:innenbildung im Plural – kontextuelle und konzeptionelle Perspektiven

Einleitung

Bernd Schröder

Eine wesentliche Quelle von Herausforderungen für die Bildung von Religionslehrer:innen ist der Umstand, dass Religionsunterricht in hohem Maße auf Kontexte bezogen ist – darunter schulische, gesellschaftliche, nicht zuletzt religionsdemografische und religionskulturelle. Diese Kontexte unterliegen permanent gravierenden Veränderungen.

Welche es sind, ist nicht eigens Gegenstand der Tagung geworden: Um den Veränderungen der Schule und der vielen einzelnen Schulen auf die Spur zu kommen, ist neben dem Blick in die Schulpraxis die Rezeption von Schulforschung unerlässlich,¹ auf die gesellschaftlichen Veränderungen weisen schon die Titel einschlägiger soziologischer Analysen eindrücklich hin – ohne Anspruch auf Vollständigkeit etwa: »Weltrisikogesellschaft« (Ulrich Beck), »Gesellschaft der Singularitäten« (Andreas Reckwitz), »Kultur der Digitalität« (Felix Stalder), »Resonanz. Eine Theorie der Weltbeziehung« (Hartmut Rosa).

Die Religionsdemografie und vor allem deren Deutung ist Gegenstand von Theologie, Religionssoziologie, Philosophie und anderen Wissenschaften – zu den wiederkehrenden Stichworten der Debatte zählen: äußere und innere Pluralisierung der Religionslandschaft, Säkularisierung und Entkirchlichung, religiöser Formwandel und Religionsproduktivität, Regionalisierung und Individualisierung der Religionskulturen. Nicht zu vergessen sind daneben die Debatten über solcherlei Veränderungen innerhalb der Religionsgemeinschaften, namentlich in der evangelischen und katholischen Kirche.

So wenig diese komplexen Felder hier zureichend zusammengefasst werden können, so unverzichtbar ist es, sie als Hintergründe bewusst zu halten. Denn sie sind es im Wesentlichen, die den Veränderungsdruck des Religionsunterrichts und der Religionslehrer:innenbildung bewirken und deren Dynamik vorantreiben.

¹ Vgl. nur Tina Hascher/Til-Sebastian Idel/Werner Helsper (Hg.), Handbuch Schulforschung, 3., überarb. u. akt. Auflage, Wiesbaden 2022.

In vier Hinsichten kommt die Pluralität des Religionsunterrichts hier zur Sprache – in allen vier Hinsichten geleitet von der *Frage nach Herausforderungen und Gestaltungsimpulsen für eine gegenwärtig verantwortbare Konzeption der Bildung von Religionslehrenden* in den drei »Phasen«, die dafür in Deutschland bzw. im deutschsprachigen Raum Europas zur Verfügung stehen (s. Kap. II).

In einer ersten Hinsicht kommt die *Mehrzahl der Schulformen* zur Darstellung, in denen Religionsunterricht erteilt wird. Die Schulformen verfolgen unterschiedliche Bildungsziele, sie erreichen Schüler:innen unterschiedlicher Altersstufen, Ambitionen, Entwicklungsstände, Herkünfte und Zugänge zu schulischen Lehr-Lern-Formaten, sie erwarten Unterschiedliches vom Beitrag des Religionsunterrichts zu ihrem Bildungsauftrag und zum Programm der jeweils einzelnen Schulen. Nicht zuletzt unterscheidet sich die (Aus-)Bildung von Religionslehrer:innen seit alters her je nach Schulform, in der die Studierenden bzw. Referendar:innen tätig werden wollen:² Während im Blick auf Gymnasien traditionell die fachwissenschaftliche Expertise und das wissenschaftspropädeutische Unterrichten großgeschrieben werden, wird im Blick auf Grundschulen u. a. das narrative Potential biblischer Geschichten, das methodisch vielgestaltige Lernen und die integrative Kraft des Religionsunterrichts für Belange verschiedener Schüler:innen betont.

In einer zweiten Hinsicht geht es um die *Vielfalt der Organisationsformen und Makrokonzeptionen des Religionsunterrichts, die sich unter Berufung auf Art. 7.3 GG entwickelt hat*. Dass diese grundgesetzliche Maßgabe dort, wo dies bislang geschieht, auch weiterhin in Anspruch genommen wird und werden soll, ist dabei vorausgesetzt. In den entsprechenden Bundesländern kreisen Entwicklungsvorschläge des Religionsunterrichts primär um Möglichkeiten der Kooperation verschiedener Religionsunterrichte bzw. Fächer, um die Stärkung dialogischen Lernens verschieden-religiöser Schüler:innen, und um die Erschließung unterschiedlicher Perspektiven auf religiöse Unterrichtsthemen. Nochmals weiter wird das Spektrum der Optionen, wenn der religionskundliche Unterricht im Rahmen des Ersatz- oder Alternativfaches »Ethik« und das brandenburgische Unterrichtsfach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« in den Blick genommen werden.³

An dieser konzeptionellen und organisatorischen Debatte nehmen vor allem Sachwalter:innen des römisch-katholischen und evangelischen Religionsunter-

² Siehe dazu Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.), *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013.

³ Martin Rothgangel/Bernd Schröder (Hg.), *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – aktuelle Entwicklungen*, Leipzig 2020. Vgl. zudem als problemorientierte Sichtung Bernd Schröder, *Religionsunterricht im Plural – und doch vor gemeinsamen Herausforderungen*, in: *Theologische Literaturzeitschrift (ThLZ)* 146 (2021), 255–270.

richs teil. Religiöse Minderheiten sind demgegenüber primär daran interessiert, einen Religionsunterricht ihrer Konfession oder Religion im Sinne von Art. 7.3 GG zu etablieren oder zu stabilisieren. Deshalb kommen hier in einer dritten Hinsicht der *Religionsunterricht von religiösen Minderheiten* – exemplarisch (christlich-) orthodoxer, jüdischer und islamischer Religionsunterricht – und die entsprechende Konstellation der Lehrer:innenbildung zur Sprache.

In einer vierten Hinsicht weitet sich der Blick auf *ausgewählte europäische Länder*, darunter überwiegend solche, die ihr System eines ehemals konfessionellen Religionsunterrichts umgestellt haben auf multireligiöse, multireligiös-multiweltanschauliche oder religionskundliche Formate.⁴

In der Gesamtschau zeigt sich:

Jeder Fall verdient gesondert Beachtung, denn es sind – je nach Kontext – verschiedene Wege religiöser bzw. religionsbezogener Bildung in der Schule denkbar und auch tatsächlich begehbar. Sowohl der Religionsunterricht als auch die Religionslehrer:innenbildung kann verschiedene, in ihrem Kontext durchaus plausible und funktionale Gestalten annehmen.

In jeder Konstellation werden dann jeweils aufs Neue spezifische Herausforderungen und Weiterentwicklungsbedarfe erkennbar. Verbunden sind die meisten Fälle darin, dass Religionslehrer:innenbildung zunehmend komplexer bzw. anspruchsvoller wird: allein schon, weil die Fähigkeit, wissensbasiert, methodenbewusst, selbstreflektiert verschiedener Perspektiven gewahr zu werden und sie in Beziehung zu setzen – eine Fähigkeit, die Schüler:innen als Bürger:innen religiös-weltanschaulicher pluraler Gesellschaften im Religionsunterricht erwerben sollen –, auf höherem Niveau und »professionalisiert« von den Lehrenden (und deren Multiplikator:innen) erwartet wird.

Deutlich wird auch: Ein und dasselbe Konzept von Religionslehrer:innenbildung kann schwerlich auf das Unterrichten aller möglichen Formate von Religionsunterricht vorbereiten. Multireligiöse Lehr-Lernsettings erfordern (zumindest partiell) andere Wissensbestände und fachdidaktische Repertoires als monokonfessionell angelegte oder religionskundliche; insbesondere bedürfen Religionslehrende dafür unterschiedlicher Mindsets: unterschiedlicher pädagogischer Überzeugungen, theologischer Koordinaten und wohl auch eigener Unterrichts- und Religionspraxis-Erfahrungen.

Insofern bieten die hier zur Sprache kommenden Überlegungen den Anstoß und das Material für konzeptionelle Entscheidungen.

⁴ Eine umfassendere Bestandsaufnahme bieten Martin Rothgangel u. a. (Hg.), *Religious Education at Schools in Europe*, 6 Bde., Göttingen 2014–2020.

III.1 Schulartenspezifische Anforderungen und Modellvorschläge

Bildung von Religionslehrer:innen für die Grundschule

Hanna Roose

»Theoretisch ist es ja alles durchdacht, aber in der Praxis ist es nicht leicht.«

Welchen Anforderungen sehen sich Religionslehrkräfte an Grundschulen ausgesetzt? Um dieser Frage nachzugehen, habe ich einige Stimmen von Religionslehrerinnen (tatsächlich nur Frauen) eingeholt (2 - 3). Alternativ wäre es möglich gewesen, aktuelle religionsdidaktische Literatur auf diese Frage hin zu sichten. Mit dem von mir gewählten Vorgehen versuche ich, der wahrgenommenen Kluft zwischen Theorie und Praxis, wie sie das Lehrerin-Zitat im Titel dieses Beitrags exemplarisch markiert, Rechnung zu tragen, indem ich bei der Praxis ansetze. Vorgeschaltet sind Überlegungen zu der Frage, inwiefern sich Anforderungen bestimmten Modellierungen und Zuschreibungsprozessen verdanken (1). Überlegungen dazu, was Religionsdidaktik angesichts dieser von Lehrkräften wahrgenommenen Anforderungen beitragen kann und wo sie ihrerseits durch die wahrgenommenen Anforderungen zu weiterem Nachdenken herausgefordert wird, beschließen den Beitrag (4).

1 Zur Modellierung: Anforderungen als Ausdruck von »accountability«

Wer im Zusammenhang mit der Ausbildung von Religionslehrkräften nach schulartenspezifischen Anforderungen fragt, impliziert eine bestimmte Modellierung von Erziehung (*education*). Im Hintergrund steht ein Verständnis von *education*, das stark auf *accountability* setzt: Die Lehrperson ist (allein) dafür verantwortlich, dass Religionsunterricht gelingt. Dieses Gelingen misst sich an Erwartungen, die von außen an den Unterricht herangetragen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen curricular vorgegebene Kompetenzen ausbilden. Tun sie dies nachweislich nicht, geraten die Lehrkräfte unter Rechtfertigungsdruck:

»Within the established culture of accountability, characterized by certain practices of school management (such as output-driven governance and standards-based [large-scale] assessments), teachers are obliged to justify the gap between the learning objectives given and the learning outcomes actually achieved in terms of efficiency and effectiveness.«¹

Unterricht und Lernen werden dabei als von der Lehrkraft steuerbare, weitgehend linear-rationale Prozesse modelliert. Die Ausbildung befähigt die Lehrkräfte idealerweise dazu, gelingenden Unterricht zu planen und durchzuführen.² Deshalb erscheint es sinnvoll und notwendig, Anforderungen zu beschreiben mit dem Ziel, die Lehrkräfte in der Ausbildung (also während des Studiums und des Referendariats) zur Bewältigung dieser Anforderungen zu befähigen.

Der vorliegende Beitrag orientiert sich nicht an fachspezifischen Anforderungen, wie sie z. B. in der aktuellen religionsdidaktischen Literatur diskutiert werden (u. a. resultierend aus religiöser Pluralität, Konfessionslosigkeit, Inklusion, Migration, Milieugebundenheit, Gender etc.), sondern er setzt bei Anforderungen ein, wie sie von Religionslehrkräften an Grundschulen formuliert werden. Dieses Vorgehen ergibt sich aus der Beobachtung, dass Lehrkräfte nicht selten einen Bruch zwischen Theorie und Praxis markieren (und indirekt kritisieren):

»Theoretisch ist es ja alles durchdacht, aber in der Praxis ist es nicht leicht.«

Dieses Zitat einer Religionslehrkraft, das auch über diesem Beitrag steht, markiert eine wahrgenommene Kluft zwischen Theorie und Praxis. Das theoretische Durchdenken (im Studium und Referendariat), so die Implikation, sei für die unterrichtliche Praxis nur bedingt hilfreich. Und die Praxis gestalte sich insgesamt als »nicht leicht«. Welche Anforderungen führen aus Sicht von Religions-

¹ Nele Kuhlmann, On the Power of the Concept of Responsibility, in: *Educational Theory* 72 (2022) 1, 65–83, 67.

² Eine systemtheoretische (Meseth/Proske/Radtke) oder praxistheoretische (Reh/Rabenstein/Idel) Modellierung von Unterricht sieht die Lehrkraft im Unterschied dazu nicht als allmächtige Akteur:in. Sie ist eingebunden in funktionale Systemlogiken bzw. Normativitäten unterrichtlicher Ordnungen. »Scheitern« wird so entdramatisiert. Vgl. dazu Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke, Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes »Unterricht«?, in: *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*, hg. von Wolfgang Meseth u. a., Bad Heilbrunn 2011, 223–240; Sabine Reh/Kerstin Rabenstein/Till-Sebastian Idel, Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive, in: *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre*, hg. von Wolfgang Meseth u. a., Bad Heilbrunn 2011, 209–222.

Lehrkräften dazu, dass es »in der Praxis [...] nicht leicht« ist? Und in welchem Maß sehen sich die Lehrkräfte als »accountable« für gelingenden Religionsunterricht?

Die wahrgenommenen Anforderungen können im Folgenden nur ausschnittsweise thematisiert werden. Die diesbezüglichen Ausführungen der befragten Lehrkräfte betreffen einerseits Anforderungen im Lehrerzimmer (2), andererseits Anforderungen im Klassenzimmer (3).

2 Anforderungen im Lehrerzimmer

2.1 Das Fach legitimieren – trotz »konfessioneller Prägung«

Mehrere Lehrkräfte problematisieren ihre Stellung als evangelische Religionslehrerin im Kollegium. Ich zitiere zwei Stimmen:

»Aus der fachlichen Zusammensetzung des Kollegiums ergibt sich [...] der Anspruch, immer wieder für die Relevanz des Religionsunterrichtes einzustehen und die Chancen aufzuzeigen, welche dieser für eine kompetenzorientierte und mehrdimensionale Ausbildung der Schülerinnen und Schüler – losgelöst von konfessioneller Prägung – bereithält.«

»Und zuletzt werde ich auch immer wieder mit Diskussionen über den Sinn eines bekenntnisgebundenen Fachs in einer staatlichen Schule konfrontiert. Oft schwingt dabei auch die indirekte Aufforderung mit, Stellung zu beziehen.«

Religionslehrkräfte stehen nach eigener Wahrnehmung unter dem Anforderungsdruck, das eigene Fach zu verteidigen und für seine »Relevanz [...] einzustehen«. Dieser Legitimationsdruck, der bei den meisten anderen Fächern so nicht wahrgenommen wird, zeigt sich u. a. gegenüber dem Kollegium. Gerade dort, wo an Grundschulen nur wenige Fachlehrerinnen und Fachlehrer für Religion arbeiten, geraten Religionslehrkräfte in eine Minderheitenposition, aus der heraus sie sich »immer wieder« behaupten und verteidigen müssen. »Konfessionelle Prägung« einerseits und »kompetenzorientierte und mehrdimensionale Ausbildung der Schülerinnen und Schüler« andererseits geraten in einen latenten Widerspruch. Rechtfertigen lässt sich konfessioneller Religionsunterricht demnach nicht qua, sondern trotz konfessioneller Prägung.

2.2 Professionswissen anbieten – Ablehnung akzeptieren

Eine weitere kollegiale Herausforderung zeigt sich in folgendem Interviewbeitrag:

»Durch die mangelnde Versorgung mit ausgebildeten Religionslehrkräften wird der überwiegende Teil des Religionsunterrichts fachfremd erteilt. Für mich als eine der beiden ausgebildeten Religionslehrkräfte ergibt sich daraus die Anforderung, die Kolleginnen und Kollegen mit fachdidaktischem und methodischem Rat (und Material) zu unterstützen. Diese Unterstützung bewegt sich zwischen dem Nachkommen expliziter Bitten/Fragen nach »Material« zum Thema xy seitens fachfremder Kolleginnen und Kollegen und dem vorsichtigen Angebot an fachfremde Kolleginnen und Kollegen. Letzteres aus dem Gefühl der Verantwortung gegenüber dem Religionsunterricht als ordentlichem Unterrichtsfach mit fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Grundlage und dem eigenen Anspruch, dass das Ausmalen einer »gegoogelten« Malvorlage zur Auferstehung dem kaum gerecht werden kann. Wird das Angebot nicht in Anspruch genommen, gehört es dann auch zur Anforderung an eine Religionslehrkraft, die Entscheidung der Kollegin oder des Kollegen auszuhalten und gleichzeitig für zukünftige Nachfragen offen zu bleiben.«

Die Lehrerin diagnostiziert eine »mangelnde Versorgung mit ausgebildeten Religionslehrkräften«. Diese wirkt sich so aus, dass »der überwiegende Teil des Religionsunterrichts fachfremd erteilt« wird. Aus dieser Situation ergibt sich für die Lehrerin die Anforderung, ihre Kolleginnen und Kollegen didaktisch und methodisch zu unterstützen. Sie fühlt sich also nicht nur für die Qualität des eigenen Unterrichts verantwortlich, sondern für die Qualität des Religionsunterrichts an der Schule insgesamt. Diese Verantwortlichkeit wird nun interessanterweise – anders als die Verantwortung für die Qualität des eigenen Unterrichts (s.u.) – auch hinsichtlich ihrer Grenzen beschrieben. Dort, wo Lehrkräfte Unterstützung ablehnen, kann die Lehrerin zunächst nichts mehr machen. Die Verantwortung bezieht sich dann auf das Aushalten der Ablehnung. Die Verantwortung für die Qualität des Unterrichts läuft allerdings im Hintergrund weiterhin mit. Es gilt, »für zukünftige Nachfragen offen zu bleiben«.

3 Anforderungen im Klassenzimmer

3.1 Angesichts von Unsicherheit »richtig« handeln

Eine Lehrkraft geht folgendermaßen auf das »Alltagsgeschäft« des Unterrichtens ein:

»Und obwohl ich das Fach studiert habe, fühle ich mich im Alltagsgeschäft immer wieder unsicher, wie ich das jetzt eigentlich »richtig« mache.«

Das Studium des Faches Evangelische Religion verbindet sich in dem Zitat mit der Erwartung einer Befähigung, Sicherheit dahingehend zu erlangen, wie es im »Alltagsgeschäft [...] richtig« zu machen wäre. Als positiver Horizont scheint ein

Verständnis von gutem Alltagsunterricht als eines normativ (eindeutig) gesetzten, planbaren, weitgehend technischen Prozesses auf, für dessen Gelingen die Lehrkraft in hohem Maße verantwortlich zeichnet. Nicht die Vorstellung dessen, was guten Religionsunterricht ausmacht, erscheint dabei als »unsicher«, sondern das »Wie« der Machbarkeit in der Umsetzung dieser Vorstellung. Die Lehrkraft wird normativ als (all-)mächtiger Akteur entworfen, der sich im »Alltagsgeschäft« jedoch angesichts von Kontingenz als »unsicher« erfährt. Unsicherheit beflügelt nicht das Handeln, es motiviert nicht zur Exploration, sondern es lähmt und verunsichert weiter. Das Studium soll angesichts dieser Unsicherheit Sicherheit schaffen, es soll also Kontingenz reduzieren oder zumindest einhegen. Diese Erwartung an das Studium hat sich bei der betreffenden Lehrkraft nicht erfüllt.

3.2 Nicht nur »Faktenwissen« präsentieren – allen gerecht werden

Eine wesentliche Anforderung resultiert nach der Wahrnehmung einer Lehrerin daraus, dass Religionsunterricht »über das Faktenwissen hinausgehen« solle:

»Es soll über das Faktenwissen hinausgehen, zugleich möchte ich aber niemandem zu nahe treten bzw. niemanden außen vor lassen. Denn es soll ja auch irgendwie alle gleich betreffen.«

»Faktenwissen« erscheint als eine defizitäre Kategorie, wenn es um gelingenden Religionsunterricht geht. Das Zitat ruft explizit eine Norm auf, nach der Religionsunterricht »über das Faktenwissen hinausgehen [...] soll«. Diese Norm tritt zu einer anderen explizit aufgerufenen Norm in Spannung: »[...] es soll ja auch irgendwie alle gleich betreffen.« Diese zweite Norm wäre erfüllbar (so die Implikation), wenn sich Religionsunterricht auf »Faktenwissen« beschränken dürfte. »Faktenwissen« erscheint indirekt als eine Größe, zu der alle Schülerinnen und Schüler in gleicher Distanz stehen.

Die Beschränkung auf »Faktenwissen« erscheint so einerseits als didaktisch defizitär, andererseits als didaktisch geboten. Denn das »Mehr«, das Religionsdidaktik gegenüber reinem »Faktenwissen« fordert, führt dazu, dass die Lehrkraft die Schülerinnen und Schüler (ggf.) nicht mehr angemessen adressiert: Die Lehrkraft könnte jemandem »zu nahe treten«; sie könnte jemanden »außen vor lassen«. Diesen Formulierungen ist eine sozial-affektive Komponente eingeschrieben. Es geht primär um die Justierung personaler Verhältnisse (hier zwischen Lehrkraft und Schülerinnen und Schülern), nicht um das Verhältnis von Schülerin/Schüler und Inhalt. Aufgerufen ist eine Norm, nach der die Lehrkraft zu allen Schülerinnen und Schülern in einem gleichen Nähe-Distanz-Verhältnis steht. Genau das erscheint gefährdet, wenn es nicht nur um »Faktenwissen« geht, sondern um Aspekte, die Personen unterschiedlich (affektiv) betreffen.

3.3 Professionalität weiterentwickeln – im »Trubel« mitlaufen

In einem anderen Zitat erscheint Fachwissen als Bedingung gelingenden Unterrichts:

»Mir fehlt eigentlich Basiswissen für den interreligiösen Dialog und andere Religionen und im täglichen Trubel bleibt wenig Zeit, mir das anzulesen.«

In diesem Zitat wird deutlich, dass die Lehrerin ihr eigenes Fachwissen (in einem bestimmten Bereich) als defizitär einschätzt. Fachwissen wird dabei funktional perspektiviert, es geht darum, »den interreligiösen Dialog« angemessen anleiten zu können. Dazu bedarf es auch des Wissens über »andere Religionen«. Fachwissen erscheint als notwendige (ausreichende?) Bedingung für guten Unterricht. Die Ergänzung, nach der »im täglichen Trubel [...] wenig Zeit« bleibe, »mir das anzulesen«, ruft eine Norm auf, nach der sich Lehrkräfte selbstständig weiterbilden sollen, wenn sie Wissenslücken feststellen. Das Studium gilt damit nicht als der einzige »Lieferant« für Fachwissen. Diese Norm der selbstständigen Weiterbildung bricht sich jedoch am »täglichen Trubel«, dem sich die Lehrkraft – so die Implikation – nicht nach eigenem Ermessen entziehen kann. Die Lehrkraft erscheint hier nicht als souveräne Gestalterin ihrer beruflichen Tätigkeit, sondern als Rad in einem Getriebe. Diese Einschätzung wird besonders prekär angesichts des Selbstanspruchs, für die Qualität des Unterrichts allein die Verantwortung zu tragen.

4 Was kann Religionsdidaktik beitragen, wo wird sie herausgefordert?

Die beschriebenen Anforderungen schließen in unterschiedlicher Weise an Überlegungen aus anderen Beiträgen auf der Konsultation und in dieser Studie an.

Die wahrgenommene Anforderung, das Fach Evangelische Religion im Kollegium *trotz* seiner konfessionellen Bindung zu legitimieren (vgl. 2.1), zielt auf die Frage religiöser Bildung im freiheitlichen, säkularen Staat, die von den Rednerinnen und Rednern der Konsultation thematisiert wurde. Die Verteidigung eines konfessionellen (oder genauer: positionellen) im Unterschied zu einem rein religionskundlichen Unterricht stellt momentan einen breiten Konsens innerhalb der (deutschsprachigen) Religionsdidaktik dar, von dem aus über neue Organisationsformen nachgedacht wird. Die wahrgenommene Spannung zwischen religiöser Bildung und säkularem Staat bildet sich erziehungswissenschaftlich in einer Modellierung konfessionellen Religionsunterrichts ab, die mit der Gegenüberstellung von partikularer Bekenntnisorientierung und universaler Leis-

tungsorientierung operiert. Nach Andreas Wernet haben wir es beim konfessionellen Religionsunterricht mit einer strukturellen Paradoxie zu tun:

»[Konfessioneller Religionsunterricht] konstituiert eine Uneindeutigkeit von ›Bekenntnisorientierung‹ und kognitiver Orientierung. Sobald der schulische Unterricht qua Inhalt Bekenntnisunterricht sein will, begibt er sich [...] in eine Paradoxie.«³

Auffällig ist hier, *wie* Partikularität und Universalität gegeneinander in Stellung gebracht werden: Bekenntnisorientierung erscheint als Gegenpol zu kognitiver Orientierung. Religionsdidaktik könnte Religionslehrkräften hier mitgeben, dass Bekenntnisorientierung kognitive Orientierung gerade *nicht* ausschließt, sondern in bestimmter Weise herausfordert. Es geht um argumentativ begründete, intersubjektiv nachvollziehbare Positionalität – auch schon in der Grundschule.⁴

Die wahrgenommene Herausforderung, fachfremd unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen Professionswissen anzubieten und gleichzeitig deren Ablehnung zu akzeptieren (vgl. 2.2), wird religionsdidaktisch bisher m. E. zu wenig thematisiert. Kollegialer Austausch wird jedoch auch dort immer wichtiger werden, wo Religionslehrkräfte unterschiedlicher Religionen im Team zusammenarbeiten sollen. Religionsdidaktik könnte hier einen Beitrag leisten, indem sie u. a. einübt, machtsensibel zu kommunizieren.

Die wahrgenommene Anforderung, angesichts von Unsicherheit im Unterricht »richtig« zu handeln (vgl. 3.1), verdeutlicht, dass die Frage der Modellierung der Professionalität von Religionslehrer:innen keine rein theoretische Angelegenheit ist. Das von Annette Scheunpflug in diesem Band vorgestellte strukturgegenetische Modell entdramatisiert »Scheitern« und kann so entlastend für Lehrkräfte sein. Sie gelten nicht (mehr) als allmächtige Akteur:innen, die allein für das Gelingen verantwortlich zeichnen,⁵ sondern als Akteur:innen, die ange-

³ Andreas Wernet, Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage, Opladen 2003, 116.

⁴ Vgl. dazu auch die Beiträge von Lorenzen und Zimmermann/Riegel in diesem Band, sowie Mirjam Zimmermann, Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie. Exemplarische Streiflichter, Definitionsvorschlag, Kategorisierungsversuche und eine Problemanzeige in Frageform, in: Hauptsache, du hast eine Meinung und einen eigenen Glauben. Positionalität (nicht nur) in der Kinder- und Jugendtheologie, Jahrbuch für Kinder- und Jugendtheologie 5, hg. von Mirjam Zimmermann u. a., Stuttgart 2022, 9–26.

⁵ Till-Sebastian Idel/Anna Schütz, Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann, in: Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns, hg. von Merle Hummrich u. a., Wiesbaden 2016, 63–80, 78.

sichts *unlösbarer* unterrichtlicher Antinomien⁶ kontingenzsensibel⁷ Spannungen bearbeiten.

In der wahrgenommenen Anforderung, nicht nur »Faktenwissen« präsentieren zu dürfen und gleichzeitig allen gerecht werden zu müssen (vgl. 3.2), reproduziert sich in spezifischer Ausprägung die (vermeintliche) Spannung von Bekennnisorientierung und kognitiver Orientierung (s. o.). Die geforderte Bekennnisorientierung der Lehrkraft wird interessanterweise nicht hinsichtlich der eigenen (fehlenden, unsicheren etc.) religiösen Überzeugungen problematisiert,⁸ sondern hinsichtlich einer drohenden ungerechten bzw. unangemessenen Behandlung der Schülerinnen und Schüler. Diese Wahrnehmung ruft die Antinomie von Nähe und Distanz in besonderer Weise auf. Für die Religionsdidaktik zeigt sich hier, dass der »Gaststatus«, der nicht-evangelischen Schülerinnen und Schülern im evangelischen Religionsunterricht zugeschrieben wird, *pädagogisch* als problematisch wahrgenommen werden kann.

Die wahrgenommene Anforderung, Professionalität weiterentwickeln und gleichzeitig im »Trubel« mitlaufen zu müssen (vgl. 3.3), unterstreicht die Bedeutung von Fortbildungen, auf die im Rahmen der Tagung mehrfach verwiesen wurde. Deutlich wird in dem Beitrag der Lehrerin, dass Lehrkräfte dazu Freiraum benötigen. Der »Trubel«, der ja durchaus auch positive Konnotationen mit sich führt, wirkt sich sonst lähmend aus.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass die Lehrkräfte auf die Frage nach den wahrgenommenen Anforderungen auch positive Akzente setzten. Religionsunterricht erscheint in den Äußerungen (auch) als sehr positiv besetztes Fach: *»Ansonsten macht es sehr viel Spaß, da die Kinder auch Lust haben, sich auf die Themen einzulassen.«*

⁶ Werner Helsper, Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturgegenetisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln, in: Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung, hg. von Barbara Koch-Priewe u. a., Bad Heilbronn 2004, 49–98.

⁷ Vgl. Matthias Proske, Die Innovierung der empirischen Unterrichtsforschung und das Problem der Kontingenz. Zur Reichweite neuerer theoretischer und methodologischer Ansätze, in: Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze, hg. von Sibylle Rahm u. a., Innsbruck 2006, 139–152.

⁸ Vgl. Mirjam Zimmermann, In der (konfessionellen) Selbstauflösung? Zum Berufsverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in religionspädagogischen Handlungsfeldern – Betrachtungen aus der Innen- und Außenperspektive, in: Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen, hg. von Bernd Schröder/Thomas Schlag, Leipzig 2020, 377–411.

Bildung von Religionslehrer:innen für die Sekundarstufe I

Annegret Reese-Schnitker

In diesem Beitrag geht es um die universitäre theologische Ausbildung von Lehrer:innen, die Religionsunterricht in der Sekundarstufe I (in der Haupt-, Real-, Förderschule oder am Gymnasium) erteilen werden. Zunächst wird für die bisherige Vernachlässigung des religionspädagogischen Blicks bezüglich einer qualifizierten theologischen Ausbildung von Religionslehrkräften der Sekundarstufe I sensibilisiert. Danach werden schulartenspezifische Anforderungen formuliert und hinsichtlich der Schüler:innenschaft konkretisiert. Abschließend werden zentrale Aspekte einer qualifizierten Hochschulbildung für Religionslehrkräfte der Sekundarstufe I thesenartig vorgestellt.

1 Strukturelle Vernachlässigung der Lehramtsausbildung der Sekundarstufe I

Das Theologiestudium für angehende Lehrer:innen orientiert sich historisch und strukturell gesehen am Diplom- bzw. Magisterstudium Theologie. D. h., dass es gegenüber dem Diplom- bzw. Magisterstudium mit seinen vielfältigen theologischen Disziplinen und den damit verbundenen eigenständigen Fachlogiken einen abgespeckten Studiengang darstellt. Die gegenwärtige Praxis, die Anforderungen an die Lehramtsstudiengänge als quantitative und qualitative Reduktionen der Anforderungen an ein solches Diplom- bzw. Magisterstudium Theologie zu ermitteln, wird verbreitet kritisiert, da dies der Eigenart der Lehramtsstudiengänge nicht gerecht werde und ihre berufsqualifizierende Ausrichtung verfehle.¹

¹ Vgl. bereits 2003: Bernhard Jendorff, Eine problematische Weggeschichte der Ausbildung katholischer Religionslehrer/innen an der Justus-Liebig-Universität Gießen, in: Gießener Universitätsblätter 36 (2003), 79–87. Ebenso Hans Bald, Religiöse Bildung in der Realschule, in: Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Be-

Die Studiengänge für Sekundarstufe I »leiden« dabei an einer doppelten Zurückstellung bzw. Nichtbeachtung des eigenen Profils der Sekundarschule I aufgrund der herrschenden Hierarchien innerhalb der lehramtsausbildenden Studiengänge. Die Ausbildung als Lehrkraft für Haupt- und Realschulen ist meist orientiert an den Ausbildungssträngen des gymnasialen Lehramts. So finden sich Lehramtsstudierende der Sekundarstufen I immer wieder in universitären Veranstaltungen, seien es fachwissenschaftliche oder fachdidaktische, in denen vorwiegend die Bedingungen und Normen der gymnasialen Oberstufe zur Sprache kommen.²

Auch in der religionspädagogischen Forschung ist diese Leerstelle nachdrücklich zu markieren, denn die verschiedenen fachdidaktischen Konzepte, sowie empirischen Forschungsprojekte zum Religionsunterricht blenden meist diese Schulstufe, die dort vorhandenen situativen Begebenheiten und anderen Kompetenzniveaus und damit auch die Lehrkräfte dieser Schularten aus.³

Boschki/Schweitzer/Ulfat bedauern die Praxis, dass vorwiegend die theologischen Fachwissenschaften zusammen mit Religionsgemeinschaften, deren Beteiligung im Grundgesetz festgeschrieben ist (Art. 7 Abs. 3), vorgeben,⁴ was in der Ausbildung für Religionslehrkräfte unterrichtet werden soll und nicht Religionspädagog:innen.⁵ Didaktisch entscheidend und als Inhalte der Ausbildung zu berücksichtigen wäre sinnvollerweise, welche Themen in den verschiedenen Schulstufen nach Vorgabe der Lehrpläne und Kerncurricula unterrichtet werden. Diese Inhalte auf aktuellem und wissenschaftlichem Niveau unterrichten zu können, sollte das Lehramtsstudium wissenschaftlich fundiert vorbereiten.

Als deutliches Desiderat ist daher abschließend zu markieren: Es fehlt eine spezifische Religionsdidaktik der Sekundarstufe I und damit verbunden, eine

standsaufnahme und Herausforderungen, hg. von Bernd Schröder/Michael Wermke, Leipzig 2013, 89–114, 98f.

² Dies stellt auch eine seltsame Schiefelage in der Lehramtsausbildung für Gymnasium dar. Lehramtsstudierende mit dem Abschluss des Gymnasiums haben häufig vorrangig die Oberstufe als zukünftigen Einsatzort für sich im Blick und es ist ihnen weniger bewusst, dass auch die Sekundarstufe I hierzu zählt; Bald, Realschule, 98.

³ So auch a. a. O., 100.

⁴ Vgl. die kirchlichen Rahmenvorgaben zur Religionslehrer:innenbildung: Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums [= EKD Text 96], Hannover 2008, 17–38; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011.

⁵ Vgl. Reinhold Boschki/Friedrich Schweitzer/Fahima Ulfat, Religion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hg. von Colin Cramer u. a., Bad Heilbrunn 2020, 524–533, 524.

gezielt universitäre Lehramtsbildung, die diese besonderen Aufgaben und Themen des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I mit besonderem Blick für die enorme Heterogenität dieser Schüler:innen⁶ theologisch-religionspädagogisch bedenkt und religionsdidaktisch bearbeitet.

2 Schüler:innen der Sekundarstufe I und schulartenspezifische Anforderungen

Was charakterisiert die Schüler:innen dieser Altersstufe und den Religionsunterricht der Sekundarstufe I konkret? Die besonderen Anforderungen der Sekundarstufe I ergeben sich zum einen durch das Lebensalter⁷ der Schüler:innen (Adoleszenz) sowie durch die jeweilige Schulart und den damit einhergehenden unterschiedlichen Anforderungsbereichen, in denen der Religionsunterricht erteilt wird,⁸ so dass hier eine differenzsensibler Blick notwendig ist.

Insgesamt kann in den Schulen der Sekundarstufe I von einer sehr heterogenen Schüler:innenschaft⁹ (und auch Lehrer:innenschaft) ausgegangen werden,¹⁰ bei der eine religiöse Sozialisation im Kontakt mit dem kirchlichen Leben alles andere als der Regelfall sein wird. Das führt dazu, dass Religionslehrer:innen der Sekundarstufe I trotz der vorausgehenden vier Jahre in der Grundschule mit wöchentlich zwei Religionsunterrichtsstunden, auf die man bestenfalls aufbauen könnte, klagen: Es müssten meist zunächst die kognitiven, emotionalen und praktischen Grundlagen gelegt werden, auf denen dann eine im Religionsunterricht anzubahnende religiöse Entscheidungs- und Dialogfähigkeit ausgebildet werden kann. Der Religionspädagoge Altmeyer konstatiert darüber hinaus, dass »die demographische Entwicklung [...] nicht nur zu geringeren Schülerzahlen [führt], sondern darunter noch einmal zu einem markant sinkenden Anteil christlich getaufter Schülerinnen und Schüler, bei gleichzeitig steigender regionaler Ausdifferenzierung und religiös-weltanschaulicher Pluralisierung. So wird

⁶ Bald (Realschule) differenziert dies besonders auf die Didaktik der Realschule (94 ff.) und macht auf die unübersichtliche schulorganisatorische Vielfalt aufmerksam (89 ff.) und stellt die Heterogenität der Schüler:innenschaft heraus (100).

⁷ Auch Bucher markiert, dass der wichtigste Faktor bezüglich religiöser Einstellung das Alter der Schüler:innen ist. Vgl. Anton Bucher, Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe. Ein empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart ³2001, 131 ff.

⁸ Vgl. Mirjam Zimmermann, Sekundarstufe I, in: Handbuch Religionsdidaktik, hg. von Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, Stuttgart 2021, 444–451, 445.

⁹ Vgl. etwa Heinz Streib/Carsten Gennerich, Jugend und Religion, Weinheim 2011.

¹⁰ Schulartenspezifische empirische Daten zu den Schüler:innen der Sekundarstufe I liegen wenige vor.

die Zahl der Schulen weiter zunehmen, an denen das Konfessionalitätsprinzip im strengen Sinn kaum oder nur unter hohem organisatorischen Aufwand umzusetzen sein wird und sich zudem der konzeptionelle Begründungsdruck erhöht, inwiefern ein nach Konfession und Religion trennender Religionsunterricht dem leitenden Bildungsanliegen einer [religiösen] Pluralitätsbefähigung gerecht wird.«¹¹

Ein markantes Kennzeichen dieser zu beschulenden Altersstufe ist in besonderem Maße die anstehende und durchlebte Lebensphase. In dieser Zeit der Pubertät und Adoleszenz fordern tiefgreifende »innere« Veränderungen bis hin zu Erschütterungen in geistiger, körperlicher und emotionaler Hinsicht die Schüler:innen heraus, aber auch Veränderungen in ihrem sozialen Leben sind zu bewältigen, wie etwa Abnabelungsprozesse von den Eltern. Diese können ferner dazu führen, dass es für die Jugendlichen schwierig ist, erwachsene Begleitung zu erfahren und anzunehmen. Auch systemische Veränderungen in den Schulen, etwa der Wechsel vom Klassenlehrer:innenprinzip in den Grundschulen hin zum Fachlehrer:innenprinzip der Sekundarstufe I können den Aufbau von tragfähigen Beziehungen zusätzlich erschweren. Daneben prägen existentielle Lebens- und Glaubensfragen den Lebensabschnitt. Diese Herausforderungen betreffen den Religionsunterricht wie andere Fächer gleichermaßen und sind ernst zu nehmen und konstruktiv zu begleiten.

Dass die Erteilung des Religionsunterrichts in dieser Altersstufe komplexe und wirkungsstarke Aufgaben zu bewältigen hat, wurde bereits von Nipkow 1987¹² angemahnt, der Einbruchstellen für den Verlust des Glaubens in dieser Altersstufe herausarbeitete: Sechs Themenfelder, die die Gottesbeziehung grundsätzlich in Frage stellen und denen pädagogisch sensibel und theologisch kompetent von der Religionslehrer:innenschaft zu begegnen wäre. Günter Biemer beschreibt in seiner theologischen Anthropologie des Jugendalters¹³ vier Sinnkategorien (Sinn, Freiheit, Liebe und Hoffnung), die in dieser Altersphase eine ausdrückliche biographische Bearbeitung erfordern.

Böhm/Schnitzler haben 2008 eine empirisch fundierte Studie zum *Religionsunterricht in der Pubertät*¹⁴ vorgelegt, die sich der Problematik und dem von

¹¹ Stefan Altmeyer, Art. Religionsunterricht, katholisch, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionsunterricht_katholisch.100104 (Stand: 16.03.2023), 10.

¹² Karl-Ernst Nipkow, *Erwachsen werden ohne Gott?*, München 1987.

¹³ Günter Biemer, *Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung*, Freiburg i.Br. 1985, 73–112, 73 f.

¹⁴ Eine Interviewbefragung von Schüler:innen und Religionslehrer:innen und einem Schüler-Fragebogen zu drei Untersuchungszeiträumen: Uwe Böhm/Manfred Schnitzler, *Religionsunterricht in der Pubertät. Einige explorative Studien in den Klassen 7 und 8*, Stuttgart 2008.

Religionslehrer:innen berichteten Erfahrungswert widmet, dass der Religionsunterricht mit pubertierenden Jugendlichen aufreibend und herausfordernd ist.

Als Ergebnis der Studie, welche Faktoren für einen »guten« Religionsunterricht in der Pubertät relevant sind, wird von *Schüler:innen* festgehalten:

- dass die Lerninhalte einen engen Bezug zum Alltagsleben haben sollen,
- der Religionsunterricht abwechslungsreich gestaltet sein soll,
- die Eigenaktivität und Gruppenarbeiten wichtig sind, in denen zentrale Fragen bedacht und mit anderen ausgetauscht werden.

Bedeutsam für sie ist darüber hinaus:

- ein Nachdenken über Gott und die Welt,
- eine offene Unterrichtsatmosphäre und
- die Authentizität der Lehrkraft, die persönliche Überzeugungen einbringt, ohne jedoch diese den Schüler:innen aufzuzwingen.

Für *Religionslehrer:innen* sind:

- erlebnispädagogische Lernformen zielführend,
- außerschulische Lernorte und Gruppenerlebnisse attraktiv,
- die Verschränkung von Themen aus dem Lebensbereich der Schüler:innen mit biblischen Traditionen relevant und
- spirituelle Erfahrungen bei den Schüler:innen sind sensibel anzubahnen und nachzuspüren.

Aussagekräftig ist das Ergebnis, dass Jungen und Mädchen sehr unterschiedliche Akzente hinsichtlich des Religionsunterrichts setzen, d. h. unterschiedliche Themenwünsche haben und unterschiedliche Lernmethoden bevorzugen. Auf diese geschlechterspezifischen Unterschiede müsste stärker geachtet werden.

Böhm/Schnitzler resümieren, dass die *Beziehungsdimension* zwischen Schüler:innen und Lehrperson eine wichtige Bedeutung hat.¹⁵ Jugendliche sind daran interessiert, in ihren eigenen Sichtweisen ernstgenommen zu werden und einen Dialog auf Augenhöhe mit der Lehrkraft zu führen. Zentral dabei ist die Authentizität, mit der die Lehrkraft auftritt. »Was für die Religionslehrer:innen der christliche Glaube im Lebensalltag für Konsequenzen hat, ist Jugendlichen viel wichtiger als was sie über diese oder jene Glaubensfrage argumentativ zu sagen wissen.«¹⁶ Das Miteinander der Schüler:innen und das Lernen an Diffe-

¹⁵ Zu einer ähnlichen Aussage kommt Lütze bei dem Blick auf die Spezifika des Religionsunterrichts an Hauptschulen: Frank Michael Lütze, Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang, in: Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion. Bestandsaufnahme und Herausforderungen, hg. von Bernd Schröder/Michael Wermke, Leipzig 2013, 69–88, 75 f.

¹⁶ Frank Michael Lütze, Religiöse Bildung im Hauptschulbildungsgang, 150.

renzen wird betont: »Religionsunterricht in der Pubertät gelingt eher, wenn er beziehungsorientiert und dialogisch ist, wenn er geprägt ist von der Achtung vor der sich bildenden Persönlichkeit des Lernenden und diesen subjektiven Bildungswert durch kreative Lernformen anregend und herausfordernd begleitet.«¹⁷

Neben der Beziehungsdimension spielen auch attraktive und abwechslungsreiche Lernformen eine Rolle, die die Eigenaktivität der Schüler:innen berücksichtigen, sowie die Bedeutung außerschulischer Lernräume, in denen die Lebensrelevanz des Glaubens sichtbar und erlebbar wird. Die Lerninhalte, so formulieren Böhm/Schnitzler ihre Beobachtung, werden hinsichtlich der Bedeutung für einen guten Religionsunterricht oft überschätzt.¹⁸

Diese Ergebnisse korrespondieren mit den didaktischen Zielperspektiven der Religionspädagogin Zimmermann,¹⁹ die einen notwendigen kompetenten Umgang mit Pluralität, die Berücksichtigung von konfessioneller Bindung und dialogischer Offenheit und das Angebot von Erfahrungsräumen, so dass Religion als gelebte Religion sicht- und erfahrbar werden kann, fordert.

Gleichzeitig erinnert sie an das »Überwältigungsverbot«. »Der Angebotscharakter performativer und partizipativer [religiöser] Elemente im Religionsunterricht ist wesentlich und unerlässlich, was auf die Grenzen schulischen Lernens und das Recht der Schüler:innen auf Nichtbeteiligung verweist.«²⁰ Niemand darf im Religionsunterricht zu religiös oder weltanschaulich begründeten Einstellungen oder Handlungen genötigt werden.

Zimmermann macht außerdem auf die hohe Abmeldequote vom Religionsunterricht ab Klasse 8 aufmerksam. Sie markiert daher einen besonderen Auftrag an Religionslehrer:innen, ihren Unterricht für diese Schulstufe interessanter und ansprechender zu gestalten und fordert für Jugendliche attraktivere und alltagsrelevantere Themen.²¹

3 Perspektiven eines qualifizierten Lehramtsstudiums in Religion für die Sekundarstufe I

Im Folgenden werden zentrale Aspekte einer qualifizierten und zukunfts-sensiblen theologischen Lehramtsbildung für die Sekundarstufe I thesenartig präsentiert.

¹⁷ A. a. O., 153.

¹⁸ A. a. O., 151.

¹⁹ Zimmermann, Sekundarstufe I, 444.

²⁰ A. a. O., 446.

²¹ A. a. O., 449 f., auch in Carsten Gennerich/Mirjam Zimmermann, Abmeldungen vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig 2015, 50.

1. Besondere Aufmerksamkeit ist einer *grundständigen theologischen Ausbildung* zu widmen, die individualisiert, biographie- und ressourcenorientiert fehlendem religiösen Wissen, fehlender religiöser Erfahrung und Praxis bei den angehenden Religionslehrer:innen verantwortungsvoll begegnet und damit der zunehmenden religiösen Desozialisation und Heterogenität der Lehramtsstudierenden adäquat begegnet.
2. *Religiöse Biographiearbeit*, die auf die unterschiedlichen Herkunft und verschiedenen religiösen Sozialisierungen der Lehramtsstudierenden²² achtet und existentiellen Glaubensfragen Raum gibt, um einen erwachsenen, reflektierten und dialogfähigen Glauben auszubilden,²³ sollte als ein verbindlicher Anteil des Theologiestudiums aufgenommen werden.
3. Hochschuldidaktische Lehr-Lernformate, die verbal-diskursiv, kritisch-reflektierend, selbstentdeckend-forschend und handlungs- und projektorientiert angelegt sind, sind auszubauen und als gemeinschaftliche Orte theologischer Reflexion und *religiöser Identitäts- und beruflicher Rollenfindung* zu etablieren.
4. Ein kontinuierlicher Austausch und eine *konstruktive Zusammenarbeit der christlichen Konfessionen und anderer Religionen* in Lehre und Forschung ist anzuzielen, unter Wahrung des je eigenen konfessionellen Standpunktes und unter Bereitstellung von Verständigungsmöglichkeiten auch angesichts von Grenzen und Nichtverstehen.
5. *Studienverläufe sind strukturell curricular kohärent* zu konzipieren und die einzelnen Professionsbereiche, Disziplinen und Veranstaltungsformate sind kooperativ und interdisziplinär auszugestalten (zwischen Theorie und Pra-

²² »Theologiestudierende unterscheiden sich in ihrer familiären und gemeindlichen religiösen Sozialisation sowie eigenen religiösen Praxis zum Teil erheblich«, das ist ein Ergebnis der bundesweiten von Christhard Lück 2009 durchgeführten Befragung an 16 Universitäten von über 1.600 Studierenden, die sich auf ein Lehramt in Evangelischer oder Katholischer Religion(slehre) vorbereiten; Christhard Lück, Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin/Münster u. a. 2012, 209.

²³ Die Religionslehrer:innenbefragung von Feige/Dressler/Tzscheetzsch hat bereits 2006 herausgestellt, dass das Theologiestudium von Studierenden »als wissenschaftliche Beschäftigung und zugleich als Gestaltungsmodus subjektiven Glaubens« wahrgenommen wird. Bernhard Dressler/Andreas Feige/Werner Tzscheetzsch (Hg.), Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern 2006, 31 f. Gemeinsam scheint den meisten Studierenden des Lehramts in Religion(slehre) das Interesse zu sein, »das wissenschaftliche Studium mit ihrem persönlichen Glauben und der eigenen religiösen Praxis in Verbindung zu bringen«; Lück, Religion studieren, 226.

xis, zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft). Der Erwerb theologisch-fachlicher, religionspädagogischer und schulpraktischer Kompetenzen ist daher nicht durchgehend separat zu realisieren, sondern bedarf der interdisziplinären Verschränkung.²⁴ Die traditionelle Segmentierung des Studiums in die theologischen Disziplinen ist zu oft eine Überforderung der Studierenden und widerspricht didaktischen Prinzipien, die sich am Unterrichtsgegenstand bzw. einer Frage- oder Problemstellung orientieren.

6. Eine *stärkere innertheologische Interdisziplinarität* und eine interkonfessionelle und interreligiöse Zusammenarbeit sind zukünftig auszubauen, ohne die verschiedenen theologischen Fachdisziplinen und religiösen Traditionen und religiösen Profile aufzulösen.²⁵
7. Das Theologiestudium sollte *wissenschaftsbasiert* und *-orientiert* sein, d. h. es beschäftigt sich in wissenschaftlich verantworteter Art und Weise mit seinen Forschungsgegenständen, konkret: dem Glauben an Gott, und zwar als kontextuelle Theologie im Angesicht der existentiellen und geistigen Herausforderungen der jeweiligen Zeit. Damit sollte es den Charakter eines Studiums bewahren, den Studierenden Wahlmöglichkeiten sowie eine Schwerpunktsetzung ermöglichen und Eigenständigkeit und Verantwortung für das eigene Studium zumuten.
8. *Wissenschaftsorientierung* und *Berufsfeldorientierung* sind in universitären Lehr-Lernprozessen nicht gegeneinander auszuspielen, sondern sollten sich gegenseitig bestärken.²⁶
9. Für die Entwicklung religionspädagogischer Professionalität bedarf es einer *Verschränkung von Theorie und Praxis* von Anfang an.²⁷ Die Praxisrelevanz, d. h. eine Orientierung an den zukünftigen beruflichen schulartspezifischen Anforderungen und Aufgaben, ist als ein Kriterium bei der Wahl der Themen sowie der Gestalt der Lehre entschiedener zu berücksichtigen.

²⁴ Auch in den kirchlichen Anforderungen wird empfohlen, dass das Studium »disziplinübergreifend modularisiert werden kann« (Kultusministerkonferenz [KMK], Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, Berlin 2008, 56), allerdings wird dies bisher nur selten und ansatzweise in den Studienordnungen umgesetzt.

²⁵ Ebenso Boschki/Schweitzer/Ulfat, Religion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 530.

²⁶ Lück, Religion studieren, 223. Auch Hofmann plädiert dafür, die Vernetzung von Wissenschaft und Berufsfeld zu intensivieren; Renate Hofmann, Wie werden Religionslehrer/innen zu guten Religionslehrer/innen?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007) 2, 33–41.

²⁷ Vgl. vertiefend Rita Burrichter, In komplexen Unterrichtssituationen handeln. Zur theologisch-religionspädagogischen Kompetenz, in: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, hg. von Rita Burrichter u. a., Stuttgart 2012, 72–89, 86.

10. Eine stärkere *schulstufenbezogene Ausrichtung* des Studiums hinsichtlich der für die Sekundarstufe I relevanten theologischen Inhalte, der besonderen pädagogischen Aufgaben bezüglich der Zielgruppe der Jugendlichen und des spezifischen Anforderungsprofils der Sekundarstufe I sind zu etablieren, ohne dabei den Austausch zwischen den Lehramtsstudierenden der verschiedenen Schulstufen minder zu schätzen für ein solidarisches Miteinander der Lehrkräfte und für weniger Brüche in den Übergängen der Schüler:innen.
11. Nicht nur aufgrund der sukzessiven Feminisierung der Theologiestudierenden, sondern auch aufgrund der gesellschaftlichen und kirchlichen Relevanz sollte eine neue Aufmerksamkeit für die *theologische Genderforschung* als disziplinübergreifende Perspektive im Studium strukturell verankert werden. Insbesondere für Jugendliche in der Pubertät sind eine geschlechtersensible und geschlechtergerechte religiöse Rede und Unterrichtsgestaltung bei vielfältigen Themen im Religionsunterricht der Sekundarstufe I wichtig. Hierzu müssen Religionslehrer:innen kompetent ausgebildet werden.
12. Zentrale Ziele des Theologiestudiums sind die Entwicklung und fortwährende Qualifizierung einer eigenen *theologisch-verantworteten Urteilsbildung* zu vielfältigen theologisch wie gesellschaftlich drängenden Themen und die Fähigkeit, (religiöse) Dialoge zu führen²⁸ und solche kompetent und achtsam mit Schüler:innen, Kolleg:innen und Eltern zu initiieren und zu moderieren.
13. Eine zukünftig dringliche Aufgabe und Herausforderung für alle an der Religionslehramtsausbildung Beteiligten ist eine *Achtsamkeit und Kompetenz bezogen auf die zukünftigen (kirchlichen und gesellschaftlichen) Krisen*. Dies meint auch, sich ernsthaft und perspektivisch mit der Ungewissheit der organisatorischen Gestalt und grundsätzlichen Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts auseinanderzusetzen. Damit verbunden ist der Bedeutungsverlust der Kirchen, der mit dem Bedeutungsverlust des Religionsunterrichts und damit auch mit der drohenden Bedeutungslosigkeit des Religionslehramts korreliert. Es sind Formate zu initiieren, die die Krisenanfälligkeit der Kirchen, aber auch die stark krisenkonfrontierte Gesellschaft konstruktiv bearbeiten.

8 Resümee

Abschließend muss konstatiert werden: Es besteht großer Nachholbedarf hinsichtlich einer empirisch fundierten Forschung und angemessenen religionspädagogischen Analyse der Sekundarstufe I sowohl

²⁸ Vgl. Zimmermann, Sekundarstufe I, 444.

1. hinsichtlich der Schüler:innenschaft (bezüglich religiöser, entwicklungspsychologischer und sozio-demographischer Merkmale),
2. hinsichtlich der Lehramtsstudierenden und Lehrer:innenschaft der Sekundarstufe I (bezüglich religiöser, sozio-demographischer Merkmale und spezifischer Profile und Rollenidentitäten),
3. hinsichtlich des schulartenspezifischen Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I (bezüglich der Merkmale und der Umsetzung religionsdidaktischen Konzepte und Unterrichtsformen),
4. hinsichtlich religionsdidaktischer Konzepte (bezüglich der disparaten Anforderungen und Kompetenzniveaus der Schüler:innen der Sekundarstufe I).

Eine zukünftige religionspädagogische Aufgabe ist es daher, empirisch fundierte und differenzsensible Aussagen über die Schüler:innen und den Religionsunterricht der Sekundarstufe I zu erhalten, die bestehenden religionsdidaktischen Ansätze in Hinblick auf die Schüler:innenschaft der Sekundarstufe I stärker ausdifferenzieren und hochschuldidaktische Konzepte im Theologiestudium bezogen auf die spezifischen Lehramtsstudierenden und das zukünftige Berufsfeld der Sekundarstufe I zu entwerfen.

Bildung von Religionslehrer:innen für die Sekundarstufe II/Gymnasium

Bernhard Grümme

Die Religionspädagogik in der Spätmoderne tut gut daran, sich als eine kontextuelle Wissenschaft in kritisch-produktiver Auseinandersetzung mit den komplexen wie unübersichtlichen Transformationsprozessen in Gesellschaft, Schule, Kirche und Kultur zu formatieren und dabei ihre eigenen Praktiken einer selbstreflexiven Metareflexion zu unterziehen. Das betrifft in besonderer Weise die Religionslehrer:innenbildung. Gerade wegen ihrer exponierten Stellung im Religionsunterricht gewinnt die Religionslehrkraft seismographische Bedeutung für diese Kontextualität der Religionspädagogik. Neuere Handbücher zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung wie zur Religionsdidaktik stimmen allerdings darin überein, dass sich die Frage der (Religions-)Lehrer:innenbildung durch neuere Entwicklungen vielfältigster Art »augenscheinlich verschärft« stellt.¹ Diese kontextuelle Anschärfung muss Herausforderung wie deren Bearbeitung normativer Zielhorizont der Religionslehrer:innenbildung sein. Allerdings gewinnt die Angelegenheit noch durch ihre Lehramtstypik der Sekundarstufe II ihr besonderes Profil. Darum scheint es sinnvoll, die einschlägigen normativen Bestimmungen hierfür zu rekonstruieren (1) und schulstufenbezogen zu konkretisieren (2), diese kontextuell zu reflektieren (3) und daraus dann weiterführende Perspektiven (4) abzuleiten.

1 Professionalisierung der Religionslehrkraft

Die Geschichte der Religionslehrkraft ist eine Geschichte der Professionalisierung. Die Anforderungsprofile religiöser Bildung in der Schule haben sich als so komplex und ausdifferenziert dargestellt, dass dem nur eine wissenschaftlich

¹ Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, Vorwort, in: Handbuch Religionsdidaktik, hg. von Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, Stuttgart 2021, 5–8, 5; vgl. u. a. Colin Cramer, Einführung in das Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hg. von Colin Cramer u. a., Bad Heilbrunn 2020, 11–18, 11–12.

verankerte, theologisch profilierte und in einer Theorie-Praxis-Dialektik situierte Bildung von Religionslehrkräften zu entsprechen vermag. Die »Ungewissheit« oder »doppelte Kontingenz«, die im künftigen Berufsfeld zu finden ist, kann dabei wohl adäquat nur durch eine Verschränkung unterschiedlicher Perspektiven in Angriff genommen werden.² Die Erziehungswissenschaft hat dafür ein Kaleidoskop diverser Ansätze entwickelt,³ die inzwischen auch in der Religionspädagogik reformuliert werden. Bedeutsam ist dabei die aus dem Fachprofil des Religionsunterrichts heraus erfolgende komplementäre Verhältnisbestimmung von drei Ansätzen:

Erstens, eines Persönlichkeitsansatzes, der in relativ stabilen Dispositionen der Persönlichkeit den entscheidenden Faktor guten Religionsunterrichts sieht; zweitens, eines strukturtheoretischen Ansatzes, dessen Hauptaugenmerk die im Handeln selber angelegten Antinomien der Lehrer:innenpraxis sind, die vor allem kommunikativ und systemisch in der Interaktion von Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten sind; und schließlich drittens, der kompetenzorientierte Ansatz des Expert:innenparadigmas, für den der Aufbau berufsfeldbezogener Kompetenzen im Zentrum steht. Eine solche Professionalisierung visiert ein breites Feld berufsspezifischer Kompetenzen an,⁴ die sich zwischen spezifischen Kompetenzen der Religionslehrkraft (fachwissenschaftlich-theologische; religionsdidaktische; religiös-spirituelle bzw. jüngst als religionsbezogene Korrelationskompetenz ausgearbeitet⁵) und allgemeinen Kompetenzen (pädagogische; diagnostische; unterrichtsorganisatorische Gestaltungskompetenz; Innovationskompetenz) ausdifferenzieren.⁶

In diesem Zusammenhang wird das Habitusmodell relevant. Es zielt auf eine religionspädagogisch-theologische Kompetenz im Rahmen eines selbstreflexiven professionellen Habitus. Die Selbstreflexivität der Religionslehrkräfte steht im Zentrum. Um professionell handeln zu können, müssen Lehrkräfte die Kompetenz besitzen, Routinen aufzubauen, durch den Umgang mit Neuem diese Routinen zu verändern und persönliche wie institutionelle Bedingungen in Schule,

² Cramer, Einführung 2020, 11.

³ Vgl. Cramer u. a., Handbuch 2020, 131–214.

⁴ Vgl. Ulrich Riegel, Profession und Professionalisierung als mögliches Format religionsdidaktischer Forschung, in: Theo-Web 19 (2020), 99–125, 100–108.

⁵ Vgl. Mirjam Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br. 2022, 62–79.

⁶ Vgl. Konstantin Lindner, Art. Lehrkraft. Rolle, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrkraft_Rolle.100088 (Stand: 16.03.2023); Ulrich Riegel, Lehrpersonen als Professionelle, in: Handbuch Religionsdidaktik, hg. von Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, Stuttgart 2021, 134–143, 140–141.

Gesellschaft und Kirche in ihr Handeln zu integrieren.⁷ Es beansprucht, damit Kriterien für Inhalte und Zielhorizonte eines professionellen reflektierten Religionslehrer:innenhandelns zu liefern.

Fragt man nach der zeitlichen Struktur der Kompetenzbildung, wird diese in der Forschung zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung genetisch-diachron gefasst. Sie artikuliert sich operational als Prozess lebenslangen (forschenden) Lernens, in der Spannung von gelehrter und gelebter Religion, der institutionell Universität – Studienseminar (ZFSL) – mit der Schule vernetzt.⁸

Doch so sehr die Religionslehrer:innenbildung auf inhaltliche wie formale Kompetenzen abhebt, so fehlt es in der wissenschaftlichen Forschung dazu nach wie vor an validen und empirisch überprüfbaren Standards. Solche sind – wenn auch durch Kooperation mit der Wissenschaft – im kirchlichen Rahmen in Denkschriften und Verlautbarungen entstanden.⁹ Und so wird dort, nicht in der Religionspädagogik, das Ziel der Religionslehrkräftebildung so formuliert, dass dabei die Vernetzung der einzelnen Phasen und damit der sequentielle Kompetenzaufbau eingefordert werden. »Ziel der Lehrerbildung ist der Erwerb einer grundlegenden beruflichen Handlungsfähigkeit, die in der ersten (Hochschulstudium) und zweiten Ausbildungsphase (Vorbereitungsdienst/Referendariat) grundgelegt und in der berufsbegleitenden Fortbildung kontinuierlich erweitert und vertieft wird. Unter beruflicher Handlungsfähigkeit werden dabei die Fähigkeiten zusammengefasst, die Lehrkräfte benötigen, um den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule und der jeweiligen Fächer umzusetzen. Entsprechend ist die berufliche Handlungsfähigkeit der Religionslehrerinnen und Religionslehrer mit Bezug auf den Bildungsauftrag des Religionsunterrichts« und das Verhältnis von gelehrter und gelebter Religion, von Theorie und Praxis in dynamisch-interdependenter Weise zu bestimmen.¹⁰

⁷ Vgl. Stefan Heil/Manfred Riegger, *Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf*, Würzburg 2017.

⁸ Vgl. Heike Lindner, Art. Lehrer- und Lehrerinnenbildung, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Lehrer_und_Lehrerinnenbildung.200884 (Stand: 16.03.2023); Peter Kliemann, *Religiöse Bildung in der Sekundarstufe II*; in: *Theo-Web 1* (2011), 123–141, 127.

⁹ Vgl. Lindner, *Lehrer- und Lehrerinnenbildung*, 8.

¹⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (DBK) (Hg.), *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung*, Bonn 2011.

2 Schulstufenbezogene Profilierung

Nun ist dieser Kompetenzbildungsprozess keineswegs neutral gegenüber Schulstufen und Schulformen. Erst durch seine schulstufenbezogene Artikulation gewinnt dieser Prozess doch an Profil. Dies ist für die Religionslehrer:innenbildung deshalb erheblich, weil erst dadurch das normative Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit genauer qualifiziert werden kann.

Freilich liegt hier ein erhebliches Desiderat vor: Es fehlt eine spezifische Religionsdidaktik zur Sekundarstufe II.¹¹ Damit aber hängt wohl auch zusammen, dass es eine spezifische schulstufenbezogene Profilierung der Aufgaben, des Zielspektrums sowie der Kompetenzbildungsprozesse der Religionslehrkraft für diese Sekundarstufe II nicht gibt. Angesichts dessen scheint es für eine Profilierung dieser Schulstufenspezifik der Religionslehrkraft angeraten, diese im Lichte einer Spezifik der Sekundarstufe II vorzunehmen. Denn diese kann erst die normativen Kriterien für das abgeben, was der Religionslehrkraft in dieser Schulstufe abverlangt wird. Erst so werden dann die allgemeinen Konturierungen der Habitustheorie und der Professionalisierungstheorien präzisiert.

Schulpädagogisch steht die Sekundarstufe II mit der Sekundarstufe I in einem Zusammenhang der inhaltlichen Vertiefung und einer formal-operationalen Ausweitung. Deren Bildungsziele liegen in der »Trias Wissenschaftspropädeutik, vertiefte Allgemeinbildung und Studierfähigkeit«.¹² Während die Wissenschaftspropädeutik in der Auseinandersetzung mit Grundbegriffen und Grundmethoden der Fachwissenschaft die Voraussetzung zu selbstständigen Arbeiten und die Bereitschaft zu immer tiefgreifenderen Fragen in immer größer werdenden Zusammenhängen anzielt, Allgemeinbildung eine vernetzte, lebenswelt- wie erfahrungsbezogene Auseinandersetzung mit den diversen Weltzugängen erfordert, wie sie in den schulischen Fächern abgebildet sind, bilden beide zusammengenommen die Voraussetzung für jene Studierfähigkeit, die »formale und materiale Kompetenzen sowie persönliche Haltungen« umfasst und sich dabei auch auf die berufliche Ausbildung bezieht.¹³

Diese von ihrem Ziel her genommene Spezifik, die noch durch entwicklungspsychologische und sozial-gesellschaftliche Überlegungen zur Schüler:innenschaft sowie zu schulpädagogischen Bedingungen zu ergänzen wären, manifestiert sich nun auch im Religionsunterricht. Formal gesehen verändert der

¹¹ Vgl. Claudia Gärtner, Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe – ein brachliegendes fachdidaktisches Feld; in: RpB 57 (2006), 22–30; Annegret Langenhorst/Georg Langenhorst, Sekundarstufe II, in: Handbuch Religionsdidaktik, hg. von Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, Stuttgart 2021, 452–458, 453.

¹² Dorit Bosse, Gymnasiale Oberstufe, in: Handbuch Schulpädagogik, hg. von Marius Harring u. a., Münster/New York 2019, 138–148, 139.

¹³ A. a. O., 140.

Religionsunterricht in der Oberstufe seinen Rang. Vorher nur mündliches Nebenfach, kann er nun bei der Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife zum mündlichen oder schriftlichen Abiturfach oder gar zum Leistungskursfach avancieren. Die Inhalte und das religiöse Grundwissen werden vertieft, Kompetenzen erweitert, aufgrund entwicklungspsychologischer Voraussetzung wird ein stärker interdisziplinäres Arbeiten mit Perspektivenwechseln auf der Basis korrelativer Didaktik möglich, aber zugleich durch soziologische Einsichten in die zunehmende Heterogenität und religiöse Pluralität der adoleszenten Schüler:innenschaft herausgefordert.¹⁴

»Orientiert an der Förderung von Allgemeinbildung und abzielend auf eine grundlegende Studierfähigkeit verlangt die spezifische Ausrichtung auf die Fächervielfalt der wissenschaftlichen Theologie nach theologischem Grundlagenwissen, vertieft durch exemplarisches Detailwissen, das theologische Denkstrukturen verdeutlichen kann, aber zudem ›Methodenwissen‹ [...] sowie ›kritische Selbstreflexion und reflektierte Wissenschaftskritik‹ [...], die auf wissenschaftliches Arbeiten in diesem Feld vorbereiten. [...] Das Proprium des Religionsunterrichts liegt darin, die angebotenen und frei diskutierten ›Impulse für die Sinnfindung in ihrer Lebensgestaltung‹ sowie für die ›Entwicklung der Fähigkeit zur ethischen Urteilsbildung‹ aus konfessioneller Perspektive einzuspeisen und gleichzeitig die persönliche Positionierung anzuregen und zuzulassen.«¹⁵

Der Rang dieser schulstufenbezogenen Einsichten in den Religionsunterricht ist erheblich. Denn erst hierdurch gewinnt der Professionalisierungsdiskurs und mit ihm vor allem die Kategorie der beruflichen Handlungsfähigkeit als normative Zielhorizonte des Handelns der Religionslehrkraft in der Sekundarstufe II ihr spezifisches Profil. Es hebt sie ab von dem in der Schulstufe der Primarstufe und Sekundarstufe I, aber unterscheidet sie auch von dem in anderen, nicht-gymnasialen Schulformen wie der Grundschule, der Haupt- und Realschule, der Sekundarschule oder der Förderschule.

Allerdings ist mit dieser Spezifik auch ein spezifischer Zuschnitt jener Transformationsprozesse verbunden, in denen der Beruf der Religionslehrkraft gegenwärtig steht. In ihnen wird sich die berufliche Handlungsfähigkeit zu bewähren und ihre Zukunftsfähigkeit zu erweisen haben. Entsprechend der eingangs betonten Kontextualität dieses Berufsprofils gilt es, die mit diesen Transformationsprozessen verbundenen Herausforderungen zu konkretisieren.

¹⁴ Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, hg. vom Ministerium für Schule und Weiterbildung, Düsseldorf 2014, 14–15.

¹⁵ Langenhorst/Langenhorst, Sekundarstufe II, 457–458.

3 Herausforderungen

Dabei ist es interessant zu sehen, dass in normativen Texten zum Religionsunterricht die Kriterien und Parameter seiner Profilierung selbst kontingent gesetzt sind. Sie werden in Abhängigkeit gesehen von zeitlichen wie gesellschaftlichen Bedingungen, worauf eben der Religionsunterricht und – das ist für uns entscheidend – auch die Religionslehrkraft zu reagieren hat. »Gemäß dem biblischen Auftrag, »jedem Rede und Antwort zu stehen, der nach der Hoffnung fragt, die euch erfüllt« (1Petr 3,15), nimmt der Religionsunterricht teil an einer Aufgabe, die dem Christentum immer wieder gestellt war und ist: unter den Bedingungen des jeweiligen kulturellen Kontextes und in Vergewisserung mit der Vergangenheit auszudeuten, was der christliche Glaube ist und was er dem Menschen bedeuten kann. In der veränderten religiösen Situation gewinnen vor allem die Religionslehrkräfte für viele Schülerinnen und Schüler als wichtige Ansprechpartner:innen in Glaubens- und Lebensfragen besondere Bedeutung. Schülerinnen und Schüler dürfen von ihnen nicht nur eine fachlich fundierte Auskunft erwarten, sondern auch, dass sie die Botschaft des Evangeliums glaubwürdig vertreten.«¹⁶ Damit ist die Zeitbedingtheit wie der situative, adressatenorientierte Zuschnitt des Religionsunterrichts und damit auch die darauf hingebundene Qualifizierung des Religionslehrer:innenberufs in der Sekundarstufe II eindrucksvoll betont.

Angesichts ihrer Komplexität bietet sich eine Systematisierung dieser Herausforderungen an, die freilich nur heuristischen Charakter trägt und auf deren Interdependenz beruht. Die drei folgenden Felder sind dabei exemplarisch zu unterscheiden.

3.1 Kontextuelle Herausforderungen

Besonders gravierend ist die Heterogenität der Lebenswelten. Vor dem Hintergrund spätmoderner Transformationsprozesse spielen die verwickelten Dynamiken der Individualisierung, Säkularisierung und Pluralisierung von Religion und Weltanschauungen in das Feld schulischer Bildung hinein und werden zur markanten Aufgabe einer schulstufenbezogenen Profilierung des Religionslehrer:innenberufs. Die Zahl an konfessionell Gebundenen sinkt dramatisch, die der (in sich selbst höchst pluralen Gruppe der) Konfessionslosen steigt. Dazu kommen die strukturell-systemischen Bedingungsgefüge der sozioökonomischen wie gesellschaftlichen, kulturellen, kirchlichen und politischen Zusammenhänge, in denen Religionsunterricht jeweils geschieht. Schulpädagogische und bildungssoziologische Forschungen zeigen eindrucksvoll auf, dass es (abgesehen von der

¹⁶ Kernlehrplan Sek II, 12 f.

in sich verwickelten Frage nach einem G 8- bzw. G 9-Abitur) einen Unterschied macht, ob die Sekundarstufe II an einem Gymnasium oder an einer Gesamtschule angesiedelt ist und diese sich in einem ökonomisch prosperierenden Teil oder in einer benachteiligten, sozial fragmentierten Region befinden.¹⁷ Mehr noch: Forschungen zur Praxeologie und zur Bildungsgerechtigkeit zeigen auf, dass strukturelle Bedingungen nicht nur von außen Bildungsgerechtigkeit präfigurieren. (Religions-)Lehrkräfte haben selbst Anteil an institutioneller Ungerechtigkeit der Schule und damit eben auch des Religionsunterrichts. In unreflektiert vorausgesetzten Milieuabhängigkeiten, in bestimmten didaktisch-methodischen Arrangements, die zur Differenzbildung, zu Segregation und so auch zu einer weiteren Benachteiligung von ohnehin benachteiligten Lernenden beitragen, zeigen sich solche für das Selbstverständnis des Religionsunterrichts als Sprachschule der Freiheit geradezu konträre Tiefenstrukturen. Das wirft für das Design der Sekundarstufe II-Lehrkraft im Religionsunterricht gravierende Fragen nach dem Umgang mit Identitäts- und Gleichheitsaspekten, mit horizontalen und vertikalen Differenzordnungen, nach Anerkennung und Gerechtigkeit inmitten komplexer Dynamiken von Säkularisierung und Pluralisierung von Religionen und Weltanschauungen auf.¹⁸ Dies ist deshalb so brisant, weil damit die Axiome religiöser Bildung in der Schule wie Subjektorientierung, Adressatenorientierung und Autonomie bedrängende Anfragen an das religionspädagogische Profil der Religionslehrkraft in der Sekundarstufe II bilden.

3.2 Strukturelle Bedingungen

Nicht unabhängig davon muss sich dieses Profil Veränderungen universitätspolitischer, bildungspolitischer und schulstruktureller Art stellen. Dies gewinnt noch dadurch weitere Dringlichkeit, weil im Zusammenhang der Lehrer:innenbildung von einer intrinsischen Vernetzung ihrer drei Phasen gesprochen wird. So ist es die Veränderung jener Dialektik von Theorie und Praxis, die sich insbesondere mit der Einführung des Praxissemesters ergeben hat. Während sich dadurch der Praxisanteil in der ersten Phase der Lehrerbildung deutlich erhöht, verringert sich dieser im zweiten Abschnitt durch eine erhebliche Verkürzung des Referendariats. Dies führt nicht zuletzt in den Lehrer:innenbildungsstätten in sozial schwierigen Kontexten für viele Studierende zu einer Verlängerung der Studienzeiten, weil sie ihren Lebensunterhalt während des Praxissemesters nicht

¹⁷ Vgl. Kai Maaz/Marko Neumann/Jürgen Baumert (Hg.), *Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter. Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive*, Wiesbaden 2014.

¹⁸ Vgl. Bernhard Grümme, *Heterogenität in der Religionspädagogik. Grundlagen und konkrete Bausteine*, Freiburg i. Br. 2017, 63–105.

hinreichend absichern können. Dies verändert auch die Arithmetik zwischen religionspädagogischen und fachwissenschaftlichen Anteilen im Universitätsstudium. Unter dem normativen Gesichtspunkt einer vertieften Fachlichkeit und einer intensivierten Wissenschaftspropädeutik im Religionsunterricht der Sekundarstufe II spitzt sich dies freilich weiter zu. Das Lamento der Lehrer:innen-seminare über die schwächer werdende theologische Substanz bei Referendarinnen und Referendaren wird zwar faktisch durch deren deutlich erhöhte religionsdidaktische Kompetenz etwas relativiert. Doch angesichts der schulpädagogischen Einsicht in den engen Zusammenhang von fachwissenschaftlicher Expertise der Lehrkräfte und dem Niveau des Unterrichts müsste dies doch zu denken geben.¹⁹ So beklagt Kliemann für die Sekundarstufe II, dass die Studierenden aus »verschulten Studiengängen größere fachwissenschaftliche Lücken und vor allem nur schwach ausgeprägte theologische Reflexionsfähigkeit mitbringen«. Der »Trend zur Verkürzung der Referendariatszeit erleichtert es nicht, diese Defizite auszugleichen«.²⁰

3.3 Didaktische und curriculare Wegmarken

Aus der Vernetzung der drei Herausforderungen resultieren Formatierungen, die das didaktische Handeln in der Sekundarstufe II betreffen. Während der Religionsunterricht an Schulformen der Sekundarstufe I insbesondere der Realschule, der Gesamtschule oder Haupt- und Berufsschule oft im Klassenverband stattfindet, konnten bislang der Religionsunterricht in den Oberstufen im Gymnasium und (mit Abstrichen und kontextuellen Bedingtheiten) auch in der Gesamtschule überwiegend in einer zumindest normativ konfessionell weitestgehend homogenen Lerngruppe organisiert werden. Das ändert sich zunehmend in religiös heterogenen Kontexten vor allem der Metropolen und urbaner Zentren. Auch dort findet sich mehr und mehr ein Religionsunterricht im Klassenverband. Neueste Entwicklungen hin zu einem christlichen Religionsunterricht verstärken diesen Eindruck noch. Das aber verlangt der Tätigkeit der Religionslehrkraft der Sekundarstufe II eine ganz besondere Kompetenz ab, die Ansprüche von intensiverer Fachlichkeit, Subjektorientierung und Wissenschaftsorientierung im Lichte eines nach wie vor normativ geltenden konfessionellen Selbstanspruchs miteinander zu korrelieren.

¹⁹ Vgl. Gabriele Kaiser/Albert Bremerich-Vos/Johannes König, Professionswissen, in: Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hg. von Colin Cramer u. a., Bad Heilbrunn 2020, 811–819; Mirjam Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br. 2022, 27–89.

²⁰ Kliemann, Bildung, 128.

Dies wird freilich noch durch weitere Postulate dramatisiert, wie sie durch schul- und bildungspolitische Wegweisungen normativen Rang erhalten haben: Die Aufforderung, Schule inklusiv und digitalisiert, heterogenitätsfähig wie nachhaltig zu gestalten, schlägt sich unmittelbar in der normativen Bestimmung aller drei Stufen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung nieder. Die Bearbeitung so komplexer Dynamiken in den Feldern von Digitalisierung, Inklusion und Nachhaltigkeit avanciert zu einem zentralen Kriterium kontextuell verantwortbaren Religionslehrer:innenhandelns auch in der Sekundarstufe II.²¹

Doch worin könnten angesichts dieser Herausforderungen Perspektiven für eine zukunftsfähige religionspädagogische Profilierung beruflicher Handlungsfähigkeit der Religionslehrkraft in der Sekundarstufe II liegen?

4 Perspektiven

In exemplarischer Verkürzung lassen sich im Folgenden drei Diskursfelder identifizieren.

4.1 Aufgeklärte Heterogenität

Angesichts der Dynamiken zunehmender Heterogenität ist eine Denkform gefordert, die diese Dynamiken kritisch-konstruktiv zu bearbeiten hilft. Dies markiert die Relevanz einer Kategorie, die die Korrelationen vertikaler und horizontaler Differenzordnungen kritisch-konstruktiv zu bearbeiten hilft. Sie berücksichtigt dabei auch die Verwicklungen der eigenen Praxis, insofern dort durch Othering oder durch Essentialisierung problematische Differenzordnungen konstituiert werden. Hier wäre die Kategorie der Aufgeklärten Heterogenität hilfreich. Ihr weiterführendes Spezifikum liegt in der Konstellation von Ungleichheitsaspekten, Identitätsaspekten und Selbstreflexivitätsaspekten. Dies übergreift die hermeneutische Referenz kirchlicher Schriften oder auch des Kernlehrplans NRW zum Religionsunterricht, insofern diese noch weitgehend auf das Pluralismusparadigma rekurren. Diese Denkform gewinnt jedoch durch ihre praxeologische Zuspitzung besonderes Potenzial dadurch, dass sie die genannten Professionalisierungstheorien kritisch weiterentwickeln hilft, indem sie auf verdeckte Mechanismen hegemonialer Zuschreibungen aufmerksam macht, die auch noch die Axiome der Subjektorientierung, Wissenschaftspropädeutik und Fachlichkeit affizieren. Insofern die Habitustheorie der Metare-

²¹ Vgl. Reinhold Boschki/Friedrich Schweitzer/Fahimah Ulfat, Religion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hg. von Colin Cramer u. a., Bad Heilbrunn 2020, 524–533.

flexivität der Religionslehrkraft die dominante Bedeutung bemisst, gewönne diese Habitusstheorie durch eine praxeologische Lesart radikalere und präzisere Kontur.²²

So sehr mit dem Entwurf einer Praxeologie erste Vorarbeiten vorliegen, so sehr markieren die gegenwärtigen Aufbrüche in Digitalisierung, Inklusion und Nachhaltigkeit die tiefgreifenden Desiderate, die eine zukunftsfähige Profilierung der Lehrkraft in der Sekundarstufe II zu bearbeiten hat. Denn hier verschärfen sich insbesondere im Rahmen eines Digitalen Kapitalismus oder im (angesichts gesellschaftlicher Reproduktionsmechanismen oft emphatisch überhöht wirkenden) Projekt einer Inklusiven Schule jene erwähnten hegemonialen Mechanismen der Differenzbildung in vertikaler und horizontaler Richtung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II mit allen Folgen für Subjektivierungsprozesse noch weiter.²³

Wegen ihres grundlagentheoretischen Charakters besitzt diese Denkform allerdings orientierende wie sinnstiftende Bedeutung für die beiden anderen Diskursfelder.

4.2 Theologisch-religionspädagogische Expertise

Auch wenn die Kompetenzorientierung sicher einen Teil zu ihrer Schwächung beiträgt, auch wenn konstruktivistische Methoden zu einer Deflationierung der Religionslehrer:innenrolle zu bloßen Moderator:innen geführt haben, durch die aktivierende instruktive Momente im Lernprozess fehlen:²⁴ Theologisch-religionspädagogische Expertise als Integral beruflicher Handlungsfähigkeit umfasst gerade in der Sekundarstufe II eine Vertiefung der Theorie-Praxis-Verbindung in allen drei Phasen der Lehrer:innenbildung sowie deren zunehmende institutionelle Verflechtung.²⁵

Im Sinne einer solchen vertieften theologisch-religionspädagogischen Kompetenz wäre eine intensivierete Vernetzung von Theorie und Praxis anzuzielen. Praxiselemente im Studium wie ein (allerdings angesichts der erwähnten Schwierigkeiten noch besser zu integrierendes) Praxissemester, die Arbeit mit Videosequenzen sowie Forschendes Lernen können eine Professionalisierung

²² Vgl. Bernhard Grümme, *Praxeologie. Eine religionspädagogische Selbstaufklärung*, München 2021, 410–425.

²³ Vgl. a. a. O., 269–315.

²⁴ Vgl. Rudolf Englert/Sebastian Eck, *R-A-D-E-V. Religionsunterrichtliche Lehrstücke im Praxistest*, Bad Heilbrunn 2021, 199–214.

²⁵ Johannes Heger, *Mehr Vernetzung bitte. Zur Ausbildung von Religionslehrkräften*, in: *HK Spezial 4* (2021), 33–35.

vorantreiben,²⁶ die sich freilich nicht allein auf fachdidaktische Module, sondern bewusst auf fachwissenschaftliche Studienteile beziehen. Als ein wichtiges Element gehört die Verzahnung von hermeneutischer und empirischer Professionalitätsforschung dazu, zu der neben der Unterrichtsforschung auch die Erforschung des Einsatzes von Medien, Materialien und Methoden zu zählen sind.²⁷ Institutionell geht es nicht allein um die Vernetzung von Universität, ZFSL und Fortbildung (wie etwa dem IFL in NRW), wie dies im Zuge der Einrichtung von Praxissemestern bereits sukzessiv geschieht. Grundlegender und deshalb weiterführender ist darüber hinaus die »Vernetzung der religionspädagogischen Diskurse«, die noch zu sehr jeweils institutionell separiert geführt werden.²⁸

4.3 Übersetzung

Normative Texte konstruieren die Religionslehrkraft auch in der Sekundarstufe als ›Zeugen/Zeugin‹ des Glaubens. Zwar wird dabei in einer durchaus differenzierten wie komplexitätsbewussten Weise gesehen, dass damit aus dem Verständnis des Glaubens als Freiheitsgeschehen nicht eine Totalidentifizierung mit der Kirche gemeint sein kann. Doch wird ähnlich wie bei dem ebenfalls in diesem Zusammenhang verwendeten Begriff des ›Bürgen‹ eine asymmetrische, von der Glaubenstradition auf die vor allem rezeptiv gedachten Adressaten hin orientierte Richtung insinuiert. Alternativ dazu mit dem normativen Begriff des ›Brückenbauers‹ zu arbeiten bietet gewiss den Vorteil, stärker dialogisch denken und agieren zu können.²⁹ Doch bleibt auch dies noch zu statisch gedacht, wird doch unterstellt, als wenn es zwischen festen Größen Kontakt herzustellen gelte. In diesem Zusammenhang bietet sich hingegen der Begriff des Übersetzens an. Zwar kann auch dieser essentialistisch petrifiziert werden. Doch in neuen begriffshermeneutischen Fortschreibungen kann er die geschichtliche Dynamik, Freiheit und Kontingenz im Prozess religiöser Bildung betonen. Religionspädagogik wird zur Übersetzungswissenschaft, insofern sich der Religionsunterricht im Kontext der Heterogenität von religiösen und säkularen Überzeugungen nicht als rein informierender Unterricht in der Perspektive der 3. Person, sondern als erfahrungsbezogener Unterricht in der Teilnehmendenperspektive der 1. Person versteht. Die Religionslehrkraft wird als Übersetzer:in gefragt. Ihr obliegt es, zwischen den heterogenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler und der

²⁶ Vgl. Riegel, Professionelle, 142–143.

²⁷ Vgl. Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel (Hg.), Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, Freiburg i. Br. 2018.

²⁸ Kliemann, Bildung, 137.

²⁹ Vgl. Heger, Vernetzung, 33–35.

wiederum in sich hoch ausdifferenzierten religiösen, biblischen wie theologischen Tradition zu übersetzen.³⁰

Dieser Übersetzungsbegriff als Leitbeschreibung der Religionslehrkraft bietet nun in der Komplexität der markierten Herausforderungen ganz erhebliches Potenzial auf diversen Feldern, die jedoch wegen ihrer jeweils inneren Logik durchaus eigene Anforderungen stellen:

Insofern an den Religionsunterricht der Sekundarstufe II besondere Ansprüche an *Interdisziplinarität* mit anderen Fächern (mit Rückwirkungen für die beiden anderen Phasen der Religionslehrer:innenbildung) gestellt werden,³¹ erfordert dies ebenso eine Übersetzungskompetenz wie die *ökumenische Zusammenarbeit* in einem Konfessionell-Kooperativen Religionsunterricht, einem Interreligiös-Kooperativen Religionsunterricht oder einem Religionsunterricht, der im Kontext einer Fächergruppe situiert wird. Mindestens genauso hoch freilich sind die Anforderungen an jene Religionslehrkraft, die in einem zunehmend faktisch stattfindenden *Religionsunterricht im Klassenverband* agiert. Übersetzungskompetenz ist nämlich insbesondere dort gefragt, wo man selbst oder besser – gerade – aus guten Gründen von einem konfessionellen, d. h. aus der erfahrungsgesättigten Perspektive der Teilnehmenden der 1. Person agierenden Lernsetting nicht lassen will. Das neuerdings für einen Religionsunterricht im Rahmen eines weiten, hoch fluiden Spektrums von Konfessionslosen bis zu kirchlich Gebundenen diskutierte religionsdidaktische Arrangement reflektierter Multiperspektivität basiert auf einer solchen Übersetzungsleistung.³² Dazu kommt auch angesichts des Begriffs einer aufgeklärten Heterogenität ein kritisch-selbstreflexives Bewusstsein für die Kontextualität und *praxeologischen Tiefenstrukturen dieses Handelns*: Erst durch die kontextuelle Situierung dieses Handelns in einer je bestimmten Schule mit konkreten Lernenden gewinnt es jenes Profil, das sich der hegemonialen Implikationen ideologiekritisch vergewissern muss. Als Übersetzer:in steht die Lehrkraft in genau jenen vermachteten Strukturen in Schule, Kirche, Gesellschaft, Kultur, zu der dieses Handeln selbst noch in ihrer Distanz affirmierend teilhat. Sich dessen bewusst zu werden und

³⁰ Vgl. Bernd Schröder, (Religiöse) Heterogenität und Binnendifferenzierung. Herausforderungen, Einsichten, Desiderate für den Religionsunterricht, Leipzig 2013, 400.

³¹ Vgl. Kliemann, Bildung, 135–136.

³² Vgl. Jan Woppowa, Zum prekären Umgang mit Konfessionalität und Heterogenität: Plädoyer für eine ökumenisch inspirierte Lesart des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: Auf dem Weg zu einer ökumenischen Religionsdidaktik. Grundlagen im europäischen Kontext, hg. von Mirjam Schambeck u. a., Freiburg i. Br. 2019, 219–234.

dies kritisch-konstruktiv zu bearbeiten dürfte eine der größten Aufgaben für die Zukunftsfähigkeit des Religionslehrer:innenberufs in der Sekundarstufe II sein.³³

Im Lichte dieser drei Perspektiven gewönne dessen Profil jene Kontextualität und Orientierungskraft, die ihr in den Transformationsprozessen des 21. Jahrhunderts abverlangt werden.

³³ Vgl. Bernhard Grümme, Übersetzung »inmitten von Ruinen« (Judith Butler). Nachdenkliche Anmerkungen zu einem religionspädagogischen Postulat, in: EinFach Übersetzen. Theologie und Religionspädagogik in der Öffentlichkeit und für die Öffentlichkeit, hg. von Werner Haußmann u. a., Stuttgart 2019, 35–44.

Bildung von Religionslehrer:innen für die Förderschule/Inklusion

Wolfhard Schweiker

1 Vorbemerkung: Kompetenzen zwischen Förderschule und Inklusion

Religionslehrer:innen sind auch für Schüler:innen mit Behinderungen und anderen Ausgrenzungsrisiken zuständig, selbst wenn sie an keiner Förderschule unterrichten. Das gesellschaftlich verpflichtende Ziel, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu etablieren,¹ verlangt von Religionslehrer:innen neben den allgemeinen professionellen Grundkompetenzen auch einen kompetenten pädagogischen Umgang mit allen Lernenden, unabhängig ihres Lernorts. Im Fokus dieses Beitrags steht die Frage, welche spezifischen Kompetenzen Religionslehrkräfte in Studium, Referendariat bzw. Vikariat und Fortbildung erwerben müssen, um an Förderschulen und in inklusiven Klassen guten Unterricht zu erteilen. Diese Frage erfordert einen nicht zu bewältigenden Spagat zwischen Förderschule und Inklusion. Zudem lässt sich die Beantwortung nur fragmentarisch bewerkstelligen, da es bis dato zur Berufsqualifizierung in Förderschulen und Inklusion keinen religionspädagogischen Diskurs gibt und erforderliche theoretische und empirische Grundlagen fehlen.²

Eine zureichende sonderpädagogische Qualifizierung von Religionslehrkräften für die neun unterschiedlichen Förderschwerpunkte³ ist nur im Rahmen eines sonderpädagogischen Lehramtsstudiums mit dem entsprechenden För-

¹ UN-BRK, Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hg.), Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Berlin 2018, Art. 24.

² Vgl. Ulrike Witten, Inklusion und Religionspädagogik. Eine wechselseitige Erschließung, Stuttgart 2021.

³ KMK 2011, Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011, 23, www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (Stand: 14.11.2022).

derschwerpunkt in Kombination mit dem Erwerb der Vocatio bzw. Missio zu gewährleisten. Eine Kurzeinführung in die Förderschule, wie sie an vielen Religionspädagogischen Instituten angeboten wird, ist nicht ausreichend und eine umfassende generalisierte Weiterbildung für alle Förderschularten wird m. W. nur in der Ev. Landeskirche in Bayern angeboten. Im Religionspädagogischen Zentrum Heilsbronn liegt nun auch ein Lehrbuch für die Praxis vor, das für die sonderpädagogische Qualifizierung von Religionslehrkräften eine gute Grundlage bietet.⁴ Inwiefern alle Religionslehrkräfte auch elementare sonderpädagogische Kompetenzen erwerben sollen, ist strittig. In diesem Beitrag wird der Fokus auf die inklusionspädagogischen Kompetenzen aller Lehrkräfte gelegt und der Ansatz vertreten, dass sonderpädagogische Kompetenzen nur von Religionslehrkräften an Förderschulen zu erwerben sind und diese Fachexpertise in inklusiven Settings von Heil- bzw. Sonderpädagog:innen in gemeinsamer Verantwortung vertreten wird.

Die spezifischen Kompetenzen, die über die Grundkompetenzen von Religionslehrkräften hinausgehen, werden hier zusammenfassend als Inklusionskompetenzen bezeichnet: »Inklusionskompetenzen sind somit Haltungen, Kenntnisse und Fertigkeiten, die es ermöglichen das ›Miteinander der Verschiedenen‹ mit Herz, Hand und Verstand gelingend gestalten zu können.«⁵ Sie werden im Folgenden auf der Grundlage theoretischer und empirischer Erkenntnisse für Religionslehrkräfte ausdifferenziert. Nach dem hier zugrunde gelegten weiten Verständnis von Inklusion versteht sich inklusive Pädagogik als eine Allgemeine Pädagogik.⁶ Inklusion im Sinne des Menschenrechtsprinzips⁷ ist unteilbar und schließt alle Heterogenitätsdimensionen (Kultur/Ethnie, Sozio-Ökonomie, Alter, Gender, Dis-/Ability, Religion/Weltanschauung etc.) ein.

Vor dem Hintergrund dieses umfassenden Inklusionsverständnisses ist zu klären, welche Inklusionskompetenzen bereits implizit in den allgemeinpädagogischen und religionspädagogischen Kompetenzlisten beschrieben werden und welche darüber hinaus explizit eigens auszuweisen sind. Zu beachten ist, dass sich in den expliziten Inklusionskompetenzen auch Kenntnisse und Fähigkeiten finden, die auf der Fachexpertise unterschiedlicher Disziplinen basieren, wie z. B. Gender Studies, Migration Studies, Religionswissenschaften und Sonder- bzw. Heilpädagogik.

Der zweite Abschnitt fragt auf der Grundlage eines wertekritischen Verständnisses von Inklusion nach dem inklusiven Ethos von Religionslehrkräften. Dabei geht es nicht nur um die Fragen ihrer Einstellung. Im dritten Abschnitt

⁴ Grasser/Jung 2022.

⁵ Wolfhard Schweiker, Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Göttingen 2017, 405.

⁶ Vgl. Sander in Schweiker, Prinzip Inklusion, 148.

⁷ UN-BRK, Art. 3c.

werden spezifische inklusive Rollenkompetenzen im Blick auf die eigene Person, die Schüler:innen und die kooperierenden Professionellen geklärt. Der vierte Abschnitt gibt schließlich Auskunft über das spezifische didaktisch-methodischen Repertoire von Religionslehrkräften in inklusiven Settings und mündet im fünften Abschnitt in die Frage nach einem zukünftigen Kompetenzerwerb, der inklusiven Herausforderungen gerecht wird.

2 Inklusives Berufsethos

Ein inklusives Berufsethos ist eine vom Bewusstsein inklusiver Werte geprägte berufsbezogene Gesinnung und Handlungsfertigkeit.⁸ Die Bestimmung der inklusiven Werte bezieht sich auf die Werteklarung des »Prinzip[s] Inklusion«⁹ in religionspädagogischer Perspektive. Die vom Verfasser eruierten fünf Grundwerte und deskriptiven Begriffe bilden die Ausgangs- und Bezugspunkte des inklusiven Ethos. Sie werden im Blick auf die besondere Lehr- und Lernsituation von Lehrkräften im Religionsunterricht berufsspezifisch kontextualisiert¹⁰ und auf der Grundlage der Einstellungsforschung von Religionslehrkräften zur Inklusion¹¹ reflektiert.

Inklusion ist im Kontext des Religionsunterrichts eine relevante Bezugsgröße in allen (religions-)pädagogischen Prozessen. Im fachwissenschaftlichen Diskurs wird kontrovers diskutiert, inwiefern die Paradigmen Pluralismus, Heterogenität, Differenz oder ggf. auch Diversität und Inklusion für die Religionspädagogik geeignete Verstehenskonzepte darstellen, um die Lebens- und Lernwirklichkeit von Schüler:innen angemessen zu erfassen.¹² Die inklusive Religionspädagogik der Vielfalt¹³ bezieht sich auf alle fünf ›Großbegriffe‹.

⁸ Vgl. Wikipedia, Art. Ethos, in: <https://de.wikipedia.org/wiki/Ethos>; bzw. Duden, Art. Ethos, in: www.duden.de/rechtschreibung/Ethos (Stand: 14. 11. 2022).

⁹ Schweiker, Prinzip Inklusion.

¹⁰ Vgl. a. a. O., 405–422.

¹¹ David Käbisch, Die Deutungsmacht der Erfahrung. Inklusives Lernen in der Wahrnehmung von Religionslehrkräften, in: ZPT 68 (2015), 248–256; Thorsten Knauth/Rainer Möller/Annebelle Pithan (Hg.), Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen, Münster 2020; Patrick Grasser, Religion inklusiv unterrichten. Praxisreflexionen kirchlicher Religionslehrkräfte an Inklusionsschulen, Stuttgart 2021.

¹² Vgl. Bernhard Grümme/Thomas Schlag/Norbert Ricken (Hg.), Heterogenität. Eine Herausforderung für Religionspädagogik und Erziehungswissenschaft, Stuttgart 2021.

¹³ Knauth/Möller/Pithan, Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt.

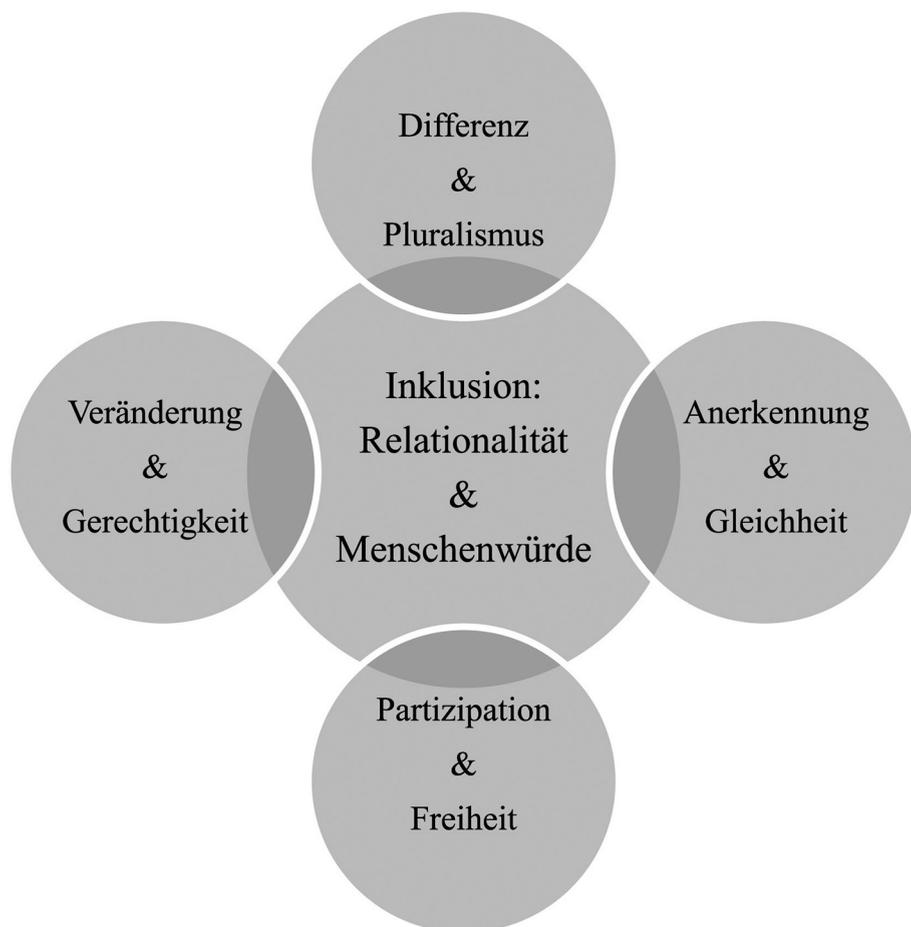


Abb. 1: Wertekonzept »Prinzip Inklusion«¹⁴

2.1 Beziehungspädagogisch: Kodiskenz- und Kommunikationsfähigkeit

Beziehung ist ein grundlegender Schlüsselbegriff der Pädagogik.¹⁵ Erziehung braucht Beziehung und Bildung soziale Bindung. Das Verständnis von Inklusion als Einbeziehung unterstreicht diese grundlegenden pädagogischen Erkenntnisse. Die deskriptive empirische Einsicht eines relationalen Verhältnisses von

¹⁴ Schweiker, Prinzip Inklusion, 489.

¹⁵ Reinhold Boschki, »Beziehung« als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003; Annedore Prengel, Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz, Opladen/Berlin/Toronto 2013.

Lehrenden und Lernenden wird präskriptiv spezifiziert, indem die soziale Bindung auf der ethischen Grundlage der Würde des Menschen qualifiziert wird. *Relationalität und Menschenwürde* bilden das Zentrum des inklusiven Ethos. Religionspädagogisch wurzelt dieses Begriffspaar im Theologumenon der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, die allen Menschen gleiche Anerkennung verleiht. Menschliche Unterschiede gleich wertzuschätzen, erfordert die Fähigkeit zur Konvivenz.¹⁶ Im pädagogischen Kontext bezeichnet dies der Verfasser in Ermangelung eines entsprechenden Begriffs als Kodiskenz. Es ist die Kompetenz, gemeinsam in Differenzen zu lernen (lat. *discere*). Zu den Fähigkeiten des gemeinsamen Einbeziehungslernens gehören auch Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz, sich verbal und nonverbal über Grenzen hinweg zu verständigen.¹⁷

2.2 Partizipationspädagogisch: Teilhabe- und Teilgabefähigkeit

Das deskriptive Leitwort der *Partizipation* braucht die *Freiheit* als Wertbegriff. Denn der Zwang zur Partizipation vermag keine inklusiven Haltungen herbeizuführen und wird Fehlentwicklungen, wie z.B. Formen der exkludierenden Inklusion, wahrscheinlicher machen. Ein inklusives Ethos von (Religions-) Lehrkräften lässt sich nur in Freiheit aneignen. Das Bewusstsein, dass ein (trinitarischer) Gott der Vielfalt auch an der Vielfalt seiner Geschöpfe Freude hat und sie in einer »Ergänzungsgemeinschaft«¹⁸ mit unterschiedlichen Charismen begabt sind (1Kor 12), kann nicht aufoktroiert werden, auch wenn die staatliche Rechtsverpflichtung zur inklusiven Bildung unhinterfragbar ist. Das partizipativ-inklusive Ethos motiviert Lehrkräfte zum einen, an den Lernprozessen und Befindlichkeiten der Schüler:innen *teilzuhaben* und als Lehrende zu Mitlernenden zu werden und ermöglicht ihnen zum anderen, glaubwürdig zu unterrichten und ihren Schüler:innen von ihren Erfahrungen und Überzeugungen *teilzugeben*. Andererseits ermutigt es sie, die Schüler:innen partizipativ in gemeinsame, inklusiv gestaltete Lehr-Lernprozesse einzubeziehen.

¹⁶ Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996.

¹⁷ Martina Kumlehn, *Heterogenität - Grenzbewusstsein - Differenzkompetenz. Der Inklusionsdiskurs in religionspädagogisch-theologischer Perspektive am Beispiel des exemplarischen Umgangs mit Schwerbehinderung*, in: ZPT 68 (2015), 237-247, 246 ff.

¹⁸ Kirchenamt der EKD (Hg.), *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule*, Gütersloh 2014, 53.

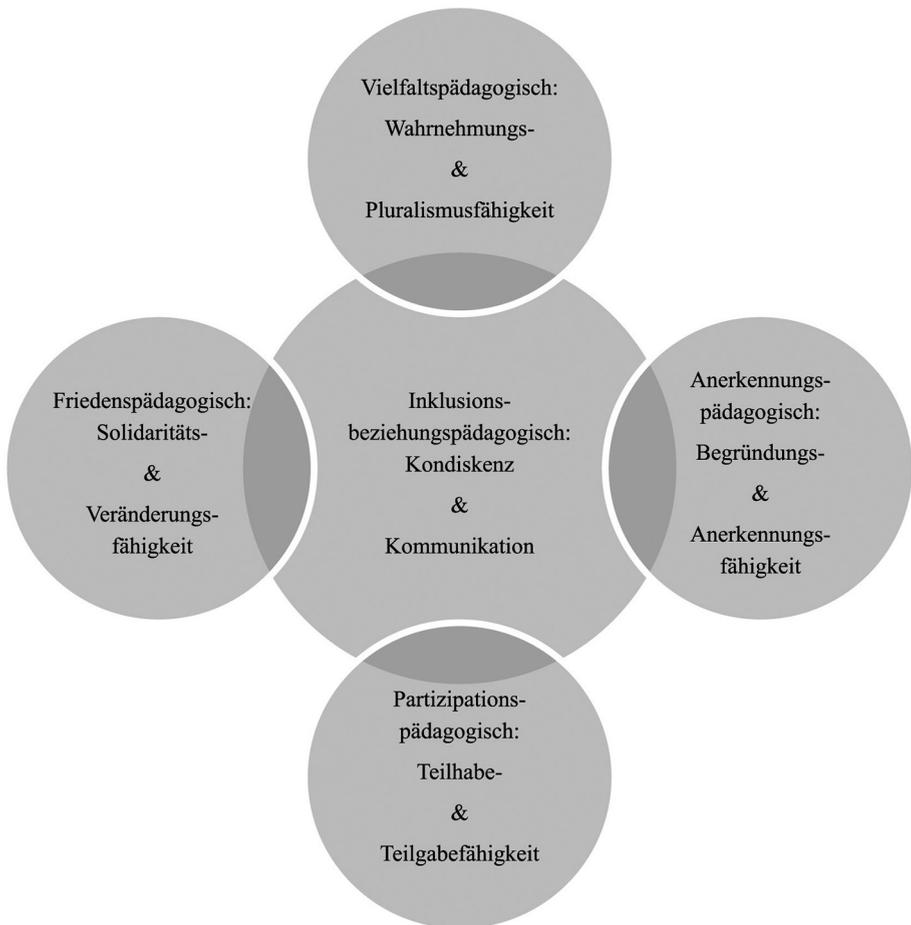


Abb. 2: Inklusionskompetenzen in religionspädagogischer Perspektive¹⁹

2.3 Vielfaltspädagogisch: Wahrnehmungs- und Pluralismusfähigkeit

Religiöse Bildung in der pluralen Welt zielt in erster Linie auf eine Pluralitätsfähigkeit, die im Sinne eines harten Verständnisses von *Pluralismus* die *Differenzen* nicht in einem egalisierenden Harmoniedenken nivelliert, sondern sie in ihrer Breite wahrnimmt und stehen lässt. Pluralismusfähige Religionslehrkräfte brauchen Wahrnehmungsfähigkeiten. Mit allen ihnen zur Verfügung stehenden perceptiven Kanälen versuchen sie, individuelle Unterschiede im Sinne der o. g. Differenzlinien diversitätssensibel zu erfassen, auch mit dem »Sinn und Ge-

¹⁹ Schweiker, Prinzip Inklusion, 489.

schmack für das Unendliche²⁰. Vor dem Hintergrund der Pädagogik der Vielfalt kommen hier nicht nur Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen (Verschiedenheit), sondern auch innerhalb von Personen (Vielschichtigkeit) und die Lernfähigkeit sich zu entwickeln (Veränderlichkeit) in den Blick.²¹ Ein inklusives vielfaltspädagogisches Ethos bewegt Lehrkräfte nicht nur dazu, die Lernenden in einem umfassenden Sinn diversitätssensibel wahrzunehmen. Es lenkt ihren Blick – weg von einer Defizit- und Fehlerorientierung – auf die besonderen Begabungen von Schüler:innen und bewahrt Lehrkräfte davor, diese angesichts ihrer Vielschichtigkeit und Charismen in ›starke‹ oder ›schwache‹ Schüler:innen einzuteilen oder sie angesichts ihrer Veränderlichkeit auf ein fixiertes Urteil oder eine Diagnose festzulegen. Das theologisch wahrnehmende inklusive Ethos ist vielmehr hoffnungsvoll offen an den Potenzialen von Schüler:innen interessiert.

2.4 Anerkennungspädagogisch: Begründungs- und Anerkennungsfähigkeit

Das inklusive Ethos von Lehrkräften atmet den Geist der Aufklärung, menschliche Unterschiede als gleichwertig anzuerkennen. Diese sog. »egalitäre Differenz«²² wurzelt in den Leitworten der *Anerkennung* und *Gleichheit*. Der deskriptive Begriff der Anerkennung erweist sich als ergänzungsbedürftig durch verwandte Begriffe wie Toleranz, Achtung, Respekt oder Wertschätzung. Ohne noch zu ergänzende normative Grundlagen bleibt dieser Begriff unterbestimmt und leer. In Verbindung mit Gleichheit findet die »egalitäre Differenz« hingegen ein theologisches Äquivalent in der Rechtfertigungslehre, also z. B. in der vorbehaltlosen Annahme des anderen jenseits aller (Leistungs-)Erwartungen durch Gott. Hier steht das inklusive Ethos in klarer Opposition zum postmodernen Neoliberalismus des »selective Inclusionism«²³, der dem Menschen als homo oeconomicus seinen Wert nach Leistung zuschreibt. Die an keinem Merkmal empirisch festzumachende, unantastbare Würde des Menschen muss aus der jeweiligen weltanschaulichen oder religiösen Tradition begründet und verteidigt

²⁰ Friedrich Schleiermacher, Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern [1799, 1806, 1821], hg. von Niklaus Peter/Frank Bestebreurtje/Anna Büsching, Zürich 2012, 47.

²¹ Vgl. Prengel, Pädagogische Beziehungen, 7 f.

²² Prengel, Pädagogik der Vielfalt.

²³ Federico R. Waitoller, Why Are We Not More Inclusive? Examining Neoliberal Selective Inclusionism, in: Inclusive Education. Global Issues and Controversies, hg. von Christopher Boyle u. a., Leiden/Boston 2020, 89–107, 89 ff.

werden. Ein inklusives Ethos ist hier gleich anerkennend und begründend wehrhaft,²⁴ friedenspädagogisch: Solidaritäts- und Veränderungsfähigkeit.

Die Grundworte *Veränderung* und *Gerechtigkeit* zielen auf eine notwendige Ergänzung der bisherigen Werte und des inklusiven Ethos. Nicht zuletzt in der Konfrontation mit neoliberal-selektierenden Einstellungen und Mechanismen, die auch dem Bildungssystem immanent sind, sehen sich Lehrkräfte herausgefordert, Realitäten nicht einfach nur hinzunehmen, sondern im Sinne eines bildungsgerechten, inklusiven Schulsystems verändernd zu gestalten. So reicht es nicht aus, Unterschiede unbesehen als gleichwertig anzuerkennen (egalitäre Differenz). Vielmehr bedarf es einer geschulten Urteilskompetenz, Differenzen ethisch zu differenzieren.²⁵ Ein hilfreiches Kriterium der Urteilsfindung von Lehrkräften ist, zwischen horizontalen und vertikalen Ungleichheiten zu unterscheiden. Auf diese Weise kann ein inklusives Ethos sie befähigen, sozio-ökonomisch behindernde Verhältnisse oder diskriminierendes (z. B. rassistisches, sexistisches, kolonialistisches) Verhalten nicht anzuerkennen, sondern ihnen in Lerngruppe und Schule machtkritisch entgegenzutreten. Eine gerechtigkeitsethische Grundhaltung ist in den durch Pandemie, Klimafolgen, Krieg und Rezession verschärften exkludierenden Ungleichheiten verstärkt gefordert. Auch im Blick auf die Verhältnisse im Unterricht gilt es zu prüfen, ob die personellen und sachlichen Rahmenbedingungen ein inklusives Lernen ermöglichen oder verunmöglichen. Das Recht von Schüler:innen auf Unterstützung, Förderung und Nachteilsausgleich ist durch entsprechende Maßnahmen zu gewährleisten und durch solidarisches Verhalten zu ermöglichen.

Ein inklusives Ethos lässt sich daran erkennen, dass Religionslehrkräfte in ihrem Denken, Fühlen und Handeln ihre Schüler:innen und ihre Kolleg:innen frei, gleich, gerecht und würdevoll in Lehr- und Lernprozesse einbeziehen. Aus einem christlichen Menschen- und Weltverständnis heraus nehmen sie ihre Schüler:innen differenzsensibel und fehlerfreundlich wahr, achten sie in ihrer Verschiedenheit gleich, widerstehen neoliberalen Menschenfeindlichkeiten und vermeiden stigmatisierende Festschreibungen. Sie setzen sich für gerechte, solidarische und inklusive Bildungsverhältnisse in ihrem schulischen Kontext ein.

3 Rollenorientierte Kompetenzen

Die oben beschriebenen idealtypischen Kompetenzen des inklusiven Ethos sind auch bei der Klärung des professionellen Rollenverständnisses grundlegend. Eine im inklusiven Bildungskontext zusätzliche rollenorientierte Kompetenz ist für Religionslehrkräfte erforderlich, um die Zusammenarbeit mit unterschiedli-

²⁴ Vgl. Knauth/Möller/Pithan, *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt*, 254.

²⁵ Schweiker, *Prinzip Inklusion*, 356 ff.

chen Professionen in Klassenzimmer, Schule und Unterstützungssystemen zu klären. Über die üblichen Kooperationen an der allgemeinen Schule hinaus wird im inklusiven Setting auch Teamteaching praktiziert und interdisziplinäre Absprachen werden getroffen.

3.1 Rollenkompetenz

Zur inklusiven Kompetenz von Religionslehrkräften gehört auch das Wissen um die Grenzen professioneller Zuständigkeitsbereiche. Im Kontext des inklusiven Unterrichts ist auch ein neues Rollen- und Aufgabenverständnis²⁶ mit neuen Kenntnissen anzueignen: Was sind die Aufgaben von sonderpädagogischen Fachkräften, der Schulsozialarbeit, Schulpsychologie oder Schulseelsorge? Welche Ansprechpartner:innen an der Schule oder an sonderpädagogischen Beratungszentren bzw. Förderschulen sind für welche Förderschwerpunkte bzw. Unterstützungsbedarfe zuständig (Mandatierung)? Welche notwendigen inklusiven oder auch sonderpädagogischen Fachkompetenzen müssen sich Religionslehrkräfte aneignen, um ihre Schüler:innen mit Förderbedarfen auch dann zu unterstützen, wenn die sonderpädagogische Fachkraft oder Pflegekraft im Klassenzimmer nicht präsent ist? Wann sind die eigenen Berufskompetenzen überschritten und was muss folglich an andere Professionen übergeben werden? Auch bei Schulbegleiter:innen bzw. Assistenzkräften ist zu klären, wie ihre Zuständigkeitsbereiche definiert sind, ob sie pädagogische Aufgaben übernehmen können und wie sie in das inklusive Lehr- und Lernsetting eingebunden werden können, damit sie nicht nur der individuellen Person mit Unterstützungsbedarf, sondern auch dem Miteinander der Verschiedenen dienen. Aushandlungsprozesse und soziale Rollenzuweisungen im inklusiven Setting müssen bereits im Studium zum Gegenstand des Kompetenzerwerbs werden.²⁷

3.2 Kodiskenz

Die oben bereits angesprochene partizipative Fähigkeit zur Lehr-Lern-Kooperation mit Schüler:innen (2.2) wird nun im Blick auf die kommunikative Kompetenz vertieft. Gemeinsames Lernen braucht auch inklusive Kommunikationsfähigkeiten.²⁸ Wenn Leichte Sprache eingeübt, Piktogramme in Arbeitsblättern verwendet und in differenzierten Schulräumen angebracht werden, wenn die Gebärde der Woche in der Schulversammlung vorgestellt und

²⁶ Vgl. Ulrich Heimlich, *Inklusive Pädagogik. Eine Einführung*, Stuttgart 2019, 260.

²⁷ Knauth/Möller/Pithan, *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt*, 253.

²⁸ Kumlehn, *Heterogenität*.

lautsprachunterstützende Gebärden praktiziert werden, müssen auch die lehrenden Religionskräfte zu Lernenden werden. Kommunikation kann nur gelingen, wenn Religionslehrkräfte die technischen Hilfsmittel zu bedienen wissen, die zum Hören, Sehen oder Sprechen ihrer Schüler:innen mit Sinnesbeeinträchtigungen in der Interaktion erforderlich sind. Auch in der digitalen Welt gibt es sowohl Barrieren als auch große Chancen der Partizipation, die nur begrenzt im Voraus als digital inklusive Kompetenzen erworben werden können. Da die Bedürfnisse von Schüler:innen höchst individuell sind, lassen sich viele im inklusiven Setting notwendige Kompetenzen nicht in der ersten und zweiten Ausbildungsphase, sondern erst in der beruflichen ad-hoc-Situation der Berufspraxis erwerben. In diesen Phasen bedarf es angemessener Formen des Einlernens und spezifischer Fortbildungsmaßnahmen. Entscheidend ist die Schlüsselkompetenz einer flexiblen kontinuierlichen Lernbereitschaft. Das Vielfaltskonzept der Inklusion verpflichtet Lehrende auch Lernende zu sein, zu bleiben und immer wieder neu zu werden.²⁹

3.3 Kodokenz

Die Fähigkeit, im Zwei-Pädagog:innensystem oder im interdisziplinären Team in »professioneller Kooperation«³⁰ zusammenzuarbeiten, wird hier mit »Kodokenz« (lat. gemeinsam lehren) bezeichnet. Neben der kontinuierlichen Lernbereitschaft ist nun auch die persönliche Bereitschaft zur professionellen Kooperation³¹ und zur Kollegialität³² von Bedeutung. Zur Liste der kooperativen Kompetenzen gehören u. a. die Achtung der Individualität der Kolleg:innen, die Annahme eigener Schwächen, Konfliktfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Zuwendungsfähigkeit und Zuwendungsbereitschaft.³³ Der Gewinn der interdisziplinären Kooperation liegt im »Kompetenztransfer«, der zwischen den unterschiedlichen Professionen stattfindet.³⁴

²⁹ Elisabeth Plate/Alison Peacock, Teachers' Learning in Schools Moving Towards Inclusion. Experiences from England and Germany, in: International Handbook of Inclusive Education. Global, National and Local Perspectives, hg. von Andreas Köpfer u. a., Op-laden/Berlin/Toronto 2021, 423–451, 426 ff.; Schweiker, Prinzip Inklusion, 405.

³⁰ Vgl. Heimlich, Inklusive Pädagogik, 258.

³¹ Vgl. a. a. O., 260.

³² Alina Quante/Claudia Urbanek, Interprofessionelle Kooperation, in: Professionalisierung für ein inklusives Schulsystem, hg. von Astrid Rank u. a., Bad Heilbrunn 2021, 117–141, 118.

³³ Heimlich, Inklusive Pädagogik, 258.

³⁴ Quante/Urbanek, Interprofessionelle Kooperation, 145.

Lehrkräfte beklagen häufig, »sie seien zu wenig auf die Kooperationsanfordernisse des pädagogischen Alltags insgesamt – und ganz speziell im Falle der inklusiven Aufgabenstellungen – vorbereitet worden«. ³⁵ Im inklusiven Setting ist für sie neu, dass die Zusammenarbeit »nunmehr öffentlich wird und so auch der Beurteilung von anderen zugänglich ist«. ³⁶ Daher liegt es nahe, Kodokenz im Sinne der »Kooperation als Kernkompetenz in einem Kompetenzprofil inklusiver Pädagogik zu verankern«. ³⁷

4 Unterrichtsorientierte Kompetenzen

Religionslehrkräfte brauchen für das gemeinsame Lernen neben einem inklusiven Ethos und rollenorientierten Fähigkeiten auch spezifische unterrichtsorientierte Kompetenzen.

4.1 Inklusionsdidaktische Kompetenzen

Um im gemeinsamen Unterricht allen Schüler:innen gerecht zu werden, bedarf es *einer inklusionsdidaktischen Basisqualifizierung*. So ist es von Bedeutung, die Prinzipien der inklusiven Didaktik Individualisierung, Binnendifferenzierung und die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand ³⁸ theoretisch zu durchdringen und praktisch anwenden zu können. Zur inneren Differenzierung gehören auch der kompetente Umgang mit unterschiedlichen Zugangs- und Aneignungsformen, sowie mit spezifischen leib- und erfahrungsorientierten und performativen Ansätzen.

In der zweiten Phase der Ausbildung können im Theorie-Praxis-Zyklus unterrichtspraktische Erprobungen und Reflexionen durchgeführt und in der *berufspraktischen Phase spezifische Vertiefungen zu Spezialthemen* wie professionelle Kooperation, Leistungsbeurteilung oder individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung angeboten werden. Ein grundlegendes *kohärentes*

³⁵ Heimlich, *Inklusive Pädagogik*, 258.

³⁶ A. a. O., 258 f.

³⁷ A. a. O., 261.

³⁸ Georg Feuser, *Entwicklungslogische Didaktik. Eine Conditio sine qua non einer humanen und demokratischen Schule ohne Ausgrenzung*, in: *Inklusive Schulentwicklung*, hg. von Katharina Resch u. a., Münster/New York 2021, 207–214; Theresa Kohlmeyer, *Dekonstruktion eines Mythos*, in: *Heterogenität im Klassenzimmer*, Bd. 9: *Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik*, hg. von Gerhard Büttner u. a., Babenhausen 2018, 59–74.

Konzept einer inklusiven Religionsdidaktik mit einem schlüssigen Ausbildungscurriculum steht noch aus.

4.2 Inklusionsdiagnostische Wahrnehmungskompetenzen

Ergänzend zur allgemeinen Wahrnehmungskompetenz (2.3) wird im Rahmen der inklusiven Religionspädagogik der Vielfalt³⁹ der Erwerb einer *Zoom-Kompetenz* vorgeschlagen.⁴⁰ Mit diesem Instrument können unterschiedliche *Diversitätsdimensionen und ihre intersektionalen Verflechtungen* im Unterricht besser wahrgenommen werden, ohne dass es zu unterkomplexen Vereinfachungen kommt. Dem Objektiv einer Fotokamera vergleichbar geht der Blick im Weitwinkel auf das ganze Gewebe der Vielfalt. Dann aber bietet das Objektiv auch die Möglichkeit zu »zoomen« und einen bestimmten Punkt, eine Verknüpfung oder eine Strukturkategorie »scharf« zu stellen. Dadurch kommt eine Differenzkategorie, wie z. B. ein spezifischer Förderbedarf oder eine Migrationserfahrung bzw. auch eine intersektionale Verknüpfung besser in den Blick, um daraufhin Arbeitsaufträge und Lernarrangements bewusster und differenzierter zu gestalten.⁴¹ Diese spezifische Wahrnehmungskompetenz ist zu kombinieren mit einer reflektierten Kompetenz des Perspektivenwechsels, der Differenzen, Bedarfe und Bildungsperspektiven konsequent von den Schüler:innen und ihren Lebenswelten aus betrachtet.⁴² Schülerinnen und Schüler sollen weitgehend selbstbestimmt an Unterrichtsprozessen beteiligt sein.

Das *Zooming* ist als Wahrnehmungsinstrument von den sonderpädagogischen Verfahren der Status- bzw. selektierenden Feststellungsdiagnostik von Eigenschaften und Kompetenzen sowie der Prozess- und Förderdiagnostik zu unterscheiden.⁴³ Strittig ist, inwiefern Religionslehrkräfte über elementare inklusionsdiagnostische Kompetenzen hinaus auch förderdiagnostische Kompetenzen erwerben sollen. Reis sieht gute Gründe, an der Förderdiagnostik dort

³⁹ www.inrev.de (Stand: 29. 12. 2022).

⁴⁰ Mariele Wischer/Nele Spiering-Schomborg, *Zooming – ein Werkzeug zum produktiv- verändernden Umgang mit Intersektionalität in religiösen Lernprozessen*, in: *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt. Konzeptionelle Grundlagen und didaktische Konkretionen*, hg. von Thorsten Knauth u. a., Münster 2020, 263–274.

⁴¹ Vgl. Wischer/Spiering-Schomborg, *Zooming*, 370.

⁴² Kumlehn, *Heterogenität*, 243; Martina Kumlehn, *Inklusive Religionsdidaktik und die Kompetenz des Perspektivwechsels*, in: *Sonderpädagogische Förderung heute* 63 (2018) 1, 9–19.

⁴³ Hans Wocken, *Inklusion als Balance. Eine theoretische Skizze zu Grundstrukturen der inklusiven Pädagogik*, in: *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege*, hg. von Hans Wocken, Hamburg 2013, 171–198.

festzuhalten, wo der Religionsunterricht intentional auf Kompetenzerwartungen ausgerichtet ist.⁴⁴

4.3 Inklusionspädagogische System- und Dilemmakompetenzen

Inklusionspädagogik bewegt sich in unterschiedlichen unauflösbaren Spannungsfeldern, die sich als Antinomien auf der Theorieebene und als Dilemmata auf der Praxis-Ebene unterscheiden lassen. Die Religionslehrkräfte benötigen Kompetenzen, um in diesen Spannungsfeldern angemessen zu agieren. Um die Antinomien von Inklusion zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu verstehen, benötigen sie *Systemwissen* und theoretische Hintergründe zu den Spannungsfeldern zwischen Gleichheit und Differenz, Anerkennung und Veränderung, Sollen und Sein sowie Sollen und Wollen,⁴⁵ die in Abschnitt 2 bereits vereinzelt angeklungen sind. Die zahlreichen Dilemmata der Inklusion werden in der Literatur unterschiedlich beschrieben.⁴⁶ Exemplarisch sei die *Spannung zwischen gemeinsamen und individualisierten Lernzeiten* genannt, die sich auch in den Feuser'schen inklusiven Prinzipien der Individualisierung und Kooperation widerspiegeln.⁴⁷ Empirisch wurde dieses Dilemma in den sozialen Deutungsmustern von Religionslehrkräften unter dem Stichwort »Individualität versus Gemeinschaftlichkeit«⁴⁸ verifiziert.

5 Zukunft des religionspädagogischen Kompetenzerwerbs Inklusion/Förderschule

Die Qualifikationsmodelle der Religionspädagogik sollten in den Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung um Inhalte und Kompetenzen der inklusiven Pädagogik erweitert werden.⁴⁹ Auch *Zusatzmodule als Zertifikationskurs* sind im Sinne von Aufbaustudiengängen oder Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte auf der Basis der Freiwilligkeit sinnvoll und für Dozierende in der Qualifikation von Lehrkräften zu empfehlen. Inklusive Pädagogik muss ein *verbindliches Element in allen (religions-)pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen* sein, da

⁴⁴ Oliver Reis, Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! Aber wie kann diese aussehen?, in: Inklusion in/durch Bildung. Religionspädagogische Zugänge, hg. von Andrea Lehner-Hartmann u. a., Göttingen 2018, 179–201, 188.

⁴⁵ Vgl. Schweiker, Prinzip Inklusion, 208–217.

⁴⁶ Vgl. Wocken, Inklusion als Balance; Schweiker, Prinzip Inklusion, 217–226.

⁴⁷ Feuser, Entwicklungslogische Didaktik.

⁴⁸ Knauth/Möller/Pithan, Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt, 244 ff.

⁴⁹ Vgl. Heimlich, Inklusive Pädagogik, 264.

alle (Religions-)Lehrkräfte in einem inklusiven Bildungssystem in geteilter interdisziplinärer Verantwortung für alle Schüler:innen zuständig sind, auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen.⁵⁰

Für die Konzeption des Studiums bedeutet dies, grundlegendes Systemwissen im Zusammenhang der Inklusionsprogrammatisierung und ihren Spannungsfeldern zu erwerben. Im Referendariat stehen obligatorische Praxiserfahrungen in inklusiven Settings an, die theoriebasiert reflektiert werden. In der Berufsphase sollten die Schwerpunkte neben Fortbildungsangeboten auch auf *Learning by doing*⁵¹, *Gehstruktur*⁵², *iterative Module mit Theorie-Praxis-Zyklen* und *prozessbegleitende Evaluationen*⁵³ gelegt werden. In allen Phasen sind inklusive Praxiserfahrungen⁵⁴ hilfreich, die durch Exkursionsprogramme zu Schulen, die hier schon viele Erfolge verzeichnen können, im Inland und zu inklusiven Schulsystemen im Ausland vertieft werden können.

Sonderpädagogische Kompetenzen sind für Religionslehrkräfte an Förderschulen nicht »nice to have«. Auch inklusive Kompetenzen sind nicht optional, sondern markieren eine für Religionslehrkräfte zwingend erforderliche Grundkompetenz, um in (u. a. dis-/ability-)heterogenen Lerngruppen guten Unterricht zu machen, der die individuellen Lernvoraussetzungen aller Schüler:innen wahrnimmt und ihnen hilft, die Zone ihrer nächsten Entwicklung zu erreichen. Wichtig ist, dass der Erwerb von Inklusionskompetenzen von der optionalen zur selbstverständlichen Regelpraxis weiter voranschreitet. Um diesbezüglich die Qualität in Aus-, Fort- und Weiterbildung zu sichern, ist die Erforschung der für Religionslehrkräfte erforderlichen inklusions- und förderpädagogischen Kompetenzen in Inklusion und Förderschulen dringend geboten.⁵⁵

⁵⁰ Ebd.

⁵¹ Knauth/Möller/Pithan, *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt*, 252.

⁵² Ebd.

⁵³ A. a. O., 253.

⁵⁴ A. a. O., 256.

⁵⁵ Vgl. Knauth/Möller/Pithan, *Inklusive Religionspädagogik der Vielfalt*, 255.

Bildung von Religionslehrer:innen für Berufsbildende Schulen

Matthias Gronover und Andreas Obermann

Schulformspezifisch liegen nach unserer Expertise die Anforderungen der Religionslehrer:innenbildung in vier Bereichen: Der berufsorientierte Religionsunterricht hat sein gegenüber allen anderen Schulformen prägendes Spezifikum in der Beruflichkeit der Schüler:innen (1). Insbesondere in NRW stellt das interreligiöse Lernen wegen der Erteilung von Religion im Klassenverband in Bildungsgängen des dualen Systems eine große Anforderung für die Lehrkräfte dar (2). Damit einhergehend bedarf es auch einer besonderen spirituellen Kompetenz der Lehrkräfte, um berufsorientiert authentisch auch existentielle Dimensionen religiösen Lernens zu kommunizieren (3), was schließlich in Summe auch Konsequenzen für die Fortbildung der Lehrkräfte hat (4).

1 Die schulformspezifische Anforderung der Beruflichkeit und der Berufsbezüge

Für den berufsorientierten Religionsunterricht stellt sich für die Lehrkräfte die Anforderung einer »berufsfeldbezogene[n] Kompetenzorientierung«¹, was laut KMK gewährleisten soll, dass die Studierenden »eine grundlegende theologisch-religionspädagogische Kompetenz erwerben, die sich in der weiteren Ausbildung und im Verlauf der beruflichen Tätigkeit entfaltet und sie befähigt, mit Lern- und Bildungsprozessen in ihrem späteren Berufsfeld fachlich, didaktisch und pädagogisch angemessen umzugehen« (KMK 2008, 47)^{2,3}. Für den Religions-

¹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Zur Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen Evangelische Religionslehre. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums [= EKD Text 126], Hannover 2015, 8.

² Kultusministerkonferenz, Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008), Berlin 2008, 47.

³ Kirchenamt der EKD, Weiterentwicklung, 8.

unterricht ist es dabei konstitutiv, als Basis zur Konzeption entsprechender Lehr-Lern-Prozesse die Bezüge von Religion und Beruf in ihren vielfältigen Modi kennenzulernen und deren didaktische Relevanz zu reflektieren: Ein Berufsbezug⁴ ist dabei grundsätzlich jeder Zusammenhang (Bezug), der einerseits zwischen dem Beruf, dem Berufsethos oder einzelnen beruflichen Tätigkeiten und andererseits den religiösen Traditionen, Riten oder Einstellungen eruiert und im Unterricht (re-)konstruiert werden kann. Diese Zuordnung ist in der universitären Lehre als ein hermeneutischer Prozess einzuüben, um ihn dann auch im Religionsunterricht als pädagogischen Prozess operationalisieren zu können. So bilden die Berufsbezüge die didaktische Grundlage für die Berufsorientierung des Religionsunterrichts.

Die angehenden Religionslehrer:innen müssen demnach adäquat berufsorientiert für den Unterricht in Lerngruppen befähigt werden, deren Schüler:innen aus beruflichen Kontexten in die Schule kommen und deren umfassende berufliche Handlungsfähigkeit auch im Religionsunterricht gefördert werden soll. Das bedeutet, dass die angehenden Lehrkräfte schon an der Universität umfassende Kenntnisse hinsichtlich der gegenwärtigen Berufstätigkeit ihrer zukünftigen Schüler:innen erwerben sollen. Deshalb gilt es, die unterschiedlichen Modi von Berufsbezügen schon in der Universität kennenzulernen, was obligatorisch z.B. durch Industriebesuche während der schulpraktischen Studien oder durch Kurzpraktika im Handwerk verstärkt werden sollte, wobei grundlegend materiale Berufsbezüge von kategorialen Berufsbezügen zu unterscheiden sind.

Bei den *materiellen Berufsbezügen* müssen die Lehrkräfte den beruflichen Alltag kennen, um beispielsweise im Blick auf berufliche Handlungsmuster, berufsethische Einstellungen, wirtschaftliche Haltungen oder verwendete Materialien eine inhaltlich-materiale Verbindung zur biblischen und/oder theologischen Tradition wahrnehmen und didaktisch erschließen zu können. Die materiellen Berufsbezüge sind konstitutiv durch Stichwortbezüge und/oder Assoziationen bestimmt. Beim *material-assoziativen Berufsbezug* lernen die Studierenden, die beruflichen Erfahrungen der Auszubildenden unmittelbar assoziativ über ein Material oder ein Medium zu erschließen. Sie können diese Bezüge dann so aufbereiten, dass die Auszubildenden eine direkte Verbindung zwischen ihrer Berufsgruppe oder ihrer beruflichen Tätigkeit zu einer heiligen Schrift, einer religiös motivierten ethischen Entscheidung oder zu Erwartungen kirchlicher Arbeitgeber:innen wahrnehmen und erläutern können (hierzu gehören z.B. inhaltliche Verbindungen des Zimmermannsberufs zur Tradition der Kranzreden, der Baustoff Holz bei Schreiner:innen zur Schöpfungsverantwor-

⁴ Vgl. zum Folgenden ausführlich Andreas Obermann, Religion trifft Beruf. Zur Didaktik des Berufsschulreligionsunterrichts (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 14), Münster/New York 2018, 99–104.

tung oder Zusammenhänge vom Tourismus zur Gastfreundschaft). Beim *material-hermeneutischen Berufsbezug* erwerben die Studierenden die Kompetenz, berufliche Erfahrungen mit Hilfe eines Symbols, einer ritualisierten Handlung oder einer ethischen Herausforderung zu erschließen und religionspädagogisch so zu operationalisieren, dass Berufsschüler:innen ihre beruflichen Tätigkeiten unter der Perspektive von Symbolen, ritualisierten Handlungen und ethischen Herausforderungen wahrnehmen und handlungsorientiert umsetzen können (hierzu gehören z.B. die Bedeutung der Hände für Handwerksberufe oder die Interpretation ritueller Kommunikation in Kundengesprächen).

Bei *kategorialen Berufsbezügen* lernen die Studierenden, die sachlich-inhaltlichen Zusammenhänge von Beruf und Religion wahrzunehmen, die z.B. bestimmt sind von der persönlichen Entwicklung und Sozialisation der Auszubildenden, ihren berufsbiographischen Aussichten oder ihrer vom Beruf abhängigen persönlichen Lebensplanung. Fundamental-kategoriale Berufsbezüge nehmen das Subjekt der Auszubildenden als Maß beruflicher Bezüge in doppelter Weise in den Blick: Für die pädagogische Arbeit mit dem *kategorial-identitätsstiftenden Berufsbezug* erwerben die Studierenden die Kompetenz wahrzunehmen, wie sich das Selbstkonzept der Auszubildenden im Horizont ihrer Ausbildung gestaltet und entwickeln kann, wenn diese den wechselseitigen Bezug von Religion und Beruf als wesentliche Deutungskategorien ihres Lebens wahrnehmen und Aspekte des Selbstkonzepts unter religiösen Gesichtspunkten reflektieren und mögliche Konsequenzen erörtern (dabei geht es z.B. um das Wahrnehmen und Interpretieren der Wechselwirkungen zwischen Beruf, Religion und Selbstkonzept bei existentiellen Fragen wie »Wer bin ich?«, »Werde ich in und mit meiner beruflichen Tätigkeit meine Lebensziele verwirklichen?« oder »Wie wirken sich Anerkennung und Leistung in meinem Beruf aus?«).

Beim *kategorial-transzendierenden Berufsbezug* erschließen die Studierenden mögliche Zugänge und Deutungsoptionen der Auszubildenden für mögliche Transzendenzerfahrungen, indem sie Zusammenhänge zwischen konsistenten und kontingenten Erfahrungen anhand religiöser Deutungsmuster entdecken und diese religionspädagogisch operationalisieren. Die künftigen Lehrkräfte reflektieren, wie Auszubildende möglicherweise eigene Berufserfahrungen als ein Vertrauen auf eine transzendente Wirklichkeit wahrnehmen können mit einer Relevanz für ihren Beruf, sofern sie eine unverfügbare Kraft oder ein unverfügbares Vertrauen voraussetzen (das geschieht z.B. bei Gerüstbauern beim Nachdenken über das absolute Zutrauen in die Tragfähigkeit des Gerüsts und dem unbedingten Vertrauen auf die kollegiale Hilfe oder bei der Überzeugung der Versicherungskauffrau, dem Kunden mit einer Lebensversicherung zugleich ein Zutrauen in die Zukunft zu übergeben).

2 Die Anforderung der Erteilung des Religionsunterrichts im Klassenverband⁵

Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen wird insbesondere in Bildungsgängen des »Dualen Systems« – nicht nur in NRW – im Klassenverband erteilt, so dass sich hieraus der Bedarf ergibt, dass Lehrkräfte besondere Kompetenzen zum Unterrichten in diesen heterogenen bzw. multireligiösen Lerngruppen erwerben sollten. So benötigen Lehrkräfte, um ein interreligiöses Lehr-Lern-Setting adäquat konzipieren zu können, (1) *grundlegende Kenntnisse zumindest von den beteiligten Religionsgemeinschaften*, besser auch über diese hinaus. Dieses Basiswissen ist die Grundlage für die sachlich angemessene und pädagogisch verantwortbare Konzeption eines mehrperspektivisch-interreligiösen Religionsunterrichts. Von daher gilt es dafür Sorge zu tragen, dass angehende Lehrkräfte schon in der Universität Kenntnisse über andere als ihre eigene Religion in der authentischen Begegnung mit Vertreter:innen dieser anderen Religionsgemeinschaften bekommen. Damit der authentisch-offene und wissensvermittelnde Dialog auf der universitären Ebene gelingen kann, muss dieser selbst auch schon dialogisch angelegt sein. Diese inhaltsbezogenen Lernprozesse bedingen zudem durch ihre mehrperspektivische Anlage auch die Ausbildung einer existentiellen Haltung der Lehrkräfte zu den »gelernten« Inhaltsaspekten der Religionen: Die mehrperspektivisch kommunizierten Lerninhalte bedürfen jeweils einer interreligiös-authentischen sowie offen-ehrlichen Auseinandersetzung, damit die Studierenden Raum und Muße finden, um sich eigene religiöse Positionen erarbeiten zu können als eine eigene religiöse Haltung für die von ihnen selbst zu verantwortenden Lernprozesse in ihrem Religionsunterricht. Entsprechend kann nicht allein die reine Wissensvermittlung im Vordergrund stehen, sondern die aktive Beschäftigung mit den Inhalten der Religionen mit dem Zugeständnis wahrhaftiger Aussprüche und Ansprüche auch der fremden Religionen.

Die an interreligiösen Lehr-Lern-Settings beteiligten Lehrkräfte bedürfen (2) *eines differenzierten Wahrheitsverständnisses*, sofern Fragen der Haltung ein konstitutives Merkmal einer interreligiös ausgerichteten Religionspädagogik sind und die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen finalen, universalen und temporalen Wahrheitsansprüchen der Religionen im wahrsten Sinne des Wortes provoziert. Denn Wahrheit kann heute nicht mehr verstanden werden als eine normativ inhaltliche Vorgabe, die autoritativ in einen Diskurs eingebracht

⁵ Die folgenden Ausführungen sind eine Kurzfassung des Beitrags von Andreas Obermann, Die Herausforderung einer »pluralistischen« Religionspädagogik für die Aus-, Fort- und Weiterbildung, in: Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 21), hg. von Gotthard Fermor u. a., Münster/New York 2022, 457–469.

wird. Das Wahre ist vielmehr als erfunden wie auch zugleich als gefunden zu denken: Dieses Paradox hat Michael Meyer-Blanck als Signum neuzeitlicher Wahrheitssuche beschrieben:

»Das Wahre wird individuell gesucht und gefunden, aber nicht hergestellt. Die Herausbildung von Einsicht in diese mit der Moderne gegebene Problemstellung ist [...] nur als Paradox zu beschreiben: Das Subjekt konstruiert etwas, das aber gerade als dieser Konstruktion vorgängig angenommen wird«⁶.

Religiöse Bildung ist demnach bestimmt von der spannungsvollen Unterscheidung von aktiv erschlossener Wirklichkeitsdeutung und passiv zugespielter Wahrheitsgewissheit.⁷ Für die Wahrheitsfindung in ihrer existentiellen Dimension in der Ausbildung (wie im Religionsunterricht) bedeutet das, dass sich die zu kommunizierende Wahrheit als eine Wahrheit von unten erweisen muss, sofern sie von jedem Individuum als seine Wahrheit verifiziert werden muss. Religionspädagogisch entzieht sich damit die Frage nach der Wahrheit konstitutiv jeglicher Operationalisierbarkeit. Von daher steht das Studium der Religionspädagogik aller Religionen und Konfessionen vor der Herausforderung, dass bei allen behandelten religiösen Themen, bei denen universale Ansprüche der Religionen oder Konfessionen anklingen, eine redliche Reflexion erfolgen sollte über die Tragweite dieser Ansprüche in der Gegenwart anderer Religionen. Ein Dialog auf Augenhöhe, der die Ansprüche anderer religiöser Überzeugungen nicht nur tolerieren, sondern auch anerkennen soll, bedarf auf allen Seiten einer solchen reflektierten Positionalität.

Die im berufsorientierten Religionsunterricht beteiligten Lehrkräfte bedürfen (3) *einer redlichen Erarbeitung von Inhalten der Religionen im Spannungsfeld von Gemeinsamkeiten und Differenzen*. Die Studierenden sollten im Dialog erfassen, dass eine die »Trans-Differenz«⁸ wahr- und ernstnehmende Religionspädagogik weder auf Synkretismen noch auf Gräben der Differenz hinausläuft, sondern Inhalte der Religionen in der Spannung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden differenziert bestimmt. Die Studierenden sollten sich erschließen, dass es in der Realität zwischen den unterschiedlichen religiösen Positionalitäten – seien es Konfessionen oder Religionen – keine neutralen Zonen gibt, sondern unzählige dynamische Übergangsformen als Raum diffundierender Einstellun-

⁶ Michael Meyer-Blanck, Unterscheiden, was zusammengehört. Zum Verhältnis von Wahrheitsfrage und Wirklichkeitsdeutung im Kontext religiöser Bildung, in: ZPT 68 (2016), 7–18, 8.

⁷ Ebd.

⁸ Vgl. Ephraim Meir, Interreligiöse Theologie. Eine Sichtweise aus der jüdischen Dialogphilosophie, hg. und übers. von Elke Morlock, Berlin/Boston 2016, 147–163.

gen.⁹ Dabei geht es theologisch immer wieder darum, sich angesichts der Größe Gottes als der alles menschliche Denken und Wissen übersteigenden transzendenten Wirklichkeit bewusst zu werden, dass es keine Religionsgemeinschaft, die eigene eingeschlossen, gibt, die ein absolutes oder in irgendeiner Weise finales Wissen über diesen einen Gott haben kann. Das impliziert zu beherzigen, Gott als größer auch im Blick auf eigene Bekenntnisse zu denken, d. h. Gott inklusiv zu denken: Es geht um die Reflexion z. B. theologischer Topoi (Sünde, Heil, Erlösung ...), religiöser Wahrheiten (Bekenntnisse) oder ritueller Handlungen in interreligiöser Weite, wobei die transdifferente Spannung der Wahrnehmung von Differenzen bei gleichzeitiger Berücksichtigung gemeinsamer religiöser Gehalte zugunsten der Gemeinsamkeiten überschritten werden soll: Diese Reflexion ermöglicht den Studierenden den Erwerb der Kompetenz, von einem durchdacht positionsgelassenen Standpunkt aus bei gleichzeitiger interreligiöser Offenheit für andere Deutungs- und Handlungsansätze in existentiell-religiösen Fragen neue Perspektiven auf »alte« und scheinbar feststehende Deutungen zu gewinnen und diese im Religionsunterricht im Dialog mit Andersgläubigen – intra- und interreligiös – zu kommunizieren. Gott nicht institutionell und religionssoziologisch eng zu denken, sondern der Größe Gottes im eigenen theologischen Denken Raum zu geben und diese Weite (Inklusivität) im Diskurs mit Gläubigen anderer Religionszugehörigkeit auszutauschen und zu vertiefen ist ein Anliegen des berufsorientierten Religionsunterrichts in multireligiösen Lerngruppen.

3 Kompetenzen von Lehrenden, Überzeugungen und Spiritualität

Gute Religionslehrer:innen sind zunächst einmal gute Lehrer:innen. Und doch wird darüber hinaus von ihnen ein aufgeklärtes Verhältnis zur Religion und zu ihrer eigenen Kirche verlangt. Neben den Aspekten der Positionalität¹⁰ spielt hier das Zu- und Ineinander von Spiritualität und Kompetenzen von Lehrenden eine wichtige Rolle.

3.1 Kompetenzen von Lehrenden

Die Reflexion der Professionalität von Religionslehrkräften zielt auf ihre Bewährung im Religionsunterricht. Diese Zielperspektive bestimmt die Kompo-

⁹ Vgl. Andreas Obermann, Pilotprojekte zum dialogischen Religionsunterricht. Response, in: Ansätze, Kontexte und Impulse zu dialogischem Religionsunterricht (Religionen im Dialog 19), hg. von Thorsten Knauth/Wolfram Weiße, Münster 2020, 265–271, 265–269.

¹⁰ Vgl. den Beitrag von Stefanie Lorenzen in diesem Band.

zenten jedes Professionsmodells, das den Anforderungen des Religionsunterrichts, nicht nur an berufsbildenden Schulen, gerecht werden will. Zentrale Komponenten sind im COACTIV-Modell beschrieben und umfassen fachwissenschaftliche und fachdidaktische Komponenten, genauso wie personale Merkmale, die für einen gelingenden Religionsunterricht wichtig sind.¹¹

Das gängige Schema des COACTIV-Modells zeigt zwei Ellipsen, die einen Überschneidungsbereich beim »Professionswissen« haben. Die kleinere, obere Ellipse zeigt die personenbezogenen Komponenten, motivationale Orientierungen, selbstregulative Fähigkeiten, Überzeugungen und Werthaltungen sowie das Professionswissen. Die Beherrschung dieses Wissens ist zum einen in jedem Fach Basis guten Unterrichts und damit auch wichtiger Faktor für ein gelingendes Berufsleben von Lehrenden. Zum anderen zeigt sich aber in einem Fach wie Religionslehre, dessen Themen und Problemstellungen an sich schon durch den Index auf Transzendenz von Unschärfen und Indifferenzen geprägt sind, exemplarisch ein für den Bereich der Bildung genereller Sachverhalt: dass Bildung und Erziehung sich nämlich »in einem *nur bedingt rationalisierbaren Horizont* bewegen«¹² und vor diesem Hintergrund eine spezifische Auseinandersetzung mit dem eigenen Professionswissen erforderlich ist,¹³ die solche Unschärfen nicht aufzulösen versucht, sondern damit umzugehen lernt.

Die untere, größere Ellipse zeigt verschiedene Wissensbereiche, die eine Lehrkraft beherrschen muss, um gut unterrichten zu können. Neben das pädagogischen Wissen und das Fachwissen treten hier das fachdidaktische, organisationsbezogene und beratungsbezogene Wissen. Die letzten drei Bereiche zeigen, dass es nicht um solitäre Wissens Elemente geht, sondern die Kompetenz, Wissen anwendungsbezogen einzusetzen. Die Übersetzung vom Wissen zum Können ist hier entscheidend. Bei dieser Übersetzungsarbeit sind die einzelnen Komponenten untrennbar verbunden. Keine Komponente steht für sich, sondern ist in der Person der Lehrkraft mit allen anderen verbunden. Sie haben nachweislich Auswirkungen auf die Kompetenzentwicklung von Schüler:innen, weswegen Lehrkräfte intensiv über solche Komponenten reflektieren sollten. Sie sind dann »reflective practitioners«¹⁴. Gleichzeitig zeigen Forschungen aus der Lehrer:innenbildung, dass bei der Reflexion professioneller Praxis Erfahrungswissen eine bedeutende Rolle spielt, um in die Tiefe gehende Analysen zu er-

¹¹ Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Das Kompetenzmodell von COACTIV, in: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, hg. von Jürgen Baumert u. a., Münster 2011, 29–53, 32.

¹² Friedrich Schweitzer, Pädagogik und Religion. Eine Einführung, Stuttgart 2003, 122.

¹³ Mirjam Schambeck, Von Gott, Jesus, Religionen und so. Was Relilehrer:innen wissen müssen, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2022.

¹⁴ Donald A. Schön, The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action, New York 1982.

möglichen. Um also eigenes, professionelles Handeln zu optimieren, sollte die Reflexion die entscheidenden und strukturell wichtigen Fragen aufwerfen und Handlungsoptionen bieten. Das setzt Theoriekenntnis im Blick auf Unterricht und viel Erfahrung voraus. Ein Grund dafür mag darin zu suchen sein, dass Handeln immer von Überzeugungen geleitet wird.

Überzeugungen sind alltagswirksame Vorstellungen davon, wie etwas beschaffen ist und wie etwas funktioniert.¹⁵ Überzeugungen sind handlungswirksam, weil sie tief in professionelle Handlungsmuster greifen. Sie sind konservativ und entsprechend resistent gegenüber Veränderungen. Sie gehören zu den Begleitumständen eigenen Handelns.¹⁶ Damit entziehen sie sich etwas dem engeren Verständnis von Professionalität, weil sie scheinbar nicht direkt in Entscheidungs- und Handlungsprozesse involviert sind. Andererseits ist nachgewiesen, dass die Weltsicht und das, was Subjekte als relevante Problemstellungen markieren, abhängig von epistemischen Überzeugungen ist:

»Epistemische Überzeugungen bilden demzufolge einen subjektiven Filter, der mit beeinflusst, wie Arbeitende ihre Arbeitsumwelt und darin befindliche Probleme und Aufgaben verstehen, wie sie sich für deren Lösung engagieren und dazu zur Verfügung stehende intellektuelle Ressourcen suchen, interpretieren und nutzen«¹⁷.

Überzeugungen sind also ein wichtiger, individueller Faktor, sich selbst als kohärent und damit auch resilient zu erfahren. Berufsbiografische Ansätze der Professionstheorie sind im Blick darauf insofern interessant, weil hier auf evangelischer Seite viele Quereinsteiger aus dem Pfarrdienst tätig sind¹⁸ und katholischerseits auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des pastoralen Dienstes in berufsbildenden Schulen einen Teil ihres Deputats leisten. Ursprünglich waren

¹⁵ Julia Rueß/Insa Wessels, Überzeugungen von Lehrerinnen- und Lehrerausbildenden, in: Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, hg. von Colin Cramer u. a., Bad Heilbrunn 2020, 851–856, 852.

¹⁶ Colin Cramer, Art. Personale Merkmale von Lehrkräften, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Personale_Merkmale_von_Lehrkrften.201031 (Stand: 16.03.2023).

¹⁷ Christian Harteis/Dagmar Festner/Johannes Bauer, Epistemische Überzeugungen Beschäftigter und ihre Bedeutung für berufliches Lernen, in: Wissen und Lernen. Wie epistemische Überzeugungen Schule, Universität und Arbeitswelt beeinflussen, hg. von Andrea Bernholt u. a., Münster/New York 2017, 194–212, 197.

¹⁸ Monika Marose, Wer sind die BRU-Lehrkräfte? Grundlegende Auswertung sozialer Daten und Beobachtungen zum gegenwärtigen Stellenwert des Fachs, in: »Der Berufsschulreligionsunterricht ist anders!« Ergebnisse einer Umfrage unter Religionslehrkräften in NRW (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 8), hg. von Ders. u. a., Münster/New York 2016, 13–23.

deren Berufsziele wohl anders gelagert. Mit Blick auf Überzeugungen ist dies interessant, weil durch die Vernetzung von Handlungs- und Denkmustern aus Pfarrei und Pastoral in die Schule hinein auch ein Transfer von epistemischen Überzeugungen stattfindet. In der Vergangenheit war dies fruchtbar, betrachtet man zum Beispiel die didaktische Orientierung an der Entfaltung der Persönlichkeit des Menschen, die Prälät Vospohl in den 1950er Jahren in verschiedene Ausbildungsgänge eintrug.¹⁹

3.2 Überzeugungen und Spiritualität

Kontextuelle Faktoren sind für das Verständnis der Bedeutung von Überzeugungen bzw. von Spiritualität als Komponente von der Lehrer:innenprofessionalität besonders wichtig. Nicht nur die in Abschnitt 1 beschriebene berufsfeldbezogene Kompetenzorientierung mit ihren lernfelddidaktischen Implikationen ist hier zu nennen, und auch nicht nur die religiöse Vielfalt in den Klassen, wie sie in Abschnitt 2 beschrieben wird, sondern vor allem folgende Faktoren, die den Schulalltag einer Religionslehrkraft prägen. Hier sind die Subjekte des Lernens im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen zu nennen. Diese sind in der Regel junge Erwachsene, die im Blick auf ihr religiöses Urteil schon viele Reflexionsprozesse durchlaufen haben und entsprechend erfahrungssatt am Religionsunterricht teilnehmen. Dieser muss deswegen durch eine hohe Plausibilität im Blick auf die Relevanz der zu bearbeitenden religiösen Fragestellungen bestechen. Des Weiteren wird der Unterricht im dualen System in der Regel einstündig erteilt, was dem Religionsunterricht einen gewissen Ereignischarakter verleiht, insbesondere, wenn man ihn mit Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen vergleicht, der erstens viel stärker von einem jahrgangsübergreifenden, curricularen Denken her verstanden wird, und der zweitens oft eine mitentscheidende Rolle zum Erreichen und zur Qualität eines Schulabschlusses spielt.

Dieses Bündel an Herausforderungen im beruflichen Religionsunterricht verlangt von der Lehrkraft ein hohes Maß an Adaptionfähigkeit in den verschiedenen Klassen und damit von der eigenen Person ein starkes Kohärenz-erleben im Alltag. Die Dispartheit des Schulalltags sollte nicht in eine Fragmentarität des Selbsterlebens umschlagen.

Bezüglich der Komponente von Überzeugungen und Spiritualität ist demnach das Ineinander und die wechselseitige Beziehung von kontextuellen und

¹⁹ Matthias Gronover, Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz. Eine Kritik am Beispiel des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen (Glaube - Wertebildung - Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 25), Münster/New York 2022, 102-110.

individuellen Faktoren wichtig. Das eigene Erleben im Berufsfeld hängt zwar von äußeren Bedingungen ab, die jeweilige Bewertung ist aber höchst individuell. Für diese Bewertung kann Spiritualität hilfreich sein. Sie ist als funktionales Äquivalent zu Überzeugungen zu verstehen.²⁰ Allerdings kommt im Blick auf Spiritualität, verstanden als »individuell gelebte Religiosität«²¹, noch der Aspekt der Sinnfülle als Gabe hinzu. D. h., der Sinn, den eine Lehrkraft im eigenen Handeln und im eigenen Beruf sieht, wird nicht durch sie selbst hervorgebracht, sondern wird ihr gegeben. Spiritualität meint dann die bleibende Offenheit gegenüber diesem geschenkten Sinn und sie vermag deshalb, ein stimmiges Selbstbild in einem durch vielfältige Anforderungen geprägten Schulalltag zu vermitteln. Spiritualität entlastet, steht aber auch in Spannung zum Alltag und ist gefährdet:

»Ja, dieser Schock des Alltags, also wie wenn man [...] aus Exerzitien zurückkehrt und man kommt [...] in den Alltag rein und muss dann aufpassen, dass man dieses Pflänzchen schützt oder diesen [...] kostbaren Schatz, dass der nicht verschüttet, sondern ja, er ist dann durch den Alltag zu tragen und das ist eine Herausforderung [...] das dann einzubringen und zu leben«²².

3.3 Spiritualität bei Berufsschullehrenden und berufsschulspezifische Anforderungen

Die Kontextbedingungen und die individuellen Faktoren beruflichen Handelns sind in den vorgenannten Abschnitten deutlich geworden. Genauso wurde deutlich, dass es systematische Bezüge gibt (Berufsbezug und religiöse Vielfalt), die spezifisch für religiöse Bildungsprozesse in berufsbildenden Schulen sind. Der folgende Abschnitt soll verschiedene Profile einer Spiritualität aufzeigen, die zum einen aus den Herausforderungen des berufsschulischen Alltags heraus zu verstehen ist und zum anderen aus der Einsicht erwächst, nicht alles Verfügbare auch verfügbar machen zu können.²³ Das scheint umso wichtiger, als die Kriterien guten Unterrichtens, wie sie in der empirischen Bildungsforschung genannt sind, einen Optimierungsdruck auf professionelles Handeln ausüben.

Diese Kriterien sind auf den Unterricht bezogen. Sie umfassen die Tiefen- wie die Sichtstrukturen des Unterrichts und sind insofern herausfordernd, weil sie

²⁰ Matthias Gronover, Funktionale Äquivalenz von Spiritualität und Überzeugungen bei Religionslehrer*innen. Ein Beitrag im Anschluss an die pädagogische Professionsforschung, in: RpB 44 (2021) 1, 37–45.

²¹ Josef Sudbrack, Art. Spiritualität, Begriff, in: LThK² Bd. 9, 852–853, 853.

²² Matthias Gronover (Hg.), Spirituelle Selbstkompetenz. Eine empirische Untersuchung zur Spiritualität von Berufsschulreligionslehrkräften (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität. Berufsorientierte Religionspädagogik 9), Münster/New York 2017, 95.

²³ Hartmut Rosa, Unverfügbarkeit, Wien/Salzburg 2019.

unabhängig von der Tagesform einer Lehrkraft Gültigkeit beanspruchen und der Reflexion von Unterricht damit untrügliche Prägnanz geben können.²⁴ Solche Fragen könnten sein: »Habe ich die Schülerinnen und Schüler kognitiv aktiviert, so dass sie Lernerfolge erzielen können? Ist das Klassenklima lernförderlich gewesen? Habe ich Möglichkeiten eingeräumt, verschiedene Perspektiven einzunehmen und auszuprobieren? Sind die Phasen des Unterrichts klar erkennbar gewesen und die jeweiligen Arbeitszeiten in einem guten Verhältnis zueinander gewahrt? Habe ich mich ausreichend den Schülerbedarfen gewidmet? War der Anteil echter Lernzeit hoch genug? Habe ich meine Ziele erreicht?«

Diese Fragen verweisen nicht nur auf einen kompetenzbezogenen Bereich professionellen Handelns, sondern immer auch auf die Person der Religionslehrkraft. Dies umso mehr, als deren Authentizität entscheidend für die Wahrnehmung von Relevanz und Zugänglichkeit religiöser Bildung steht, »because it is the teachers' credibility in religious affairs which authorizes the relevance of the taught content. This aspect could be labeled personal competence or spiritual competence«²⁵.

Das alles ist noch nicht berufsschulspezifisch. Bedenkt man allerdings die Situation der Auszubildenden und ihre Herausforderungen in Arbeits- und Lebenswelt, so werden nach den obigen Überlegungen drei Aspekte als berufsschulspezifische Herausforderung zu markieren sein.

1. *Tiefgehende Anleitung zur Reflexion im beruflichen Religionsunterricht setzt tiefes Erfahrungswissen der Anleitenden voraus.* Damit müssen Religionslehrkräfte in beruflichen Bildungsgängen vor allem genau hinhören können, was die Auszubildenden bzw. die Schülerinnen und Schüler bewegt und was sie als relevante Problemstellungen ansehen. Erfahrungsgemäß sind das selten rein religiöse Themen und Fragen, sondern intersektionell bestimmte: Etwa, was persönliche Religiosität in Partnerbeziehungen bedeuten kann, die von patriarchalen Mustern und von Männerdominanz bestimmt sind. Oder, ob himmlische Gerechtigkeit nicht nur ein Trostpflaster für all diejenigen ist, die aufgrund ihrer Milieuabstammung nie hoch gratifizierte Berufe erlangen werden. Wer viel Erfahrung hat, entwickelt eine hohe Sensibilität für den religiösen Gehalt solcher lebensnahen Gemengelagen.
2. *Spiritualität ist eine Form des Umgangs mit dem Unverfügbaren; sie kann entwickelt und geschult werden.* Der Stress im Lehrberuf ist hoch. Spiritualität

²⁴ Andreas Helmke/Friedrich-Wilhelm Schrader, Qualitätsmerkmale guten Unterrichts, in: Handbuch der Erziehungswissenschaft II/1, hg. von Christiane Hof u. a., Paderborn 2009, 701–712.

²⁵ Ulrich Riegel/Eva-Maria Leven, The Structure of Teacher Knowledge in Religious Education. A Qualitative Reconstruction of the Knowledge Teachers Refer to in Planning Religious Education, in: RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning 1 (2018), 102–116, 104.

kann ein schützender Faktor sein. Dies kann auf die Fähigkeit zurückgeführt werden, sich selbst aus dem Alltag herauszunehmen und aktiv zu erholen, wie dies die zitierte Lehrkraft oben in Exerzitien tut. Oder aber durch eine alltagsnahe Spiritualität, die auch in Schülerinnen und Schülern spirituelle Quellen sieht. Hier zeigt sich, dass Spiritualität eine geschulte, weil eingeübte, epistemische Überzeugung sein kann, die sich selbst als Gabe und als schützenswertes »Pflänzchen« sieht.

3. *Die Adressaten religiöser Bildung in beruflichen Schulen sind zumeist junge Erwachsene.* Das heißt, sie sind schon einen Weg gegangen und haben ein Recht darauf, gehört zu werden. Die Vorzeichen des Unterrichts sind in Berufsschulen oft umgekehrt (s. Punkt 1). Dennoch heißt das nicht, dass diese Menschen keine Orientierung mehr brauchen. Aber sie wollen diese auf Augenhöhe und lebensnah verhandeln. Dabei ist es für Lehrende sehr wichtig, eine religiös präzise identifizierbare Position einzunehmen und zu vertreten. Nur so gelingt es, authentisch zu sein. Das schließt ein, strittige Fragen auch als umstritten darzustellen und eigene Unklarheiten nicht zu verbergen, sondern benennen und begründen zu können.

4 Konsequenzen für die Fort- und Weiterbildung

Aus dem Geschilderten lassen sich für die Fort- und Weiterbildung folgende Ableitungen formulieren. Dabei gilt grundsätzlich, dass Religionslehrer:innen an Fortbildungen interessiert sind,²⁶ und dass das Fortbildungssetting vor allem dann nachhaltig in den Unterricht wirkt, wenn Fortbildungen in stabilen (professionellen) Lerngemeinschaften²⁷ und über mehr als einen Termin hinaus durchgeführt werden.²⁸

- Religionslehrer:innen an berufsbildenden Schulen arbeiten im Kontext von Arbeit und Beruf. Sie brauchen prinzipiell Fortbildungsthemen, die die Beruflichkeit ihres Unterrichts berücksichtigen und diese nicht etwa nur als Appendix theologischer Gehalte verstehen.

²⁶ Friedrich Schweitzer/Mirjam Rutkowski, Einleitung – Zusammenführung – zentrale Ergebnisse, in: Fortbildung für den Religionsunterricht. Theoretische Analysen und empirische Befunde zum evangelischen Religionsunterricht (QUIRU Qualität und Qualitätsentwicklung im Religionsunterricht, Bd. 1), hg. von Dies., Münster/New York 2022, 9–26, 21.

²⁷ A. a. O., 23–24.

²⁸ Matthias Gronover, Art. Fortbildung, religionspädagogisch, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Fortbildung_religionspdagogisch.200388 (Stand: 16.03.2023).

- Religionslehrer:innen an berufsbildenden Schulen benötigen für ihre Arbeit in religiös-heterogenen Lerngruppen (interreligiöse) Fortbildungsformate, in denen sie grundlegende Kenntnisse über andere Religionen und eine interreligiöse Dialogkompetenz erwerben können.
- Religionslehrer:innen an berufsbildenden Schulen brauchen Vorstellungen guten Unterrichtens und fortbildnerische Begleitung in der Qualitätsentwicklung ihres Unterrichts. Dazu gehört eine gezielte Förderung professioneller Kompetenzen.
- Religionslehrer:innen an berufsbildenden Schulen sollten Räume haben, um ihre eigenen berufsbezogenen und religiösen Fragen formulieren und sich darüber austauschen zu können.

III.2 Veränderte Organisationsformen des Religionsunterrichts in Deutschland und ihre Anforderungen an die theologisch-religionspädagogische Bildung der Lehrenden

Konfessionell-kooperativer und Christlicher Religionsunterricht

Sabine Pemsel-Maier und Silke Leonhard

Beide Formen antworten auf veränderte religiöse und soziokulturelle Bedingungen, wobei das zukünftige, derzeit in Niedersachsen sich entwickelnde Modell eines Christlichen Religionsunterrichts (CRU) den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht (KokoRU) als Ausgangspunkt und Vorläufer hatte.

1. Konfessionelle Kooperation

1.1 Entwicklungen und Organisationsformen

KokoRU kann mittlerweile auf eine dreißigjährige Geschichte zurückblicken.¹ Der teils dramatische Rückgang von Schüler:innen mit christlichem Bekenntnis lässt konfessionell getrennten Unterricht an vielen Orten nicht mehr realisieren; schulorganisatorisch schafft er ohnehin Probleme; Konfessionalität hat an Bedeutung verloren, besonders für Kinder und Jugendliche. Diese Entwicklungen weisen zwar landesspezifische Signaturen und ein gewisses Nord-Süd-Gefälle auf, aber die Tendenzen sind eindeutig. KokoRU zielt dabei nicht die Einebnung konfessioneller Unterschiede oder ihre Auflösung in eine gemeinsame christliche Identität an, sondern hat das Ziel, unterschiedliche konfessionelle Perspektiven in den Unterricht einzubringen und zu thematisieren. Das geschieht in den einzelnen Bundesländern auf unterschiedliche Weise, realisiert durch verschiedene Modelle und Organisationsformen.

Eine intensive religionspädagogische und auch kirchenpolitische Diskussion löste das Baden-Württemberger Modell aus.² Der Unterricht durchlief dort eine

¹ Vgl. das Special Issue zu »Drei Jahrzehnte konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht. Bilanz und Ausblick«, in: RpB 45 (2022), <https://doi.org/10.20377/rpb-220>.

² Sabine Pemsel-Maier, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht. Das Baden-Württemberger Modell, in: Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem

umfangreiche und langjährige Erprobung mit empirischer Begleitforschung sowie eine Evaluierung³ mit anschließender Modifizierung. Manche späteren Modelle orientieren sich daran; auch das Leitwort »Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden« erwies sich als wegweisend. Grundgedanke dieses Modells ist, dass eine gemischt-konfessionelle Lerngruppe von einem gemischten Lehrteam unterrichtet wird, aus ökonomischen Gründen nicht im Teamteaching, sondern im Wechsel und mit der Maßgabe, dass beide Lehrkräfte im Austausch stehen und dass auch die nicht unterrichtende Lehrkraft Kontakt zur Klasse hat.⁴ Der Lehrer:innenwechsel wird nicht näher spezifiziert und ist entsprechend den Gegebenheiten vor Ort zu gestalten; anzustreben ist der gleiche zeitliche Anteil für beide Konfessionen. Dieses Konzept wurde wegen der ausgewiesenen Beteiligung beider Konfessionen auch als »Plus-Modell« deklariert. Seine Einführung unterliegt etlichen Auflagen, wobei die Genehmigung jeweils für einen Standardzeitraum erteilt wird (Klasse 1/2 und 3/4, in der Sekundarstufe I für einen der drei Lernzeiträume 5/6, 7/8 oder 9/10) – in der Oberstufe kann das sogenannte Neigungsfach der anderen Konfession unbefristet besucht werden. Die Lehrkräfte sind zu einer eintägigen Fortbildungsveranstaltung verpflichtet, weitere Fortbildungen auf freiwilliger Basis werden angeboten. Seit 2015 ist konfessionelle Kooperation als Kompetenz in allen theologischen Studienordnungen in Baden-Württemberg aufgenommen.

Die konfessionelle Kooperation in NRW lehnt sich eng an das Baden-Württemberger Modell an; auch hier ist die Erteilung von konfessionellem Unterricht *beider* Konfessionen Voraussetzung für den Antrag. Anders verhält es sich in Niedersachsen und in Schleswig-Holstein, wo dies aufgrund anderer Bedingungen nicht zur Voraussetzung gemacht wird.⁵ EKD und DBK machen diesbezüglich keine Vorgaben; die DBK hält nur fest: »Wenn der Austausch mit Religionslehrkräften der anderen Konfession auf der Ebene der Schule nicht möglich ist, ist

Prüfstand, hg. von Harald Schwillus/Michael Domsgen, Berlin 2019, 101–127; dort Literaturnachweise zur Begleitforschung, Evaluierung etc.

³ Lothar Kuld u. a., Im Religionsunterricht zusammenarbeiten. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Baden-Württemberg, Stuttgart 2009.

⁴ Evangelische Landeskirche in Baden/Evangelische Landeskirche in Württemberg/Erzdiözese Freiburg/Diözese Rottenburg-Stuttgart, Konfessionelle Kooperation im Religionsunterricht an allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg 2015–2005–1998. Grundagentexte und aktuell verbindlicher Rahmen für die Genehmigung und Umsetzung, Stuttgart 2017.

⁵ Clauß Peter Sajak, Formate der Kooperation in Schleswig-Holstein, Niedersachsen, Baden-Württemberg, Nordrhein-Westfalen und Hessen. Eine komparative Analyse, in: RpB 45 (2022), 19–31, <https://doi.org/10.20377/rpb-113>.

er auf anderer Ebene zu gewährleisten.«⁶ Damit ist ein weiter Rahmen eröffnet, der je nach Bedingungen unterschiedlich ausgefüllt werden kann. Unbestritten ist, dass die mangelnde Präsenz einer anderskonfessionellen Lehrkraft eine besondere Herausforderung darstellt und entsprechende Aus- bzw. Fortbildung umso nötiger macht.

1.2 Didaktik

Entscheidend für das Gelingen von KokoRU ist letztlich nicht die Organisationsform, sondern die Realisierung einer entsprechenden Didaktik. Kinder und Jugendliche haben kaum konfessionelles Wissen, aber machen rudimentäre konfessionelle Erfahrungen, die im Unterricht identifiziert werden. Leitend wurde die Didaktik des Perspektivenwechsels, der Perspektivenübernahme und -verschränkung:⁷ Derselbe Gegenstand und dasselbe Thema – etwa der Aufbau der Bibel oder Sakramente oder Kirchenverständnis – werden aus unterschiedlicher konfessioneller Perspektive erschlossen und beide Perspektiven zueinander in Beziehung gesetzt. Zum Perspektivenwechsel tritt eine ökumenisch ausgerichtete Didaktik, die die über die konfessionellen Unterschiede hinausreichenden Gemeinsamkeiten sichtbar macht. Dabei muss die Religionsdidaktik mehr als bisher darauf achten, die Verschränkung der Didaktik des Perspektivenwechsels mit der der Ökumene zu profilieren und auszutarieren, da beide aufeinander verwiesen sind. Das Leitwort »Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden« kann durch das Prinzip »Besonderes bergen«⁸ ergänzt werden, das den Blick schärft für konfessionelle Besonderheiten. Gerade für Kinder und Jugendliche ist das »Besondere« oft nicht auf der Ebene der Lehre, sondern eher im Bereich des Gefühlsmäßigen und Mentalen angesiedelt.⁹

⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016, 33.

⁷ Jan Woppowa, Perspektivenverschränkung als zentrale Figur konfessioneller Kooperation, in: Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell, hg. von Konstantin Lindner u. a., Freiburg i. Br. 2017, 174–192.

⁸ Henrik Simojoki, Ökumenische Differenzkompetenz. Plädoyer für eine didaktische Kultur konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht, in: ZPT 67 (2015), 68–78.

⁹ Sabine Pemsel-Maier, Auf den Spuren konfessioneller Mentalitäten im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht, in: Praxis für die Zukunft. Erfahrungen, Beispiele und Modelle kooperativen Religionsunterrichts, hg. von Maria Juen/Mehmet Hilmi Tuna, Stuttgart 2021, 149–166.

1.3 Mögliche Schlagseiten – vor allem aber Chancen

Was sind Schwächen und mögliche Schlagseiten konfessioneller Kooperation? Auf der einen Seite zeigen sich in einigen Unterrichtsbeobachtungen und Materialien Tendenzen einer überwunden geglaubten Rekonfessionalisierung auf, die vor allem die Unterschiede zwischen den Konfessionen hervorhebt. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass konfessionelle Spezifika über dem gemeinsamen Christlichen verwischt werden. Eine weitere Schlagseite, die speziell für den Unterricht in Baden-Württemberg festgestellt wurde, ist eine starke Betonung des Kognitiven und des Lehrmäßigen.¹⁰

Dennoch sind mit KokoRU zweifellos mehr Chancen als Grenzen verbunden; das bestätigen Evaluationen aus Baden-Württemberg¹¹, Hessen¹², NRW¹³ und Niedersachsen¹⁴. Er hat sich in der Praxis bewährt. Bei Lehrkräften, Schulleitungen, Schüler:innen und Eltern erfährt er hohe Akzeptanz. Durch den Verbleib im Klassenverband verliert das Fach Religion seinen Sonderstatus. KokoRU entspricht vor allem der an den Religionsunterricht herangetragenen Forderung nach Pluralitätsfähigkeit. Er kann zur Stärkung der eigenen konfessionellen Identität beitragen und Wissen über andere Konfessionen fördern, wobei hier Evaluierungen in verschiedenen Bundesländern zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen.¹⁵ Nicht zuletzt liegen mittlerweile zahlreiche Unterrichtshilfen vor, auf die Lehrkräfte zurückgreifen können.

¹⁰ Christiane Caspary, *Umgang mit konfessioneller Differenz im Religionsunterricht. Eine Studie zur Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts*, Münster 2016, 186 f.

¹¹ Kuld u. a., *Im Religionsunterricht zusammenarbeiten*.

¹² Klaus Kießling u. a., *Machen Unterschiede Unterschiede? Konfessioneller Religionsunterricht in gemischten Lerngruppen. Ansichten – Einsichten – Aussichten*, Göttingen 2018.

¹³ Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, *Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Nordrhein-Westfalen*, Stuttgart 2022.

¹⁴ Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch, *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Unterricht*, Stuttgart 2016.

¹⁵ Mirjam Zimmermann/Ulrich Riegel, *Befunde zum Lernen und Lerneffekt im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, in: *RpB* 45 (2022), 89–105, <https://doi.org/10.20377/rpb-182>.

1.4 Qualitätskriterien

KokoRU ist in einer Phase angekommen, in der die Frage nach seinen Qualitätskriterien gestellt werden muss,¹⁶ wobei grundsätzlich keine anderen Kriterien als für monokonfessionellen Unterricht gelten. Von besonderer Relevanz sind Dialog, Perspektivenwechsel, -übernahme und -verschränkung: Wie werden sie realisiert und an Lerngegenständen und Lernaufgaben sichtbar? Wie und wo geschieht ökumenisches Lernen? Diese Frage stellt sich im Unterricht besonders dann, wenn Ansprechpartner der anderen Konfession fehlen, und bei Unterrichtsmaterialien, wenn sie nicht von einem gemischt-konfessionellen Team verfasst sind. Gefordert ist neben Differenzsensibilität zugleich ein hohes Maß an Machtsensibilität, besonders bei Minoritäts-Majoritäts-Situationen. Unerlässlich ist auch die Verständigung der Lehrkräfte über die Ziele konfessionell-kooperativen Lernens.

1.5 Anforderungen an die Religionslehrkräftebildung

KokoRU fordert konfessionell-kooperative Professionalisierung: ein schulart-spezifisch konturiertes Mehr an fachwissenschaftlichem konfessionskundlichen und ökumenischen Wissen, besonders wenn die Orthodoxie einbezogen werden soll; ein Mehr an Sensibilität; ein Mehr an Kompetenz, dialogische Lernprozesse und Perspektivenwechsel zu initiieren. In den Studienordnungen deutscher Hochschulen sind konfessionell-kooperative Kompetenzen nur zum Teil verankert; es gibt Einzelveranstaltungen zu KokoRU¹⁷ und Initiativen einzelner Lehrender, doch einheitliche und verbindliche Strukturen fehlen, so dass hier Koordinierungsbedarf besteht. Dafür ist nicht allein die Religionspädagogik zuständig, sondern daran müssen sich weitere Disziplinen beteiligen,¹⁸ etwa Dogmatik und Kirchengeschichte – was bislang kaum der Fall ist. Das, was im Studium an konfessionell-kooperativer Kompetenz theoretisch erworben und ggf. im Praxissemester in Ansätzen realisiert wird, muss im Referendariat dort, wo möglich, eingeübt und das Miteinander von ökumenischer Didaktik und Perspektivenwechsel erprobt werden. Auch hier fehlt es an Abstimmung der

¹⁶ David Käbisch/Jan Woppowa, Qualitätskriterien für kooperative Formate im Religionsunterricht, in: RpB 45 (2022), 33–45, <https://doi.org/10.20377/rpb-193>.

¹⁷ Henrik Simojoki/Konstantin Lindner, Modelle der konfessionellen Kooperation an Schulen und Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme, in: ZPT 72 (2020), 169–180.

¹⁸ Vgl. Bernd Schröder/Jan Woppowa (Hg.), Theologie für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht. Ein Handbuch, Tübingen 2021.

einzelnen Institutionen. Die dritte Phase schließlich hat die Aufgabe, Themen zu vertiefen und auf unterschiedliche Bedürfnisse vor Ort zu reagieren.

Eine große Herausforderung hat KokoRU bislang nicht oder allenfalls am Rand im Blick: den (allerdings regional divergierenden) Anteil von Teilnehmenden anderer Religionen und von Konfessionslosen, die ihn wegen seiner Offenheit einem monokonfessionellen Unterricht vorziehen. Die Verschränkung von KokoRU mit den vorliegenden religionspädagogischen Überlegungen zu einem religionskooperativen Unterricht ist eine wichtige Zukunftsaufgabe. Zugleich zeigt sich, dass konfessionell-kooperative Lernprozesse nicht eins zu eins auf interreligiöse übertragbar sind.¹⁹ Die Frage, ob KokoRU angesichts dieser Entwicklungen Bestand haben oder stark modifiziert oder durch neue Formate abgelöst wird, ist derzeit offen und wird vermutlich deutschlandweit zu unterschiedlicher Zeit beantwortet werden.

2. Christlicher Religionsunterricht

2.1 Prozessentwicklungen und angestrebte Organisationsform

Eine der regionalen Antworten auf diese Frage zeigt sich im niedersächsischen Weg der Weiterentwicklung. Nachdem der KokoRU in Niedersachsen über 25 Jahre lang ein Erfolgsmodell und mit dem Durchhalten der Vereinbarung und vielen guten Erfahrungen im Bereich der Unterrichtsorganisation und -gestaltung zum Regelfall des konfessionellen Religionsunterrichts geworden ist,²⁰ sind die niedersächsischen Bischöfe und leitenden Geistlichen mit ihren Schulreferentinnen und Schulreferenten einen Schritt vorwärts gegangen und haben ein Positionspapier für einen »Christlichen Religionsunterricht in gemeinsamer Verantwortung« entworfen. Im Frühsommer 2021 ist dieses von Seiten der Kirchen (evangelische Kirchen in Niedersachsen und katholische Bistümer) veröffentlicht worden.²¹ Von dem Vorstoß erhofften sich die Initiatoren mehrerlei:

¹⁹ Gennerich/Mokrosch, Religionsunterricht kooperativ; Sabine Pemsel-Maier, *Differente Unterschiede*. Zum Unterschied zwischen konfessionell-kooperativem und interreligiösem Lernen, in: RpB 76 (2017), 63–72.

²⁰ Vgl. Bernd Schröder, *Die Diskussion um den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht seit 1993 bis heute. Eine historische Rekonstruktion am Beispiel Niedersachsens*, in: RpB 45 (2022), 5–17, <https://doi.org/10.20377/rpb-199>; RU in Niedersachsen, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/grundlagen/kokoru (Stand: 30.06.2023).

²¹ Bistum Hildesheim/Bistum Osnabrück/Bischöflich Münstersches Offizialat/Evangelisch-Lutherische Landeskirche in Braunschweig/Evangelisch-Lutherische Landeskirche Hannover/Evangelisch-Lutherische Kirche in Oldenburg/Evangelisch-Lutherische Lan-

In politischer Hinsicht bildet ein gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht für jegliche res mixta ein stabileres Gegenüber zum Land als Gesprächspartner. Und bei allen in konfessioneller Hinsicht differenzhermeneutischen Blicken auf Religionsunterricht erhöht sich die Chance auf eine zumindest in schulischer Hinsicht pragmatische Form einer Bildungs- bzw. Schulökumene, während umfassende Weisen der Ökumene auf anderen Ebenen derzeit nicht erreicht werden. Damit soll inhaltlich vertieft und qualifiziert werden, was in kooperativer Hinsicht angelegt war, nämlich ein Unterricht in gemeinsamer Verantwortung. Das Positionspapier konzentriert sich auf die theologische Begründung für den Unterricht sowie eine kirchliche Positionierung hinsichtlich einer Weiterführung konfessioneller Kooperation. Konkretionen zur Ausgestaltung eines religionsunterrichtlich-organisatorischen Modells werden im Ansatz entworfen, ohne auf eine vollständige Konzeptionierung einzugehen.

Das Teilnahmeverhalten an den konfessionellen Religionsunterricht des Landes läuft insbesondere für den katholischen Religionsunterricht entsprechend der religions- und kirchensoziologischen Entwicklungen auf eine Minderheitensituation hinaus. Argumentativ ist die positionelle Entwicklung eines ökumenischen, gemeinsamen Weges der evangelischen und katholischen Kirchen von DBK und EKD vorbereitet.²² Fortschritte in der Ökumene im Rahmen

deskirche Schaumburg-Lippe/Evangelisch-Reformierte Kirche, Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, o. O. 2021, verfügbar unter www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de.

²² Kirchenamt der EKD (Hg.), Leuenberger Konkordie, Basel 1973, ergibt Einheit und volle Kirchengemeinschaft bei vorhandener konfessioneller Differenz; Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh 1994, leistet die Verschränkung der Perspektiven; Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh 2014, ermutigt, eigene Positionen zu finden, Bekenntnis zur Sprache bringen; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts (Die deutschen Bischöfe 56), Bonn 1996, denkt Kooperation thematisch und temporär als eine Ausnahme in Sondersituationen; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, geht auf Perspektivenübernahme, Umgang mit Differenzen, gesprächsfähige Identität ein; Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016, beleuchtet auf der Basis des (religions-)demografischen Wandels die heterogene Situation, ohne ein einheitliches Modell zu propagieren.

innerchristlicher Zusammenarbeit im Bereich Bildung werden erwartet.²³ Dabei ist für diese Schritte nun die Frage der Beteiligung weiterer Konfessionen nötig, nämlich von Orthodoxie und der Berücksichtigung der Freikirchen. In der Argumentation für diesen von den evangelischen Kirchen und katholischen Bistümern initiierten Weg ist es mitentscheidend, dass die politische Plausibilität eines gemeinsamen kirchlichen Gegenübers zum Land eine Stärkung des Einvernehmens bedeutet.

Ein als Rechtsgrundlage zeitgleich in Auftrag gegebenes verfassungsrechtliches Gutachten von Ralf Poscher bescheinigt dem CRU zum Herbst 2022 die juristische Übereinstimmung mit dem Grundgesetz und legt verschiedene Modelle aus, denen in einer organisatorischen Umsetzung zu folgen wäre.²⁴ Gemäß Art. 7 Abs. 3 S. 2 GG besteht ein Kongruenzgebot zwischen den Bekenntnisinhalten im Religionsunterricht (einer Religionsgemeinschaft) und der Verantwortung für die Übereinstimmung der Bekenntnisinhalte des Religionsunterrichts mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft. Damit wird deutlich, dass für einen solchen Unterricht in gemeinsamer Verantwortung auch der Schwerpunkt auf den gemeinsamen Inhalten des Religionsunterrichts liegt. Angestrebte Organisationsform ist demzufolge die neue Gestaltungsform eines konfessionellen Unterrichtsfaches in gemeinsamer (kongruenter) Verantwortung (der Kirchen) durch alle Schulformen und Jahrgänge hindurch. Mit Vertreterinnen und Vertretern von orthodoxen Kirchen haben auf deren Interesse an Mitwirkung hin erste Gespräche stattgefunden, um eine angemessene Beteiligung der orthodoxen Kirchen und ihrer Glaubensüberzeugungen zu erreichen.²⁵

Mit der Veröffentlichung des Positionspapiers starteten andere Elemente eines Prozesses: Der niedersächsische Weg wird seitdem wissenschaftlich begleitet von zwei Professoren, die in Bayern selbst Erfahrung mit der Begleitung und Evaluation von konfessioneller Kooperation des Religionsunterrichts mitbringen. Im Interesse von Prozessqualität begann auch ein etwas mehr als einjähriger Beratungsprozess, an dem bis zum Herbst 2022 alle maßgeblichen und mitverantwortlichen Leitungspersonen der Kirchen und des Landes Niedersachsen, der Hochschulen und der Religionslehrkräftebildung für die Fächer

²³ Bistum Hildesheim u. a., Religionsunterricht, 13–24.

²⁴ Ralf Poscher, Gutachterliche Stellungnahme zur Verfassungsmäßigkeit des gemeinsam verantworteten christlichen Religionsunterrichts der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, verfügbar unter www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de.

²⁵ Bundesweit ist ein Expertenrat »Orthodoxer Religionsunterricht« konstituiert worden, der den Dialog über den Religionsunterricht mit Vertreter*innen anderer Kirchen sucht. Vgl. zu den Perspektiven auch Henrik Simojoki/Yauheniya Danilovich u. a. (Hg.), Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik, Freiburg i. Br. 2022.

Evangelische und Katholische Religion beteiligt waren und Rückmeldungen zum Inhalt und Verfahren gaben. Im laufenden Beratungsprozess wurden im Dialog mit den besagten Gruppen viele Aspekte diskutiert: didaktische und curriculare Gesichtspunkte, mögliche und nötige Perspektiven für die Religionslehrkräftebildung, modellorganisatorische, bildungspolitische und -ökonomische Fragen. Am Ende des Beratungsprozesses fand im Oktober 2022 ein von den niedersächsischen Kirchen und Bistümern organisiertes ökumenisches Symposion unter Beteiligung der leitenden Geistlichen, kirchlicher und wissenschaftlicher Partner und vieler der mitberatenden Gruppen statt. Hier wurde Rückschau zu den erfolgten Dialogen als Grundlage für die ausstehende Entscheidung vorgenommen; für erhoffte Verhandlungen mit dem Land wurden Stellungnahmen und Perspektiven vorgestellt. Insbesondere in Perspektivgesprächen wurden Kritik und Anregungen aus dem Beratungsprozess aufgegriffen, Expertisen eingetragen und Perspektiven für den weiteren niedersächsischen Weg entworfen, eine mögliche Konzeptionierungsphase und eine Roadmap für den weiteren niedersächsischen Weg entworfen.²⁶ Der Beratungs- und Dialogprozess, die zugehörigen Texte, Stellungnahmen, Protokolle und Material werden seitdem auf der Seite je aktuell dokumentiert und gesammelt.²⁷

Am 14. Dezember 2022 erfolgte eine abschließende Stellungnahme der niedersächsischen Bischöfe und geistlichen Leitenden für einen Anstoß zu Verhandlungen mit dem Land Niedersachsen (mit einem politisch neuen Kultusministerium nach der Landtagswahl) im Frühjahr 2023. Der weitere Weg sieht vor, mit dem Land Niedersachsen in Verhandlungen zu gehen, nach Klärung der inhaltlichen, rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen von 2024 bis 2025 didaktisch-inhaltliche und curriculare Konkretionen vorzunehmen und die zeitgleiche Begegnung von evangelischen und katholischen Religionslehrkräften zu fördern. Eine (ggf. schulformspezifische) sukzessive Einführung des CRU in Niedersachsen ist für das Schuljahr 2025/2026 angepeilt.

2.2 Didaktik

Derzeit entstehen mit dem Aufbruch zu einem neuen religionsunterrichtlichen Schulfach Überlegungen zur Didaktik gemeinsamen Unterrichts. Deutlich ist, dass sie Fragen der veränderten Konfessionalität aufgreifen, aber im Zuge der gegenwärtigen Umbrüche viel grundsätzlicher ansetzen und dabei Plausibili-

²⁶ Dazu: Loccumer Pelikan. Religionspädagogisches Fachmagazin für Schule und Gemeinde 1 (2023), CRU und Ökumene. In Vorbereitung ist: Hans Michael Heinig u. a. (Hg.), Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht, Tübingen 2023.

²⁷ RU in Niedersachsen, Christlicher Religionsunterricht, www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU (Stand: 18. 12. 2022).

sierungs- und Relevanzaspekte nicht ausblenden können. Ausgehend von einer Diagnostik der Gegenwartslage religiöser Bildung und des Religionsunterrichts gilt es, unter Berücksichtigung von Herausforderungen durch wachsende Konfessionslosigkeit bzw. Religionsferne eine resonanzorientierte konfessionssensible Didaktik aufzubauen, Fragen nach inhaltlichen Schwerpunkten des Religionsunterrichts aufzunehmen und dabei Subjektorientierung ebenso zu berücksichtigen wie weitere Schritte zur Pluralitätsfähigkeit. Neben dem didaktischen Handwerk der Auslotung eines klugen Maßes an gemeinchristlichen, ökumenischen und konfessionsspezifischen Schwerpunkten geht es um eine Bewusstheit für Erstbegegnungen mit Religion am Lernort Schule, den Umgang mit Fremdheit und das Anfangen durch den Aufbau eines Resonanzraumes im Interesse der Beziehungsfähigkeit zu (konfessorisch) geformter Religion. Zu den initiativen Zugängen und unterschiedlichen Anknüpfungspunkten gehören die Fokussierung von Lebensbezug, Konzentration und Intensivierung von Inhalten statt einer möglichen Überfrachtung durch Addition weiterer, anderskonfessioneller Inhalte. Vor diesem Horizont gilt die Suche geeigneten Lernarrangements, in denen für diesen Weg des Religionsunterrichts die Frage der (Re-)Präsentation von Perspektiven, Sachverhalten und Positionen lernbar werden, die nicht der eigenen Konfession entsprechen. Damit ist der religionskundliche Anteil des Unterrichts auszuloten. Prinzipien von KokoRU können aufgenommen und weiterentwickelt werden; Perspektivenvielfalt, Perspektivenverschränkung, Multiperspektivität, Perspektivenübernahme unter Beibehaltung von Differenzsensibilität – hier deutlich als Konfessionssensibilität/-spezifik – bleiben eine Herausforderung und müssen neu justiert werden. Kundigkeit in der Sache, aber auch Position(alisierung)sfähigkeit sind entscheidende und gegenwärtig diskutierte Aspekte angestrebter Haltungen von Lernenden.²⁸

Ersichtlich ist die Notwendigkeit, begonnene ökumenische Grundierungen von Didaktik jenseits von Kontroverstheologie weiterzuentwickeln.

2.3 Herausforderungen und Chancen

Der CRU ist eine der Antworten auf die großen Herausforderungen der Zukunfts- und Tragfähigkeit des Religionsunterrichts. Ihr und auch der Realität gelebten Religionsunterrichts kommt ein integratives Modell christlichen RUs näher. In politischer Hinsicht stellt der CRU mit weitem Blick auf den Horizont befürchteter Marginalisierungen von Religionsunterricht ein tragfähiges Übergangsfloß dar; er rückt ins Bewusstsein, dass für seine Fahrt Rekonfessionalisierungsideen nicht tragen, sondern vielmehr fundamentale, ökumenische theologische

²⁸ Vgl. Theo-Web Heft 21 (2022) zur GwR-Tagung »Wo stehe ich, wo kann ich anders? Positionierung als religions- und gemeindepädagogisches Arbeitsfeld«.

Grundierungen jenseits von Kontroverstheologien nötig sind. Für das integrative Miteinander wird es inhaltlich geboten sein, bei aller Schwerpunktsetzung auf das Gemeinchristliche die konfessionelle Vielfalt des Christentums in der Beteiligung auszudehnen, inhaltlich ekklesiologische und ethische Differenzen sorgsam differenzsensibel anzugehen und begleitend kirchenpolitische Differenzen mit zu bearbeiten.

Der niedersächsische Weg ist ein Weg pragmatischer Schul- bzw. Bildungsökumene und die politische Möglichkeit, einen Schritt vorwärts für eine Organisationsform zum längeren Erhalt eines Religionsunterrichts zu gewähren, der christliche Perspektivität in religiöser Bildung stärkt und damit der Marginalisierung religiöser Bildung entgegentritt.

Jedes Modell trägt die Grenze in sich, nicht für alle Ansprüche und Außenlogiken zu passen. Und es trägt die Chance in sich zur Modellierung und Weiterentwicklung. Mitgedacht werden muss in jedem Fall beim CRU, mit welchem Verständnis von Ökumene der Umgang mit anderen Religionen auch innerhalb des CRU zum Tragen kommt, und erst recht, wie das Fächerverhältnis eines christlichen RU zu andersreligiösen Religionsunterrichten wie dem Islamischen RU (IRU) im Miteinander und im ökumenischen Geist zu gestalten ist. Kritiken am Titel »christlich«, aus dem das Kooperative nicht herausklingt, nötigen auch hier zur Klärung, welche Wege der Kooperation, die empirisch lange gegangen werden, dafür sorgen können, dass Religionsfreiheit in negativer wie positiver Gestalt gewährt bleibt.²⁹

2.4 Anforderungen an Religionslehrkräfte(aus-, fort- und weiter-)bildung

Mit dem Schritt des CRU sind erhöhte Anforderungen an die Professionalität von Religionslehrkräften gegeben. Dabei sind gegenwärtig angehende Religionslehrkräfte weniger denn je vorgeprägt, was die Notwendigkeit und evtl. auch Chancen stärkt, nicht nur konfessionsbezogene Kompetenzen zu erwerben, sondern vor allem das zu lernen, was für eine ökumenische Religionslehrkräftehaltung wesentlich sein wird: ein zueignender Blick auf den Kontakt mit der Welt, Interaktion und Anerkennung – mit dem religionspädagogischen Interesse, eine Vision einer lebenswerten Welt und des Lebens in seiner ganzen Fülle zu gewinnen, die von der Hoffnung auf Gottes Geist, Frieden, Bewahrung der Schöpfung und Gerechtigkeit geleitet wird, und dabei zugleich ein hohes Maß an Differenz- und Machtsensibilität aufzubringen. Hier wird es darum gehen, be-

²⁹ Vgl. z. B. Rudolf Tammeus, Ökumenische Perspektiven, in: Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und Struktur, hg. von Bernd Schröder, Neukirchen-Vluyn 2014, 135–139.

fähigungsorientiert bei zukünftigen Religionslehrkräften Zuspruch und Bestärkung für Haltungen und Ausprägungen eigener Theologien zu fördern.³⁰

Entscheidend wird es – mindestens in dem Maß, wie es für den KokoRU gilt (vgl. 1.5) – in der Ausbildung sein, konfessionskundliches Wissen, lebens- wie gegenwartsorientierte Hermeneutik und ökumenischen Geist in perspektivischer Verbindung zu erfahren, dabei Dialog und Sensibilität zu stärken über konfessionelle Grenzen hinweg. Gefragt ist auch die hochschuldidaktische Entwicklung von christlich-kontextueller Theologie für Religionslehrkräfte.³¹ Die Repräsentationen des je Anderen – konfessionsbezogen sowohl in personeller wie inhaltlicher, somit positioneller Hinsicht – bleibt eine Aufgabe, die auch praktisch geübt werden muss. Hier können und müssen an Studienorten mit monokonfessioneller Ausprägung Kooperationen mit inner- wie außeruniversitären akademischen Lernorten, flexiblere Studienmöglichkeiten und hochschuldidaktische Labore und Szenarien geschaffen werden, um Perspektivenvielfalt und -verschränkung experimentell zu erkunden und dabei an der Balancierung von transparenter, relationaler Positionalität und gemeinsamer Christlichkeit zu arbeiten. Inhaltlich bleibt dabei die Frage: Wie kann bei allem Anspruch entschlackt werden? Die Wagenschein'schen Prinzipien des Genetischen (biografiebezogen, kulturgeschichtlich), Exemplarischen (ausgewählt, lebensbezogen, elementar, an Beispielen) und Sokratischen (philosophisch, dialogorientiert) können für alle Phasen der Religionslehrkräftebildung Beachtung finden. Die zweite Phase dient der Erprobung in konkreten Schul- und Unterrichtsszenarien. Die dritte Phase der Fortbildung dürfte in naher Zukunft einer der ersten Lernorte für den CRU werden – hier kann good practise von Religionsunterricht aus erprobten kooperativen Settings auch in gemeinsamen Formaten reflexiv weiterentwickelt werden. Insgesamt ist eine phasenverzahnende Religionslehrkräftebildung synergetisch und in den allermeisten Fällen bereichernd.

Der niedersächsische Weg wird plausibler, lebendiger und ökumenischer sein, wenn auch zunehmend Praxen ökumenisch gelebter Religion ökumenisch sichtbar werden, wie es bereits in gemeinsamen Schulgottesdiensten und religiösen Feiern der Fall ist. Und für eine an Ökumene orientierte, an Nachhaltigkeit ausgerichtete Religionslehrkräftebildung, welche das Spektrum zwischen distanzierter Religiosität bis zu evangelikaler Frömmigkeit bei angehenden Religionslehrkräften nicht aus dem Blick verliert, ist die komplementäre Verzahnung der (Aus-)Bildungsorte mit Räumen und Formen religiöser Praxis, deren Reflexion und Begleitung essenziell. Hier können kirchliche Studienbegleitungen und Mentorate in den ersten und zweiten Ausbildungsphasen das Miteinander stärken; gemeinsame Lehrkräftegottesdienste, seelsorgliche Dimensionierungen

³⁰ Vgl. den Beitrag von Annette Scheunpflug in diesem Band.

³¹ Vgl. dazu das Heft PrTh 1 (2022), Hochschuldidaktik der Glaubenslehre.

und gemeinsame Begehungen der Feiern zu Vokation und Missio canonica sind Schritte auf diesem Weg.

Insgesamt braucht eine solche Entwicklung auf niedersächsischen wie anderen Wegen weiterhin ebenso wissenschaftliche Begleitung der Konzeptionierung und Implementierung als auch Beforschung unterschiedlicher Aspekte einer angedachten Religionslehrkräftebildung in gemeinsamer Verantwortung.

Kooperativer Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt

Anstöße und Überlegungen

Harald Schwillus

In Sachsen-Anhalt findet der Religionsunterricht auf Grundlage von Artikel 7.3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland statt. Auf diese Voraussetzung nimmt auch die Verfassung des Bundeslandes in Artikel 27.3 ausdrücklich Bezug, wenn sie formuliert: »Ethikunterricht und Religionsunterricht sind an den Schulen mit Ausnahme der bekenntnisgebundenen und bekenntnisfreien Schulen ordentliche Lehrfächer. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.«¹ Auf dieser gesetzlichen Grundlage sind derzeit in Sachsen-Anhalt evangelischer und katholischer Religions- sowie Ethikunterricht eingerichtet. Hinzu kommt, dass im Dezember 2020 die Kirchen des Landes eine Vereinbarung unterzeichnet haben, um Formate eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zuzulassen.² Die Entwicklungen in Sachsen-Anhalt in Bezug auf einen kooperativen Religionsunterricht sind daher in Bewegung, so dass die folgenden Überlegungen lediglich den aktuellen Diskussionsstand abbilden können. Insofern ist es derzeit nicht möglich, ein elaboriertes Konzept eines kooperativen Religionsunterrichts für das Bundesland vorzustellen.

Allgemein geht es jedoch in Zukunft darum, wie die Regelungen des Grundgesetzes für einen Religionsunterricht an den Schulen Sachsens-Anhalts weitergedacht werden können. Dabei wird es insbesondere darauf ankommen, den Ethikunterricht in den Blick zu nehmen, da dieser unter den Bedingungen einer überwiegend areligiösen Umgebung im Land eine bedeutende Konstante darstellt. Hinzu kommt auch in Sachsen-Anhalt, dass in absehbarer Zeit auch nichtchristliche Religionsgemeinschaften – wie etwa der Islam oder das Juden-

¹ Verfassung des Landes Sachsen-Anhalt vom 16. 07. 1992 (GVBl. S. 600), zuletzt geändert durch Gesetz vom 05. 12. 2014 (GVBl. LSA, 494).

² Vgl. Bistum Magdeburg, Religionsunterricht auf neuer Ebene. Kirchen in Sachsen-Anhalt vereinbaren Kooperation im Religionsunterricht, www.bistum-magdeburg.de/aktuelles-termine/presse-archiv/archiv-2020/kokoru-vereinbarung.html (Stand: 11. 05. 2023).

tum – ihren Anspruch auf einen Religionsunterricht an der öffentlichen Schule einfordern werden. Für das Judentum ist das mittlerweile geschehen, denn seit 2021 ist im Rahmen eines Schulversuchs in Halle (Saale) jüdischer Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach eingerichtet.³ Ob und wie es auch einen islamischen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt geben wird, ist derzeit nicht absehbar. Interessant ist diese Frage aber nicht zuletzt deshalb, weil in naher Zukunft voraussichtlich ebenso viele Muslim:innen im Land leben dürften wie Katholik:innen.⁴ Angesichts dieser Situation, die insgesamt angesichts einer deutlichen Konfessions- und Religionslosigkeit der Bevölkerung Sachsen-Anhalts zu interpretieren ist, seien im Folgenden einige Überlegungen zu einem möglichen kooperativen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt zusammengetragen.

1 Rahmenbedingungen für den Religions- und Ethikunterricht in Sachsen-Anhalt

Sachsen-Anhalt ist das deutsche Bundesland mit der geringsten Zahl an Kirchenmitgliedern. Hier sind von den insgesamt 2,25 Millionen Einwohner:innen »12,2 % [...] evangelisch, 3,4% katholisch. Ca. 80.000 gehören einer anderen Konfession bzw. Religion an (ca. 11.000 sind Mitglied der Neuapostolischen Kirche, 45.000 gehören zum Islam, zum Judentum und zu den Zeugen Jehovas). Über 80% der Bevölkerung sind konfessionslos.«⁵

Das alles hat natürlich auch Auswirkungen auf die Teilnahme der Schüler:innen am Ethik- und Religionsunterricht an den Schulen des Landes. So findet der Ethikunterricht in allen Schulformen und Jahrgangsstufen nahezu vollständig in Lerngruppen im Klassenverband statt. Nur ganz selten bestehen klassenübergreifende Gruppen. Ganz anders sieht das für den Religionsunterricht aus: An Grund- und Hauptschulen erfolgt er überwiegend in jahrgangs- oder klassenübergreifenden Gruppen. An den Gymnasien ist er i. d. R. klassenübergreifend organisiert.⁶ Davon ist der evangelische wie der katholische Religi-

³ Vgl. Pressemitteilung der Staatskanzlei des Landes Sachsen-Anhalt vom 12.10.2021.

⁴ Vgl. Michael Domsgen, Plädoyer für einen kooperativen Religionsunterricht. Eine Modellskizze vor dem Hintergrund sachsen-anhaltischer Erfahrungen, in: Der Religionsunterricht der Zukunft. Modelle auf dem Prüfstand mit Blick auf Sachsen-Anhalt, hg. von Ders./Harald Schwillus, Berlin 2019, 175–187, 185.

⁵ Michael Domsgen/Harald Schwillus, Religion unterrichten in Sachsen-Anhalt, in: Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen, hg. von Martin Rothgangel/Bernd Schröder, Leipzig 2020, 365–393, 366.

⁶ Vgl. a. a. O., 379.

onsunterricht gleichermaßen betroffen, doch stellt sich für Letzteren die Situation noch herausfordernder dar, da er sich in einer doppelten Diasporasituation wiederfindet. Er ist – zunächst ähnlich wie sein evangelisches Pendant – ein Fach, das angesichts von über 80 % konfessionslosen Bürger:innen in Sachsen-Anhalt in einer kirchlichen Diaspora verortet ist, darüber hinaus jedoch zudem eines, das in Beziehung zu einer konfessionellen christlichen Minderheit von lediglich 3,4 % der Bevölkerung steht. Diese Situation des katholischen Religionsunterrichts zog schon bei der Einführung von ›Religion‹ als Schulfach in Sachsen-Anhalt erhebliche Konsequenzen nach sich. Insbesondere aus der damals vertretenen Überzeugung heraus, dass der katholische Religionsunterricht sich primär an die wenigen katholischen Schüler:innen richte, wurde der Versuch unternommen, diese wenigen katholischen Lernenden zu bündeln. Dies geschah bisweilen in schulübergreifenden Lerngruppen und wegen der einfacheren Organisierbarkeit auch in Räumen der Kirchengemeinden. Die Folge davon war jedoch, dass der katholische Religionsunterricht mehr und mehr institutionell aus den schulischen Verläufen herausfiel und die konfessionelle Ausprägung des Faches »um den Preis der Marginalisierung in mehrfacher Hinsicht teuer erkauft [...]«⁷ wurde.

Sowohl gesamtgesellschaftlich als auch bildungspolitisch gesehen, spricht jedoch viel dafür, Wege und Modelle zu entwickeln, die den konfessionellen Religionsunterricht (auch den katholischen) in den Räumen der öffentlichen Schulen verorten. Dort erreicht er nachweislich mehr Schüler:innen als getaufte überhaupt vorhanden sind, wird er doch offensichtlich auch von areligiösen Lernenden als ein Unterrichtsangebot verstanden und wahrgenommen, das substantiell mit ›Religion‹ aus einer Perspektive vertraut macht, die nicht lediglich im distanzierten Beobachtungsmodus einer Religionskunde stattfindet.⁸ Dies wird in Sachsen-Anhalt besonders deutlich anhand der Zahlen, die für den evangelischen Religionsunterricht vorliegen. Der Anteil an Teilnehmer:innen an diesem Unterricht, die nicht getauft sind und deswegen als areligiös eingestuft werden können, liegt bei etwa 50 %.⁹ Auch für den katholischen Religionsunterricht sind empirische Daten verfügbar, die eine ähnliche Tendenz belegen. Eine für das Schuljahr 2019/20 durchgeführte Befragung von katholischen

⁷ Michael Domsgen/Ulrike Witten, Religionsunterricht im Wandel. Ein Überblick über Entwicklungen in Deutschland, in: Religionsunterricht im Plausibilisierungsstress. Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen, hg. von Dies., Bielefeld 2022, 17–69, 43.

⁸ Vgl. Carsten Gennerich u. a., Evangelischer Religionsunterricht. Empirische Befunde und Perspektiven aus Baden-Württemberg, Niedersachsen und Sachsen, Evangelische Bildungsberichterstattung, Bd. 5, Münster/New York 2019, 39–68; Domsgen/Witten, Religionsunterricht im Wandel, 50.

⁹ Vgl. Domsgen/Witten, Religionsunterricht im Wandel, 50.

Lehrkräften in Sachsen-Anhalt zur Zusammensetzung ihrer Lerngruppen belegte, dass bei einer durchschnittlichen Gruppengröße des katholischen Religionsunterrichts von 11,6 Schüler:innen neben evangelisch Getauften auch Lernende daran teilnahmen, die als areligiös eingestuft werden können. Es zeigte sich, dass durchschnittlich 29,5 % der Schüler:innen im katholischen Religionsunterricht am Lernort Schule dieser Gruppe zugeordnet werden konnten. Diese Beobachtungen unterstreichen noch einmal deutlich die Bedeutung des schulischen Kontexts für den Religionsunterricht.¹⁰

2 Der konfessionelle Religionsunterricht als Gestaltungsaufgabe

All diese Beobachtungen finden vor zwei »Hintergründen« statt: einerseits vor der Tatsache, dass auch in Sachsen-Anhalt Art 7.3 des GG gilt, und andererseits vor der Beobachtung, dass sowohl in der Landesverfassung als auch im Schulgesetz eine Erweiterung dieser grundgesetzlichen Vorgaben vorgenommen worden ist. Dies belegt, dass hierbei offenbar ein gewisser Interpretationsspielraum existiert.¹¹ Darauf weist auch Michael Domsgen hin:

»Anders als im Grundgesetz wird der Ethikunterricht von vornherein als ordentliches Lehrfach verankert und damit dem Religionsunterricht gleichgestellt. Dabei fungiert er nicht nur als Angebot für die übergroße Mehrheit der konfessionslosen Schülerinnen und Schüler, so wie der Religionsunterricht nicht nur auf die konfessionell gebundenen Kinder und Jugendlichen ausgerichtet ist. Vielmehr spricht das Schulgesetz ausdrücklich von alternativen Unterrichtsangeboten. Religions- und Ethikunterricht sind ordentliche Lehrfächer, von denen eines gewählt werden muss. Der Fokus liegt hier auf der freien Wahl. Nicht die Konfessionszugehörigkeit dient als Zuordnungskriterium, sondern das Votum der Eltern bzw. ihrer religionsmündigen Kinder. [...] Wichtig ist an dieser Stelle [...], dass der Religionsunterricht, gemeinsam mit dem Ethikunterricht, von vornherein als eine mögliche Option für alle Schülerinnen und Schüler, also unabhängig von ihrer Konfessionszugehörigkeit, eingeführt wird. Damit werden die grundgesetzlichen Vorgaben aufgenommen und situationsgerecht verändert. Einerseits kommt es durch die Aufnahme des Ethikunterrichts als

¹⁰ Vgl. Harald Schwillus, Zahlen und Fakten zu konfessionslosen Schüler:innen in Ost und West, in: Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten, hg. von Ulrich Kropač/Mirjam Schambeck, Freiburg i. Br. 2022, 46–59, 56 f.

¹¹ Vgl. Michael Domsgen, Religionsunterricht in Ostdeutschland. Die Einführung des evangelischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt als religionspädagogisches Problem, in: APrTh 13, Leipzig 1998, 192–353.

ordentliches Lehrfach zu einer Erweiterung der Regelungen. Andererseits wird hinsichtlich des Religionsunterrichts an den Vorgaben festgehalten, wobei sie neu interpretiert werden.«¹²

Eine für Sachsen-Anhalt nicht unerhebliche bildungspolitische Folge dieser Neujustierung der grundgesetzlichen Regelungen zum Religionsunterricht ist, dass er damit unter den spezifischen Bedingungen dieses Bundeslandes eine deutliche schulische Verortung erfährt.

Vor diesem Hintergrund stehen dann aber auch konfessionell-kooperative Formate des Religionsunterrichts vor spezifischen Aufgaben, da mit dem evangelischen und dem katholischen Religionsunterricht zwei unterschiedlich große Partner miteinander kooperieren sollen. Zudem birgt dieses Ungleichgewicht nicht unerhebliche Herausforderungen für die Gestaltung eines in Bezug auf den Ethikunterricht zukünftig kooperativen Religionsunterrichts an den Schulen. Es stellen sich hier Fragen nach der Austarierung der christlich-konfessionellen Vielfalt in einem konfessionell-kooperativen Unterricht ebenso wie die der Einbeziehung weiterer andersreligiöser Religionsunterrichte sowie insbesondere des Ethikunterrichts.

Ein ›klassischer‹ konfessionell-kooperativer evangelisch-katholischer Religionsunterricht ist in Sachsen-Anhalt schlichtweg aufgrund des höchst divergierenden Vorhandenseins beider Fächer an den Schulen und aufgrund der höchst unterschiedlichen Anzahl der jeweils zur Verfügung stehenden Lehrkräfte nur selten möglich. Anders als in weiten Teilen der alten Bundesrepublik, in denen Formen der wechselseitigen Anerkennung des jeweiligen Religionsunterrichtes mittlerweile häufig sind, kann dies unter den Bedingungen in Sachsen-Anhalt so nicht gelingen. Der kleinere – katholische – Partner kann dies nicht leisten, da ein regelmäßiger verbindlicher Fachlehrendenwechsel hier schon rein quantitativ nur sehr eingeschränkt möglich ist.¹³

Aufgrund dieser Rahmenbedingungen ist die Vereinbarung der Kirchen in Sachsen-Anhalt zur Implementierung eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts einerseits sehr zu begrüßen, da sie Möglichkeiten zur Zusammenarbeit von evangelischem und katholischem Religionsunterricht eröffnet. Zugleich ist sie mit einer gewissen Zurückhaltung zu betrachten, da sie – wie angedeutet – unausgesprochen von einer Situation ausgeht, bei der die beiden christlichen Religionsunterrichte an den Schulstandorten auch tatsächlich gemeinsam vorhanden sind. Dies wird der Situation an vielen Schulen des Landes jedoch nicht gerecht. Hier sind daher weitergehende Überlegungen angezeigt, die an die tatsächlich vorhandene Situation angepasst sind und zugleich strukturell

¹² Domsgen, Plädoyer, 175 f.

¹³ Vgl. a. a. O., 178–181.

Möglichkeiten eröffnen, wie konfessionelle Vielfalt als Reichtum in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht gestaltet werden kann.

3 Die Vereinbarung der Kirchen in Sachsen-Anhalt zum kooperativen Religionsunterricht

Eine neue Dynamik erhielten die Überlegungen für einen kooperativen Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt durch die Veröffentlichung der Deutschen Bischofskonferenz zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts aus dem Jahre 2016, die ausdrücklich Kooperationsmodelle ermöglicht, die auf die jeweils regionalen Bedingungen abgestimmt sind.¹⁴ Seitens der EKD ist Ähnliches bereits 2014 erklärt worden.¹⁵ Letztlich geht es darum, jeweils regional und lokal rückgebundene Settings eines konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts zu kreieren.¹⁶

Gelingen solche Modelle, könnten sie auch anregend sein für die Einbindung von Religionsunterrichten anderer christlicher Konfessionen – und letztlich auch anderer Religionen – in den Kontext religionsbezogener Bildung an den öffentlichen Schulen Sachsen-Anhalts. Der Konfessionalität kommt in diesem Zusammenhang eine besondere Bedeutung zu, die auch Michael Domsgen hervorhebt:

»Dass in der Konfessionalität im Sinne einer erkennbaren und kommunizierbaren Positionalität ein hohes Gut des gegenwärtigen Religionsunterrichtsmodells liegt, ist festzuhalten und sollte die Grundlage aller Überlegungen zur Weiterentwicklung bilden. Vor dem Hintergrund der [...] in der Wahlfreiheit angelegten Perspektive einer grundsätzlichen Orientierung an allen Schülerinnen und Schülern, also nicht nur an den konfessionell gebundenen, liegt eine wesentliche Grundrichtung, die zu beachten ist. Modelle der konfessionellen Kooperation orientieren sich, wie im Übrigen der konfessionelle Religionsunterricht auch, nicht daran, »Kinder und Jugendliche in einer Religion oder Konfession zu beheimaten.« Vielmehr geht es um einen »Beitrag zur konfessionellen, religiösen oder weltanschaulichen Identität der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers«, insofern sie »in der authentischen Begegnung und Auseinandersetzung mit der jeweils anderen Konfession« darin unterstützt

¹⁴ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht (Die deutschen Bischöfe 103), Bonn 2016, 6.

¹⁵ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 2014.

¹⁶ Vgl. Zentralkomitee der deutschen Katholiken, Für einen zukunftsfähigen Religionsunterricht. Konfessionell, kooperativ, dialogisch, Bonn 2017, 10.

werden, die »erworbene Identität zu anderen Positionen und Identitäten in Beziehung zu setzen. Der authentischen Begegnung kommt dabei – gerade im Kontext mehrheitlicher Konfessionslosigkeit – eine entscheidende Bedeutung zu, wird dadurch doch der Zusammenhang von Außen- und Binnenperspektive bewahrt, der für religiöse Bildung so grundlegend ist.«¹⁷

Einen Schritt hin auf die hier angesprochene und zum Ausdruck kommende Neuausrichtung des Konfessionalitätsprinzips unter den Bedingungen des Landes Sachsen-Anhalt bedeutet die bereits erwähnte, im Dezember 2020 unterzeichnete »Vereinbarung zwischen den Bistümern Magdeburg, dem Erzbistum Berlin und der Evangelischen Landeskirche Anhalts, der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland, der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig, der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg sowie der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens zum konfessionellen Religionsunterricht in kooperativer Profilierung im Land Sachsen-Anhalt«.¹⁸ Ihr Text ist deutlich geprägt durch einen Rahmen, der auf eine interkonfessionelle Zusammenarbeit des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts in Sachsen-Anhalt ausgerichtet ist, während ihr Titel dies in dieser Deutlichkeit nicht beinhaltet, sondern allgemeiner von einem konfessionellen Religionsunterricht in kooperativer Profilierung spricht. Nimmt man auf diese Nuance Bezug, könnten sich weitergehende Möglichkeiten ergeben, die u. a. auch eine engere Kooperation mit dem Ethikunterricht ins Auge fassen sowie Denkperspektiven eröffnen, wie in Zukunft Angebote von Religionsunterrichten anderer Religionen und Glaubensgemeinschaften in den schulischen Kontext integriert werden könnten.

Die Vereinbarung formuliert nach einer Vorbemerkung zum säkularen Umfeld in Sachsen-Anhalt und zur Profilierung des Religionsunterrichts als einer bildungsdiakonischen Aufgabe beider Kirchen (Punkt 1) sowie nach einem Blick auf die rechtlichen Rahmenbedingungen (Punkt 2) die Ziele der vereinbarten

¹⁷ Domsgen, Plädoyer, 181; vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen [= EKD-Texte 128], Hannover 2018, 13, 17; Bernhard Dressler, Unterscheidungen. Religion und Bildung, Leipzig 2006, 145.

¹⁸ Vereinbarung zwischen den Bistümern Magdeburg, dem Erzbistum Berlin und der Evangelischen Landeskirche Anhalts, der Evangelischen Kirche in Mitteldeutschland, der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche in Braunschweig, der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz sowie der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Sachsens zum konfessionellen Religionsunterricht in kooperativer Profilierung im Land Sachsen-Anhalt, 1–6, www.edith-stein-schulstiftung.de/religionsunterricht/konfessionell-kooperativer-religionsunterricht/ (Stand: 11.11.2022); die Vereinbarung wurde wirksam mit dem Posteingang der letzten Zustimmung am 12.02.2021.

konfessionellen Kooperation (Punkt 3), bevor sie unter Punkt 4 auf die Voraussetzungen der konfessionellen Kooperation zu sprechen kommt:

»Die Verantwortung für die Unterrichtsausgestaltung der Kooperation liegt bei den entsprechenden Lehrkräften in Abstimmung mit Eltern bzw. religionsmündigen Schülerinnen und Schülern, Fachschaft und Schulleitung. Kooperativer Religionsunterricht kann sowohl durch staatliche als auch kirchliche Religionslehrkräfte erteilt werden. Die Bezeichnung des kooperativ erteilten Religionsunterrichtes richtet sich nach dem Bekenntnis der Kirche, die der Lehrkraft die Unterrichtserlaubnis erteilt hat, d. h. er führt entweder die Bezeichnung »evangelischer« oder »katholischer« Religionsunterricht.

Die Einrichtung des konfessionellen Religionsunterrichts in kooperativer Profilierung setzt das Vorhandensein von kooperierenden Lehrkräften unterschiedlicher Konfession voraus und ist in unterschiedlichen Formaten möglich. Dabei wird folgendes Spektrum eröffnet:

1. Kooperation von eingerichtetem evangelischem und katholischem Religionsunterricht an einer Schule in vielfältigen Arrangements und Projekten.
2. Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht mit mindestens einmaligem Wechsel der Lehrkräfte jeweils in der Primar- und Sekundarstufe I.

Die konkrete Ausgestaltung des kooperierenden Unterrichtsformats, das oben genannte Voraussetzungen erfüllt, kann regional verschieden und unterschiedlich sein. Eine Ausnahme von den genannten Voraussetzungen konfessioneller Kooperation kann von den für den Religionsunterricht zuständigen kirchlichen Stellen erteilt werden.«¹⁹

Letztlich gehen diese Überlegungen weiterhin davon aus, dass an den Schulen Sachsen-Anhalts jeweils sowohl evangelischer als auch katholischer Religionsunterricht vorhanden ist, damit eine solche Kooperation überhaupt möglich wird. Dies wird jedoch – wie oben bereits erwähnt – der tatsächlichen Situation im Land nicht gerecht, da der katholische Religionsunterricht nicht in gleicher Frequenz angeboten wird.

Es verwundert daher nicht, dass auf Grundlage der in der Vereinbarung formulierten Voraussetzung des »Vorhandensein[s] von kooperierenden Lehrkräften unterschiedlicher Konfession« (Punkt 4) derzeit lediglich an vier Schulen in Sachsen-Anhalt eine entsprechende Umsetzung mit der Entwicklung eines jeweils schulspezifischen Curriculums durchgeführt wird.²⁰

¹⁹ A. a. O., 2–3.

²⁰ Es handelt sich um die folgenden Schulen (Auskunft der Edith-Stein-Schulstiftung, Sept. 2022): Naumburg: Landesschule Pforta, Aschersleben: Adam-Olearius-Schule, Magdeburg: Norbertusgymnasium, Halle: Marguerite Friedlaender Gesamtschule.

Dennoch eröffnet ein ebenfalls unter Punkt 4 der Vereinbarung gegebener Hinweis auf Ausnahmen, die durch die zuständigen kirchlichen Stellen erteilt werden können, weitere Perspektiven, diesen eng umgrenzten Rahmen zu überschreiten und weiterführende Konzepte für einen konfessionellen Religionsunterricht zu entwickeln, der einerseits die »Gemeinsamkeiten als auch Verschiedenheiten der Konfessionen«²¹ wahrnimmt und als Reichtum wertschätzt sowie andererseits über Kooperationsmodelle über diesen Rahmen hinaus ermöglicht und entwickelt.

4 Kooperativer Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt weitergedacht

Mit der Vereinbarung der Kirchen in Sachsen-Anhalt zum kooperativen Religionsunterricht wurden damit Prozesse angestoßen, die eine Weiterentwicklung der Interpretation von Artikel 7.3 GG ermöglichen. Zum einen wird es darum gehen, den Reichtum der unterschiedlichen Traditionen und Theologien der christlichen Konfessionen in einem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht nicht einzuebnen, sondern Modelle zu entwickeln, die diese sichtbar und erfahrbar machen, um tatsächlich ein auf ein inhaltlich gefülltes Bekenntnis ausgerichtetes Fach an der Schule zu halten. Zum anderen besteht die Aufgabe, einen kooperativen Religionsunterricht zu gestalten, der angesichts eines in Sachsen-Anhalt vor allem areligiösen Umfelds eine engere Zusammenarbeit mit dem Ethikunterricht sucht sowie im Rahmen einer sich auch hier immer stärker pluralisierenden religiösen Landschaft eine dialogische Offenheit besitzt, um andere religionsgebundene Standpunkte in der öffentlichen Schule aufscheinen zu lassen.

Vor einem solchen Hintergrund können dann Überlegungen angestellt werden, die vor allem den bildungsdiakonischen Charakter des Religionsunterrichts nochmals verdeutlichen. Dabei ginge es dann auch um eine weitere Profilierung der Bedeutung dieses Faches als eines Ortes in der Öffentlichkeit einer pluralen und freien Gesellschaft, an dem auch der Weltdeutungsmodus ›Religion‹ in vielfältiger Weise authentisch kommuniziert werden kann.

4.1 Konfessionellen Reichtum im konfessionell-kooperativen Religionsunterricht sichtbar machen

Wenn es daher also in einem ersten Schritt darum geht, einen tatsächlich konfessionell-kooperativen evangelisch-katholischen Religionsunterricht an mög-

²¹ Vereinbarung zwischen den Bistümern [...] zum konfessionellen Religionsunterricht, 2.

lichst vielen Standorten in Sachsen-Anhalt zu verwirklichen, ist Mut und Experimentierfreude für neue Ideen und deren Erprobung bei allen Beteiligten nötig. Gerade dieses Bundesland mit seiner äußerst geringen Anzahl an Kirchenmitgliedern könnte hierbei durchaus als eine Art von Laboratorium dienen. Dies hat dann Folgen für unterschiedliche Player: Einerseits ist die Politik des Landes aufgefordert, den Religionsunterricht noch mehr als bisher nicht lediglich als eine ›Veranstaltung‹ zu begreifen, die sich vorzugsweise an Kirchenmitglieder richtet, und andererseits sind die Kirchen darin zu bestärken, dieses Fach noch deutlicher als ein Angebot für alle Schüler:innen – ganz gleich ob sie einer Kirche angehören oder nicht – zu profilieren. Von staatlicher Seite könnte dies beispielsweise eine Einstellungspolitik für das Referendariat und die spätere Anstellung im Landesschuldiens unterstützen, bei der die Bewerber:innen mit der Fakultas für evangelische bzw. katholische Religion und einem weiteren Unterrichtsfach gemäß ihrer erbrachten Leistungen in einem gemeinsamen Bewerbungs- und Einstellungsverfahren eingestellt würden. Weitere Überlegungen könnten darüber hinaus für Bewerber:innen mit dem Drittfach ›Religion‹ angestellt werden. Sachsen-Anhalt würde m. E. auf diese Weise seine Bereitschaft für eine sichtbare plurale Gesellschaft im Raum der Schule glaubwürdig nachweisen.

»Um daraus dann tatsächlich ein Angebot eines konfessionell-kooperativen Unterrichts machen zu können – und nur dies dürfte der schlichtweg vorhandenen konfessionellen Differenzierung gerecht werden –, wäre zu überlegen, ob nicht sogenannte Springer angestellt werden könnten, die zu 50 % an einer Schule fest verankert sind und die übrigen 50 % ihres Deputats als Vertreterinnen bzw. Vertreter der jeweils anderen Konfession in den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht im Umfeld zeitweise einbringen.«²²

4.2 Kommunikation von Religion als kooperative Aufgabe

Hierzu sei zunächst eine grundsätzliche Überlegung von Michael Domsgen und Ulrike Witten zitiert, die vor dem Hintergrund einer positiven Religionsfreiheit darauf hinweist, dass damit auch ein gewisses Dilemma verbunden ist, das mit dem Recht auf Abmeldung vom Religionsunterricht einhergeht: Dieses

»[...] tritt vor allem dort in aller Deutlichkeit vor Augen, wo der konfessionelle Religionsunterricht nur einen kleinen Teil der Schülerschaft erreicht [wie eben in Sachsen-Anhalt]. Auch religionsdidaktisch gesehen ist Positionalität unverzichtbar, aber in Kopplung mit dem Recht auf (negative) Religionsfreiheit kann sie zur Be- oder

²² Harald Schwillus, Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt. Eine Bestandsaufnahme in katholischer Perspektive, in: Domsgen/Schwillus, Religionsunterricht, 27–37, 35.

gar Verhinderung religiöser Bildung werden, insofern Eltern bzw. religionsmündige Jugendliche den Religionsunterricht von vornherein ausschließen und eine religionsdidaktisch profilierte Begegnung mit Religion ausbleibt.«²³

Eine solche Begegnung mit Religion im Religionsunterricht ist jedoch – wie bereits erwähnt – keine katechetische, sondern eine für alle Schüler:innen offene bildungsdiakonische Aufgabe. Vor diesem Hintergrund bildet Konfessionalität demnach zwar den Ausgangs-, nicht jedoch den Zielpunkt religiöser Bildung im schulischen Kontext. Wenn dem aber so ist, dann

»stellt sich die Frage, ob es wirklich geboten ist, den Religionsunterricht im Lichte der Religionsausübung zu begreifen und ihn dann folgerichtig unter den Schutz der Religionsfreiheit zu stellen. In Sachsen-Anhalt zum Beispiel führt das dazu, dass vier von fünf Schüler*innen kein positionell religiöses Bildungsangebot erhalten, sondern Religion nur im Rahmen des Ethikunterrichts begegnen. Religionsfreiheit wird hier unter der Hand zum Recht der Nichtbegegnung mit Religion im Modus der Positionalität.«²⁴

Zu einem solchen Zusammenhang gehört dann auch ein neuer Blick auf das Verhältnis von Religions- und Ethikunterricht. Zu überlegen wäre, ob in Sachsen-Anhalt angesichts der verfassungs- und schulrechtlichen Beschreibung des Religions- und Ethikunterrichts als gleichgestellter Alternativfächer nicht auch schulorganisatorisch eine Fächergruppe anzustreben wäre, die diese Fächer als Unterrichtsangebote versteht, die sich zwar nicht gegenseitig ersetzen können, aber in komplementärer Weise aufeinander bezogen sind.²⁵

5 ›Work in progress‹

Angesichts der dargestellten Umstände und Entwicklungen kann in Sachsen-Anhalt in Bezug auf die Zukunft des Religionsunterrichts durchaus von einem ›Work in progress‹ gesprochen werden. Als Zusammenfassung der vorausgegangenen Überlegungen seien daher einige diesbezügliche Gedanken Michael Domsgens zitiert:

»Der Religionsunterricht in Sachsen-Anhalt steht vor einer doppelten Aufgabe. Einerseits soll Kindern und Jugendlichen, die bisher in ihrer Lebensgeschichte keine Berührungen mit Religion als einer Praxis hatten, die Möglichkeit gegeben werden,

²³ Domsgen/Witten, Religionsunterricht, 24.

²⁴ Ebd.

²⁵ Vgl. a. a. O., 36.

das Christentum als einen Teil unserer Kultur kennenzulernen. [...] Begrifflich zu fassen wäre das im Terminus eines kooperativen Religionsunterrichts. Er ist zum einen auf die Kooperation zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht bezogen. [...] Zum anderen hat der Religionsunterricht immer auch die Kooperation mit dem Ethikunterricht zu suchen. [...] Ein kooperativer Religionsunterricht könnte auf diese Weise zu einem Forum Religion werden, der sich aus einer bestimmten Position heraus auch den Perspektiven und Positionen anderer Religionen öffnet, um auf diese Weise authentische Begegnungen zu ermöglichen. [...] Evangelischer und katholischer Religionsunterricht könnten so zum Religionsunterricht für Sachsen-Anhalt werden, der sich daraus resultierend der Kooperation mit dem Ethikunterricht in neuer Weise stellen könnte. Auch den Ethikschülerinnen und -schülern würde sich damit die Perspektive einer authentischen Begegnung mit Religion ergeben. Zugleich könnten Kommunikationsräume geschaffen werden, in dem sich die Schülerschaft insgesamt über religiöse Fragen und Praktiken verständigen könnte und auch müsste.«²⁶

²⁶ Domsgen, Plädoyer, 182–185.

Sonderfall oder Fenster in die Zukunft?

Religionsunterricht und Religionslehrer:innenbildung in Berlin

Henrik Simojoki

1 Einleitung: Berlin, Berlin – zwei religionsdidaktische Perspektiven auf die Hauptstadt

Wenn in religionspädagogischen Kreisen von Berlin die Rede ist, fallen die Reaktionen und Zuschreibungen oft auffällig disparat aus. Für manche erscheint die Hauptstadt Deutschlands als ein Kontext, an dem Entwicklungen ansichtig werden, die auch anderen Regionen Deutschlands auf kurz oder lang blühen werden. Je positiver die zugrundeliegenden Einstellungen zur religiösen Pluralisierung und Globalisierung, desto optimistischer fällt diese Einschätzung aus. Nicht selten wird sie jedoch in einem resignativen Grundton vorgebracht – Berlin erscheint dann als urbanes Menetekel absorbierender Säkularität, die irgendwann auch den Religionsunterricht im eigenen Kontext einholt. Andere wiederum deklarieren Berlin zum Sonderfall, der aufgrund seiner historischen Spezifität und seiner verfassungsrechtlichen Ausnahmebedingungen von nur geringer Aufschlusskraft für die Entwicklung des Religionsunterrichts in anderen Bundesländern ist und daher auch kaum religionsdidaktische Lernpotenziale entbindet.

Vor diesem Hintergrund versucht sich der vorliegende Beitrag in drei Schritten an einer Profilschärfung. Zunächst werden die religionsbezogenen Kontextbedingungen und dann die aktuelle Situation des Religionsunterrichts in Berlin beschrieben, mit der Pointe, dass Berlin in religionsdidaktischer Hinsicht beides ist: ein Sonderfall und ein Fenster in die Zukunft. Der dritte Teil nimmt eine stärker entwicklungsorientierte Perspektive ein: Am Beispiel der universitären Ausbildung von Religionslehrer:innen soll gezeigt werden, wie die skizzierten Herausforderungen und Potenziale von den Akteur:innen vor Ort gegenwärtig adressiert und auf eine zukunftsfähige theologisch-religionspädagogische Professionalisierung hin konzeptionell weitergedacht werden.

2 Religionsdemografische und religionskulturelle Rahmenbedingungen

Berlin ist mit mehr als 3,82 Millionen Einwohner:innen die mit einigem Abstand bevölkerungsreichste Stadt Deutschlands.¹ In dieser Großstadt verbinden sich gleich mehrere religionsbezogene Transformationsdynamiken, die teilweise regional spezifisch sind und teilweise als typisch urban gelten können, zu einer spezifischen Melange.

Beides – das Typische und Spezifische – tritt zutage, wenn man den Berliner Kontext unter dem Gesichtspunkt der Säkularisierung in den Blick nimmt: Wie in anderen deutschen Millionenstädten wie Hamburg, München oder Köln ist die religiöse Entwicklung in Berlin durch tiefgreifende Entkirchlungsschübe gekennzeichnet. Und doch fällt Berlin aus der Reihe, liegt doch der Anteil der Nicht-Kirchenzugehörigen hier um einiges höher als in den genannten urbanen Ballungsräumen. Im Juni 2022 gehörten den amtlichen Statistiken nach knapp 13 % der Einwohner:innen Berlins der Evangelischen Kirche Berlin-Brandenburg-schlesische Oberlausitz (EKBO) als der lokalen Gliedkirche der EKD an und weitere 7,5 % der römisch-katholischen Kirche, konkret: dem Erzbistum Berlin. Damit bilden die Mitglieder dieser Kirchen in Berlin eine Minorität, die zusammengenommen gerade mal ein Fünftel der Stadtbevölkerung umfasst. Die Minderheitssituation kennzeichnet alle Berliner Bezirke, auch wenn sich die Verhältnisse in den östlichen und westlichen Stadtteilen zum Teil deutlich unterscheiden: So liegt der Anteil von Landeskirchlich-Evangelischen und Römisch-Katholischen im eher wohlhabend-bürgerlichen Westbezirk Steglitz-Zehlendorf bei immerhin 33 %, während im Ostbezirk Marzahn-Hellersdorf mittlerweile weniger als 10 % der Einwohner:innen einer der beiden »großen« christlichen Kirchen in Deutschland angehören.

Die Nachwirkungen der »forcierten Säkularisierung« als »Bildungserbe der DDR« werden in Berlin auch schulkulturell und bildungspolitisch greifbar in einer Grundhaltung, die Emilia Handke treffend als »komplexe habitualisierte Distanz gegenüber expliziter Form von Religion und religiöser Vergemeinschaftung«² beschrieben hat. Viele Berliner Religionslehrer:innen berichten von Vorbehalten, von Geringschätzung und von Marginalisierungserfahrungen in

¹ Zur Bevölkerungsentwicklung vgl. Statistik Berlin Brandenburg (Hg.), Statistischer Bericht. Einwohnerregisterstatistik Berlin 30.06.2022, 37, https://download.statistik-berlin-brandenburg.de/b62ab794a3b687b0/580dc2cb49e5/SB_A01-05-00_2022h01_BE.pdf (Stand: 15. 12. 2022). Alle weiteren Angaben in diesem Abschnitt stützen sich auf diese Zusammenstellung.

² Emilia Handke, Die forcierte Säkularisierung und ihre Nachwirkung. Das Bildungserbe der DDR am Beispiel Religiöser Jugendfeiern in Ostdeutschland, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 71 (2019), 39–48, 39.

Kollegien und Schulleitungen – und dem auf lange Sicht zermürbenden Gefühl, bei der eigenen Berufsausübung stetigem Plausibilisierungsdruck, strukturellen Widerständen und mentalen Barrieren ausgesetzt zu sein.

Jedoch fängt die Säkularisierungsperspektive religionshermeneutisch nur eine Seite der Medaille ein. Berlin ist keineswegs nur eine säkular gestimmte Großstadt, sondern ebenso eine religiös hochgradig plurale globale Metropole. Nach amtlichen Schätzungen sind über 250 Religionsgemeinschaften in Berlin vertreten und aktiv.³ Eine genauere Quantifizierung ist mangels statistischer Erfassung schwierig. Unabweisbar ist aber, dass es in Berlin ein reiches islamisches Gemeindeleben gibt.⁴ Die Anzahl von Muslim:innen wächst kontinuierlich und könnte laut Schätzungen ca. 9 % der Berliner Gesamtbevölkerung umfassen.⁵ Zudem ist, mitbedingt durch den Zuzug von Spätaussiedler:innen aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion, die Anzahl jüdischer Menschen in Berlin seit 1990 deutlich angewachsen, mit einer »deutschlandweit in ihrer Vielfalt beispiellosen Landschaft an jüdischen Gemeinde- und gemeindeunabhängigen Einrichtungen«⁶. Aufgrund dieser Vielgestaltigkeit und Vitalität ist Berlin insbesondere für jüngere Jüdinnen und Juden ein »Sehnsuchtsort [geworden], der sie aus dem gesamten Bundesgebiet zum Studium, Arbeiten oder auf ihrer Suche nach einem facettenreichen jüdischen Leben anzieht«⁷. Auch Buddhismus und Hinduismus sind in Berlin in wachsendem Maße präsent, was sich auch im Stadtbild immer deutlicher bemerkbar macht, etwa in Form von neu errichteten Tempeln und Klöstern oder, wie im Friedhof Ruhleben,⁸ durch die Einrichtung entsprechender Gräberfelder. Genehmigt von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familien, wird an den öffentlichen Schulen in Berlin seit 2003

³ Vgl. Senatsverwaltung für Kultur und Gesellschaftlichen Zusammenhalt Berlin, Religion und Weltanschauung, www.berlin.de/sen/kulteu/religion-und-weltanschauung/ (Stand: 15. 12. 2022).

⁴ Vgl. Erlanger Zentrum für Islam und Recht in Europa (EZIRE) u. a. (Hg.), Islamisches Gemeindeleben in Berlin, Berlin 2018, www.berlin.de/sen/kulteu/religion-und-weltanschauung/artikel.720778.php (Stand: 15. 12. 2022).

⁵ Vgl. Riem Spielhaus, Anzahl der in Berlin lebenden Muslim*innen, in: EZIRE u. a., Islamisches Gemeindeleben, 21 f.

⁶ Alina Gromova, Generation »koscher light«. Urbane Räume und Praxen junger russischsprachiger Juden in Berlin, Bielefeld 2013, 14; vgl. auch Alexander Jungmann, Jüdisches Leben in Berlin. Der aktuelle Wandel in einer metropolitanen Diasporagemeinschaft, Bielefeld 2007.

⁷ A. a. O., 13.

⁸ Siehe Wikipedia, Friedhof Ruhleben, https://de.wikipedia.org/wiki/Friedhof_Ruhleben (Stand: 15. 12. 2022).

buddhistischer Religionsunterricht angeboten.⁹ Diese in den letzten Jahrzehnten noch merklich beschleunigte religiöse Pluralisierung spiegelt sich in einem mittlerweile fast unüberschaubaren Netz an interreligiösen Initiativen wider,¹⁰ das im Interreligiösen Stadtplan des Berliner Forums der Religion zumindest in Ausschnitten einsehbar ist.¹¹

Das spezifische Profil Berlins erschließt sich jedoch erst, wenn man beide Perspektiven – Säkularisierung und religiöse Pluralisierung – miteinander verschränkt. Dann zeigt sich zunächst, dass das komplexe Ineinander von Religionsdistanz bzw. -kritik und religiöser Vitalität bzw. Dynamisierung keineswegs spannungslos zu denken ist. Wie sehr insbesondere die auch schulisch sichtbare Präsenz des Islam in Teilen der Stadtöffentlichkeit als Bedrohung aufgefasst wird, führen die andauernden und aufgrund ihrer islamophoben Grundtöne besorgniserregenden Auseinandersetzungen um die vom Bezirksamt Neukölln angestrebte Einrichtung einer »Anlauf- und Registerstelle konfrontative Religionsbekundung« vor Augen.¹² Zudem belegen neuere Studien zur islambezogenen Diskriminierung, dass sich muslimische Schüler:innen in ihrem Schulalltag mit antimuslimischen oder islamfeindlichen Haltungen ihrer Lehrkräfte konfrontiert sehen.¹³ Laut einer religionsbezogenen Auswertung der Beschwerdedaten der Berliner Anlaufstellen für Diskriminierungsschutz an Schulen »handelte es sich [...] bei dem Großteil der Diskriminierungsmeldungen um Diskriminierungen, die von Lehrkräften, Schulpersonal und der Schule ausgingen«¹⁴. Schließlich steht der bemerkenswerten Renaissance jüdischen Lebens in Berlin ein alarmierender Anstieg antisemitischer Vorfälle gegenüber, gerade

⁹ Siehe Buddhistische Gesellschaft Berlin e.V., Buddhistischer Religionsunterricht, www.buddhistischer-religionsunterricht.de, zul. geändert am 29.04.2023 (Stand: 11.05.2023).

¹⁰ Als knapper Überblick vgl. Michael Bäumer, Zur aktuellen Lage des interreligiösen Dialogs in Berlin, in: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 1 (2022), 10–12.

¹¹ Vgl. Andreas Götze, Willkommen auf der »interreligiösen Landkarte« des Berliner Forums der Religionen, www.interreligioeser-stadtplan.de (Stand: 15.12.2022).

¹² Zum Hintergrund und zur diskursiven Einbettung der Initiative vgl. Götz Nordbruch, »Konfrontative Religionsbekundung«?! Pädagogische Zugänge zu Konflikten jenseits von religiösem Othering und Alarmismus, in: Islamismusprävention in pädagogischen Handlungsfeldern. Rassismuskritische Perspektiven, hg. von Caroline Bossong u. a., Bonn 2022, 163–178.

¹³ Vgl. Nina Mühe, Stigmatisierung junger Muslim/innen in der Schule. Reaktionen und Ressourcen, in: Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, hg. von Joachim Willems, Bielefeld 2020, 119–136, 120 f.

¹⁴ Ailiyeh Yegone Arani, Die multireligiöse Schule als Ort von Diskriminierung, in: Willems, Religion, 163–188, 172.

auch in den Schulen. In Julia Bernsteins einschlägiger Studie wird deutlich, dass Lehrkräfte auf dem sensiblen Feld antisemitismuskritischer Bildung nicht nur Teil der Lösung, sondern auch Teil des Problems sind. Die interviewten Lehrkräfte tendieren dazu, den Antisemitismus als Phänomen zu dethematisieren oder sogar antisemitische Vorfälle an ihren Schulen zu bagatellisieren. Zudem finden sich Interviewausschnitte, in denen Lehrkräfte selbst antisemitische Stereotype, Vorurteile oder auch Ressentiments zum Ausdruck bringen.

Freilich ist auch der Boom interreligiöser Dialog- und Kooperationsinitiativen in Berlin nicht ohne Berücksichtigung des mehrheitskulturellen Säkularitätsklimas zu verstehen. In der säkular gestimmten Weltstadt besitzt das Interreligiöse eine besondere Strahlkraft.¹⁵ Das gilt zum einen »nach außen« im Blick auf die Öffentlichkeit: Gegenläufig zur generellen Tendenz in Richtung negativer Religionsfreiheit hat der Berliner Senat in den letzten Jahren eine ganze Reihe interreligiöser Großprojekte gefördert. Neben dem »Flaggschiff« House of One¹⁶ ist hier noch besonders an das Drei-Religionen-Kita-Haus¹⁷ zu denken. Auch der Ausbau der Theologien an der Humboldt-Universität zu Berlin steht im Zusammenhang einer religionspolitischen Großwetterlage, die das Interreligiöse am Religiösen favorisiert.

Schließlich sind die religionskulturellen Rahmenbedingungen erst dann hinreichend erfasst, wenn man die religiösen Pluralisierungsphänomene im räumlichen Horizont der Globalisierung verortet.¹⁸ So manifestiert sich beispielsweise gelebtes Christentum in diesem urbanen Zielpunkt globaler Migration immer markanter in einem vielverzweigten Netz von Migrationsgemeinden, die daher schon seit einiger Zeit in den Fokus religionssoziologischer¹⁹ und neuerdings auch theologischer²⁰ Forschung gerückt sind, oft mit spezifischem

¹⁵ Vgl. Henrik Simojoki/Ulrike Häusler, House of One. Religionspädagogische Annäherungen, in: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 1 (2022), 16 f.

¹⁶ Vgl. House of One, <https://house-of-one.org/de> (Stand: 11.05.2023); vgl. Gregor Hohberg, Das House of One. 3 gelebte Religionen unter einem Dach, in: Zeitsprung. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg 1 (2022), 13–15.

¹⁷ Vgl. Drei-Religionen-Kita-Haus, <https://dreireligionenkitahaus.de> (Stand: 11.05.2023); vgl. die Analyse der Konstitutionsdiskurse bei Silke Radosh-Hinder, Konstruierte Gleichheiten. Von interreligiöser Kommunikation zu politischer Freundschaft, Bielefeld 2022.

¹⁸ Vgl. Henrik Simojoki, Globalisierte Religion. Ausgangspunkte, Maßstäbe und Perspektiven religiöser Bildung in der Weltgesellschaft, Tübingen 2012.

¹⁹ Vgl. bes. Alexander-Kenneth Nagel (Hg.), Religiöse Netzwerke. Die zivilgesellschaftlichen Potentiale religiöser Migrantengemeinden, Bielefeld 2015.

²⁰ Vgl. Gregor Etzelmüller/Claudia Rammelt (Hg.), Migrationskirchen. Internationalisierung und Pluralisierung des Christentums vor Ort, Leipzig 2021.

Berlinbezug.²¹ Hinzu kommt ein konstanter Zuzug von orthodoxen Christ:innen, der seinen wichtigsten Hintergrund in der EU-Freizügigkeitsmigration hat. Auch unter den Asylsuchenden gab es im vergangenen Jahrzehnt einen beträchtlichen Anteil von Orthodoxen, deren Anteil infolge des russischen Angriffs auf die Ukraine im Februar 2022 in Berlin überproportional angestiegen ist.

Wenn Berlin in der religionspädagogischen Literatur als Fenster in die Zukunft in Betracht kommt, liegt das in erster Linie an den geschilderten Entwicklungen, die allesamt auch in anderen (urbanen) Kontexten Deutschlands wirksam, in Berlin aber besonders ausgeprägt und spezifisch vermengt sind.

3 Religionsunterricht in Berlin – aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen

Dass der Religionsunterricht in Berlin in der Religionspädagogik zumeist eher auf der Ausnahmeseite verortet wird, hat hingegen mit den im Bundeslandvergleich exzeptionellen rechtlich-strukturellen Rahmenbedingungen des Fachs zu tun. Da es bereits vortreffliche Überblicksdarstellungen zum »Berliner Modell« einschließlich seiner Entstehung gibt,²² sollen im Folgenden gegenwärtige Entwicklungen und Herausforderungen im Vordergrund stehen, um auf dieser Basis die konzeptionellen Überlegungen zur Religionslehrkräftebildung in Berlin zu fundieren.

Dabei liegt die zentrale Herausforderung nach wie vor und, wie sich zeigen wird, mehr denn je in der rechtlichen und schulorganisatorischen Stellung des Faches. Da der Religionsunterricht im Schulgesetz von 1948 im Einvernehmen staatlicher und kirchlicher Verantwortungsträger als freiwilliges Fachangebot der Kirchen bestimmt wurde,²³ fällt der Religionsunterricht in Berlin in den Geltungsbereich der »Bremer Klausel« und ist daher kein ordentliches Schulfach

²¹ Vgl. bspw. Boris Nieswand, Wege aus dem Dilemma zwischen Transnationalismus- und Integrationsansatz. Simultane Inklusion von migranten-initiierten charismatischen Gemeinden in Berlin, in: Migration und religiöse Dynamik. Ethnologische Religionsforschung im transnationalen Kontext, hg. von Andreas Lauser/Claudia Weißköppel, Bielefeld 2008, 35–52; Gertrud Höwelmeier/Kristine Krause, Performing Intimacy with God. Spiritual Experiences in Vietnamese Pentecostal Networks, in: German History 32 (2014), 414–430.

²² Vgl. bes. Ulrike Häusler, Religion unterrichten in Berlin, in: Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten – Kontexte – Aktuelle Entwicklungen, hg. von Martin Rothgangel/Bernd Schröder, Leipzig 2020, 71–96.

²³ Vgl. Christian Grethlein, Das »Berliner Modell«. Eine Rekonstruktion seines Ursprungs in religionspädagogischem Interesse, in: 450 Jahre Evangelische Theologie in Berlin, hg. von Gerhard Besier/Christof Gestrich, Göttingen 1989, 483–509.

im Sinne der Grundgesetzzorgaben in Art. 7.3.²⁴ Die systemischen, organisatorischen und didaktischen Konsequenzen dieser Weichenstellung sind weitreichend:

- Der Religionsunterricht liegt in der alleinigen Verantwortung der Religionsgemeinschaften, die für die organisatorische Durchführung zuständig sind und die Qualitätssicherung und Personalversorgung gewährleisten müssen. Der Staat als Schulträger und die Schulleitungen vor Ort müssen bei hinreichender Nachfrage seine Erteilung strukturell ermöglichen, sich aber nicht darüber hinaus mit ihm identifizieren oder für ihn einsetzen. Folglich steht das Fach systemisch unter ständiger »Bringschuld«, was unter den skizzierten Bedingungen mehrheitskultureller Säkularität Kirchenleitungen wie Lehrkräften einiges an Plausibilisierungsarbeit abfordert.
- Für die Schüler:innen bzw. deren Eltern ist der Religionsunterricht ein freiwilliges und daher zusätzliches »Anmeldefach«, für das sie sich bewusst entscheiden müssen und von dem sie sich auch ersatzlos abmelden können. Anders als ordentliche Schulfächer ist das zumeist zweistündige Wahlfach nicht versetzungsrelevant. Es wird auch nicht zensiert und erscheint in der Regel nicht im Zeugnis. Daher sind Religionslehrkräfte in Berlin noch einmal in besonderer Weise gefordert, die Relevanz des Gelernten spürbar werden zu lassen und überhaupt den Unterricht so zu gestalten, dass er von den Schüler:innen als attraktiv und von den Erziehungsberechtigten als gewinnbringend erfahren wird. Insofern weist der Religionsunterricht in Berlin einige Profilmomente informeller Bildung aus, was auch Potenziale in sich birgt: Religionslehrkräfte sind hier freier, den Unterricht konsequent subjektorientiert anzulegen und haben auch bei der Planung von Lernarrangements mehr Freiräume.

Die mit dem Wahlfachstatus gegebene organisatorische Fragilität ist nach der Jahrtausendwende durch zwei Entwicklungen verstärkt worden: Erstens hat das zum Schuljahr 2006/2007 für die Jahrgangsstufe 7–10 eingeführte Pflichtfach Ethik den Entfaltungsspielraum des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe strukturell eingeschnürt. Dem Versuch, den Religionsunterricht über einen Volksentscheid am 26. April 2009 zu einem ordentlichen Lehrfach im Sinne einer Wahlpflichtregelung aufzuwerten, war bekanntlich kein Erfolg beschieden.²⁵ Seitdem ist klar: Wer an staatlichen Schulen in Berlin in der Sekundarstufe I den Religionsunterricht besuchen will, muss dies zusätzlich zum Ethikunterricht tun. Folglich setzt die Realisierung von Religionsunterricht unter diesen Bedingungen

²⁴ Vgl. Häusler, Religion unterrichten in Berlin, 79–81.

²⁵ Vgl. die rückblickende Analyse von Joachim Willems, Interreligiöses Lernen im Berliner Religions-, Weltanschauungs- und Ethikunterricht, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (2012), 51–80, 56–62.

ein hohes Level an Teilnahmemotivation voraus. Diese Konstellation spiegelt sich in beträchtlichen schulartspezifischen Differenzen wider: Während an den Grundschulen im Schuljahr 2019/2020 72 % der Schüler:innen an einem Religions- oder Weltanschauungsunterricht teilnahmen, liegen die Zahlen an den Gymnasien (25 %), in der Integrierten Sekundarstufe (25 %) und an den Schulen mit sonderpädagogischer Förderung (35 %) um einiges niedriger.²⁶

Zweitens stellt die Entwicklung der Teilnahmezahlen die kirchlichen Träger des Religionsunterrichts vor wachsende Herausforderungen.²⁷

Tabelle 1: Teilnehmer:innen am freiwilligen Religions- bzw. Weltanschauungsunterricht in Berlin in den Schuljahren 2010/2011 und 2019/2020²⁸

Schuljahr	Teilnehmer:innen (absolut)		Teilnehmer:innen (prozentual)	
	2010/ 2011	2019/ 2020	2010/ 2011	2019/ 2020
Evangelischer Religionsunterricht	80.393	76.978	25,12	21,20
Katholischer Religionsunterricht	25.021	23.190	7,82	6,39
Islamischer Religionsunterricht	4.833	5.637	1,51	1,55
Jüdischer Religionsunterricht	896	1.015	0,28	0,28
Religionsunterricht der Christengemeinschaft	420	309	0,13	0,09
Alevitischer Religionsunterricht	149	138	0,05	0,04
Buddhistischer Religionsunterricht	31	15	0,01	0,00
Humanistischer Lebenskundeunterricht	49.813	66.244	15,56	18,24
Sonstige Angebote	3.013	3.388	0,94	0,93
Teilnahme insgesamt	164.569	176.913	51,42	48,72
Gesamtzahl der Schüler:innen	320.058	363.155	100	100

Tabelle 1 zeigt zunächst, dass der Status als freiwilliges Wahlfach mit einer im Vergleich zu anderen Bundesländern höheren Anzahl an Angeboten einhergeht.

²⁶ Forschungsgruppe Weltanschauungen in Deutschland (fowid), Berlin. Religions- und Weltanschauungsunterricht 2019/2020, 12. 10. 2020, <https://fowid.de/meldung/berlin-religions-und-weltanschauungsunterricht-20192020> (Stand: 15. 12. 2022). Die Zahlen basieren auf Angaben der Berliner Senatsverwaltung für Bildung und Jugend.

²⁷ Vgl. zum Folgenden Häusler, Religion unterrichten in Berlin, 84–89.

²⁸ Fowid, Religions- und Weltanschauungsunterricht.

Bemerkenswert ist, dass sich der Islamische Religionsunterricht, seit 2001 von der Islamischen Föderation Berlin getragen, als Fachangebot etabliert hat, genauso wie der Jüdische Religionsunterricht, der ebenfalls stabile Teilnahmezahlen hat. Den deutlichsten Anstieg verzeichnet der Humanistische Lebenskundeunterricht, der vom Humanistischen Verband Berlin-Brandenburg KdöR angeboten wird und an den Grundschulen die höchste Partizipationsrate aufweist. Dagegen sinken die Teilnahmezahlen am Evangelischen wie Katholischen Religionsunterricht kontinuierlich.²⁹ Allerdings muss bedacht werden, dass die Teilnahmequote am Evangelischen Religionsunterricht mit 21,2 % im Schuljahr 2019/2020 immer noch deutlich höher liegt als der Anteil von Evangelischen an der Berliner Gesamtbevölkerung – ein angesichts der herausfordernden Rahmenbedingungen bemerkenswerter Erfolg. Zudem umfasst die Statistik nicht den Religionsunterricht an den 17 evangelischen Schulen, an den 16 katholischen Schulen, an den zwei jüdischen Schulen in Trägerschaft der Jüdischen Gemeinde Berlin sowie an der vom Islam Kolleg Berlin e. V. betriebenen Islamischen Grundschule Berlin.³⁰

Nichtsdestotrotz wird es für die Kirchen angesichts von rückläufigen Teilnahmezahlen und dem für Berlin insgesamt charakteristischen Lehrkräftemangel immer schwieriger, ein eigenes konfessionelles Fachangebot an Schulen aufrechtzuhalten. Daher verwundert es nicht, dass die zwischen dem Erzbistum Berlin und der EKBO im Oktober 2017 vereinbarte Zusammenarbeit Kooperationsformen vorsieht, indem konfessionell heterogene Lerngruppen durchgängig von der Lehrkraft einer Konfession unterrichtet werden. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht ist für den Grundschulbereich vorgesehen, basiert auf einem gemeinsamen Schulcurriculum³¹ und kann in zwei Formen erteilt werden: An den sog. Lot-Schulen wird der Religionsunterricht nur in der Verantwortung einer Konfession erteilt. An den Ruth-Schulen findet Religionsunterricht beider Konfessionen statt, die den Unterricht in den verschiedenen Jahrgangsstufen untereinander aufteilen. Im Schuljahr 2019/2020 gab es nur an 31 % der Berliner Schulen, in denen konfessioneller Religionsunterricht erteilt

²⁹ Eine detaillierte Aufschlüsselung für den evangelischen Religionsunterricht findet sich in EKBO (Hg.), Statistik des Evangelischen Religionsunterricht in der EKBO 2019/2020, Berlin 2020, https://ru-ekbo.de/wp-content/uploads/2020/04/StatistikBroschur_2019-2020_.pdf (Stand: 15. 12. 2022).

³⁰ Vgl. Häusler, Religion unterrichten in Berlin, 84–89.

³¹ Erzbistum Berlin/EKBO, Schulcurriculum für den konfessionell-kooperativen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in den Klassenstufen 1–6, Berlin 2017, https://ru-ekbo.de/wp-content/uploads/2018/12/Broschüre-Schulcurriculum_Konfessioneller_Religionsunterricht_2018_web.pdf (Stand: 15. 12. 2022).

wurde, ein durchgängiges Fachangebot für beide Konfessionen.³² In den übrigen Schulen wurden evangelische und katholische Schüler:innen gemeinsam unterrichtet. In den meisten Fällen geschah dies ohne Antrag. Bei den antragsbasierten Angeboten an konfessionell-kooperativem Religionsunterricht lag der Anteil von Lot-Schulen mit 21 % deutlich höher als der von Ruth-Schulen (2 %).

Jedoch sind konfessionelle Differenzen nur ein Aspekt der für den Berliner Religionsunterricht insgesamt charakteristischen Lerngruppenheterogenität, bei der die oben skizzierten Pluralisierungsschübe mit einzurechnen sind – genauso wie die regionalen Differenzen: Wer in Spandau oder Steglitz-Zehlendorf Religionsunterricht erteilt, findet in religiöser, kultureller und sozialer Hinsicht denkbar andere Bedingungen vor als jemand, der dies in Neukölln oder Lichtenberg tut. Folglich müssen Lehrkräfte bereits in der Ausbildungsphase dazu befähigt werden, bei der Planung, Durchführung und Reflexion religiöser Lernprozesse unterschiedliche religiös-weltanschauliche Standpunkte, soziale und kulturelle Hintergründe sowie Leistungsniveaus im Blick zu haben und im Sinne inklusiver Bildung didaktisch einzubinden.

4 Religionslehrkräftebildung an der Humboldt-Universität zu Berlin – konzeptionelle Leitlinien

An die bisherigen Ausführungen anschließend, richtet sich der Fokus nun im Sinne der Gesamtperspektive dieses Bandes auf die Ausbildung von Religionslehrkräften an der Humboldt-Universität (HU) zu Berlin. Es soll deutlich werden, dass und wie sich die konzeptionellen Weichenstellungen bei den gegenwärtigen Bemühungen um eine kontextgerechte Weiterentwicklung der theologisch-religionspädagogischen Professionalisierung an diesem Lehrkräftebildungsstandort an den skizzierten Herausforderungen ausrichten. Da die generellen Rahmenbedingungen bereits differenziert dargestellt worden sind,³³ reicht es an dieser Stelle, die strukturellen Eckpunkte in aller Kürze zu vergegenwärtigen: Die akademische Religionslehrkräftebildung in Berlin ist in modularisierte und gestufte Studiengänge integriert, die sich in eine sechssemestrige Bachelor- und eine viersemestrige Masterphase gliedern. Das Studienfach Evangelische Theologie kann im BA-Studiengang »Bildung an Grundschulen« und im konsekutiven MA-Studiengang »Lehramt an Grundschulen« gemeinsam mit zwei weiteren Studienfächern, in den Studiengängen für das Lehramt an Integrierten Gesamtschulen und an Gymnasien als Kern- und Zweitfach studiert werden.

³² Für die Übermittlung der Zahlen und die überhaupt gute Zusammenarbeit danke ich der Abteilung 4 »Theologische Aus-, Fort- und Weiterbildung, Religionsunterricht, Theologisches Prüfungsamt« der EKBO.

³³ Häusler, Religion unterrichten in Berlin, 93–95.

Entsprechend der beschleunigten Pluralisierung des religiösen und schulischen Feldes in Berlin steht die theologisch-religionspädagogische Professionalisierung an der HU aktuell im Zeichen intensiverer interkonfessioneller und interreligiöser Kooperation. Mit der Gründung der zwei neuen theologischen Zentralinstitute, dem Berliner Institut für Islamische Theologie und dem Zentralinstitut für Katholische Theologie, sind an der HU seit 2019, gemeinsam mit der traditionsreichen evangelischen Theologischen Fakultät, drei Theologien an der Religionslehrkräftebildung beteiligt. Weitet man den Blick auf den Wissenschaftsstandort Berlin-Brandenburg aus, ergeben sich durch die Zusammenarbeit mit der School of Jewish Theology der Universität Potsdam und dem Selma Stern Zentrum für Jüdische Theologie Berlin-Brandenburg im deutschsprachigen Raum singuläre Potenziale, theologisch-religionspädagogische Kompetenz »intertheologisch«³⁴ im Horizont christlicher, islamischer und jüdischer Theologie anzubahnen. Diese Potenziale werden gegenwärtig nicht nur in Gestalt einer wachsenden Anzahl von kooperativen Lehrveranstaltungen eingelöst, sondern auch in die Studien- und Prüfungsordnungen eingeschrieben. So umfasst etwa der BA-Studiengang »Bildung an Grundschulen« ein eigenes Modul »Evangelische Theologie in Kooperation«, an das sich im konsekutiv angelegten MA-Studiengang ein Vertiefungsmodul »Theologien im Dialog« anschließt.³⁵

Kongruent zu den eingangs skizzierten Dynamiken religiöser Globalisierung und mitbedingt durch Forschungsschwerpunkte des Verfassers ist die globale Dimension von Religion und Bildung, Theologie und Religionspädagogik in den vergangenen Jahren bewusst gestärkt und ausgebaut worden. Diese räumlich-kontextuelle Horizonterweiterung spiegelt sich thematisch im Lehrangebot wider, soll aber darüber hinaus auch die innere Struktur der religionspädagogischen Lehrveranstaltungen prägen. Diese sollen nach Möglichkeit durchgängig aktuelle Herausforderungen der Weltrisikogesellschaft adressieren und Perspektiven des außereuropäischen Christentums aufnehmen. Auch die für Berliner Schulen charakteristische Präsenz von orthodoxen Schüler:innen sowie von Angehörigen christlicher Migrationsgemeinden gehen in die hochschuldidaktische Umsetzung des religionspädagogischen Leitprinzips der Multiperspektivität ein.

Da der Religionsunterricht in Berlin keinen selbstverständlichen Platz im schulischen Fächerkanon hat, müssen die für diesen Bildungskontext charakteristischen übergreifenden Profilschwerpunkte auch in der Professionalisierung von Religionslehrkräften wahrnehmbar sein. Folglich sind Digitalität und digitales Lernen als eine möglichst viele Module vernetzende Querschnittsdimension

³⁴ Zu dieser Begriffsprägung vgl. Mira Sievers/Tobias Specker, Intertheologie. Jenseits von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, in: Wort und Antwort 62 (2021), 167–173.

³⁵ Die Studienordnungen finden sich unter www.theologie.hu-berlin.de/de/pruefungsamt/spo (Stand: 15.12.2022).

in die neueren Studiengangrevisionen eingezeichnet. Um dem Inklusionsprinzip Gewicht und Sichtbarkeit zu verschaffen, werden seit 2018 jährlich öffentliche Vorträge zu einer jeweils aktuellen Herausforderung inklusiver Bildung angeboten, oft in Verbindung mit einer religionspädagogischen Lehrveranstaltung und gefördert durch die »Sondertatbestände Inklusion« des Landes Berlin.

Auch wenn Konfessionslosigkeit und Säkularität an der HU wohl weniger bestimmend für die Gesamtausrichtung der Religionslehrkräftebildung sind als an anderen ostdeutschen Universitätsstandorten, bilden sie doch einen Hintergrund, der den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzaufbau durchgängig mit orientiert. Beispielhaft dafür ist die bibeldidaktische Professionalisierung zukünftiger Religionslehrkräfte. Weil auf Seiten der Schüler:innen, aber auch bei den Studierenden immer weniger bibelbezogene Vorkenntnisse und Vorerfahrungen vorausgesetzt werden können, reicht es nicht, aktuelle Ansätze der Bibelarbeit konzeptionell zu erschließen und kritisch zu reflektieren. Vielmehr müssen sie performativ erprobt und schrittweise eingeübt werden. Folglich haben evangelisch-theologische Lehramtsstudierende die Möglichkeit, angeleitet Kompetenzen biblischen Erzählens auszubilden, sich für die Durchführung eines Bibel-Parkours zu qualifizieren oder in einem zertifizierten Grundkurs die Methode des Bibliologs kennenzulernen und einzuüben. In diesen performanzorientierten Werkstatt- und Qualifizierungsformaten sind externe Kooperationspartner aus der evangelischen Bildungslandschaft Berlins (das Amt für kirchliche Dienste der EKBO, die von Cansteinsche Bibelanstalt Berlin, die Berliner Stadtmission etc.) eingebunden.

Aufgrund der herausfordernden und teils prekären Rahmenbedingungen kommen den schulpraktischen Studienanteilen in Berlin noch einmal hervor gehobene Bedeutung zu. Diese haben ihr Herzstück im für das dritte Semester der Lehramtsmasterstudiengänge vorgesehenen Praxissemester, das in religionspädagogischen Lehrveranstaltungen vorbereitet und praxisnah begleitet wird, auch in der Form von Unterrichtsbesuchen und -nachgesprächen. Doch auch das Religionspädagogische Proseminar und das Fachdidaktische Seminar schließen eine Hospitationsphase ein, um die Studierenden frühzeitig und schrittweise mit den pluriformen Kontexten des Religionsunterrichts in Berlin vertraut zu machen.

Eine besondere Vernetzungsfunktion nimmt schließlich die von Tuba Isik, Teresa Schweighofer und dem Autor jedes Wintersemester angebotene Religionspädagogische Sozietät ein. Als religionsverbindende Reflexions- und Innovationswerkstatt konzipiert, schlägt sie Brücken zwischen allen an der Religionslehrkräftebildung in Berlin beteiligten Hochschuleinrichtungen (Evangelische Hochschule Berlin, HU Berlin, Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Universität Potsdam), zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrkräftebildung sowie zwischen verantwortlichen Akteur:innen in der Kirchenleitung, in der Schulpraxis und in der Wissenschaft. Hier verdichtet sich,

was Berlin mit anderen Kontexten verbindet und gleichzeitig besonders auszeichnet: Mit dem Religionsunterricht geht es nur mit vereinten Kräften voran.

5 Ausblick auf eine Zukunftsaufgabe: Religionssensibilität als vernachlässigte Dimension pädagogischer Professionalität

Zum Abschluss sei eine Leerstelle im religionspädagogischen Professionalisierungsdiskurs angeleuchtet, die sich ebenfalls im schulischen Kontext der Hauptstadt besonders bemerkbar macht. Da der Religionsunterricht an den staatlichen Schulen Berlins kein ordentliches Unterrichtsfach ist und nur von einer Minderheit der Schüler:innen besucht wird, ist – zumindest idealiter – die Schule insgesamt und damit jede Lehrkraft verstärkt aufgefordert, in ihrem Bildungshandeln achtsam mit religiöser Heterogenität umzugehen.³⁶ Die im zweiten Teil referierten Befunde zur religionsbezogenen Diskriminierung an Berliner Schulen lassen erkennen, dass an dieser Stelle akuter Handlungsbedarf besteht und noch ein weiter Weg zu gehen ist. Folgerichtig wird die Religionspädagogik in Berlin beides im Blick haben müssen: die fachdidaktische Professionalisierung von Religionslehrer:innen wie auch den gezielten Aufbau von Kompetenzen religionssensiblen Unterrichtens im Rahmen der allgemeinen Lehrkräftebildung. Einmal mehr wird deutlich, dass sich im Fall Berlins das Exzeptionelle und das Exemplarische religionspädagogisch nicht ausschließen. Vielmehr kann gerade die Arbeit an dem, was diesen Kontext gegenwärtig außergewöhnlich macht, exemplarische Bedeutung für eine in vielerlei Hinsicht offene Zukunft religiöser Schulbildung in Deutschland gewinnen.

³⁶ Zu dieser Professionalisierungsaufgabe vgl. Henrik Simojoki, *Religious Sensitivity and Teacher Professionalism in the Field of School-Based Refugee Education. Empirical Findings and Conceptual Perspectives*, in: *Religious Diversity at School. Educating for New Pluralistic Contexts*, hg. von Ednan Aslan/Marcia Hermansen, Wiesbaden 2021, 109–122.

Mehrperspektivischer Religionsunterricht

Differenz im Religionsunterricht neu denken¹

Uta Pohl-Patalong

Das Nachdenken über eine tragfähige theologisch-religionspädagogische Bildung für Gegenwart und Zukunft ist zwingend verbunden mit der Frage, für welche Form des Religionsunterrichts gegenwärtig eigentlich ausgebildet wird. Dass die klassische Form der »Konfessionalität« von Religionsunterricht, die die Lerngruppen konsequent nach Religionsgemeinschaft trennt und sie in der »eigenen« Religion beheimatet, angesichts der gegenwärtigen religiösen Pluralität an ein Ende gekommen ist, darüber ist sich die religionspädagogische Diskussion weitgehend einig.² Kein Konsens besteht jedoch darin, in welcher Weise sich der Religionsunterricht in Deutschland künftig organisieren soll. In der Debatte darum, die sich in den verschiedenen Workshops dazu auf dieser Tagung spiegelt, zeigt sich, dass drei Faktoren entschieden und zueinander in Beziehung gesetzt werden müssen:

- die Frage, wer in welcher Zusammensetzung unterrichtet wird,
- die Frage, wer unterrichtet,
- die Frage, aus welcher Perspektive³ und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten der Unterricht erteilt wird.

¹ Der Beitrag entspricht einer überarbeiteten Fassung von Uta Pohl-Patalong, Mehrperspektivischer Religionsunterricht. Eine Modellidee aus Schleswig-Holstein, in: Dialogischer Religionsunterricht. Positionen, Kontroversen und Perspektiven, hg. von Thorsten Knauth/Wolfram Weiße, Religionen im Dialog 19, Münster 2020, 161–178.

² Zum Konfessionalitätsbegriff und seinen Varianten vgl. Antonia Lüdtkke, Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken, Stuttgart 2020.

³ Mit dem Begriff der »Perspektive« wird berücksichtigt, dass in allen Lehrplänen bzw. Fachanforderungen schon seit Jahrzehnten andere Konfessionen und Religionen sowie die Auseinandersetzung mit religionskritischen Überzeugungen verbindlich sind und ebenso verbindlich lebensweltliche, ethische und philosophische Themen unterrichtet werden. Entscheidender als die Inhalte scheint mir daher die *Perspektive* zu sein, aus der diese Themen sowie andere weltanschauliche Auffassungen bearbeitet werden.

Bei allen drei Faktoren greift das Leitmerkmal der Differenz: Die Unterrichteten gehören formal unterschiedlichen oder auch gar keinen Religionsgemeinschaften an und zeigen darüber hinaus ein großes Spektrum religiöser Sozialisationen und Prägungen. Die Differenz auf der Ebene der Lehrkräfte wird dadurch generiert, dass sie bislang (überwiegend) einer bestimmten Religionsgemeinschaft angehören müssen und sich dadurch von anderen, theoretisch auch potenziell Unterrichtenden, abgrenzen. Schließlich gibt es die Perspektiven auf Religion in der Spätmoderne nur im Plural und damit in Differenz.

Jedes der gegenwärtigen organisatorischen Modelle in Deutschland, Religion zu unterrichten, folgt einem bestimmten Umgang mit Differenz auf diesen drei Ebenen und repräsentiert eine Möglichkeit, diese einander zuzuordnen: Das klassische konfessionelle Modell bringt idealiter die Differenz der religiös-konfessionellen Perspektiven und der Lehrkräfte organisatorisch mit der Differenz auf der Ebene der Lernenden zur Deckung. Wenn es islamischen, alevitischen und/oder jüdischen Religionsunterricht gibt, folgen diese ebenfalls der Idee, die Klassengemeinschaft für das Fach Religion aufzulösen und nach Religionsgemeinschaften getrennte Lerngruppen aus der Perspektive dieser Religionsgemeinschaft durch entsprechende Lehrkräfte zu unterrichten.

Spätestens mit der Öffnung des evangelischen Religionsunterrichts für nicht-evangelische Kinder und Jugendliche seit den 1990er Jahren hat sich jedoch faktisch der Umgang mit diesen Differenzgrößen verändert, als aus der »Dreierhomogenität« die »Zweierhomogenität« wurde, nach der Differenz auf der Ebene der Lehrkraft und der inhaltlichen Perspektiven ausreichen, um den Religionsunterricht als evangelisch zu qualifizieren. Auf der Ebene der Lernenden ist dabei faktisch eine eigentümliche Gemengelage im Umgang mit Differenz entstanden: Einerseits wird sie durch die Offenheit für alle eingezogen, andererseits durch die Existenz eines katholischen Unterrichts mit dem Anspruch auf eine möglichst weitgehende »Dreierhomogenität« zwischen den Konfessionen häufig (aber nicht immer) aufrechterhalten und ggf. durch die Einführung von islamischem, alevitischem oder jüdischem Religionsunterricht verstärkt. Gibt es diesen jedoch in einem Bundesland oder einer Schule nicht, wird im Ergebnis nicht selten stärker zwischen den christlichen Konfessionen getrennt als zwischen den Religionen, da dann häufig Angehörige muslimischer, alevitischer oder jüdischer Religionsgemeinschaften am evangelischen Unterricht teilnehmen. Gleichzeitig wurde evangelischerseits bislang erstaunlich wenig reflektiert, was es für einen evangelischen Religionsunterricht didaktisch bedeutet, wenn er sich in religiös heterogenen Lerngruppen ereignet.⁴

Andere Varianten im Umgang mit den Differenzebenen zeigen sich in den alternativen organisatorischen Modellen des Religionsunterrichts. So kann die

⁴ Vgl. jedoch Saskia Eisenhardt u. a. (Hg.), Religion unterrichten in konfessioneller, religiöser und weltanschaulicher Vielfalt. Ein Handbuch, Göttingen 2018.

klassisch-konfessionelle Lösung der Deckungsgleichheit in der einen Phase mit der Wiedereinsetzung der Klassengemeinschaft verbunden werden, wenn in einer Spielart des konfessionell-kooperativen Modells oder auch eines religions-kooperativen Modells vorgängig getrennte Lerngruppen in gemeinsamen Lernphasen wieder zusammengeführt werden.⁵ Dabei werden dann die inhaltlich-perspektivischen Differenzen insofern auf die Lernenden verlagert, als die Erwartung besteht, dass sie gegenüber der anderen Konfession die Perspektive »ihrer« Religionsgemeinschaft repräsentieren sollen. Es kann jedoch auch die Differenz der inhaltlichen Perspektivität aufrechterhalten und durch die Lehrkräfte repräsentiert werden – und zwar gleichzeitig im Nebeneinander –, während sie auf der Ebene der Kinder und Jugendlichen eingezogen wird: Dann wird die gesamte Klasse (ausgenommen diejenigen, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen) im Teamteaching zwischen evangelischer und katholischer Lehrkraft oder zwischen christlicher und muslimischer Lehrkraft unterrichtet.⁶ Wenn wiederum die Klasse gemeinsam von einer Lehrkraft einer Konfession unterrichtet wird, wie es in dem gerade in Niedersachsen beschlossenen »Christlichen Religionsunterricht« der Fall ist, muss die Bedeutung der Konfessionalität der Lehrkraft und die Frage, welchen Einfluss diese auf die inhaltlichen Perspektiven des Unterrichtsgeschehens haben soll, eingehend reflektiert werden⁷ – erst recht, wenn dieses Modell auf andere Religionen erweitert werden sollte.

Gleiches gilt für den Hamburger Weg. Hier wird auf der Ebene der Lernenden programmatisch keine Differenzierung nach Religionsgemeinschaften vorgenommen, was häufig zu einem Unterricht im Klassenverband führt (eine Abmeldung erfolgt i. d. R. nur in den höheren Klassenstufen, wo auch Philosophie als Ersatzfach angeboten wird). Inhaltlich soll der Unterricht multireligiös gestaltet werden, dessen Leitlinien und Unterrichtsmaterialien von einem interreligiösen Gesprächskreis entwickelt wurden. Die Neugestaltung stärkt dabei die Wahrnehmung von Differenzen auf der inhaltlichen Ebene und fordert bestimmte

⁵ Vgl. zu dieser Variante Friedrich Schweitzer/Albrecht Biesinger, *Gemeinsamkeiten stärken – Unterschieden gerecht werden. Erfahrungen und Perspektiven zum konfessionell-kooperativen Religionsunterricht*, Freiburg i.Br. u.a. 2002, 92 f.; Katja Böhme, *Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation*, in: *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, hg. von Bernd Schröder, Neukirchen-Vluyn 2014, 31–44.

⁶ Vgl. konzeptionell Carsten Gennerich/Reinhold Mokrosch, *Religionsunterricht kooperativ. Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts in Niedersachsen und Perspektiven für einen religions-kooperativen Religionsunterricht*, Stuttgart 2016.

⁷ Vgl. dazu Schweitzer/Biesinger, *Gemeinsamkeiten*, 93 f.; Joachim Weinhardt, *Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg*, in: *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur*, hg. von Bernd Schröder, Neukirchen-Vluyn 2014, 19–30.

Phasen, in denen sich die Lernenden mit den Inhalten der Religionsgemeinschaft beschäftigen, der sie angehören. In der ersten Phase des Hamburger Weges wurde die religiöse Differenz auf der Ebene der Lehrkräfte in der Anforderung umgesetzt, dass alle Lehrkräfte einer evangelischen Kirche angehören mussten. Dies wurde im »RUfa 2.0.« um die Angehörigen derjenigen Religionsgemeinschaften, mit denen ein Staatsvertrag besteht, erweitert – nach wie vor ist aber die Religionszugehörigkeit ein entscheidendes Differenzmerkmal. Die Lehrkräfte sollen Inhalte und Perspektiven unterschiedlicher Religionsgemeinschaften unterrichten, selbst jedoch authentisch ihre religiöse Perspektive vertreten: »Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre eigene Position ohne Dominanz, pädagogisch verantwortet und argumentativ ein. Sie exemplifizieren für Schülerinnen und Schüler religiöse Positionalität jenseits der Alternative von Egalität oder Fundamentalismus. Sie sind Bürgen für eine empathische, respektvolle und offene Dialog-Kultur und üben auf diese Weise mit den Schülerinnen und Schülern den kategorischen Imperativ für religiöse Bildung ein: »Präsentiere und repräsentiere deine eigenen Überzeugungen stets so, dass du deren Verbindlichkeit für dich selbst auch allen anderen für die ihren zumindest zugestehst.«⁸ Damit wird tendenziell zwischen der religiösen Perspektive der Lehrkraft und der didaktischen Perspektive des Unterrichts getrennt.

Schließlich können die Differenzen auch auf allen drei Ebenen eingezogen werden. Dies ist im Fach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde« im Bundesland Brandenburg und auch in vielen anderen europäischen Ländern der Fall: Es erfolgt keine Trennung nach Religionsgemeinschaften, die religiöse Zugehörigkeit und Überzeugung der Lehrkräfte ist nicht relevant für ihre Anstellung und sie soll keinen perspektivischen Unterricht erteilen. Damit wird der Rahmen des Religionsunterrichts zugunsten der Religionskunde verlassen.

Bereits die erheblichen Unterschiede zwischen den Bundesländern (sowie im Einzelnen dann auch regional und lokal) im Umgang mit den drei Differenzebenen zeigen, dass es gegenwärtig in Deutschland offensichtlich keinen Konsens gibt, wie mit der Spannung zwischen religiöser Heterogenität einerseits und

⁸ Seitens der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg wird die Trennung zwischen der persönlichen Perspektive der Lehrkraft und der didaktischen Perspektive ihres Unterrichts fortgeschrieben: »Für die Vorbildfunktion von Lehrkräften wäre somit eine konfessionelle Verortung der Lehrkraft Voraussetzung, ohne dass ihre spezifische Konfessionszugehörigkeit über die spezifische Konfessionalität des Unterrichts entscheiden würde.« (Für beide Joachim Bauer, Die Weiterentwicklung des Hamburger Religionsunterrichts in der Diskussion zwischen Verfassungsrecht und Schulpädagogik, in: Zeitschrift für evangelisches Kirchenrecht 59 [2014], 227–257, 256) Auch die gegenwärtig entwickelten Unterrichtsmaterialien, die unabhängig von der jeweiligen Lehrkraft vorsehen, dass Lernende sich in gewissen Anteilen mit der je eigenen Religion beschäftigen, weisen in diese Richtung.

religiöser Perspektivität andererseits sinnvoll umgegangen werden kann. Ein Modell, das alle – wiederum hochgradig differenten – Anliegen an den Religionsunterricht befriedigt, gibt es bislang offensichtlich nicht.

Vor diesem Hintergrund haben mein Team und ich vor einigen Jahren eine Modellidee in die Debatte eingebracht, die weniger als Lösungsvorschlag zur sofortigen Umsetzung gedacht ist denn als Gedankenanstoß, wie sich die drei Differenzfaktoren noch einmal anders in Beziehung setzen ließen. Die Modellidee ist entstanden aus der 2013–2017 durchgeführten ReVikoR-Studie, die von der Nordkirche initiiert und finanziert wurde und mit der wir sie auch in Kooperation durchgeführt haben. Ihre Leitfrage war, wie im evangelischen Religionsunterricht mit der faktischen religiösen Heterogenität der Lerngruppen umgegangen wird. Dabei ist eine wichtige Voraussetzung, dass in Schleswig-Holstein nicht selten die ganze Klasse am nominell evangelischen Religionsunterricht teilnimmt, weil nicht durchgehend katholischer Religionsunterricht und Philosophie angeboten werden und islamischer Religionsunterricht nicht existiert. Wir haben in diesem Rahmen sofort Unterrichtende als auch Unterrichtete aller Schularten qualitativ und quantitativ befragt.⁹ Dabei ragte als ein zentrales und überraschend eindeutiges Ergebnis heraus, dass sich sowohl eine große Mehrheit der Lehrkräfte von 87,1 %¹⁰ als auch der Lernenden mit 89,5 %¹¹ einen Religionsunterricht im Klassenverband wünscht, und zwar weitgehend unabhängig davon, ob dies der jeweils erlebten Praxis entspricht oder nicht. Auffallend ist dabei zudem, dass in den Schulformen, die mit einer größeren Vielfalt religiöser Zugehörigkeiten umgehen, die Zustimmung noch höher ist.

Begründet wird dies in der qualitativen Studie von den Jugendlichen mit höheren Lerneffekten, einer größeren Attraktivität des Faches, aber auch damit, dass eine Trennung nach Religionsgemeinschaften als das gesellschaftlich falsche Signal empfunden wird. Religion sei das einzige Schulfach, in dem man das Zusammenleben Verschiedener und den gegenseitigen Respekt erlernen könne. In den Lebenswelten vieler Jugendlicher hat die Trennung nach Religionsgemeinschaften häufig keine Plausibilität.

Oktay (muslimisch): Da können ja gleich auch die Schulen trennen, also ich find' das 'ne sehr schwachsinnige Frage. [...]

Olida (muslimisch): Ich finde, wenn Toleranz geschaffen werden soll, müssen die Leute alle zusammen unterrichtet werden.

⁹ Vgl. Uta Pohl-Patalong u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016; dies. u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt II. Perspektiven von Schüler:innen*, Stuttgart 2017.

¹⁰ A. a. O., 219.

¹¹ A. a. O., 207.

Oktay: Ich finde, wir leben im 21. Jahrhundert. Ich glaube, da sollte es normal sein und [...] wir sind ja auch im Klassenverband. Ich diskriminiere ja keinen, weil der vielleicht anders glaubt als ich. Das sind trotzdem meine besten Freunde, so. Ich glaube, das sollte jetzt nicht an der Religion scheitern.

Olivia (katholisch): Ja, das ist ein Stück weit Ausgrenzung, finde ich dann. Das ist dann: das sind die Moslems, das die Christen und die gehören dann nicht zusammen, obwohl es alles eigentlich zusammen gehört.¹²

In der Frage einer erkennbaren Positionalität der Lehrkräfte ist die Zustimmung nicht ganz so stark, aber bei Lehrkräften mit 57,7 %¹³ und – deutlich stärker – bei den Kindern und Jugendlichen mit 73,3 %¹⁴ doch überwiegend vorhanden. Eine Schülerin sieht dies als Qualitätsmerkmal des Religionsunterrichts an:

Ella (evangelisch): Ich find' das auch besser, weil wenn man den Kindern was über Religion beibringen möchte, muss man ja nicht nur Religion wissen, sondern auch richtig Religion fühlen, weil sonst kann man das ja nicht weitervermitteln. (E 3,4–6)¹⁵

Anders als manchmal vermutet kann die religiöse Position der Lehrkraft dabei sogar als Voraussetzung betrachtet werden für die Offenheit für differente religiöse Positionen:

Olida (muslimisch): Also wenn da vorne jetzt jemand stehen würde und uns von Gott oder verschiedenen Religionen erzählen möchte oder soll [...], das würde sie vielleicht nicht so glaubwürdig 'rüberbringen, sondern so, es wäre ihr vielleicht gleichgültig. Und gläubige Menschen, die glauben ja an eine höhere Macht und die glauben an einen Gott und die tolerieren wahrscheinlich auch andere Religionen, in denen es andere Götter gibt oder andere Sichtweisen. Dass die so offen dafür sind. Und Menschen, die nicht daran glauben, sind eher wahrscheinlich so, dass sie sagen: ›Nein gibt's nicht‹ und das abschließen damit: ›Also für mich gibt's nicht‹. Und ich weiß nicht, ob das so überzeugend ist, dass man das dann Schülern beibringen kann. (O 5,25–34)¹⁶

¹² A. a. O., 220.

¹³ A. a. O., 143.

¹⁴ A. a. O., 188.

¹⁵ A. a. O., 192.

¹⁶ A. a. O., 193f. Diese Überzeugung kann als durchaus charakteristisch für muslimische Befragte gelten, geben doch in der quantitativen Befragung 82 % der Angehörigen muslimischer Religionsgemeinschaften im Rahmen ihrer Teilnahme am evangelischen Religionsunterricht an, es gut bzw. eher gut zu finden, wenn eine Lehrkraft religiös kenntlich ist, auch wenn sie nicht ihrer eigenen Religion angehört.

Motiviert davon, diese differenzierte Argumentation zugunsten eines nicht nach Religionsgemeinschaft trennenden Religionsunterrichts ernst zu nehmen, die gleichzeitig jedoch die Differenzen auf der Ebene der Lehrkräfte und der inhaltlichen Perspektiven des Religionsunterrichts klar umsetzt, haben wir die Idee des »mehrperspektivischen Religionsunterrichts« entwickelt.¹⁷ Es sieht vor, den Religionsunterricht im Klassenverband zu erteilen (ausgenommen selbstverständlich diejenigen, die von ihrem Recht auf Abmeldung nach Art 7.3 GG Gebrauch machen) und damit die Differenz auf der Ebene der Lerngruppen didaktisch zu nutzen.¹⁸ Differenz wird jedoch auf der Ebene der Lehrkräfte und des Unterrichtsgeschehens strukturell umgesetzt und diese Ebenen werden miteinander gekoppelt. Dies könnte entweder in einem Teamteaching von mindestens zwei Lehrkräften unterschiedlicher Religionsgemeinschaften umgesetzt werden oder aber in einem phasenverschobenen Einsatz von Lehrkräften unterschiedlicher Religionsgemeinschaften in der gleichen Lerngruppe. In jeder Klasse würde dann für einen bestimmten Zeitraum Religionsunterricht aus der Perspektive einer Religionsgemeinschaft bei einer Lehrkraft dieser Religionsgemeinschaft erteilt; anschließend würde die Klasse von einer Lehrkraft einer anderen Religionsgemeinschaft in deren Perspektive unterrichtet. Dabei wären heute natürlich die digitalen Möglichkeiten, Lehrkräfte unterschiedlicher Religionsgemeinschaften einzusetzen, noch einmal ganz anders zu nutzen als bei der Entwicklung des Modells. Die Lehrkräfte würden eng miteinander kooperieren, indem sowohl auf der Ebene der Lehrpläne bzw. Fachanforderungen als auch auf der Ebene der Schule die Unterrichtsinhalte und die zu vermittelnden Kompetenzen gemeinsam erarbeitet und festgelegt würden. Voraussetzung ist selbstverständlich die forcierte Ausbildung staatlicher Lehrkräfte in den unterschiedlichen Religionen im jeweiligen Bundesland. Noch nicht gelöst wäre damit das zu Recht eingewendete Problem, dass es damit keine kontinuierliche Bezugsperson gibt, die gerade für die Bearbeitung existentieller Themen wesentlich

¹⁷ Eine ähnliche Idee hat Andreas Obermann vor einigen Jahren schon einmal für die Beruflichen Schulen unter dem Stichwort »rotierender Religionsunterricht« in die Diskussion eingebracht (vgl. Andreas Obermann, Religion unterrichten zwischen Kirchturm und Minarett. Perspektiven für einen dialogisch-konfessorischen Unterricht der abrahamitischen Religionsgemeinschaften an beruflichen Schulen, Berlin u.a. 2006, 345 f.); soweit ich sehe, jedoch nicht näher ausgeführt.

¹⁸ Dabei kann von manchen Lehrkräften (wie auch in dem Workshop, auf dem der Beitrag basiert) die Offenheit der Lernenden, über den eigenen Glauben zu sprechen, in nach Religionsgemeinschaften getrennten Gruppen auch als höher erlebt werden, während andere die Offenheit beim Unterricht im vertrauten Klassenverband gestärkt sehen. Aber auch gegenüber der ersten Position ist zu fragen, in welchem didaktischen Rahmen sonst der gesellschaftlich so nötige Dialog zwischen unterschiedlichen religiösen Positionen gelernt und geübt werden soll, wenn nicht in der öffentlichen Schule.

ist. Dem wäre möglicherweise mit der Möglichkeit zu begegnen, dass es jeweils für ein oder zwei Schuljahre eine »Hauptreligionslehrkraft« gibt, die immer wieder größere Teile des Unterrichts gestaltet. Ansonsten wäre wie immer im Widerstreit unterschiedlicher berechtigter Anliegen zu fragen, welchem mit welcher Begründung Priorität zukommen soll.

Inhaltlich wäre die Perspektive der Religionsgemeinschaft, die durch die jeweilige Lehrkraft repräsentiert wird, leitend, ohne dass die religiösen Perspektiven, Positionen und Überzeugungen der Lernenden ignoriert oder marginalisiert würden. Die Aufgabe wäre dabei die gleiche wie im gegenwärtigen für alle offenen evangelischen Religionsunterricht, die didaktische Reflexion und Sensibilität erfordert: Kinder und Jugendliche unterschiedlicher religiöser Zugehörigkeiten und Überzeugungen (bzw. auf der Suche nach diesen) werden zur Auseinandersetzung mit einer bestimmten religiösen Perspektive eingeladen und aufgefordert, ohne dass die Erwartung oder gar ein Drängen besteht, diese für sich zu übernehmen – der Beutelsbacher Konsens gilt selbstverständlich auch in diesem Modell. Die prinzipielle Perspektivität von Religion und damit auch von religiösen Lernprozessen würde jedoch nicht nur aufrechterhalten, sondern eher gestärkt. Das Modell versteht damit Konfessionalität im Sinne perspektivisch und gleichzeitig in der Einsicht, dass es Religion nicht »neutral« gibt, aber ebenso wenig im Singular und dass der konstruktive Dialog zwischen den Perspektiven essenziell ist für die »Sache« ebenso wie für die Gesellschaft.¹⁹ In der Auseinandersetzung mit differenten religiösen Perspektiven und Überzeugungen kann didaktisch ein Raum dafür entstehen, die eigene Position zu reflektieren, zu stärken und zu hinterfragen – oder allererst zu entwickeln. Religiöse Positionalität und Urteilsfähigkeit des Subjekts ist ein wesentliches Ziel des mehrperspektivischen Religionsunterrichts. Alle Lehrkräfte hätten dabei die Aufgaben, diese Lernprozesse sensibel und wertschätzend zu begleiten und im Umgang mit diesem religiösen Lernen als Vorbild zu dienen, auch wenn sie eine andere religiöse Position einnehmen. Die stellt in der Tat, wie zu Recht kritisch angemerkt wird, hohe Anforderungen an die Lehrkräfte, die Auswirkungen auf ihre Ausbildung in allen Phasen haben müssen. Aus Gründen der Arbeitsökonomie monoperspektivisch zu bleiben, würde zwar individuell entlasten, den Herausforderungen der Gegenwart jedoch kaum gerecht werden.

In jedem Fall sind didaktische Absprachen vonnöten, die erst den Religionsunterricht zu einem Ganzen machen, auch wenn (und vielleicht gerade weil) er aus verschiedenen Perspektiven erteilt wird. Didaktische Grundsätze wie Subjektorientierung, Akzeptanz von Verschiedenheit, Gendersensibilität und -gerechtigkeit müssen gemeinsam getragen und als durchgehende didaktische

¹⁹ Vgl. dazu Antonia Lüdtkke/Uta Pohl-Patalong, »Konfessionalität« des Religionsunterrichts? Wandlungen des Begriffs im Kontext religiöser Heterogenität, in: PrTh 53 (2018), 84–90; Lüdtkke, Confessional Gap, 371–397.

Prinzipien erkennbar sein. Dies bildet eine nicht geringe Herausforderung im Dialog zwischen den Traditionen der unterschiedlichen Religionsgemeinschaften, ist aber im Grunde auch in allen anderen Modellen, in denen Lehrkräfte aus unterschiedlichen religiösen Hintergründen Verantwortung für religiöse Bildung in öffentlichen Schulen übernehmen, erforderlich.

In welchen Anteilen und in welchen Kombinationen Lehrkräfte der Religionsgemeinschaften vorkommen, könnte und sollte kontextuell, also flexibel nach den Verhältnissen in der jeweiligen Schule entschieden werden. So könnten evangelische und katholische Perspektiven ebenso wechseln wie evangelische, katholische und muslimische oder katholische, muslimische und jüdische oder evangelische, muslimische und alevitische. Es dürfte nur selten realistisch sein, das gesamte Spektrum von Religionsgemeinschaften in der gleichen Klasse einzusetzen, zumal dies selbstverständlich größer ist als die genannten fünf, sondern es ginge um das exemplarische Aufzeigen von Differenz und damit um die Einübung von Mehrperspektivität und Pluralitätsfähigkeit im religiösen Lernen. Dabei sollten die jeweiligen schulischen Verhältnisse Berücksichtigung finden, so dass in Schulen mit großen muslimischen Anteilen die Lehrkraft halbjährlich zwischen einer Lehrkraft einer christlichen Konfession und einer muslimischen Lehrkraft wechseln könnte bzw. wenn es größere alevitische oder jüdische Anteile gibt, diese verbindlich vorkommen. Aber auch in Schulen mit sehr geringen Zahlen nicht-evangelischer oder nicht-katholischer Lernender sollten alle Klassen die Chance haben, beispielsweise für einen Monat im Jahr Religion aus der Perspektive einer anderen Religionsgemeinschaft authentisch zu erleben und sich mit dieser auseinanderzusetzen. Damit würde einerseits der sehr unterschiedlichen Situation in den Bundesländern, Regionen und Schulen Rechnung getragen. Andererseits würde ein (noch) weitgehendes Vorherrschen einer christlichen Konfession in einer Schule (wie es in bestimmten Gegenden Schleswig-Holsteins der Fall ist) nicht dazu führen, die gesellschaftlich bestimmende religiöse Heterogenität zu ignorieren und die Bedeutung des Religionsunterrichts für die Ausbildung religiöser Pluralitätskompetenz zu unterschätzen. Besonders die Äußerungen der Jugendlichen zur Bedeutung eines gemeinsamen Religionsunterrichts zeigen eindrucklich, wie wichtig ein Religionsunterricht, der Pluralitätsfähigkeit umsetzt und einübt, für die Zukunft der Gesellschaft mit einer immer größer werdenden Bedeutung von Religion ist. Angesichts dessen erscheint mir der aus der Binnenperspektive verständliche Wunsch der Religionsgemeinschaften, mit ihrer jeweiligen Perspektive so stark wie möglich in der Schule präsent zu sein und Heranwachsende prägen zu können, im Verhältnis weniger gewichtig als diese zentrale gesellschaftliche Aufgabe. Für diese müssen Formen jenseits des klassischen konfessionellen Modells gesucht und diskutiert werden, wozu die Modellidee des mehrperspektivischen Religionsunterrichts einen Beitrag leisten möchte.

Das Modell fand übrigens in der ReVikoR-Studie angesichts dessen, dass es für alle Befragten neu ist und Umstrukturierungen bedeuten würde, eine erstaunlich große Zustimmung: 53,9 % der Lehrkräfte stimmten dem spontan zu²⁰ und 73,3 % der Jugendlichen sahen es vollständig oder tendenziell positiv.²¹ Selbstverständlich sind noch viele organisatorische und didaktische Details des Modells offen. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt soll es die Debatte bereichern um eine alternative Möglichkeit, mit religiöser Differenz in einer Weise umzugehen, die den Anliegen von denen, um die es im Religionsunterricht wesentlich geht, gerecht wird.

²⁰ Vgl. Pohl-Patalong u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht*, 288.

²¹ Vgl. Pohl-Patalong u. a., *Konfessioneller Religionsunterricht II*, 233.

Multitheologische Aus- und Fortbildung für den Religionsunterricht für alle in Hamburg

Hüseyin Ağuiçenoğlu, Jochen Bauer und Sarah Edel

Religionsunterricht für alle 2.0

2013 vereinbarten die Freie und Hansestadt Hamburg mit der evangelischen Kirche, den islamischen Religionsgemeinschaften und der Alevitischen Gemeinde, den bis dato allein von der evangelischen Kirche getragenen »Religionsunterricht für alle« weiterzuentwickeln. 2014 stieß die Jüdische Gemeinde, 2022 auch die katholische Kirche zu diesem Projekt dazu. Die Grundstruktur eines gemeinsamen, dialogischen Religionsunterrichts in gemischtkonfessionellen Lerngruppen sollte beibehalten, aber in eine trägerplurale Verantwortungsstruktur im Rahmen von Art. 7 Abs. 3 GG überführt werden. In einem umfassenden Prozess galt es neben dem institutionellen Rahmen auch Schulpraxis, Didaktik und Rahmenpläne sowie die Lehrerbildung und -zulassung weiterzuentwickeln. Ab 2014 wurden die Grundlagen der zukünftigen Didaktik und der Lehrerbildung festgelegt; es folgten eine umfangreiche Erprobung und Evaluation in Pilotschulen sowie Expertenbefragungen im Rahmen didaktischer Symposien.¹ Ein verfassungsrechtliches Gutachten bestätigte, dass die Neukonzeption unter bestimmten Bedingungen »gegenüber der Praxis des konventionellen bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts kaum in einen Rückstand geraten [dürfte], den Auftrag bewusster religiöser Beheimatung zu erfüllen.«² 2019 beschlossen alle beteiligten Religionsgemeinschaften und die Behörde für Schule und Berufsbildung die flächenweite Umsetzung. Mit neuen Rahmenplänen wird dieser weiterentwickelte »Religionsunterricht für alle 2.0« (RUfa 2.0) ab

¹ Vgl. Jochen Bauer, Religionsunterricht für alle 2.0, in: RpB 45 (2022), 33–43; Ders., Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart 2019.

² Hinnerk Wißmann, Religionsunterricht für alle? Zum Beitrag des Religionsverfassungsrechts für die pluralistische Gesellschaft, Tübingen 2019, 83.

dem Schuljahr 2023/24 an allen staatlichen Hamburger Schulen in allen Schulformen verbindlich eingeführt.³

RUfa 2.0 ist kein Fenstermodell, in dem sich Lehrkräfte unterschiedlicher Religionszugehörigkeit abwechseln, vielmehr wird jedes Thema multiperspektivisch erarbeitet. Eine subjekt- und handlungsorientierte Unterrichtskultur in den Hamburger Schulen ermöglicht auch (religions-)differenzierende Lernarrangements, ohne dass die Lerngruppe äußerlich aufgelöst wird. Im Dialog setzen sich die Schülerinnen und Schüler miteinander und mit den thematisierten Perspektiven auseinander. Authentische Materialien erschließen die Inhalte derjenigen Religionen und Konfessionen, die für die einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe von besonderer Bedeutung sind.⁴ Welche Rolle kommt dabei den Lehrkräften zu, welche Kompetenzen benötigen sie und wie können diese in den drei Phasen der Lehrerbildung erworben werden?

Grundkonzeption der Lehrerbildung

Im RUfa 2.0 sind die Lehrerinnen und Lehrer weder neutrale Religionskundige noch reine Moderatoren, vielmehr zeigen sie in »exemplarischer Positionalität« den Schülerinnen und Schülern auf, was es bedeutet, von einer Religion lebensrelevant geprägt und geleitet zu sein – und zugleich anderen Religionen und Lebensweisen dialogisch zu begegnen. Eine Rückbindung an die eigene Religion ist deshalb genauso wichtig wie deren theologische Reflexion und eine dialogische Grundhaltung. Als Lehrkräfte eines »ordentlichen Unterrichtsfachs« (Art. 7 Abs. 3 GG) nehmen sie die Lernausgangslagen wahr und erschließen religiöse Traditionen; sie arrangieren, inszenieren, instruieren und moderieren Lernprozesse; sie arbeiten in (multi-)religiösen Fachschaften zusammen und entwickeln (gemeinsam) ihren Religionsunterricht weiter.⁵

In Hamburg wird der Religionsunterricht regelhaft ausschließlich von Lehrkräften mit Lehramtsausbildung und mindestens zweitem Fach erteilt – nicht von Geistlichen gleich welcher Religion. Religionslehrkräfte benötigen in Hamburg spätestens ab 01. August 2023 eine formale Beauftragung ihrer Religionsgemeinschaft (Vokation, *Missio canonica*, *Idschaza*, *Rizalik* oder *Ischur*).

³ Behörde für Schule und Berufsbildung, Bildungspläne Religion, Hamburg 2022. Die verschiedenen Bildungspläne der einzelnen Schulformen finden sich unter www.hamburg.de/bsb/bildungsplaene-2022 [zuletzt geprüft am: 10.07.2023].

⁴ Behörde für Schule und Berufsbildung, Bildungsplan Religion. Hinweise und Erläuterungen, Hamburg 2022, www.hamburg.de/bsb/bildungsplaene-2022/nofl/16762972/rel-he-dl-neu/ [zuletzt geprüft am: 05.01.2023].

⁵ Behörde für Schule und Berufsbildung, Hinweise und Erläuterungen (s. o. Anm. 3), 34–39; Bauer, Multitheologische Fachdidaktik (s. o. Anm. 1), 403–437.

Alle Phasen der Lehrerbildung durchzieht in Hamburg ein gemeinsames Prinzip: Die Reflexion und Vertiefung der eigenen Religion bzw. Konfession ist mit dem Kennenlernen anderer Religionen, mit Begegnung und Dialog verstrickt und auf eine religionsdidaktische Unterrichtspraxis im Kontext gemischt-religiöser Fachschaften bezogen. Jede Phase der Lehrerbildung leistet dabei einen spezifischen Beitrag, der im Folgenden ausgeführt wird.

Erste Phase: Das universitäre Lehramtsstudium

Die Vereinbarung zwischen der Freien und Hansestadt Hamburg und den Religionsgemeinschaften zur Weiterentwicklung des »Religionsunterrichts für alle« machte auch eine Anpassung der Ausbildung der Religionslehrkräfte erforderlich. Als Erstes wurden daher ab 2014 neben der schon bestehenden Lehramtsausbildung in evangelischer Theologie grundständige Studiengänge für das Lehramt an der Primar- und Sekundarstufe I in katholischer, islamischer und alevitischer Religion eingerichtet. Während die Ausbildung katholischer Lehrerinnen und Lehrer in einem eigenen Institut erfolgte und eine Beteiligung der katholischen Theologie am RUfa ursprünglich nicht vorgesehen war, starteten die Lehramtsteilstudiengänge »Alevitische Religion« und »Islamische Religion« unter dem Dach der Akademie der Weltreligionen an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät.

Die Hamburger Lehramtsstudiengänge umfassen mehrere Curricularbereiche. Sie enthalten Anteile aus der Erziehungswissenschaft, einschließlich der in Hamburg hier grundsätzlich angesiedelten Fachdidaktik, sowie Anteile aus dem fachwissenschaftlichen Studium der beiden Unterrichtsfächer. Sie bestehen aus »Teilstudiengängen«, die sich aus einem sechssemestrigen Bachelor-Studium und einem viersemestrigen Masterstudium zusammensetzen und durch eigene fachspezifische Bestimmungen geregelt sind.

Die ersten Absolventen der im Wintersemester 2015/16 eingeführten Teilstudiengänge der Primar- und Sekundarstufe I in »Alevitischer Religion« und »Islamischer Religion« beendeten ihr Studium im Jahr 2020.

Die Einführung der Ausbildung der Lehrkräfte für den RUfa 2.0 fiel in die Zeit einer grundsätzlichen Strukturreform der Lehrerbildung in Hamburg. Im Gefolge einer Entscheidung der Kultusministerkonferenz von 2013 wurden die Lehramtsstudiengänge besser an die Schulstruktur angepasst. An die Stelle des Lehramts der Primar- und Sekundarstufe I trat ein reines Grundschullehramt und ein Lehramt für die Sekundarstufe I und II.

In Folge dessen werden seit dem Wintersemester 2020/21 die Bachelorstudiengänge für das Lehramt der Primar- und Sekundarstufe I auch im Fach Religion nicht mehr angeboten.

Gleichzeitig wurde ein Studium für das Lehramt an Grundschulen neu eingerichtet. Die Bachelorstudiengänge für dieses Fach begannen bereits im Wintersemester 2020/21, die entsprechenden Masterstudiengänge werden erst mit dem Wintersemester 2024/25 eingeführt. Das Studium umfasst neben der Erziehungswissenschaft drei Unterrichtsfächer aus dem Fächerkanon der Grundschule. Die Fächer Deutsch und Mathematik müssen dabei verpflichtend belegt werden. Als drittes Unterrichtsfach kann u. a. eines der theologischen Fächer »Alevitische Religion«, »Evangelische Religion«, »Islamische Religion« oder »Katholische Religion« gewählt werden.

Ab dem WS 2024/25 werden die Fächer alevitische, islamische und katholische Religion, wie bereits die evangelische Religion, auch für das Lehramt Sekundarstufe I und II (Stadtteilschulen und Gymnasien) angeboten. Die drei erstgenannten theologischen Fächer sind seit dem Wintersemester 2022/23 in der geisteswissenschaftlichen Fakultät angesiedelt, in einem neuen Fachbereich »Religionen«, der neben dem eigenständig fortbestehenden evangelischen Fachbereich eingerichtet wurde. Um den neuen Anforderungen und Aufgaben gerecht zu werden, werden die einzelnen Teilstudiengänge ausgebaut und personell aufgestockt. Zur Vermittlung der für die Lehramtsstudiengänge vorgesehenen jüdischen Lehrinhalte wurde zudem 2022 eine Professur für jüdische Theologie eingerichtet und ebenfalls im Fachbereich Religionen integriert.

Die jeweils eigenständigen alevitischen, evangelischen, islamischen und katholischen Lehramtsstudiengänge sind gemäß der Zielsetzung des RUfa *theologisch* ausgerichtet. Sie sind zugleich dialogisch und interreligiös angelegt, damit die Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigt werden, nicht nur ihre eigene Religion vor dem Hintergrund der jeweiligen Theologie zu reflektieren, sondern sich auch in den theologischen Auffassungen der anderen Religionen zu orientieren. Die enge Verzahnung erfolgt zum einen in der Fachdidaktik, wo die Studierenden aller Theologien zumeist gemeinsam lernen. In einem besonderen Kooperationsmodul wird zudem die Erschließung theologischer Inhalte verschiedener Religionen für den Religionsunterricht gezielt erprobt. Zudem gibt es auch in fachwissenschaftlichen Modulen der einzelnen Teilstudiengänge Kooperationsveranstaltungen mit den jeweils anderen theologischen Fächern, die den Blick der Studierenden auf interdisziplinäre Themen und die Dialogfähigkeit in einer säkularen, multikonfessionellen und multireligiösen Gesellschaft richten sollen. Darüber hinaus finden regelmäßig Ringvorlesungen statt, die sich mit verschiedenen interreligiösen Schwerpunkten und Perspektiven auseinandersetzen.

Trotz dieser für den RUfa erforderlichen starken Verschränkung der religiösen Lerninhalte orientieren sich die Teillehramtsstudiengänge an den jeweiligen bundesweiten Standards. Daher können die Studierenden der Bachelor- bzw. Master of Education-Studiengänge in die entsprechenden Lehramtsstuden-

gänge anderer Universitäten bzw. in den Vorbereitungsdienst der anderen Bundesländer wechseln.

Die Weiterentwicklung des RUfa hat zur Errichtung des Fachbereichs »Religionen« in der geisteswissenschaftlichen Fakultät geführt, der eine optimale Grundlage für eine bekenntnismäßig gebundene und zugleich dialogische Ausbildung der Religionslehrkräfte bietet. Der Hamburger Weg eines gleichberechtigt verantworteten Religionsunterrichts stellt für alle Beteiligten ein Novum mit vielen Herausforderungen dar. Dies trifft vor allem für die alevitische Religion zu. Es existiert nämlich bisher keine universitär verankerte alevitische Theologie oder Religionsdidaktik, auf deren Vorarbeiten man zurückgreifen kann. Einen alevitischen Religionsunterricht gibt es an öffentlichen Schulen in Deutschland erst seit Mitte der 2000er Jahre.⁶ Die zur Ausbildung von Lehrkräften geschaffenen universitären Institutionen – dabei handelt es neben dem Teilstudiengang »Alevitische Religion« an der Universität Hamburg um den Erweiterungsstudiengang »Alevitische Religionspädagogik und Religionsdidaktik« an der Pädagogischen Hochschule Weingarten – sind weltweit einmalig und ohne Vorbild. Bei der didaktischen Aufbereitung der alevitischen Theologie für einen Religionsunterricht in einem multireligiösen Kontext muss daher noch Pionierarbeit geleistet werden. Dies wird ein langwieriger Prozess bleiben. Denn bis die Inhalte aus den schriftlichen normativen Quellen der alevitischen Religion in der gebotenen Weise in die Curricula und Unterrichtsmaterialien einfließen, müssen zunächst mehrere nicht unmittelbar didaktisch-pädagogische Arbeitsgänge (wie beispielsweise Transkription und Übersetzung) durchgeführt werden. Die zugehörige Grundlagenforschung kann im Rahmen der neugegründeten universitären Fächer betrieben werden. Die entscheidende Frage ist dabei, ob die alevitischen Studiengänge mit den dafür nötigen finanziellen und personellen Ressourcen ausgestattet werden, um über die Standardaufgaben in der Lehrerausbildung hinaus auch solche interdisziplinären Forschungsprojekte in Kooperation von Theologie, Pädagogik, Religionsphilologie und historischen Wissenschaften in Angriff zu nehmen.

Es bleibt abzuwarten, wie im Zuge dieser Entwicklung die Sonderstellung des Alevitentums als der kleinsten Religion im RUfa Berücksichtigung findet, um ihr – wie postuliert – eine »gleichberechtigte« Vertretung im Hamburger Modell zu ermöglichen.

⁶ Hüseyin Ağuıçenođlu, Alevitischer Religionsunterricht an öffentlichen Schulen und die Institutionalisierung der alevitenbezogenen Forschung und Lehre an deutschen Hochschulen, in: Handbuch der Religionen, hg. von Michael Klöcker/Udo Tworuschka, München 2015, Abschnitt XIV, 5.3.1, 1–8.

Zweite Phase: Der Vorbereitungsdienst

Der Vorbereitungsdienst dauert 18 Monate und erfolgt an zwei Ausbildungsorten. In der Schule unterrichten die angehenden Lehrkräfte bedarfsdeckend und eigenverantwortlich im Durchschnitt zehn Unterrichtsstunden pro Woche. Schulübergreifend werden sie von der Abteilung Ausbildung des »Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung« (LI) betreut. Hier reflektieren sie im Hauptseminar allgemeinpädagogische und -didaktische sowie schulrechtliche Handlungsfelder; in den zwei Fachseminaren – je eins pro Unterrichtsfach – erfolgt die Ausbildung in den Fachinhalten und der Fachdidaktik.

Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV) kommen von verschiedenen Universitäten bzw. theologischen Fakultäten zum Vorbereitungsdienst nach Hamburg. Viele LiV haben sich ganz bewusst für den RUfa entschieden, weil sie der konzeptionelle Ansatz überzeugt. Ihre theologischen Fachkenntnisse sind im Hinblick auf die eigene Religion wie auf andere Religionen heterogen. Auch ihre religiösen Prägungen und ihre Erfahrungen mit interreligiösem Dialog unterscheiden sich deutlich.

Für etliche LiV stellt die Vielfalt der Religionen im Klassenzimmer einen Praxis- und Kulturschock dar – auch, aber nicht nur, weil sie selber als Schülerin oder Schüler keinen interreligiös-dialogischen, sondern einen konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder religionskundlichen Religionsunterricht in ihrer Schulzeit erlebten.

Im Vorbereitungsdienst stehen die LiV vor folgenden Lern- und Entwicklungsaufgaben:

- ihre Reflexionskompetenz fachspezifisch auszubilden,
- Lerngegenstände aus den religiösen Traditionen lerngruppengemäß zu identifizieren und zu elementarisieren,
- religiöse Perspektiven und Quellen fachdidaktisch und methodisch angemessen und möglichst authentisch für den Unterricht aufzubereiten,
- in den Fachdidaktiken und in den fachlich-theologischen Inhalten der Religionen bewandert zu werden,
- Perspektivenwechsel und Multiperspektivität selber vollziehen und anregen zu können,
- die eigene Identität zwischen Zugehörigkeit zu einer Religion mit ihren vielfältigen Traditionen und Überlieferungen (»Belonging«) und individueller Aneignung (»Belief«) im Dialog als Lehrkraft weiter auszubilden,
- sich als Lehrkraft zu positionieren und authentisch zu zeigen sowie
- die verschiedenen Lehrerrollen in der Unterrichtsgestaltung, im Dialog, in der Lernbegleitung und als theologische Ansprechperson transparent auszufüllen.

Der Vorbereitungsdienst besteht aus verschiedenen, sich ergänzenden Ausbildungsformaten, in denen die LiV auf unterschiedliche Art betreut werden und ihre Kompetenzen entwickeln können (vgl. Abb. 1).

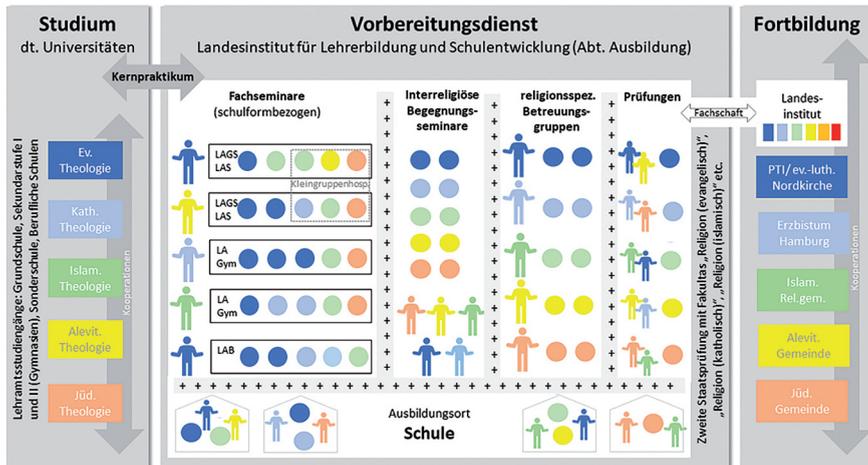


Abb. 1

In der *Schule* werden die LiV von Fachmentorinnen und -mentoren beraten. Sie geben Rückmeldungen, begleiten die Entwicklungsschritte in den verschiedenen Lerngruppen und Jahrgangsstufen sowie im System Schule, wie z.B. in der Fachschaft. Mentorinnen und Mentoren können – aber müssen nicht – die gleiche Religionszugehörigkeit haben wie eine LiV.

In den jahrgangs- und religionsgemischten *Fachseminaren* gewinnen die LiV Handlungs- und Reflexionssicherheit. Sie erwerben zusätzliches Wissen über andere Religionen mit ihren Theologien und setzen sich mit ihnen auseinander. Sie erproben und reflektieren Methoden auch mit Blick auf ihre multitheologische Passung. Eine zentrale Rolle spielt hierbei der Dialog mit den LiV anderer Religionen und Konfessionen. Die Fachseminare »beheimaten« im Fach und stellen als »fachliche Homebase« sicher, dass der Unterricht der LiV im Sinne der Grundsätze des RUfa 2.0 gestaltet wird. Durch seine multireligiöse und multi-konfessionelle Zusammensetzung und Vielfalt ist das Fachseminar für die LiV oft der erste und auch zugleich wertvollste Ort, den interreligiösen Dialog selbst zu erfahren und zu üben, sich gegenseitig aus der eigenen religiösen Perspektive auszutauschen und zu beraten. So kann durch Perspektivenwechsel und gegenseitiges Verstehen die Handlungskompetenz im eigenen Unterricht, insbesondere mit Blick auf die verschiedenen religiösen Sozialisationen und Herausforderungen, die sich in Lerngruppen zeigen, wachsen.

In selbstorganisierten *Kleingruppenhospitationen* mit anschließender kollektiver Reflexionsbesprechung erleben die LiV unmittelbar die Vielfalt der Schullandschaft und Klassenzimmer. Sie beobachten und reflektieren, wie verschieden jede und jeder als authentische und positionierte Religionslehrkraft in ihrem Unterricht agiert, Dialoge initiiert, (religiöse) Lernprozesse gestaltet und den Schülerinnen und Schülern Fragen, Suchen und Orientierung ermöglicht.

Interreligiöse Begegnungsseminare werden halbjährlich semingemischt organisiert und erweitern den begrenzten Lernraum des eigenen Fachseminars, in dem ggf. nicht alle Religionen oder Konfessionen vertreten sind. Diese Sitzungen mit Expertinnen und Experten aus den Religionen werden als religionspezifische Input-Workshops mit gemeinsamen interreligiösen Dialogphasen und anschließender Rückführung und fachdidaktischer Konkretisierung für die eigene Unterrichtspraxis gestaltet. Die direkte Begegnung und der Austausch eröffnen an einem exemplarischen Themenfeld authentische Zugänge zur Theologie, Didaktik und Methodik anderer Religion und fordern die LiV zur persönlichen Auseinandersetzung und Positionierung heraus. Sie zielen zudem auf eine multitheologische und -perspektivische Elementarisierung mit Blick auf die religiöse Heterogenität der Schülerschaft.

In *religionspezifischen Begleitgruppen* werden alle LiV der gleichen Religion fachseminar- und jahrgangsübergreifend von einer Seminarleitung oder erfahrenen Lehrkraft aus ihrer je eigenen Religion betreut. Hier haben sie die Möglichkeit, Fragen mit Blick auf ihre eigene Religion zu stellen, aber auch den Umgang mit anderen Religionen zu thematisieren. In diesen religionshomogenen Gruppen reflektieren sie ihre Haltungen und die religionspezifische Didaktik, Methodik und Theologie ihrer jeweiligen Religion. Diese Gruppen helfen durch den intrareligiösen Austausch, die eigene Positionalität und das Handeln im Unterricht religionspezifisch zu erweitern.

Die *Zweite Staatsprüfung* stellt am Ende des Vorbereitungsdienstes die Eignung durch ausführliche Berichte der beteiligten Seminarleitungen, Mentoren und Schulleitungen sowie durch eine Unterrichtspraktische Prüfung pro Fach, eine Hausarbeit und eine mündliche Prüfung fest. Bei allen Prüfungsteilen verfügt ein Mitglied der Prüfungskommission über die *Fakultas* und die Beauftragung der Religion, der die LiV angehört. Das Zweite Staatsexamen weist die *Fakultas* religionspezifisch aus.

Die gerade skizzierte Ausbildungsstruktur wird in Hamburg zunehmend realisiert, auch wenn sich im Übergang immer wieder Herausforderungen zeigen. Im Bereich der Fachseminare ist durch Personalwechsel eine islamische Fachseminarleitung nicht durchgehend besetzt, so dass zeitweise nur im Bereich der religionspezifischen Betreuungsgruppen eine eigenreligiöse Beratung erfolgen kann. Auch wurde die angestrebte religiöse und konfessionelle Vielfalt in den einzelnen Seminaren erst im Verlauf des Schuljahres 2022/23 erreicht, da erst dann neben evangelischen LiV in größerer Anzahl Absolventen aus den Ham-

burger Studiengängen in alevitischer, islamischer und katholischer Religion in den Vorbereitungsdienst eintraten und sich darüber hinaus auch Bewerbungen aus anderen Bundesländern mehrten. In den Schulen stehen insbesondere für alevitische und islamische LiV noch keine Mentorinnen und Mentoren in der eigenen Religion zur Verfügung, da es bislang kaum entsprechende Lehrerinnen und Lehrer im Schuldienst gibt. Zudem wird der RUfa 2.0 flächendeckend erst mit den neuen Rahmenplänen zum Schuljahr 2023/24 verbindlich, wobei jedoch auch der RUfa in seiner bisherigen Form schon interreligiös-dialogisch ausgerichtet war. Im Verlauf der nächsten Jahre wird sich die Personalsituation und die Implementierung des RUfa 2.0 deutlich verbessern. Dennoch stehen aktuell die LiV in den Schulen vor besonderen Herausforderungen. Einerseits müssen sie fachdidaktisch und fachlich im Sinne von RUfa 2.0 agieren, zugleich begegnen sie aber an ihren Ausbildungsschulen zumeist christlich-evangelischen Fachschaften. Mancherorts gibt es so kaum vorbildliche Unterrichtsbeispiele und -materialien. Das Interreligiös-dialogische spielt sich in der Schule dann zwar in den Lerngruppen ab, aber bei den Mentorinnen und Mentoren und in der Fachschaft wird diese Realität zuweilen nicht im vollen Ausmaß reflektiert und im Unterricht berücksichtigt. So kommen auch die unterschiedlichen Umsetzungsvarianten des multitheologischen Ansatzes mit Blick auf religiös eher heterogene oder eher homogenere Lerngruppen wenig in den Blick und stellen die angehenden Lehrkräfte vor entsprechende Herausforderungen.

Dritte Phase: Fortbildung

Die Fortbildungen für den RUfa 2.0 werden durch die Abteilung Fortbildung des staatlichen »Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung« (LI) und durch einzelne Religionsgemeinschaften angeboten (»Pädagogisch-theologisches Institut« der Nordkirche, Erzbistum Hamburg)⁷. Mangels Ressourcen können die islamischen Religionsgemeinschaften, die Alevitische Gemeinde sowie die Jüdische Gemeinde nur wenige eigene Fortbildungen anbieten. Deshalb achtet das LI, auf dessen Angebot sich die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren, besonders auf ein breites Angebot im multireligiösen Bereich.

Die Religionslehrkräfte, die schon länger im Hamburger Schuldienst tätig sind, zeigen mit Blick auf RUfa 2.0 eine große Bandbreite an Kompetenzen, Erwartungen und Erfahrungen. Einige von ihnen sind bereits beheimatet in einer interreligiös-dialogischen Unterrichtsgestaltung und bringen fundierte Kennt-

⁷ Siehe PTI Pädagogisch-Theologisches Institut der Nordkirche, <https://schule.pti.nordkirche.de/>; Erzbistum Hamburg, Angebote für Kita, Schule und Hochschule, www.erzbistum-hamburg.de/Fort-und-Weiterbildung_Angebote-fuer-Kita-Schule-Hochschule (Stand: 04.02.2023).

nisse und Erfahrungen in den Religionen mit. Andere sind noch weitgehend von einer christlich-evangelischen Unterrichtskultur geprägt und nähern sich erst einer interreligiösen und interkonfessionellen Öffnung ihres Unterrichts. Die Fortbildungsbedarfe sind also entsprechend heterogen. Gemeinsam ist den meisten jedoch die grundsätzliche Bereitschaft, den RUfa mitzugestalten und in ihrem Unterricht umzusetzen.

Die Lehrkräfte stehen mit Blick auf die Einführung des RUfa 2.0 mit den neuen Rahmenplänen vor mehreren spezifischen Herausforderungen. Das vorhandene Wissen über andere Religionen ist häufig eher religionskundlich oder aus einer christlich-evangelischen Perspektive. Es fehlt auch an authentisch-theologischem Fachwissen zu anderen Religionen und Konfessionen. Damit einher geht bisweilen auch eine Unklarheit über das Konzept des interreligiös-dialogischen Lernens und des zugrundeliegenden multitheologischen Ansatzes sowie der damit verbundenen Rolle der positionierten und authentischen Lehrkraft. Schließlich fehlt häufig noch aufbereitetes Unterrichtsmaterial, das zu den Inhalten und zur Didaktik des neuen Rahmenplans passt.

Um den RUfa 2.0 angemessen umsetzen zu können, benötigen die Lehrkräfte deshalb weiteres theologisches Fachwissen in der eigenen Religion wie auch in anderen Religionen, einen sicheren Umgang mit den Quellen und didaktischen Besonderheiten verschiedener Religionen, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und Dialog, sowie eine Stärkung der eigenen Positionalität im interreligiösen Lernkontext.

Das LI hat auf Basis dieser Bedarfslage ein vielfältiges Fortbildungskonzept entwickelt, um die Religionslehrkräfte gezielt bei der Implementierung von RUfa 2.0 mit seinen neuen Rahmenplänen zu unterstützen. Hierfür bietet es zwei Formate an, die jeweils einem Doppeldecker-Modell folgen. Im ersten Teil steht jeweils der Wissenserwerb im Zentrum und wird deshalb mit Unterstützung der universitären Theologie gestaltet. Im zweiten Teil geht es um die schulische Umsetzung, weshalb er von praxiserprobten alevitischen, evangelischen, islamischen, jüdischen und katholischen Fortbilderinnen und Fortbildern geleitet wird.

Das Format »Im Fokus« widmet sich der Perspektive einer spezifischen Religion. Der erste Teil bietet Fachwissen zu allen vier Themenbereichen des Bildungsplans. Im zweiten Teil wird darauf aufgebaut und mit Blick auf die Praxis exemplarisch an einer Unterrichtssequenz erkundet, wie authentische Zugänge zu den religiösen Quellen und Realien der jeweiligen Religion im Unterricht gestaltet werden können. Dafür werden auch Unterrichtsmaterialien aus dem konfessionell-getrennt erteilten Religionsunterricht anderer Bundesländer lerngruppenspezifisch elementarisiert und ihre Einsatzmöglichkeiten im RUfa 2.0 diskutiert. Mit Hilfe der Fokusmodule können die Lehrkräfte ihre Kenntnisse in den Religionen vertiefen und gewinnen Handlungssicherheit für die Gestal-

tung religionsspezifischer Unterrichtsphasen, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, eine bzw. die eigene Religion vertiefter kennenzulernen.

Das Format »Im Dialog« erschließt einen Themenbereich des Rahmenplans⁸ unter religionsübergreifend-dialogischer Perspektive. Der erste Teil vermittelt spezifisches Fachwissen zu diesem Themenbereich im dialogischen Austausch verschiedener Religionen und baut so ein multitheologisches Grundwissen auf. Im zweiten praxisorientierten Teil erproben und diskutieren die Lehrkräfte anhand von ausgewählten religions-authentischen Materialien methodisch und fachdidaktisch, wie im Unterricht Religionen und Konfessionen dialogisch aufeinander bezogen werden können und wie ein Dialog in der Lerngruppe zu dem jeweiligen Thema initiiert werden kann.

Für den jeweils ersten, wissensorientierten Teil beider Formate entwickelt das LI eine eigene Filmreihe »Wissen für den Religionsunterricht für alle«, die ein wissenschaftlich abgesichertes, hohes fachlich-theologisches Niveau gewährleistet. In den Filmen erläutern Professorinnen und Professoren der einzelnen Religionen und Konfessionen die jeweiligen Inhalte des Rahmenplans; in Gesprächsabschnitten kommen die verschiedenen Perspektiven in den Dialog. Als ersten Teil des als Flipped-Classroom strukturierten Fortbildungsangebots dienen die Filme als Selbstlernkurs. Der zweite Teil gibt Raum für fachliche Rückfragen, widmet sich aber, wie bereits erläutert, primär der schulischen Umsetzung.

Die Filmreihe wird darüber hinaus im Vorbereitungsdienst eingesetzt. Einzelne Filmausschnitte stehen den Lehrkräften zudem auch außerhalb konkreter Fortbildungen zur gezielten Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung.

Die Fortbildungsangebote des LI (und die der Religionsgemeinschaften) stellen sich mit einem breiten Angebot auf die Herausforderungen des RUfa 2.0 ein. Mit zunehmender Anzahl im RUfa erfahrener alevitischer, islamischer, jüdischer und katholischer Lehrkräfte werden diese auch auf der Seite der Fortbilderinnen und Fortbilder eine noch größere Rolle spielen können. Für die Vermittlung authentischer, theologischer Expertise stellt die Filmreihe ein zentrales Element dar. Erste Dialog- als auch Fokusfilme wurden bereits in der Aus- und Fortbildung eingesetzt, evaluiert und um digitale Lernmaterialien und Unterrichtsvorschläge erweitert. Die Reihe wird kontinuierlich ausgebaut. Die Entwicklung von passgenauen Unterrichtsmaterialien für die neuen Rahmenpläne stellt ein weiteres zentrales Arbeitsfeld für die Implementierung des RUfa 2.0 dar.

⁸ Die Rahmenpläne folgen von Jahrgang 1 bis 12/13 einem Spiralcurriculum aus vier Themenbereichen (Religionen, Gott, Mensch, Verantwortung). Die Themenbereiche werden in aufeinander aufbauenden Modulen in jeder Jahrgangsstufe unter jeweils verschiedenen Aspekten konkretisiert.

Chancen und Herausforderungen

Die Weiterentwicklung des Religionsunterrichts für alle hat die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in den vergangenen Jahren bereits wesentlich verändert. Und doch ist Hamburg noch lange nicht am Ziel. Die Lehrerbildung im und für den RUfa

- erfordert zusätzliche Ressourcen für den Aufbau »neuer« theologischer Institute, für Seminarleitungen und Fortbildende aus den beteiligten Religionen. Das gilt insbesondere für Religionen, deren wissenschaftliche Theologie sich erst im Aufbau befindet. Zwar birgt ein engeres Zusammenrücken der Theologien erhebliche Synergieeffekte, sollte aber insgesamt nicht als Verlust begriffen werden. Vielmehr erhöht es in einer multireligiös geprägten Gesellschaft die Attraktivität von Theologie und des Religionslehrerberufs für Studierende, Lehrende und für die Gesellschaft.
- verändert die wissenschaftliche Perspektive auf die Anderen: Ein authentisches Verständnis anderer Religionen und Theologien und die Notwendigkeit, deren Perspektiven und Materialien authentisch einzuspielen, erfordert einen perspektivenwechselnden *theologischen*, keinen religionskundlichen Zugang. Anstelle religionswissenschaftlich orientierter Veranstaltungen zum »Islam«, »Christentum« oder »Judentum« tritt die exemplarische Teilnahme an binnenorientierten Veranstaltungen anderer Theologien; z.B. könnten evangelische Studierende oder Lehrende sich mit Koranexegese/-hermeneutik beschäftigen, Muslime hingegen mit der evangelischen Rechtfertigungslehre oder christlicher Biblexegese. Dies erfordert ggf. auch einen veränderten, kreativeren Umgang mit Sprachauflagen der theologischen Fächer.
- verlangt nach einem eigenen fachlichen Profil des Lehramtsstudiums, das sich nicht mehr als reduziertes »Voll«-Theologiestudium mit pastoraler Ausrichtung versteht, sondern anderen Theologien und den Dialog als wesentlichen Bestandteil begreift und entsprechend auch quantitativ in den Studienordnungen berücksichtigt.
- fördert Positionalisierungsprozesse: Die multitheologisch-dialogische Aus- und Fortbildung mit ihrer Verortung in der eigenen und der Begegnung mit anderen Religionen fördert die persönliche Auseinandersetzung unter Studierenden und unter den Lehrkräften im und nach dem Vorbereitungsdienst. War bisher das Evangelische als »normal«, als unspezifischer Standard erfahren worden, erleben sich die evangelischen Lehrkräfte zunehmend als spezifisch, eben als »evangelisch«, und müssen sich entsprechend positionieren (lernen). Dieser Effekt erleichtert die »exemplarische Positionalität«, die die Lehrkräfte im Unterricht zeigen sollen.
- erfordert eine Kooperation von Fachwissenschaft und Schulentwicklung, um das erforderliche fachliche Niveau des Unterrichts zu erreichen. Lehrkräfte

brauchen (auch) Fachfortbildungen. Die Entwicklung der Filmreihe am LI zeigt das Potenzial dieser Kooperationen, das auch für die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien weiter genutzt werden könnte.

Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen

Katja Boehme und Christian Stahmann

(Religions-)demographische Veränderungen waren schon immer maßgeblicher Grund dafür, dass sich auch der Religionsunterricht veränderte. Im Jahr 2020 weist die religionsdemographische Statistik in der deutschen Bevölkerung ein Viertel evangelischer Christinnen und Christen (24 %), etwas mehr katholische Christen (27 %) und einen wachsenden Teil von Bürgerinnen und Bürgern aus, die sich keinem Bekenntnis zuordnen (36,5 %). Mit inzwischen ca. 6,5 % der Gesamtbevölkerung machen Muslime die größte Gruppe der übrigen Bekenntnisse aus, die insgesamt inzwischen auf 12,5 % angewachsen ist.¹

Will man dieser Gemengelage religionspädagogisch gerecht werden, so scheint es im 21. Jahrhundert geboten, einerseits in der Schule nicht nur den evangelischen und katholischen Religionsunterricht anzubieten, sondern ebenso einen Religionsunterricht der Glaubensgemeinschaften, die 12,5 % der Bevölkerung ausmachen. In Baden-Württemberg sind daher offiziell acht verschiedene Glaubensgemeinschaften mit einem bekenntnisorientierten Religionsunterricht in der Schule zugelassen, in Hessen sind es – mit der Humanistischen Gemeinschaft – sogar zwölf Glaubens- und Weltanschauungsgemeinschaften. In allen Bundesländern ist zudem ein Ethik- bzw. Philosophieunterricht für diejenigen Schülerinnen und Schüler eingerichtet, die keinen Religionsunterricht besuchen wollen.

Die Notwendigkeit eines pluralen Angebots von bekenntnisorientiertem und philosophischem bzw. religionskundlichem Unterricht wurde weit vorausschauend bereits 1969 vom Comenius Institut gesehen, das damals schon darauf drängte, Schülern und Schülerinnen in Zukunft nicht nur eine eigene religiöse Identitätsbildung zu ermöglichen, sondern auch deren Fähigkeiten zum Dialog mit anderen Weltansichten zu stärken. Daher setzte sich das Comenius Institut in

¹ Vgl. Katja Boehme, *Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltansichten*, Freiburg i. Br. 2023, 7f.

den Folgejahren für eine Zusammenarbeit von Lehrkräften des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und seiner Alternativfächer ein.²

Unter maßgeblicher Beteiligung von Karl-Ernst Nipkow fand diese Intention im Jahr 1994 in der Denkschrift der EKD »Identität und Verständigung« ihren Niederschlag. Weil sich der evangelische Religionsunterricht spätestens seit dieser Denkschrift als für alle Schüler offen erklärte, konnte sich die notwendige Verständigung zwischen Weltansichten einerseits zu einem »Religionsunterricht für alle« in Hamburg entwickeln. Andererseits sprach sich die Denkschrift – nicht zuletzt im Blick auf die zunehmend wichtiger werdende Aufgabe des interreligiösen Lernens – für eine kooperierende Fächergruppe der verschiedenen Schulfächer des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts aus.

Während in Hamburg seit 1996 allen Schülerinnen und Schülern bis zu ihrer Religionsmündigkeit ein gemeinsamer Religionsunterricht angeboten wird, aus dem sich selbst nicht-religiöse Schüler so gut wie nicht abmelden, wurde in Mecklenburg-Vorpommern eine »Fächergruppe Evangelischer/Katholischer Religionsunterricht und Philosophieren mit Kindern« entwickelt und im selben Jahr 1996 im Schulgesetz des Landes Mecklenburg-Vorpommern verankert. Ähnlich wie im benachbarten Bundesland Mecklenburg-Vorpommern setzte sich auch Schleswig-Holstein für eine stärkere Zuordnung der Fächer des Religionsunterrichts und des Philosophieunterrichts ein und empfahl im Jahr 1997 in einem Erlass die »Kooperation in der Fächergruppe Evangelische Religion, Katholische Religion und Philosophie«. Etwa zur gleichen Zeit, zwischen 1998 und 2001, bestellte das Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt eine wissenschaftliche Arbeitsgruppe, die in einer Expertise den Grundgedanken einer kooperierenden Fächergruppe aufgriff und bis zu konkreten Unterrichtsvorschlägen weiterentwickelte. Ebenso warben 1998 die evangelischen und katholischen Kirchenvertreter im Land Berlin für die ordentliche Einrichtung von Fächern verschiedener Glaubensgemeinschaften und Weltanschauungen (z. B. der Humanistischen Union) in der Schule – unter der Maßgabe, dass diese mit dem Fach Ethik/Philosophie mindestens einmal im Schulhalbjahr eine Unterrichtseinheit fächerkooperierend durchführen. Für dieses sog. Begegnungsmodell stellten die Kirchen im Jahr 2000 in zwei Flyern konkrete didaktische Vorschläge der Öffentlichkeit vor.³

Während es scheint, dass diese fächerkooperierenden Modelle der genannten Bundesländer in Vergessenheit geraten sind, sprechen sich heute viele so-

² Vgl. a. a. O., 331–335.

³ Vgl. a. a. O., 335–366.

wohl katholische als auch evangelische Religionspädagoginnen für ein solches kooperatives Begegnungsmodell aus.⁴

Konzepte, die durch Fächerkooperation ein Begegnungslernen von unterschiedlichen Weltperspektiven unter Schülern anregen wollen, schließen eine Funktionalisierung von Heranwachsenden durch *othering* oder *role-taking* für eine bestimmte Glaubens- oder Weltanschauungsgemeinschaft weitestgehend aus, weil – anders als in einem gemeinsamen Großgruppenunterricht – die verschiedenen Positionen nicht durch eine vermeintliche (z. B. religiöse) authentische Identität von Kindern und Jugendlichen, sondern durch Fächerzugehörigkeit eingebracht werden können. Damit erhalten die Schülerinnen die subjektorientierte Möglichkeit, sich von den Fachinhalten ihres Religionsunterrichts auch distanzieren und ihre eigene individuelle Weltsicht einbringen zu können. Eine Fächerkooperation zwischen den Fächern des Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts bietet insbesondere Schülerinnen aus Minderheitenreligionen gegenüber den übrigen Schülern eine gleichberechtigt anerkannte Stellung. Es ist zwar zu konstatieren, dass *Asymmetrien* zwischen den Fächern z. B. durch Mehrheiten und Minderheiten, durch Binnen- und Außenperspektiven oder durch unterschiedliche Größe der Lerngruppen gegeben sind, sie bilden aber gesellschaftliche Faktizitäten ab und bieten daher willkommene didaktische Anlässe, konstruktiv mit Alterität und Vielfalt umgehen zu lernen. Damit könnte ein solches Konzept eine Antwort auf die Zukunft interkultureller und interreligiöser Bildung in einer pluralen Gesellschaft sein, denn »eine optimierte Zweckerfüllung unter veränderten religionssoziologischen Verhältnissen dürfte gerade durch intelligente Mischung aus Elementen des klassischen konfessionellen Religionsunterrichts sowie projektbezogener interreligiöser Kooperation unter Einschluss eines Ersatzfaches Ethik/Religionskunde zu erreichen sein«.⁵

Im Unterschied zu einem gemeinsamen Unterricht in der Großgruppe oder im Klassenverband, wie er mit dem »Religionsunterricht für alle« (RUfa 1.0) in Hamburg realisiert wird – der seit 2013 von einem »Religionsunterricht von allen für alle« (RUfa 2.0) abgelöst wird –, werden in einem fächerkooperierenden Modell durchgehend in allen Klassenstufen alle Schüler erreicht, d. h. auch diejenigen, die spätestens mit ihrer Religionsmündigkeit (gewöhnlich ab der 7.

⁴ Für die Fächergruppe plädieren in chronologischer Reihenfolge z. B. Karl Ernst Nipkow 1969; Johannes Brune 1998; Heiner Hastedt 1998; Werner Simon 2001; Katja Boehme 2002; Andrea Biernath 2002; Christoph Scheilke 2003; Michael Domsgen 2003; Harald Schwillus 2004; Matthias Hahn 2009; Max Bernlochner 2013; Garcia Sobreira-Majer und Abuzahra 2014; Harry Harun Behr 2017; Bernd Schröder 2018; Laura Wolst 2020 u. a. m.

⁵ Hans Michael Heinig, Religionsunterricht nach Art. 7.3 des Grundgesetzes. Rechtslage und Spielräume, in: Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, hg. von Bernd Schröder, Neukirchen-Vluyn 2014, 141–154, 152.

Jahrgangsstufe) in den Ethik- bzw. Philosophieunterricht wechseln. Ein fächerkooperierendes Begegnungslernen respektiert und bewahrt zudem die Wissenschaftsfreiheit der beteiligten Unterrichtsfächer und ihrer Bezugsdisziplinen. Auch stellt sich in einem fächerkooperierenden Interreligiösen Begegnungslernen, das alle Alternativfächer einschließt, nicht das Problem, die beteiligten unterschiedlichen Fächer des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts unter eine »multitheologische Fachdidaktik«⁶ zusammenzufassen, zumal unter einer theologisch ausgerichteten Didaktik ausgerechnet die wachsende Anzahl von säkular sozialisierten Schülerinnen und Schülern nicht berücksichtigt wird, die den Ethik- bzw. Philosophieunterricht besuchen.⁷

Auch werden Dialogkompetenzen zwischen verschiedenen religiösen oder säkularen Weltdeutungen zu einem Thema schülerorientiert und somit selbsttätig von den Schülerinnen und somit peergruppen- und subjektorientiert erworben. Somit werden Differenzen und Gemeinsamkeiten von säkularen oder religiösen Weltinterpretationen nicht in erster Linie über die (Bekenntniszugehörigkeit der) Lehrkraft vermittelt, sondern teilnehmendenorientiert unter Schülerinnen ausgetauscht und diskutiert. In einem solchem Modell ganzheitlicher Begegnung können auch die nationalen, kulturellen, geschlechtlichen, sozialen etc., kurz: die gesamte intersektionale Vielfalt der Schülerinnen und Schüler wahrgenommen und im Begegnungsprozess reflektiert werden.

Didaktisch konzipiert und wissenschaftlich begleitet wurde ein solches fächerkooperierendes Modell zum ersten Mal im Schuljahr 2002/03 an einer Freiburger Gesamtschule.⁸ Seit 2013 wird das fächerkooperierende Interreligiöse Begegnungslernen am »Institut für Philosophie und Theologie« der Pädagogischen Hochschule Heidelberg als Zusatzqualifikation für Lehramtskandidatinnen angeboten. Nicht zuletzt veranlasst durch die Corona-Pandemie wurde das Konzept inzwischen mehrfach international zwischen türkischen, griechischen, deutschen und österreichischen Schulen und Hochschulen in digitalen Videokonferenztools verwirklicht.

In allen diesen Kooperationsmöglichkeiten erweist sich das fächerkooperierende Konzept als flexibel auf die Anzahl der beteiligten Unterrichtsfächer, auf das Wissenschaftsverständnis unterschiedlicher Studienfächer, die Mehrperspektivität von Weltinterpretationen und die Entwicklungsstufen der Schülerinnen u. a. m. übertragbar.

Um das fächerkooperierende Interreligiöse Begegnungslernen durchzuführen, ist weder in der Schule noch in der Hochschule ein zusätzliches Deputat

⁶ Jochen Bauer, Religionsunterricht für alle. Eine multitheologische Fachdidaktik, Stuttgart 2019.

⁷ Vgl. Boehme, Interreligiöses Begegnungslernen, 51.

⁸ Vgl. Katja Boehme/Dorothea Eisele, Interreligiöser Religionsunterricht, in: Wegmarken der Transzendenz, hg. von Reinhard Kirste u. a., Balve 2004, 307–313.

erforderlich, noch müsste das jeweilige Curriculum der beteiligten Unterrichts- oder Studienfächer deswegen verändert werden. Und selbst wenn die Fächerkooperation nur einmal im Schul- bzw. Studienjahr durchgeführt wird, zeigt sie bei der Gewinnung demokratischer, interkultureller und interreligiöser Kompetenzen bereits einen Mehrwert. Was den Arbeitsaufwand angeht, beschränkt sich das Konzept auf die Vorbereitung und Durchführung eines gemeinsamen Projekttags bzw. Studientags pro Schuljahr bzw. Studienjahr.

Dabei hat sich ein *vierphasiges* Grundmodell durch Praxisreflexion als praktikabel erwiesen:

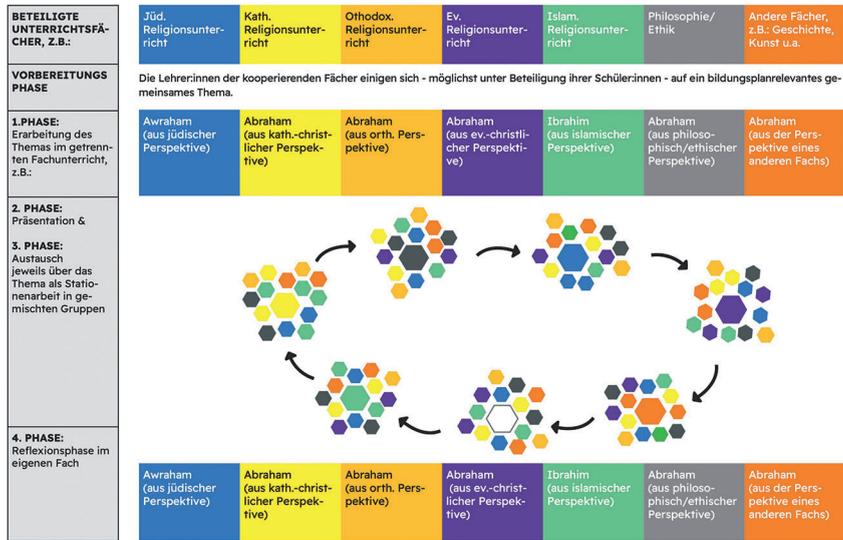
- *Phase 1:* Vorbereitung eines gemeinsamen Themas im eigenen Fachunterricht, das zuvor mit allen beteiligten (Studien-)Fächern vereinbart wurde. Auf die Vorbereitung folgt ein »Tag der Begegnung« mit zwei weiteren Phasen, die entweder vor Ort an der (Hoch-)Schule in persönlicher Begegnung der Schülerinnen oder der Studierenden stattfinden oder in internationaler und digitaler Begegnung in Videokonferenztools:
- *Phase 2:* Hier präsentieren die Schüler oder Studierenden der beteiligten (Studien-)Fächer in gemischten Kleingruppen entweder vor Ort an vorbereiteten Stationen oder in Videokonferenz-Räumen das gemeinsame Thema aus der eigenen Sicht bzw. aus der Perspektive ihres Faches.
- *Phase 3:* Nach der Präsentation tauschen sich die Schüler oder Studierenden in der Kleingruppe über ihre unterschiedlichen Perspektiven und Ansichten über das Thema aus.
- *Phase 4:* Die Reflexionsphase findet wieder in der eigenen Lern- bzw. Seminargruppe vor Ort statt, indem die Teilnehmenden über den Zugewinn an Kenntnissen und anderen Sichtweisen bzw. über die Qualität ihres Dialogs reflektieren.

Für die Gestaltung der Stationen steht es den Lehrenden frei, diese von den Schülerinnen oder Studierenden nach ihren Fächern (siehe die Illustration der Phasen in Abb. 1) oder nach Unterthemen zu gestalten. Das Konzept ist auf jede entwicklungspsychologische Entwicklungsphase von Schülerinnen adaptierbar und auch in Bezug auf die Anzahl und fachliche Ausrichtung der kooperierenden Fächer flexibel. Auch können andere Fächer in die Kooperation der Fächer der Philosophie/Ethik und der Theologie bzw. des Religionsunterrichts eingeladen werden.⁹

Um den wichtigen Aspekt der existentiellen Relevanz eines Themas lebendig werden zu lassen, bedarf es daher einer Lehrkraft als eines *competent speakers*¹⁰,

⁹ Vgl. die interaktive Plattform www.sharing-worldviews.com. Hier werden Unterrichtsmaterialien und Handreichungen bereitgestellt.

¹⁰ Den *competent speaker* hat George A. Lindbeck in den Diskurs um den Religionsbegriff eingebracht.



Quelle: Boehme, Katja: Interreligiöses Begegnungslernen. Grundlegung einer fächerkooperierenden Didaktik von Weltwissen, Freiburg 2023, S. 381.

Abb. 1: Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen in vier Phasen mit Präsentationsphase und Austauschphase als Stationenarbeit in gemischten Schüler:innen-gruppen. Die Schüler:innen jedes Faches bereiten eine Station aus der Perspektive des eigenen Faches zum Thema vor.

der intuitiv das Wesen eines Phänomens erfassen kann, weil er bzw. sie seine existentielle und soziale Relevanz kennt und diese durch seine philosophische und/oder theologische Sprach- und Übersetzungsfähigkeit lebendig werden lassen kann.

Daher ist für die Lehrkraft der religiösen als auch für die Lehrkraft der philosophischen Bildung religiöse bzw. philosophische *Sprachfähigkeit* grundlegend, da ohne diese weder die existentielle noch die soziale noch die expressionelle Relevanz von Weltansichten weder intrareligiös noch interreligiös kommunizierbar ist.

In einem fächerkooperierenden Begegnungslernen, das zu einem subjektorientierten Austausch unter Schülerinnen und Schülern in Fächern der religiösen und philosophischen Bildung anleiten möchte, muss sich die Lehrkraft als *competent speaker* mit der Expertise des Zeugen, der Moderatorin und als Professionelle ausweisen:

»Aus kompetenztheoretischer Perspektive stehen die Einstellungen, Überzeugungen und Kompetenzen im Mittelpunkt, welche die Lehrperson zu einem guten (Religions-) Unterricht befähigen. In dieser Hinsicht zeichnen sich professionelle Religionslehrkräfte durch eine theologische, eine religionsdidaktische, eine pädagogische, eine diagnostische, eine institutionelle und eine personale Kompetenz aus.«¹¹

Die Beibehaltung der Vielfalt der Fächer des bekenntnisorientierten Religionsunterrichts und des Ethik- bzw. Philosophieunterrichts als Alternative erfordert von den Lehrkräften dieser Fächer weniger, religionswissenschaftlich ausgebildet zu sein, als vielmehr mit den theologischen und philosophischen Inhalten ihres Fachs nicht zuletzt persönlich so vertraut zu sein, dass sie ihre Schüler mit einer philosophischen oder theologischen Perspektive ausstatten können, die diese dazu befähigt, in einen respektvollen Austausch mit Personen anderer Weltansichten zu treten.

Mit dem Konzept eines fächerkooperierenden Begegnungslernens könnten somit die Fächer existentieller Bildung wie unter einem Brennglas das Bildungsanliegen der Schule verstärken, heterogene Weltzugänge aufzuzeigen und die Perspektiven unterschiedlicher Weltdeutungen bewusst zu machen. Die Lehrkräfte moderieren und bahnen somit schülerorientiert Kompetenzen des friedlichen Zusammenlebens an, die Schülerinnen und Schüler in einer pluralen Gesellschaft benötigen.

Response von Christian Stahmann: Fächerkooperierendes Interreligiöses Begegnungslernen in Freiburg

»Carolyn Meister: Wo treffen sich die beiden Worte ›Begegnung‹ und ›rencontre‹?

Jean-Luc Nancy: Wo diese Worte sich treffen? Im ›gegen‹ und im ›contre‹. Beide Sprachen drücken in diesen Worten dieselbe Ambivalenz von Widerstand und Kontakt aus. Die Begegnung der beiden Worte geschieht also da, wo sie im gleichen Zuge übereinstimmen und divergieren. Die Bedeutung ›in Richtung von‹ des ›gegen‹ setzt eine Absicht oder Erwartung voraus, während der Kontakt ohne Absicht und Erwartung sein kann und ein sofortiges Zurückweichen bewirken kann, eine Verweigerung der Begegnung ebenso wie ihr Ereignis. Ich frage mich, ob dieser Punkt der Nähe und des Abstands nicht ein Punkt des Austauschs zwischen den beiden ist: Die Nähe fordert Distanz, während die Distanz die Nähe sucht.«¹²

¹¹ Ulrich Riegel, Lehrpersonen als Professionelle, in: Handbuch Religionsdidaktik, hg. von Ulrich Kropač/Ulrich Riegel, Stuttgart 2021, 134–143, 134.

¹² Carolyn Meister/Jean-Luc Nancy, Begegnung, Zürich 2021, 14 f.

Wie in einem Brennglas konzentriert sich in diesem Dialog die jahrzehntealte Reflexion der durch die europäische Existenzialphilosophie angestoßenen Debatte um Identität, Dialogizität oder auch Xenologie.¹³ Interreligiöses Begegnungslernen, wie es Katja Boehme seit Jahren an Schulen testet und an der Heidelberger Pädagogischen Hochschule in Vorlesungen oder Seminaren multipliziert, speist sich aus dem Reservoir eines Martin Buber oder auch Emmanuel Levinas. Damit ist dieses Modell kein abstraktes Glasperlenspiel, sondern ein mit den jetzigen verfassungsrechtlichen Grundsätzen vereinbares didaktisches Konzept, das sowohl in den Sekundarstufen I und II, aber auch an Grundschulen jederzeit zum Einsatz kommen kann.

Im vergangenen Schuljahr 2021/22 wurde an der Freiburger Anne-Frank-Grundschule unter Federführung der Gemeindepfarrers David Geiß das fächerkooperierende Projekt »Reli in Begegnung« mit dem thematischen Schwerpunkt »Heilige Orte« durchgeführt. Bildungsplanbezogen stellt diese Fächerkooperation zwischen evangelischer, römisch-katholischer und islamischer Lehrkraft kein Problem dar, da der Bildungsplan 2016 inzwischen nicht nur für die Mitglieder der evangelischen, römisch-katholischen oder orthodoxen, sondern auch der islamischen (sunnitischen), jüdischen, altkatholischen und alevitischen Religionsgemeinschaft analog konzipierte Curricula für Grundschule, Sekundarstufe I und Allgemeinbildende Gymnasien vorsieht.

Die Anne-Frank-Grundschule zählt zu einer von sieben Freiburger Schulen, an denen momentan Islamischer Religionsunterricht angeboten wird.¹⁴ Da dort weder das Fach »Jüdischer Religionsunterricht« unterrichtet wird noch das Fach »Ethik« unterrichtet werden darf (bislang erst ab Klasse 5), haben die pädagogischen Verantwortlichen eine auf die vorhandenen Fächer reduzierte Form des Interreligiösen Begegnungslernens konzipiert, wie es dieses Konzept flexibel zulässt.

Der 2016 neu justierte Bildungsplan des baden-württembergischen Kultusministeriums verfolgt eine konsequent kompetenzorientierte Strategie, bei der

¹³ Klassisch: Michael Theunissen, *Der Andere*, Berlin/New York 1977; Theo Sundermeier, *Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik*, Göttingen 1996; Themenheft »Emmanuel Levinas, Ein epochaler Impulsgeber für Theologie, Philosophie und Kulturwissenschaften«, *ZfBeg* 3 (2020); Wilhelm Schwendemann, *Einführung in die Religionsdidaktik*, Stuttgart 2020; Christian Espelage u. a., *Interreligiöse Öffnung durch Begegnung. Grundlagen - Erfahrungen - Perspektiven im Kontext des christlich-islamischen Dialogs*, Hildesheim 2021.

¹⁴ Zur nicht unproblematischen Positionierung des Islamischen Religionsunterrichts: Christian Stahmann, *Wie Religionspolitik »Islam« prägt. Religionswissenschaftliche Vermessungen zum Islamischen Religionsunterricht in Baden-Württemberg*, in: *Wissen um Religion. Erkenntnis - Interesse. Epistemologie und Episteme in der Religionswissenschaft und Interkultureller Theologie*, hg. von Klaus Hock, Leipzig 2020, 297-315.

nicht mehr von vornherein festgelegte Themenkomplexe im Vordergrund stehen, sondern die dynamische Verflechtung von sogenannten inhaltsbezogenen mit prozessbezogenen Kompetenzen.¹⁵ Zu den sieben dogmatischen Loci zählen die Themenfelder Mensch, Welt und Verantwortung, Bibel (islamisch: Koran und die islamischen Quellen), Gott (islamisch: Gott und Seine Schöpfung), Jesus (islamisch: Muhammad der Gesandte), Kirchen und Kirchen (Gottes Gesandte und ihre Botschaft), Religionen. Als prozessbezogene Kompetenzen werden die schülerbezogenen Fähigkeiten Wahrnehmen und Darstellen, Deuten, Urteilen, Kommunizieren und Dialogfähig-Sein sowie Gestalten und Handeln unterschieden. Vor allem die prozessbezogene Kompetenz der Kommunikation und Dialogfähigkeit spielt für das Interreligiöse Begegnungslernen eine Schlüssel-funktion:¹⁶

»Die Schülerinnen und Schüler können, auch in Auseinandersetzung mit christlichen Wertvorstellungen, einen respektvollen Umgang mit anderen Menschen entwickeln. Die Schülerinnen und Schüler können

1. eigene Gedanken, Gefühle und Sicht- und Verhaltensweisen ausdrücken und in Beziehung setzen zu denen anderer Kinder der Lerngruppe
2. sich in Gedanken, Gefühle, Sicht- beziehungsweise Verhaltensweisen anderer Menschen (Mitmenschen, biblische Figuren, Vorbilder) hineinversetzen
3. anderen Menschen in deren Vielfalt tolerant, achtsam und wertschätzend begegnen, auch im Kontext interkonfessioneller und interreligiöser Begegnungen.«¹⁷

Zu Beginn des Schuljahres 2021/22 hat Pfarrer David Geiß über das Evangelische Schuldekanat Freiburg beim Evangelischen Oberkirchenrat der Badischen Evangelischen Landeskirche einen Projektantrag gestellt, der nach einem Webinar »Interreligiöses Begegnungslernen an meiner Schule« die Vorbereitung der Unterrichtseinheiten in den drei betroffenen Religionsgemeinschaften, die gezielte Vorbereitung und Durchführung der Besuche in verschiedenen Gotteshäusern sowie abschließend die Reflexion und vorausschauende Planung des kommenden Schuljahres beinhaltet.

Zu Beginn des Projekts wurden die Eltern der 4. Klasse mit einem Elternbrief über das fächerkooperierende Vorhaben informiert:

¹⁵ Gerhard Büttner u. a., Einführung in den Religionsunterricht. Eine kompetenzorientierte Didaktik, Stuttgart 2015; Clauß P. Sajak, Kompetenzorientierung, in: Kropač/Riegel, Handbuch, 341–352.

¹⁶ Vgl. Katja Boehme, Interreligiöses Begegnungslernen, 424–444.

¹⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan 2016. Allgemeinbildende Schulen. Grundschule. Evangelische Religionslehre, Stuttgart 2016, 14.

»Wir freuen uns sehr, dass das interreligiöse Begegnungslernen im Religionsunterricht der 4. Klassen in diesem Schuljahr endlich durchgeführt werden kann. Dies hatten wir Ihnen bereits mit der Post zu diesem Schuljahr mitgeteilt. Worum geht es? Im Religionsunterricht der 4. Klassen ist ein Schwerpunkt der Glaube der »anderen«. Es beschäftigen uns Fragen wie: Was glaube ich und was glaubt mein Nachbar? Warum feiern Christen nicht Ramadan und Muslime nicht Weihnachten? Welche »Heiligen Orte« gibt es in den jeweiligen Religionen? Wodurch unterscheidet sich eine katholische von einer evangelischen Kirche?

In den jeweiligen Klassenverbänden der Anne-Frank-Schule werden in fast allen Fächern evangelische, katholische und muslimische Kinder selbstverständlich gemeinsam unterrichtet. Im Schulfach Religion werden sie in ihrer jeweiligen Religion getrennt unterrichtet.

In der 4. Klasse wollen wir mit dem »interreligiösen Begegnungslernen« die Schüler auskunftsfähig machen über ihre je eigene Religion. Außerdem werden sie andere Religionen entdecken. Von ihren Mitschülern werden sie von deren jeweiligen Religion erfahren.

Erstmals wollen wir dies mit dem Thema »Heilige Orte« erleben. Die Schüler werden sich gegenseitig eine evangelische, eine katholische Kirche und eine Moschee vorstellen. Dazu werden die Schüler bis zu den Pfingstferien zunächst den eigenen Gottesdienstraum (Kirche oder Moschee) erkunden. Sie werden Stationen erarbeiten, die sie später ihren Mitschülern eigenständig vorstellen werden. Diese Methode zielt auf ein friedliches Miteinander der verschiedenen Religionen.

Die Exkursionen sind verpflichtend für die Religionsschüler der 4. Klasse. Folgende Besuche werden wir durchführen:

Do., 23. Juni, Ev. Matthäuskirche (7.45 bis 9.45 Uhr mit Hin- und Rückweg und Vesper)

Do., 30. Juni, Kath. St. Albert-Kirche (7.45 bis 9.45 Uhr mit Hin- und Rückweg und Vesper)

Do., 07. Juli, Moschee (ganzer Vormittag, Anreise mit der Bahn; die genauen Uhrzeiten gehen Ihnen rechtzeitig zu)

Wir freuen uns sehr auf das interreligiöse Begegnungslernen, und verstehen dies als Beitrag zum gesellschaftlichen Frieden, denn »alles wirkliche Leben ist Begegnung« (Martin Buber).¹⁸

Das von der Schulleitung, dem federführenden Pfarrer David Geiß sowie der katholischen und muslimischen Lehrkraft unterschriebene Anschreiben umreißt bereits in groben Zügen die inhaltlichen und didaktischen Schwerpunkte. Ursprünglich war geplant, die jeweiligen Schüler in ihren eigenen Fachgruppen zu unterrichten und dort die Thematik der »Heiligen Orte« mit ihren Fachlehrern zu erarbeiten. Doch aufgrund der bis Februar 2022 geltenden Corona-Maßnahmen war das Projektteam gezwungen, Unterricht im Klassenverband durchzuführen. Dieses Handicap hat sich schnell als Chance für das interreligiöse Begeg-

¹⁸ David Geiß, Anschreiben zum Projekt »Heilige Orte«, Freiburg i. Br. 2021.

nungslernen entpuppt. Von Anfang an konnten jetzt die Schüler nicht nur ihre eigene Religion erschließen, sondern auch der anderen Religion über die Schulter schauen. Pfarrer David Geiß hat hierzu eine Unterrichtseinheit »Der Glaube der anderen« konzipiert, bei der die fiktive Gruppe der Eismenschen den Einstieg in den Rollen- und Perspektivenwechsel einüben half. So mussten die evangelischen Schüler in die Beobachterposition schlüpfen und erklären, wie Eismenschen das Schmücken eines Weihnachtsbaumes interpretieren würden oder die rituelle Niederwerfung (*Sadschda*) eines muslimischen Kindes. Zusätzlich speiste Pfarrer David Geiß digitales Material zum Entdecken des Judentums und des Festes Chanukka ein, so dass alle Beteiligten spielerisch Vergleiche zu den je eigenen Festen ziehen konnten.

Das zweite Schulhalbjahr 2021/22 war von der zeitaufwändigen Vorbereitung und Durchführung der drei Exkursionen bestimmt. Leider war die Einbindung der Gemeinden und Eltern nur punktuell möglich, so dass ein geplanter Tag mit Gemeindevertretern, Eltern und Schülergruppen nicht realisiert werden konnte. Zur eigentlichen Durchführung des Stationenlernens in der Freiburger evangelischen Matthäus-Gemeinde, der katholischen St. Albert-Kirche und der Bugginger Moschee schreibt Pfarrer David Geiß im Projektbericht:

»Beeindruckend war, wie die Schüler die jeweiligen Stationen für den Besuch der anderen Schüler vorbereiteten. Sie erkundeten ihr jeweiliges Gotteshaus, ihre jeweilige Station genau, denn sie wollten auskunftsfähig sein, wenn die Schüler der anderen Konfession/Religion zu Besuch kamen. Die Vorstellung der Stationen bei den Besuchen war beeindruckend. Die besuchenden Schüler fragten nach, zogen Vergleiche und die beiden Besuchstage, in denen die etwa 40 Schüler voneinander und miteinander lernten, waren von hoher Konzentration geprägt. Durch die Vorbereitungen und die Arbeit im interreligiösen Team haben meine Kolleginnen und ich viel über die je andere Religion gelernt und Wege gefunden, wie wir mit klaren und einheitlichen Methoden die je unterschiedlichen Inhalte so vermitteln können, dass die Schüler an den Stationen jeweils die Experten sind. Insgesamt war das Projekt für Schüler und uns Lehrende sehr gewinnbringend.«¹⁹

Die Schüler konnten performativ erleben, Lehrer auf Zeit zu sein, und ihren Mitschülern vor Ort in der Kirche oder Moschee Anteil an der eigenen spirituellen Praxis geben. Dazu entstanden interessante Querverbindungen zu den Eltern, die sich besonders bei der Organisation der Zugfahrt zur Bugginger Moschee engagierten. Die abschließende Ergebnissicherung des interreligiösen Projekts bestand in der Erarbeitung eines interreligiösen Lapbooks.

¹⁹ David Geiß, Projektbericht und Folgeantrag, Reli in Bewegung, MS, Freiburg i. Br. 2022.

Resümee

Das Interreligiöse Begegnungslernen erfüllt die Anforderungen einer »heterogenitätsfähigen« Religionspädagogik, weil sie nicht nur die unterschiedlichen Religionslerngruppen füreinander öffnet, sondern auch den Ethikunterricht konsequent einbindet.²⁰ Auch wenn dieses Fach im Alltag der baden-württembergischen Grundschulen bislang nicht vorgesehen ist, lassen sich Spuren dieser transkonfessionellen Bildungseffekte nachweisen. Zum einen sind die getauften Schüler im evangelischen oder katholischen Religionsunterricht längst nicht mehr so religiös alphabetisiert, dass sie problemlos über ihre religiösen Traditionen Auskunft geben können.²¹ Zum anderen wächst der Anteil der sogenannten Konfessionslosen im positionellen Religionsunterricht und definiert neue Rahmenbedingungen für die inhaltliche Ausgestaltung. Beide Herausforderungen nimmt das Interreligiöse Begegnungslernen in der Grundschule auf, indem es die Schüler der unterschiedlichen Lerngruppen befähigt, kompetenzorientiert über die eigene Religion bzw. eine philosophisch begründete Weltanschauung Auskunft zu geben und in einen aktiven Perspektivenwechsel einzutreten.

Es ist zu wünschen, dass die Chancen des interreligiösen Begegnungslernens innerhalb der Religionslehrkräfteausbildung verankert und entsprechend Materialien publiziert werden, die interessierten Fachgruppen den Einstieg erleichtern.²²

²⁰ Zum Begriff der heterogenitätsfähigen Religionspädagogik: Michael Domsgen, Von heimlichen und offenen Normalitäten. Was unser Nachdenken über Konfessionslosigkeit offenbart, in: Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in säkularen Kontexten, hg. von Ulrich Kropač/Mirjam Schambeck, Freiburg i.Br. 2022, 29–45, 36.

²¹ Mirjam Schambeck, Konfessionslose Schüler:innen im Religionsunterricht. Überlegungen zu einer Didaktik mit konfessionslosen Schüler:innen und zu organisatorischen Vorschlägen, in: a. a. O., 74–94.

²² Es ist geplant, auf der durch Erasmus+ geförderten interaktiven Plattform www.sharing-worldviews.com Materialien in Türkisch, Griechisch, Englisch und in Deutsch zur Verfügung zu stellen.

Gemeinsamkeiten oder Abgrenzungen? Verständigung oder Kritik?

Erfahrungen und Präzisierungen zu einem Problem interreligiösen Lernens jenseits der Formatfrage

Karlo Meyer und Clauß Peter Sajak

1 Idee und Anlage

Finden wir unter den Religionen zusammen oder fördern wir den grenzbewussten Blick für das je Eigene? Was sich in der Theorie schnell mit einem Plädoyer für eine doppelte Ausrichtung beantworten lässt, verbindet sich in der Praxis mit einigen Schwierigkeiten. Zwei Richtungen werden zu ersten Klärungen in diesem Artikel besprochen: Zum einen werden gelungene Versuche aus der Schulpraxis mit ihrer Themenwahl dargestellt, zum anderen wird exemplarisch einer thematischen Vertiefung anhand der Frage nach dem angemessenen Umgang mit »Kritik« an Anderem und Eigenem nachgegangen. Der folgende Beitrag dokumentiert einen Workshop im Rahmen der Konsultation »Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert«, der sich in zwei aufeinander bezogenen Blöcken einer Grundfrage des interreligiösen Lernens gewidmet und dabei Konsequenzen für die Religionslehrer:innenbildung bedacht hat.

2 Grenzen und Differenzen in interreligiösen Lernprojekten (*Clauß Peter Sajak*)

Interreligiöses Lernen zielt ganz unabhängig von seinen Organisationsformen immer auch auf die Verständigung über religiöse und kulturelle Gemeinsamkeiten, die sich in den Traditionen von Glaubensgemeinschaften finden lassen. Vor allem das dialogische Lernen, in dessen Rahmen »Menschen aus Judentum, Christentum und Islam in ein konstruktives Gespräch gebracht werden sollen, das zu gegenseitigem Verstehen, Respekt und Wertschätzung führen will«¹, hat als heuristischen Horizont die Konzentration auf das gemeinsame theologische

¹ Clauß Peter Sajak, Art. Dialogisches Lernen, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Dialogisches_Lernen_.100126 (Stand: 20.09.2018), 1.

Erbe der abrahamischen Tradition. Allerdings gehören zum interreligiösen Lernen, das zu einer angemessenen religiösen Kompetenz im Umgang mit der eigenen und anderen Religionen führen soll, auch die Thematisierung und die Diskussion von trennenden, irritierenden oder gar störenden Unterschieden. Auch diese müssen Gegenstände von interreligiösen Bildungsprozessen sein.

Um das Feld der Differenzen und Gegensätze zu strukturieren, hat der islamische Religionspädagoge Mouhanad Khorchide das Bild der dreifachen Grenzziehung in den Diskurs eingeführt.² Nach Khorchide ist das interreligiöse Lernen geprägt durch die Auseinandersetzung mit gegebenen Grenzen, die entweder überwunden werden können oder aber als notwendig bleibend akzeptiert werden müssen:

»Diese Grenzziehungen sind notwendig, damit Religionen ihre identitätsstiftende Größe und ihre Orientierungsfunktion behalten und entfalten können. Auch in der Zusammenführung der Einsichten und Diskurse um das interreligiöse und performative Lernen wird deutlich, dass es neben den konstitutiv gegebenen und zu achtenden Grenzen und jenen konstruierten Grenzen, die es zu überwinden gilt, Grenzen geben muss, die notwendigerweise zu formulieren sind, damit ein interreligiös-performatives Lernen didaktisch, methodisch und theologisch angemessen gelingen kann und ein interreligiös-performatives Lernen seine identitätsstiftende Wirkung und Orientierungsfunktion in einer religiös pluralen Lebenswelt entfalten kann.«³

Dabei finden sich solche gegebenen Grenzen, die auf ihre Überwindung bzw. Akzeptanz überprüft werden müssen, nicht nur zwischen den verschiedenen Religionsgemeinschaften und den ihnen zugrunde liegenden Traditionen und Praxen, sondern auch in Glaubensgemeinschaften selbst – allein der Blick auf orthodoxe und liberale Auslegungen von normativen Schriften wie Geboten in allen abrahamischen Religionen macht dies rasch deutlich.

2.1 Initiativen und Projekte interreligiösen Lernens

Im Folgenden sollen vor dem Horizont der Diskussion einer zukunftstauglichen Religionslehrer:innenbildung vier interreligiöse Lerninitiativen jenseits der großen Organisationsformen unter der Fragestellung betrachtet werden, inwie-

² Mouhanad Khorchide, Grenzen des interreligiösen Lernens aus islamischer Sicht, in: Kooperation im Religionsunterricht. Chancen und Grenzen interreligiösen Lernens. Beiträge aus evangelischer, katholischer und islamischer Perspektive, hg. von Rainer Möller u. a., Münster 2017, 244–254.

³ Dorothee Fingerhut, Religionen erleben? Entwurf einer performativen Didaktik interreligiösen Lernens, Münster 2022, 354.

weit in diesen nicht nur eine Verständigung über Gemeinsamkeiten, sondern eben auch eine Auseinandersetzung mit Abgrenzungen und Trennendem aufgenommen und in die Lernprozesse integriert wird.

2.1.1 Der Dialog der Kulturen der Herbert Quandt-Stiftung

Am Schulwettbewerb »Dialog der Kulturen«, den die Herbert Quandt-Stiftung zwischen 2005 und 2015 in acht Bundesländern gefördert und begleitet hat, haben sich mehr als 200 Schulen mit mehr als 30.000 Schülerinnen und Schülern beteiligt. Ziel des Quandt-Wettbewerbs war es, das Bewusstsein für die drei großen Kulturtraditionen der abrahamischen Religionen zu wecken und einen respektvollen Umgang von Nichtgläubigen, Christ:innen, Muslim:innen und Jüdinnen wie Juden zu fördern. Entsprechend standen im Rahmen dieser Initiative vor allem die Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen zwischen den drei großen abrahamischen Glaubensstraditionen von Judentum, Christentum und Islam im Mittelpunkt. Dies wird besonders in dem Begleitwort deutlich, das der langjährige Leiter des Dialogs der Religionen bei der Herbert Quandt-Stiftung, Roland Löffler, der Endauswertung der Studie vorweggeschickt hat. Aus seiner Perspektive boten die vielfältigen Beiträge zum Dialog

»ein integratives [...] Potential, deren Teilnehmer bewegten sich vom Neben- oder gar Gegeneinander auf ein Miteinander hin. Sie suchen nach gemeinsamen Schnittstellen – ohne Konflikte auszuklammern. Sie bewahren ihre kulturelle und religiöse Identität, erklären diese aber und bringen ihre Erfahrungen und Überzeugung in ein gemeinsames Gespräch ein.«⁴

Ein Blick auf die einzelnen Wettbewerbsbeiträge des Großprojekts zeigt, dass von Schulen i. d. R. vor allem Projekte gestaltet wurden, in denen die Gemeinsamkeiten wie heilige Schriften, Festzeitenkalender und Gebets- und Gottesdiensthäuser im Mittelpunkt standen.⁵

2.1.2 Das Projekt »Verschiedenheit achten – Gemeinsamkeiten stärken«

Im Kontext des Schulwettbewerbs der Herbert Quandt-Stiftung »Dialog der Religionen« startete die Theodor-Heuss-Schule in Offenbach vor nun fünfzehn Jahren eine Initiative, zehn Unterrichtsmodule für den gemeinsamen Unterricht von christlichen und muslimischen Berufsschüler:innen zu entwickeln. Diese

⁴ Roland Löffler, Der Dialog der Kulturen als bleibende Aufgabe, in: Dialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert-Quandt-Stiftung. Eine Bilanz, hg. von Clauß Peter Sajak, Freiburg i.Br. 2019, 9–17.

⁵ Clauß Peter Sajak, Dialogisches Lernen konkret. Zehn Jahre Schulwettbewerb der Herbert-Quandt-Stiftung. Eine Bilanz, Freiburg i.Br. 2019, 65–99.

Module sind inzwischen ein fester Bestandteil des Religionscurriculums. In einem gemeinsamen Religionsunterricht von christlichen und muslimischen Schüler:innen arbeiten die Jugendlichen in der Begleitung von Religionslehrkräften der beiden Religionen zu Themen wie Vielfalt, Integration, *al-Andalus*, Toleranz, Sokrates, Moses, Jesus und Mohammad, Abraham, Frieden, Gerechtigkeit und Mahlzeiten. Bereits an der Themenwahl der Module wird deutlich, dass es hier nicht nur um Gemeinsamkeiten geht – wie in *al-Andalus*, Abraham oder beim Blick auf die Gründergestalten von Sokrates bis Mohammad –, sondern eben auch um Themen, die durchaus das Potential haben, zu Diskussion und Auseinandersetzung zu führen, wie z.B. die Frage nach den Bedingungen von Integration, nach Toleranz und Gerechtigkeit. Stephan Pruchniewicz schreibt in seiner Dissertationsschrift, in der er das Modell der Theodor-Heuss-Schule in Offenbach ausführlich dokumentiert und reflektiert hat: »Verschiedenheit achten« meint dabei eben nicht nur einen Aufruf zu Respekt vor dem Anderen und seinen Überzeugungen, sondern beinhaltet im Sinne einer religiösen [...] Identitätsbildung die Möglichkeit, mit der eigenen eigenständigen Andersheit zu leben.«⁶

2.1.3 Das Projekt »Authentisches Begegnungslernen«

Einen noch stärkeren Fokus auf trennende und distinktive Elemente von Christentum und Islam legt das Projekt des religionskooperativen Lernens am Dortmunder Stadtgymnasium, das unter der Überschrift »Authentisches Begegnungslernen« im Schuljahr 2018/19 wissenschaftlich begleitet durchgeführt wurde. Unter der Begleitung von Wissenschaftler:innen der Universität Paderborn gestalteten die Religionslehrkräfte des Gymnasiums in einer 9. Klasse einen Religionsunterricht, der durch den Wechsel von konfessionellen und gemeinsamen dialogischen Phasen geprägt war und der vor dem Hintergrund der sog. komparativen Theologie inhaltlich gestaltet wurde. Hier lauteten die Module – deutlich anders akzentuiert als bei der Theodor-Heuss-Schule – Gott, Trinität, Offenbarung und Gebetsform. Allein aus diesen Themen wird ersichtlich, dass es in diesem Modell ganz im Sinne der komparativen Theologie auch um Gemeinsamkeiten ging, vor allem aber eben auch um die Auseinandersetzung mit den Unterschieden und Grenzen. Die begleitenden Wissenschaftler:innen Naciye Kamcili-Yildiz und Lukas Konsek schreiben dazu: »Der in den dialogischen Phasen stattfindende interreligiöse und intersubjektive Vergleich [...] zielt nicht allein auf die Gemeinsamkeiten ab, sondern benennt ebenfalls bleibende Diffe-

⁶ Stephan Pruchniewicz, *Fremde(,) Schwestern und Brüder. Kooperativer Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen*, Münster 2016, 509.

renzen sowie individuelle Besonderheiten in den eigenen Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler«⁷.

2.1.4 Der religionskooperative Religionsunterricht an der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen

Während der religionskooperative Unterricht am Stadtgymnasium in Dortmund sich auf eine 9. Klasse beschränkt hat und aus einem Wechsel von konfessionellen und dialogischen Phasen in einem Schuljahr bestand, ist an der Evangelischen Gesamtschule in Gelsenkirchen ein gemeinsames religiöses Lernen von christlichen und muslimischen Schüler:innen inzwischen ein fester Bestandteil des Schulprogramms. Hier wird dezidiert von einem religionskooperativen Religionsunterricht gesprochen, der gemeinsam von evangelischen, katholischen und islamischen Lehrkräften für Schüler:innen der drei Bekenntnisse angeboten wird. Dabei findet der Religionsunterricht in den Klassen 5 bis 8 in der traditionellen konfessionellen Form als evangelischer, katholischer und islamischer Religionsunterricht statt, ebenso in der Kursstufe der Oberstufe, also den in Nordrhein-Westfalen mit Q1 und Q2 betitelten Schuljahren 12 und 13. In den Schuljahren 9 bis 11 dagegen haben die Schüler:innen einen Religionsunterricht in ihrer jeweiligen Klasse, der abwechselnd von christlichen und muslimischen Lehrkräften gestaltet wird. Dabei wird ein ausgewähltes Curriculum von Modulen bearbeitet, in dem Gemeinsamkeiten, aber eben auch Trennendes aufgerufen, thematisiert und diskutiert wird. An den Titeln der Module wird klar, dass es hier ganz bewusst auch um die Auseinandersetzung mit notwendigen Grenzen und Unterschieden geht. Sie lauten: Gottesvorstellungen in den abrahamischen Religionen, Gebet, das Bilderverbot und der Karikaturenstreit. Der Schulleiter der Evangelischen Gesamtschule Gelsenkirchen, Volker Franken, schreibt dazu: »Über das Kennenlernen hinaus geht es jetzt darum, Differenzen zu entdecken und auszuhalten, Toleranz und Respekt einzuüben und Möglichkeiten, Chancen und Grenzen des interreligiösen Dialogs zu bedenken.«⁸

2.2 Konsequenzen für die Ausbildungsgestaltung

Die wissenschaftliche Begleitung der vorgestellten Initiativen interreligiösen Lernens hat gezeigt, dass vor allem in den jüngeren Modellen über die Gemeinsamkeiten hinaus auch Trennendes und damit notwendige Grenzen des

⁷ Lukas Konsek/Naciye Kamcili-Yildiz, Authentisches Begegnungslernen im Rahmen des konfessionellen Religionsunterrichts. Religionskooperativer Religionsunterricht am Stadtgymnasium Dortmund, in: Schulinformationen Paderborn 3 (2019), 25–27.

⁸ Volker Franken, Evangelische Gesamtschule in Gelsenkirchen-Bismarck (EGG), in: engagement 40 (2022), 100–103, 101 f.

Dialogs angesprochen und bearbeitet werden sollen. Für die künftige Ausbildung von Religionslehrkräften lässt sich daher Folgendes festhalten:

- Bei der Diskussion von Religionsunterricht und Organisationsform ist die Notwendigkeit von religionskooperativen Formaten mit konfessionellen und dialogischen Phasen zu thematisieren.
- Die Bedeutung von curricularen Elementen, in denen notwendige Grenzen zwischen Religionen und Konfessionen aufgezeigt, kritisiert und diskutiert werden können, ist zu betonen.
- In der Auseinandersetzung mit den Themenfeldern muss auch Raum gegeben werden, damit Schüler:innen ihre persönliche Positionierung mit Blick auf Glaubensvorstellungen, vor allem aber auf Glaubenspraxis einbringen und vertreten können. Nur so können Unterschiede nicht nur zwischen den Religionen, sondern auch als eine normale Konstellation in den einzelnen Religionen aufgezeigt werden.
- Künftige Religionslehrer:innen müssen befähigt werden, Unterrichtsprozesse zu gestalten, in denen nicht nur die Verständigung über theologische Gemeinsamkeiten, sondern auch der Umgang mit Kritik an Grenzen und Unterschieden eingeübt werden können.

3 Das Dilemma der Kritik an religiösen Traditionen im interreligiösen Lernen – Vorschläge für Studium und Ausbildung von Lehrkräften (Karlo Meyer)

Die Frage nach der Balance von Gemeinsamem und Trennendem im interreligiösen Lernen lässt sich weiter durch den Spezialfall der Kritik *an* anderen (sowie *durch* andere) zuspitzen. Schon in den 1990er Jahren hielt Folkert Rickers fest:

»Wenn das Christentum [...] dazu instrumentalisiert wird, Feindschaft zwischen Menschen zu säen, wenn Frauen in praktisch allen Religionen unterdrückt werden, kann man als Religionslehrer um des lieben Friedens und des Respektes vor der anderen Religion willen und in einer Stimmung von Toleranzeuphorie dazu nicht schweigen.«⁹

Er verbindet dies mit einer Mahnung: »Die Ausblendung von Religions- und Gesellschaftskritik leistet einer idealistischen [...] ›Seid-nett-zueinander-Päda-

⁹ Folkert Rickers, Interreligiöses Lernen. Die Religionspädagogische Herausforderung unserer Zeit, in: Vom religiösen zum interreligiösen Lernen. Wie Angehörige verschiedener Religionen und Konfessionen lernen, hg. von Ders./Eckart Gottwald, Neukirchen-Vluyn 1998, 119–140, 134.

gogik« Vorschub».¹⁰ Im Folgenden soll zunächst das darin enthaltene Dilemma herausgearbeitet und mit einer Komplikation vertieft werden. Anschließend werden konkrete Vorschläge expliziert und bleibende Herausforderungen identifiziert. Am Ende werden tabellarisch Anforderungen für die Ausbildung von Lehrkräften benannt.

3.1 Das Dilemma

3.1.1 Die Kernfrage

Während sich in vielen lokalen Dialoggruppen über Jahre Vertrauensverhältnisse bilden und über die Brücke gewachsener Beziehungen auch Kritikpunkte so angesprochen werden können, dass konstruktiv mit ihnen umgegangen werden kann, steht im Religionsunterricht nur eine begrenzte Zeit für die jeweiligen Themen zur Verfügung und Vertrauensverhältnisse sind je nach Zusammensetzung unter den Schülerinnen und Schülern eher zufälliger Natur; der Umgang mit religionsspezifischer Kritik versteht sich nicht von selbst. Als zwei Pole möglicher Umgangsweisen lassen sich die folgenden beiden Optionen benennen:

- Ein ehrlicher Blick auf kritische Punkte und bleibende Grenzen wird der Tatsache gerecht, dass Kritik an den jeweils Anderen in Religionsgemeinschaften oder von nichtreligiösen an religiösen Menschen geäußert wird und zum Teil verbunden mit allgemeiner Religionskritik, Islamophobie, Antisemitismus etc. auch in der allgemeinen Bevölkerung auftritt. Die Beschäftigung damit wird der oben genannten Mahnung von Rickers gerecht. Eine Gefahr besteht darin, dass in der begrenzten Zeit des Religionsunterrichts die zum Teil erheblichen sachlichen Komplikationen und affektiven Implikationen nur unzureichend angesprochen werden können und so negative Sichtweisen der jeweils Anderen eher zementiert werden und weiterhin oder sogar verstärkt Gesprächsmöglichkeiten blockieren.
- Auf der anderen Seite steht das durchaus sinnvolle pädagogische Anliegen, Schülerinnen und Schülern Mut zum konstruktiven Austausch mit anderen religiösen Sichtweisen zu machen und die Neugier auf Andere, Neues sowie auf die gemeinsamen existentiellen Fragen zu stärken und so optimalerweise einen gemeinsamen Weg des Suchens in den Vordergrund zu stellen. Eine nicht unbegründete Sorge besteht darin, den gemeinsamen Weg und das Konstruktive des Austauschs durch Kritik zu gefährden. Eingewandt werden kann hier, dass unüberbrückbare Grenzen sowie auch bleibend Unverständliches für Andere soweit aus dem Fokus gerückt werden, dass ein illusionäres Bild entsteht, als ob alle Gräben überbrückbar wären und Differenzen nur eine untergeordnete Rolle angesichts der Gemeinsamkeiten

¹⁰ A. a. O., 133.

religiöser Traditionen spielen. Entsprechend kann der Eindruck der Relativierung von Unterschieden oder gar von Kritik entstehen.

Nun könnte mit ausreichend Zeit vieles behandelt werden. Das besagte Dilemma entsteht jedoch vor allem auch dadurch, dass für die pädagogischen Anliegen nur ein begrenztes Zeitbudget zur Verfügung steht und Prioritäten gesetzt werden müssen.

3.1.2 Hermeneutisch, kulturell und affektiv bedingte Komplikationen

Hinzu kommen Komplikationen auf verschiedenen Ebenen, die hier nur aufs Kürzeste angerissen werden können. Zunächst ist als generelle hermeneutische Konstellation festzuhalten, dass Verstehen von und Plausibilisierungen in anderen als den eigenen Kulturen zum Teil erheblicher Einarbeitung bedürfen. Im schulischen Religionsunterricht ist generell festzuhalten und in höheren Jahrgangsstufen auch als Kompetenz zu formulieren, dass zu interkulturellen und interreligiösen Verstehensprozessen die Einsicht in das Nicht-verstehen-Können gehört,¹¹ mithin vieles offen bleibt und nur von der Warte der eigenen kulturellen Sicht und damit letztlich in vielen Aspekten unzureichend verstanden werden kann.

Hinzu kann als Zweites kulturell bedingt eine Tendenz zur Paternalisierung treten, wenn nicht sogar einer imperialen Attitüde. Umgangssprachlich: Es wird gern auf andere herabgeblickt. Auch bei einem versierten und anderen Religionen zugeneigten Autor wie dem katholischen Religionspädagogen Hubertus Halfas lässt sich solch eine Haltung nachweisen, wenn er mehrfach in unterschiedlichen Veröffentlichungen notiert:

»Während im Mittelalter islamische Länder dem Abendland überlegen waren, hat sich seitdem das Verhältnis umgekehrt. [Daher folgt offenbar, was der nächste Satz aussagt:] Heute suchen immer mehr Muslime in Europa Arbeit. [...] [Diese »Folgen« aus der Unterlegenheit gehen bei einem Blick auf ein Bild weiter.] Hier tragen die Schülerinnen der Koranschule in Gelsenkirchen den Koran in der Hand, den sie kaum lesen können.«¹²

¹¹ Vgl. Karlo Meyer, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 210–232, 270–302.

¹² Hubertus Halfas, Religionsbuch für das 5./6. Schuljahr, Düsseldorf 2005, 203. Mit fast gleichlautendem Text auch in der Diareihe: Hubertus Halfas, Religionen der Welt. Islam. Glaube, Geschichte, Gegenwart. 32 Dias mit Begleitheft, Düsseldorf 1995, 44. Vgl. auch dasselbe zum Text gehörige Bild bei Werner Trutwin, Zeit der Freude. Grundfassung Religion – Sekundarstufe 1.0 Jahrgangsstufen 5/6, Düsseldorf 2006, 211.

Diese herablassende Sicht kann und braucht an dieser Stelle nicht im Detail erklärt zu werden.¹³ Einsichtig ist, dass sich auch bei Personen, die sich für Toleranz etc. (zum Begriff später mehr) stark machen, eine paternalisierende Sicht einschleichen kann. Es steht außer Zweifel, dass im Sinne postkolonialer Herangehensweisen ein erhöhtes Bewusstsein für diese und vergleichbare Tendenzen unumgänglich ist. Hierzu gehört auch, was an dieser Stelle nur gestreift werden kann, »unser« Ausgang (wenn ich die geneigten Lesenden hier einbeziehen darf) von einer westlichen Hermeneutik allgemein kritisch-aufgeklärter Provenienz. Es geht spezifisch um die Fähigkeit, religiöse Bezüge mit Religionskritik, in Paul Ricœurs Worten, mit der »l'école du soupçon«¹⁴ (Schule des Verdachts), zu verbinden, um in »la foi qui a traversé la critique, [bzw.] la foi post-critique«¹⁵ zu münden.¹⁶ Diese von gläubigen Akademikern zelebrierte zweite Naivität kann durchaus auch zu einem Bewusstsein beitragen, das Fegefeuer der Aufklärung durchschritten zu haben und so unterschwellig auszustrahlen, klarer zu sehen als andere religiöse Traditionen. Dies kann, wie gesagt, hier nur angerissen werden. Kurz gesagt, müssen von welchem religiösen oder weltanschaulichen Standpunkt auch immer eigene Gefühle in Rechnung gestellt werden, sich unterschwellig »irgendwie« überlegen zu fühlen. Dass dies sich einerseits nicht vollständig verhindern lässt, andererseits einer Verständigung gerade in Sachen Kritik abträglich ist, sollte zumindest als selbstkritische Mahnung der oder dem Lehrenden bewusst bleiben. Wiederum umgangssprachlich zu diesem hermeneutischen Zirkel: Wir können nicht anders, aber wir können es in Rechnung stellen.

Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sind auf etwas anderer Ebene sozial und medial bedingt eine Reihe von affektiven, klassischen Vorurteilen zu berücksichtigen und im besten Fall auch als solche zur Sprache zu bringen, deren Wurzeln sich zum Teil mit Ängsten und Blockaden verbinden. Auch hier kann nur auf einschlägige Literatur verwiesen werden.¹⁷

3.1.3 Ein erster Vorschlag für eine Ziellinie: »Achtung«

Klassisch ist all dem mit dem weiten Begriff der »Toleranz«, zum Teil mit einer Unterscheidung von »harter« und »weicher« Toleranz¹⁸, oder mit der alternativen

¹³ Vgl. zum Beispiel weiterführend Meyer, Grundlagen, 63–64.

¹⁴ Paul Ricœur, *De l'Interprétation. Essai sur Freud*, Paris 1965, 40.

¹⁵ A. a. O., 37.

¹⁶ Vgl. auch Meyer, Grundlagen, 234–236.

¹⁷ U. a. auf einen im Jahr 2023 erscheinenden Band der ZPT zu »Islamfeindlichkeit«.

¹⁸ Vgl. auch K. E. Nipkows »harten Pluralismus« in Karl Ernst Nipkow, *Ziele Interreligiösen Lernens als mehrdimensionales Problem*, in: *Religiöser Pluralismus und interreligiöses Lernen*, hg. von Johannes van der Ven/Hans-Georg Ziebertz, *Theologie und Empirie* 22, Weinheim 1994, 197–232.

Rede von »Respekt« begegnet worden. Doch angesichts der Frage nach Kritisierbarem bzw. gegenseitiger Kritik stoßen diese Termini an ihre Grenzen. Es kann und (normativ gesprochen) sollte nicht immer darum gehen, Kritisierbares zu tolerieren. Ebenso wenig nötigen (normativ formuliert) Fehlformen und (affektiv formuliert) Abstoßendes in einer anderen und der eigenen Tradition »Respekt« auf. Gerade beim Toleranzbegriff kommt eine Nutzungskultur hinzu, die den Terminus bei all seiner historisch hohen Bedeutung verbraucht erscheinen lässt.

Ich schlage daher an dieser Stelle die Rede von »Achtung« vor und verbinde damit drei unterschiedliche Ebenen.

1. Zunächst kann ich »Achtung vor« jemandem oder seiner durchaus kritisierbaren Meinung, Tradition etc. haben und damit Ähnliches ausdrücken, wie es der Begriff »Respekt« meint.
2. Ich kann jedoch auch eine gewisse Vorsicht walten lassen, dabei auf kritische Grenzen (wie auch ethische Differenzen) »Acht geben« und – gleich einem Imperativ – bei mir und vor anderen »Achtung!« anmahnen.
3. Schließlich gilt es in Auseinandersetzung mit Kritisierbarem in der Interaktion »achtsam« zu bleiben – im Blick auf die eigene hermeneutische Bedingtheit, die gegenseitigen Sensibilitäten und Unterschiede, aber auch im Blick auf die (manchmal noch fragilen) verbindenden Brücken zum anderen, deren Tragweite noch zu erproben ist und die gerade im Blick auf Klärungen von Kritisierbarem umso nötiger sind.

»Achtung vor«, »Acht geben« (»Achtung!«) und »Achtsamkeit« können als Zielinie formuliert werden, bei der je und je abzuwägen bleibt, wo und wie das schärfere Ausrufezeichen oder das Anerkennung konnotierende »Achtung vor« im Vordergrund stehen. »Toleranz« und »Respekt« können angesichts von Kritisierbarem verfehlen, worum es geht – bei gegenseitiger Kritik ist »Achtung« gefragt.

3.2 Konkretisierung der Aufgabe und ein Vorschlag

Kritische Fragen und Themen kommen von den Schülerinnen und Schülern selbst, sie werden in Medien mal mehr mal weniger sachgerecht verbreitet. Werden sie im Unterricht nicht aufgenommen, drohen die verbundenen Affekte und eventuell Irritationen weiter im Hintergrund zu schwelen. Wie also ist damit in der begrenzten Zeit einer religionspädagogischen Unterrichtseinheit umzugehen?

3.2.1 Zeit, Balancen und Individuenorientierung

Ein dreifacher Vorschlag kann hier Impulse geben und berührt ganz unterschiedliche Ebenen.

- Auf der Ebene der Themenklärung und -abgrenzung ist der Verzicht auf längere Überblicke zugunsten von exemplarischen »Tiefenbohrungen« zu empfehlen. Einer Frage bzw. einem Thema kann nach einem einstündigen Überblick ausführlich nachgegangen werden. So bleibt Zeit, Hintergründe wie auch Ressentiments zu klären.
- Wer eine paternalistische Attitüde vermeiden will, verbindet dabei Kritik an Anderen mit Kritik der Anderen am Eigenen. Schülerinnen und Schüler lernen so, nicht nur kritisch auf Andere und Anderes zu blicken, sondern sich auch infrage stellen zu lassen und auf kritische Rückfragen antworten zu können. Sie (aus welcher Tradition auch immer) sind nicht nur Kritisierende, sondern auch Kritisierte.
- Auf methodischer Ebene hilft die Orientierung an Individuen in Materialien wie in Interviews, kleinen Texten und eigenen Befragungen im Umfeld. Generelle Aussagen zu einer Religionsgemeinschaft und individuelle Varianten können in ein Verhältnis treten, so dass die Heterogenität der großen Religionen deutlich wird. Kritisierbares betrifft dabei praktisch nie alle Individuen einer religiösen Tradition, sondern nur bestimmte Teilgruppen. Auf diese Weise kommt es nicht zu einer Relativierung, sondern zu einer Zuspitzung des Adressatenkreises von Kritik.

Mit entsprechender Zeit zur Vertiefung, gegenseitigen Rückfragen und individuellen Varianten wird eine erhebliche Differenzierung möglich, die abrücken lässt von pauschalen Urteilen, damit Kritisierbares nicht aufhebt, aber doch die Adressatenschaft eines kritischen Punktes genauer ins Auge fasst und deren Rückfragen an das Eigene nicht ausweicht.

3.2.2 Generelle Haltungen mit Blick auf »Kritik« in Sachen Religion

Jenseits der spezifischen Inhalte können durch den Umgang mit wechselseitiger Kritik und Kritisierbarem bei Eigenem und Fremdem vier Haltungen der Kinder und Jugendlichen im Unterricht entwickelt werden. Diese orientieren sich an den vier Religionenerschließungsmodi nach Meyer¹⁹ und geben so auch eine Orientierung für die Art und Weise der Auseinandersetzung:

1. Durch die Beschäftigung mit Kritisierbarem kann Neugierde entwickelt werden, Hintergründen, Differenzierungen und individuellen Ausformungen wie Begründungsmustern nachzugehen. Dazu bedarf es eines Ansatzes, der Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gibt, Sachverhalte auch selbständig (zum Beispiel in Interviews) schülergemäß zu erforschen.

¹⁹ Meyer, Grundlagen, 162–208, spezifisch 189.

2. Durchweg ist eine Haltung der Sensibilität unabdingbar, um Interaktionsformen mit Anderen und mit Anderem zu entwickeln, die die beschriebene Achtung walten lassen und sich dabei des Nebeneinanders von Brücken und trennenden Gräben bewusst sind. Dabei können angemessene, achtsame Vorgehensweisen gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen erarbeitet werden.
3. Schülerinnen und Schüler entwickeln im Umgang mit Kritik eine dialogische Haltung, die sich der verbundenen Sensibilitäten der Betroffenen und zugleich der existentiellen Tiefe religiöser Fragen bewusst ist; dies umfasst einerseits den Mut, Kritisierbares angemessen anzusprechen, aber auch den Mut, sich Kritik anderer zu stellen und selbstkritisch Antworten bzw. sachgemäße Erwiderungen zu entwickeln, die eigene Infragestellungen aufnimmt und im Idealfall der existentiellen Tiefe nicht ausweicht.
4. Viel Kritisierbares an religiösen Traditionen hat auch soziale und gesellschaftliche Dimensionen. In der Oberstufe können lokale und eventuell globale Implikationen von Kritisierbarem in ihren wechselseitigen Verflechtungen aufgenommen werden. Gespräche mit Menschen aus dem Umfeld der Schule können eine Kultur der Differenzierungen und gegenseitigen Rückfragen auch über die Grenzen des Unterrichts hinaus wirksam werden lassen.

3.3 Bedeutung für die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern und Fazit

Für die erste und zweite Phase der Ausbildung wie auch für die didaktische Arbeit an Lehrplänen und Unterrichtsmethoden ergeben sich sieben Implikationen, die an dieser Stelle nur stichwortartig genannt werden können.

RL-Ausbildung in Studium und zweiter Phase	→ Lehrplanarbeit, Schule und Methodisches
1. Nötig ist die Reflexion der Bedingtheit der eigenen Sicht (eigene Affekte, Herkunft); (für Uni und Referendariat spezifisch: Hermeneutik)	<i>Standortbewusstsein</i> als Lehrkraft; Methoden zur Erhebung von und Aussprache über <i>Vorurteile und Affekte</i> mit den SuS
2. Nötig ist es, Neugier zu entwickeln – auf »Tiefenbohrungen« zu einem Thema und differenzierende Sichtweisen	Lehrplanarbeit: <i>exemplarisches</i> Vorgehen, <i>ein</i> Thema aus Islam, Judentum etc., Minimierung von Überblicksdarstellungen
3. Neugier auf andere Menschen	Methodik zur Förderung der Neugier auf Menschen und je ihre Sicht, kleine Interviews – Lehrplanarbeit: <i>individuelle Differenzierungen der Traditionen</i>
4. Nötig ist Mut, sich existentiell/kritisch infrage stellen zu lassen (es zu wagen, »anders« zu denken) und auf Kritik angemessen, auch selbstkritisch reagieren zu können	Methodentraining zum entsprechenden gemeinschaftlichen (wie auch eigenen) » <i>Theologisieren</i> « mit Ermutigungen zur eigenen Positionierung (auch angesichts von Kritik)
5. Nötig ist Sensibilität im Umgang mit Kritischem und die Fähigkeit, Interaktionsformen und Ebenen mit anderen/den SuS klären bzw. aushandeln zu können	Lehrplanarbeit: Neujustierung einer alten Kompetenzformulierung (Hemel) »religiöse Sensibilität« (→ entspr. Methoden), Methoden zum <i>Aushandeln einer kritischen Gesprächskultur</i>
6. Nötig ist ein engagierter Sinn für den weiteren gesellschaftlichen Blick (Eltern, Gemeinde etc.) und verbundene Konsequenzen	<i>Stadtteil-/Gemeinwesenarbeit</i> : Schule als gesellschaftlichen Faktor (auch) in Sachen Religion entwickeln
7. In beiden Bereichen: Eine neugierig differenzierende, gräben- und brückenbewusste Haltung der Achtung voreinander!	

Religionskunde

Petra Lenz und Joachim Willems

Joachim Willems: Wenn ich über Religionskunde spreche, dann mache ich das als Professor für Religionspädagogik an einem Institut für Evangelische Theologie. Fast alle meiner Studierenden möchten in Zukunft Evangelischen Religionsunterricht oder, so ist es von den Kirchen in Planung, Christlichen Religionsunterricht erteilen (gemeinsam verantwortet von evangelischer und römisch-katholischer Kirche).

Religionsunterricht ist als Bekenntnisunterricht geschützt vom Grundgesetz (Art. 7 Abs. 3). Das Bundesverfassungsgericht erläutert dies in seinem bekannten Beschluss vom 25. Februar 1987, in dem Religionsunterricht zunächst negativ definiert wird in Abgrenzung davon, was Religionsunterricht *nicht* ist, nämlich »keine überkonfessionelle vergleichende Betrachtung religiöser Lehren, nicht bloße Morallehre, Sittenunterricht, historisierende und relativierende Religionskunde, Religions- oder Bibelgeschichte. Sein Gegenstand ist vielmehr der Bekenntnisinhalt, nämlich die Glaubenssätze der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Diese als bestehende Wahrheiten zu vermitteln ist seine Aufgabe [...]«. ¹ Das Positionspapier der evangelischen und katholischen Schulreferentinnen und Schulreferenten in Niedersachsen zur Einführung eines gemeinsamen Christlichen Religionsunterrichts zitiert diese Sätze, und es paraphrasiert die juristische Einordnung von Janbernd Oebbecke. Demzufolge ist die Bekenntnisbindung »ein zentraler Gesichtspunkt der verfassungsrechtlichen Gewährleistung«, weshalb der Religionsunterricht »nicht bloß deskriptiv [ist], sondern normativ, [...] er hat nicht nur zu vermitteln, was geglaubt wird, sondern vielmehr das, was geglaubt werden soll«. ²

¹ Gemeinsam verantworteter Christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen, Hannover 2021, 26, zitiert wird BVerfG, Beschluß vom 25.02.1987, 1 BvR 47/84, B. I Abs. 3.

² Ebd.

Passt ein solches Fach als ordentliches Lehrfach in der öffentlichen Schule überhaupt in einen demokratischen Rechtsstaat? Soweit der Staat weltanschaulich neutral ist, kann er nicht »vermitteln, [...] was geglaubt werden soll« (s. o.). Staaten wie Frankreich ziehen daraus die Konsequenz, keinen Religionsunterricht an den staatlichen Schulen zu erteilen. Die Bundesrepublik Deutschland geht, in der Tradition der Weimarer Republik, einen anderen Weg. Die weltanschauliche Neutralität des Staates wird dadurch gewahrt, dass der Staat sich zurücknimmt und mit Religionsgemeinschaften kooperiert. Die Religionsgemeinschaften verantworten dann die Inhalte des jeweiligen Religionsunterrichts. Und die negative Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler sowie von deren Familien schützen Grundgesetz und Landesschulgesetze, indem sie auch den Mitgliedern der Religionsgemeinschaften das Recht zur Abmeldung von »ihrem« Religionsunterricht zusichern. Wer nicht Mitglied der jeweiligen Religionsgemeinschaft ist, kann sich ohnehin nur unter bestimmten Bedingungen dazu anmelden.

Petra Lenz: Seit dreißig Jahren befasse ich mich mit dem Schulfach »Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (L – E – R)«, welches nur im Land Brandenburg unterrichtet wird. Die Frage, was Religionskunde ist oder sein soll und wie sie zu unterrichten ist, stellte sich mir zunächst als Lehrerin des Faches und später als Fachdidaktikerin an der Universität Potsdam.

Im Unterschied zum konfessionellen, konfessionell-kooperativen oder ökumenischen Religionsunterricht ist bekenntnisneutraler religionskundlicher Unterricht ein vom Staat verantwortetes Angebot an alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von deren religiöser oder weltanschaulicher Orientierung oder Bekenntnis. Verantwortlich für die Erstellung der Rahmenlehrpläne und die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist der Staat. Die Zugehörigkeit der Lehrkräfte zu einer Religionsgemeinschaft ist für den Unterricht nicht relevant. Vielmehr sind sie gefordert, entsprechend dem Neutralitätsgebot zu unterrichten.³

Das historisch durch die Glaubenskriege entstandene religiös-weltanschauliche Neutralitätsgebot ist in Deutschland als kooperatives Trennungsgebot von Staat und Kirche aufzufassen, welches sich durch eine offene oder positive Neutralität in verschiedenen Kooperationen zwischen Staat und Religionsgemeinschaften ausdrückt, u. a. beim Religionsunterricht. Um einer Auslegung dieser positiven Neutralität als Indifferenz, verstanden als staatliche Gleichgültigkeit gegenüber Religionen und Weltanschauungen, vorzubeugen, sind die

³ Zum Begriff Religionskunde siehe Petra Bleisch u. a., Zeitschrift für Religionskunde. Begriffe, Konzepte, Programmatik, in: Zeitschrift für Religionskunde 1 (2015), 8–25; Eva-Maria Kenngott, Art. Religionskunde, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Religionskunde.100127> (Stand: 15. 11. 2022).

Lehrkräfte des religionskundlichen (L - E - R)-Unterrichts aufgefordert, diese Neutralität als Werteentscheidung des Grundgesetzes verständlich zu machen. Lehrerinnen und Lehrer im religionskundlichen Unterricht dürfen sich *in der Rolle der Lehrperson* nicht mit einer Religion oder Weltanschauung identifizieren, diese bewerten oder die Lernenden im Sinne einer Religion oder Weltanschauung beeinflussen. Sie sind verpflichtet, allen Religionen und Weltanschauungen einen gleichberechtigten Platz im Unterricht einzuräumen. In ihren Äußerungen und im äußeren Erscheinungsbild haben sich die Lehrenden dementsprechend zu mäßigen. So schreibt das Bundesverfassungsgericht: »Im Schuldienst hat der Lehrer die Verwendung solcher signifikanten Symbole zu unterlassen, die geeignet sind, Zweifel an seiner Neutralität und professionellen Distanz in politisch, religiös oder kulturell umstrittenen Themen zu wecken.«⁴ Ebenso ist Zurückhaltung und Mäßigung gegenüber den Ansichten der Schülerinnen und Schüler zu wahren. Die Grenzen der religiös-weltanschaulichen Neutralität sind erreicht, wenn grundgesetzlich garantierte Werte angegriffen werden und somit die (Glaubens-)Freiheit der Schülerinnen und Schüler.

Um die Heranwachsenden so zu bilden, dass sie in einer pluralen Gesellschaft gut miteinander leben können, scheint mir ein Unterricht, der nicht nur zu vermitteln hat, »was geglaubt wird, sondern vielmehr das, was geglaubt werden soll«, nicht geeignet. Ein solcher Unterricht verbliebe in der Innenperspektive einer Religion. In einem gemeinsamen religionskundlichen Unterricht hingegen können die Lernenden erfahren, dass sich Sinnggebung im Leben aus ganz unterschiedlichen Überzeugungen und Erfahrungen speist. Sie können Gemeinsamkeiten erkennen und sich am Trennenden in der Reflexion eigener Glaubensüberzeugung üben.

Auch wenn die Ansätze für einen religionsbezogenen schulischen Unterricht sehr unterschiedlich sind, eint sie doch das Ziel, eine wertschätzende und tolerante Haltung gegenüber anderen Weltanschauungen zu entwickeln. Der katholische Theologe und Religionspädagoge Norbert Scholl sprach sich in einem Positionspapier im Jahre 2016 für ein Fach »Lebensgestaltung - Ethik - Religion« aus, welches durchaus auch den Namen »Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde« tragen könnte.⁵ Ist es nicht an der Zeit, diesem Gedanken zu folgen?

Joachim Willems: Die Zuschreibung, dass der Religionsunterricht »zu vermitteln« habe, »was geglaubt werden soll«, finde ich ebenfalls höchst proble-

⁴ BVerfGE 108, 328, zitiert nach Nicolett Wels, Welche Anforderungen stellt die religiös-weltanschauliche Neutralität an den Unterricht des Faches Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde?, in: Konfessionell - interreligiös - religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion, hg. von Eva-Maria Kenngott u. a., Stuttgart 2015, 179-196, 189.

⁵ Vgl. Norbert Scholl, »Lebensgestaltung - Ethik - Religion« als verpflichtendes Unterrichtsfach für alle an allen Schulen, hg. von der KirchenVolksBewegung *Wir sind Kirche*, München 2016.

matisch, und zwar auch im Rahmen eines ›konfessionellen‹ Religionsunterrichts. Zunächst deshalb, weil diese Zuschreibung unklar ist: Was meint ›vermitteln‹? Welche Vorstellung von ›Glaube‹ wird hier vertreten? Und wer wäre eigentlich das zu ergänzende Subjekt des Satzes, also die Person(en) oder Instanz(en), die entscheiden, was geglaubt werden soll?

Um mit der letzten Frage zu beginnen: Naheliegender wäre es zu sagen, es müsste die jeweilige mit dem Staat kooperierende Religionsgemeinschaft sein, die den Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz mitverantwortet, nach deren Grundsätzen dieser Unterricht erteilt wird. Das setzt voraus, dass es in dieser Religionsgemeinschaft eine Autorität gibt, die nicht nur darüber wacht, »was geglaubt werden soll«, sondern auch darüber, wie es ausgelegt werden soll. Also eine Autorität, die nicht nur Dogmen verkündet, sondern auch darüber urteilt, welche Auslegung eines dogmatischen Satzes ›korrekt‹ ist. Das ist, bei aller Problematik des Begriffs Fundamentalismus, dann doch ein ziemlich fundamentalistisches Verständnis von Religion. Erst recht, wenn das Verb ›vermitteln‹ dazu noch meinen sollte, dass es darum gehe, Lernende dazu zu bringen, sich dieser Autorität zu unterwerfen, und wenn der ›Glaube‹ als ein ›Für-wahr-Halten‹ der von dieser Autorität vertretenen dogmatischen Aussagen verstanden wird (was theologisch nicht überzeugend wäre).

Man muss kein Religionswissenschaftler sein, um ein solches Verständnis von Autorität abzulehnen. Aber die Religionspädagogik im Kontext konfessioneller Religionspädagogik kann von der Religionswissenschaft (und übrigens auch von der Praktischen Theologie) lernen, genauer hinzuschauen und hinzuhören, wie vielfältig in einem gegebenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext geglaubt, Glauben gelebt und ausgelegt wird. Dazu gilt es, einen deskriptiven und analytischen Zugang zu einer religiösen oder konfessionellen Tradition⁶ zu wählen, nicht einen präskriptiven und normativen Zugang.

Im Ensemble allgemeinbildender Fächer ist auch aus anderen Gründen die Vorstellung problematisch, eine Religionsgemeinschaft, also faktisch dann wohl deren Leitungspersonen oder Leitungsgremien bzw. die von diesen Bevollmächtigten, hätten die Aufgabe, festzulegen, was geglaubt werden soll und was deshalb der Inhalt des Religionsunterrichts sein müsste. Man könnte mit leichtem Sarkasmus sagen, dann hätten alle Schulfächer ihre jeweiligen Bezugswissenschaften, nur der Religionsunterricht hätte eben seine Bezugslandeskirchenleitung oder seinen Bezugsbischof. Dabei gibt es doch auch für den Religionsunterricht eine Bezugswissenschaft, nämlich die Theologie. Mit Blick

⁶ Karlo Meyer spricht von religiösen Traditionen und vergleicht diese mit einem unkanalisiertem, mäandernden Strom, um der Vorstellung von monolithischen und in sich homogenen Religionen (›das‹ Christentum, ›der Islam‹ etc.) mit einem je eigenen unveränderlichen Kern entgegenzuarbeiten; vgl. Karlo Meyer, Grundlagen interreligiösen Lernens, Göttingen 2019, 22–27.

auf das Fach, das ich vertrete, also die Evangelische Theologie und Religionspädagogik, halte ich ein Verständnis von Theologie für nicht angemessen, das ihr die normative Aufgabe zuweist, ›richtige‹ Dogmatik von ›falscher‹ Dogmatik oder Auslegung zu unterscheiden.

Christian Danz etwa hält »die dogmatische Methode der altprotestantischen Theologie« für nicht mehr angemessen, da ihre »Voraussetzung, ein in seinem Wortbestand fest umrissenes und göttlich inspiriertes Buch, [...] durch die Wucht der historischen Kritik zerbrochen« sei.⁷ Theologie im Allgemeinen und die Teildisziplin der Systematischen Theologie im Besonderen stehe vor der Aufgabe zu bestimmen, was das »Wesen des Christentums« sei. Das lasse sich »nicht einfach aus den biblischen Schriften entnehmen, auch wenn diese die grundlegenden Zeugnisse darstellen«; vielmehr sei die Theologie dafür auf »historisch-kritische und kulturwissenschaftliche Methoden« angewiesen.⁸ Christian Danz schreibt:

»Bestimmungen dessen, worin das eigentümliche Wesen des Christentums besteht, liegen nicht als ein für allemal feststehend vor. [...] Wesensbestimmungen sind vielmehr stets Selbstbeschreibungen einer geschichtlich gewachsenen christlichen Konfessionskultur. Sie sind einerseits durch die komplexe Christentumsgeschichte bestimmt, also selbst geschichtlich, und andererseits eine Interpretation, die das für eine Gemeinschaft Wesentliche an der christlichen Religion benennt. Faktum und Deutung überlagern sich auf vielfältige Weisen. [...] Wie auch immer die für das Christentum wesentlichen Momente benannt werden mögen, es handelt sich ausnahmslos um Deutungen und Interpretationen [...].«⁹

Was bedeutet es, wenn man Religionsunterricht ausgehend von einer so verstandenen Bezugswissenschaft her denkt? Das Normative des Religionsunterrichts läge dann nicht darin, dass hier gelehrt würde, was zu glauben ist, sondern darin, dass danach gefragt wird, wer in einem bestimmten Kontext – hier dem Kontext der in sich vielfältigen christlichen Tradition – davon ausgeht, was gilt, was wahr ist, was verbindlich sein sollte. Zum Beispiel würde man nicht vermitteln, dass es christlich normativ falsch (oder richtig) war und ist zu sagen, Gott habe die Kreuzzüge gewollt. Theologie sollte nicht den Anspruch erheben, Gottes Willen zu kennen. (Wahrscheinlich sollte sie nicht einmal eine ›Existenz‹ eines ›Gottes‹ behaupten.) Aber man könnte prüfen, inwiefern die Gottesvorstellung, die den Kreuzzügen zugrunde liegt, eigentlich den Vorstellungen von Gott in den biblischen Texten entspricht, wie sie im breiten christlichen Traditionsstrom ausgelegt und als mehr oder weniger verbindlich anerkannt wurden. Das würde

⁷ Christian Danz, *Systematische Theologie*, Tübingen 2016, 104.

⁸ Ebd.

⁹ A. a. O., 105.

eine differenzierte Stellungnahme dazu ermöglichen: die historische Einordnung, warum auch Phänomene wie Kreuzzüge zu einem Christentum gehören, das viele Christinnen und Christen mit plausiblen Gründen als eine Religion der Gewaltlosigkeit, der Nächsten- und Feindesliebe verstehen; die Einsicht, dass beide Verständnisse des Christlichen nicht willkürlich sind, sondern sich auf Quellen beziehen, die auf eine bestimmte Art ausgelegt werden; dass Auslegungen in ihren kulturellen und historischen Kontexten zu verstehen sind; dass diese Auslegungen in denselben Kontexten nicht unumstritten waren, sondern auf spezifische Art ergänzt oder kritisiert wurden. Und, da kommt ein normativer Aspekt für die Gegenwart hinzu: Dies alles kann im Religionsunterricht die Frage anregen, wie ich, sollte ich mich als Christ verstehen, meinen christlichen Glauben auslege und mich zu Krieg und Gewalt verhalte. Und auch, wenn ich mich nicht als Christ verstehe, kann ich in der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen christlichen Weltdeutungen meine eigene Position zu Phänomenen wie Krieg und Gewalt einerseits und zum Christentum andererseits explizieren, bedenken, klären, verändern. Die normative Frage wäre dann, was ich als relevant für mich und mein Leben anerkenne, welche Positionen ich vertrete und welche Werte mir wichtig sind. Welche religiösen oder säkularen Deutungen meines Lebens und der Welt, in der ich lebe, ich für plausibel halte.

Ich frage mich, wie weit ein solches Verständnis von konfessionellem Religionsunterricht eigentlich entfernt wäre von einem religionskundlichen Unterricht. Kann ein Religionsunterricht mit der Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin überhaupt existentielle Fragen der Schülerinnen und Schüler thematisieren? Oder gerät er dann in Konflikt mit seinem methodischen Agnostizismus und verliert seine Objektivität?

Petra Lenz: Ihre letzten beiden Fragen treffen für mich den Kern der Problematik und stehen direkt zu dem »Vermittlungsproblem«, welches Sie gleich zu Beginn skizzieren. Die Weber'sche »Entzauberung der Welt« hat offensichtlich auch den Religionsunterricht entzaubert, versteht man »die dogmatische Methode der altprotestantischen Theologie« (Christian Danz) als Parallele zur Transformation akademischer Bildungsinhalte in die Schule und damit die Herausbildung von Schulfächern als kleine Abbilder der akademischen Disziplinen. Die didaktische Engführung in Sinne einer »Abbilddidaktik«, die Inhalte in der Vermittlung abbildet und in der (nach wie vor und viel zu häufig) Lehrervortrag und -gespräch die methodische Monokultur charakterisieren, sind die Folge.

Die Frage, ob »ein Religionsunterricht mit der Religionswissenschaft als Bezugsdisziplin überhaupt existentielle Fragen der Schülerinnen und Schüler thematisieren« kann, steht somit im Kontext allgemeiner Bildungsfragen und didaktischer Grundentscheidungen. Ob eine von Objektivierungen gekennzeichnete »Vermittlungsdidaktik« Antworten auf die existentiellen Fragen der Heranwachsenden bieten kann, ist mehr als fraglich.

Wenn wir von der Prämisse ausgehen, dass ein Unterricht, der, in welcher Weise auch immer, Religion(en) thematisiert, müssen wir uns fragen, welcher didaktischer Vorannahmen ein solcher Unterricht bedarf und welchen Stellenwert darin Bezugswissenschaften haben.

Neurowissenschaftler wie Manfred Spitzer oder Gerald Hüther werden nicht müde, den Zusammenhang von Sinnerzeugung, Motivation und Lernen zu betonen. Wissen kann man nicht »beibringen« oder »vermitteln«, denn »Lernen bedeutet nicht, mentale Photokopien der Welt herzustellen, noch bedeutet Lehren, ein Fax an das Gehirn der Lernenden zu schicken, damit dieses eine Kopie macht, die der Lehrer am Tag der Prüfung mit dem geschickten Original vergleichen kann.«¹⁰ Lernen ist vielmehr ein konstruktiver Aneignungsprozess von Welt durch individuelle Subjekte mit ihren sozialen Bedingtheiten und Vorerfahrungen. Um zu lernen, müssen Wissensbestände anschlussfähig an vorhandenes Wissen sein und Informationen an vorherige Lernerfahrungen andocken können.

Erhellend, um dieses Andocken zu ermöglichen, finde ich die Überlegungen von Hartmut Rosa zum Resonanzbegriff. In Unterscheidung zum Kompetenzbegriff, der die sichere Verfügbarkeit über etwas meint, das sich eine Person angeeignet hat, meint Resonanz »das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache. [...] Resonanz enthält ein Moment der Offenheit und der Unverfügbarkeit, das sie von Kompetenz unterscheidet. Kompetenz ist Aneignung, Resonanz meint Anverwandlung von Welt: Ich verwandle mich dabei auch selbst.«¹¹ Dann wird Unterricht lebendig, weil das »Unverfügbare« (Hartmut Rosa) spürbar wird, das Fragen, das Unklare und auch das Ungewisse von Wahrheit. (Schulisches) Wissen ist Ausdruck der verfügbar gemachten Welt. Es kann nachgelesen und abgefragt werden, »vermittelt« oder »beigebracht« werden, oder eben »angeeignet« (Hartmut Rosa). All diesen Bezeichnungen ist gemein, dass ich mich mit diesem Wissen nicht wirklich vertraut gemacht habe, es mir nicht »anverwandelt« habe. Wenn ich mir Inhalte zugänglich gemacht habe, habe ich diese »zum Sprechen gebracht«, indem diese mir etwas sagen. Ich habe es mit meiner Vorstellungswelt, meinem Leben, in Verbindung gebracht.¹² Um ein solches Lernen

¹⁰ Juan Ignacio Pozo, La crisis de la educación científica, in: El constructivismo en la práctica, hg. von Elena Barberá u. a., Barcelona 2000, 37, zitiert nach Rolf Arnold/Claudia Gómez, Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten, Augsburg 2007, 74.

¹¹ Hartmut Rosa/Wolfgang Endres, Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert, Weinheim/Basel ²2016, 7.

¹² Eine Erklärung dieses Verständnisses kann nachgehört und nachgesehen werden im Interview von Reinhard Krahl mit Hartmut Rosa unter www.youtube.com/watch?v=jCyBmlb449o. Zur Vertiefung sei empfohlen: Hartmut Rosa, Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016; Ders., Unverfügbarkeit, Salzburg 2018.

zu ermöglichen, braucht es die Aktivität der Lernenden in selbstgesteuerten, konstruktiven, situativen und sozialen Lernprozessen. Rolf Arnold benutzt dafür das passende Wort »Ermöglichungsdidaktik«.¹³

Ein Unterricht, der die lebensweltlichen Herausforderungen der Schülerinnen und Schüler zum Gegenstand hat, wie es das Fach »L - E - R« in seiner Struktur vorsieht, bietet somit schon einmal sehr gute strukturelle Voraussetzungen für ein »Andocken« von Wissensbeständen an die Fragen und Probleme der Schülerinnen und Schüler und somit für die Erzeugung von Sinn. Die Bezugswissenschaften des Faches, von denen eine die Religionswissenschaft ist, erhalten damit eine »dienende« Funktion. Ich meine damit, dass sie auf ihren Beitrag hin befragt werden müssen, um individuell sinnhafte und gesellschaftlich verantwortliche Antworten auf jene lebensweltlichen Fragen und Herausforderungen zu finden. Oder, um es negativ zu formulieren: Es kann eben nicht gelehrt werden, was gewusst oder geglaubt werden soll. Der Imperativ des Gewusstwerden-Sollens ergibt sich aus der Dringlichkeit der Lösungssuche für eine jugendrelevante Problemstellung. Das, was geglaubt wird, entspringt der Eigenlogik des individuellen In-Beziehung-Seins zur Welt.

Wenngleich religionssoziologische Befunde, insbesondere für Ostdeutschland, der Bevölkerung eine geringe Religiosität attestieren, so gehört selbige doch zur *Conditio humana* und stellt eine besondere Rationalitätsform dar, die zur ganzheitlichen Welterschließung unabdingbar ist.¹⁴ Der Notwendigkeit und Legitimation der Beschäftigung mit Religion(en) in der Schule steht jedoch oft eine ambivalente oder gar ablehnende Haltung allem Religiösen gegenüber. Ein Problem, welches der Religionsunterricht mit dem religionskundlichen Unterricht teilt. Um im religionskundlichen Unterricht ein Lernen *von, über und mit Religionen* zu ermöglichen, braucht es ein Arrangement, welches dem Religiösen zur Sprache verhilft, ohne die vorausseilende und oft unreflektierte Abneigung zu verstärken.

Anschließend an die vorherigen Gedanken erscheinen mir Konzeptionen wie jene der Praktischen Theologie, welche die Verbindung der Erkenntnissuche der Religionswissenschaft mit praktischen Nützlichkeitsaspekten zur Generierung lebensstauglichen Wissens verbinden,¹⁵ geeignet, um Zugänge zum Unterricht zu finden. Die Arbeit mit Narrativen, in denen Menschen ihr Leben in Geschichten denken, fühlen und handeln, bietet Anknüpfungspunkte für die unterrichtliche Arbeit, da sie Anlässe bietet, hermeneutische Erfahrung zuzulassen. Ob und wie diese individuell interpretiert und gedeutet werden, ob religiös oder nicht, bleibt

¹³ Vgl. Arnold/Gómez, *Ermöglichungsdidaktik*, 123 ff.

¹⁴ Zur Säkularisierungsthese siehe Detlef Pollack, *Säkularisierung*, in: *Handbuch Religionssoziologie*, hg. von ders. u. a., Wiesbaden 2018, 303–327.

¹⁵ Vgl. Udo Tworuschka, *Religiöses Lernen heute? Ein-Blicke aus der Perspektive der Religionswissenschaften*, in: *Religionspädagogische Beiträge* 82 (2020), 19–27, 19.

dabei offen. Ein solches Lernen, welches die emotionalen und sozialen Aspekte integriert, hat in meinen Augen das Potential, Abneigungen unsichtbar und bestenfalls überwindbar zu machen, und somit religiöses Lernen, wie auch immer wir jenes verstehen, zu ermöglichen. Es nimmt den Aspekt der Selbstkonstruktion von Welt und Wahrheit ernst und ermöglicht den Streit und Wahrheiten.

Die Frage, ob ein religionsbezogener Unterricht etwas zur Beantwortung der existentiellen Fragen der Schülerinnen und Schüler beitragen kann, ist demnach abhängig vom zugrundeliegenden Verständnis von Religion und dem damit in Verbindung stehenden Objektivitätsanspruch. Ein Unterricht, der bei hermeneutischen Erfahrungen beginnt, handelt sich immer den Einspruch der Relativität und Grenzüberschreitung ein. Ziel des religionskundlichen Unterrichts kann und darf es *nicht* sein, religiöse Erfahrungen zu machen.¹⁶ Doch können Erfahrungen überhaupt religiös gedeutet und interpretiert werden, wenn eine »religiöse Sprache«, oder genauer, eine religiöse Sprach- und Sprechfähigkeit, fehlen? Wie können »religiös unmusikalische« Schüler und Schülerinnen lernen, etwas, das sie wahrnehmen und nicht mit Worten ausdrücken können, zu beschreiben und zum Gegenstand der Reflexion zu machen?

Joachim Willems: Für ein Verständnis von religionskundlichem Unterricht, der von den Lernenden ausgeht und deshalb nicht mit vermeintlich religionskundlich alternativloser Distanz Religionen aus großer Entfernung beobachtet, habe ich viel Sympathie. Plausibel finde ich, wie Sie, Frau Lenz, Pädagogik und (Fach-)Didaktik auf der einen Seite ins Verhältnis setzen mit der Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft auf der anderen Seite. Ich möchte das gerne aufgreifen. Denn das, was ich zur Theologie als Bezugswissenschaft gesagt habe, ist mit Blick auf den Religionsunterricht ergänzungsbedürftig, weil auch der Religionsunterricht keiner Abbild-Didaktik folgen soll. Wenn ich von den Schülerinnen und Schülern ausgehe, von ihren Fragen, Weltdeutungen und Erfahrungen, für die sie möglicherweise keine Sprache haben, dann geht es im Religionsunterricht allgemein darum, den Lernenden zu ermöglichen, sich ihre Welt zu erschließen und gleichzeitig sich selbst in dieser Welt. Und dies in einer fachlichen Perspektive, die den Fokus einerseits auf die *Erschließung von Religion(en)* in der Welt richtet, andererseits aber auch auf die *religiöse Erschließung* der Welt. In beiden Hinsichten sind die Lernenden im Zentrum als diejenigen, die die Subjekte von Erschließungsprozessen sind und als Deutende an den Deutungen beteiligt. Dass es bei der religiösen Erschließung der Welt nicht darum gehen kann, Religiosität in dem Sinne zu vermitteln, dass es Unterrichtsziel wäre,

¹⁶ Erfahrungen sind subjektive, spontane Widerfahrnisse, die sich der Lehrbarkeit entziehen. Zum Erfahrungsbegriff siehe Hans-Georg Gadamer, *Gesammelte Werke* 1. Hermeneutik, Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen ⁶1990, 352 ff.

nicht-religiöse Schülerinnen und Schüler religiös bzw. religiöse noch religiöser zu machen, darauf hatte ich schon hingewiesen. In der religiösen Erschließung von Welt können Schülerinnen und Schüler religiöse Ausdrucksformen kennen lernen, sich damit auseinandersetzen, sie ausprobieren, testen, kritisch hinterfragen, sich aneignen oder für sich zurückweisen. Und wenn sie religiöse Ausdrucksformen für sich zurückweisen, dann können sie schauen, wie sich ihre nicht-religiösen Formen der Erschließung von und des Umgangs mit Welt zu den verschiedenen religiösen Formen verhalten.

Mir scheint, dass die Formel vom »Lernen von, über und mit Religionen«, die Petra Lenz verwendet, einen Konsens zwischen uns markieren kann und eine Schnittmenge dessen, was im Zentrum von Religionskunde und Religionsunterricht stehen sollte. Nicht als Konsensformel um des lieben Friedens willen, sondern eher aus einem sachlichen Grund: Wenn man pädagogisch und didaktisch darüber nachdenkt, wie Religion in der Schule zur Sprache kommen soll, dann kann man zu ähnlichen, gleichen oder denselben Ergebnissen kommen, auch wenn man von unterschiedlichen Ausgangspunkten (Theologie, Religionswissenschaft) herkommt.

Offen bleibt dann eine Reihe von Fragen, die mit der Organisationsform des Unterrichts zu tun hat. Muss man überhaupt Klassen weiter aufteilen in verschiedene Religionsunterrichte und nicht-religiöse Fächer mit religionskundlichen Anteilen? Oder sollte man mit Blick auf die skizzierte Schnittmenge nicht eher ein Fach für alle einführen?

Petra Lenz: Ich kann Ihren Ausführungen nur zustimmen. Ergänzen möchte ich, dass ich die Offenheit unseres Gesprächs als Prämisse verstehe, um über Fachgrenzen hinweg einen Diskurs für die Entwicklung zukunftsfähiger Konzepte eines Unterrichts zu führen, der Religion(en) in der Schule thematisiert. Ich betone dies, da ich als Vertreterin eines religionskundlichen Faches immer wieder auf wenig offene Ohren stieß. Offenheit bedeutet für mich auch, sich von alten, tradierten Vorstellungen zu lösen. Dies betrifft die weiter vorn von mir skizzierten Überlegungen zu Bildung und Unterricht im Allgemeinen ebenso wie die grundgesetzliche Verfasstheit des Religionsunterrichts. Überlegungen zur Einführung religionskundlichen Unterrichts anstelle von Religionsunterricht werden oft mit dem Verweis auf Artikel 7 Abs. 3 des GG zurückgewiesen. Dies ist bedauerlich, da ein Insistieren auf bestehende Rahmenvorgaben und bildungspolitische Traditionen ein Nachdenken über den möglichen Benefit eines gemeinschaftlichen Unterrichts verhindert. Aus meinen Erfahrungen im schulischen Unterricht, aber auch an der Universität, kann ich diesen nicht hoch genug schätzen. Wenn sich eine religiös und weltanschaulich plurale Schülerschaft mit ihren Lebensfragen auseinandersetzt, gelangen Glaubensinhalte und Aspekte religiösen Lebens nicht didaktisch konstruiert, nicht medial vermittelt oder durch sogenannte authentische Vertreter von Religionen und Weltanschauungen in den Unterricht, sondern die Schülerinnen und Schüler *selbst* werden zu authenti-

schen Vertretern. Ich habe oft erlebt, wie deren Unterrichtsbeiträge eine ungeheure Aufmerksamkeit und fast gespenstische Stille im Raum erzeugten. So erinnere ich mich gut an einen neuapostolischen Schüler meiner Klasse, der seine religiöse Position leidenschaftlich bezog, bereitwillig auf Fragen antwortete und auch Provokationen durch andersreligiöse und atheistische Mitschüler nicht auswich. In einer Unterrichtsprobe mit Studierenden zum Thema Islam rezitierte ein Schüler Koranverse auf Arabisch und schlug vor, einen Koran mitzubringen. Unglaublich, welches Interesse ihm und seiner Religion entgegengebracht wurde. Bei der Erprobung kirchenpädagogischer Methoden sind es oft christlich sozialisierte Studierende, die uns die Türen ihrer Kirchengemeinden öffnen und mit ihren Erfahrungen und ihrem Wissen überraschende Lernsituationen schaffen.

Die weiter oben erwähnte Ablehnung alles Religiösen verblasst in derartigen Situationen, weil sich Glaubensüberzeugungen im Bekannten und Vertrauten der Peers offenbaren. Religion und Religiosität zeigen sich nicht als etwas Fremdes und Unvertrautes, sondern als etwas, was Menschen, die wir kennen, wichtig ist. Plötzlich macht es Sinn, sich mit Religionen zu befassen. Um Missverständnissen vorzubeugen: Ein religionsbezogener Unterricht darf natürlich nicht bei situativen oder ungeordneten Begegnungen mit Religion(en) verharren. Vielmehr bieten diese den Ausgangspunkt für nachfolgendes Hinterfragen, Vertiefen, hermeneutisches Ergründen, Analysieren, Systematisieren und somit den Erwerb religionsbezogenen Wissens.

Ist die Bereitschaft entstanden, sich mit Religion(en) zu befassen, ist nicht nur der Boden für schulisches religiöses Lernen bereitet, sondern es findet wahre Selbstbildung statt. Ein gemeinsamer religionsbezogener Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler vermag so einen wertvollen Beitrag zur Demokratiebildung zu leisten.

Ethik und Philosophie – (k)ein Beitrag für Religionslehrer:innen?

Ulrich Vogel

Als Philosoph nach einer Meinung dazu gefragt zu werden, ob und inwiefern das eigene Fach Beiträge zur Entwicklung von Lehrkräften im Religionsunterricht zu liefern imstande sein könnte, hat bei mir zunächst eine gewisse Ratlosigkeit verursacht.

Gründe dafür finden sich, wie bei derartigen Zuständen üblich, in Person und Sache gleichermaßen – relevant sind hier allerdings nur die sachlich erläuterebaren Gründe, weshalb es im Folgenden auch einzig um diese gehen soll. Dabei will ich mich dem Ganzen in drei Hinsichten widmen: Zunächst soll es einleitend um die Frage gehen, aus welcher fachlichen Perspektive hier überhaupt sinnvoll Stellung genommen werden könnte (1), bevor (2) die Frage nach möglichen Leistungen wie Defiziten dieses externen Blicks kurz diskutiert wird. Schließlich will ich zu einem Gespräch darüber anregen, inwieweit ein fundierter Bezug auf explizit philosophische Zugangsweisen die Arbeit von Religionslehrkräften bereichern könnte (3).

1 Ethik oder Philosophie?

Auch wenn dies auf den ersten Blick nicht so erscheinen mag: die Frage, welchen fachlichen Hintergrund man hier als Referenz wählt, ist keine triviale Frage.

Dies ist zum einen deshalb der Fall, weil das Unterrichtsfach ›Ethik‹ kein eindeutig zuzuordnendes akademisches Leitfach aufweist. Zwar ist ›Ethik‹ ohne Frage eine Teildisziplin der Philosophie, doch ist sie auch Teil sehr vieler anderer Domänen wie z.B. der Theologie, den Sozialwissenschaften und sämtlicher Naturwissenschaften, überall allerdings jeweils in spezifisch anderer, entweder inhaltlich spezifizierter (z.B. Sozialethik) oder fachlich beschränkter Weise (wie in der Angewandten Ethik, die ihrerseits wiederum in mehreren Wissenschaften beheimatet ist – Medizinethik, Wirtschaftsethik usw.). Selbst wenn man trotz dieser Lage vernünftigerweise die Philosophie als diejenige akademische Disziplin versteht, die Ethik als Kernbestand der Praktischen Philosophie in ganz ausge-

zeichneter Weise als ihren Teil enthält und entsprechend die Philosophie auch als leitend in der Gestaltung des Studien- und Unterrichtsfaches ›Ethik‹ (oder seiner Entsprechungen wie z. B. ›Werte und Normen‹) ansieht, bleibt eine überfachliche Konstellation wirksam, die im akademischen Bereich (Stichwort: Interdisziplinarität) unproblematisch und durchaus erwünscht ist, die im schulischen Bereich (Stichwort: fachübergreifender Unterricht, Unterpunkt: Schwierigkeiten damit ...) jedoch Abgrenzungs- und Übergangsprobleme eigener Art erzeugt.

Denn zum anderen ist das *Unterrichtsfach* ›Ethik‹ bekanntlich in den allermeisten Fällen kein eigenständiges Fach, sondern Ersatz- oder Alternativfach für den bekenntnisorientierten Religionsunterricht. Es hat in seiner Entstehung nicht wirklich eine eigenständige Legitimation (nicht fachlich, und schon gar nicht fachdidaktisch) erfahren, sondern war und ist das bloß Andere der Religion, das aufgrund von Kirchenaustritten, religiöser Vielfalt und staatlichem Bildungsauftrag zu erfinden war, um sittlich-moralische Orientierung einerseits, negative Religionsfreiheit andererseits wenigstens dem Begriffe nach gewährleisten zu können.

Doch genau das ist die Frage: ob dies selbst nur *dem Begriffe nach* so geschehen ist, dass von dort aus ein Beitrag für andere Fachunterrichte erwartet werden könnte, der mehr als empirisch zufällig ist. Anders ausgedrückt: das Schulfach ›Ethik‹ ist vielleicht das inhaltsreichste aller Unterrichtsfächer – nicht nur an die Vielfalt der Themen sei hier erinnert, auch an die Vielfalt auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, was deren Herkunft und subjektive Haltungen angeht –, gleichzeitig aber ist es das begrifflich am unschärfsten bestimmte: seine Gegenstände sind z. T. unmittelbar lebensweltlichen Ursprungs, z. T. philosophischer, z. T. sozialwissenschaftlicher, z. T. naturwissenschaftlicher, z. T. religionswissenschaftlicher oder theologischer Natur. Orientierungsfunktionen einzig aus einer Perspektive letztlich nicht oder nur zum Teil aus fachlicher Sicht einschlägiger Kompetenzen generieren zu wollen, scheint wenigstens für die hier behandelte Frage zu wenig zu sein.¹

Not tut daher ein Blick darauf, was die *Philosophie als akademische Leitdisziplin* beitragen kann, um zu einer genaueren Bestimmung dessen zu gelangen, was in diesem Bereich (breit verstanden, also Ethik und Philosophie umfassend) sachlich wie methodisch geschehen soll. Dabei ist es unschädlich, dass selbstverständlich zuzugestehen ist, dass auch die Multiperspektivität und Eigentümlichkeit der Philosophie, durch alle Epochen hindurch immer wieder die gleichen Fragen neu zu stellen, diese anders zu beantworten und das auch noch auf eine zuweilen gegen- und miteinander unversöhnliche Weise zu tun, ihre Tücken hat und bei

¹ Exemplarisch, wenn nicht gar paradigmatisch für diesen Versuch: Anita Rösch, Kompetenzorientierung im Philosophie- und Ethikunterricht. Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Fächergruppe Philosophie, Praktische Philosophie, Ethik, Werte und Normen, LER, Wien u. a. 2009.

schwächeren Gemütern häufiger wenig Anlass zu Optimismus geben mag: denn die Pointe philosophischer Welt- und Selbstdeutung besteht gerade in der Formulierung von Geltungsansprüchen mit exklusivem Status, die zugleich davon wissen, dass es eine Vielzahl mit gleichem Anspruch auftretender und insofern konkurrierende Ansätze und Modelle gibt. Dass Philosophie nur im Plural existiert, ist für das Fach also konstitutiv. Die darin formulierten, auf einer Ebene miteinander konfligierenden Geltungsansprüche sind sein Problem und Potenzial zugleich. Was es zum Umgang damit und dafür einbringt, unterscheidet es substantziell von anderen Disziplinen: Philosophie hat es mit methodisch besonderen Weisen des Begründens zu tun. Dies macht einen Unterschied zu den Formen des Beweisens in der Mathematik und den Formen des empirischen Rechtfertigens und Widerlegens in den Wissenschaften aus.² Es geht somit um Verstehen und Erklären, am Ende immer um *Begründung und Kritik*: allgemein gesprochen um das Etablieren immer zu aktualisierender Rechtfertigungsverhältnisse, die in der philosophischen Perspektive sachliche wie methodische Stützlasten tragen und insofern eine wesentliche Funktion bei der Genese von Urteilen gewinnen. Kurz gesagt, funktioniert das Philosophieren immer gleich: Es werden Behauptungen vorgetragen, für die Gründe angegeben werden, die angreifbar, zu verteidigen oder aufzugeben sind. Dies geschieht im Ausgang von Voraussetzungen, die nur zum Teil anfänglich expliziert werden können. Ihre Angemessenheit ergibt sich meist erst im Durchgang des Ganzen. Jene Ausgangspunkte oder das Verständnis, ausgehend von dem philosophiert wird, müssen selbst wieder explizit gemacht und philosophisch begründet werden. Auf diese Weisen werden zugleich die Deutungen und Verständnisse des vorphilosophischen Bewusstseins rekonstruiert und Kriterien rationaler Beurteilung vorgetragener Behauptungen geliefert, die die eigene Position absichern oder sie erst einnehmen lassen können.

Aus einer eher methodischen Perspektive zwischen Wissenschaft und Unterricht könnte man davon sprechen, dass wir in einem sehr umfassenden, also nicht nur auf Texte bezogenen Sinne Argumente rekonstruieren und evaluieren.³ Weitet man diesen Blick fachdidaktisch, dann finden sich zwei an der Schnittstelle von Fach, Unterricht und Person ansetzende Konzepte der Vermittlung, die in meiner Sicht dabei helfen können zu verdeutlichen, von welchem Fachverständnis von Philosophie aus Beiträge zur genannten Frage formuliert werden könnten.

Das erste dieser fachdidaktischen Konzepte findet sich bei Ekkehard Martens, der den Blick auf zwei seines Erachtens kombinierbare Möglichkeiten richtet, Philosophie als Schulfach zu betreiben: Nützlich betrieben werden könne

² Vgl. dazu Pirmin Stekeler-Weithofer, Beweise und philosophische Begründungen, in: Internationale Zeitschrift für Philosophie 1 (2002), 101–116.

³ Vgl. dazu Georg Brun, Textstrukturanalyse und Argumentrekonstruktion, in: Neues Handbuch des Philosophie-Unterrichts, hg. von Jonas Pfister/Peter Zimmermann, Bern 2016, 247–274.

Philosophie in der Schule einmal in einem inhaltlichen Sinne, nämlich im Kontext lebenspraktisch relevanter Fragen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Glück, Gerechtigkeit usw.), sodann aber auch in einem eher methodischen Sinn als Einübung bestimmter Formen der Analyse und Argumentation.⁴

Dieses Mitte der 1980er Jahre begonnene Konzept einer dialogisch-pragmatischen Didaktik hat Martens nun in den 2000er Jahren mit Blick darauf weiterentwickelt, wie darin unterschiedliche, also nicht nur an Platon orientierte Modelle und Methoden der Philosophie verortet werden können. So hat er mit dem Konzept von Philosophie als elementarer Kulturtechnik eine *allgemeine* Legitimation des Faches vorgelegt und mit dem Entwurf eines integrativen Methodenparadigmas insofern weitergehende Überlegungen ins Spiel gebracht, als hier im Versuch der Verhältnisbestimmung von »natürliche[m], elementare[m] und akademische[m] Philosophieren« das *Vermittlungsproblem* systematisch ins Zentrum der Fragestellung gerückt wird.⁵

Diese Überlegungen verdanken sich bei Martens weiterhin einem nun allerdings offeneren Methoden-Verständnis. Er versucht, aus den von ihm identifizierten Hauptströmungen oder -denkrichtungen der Philosophie (Phänomenologie, Hermeneutik, Analytische Philosophie, Dialektik, Spekulation) die dort vorkommenden Reduktionismen zu vermeiden – er spricht z. B. vom »morbus hermeneuticus« oder dem »morbus phaenomenologicus«, den es zu überwinden gelte –, indem aus diesen Denkrichtungen Denkmethoden gewonnen werden, die, miteinander verschränkt, je unterschiedliche Funktionen im Erkenntnisprozess der Schülerinnen und Schüler übernehmen können sollen. Dabei ist der Ausgang immer beim individuellen Lebens- und Denkprozess zu nehmen, der dann auf je unterschiedliche Weise, unter Bezug auf unterschiedliche Materialien und Quellen versteh- und deutbar gemacht werden soll:⁶ ein Prozess, der sich Martens zufolge sogar als ein Ablauf darstellen lässt, wie wir ihn beispielsweise schon aus Roths *Pädagogischer Psychologie* kennen.⁷

Ein zweites Konzept, das auf andere Weise den Reichtum des Faches nutzbar zu machen versucht, wurde von Johannes Rohbeck entwickelt. Dieser erweitert die Martenssche Perspektive, indem er sie in nicht unerheblicher Weise verändert. Er klärt zunächst das Verhältnis von Ethik- und Philosophie-Unterricht und schlägt dabei drei Möglichkeiten vor, was die Gestalt(ung) des Unterrichts angeht: der Ethik-Unterricht könne sich (a) explizit vom Philosophieunterricht unterscheiden

⁴ Vgl. Ekkehard Martens, Zum Stand der Philosophiedidaktik. Ergebnisse und Defizite, in: Fachdidaktiken im Dialog, hg. von B. Dressler/L. Beck, Marburg 2010, 109–119, 111.

⁵ So die Wendung von Martens, Philosophiedidaktik, vgl. dort 114 ff.

⁶ Vgl. Ekkehard Martens, Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts. Philosophieren als elementare Kulturtechnik, Hannover ²2005, 43 ff., 65 ff.

⁷ Vgl. Heinrich Roth, Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover ¹²1970, 208 ff.

wollen; ferner könne er sich (b) philosophisch verstehen oder wenigstens philosophische Anteile enthalten.⁸ Schließlich (c) könne der Unterricht als Philosophie-Unterricht auftreten und das Fach in seiner »ganzen Breite«⁹ darbieten, dies »selbstverständlich«¹⁰ mit quantitativem und thematischem Schwerpunkt auf der praktischen Philosophie. Nur in diesem letzten Verständnis lässt sich Rohbeck zufolge ein Unterricht entwerfen, der die im Lehrplan formulierte Aufgabe überzeugend umsetzt und gleichzeitig offen für Varianten landestypischer Ausgestaltung ist, ein eigenständiges fachliches Profil aufweist und damit u. a. auch eine fachlich begründete Abgrenzung zum Religionsunterricht ermöglicht. Ein solcher Philosophieunterricht kann die post-Pisa geforderten Kompetenzen in dem Maße entwickeln, wie er die Geschichte der Philosophie nicht als Sammlung unterschiedlicher Theorien begreift, die in mehr oder weniger aufdringlicher Weise auf Schülerwirklichkeiten projiziert werden, sondern insofern er das didaktische Potential geltend macht, das in unterschiedlichen philosophischen Methoden, Disziplinen und Denkschulen liegt. Wenn hier also (der Sache nach wie auch im ähnlichen Zusammenhang wie oben hinsichtlich des Ansatzes von Martens erwähnt) von *Vermittlung* die Rede ist, so wird die entsprechende *Methode* als *abduktiv* begriffen, also als ein »geregeltes Verfahren der Anwendung eines allgemeinen Prinzips auf eine konkrete Situation«,¹¹ wobei das Prinzip der Situation angepasst wird und sich im Prozess dieses Anpassens selbst verändert. Die Bestände der Philosophiegeschichte werden auf ihre Fähigkeit hin überprüft, derart transformiert zu werden; ihre je eigentümlichen Methoden werden zu Reflexionsinstrumenten im Unterricht und erweisen sich dort (quer durch die Denkstile) als kompetenzbildend.¹² Um nur einige Beispiele zu nennen: Die analytische Philosophie liefert »klare Regeln der Begriffsdefinition, Argumentation und Kritik«,¹³ die phänomenologische Methode kann in elementare Praktiken des Beobachtens und Beschreibens transformiert werden,¹⁴ aus dem Konstruktivismus kann z. B. gezeigt werden, wie durch die Rekonstruktion von Handlungs- und

⁸ Hier wären die Konzepte von Rösch und Martens einzuordnen.

⁹ Johannes Rohbeck, Philosophie und Ethik im Unterricht, in: Didaktik der Philosophie und Ethik, hg. von Ders., Dresden 2008, 35–40, 35.

¹⁰ Ebd.

¹¹ Johannes Rohbeck, Vermittlung und Transformation, in: Ders., Didaktik, 7–17, 14.

¹² Vgl. dazu Rohbeck, Philosophische Kompetenzen, in: Ders., Didaktik, 91–104. Rohbecks »Raster« enthält als Kompetenzbereiche Analyse, Reflexion, Wahrnehmung, Kritik, Verstehen, Kreativität; vgl. das entsprechende Schema, a. a. O., 101.

¹³ Vgl. Rohbeck, Didaktische Potenziale philosophischer Denkrichtungen, in: Ders., Didaktik, 75–90, 79.

¹⁴ Vgl. a. a. O., 82; im Einzelnen s. dazu Thomas Rentsch, Phänomenologie als methodische Praxis. Didaktische Potentiale der phänomenologischen Methode, in: Denkstile der Philosophie, hg. von Johannes Rohbeck, Dresden 2002, 11–28.

Sprechzusammenhängen ein Stück Lebenspraxis explizit wiedergewonnen werden kann,¹⁵ die Hermeneutik schließlich kann unterschiedliche Dimensionen des Verstehens durchsichtig machen.¹⁶

Das fachlich eigenständige Profil besteht für einen so verstandenen Philosophieunterricht also nicht im Nachvollzug eines Kanons gegenständlichen Wissens, ebensowenig wie es ein an bloß ethischen Zusammenhängen ausgerichtetes, in dieser Hinsicht orientierend wirken sollendes Kompetenzmodell anbietet. Es kommt dem Orientierungsbedarf der Schülerinnen und Schüler, dem Auftrag des Bildens der Persönlichkeit vielmehr insofern umfassend nach, als nicht nur auf der Ebene der verhandelten Sachen selbst, sondern auch und vor allem in methodischer und didaktischer Hinsicht *Rationalitätsstandards* eingeführt und gewährleistet werden können, die eine gerechtfertigte Rede von ›Reflexion von Ethos‹ und ›ethischer Urteilsbildung‹, eine Rede also jenseits von Kultusprosa und Bildungsvortrag allererst ermöglichen: wo es um den Aufweis von Rechtfertigungen von Handlungsweisen und Begründungsstrategien von Überzeugungen geht, kann auf dieses Potential nicht verzichtet werden, wenn ein Verharren im unmittelbaren Zugriff auf den Gegenstand vermieden werden soll.¹⁷ Anders ausgedrückt: wenn es darum geht, in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Differenz erfahrbar zu machen, muss zugleich eine Perspektive der Verarbeitung angeboten werden, die ihrerseits allerdings auf je eigene Weise erarbeitet werden können muss: aus philosophischen Methoden Aufgabenstellungen zu entwickeln, die genau solche Perspektiven entwickeln, ist dann die Aufgabe guten Philosophieunterrichts und der ihn begleitenden Didaktik.

2 Welcher Blick auf Religion?

Es ist wohl klar geworden, dass aus meiner Sicht viel dafür spricht, aus einem Philosophie-Verständnis heraus, wie es auch für die Didaktik Rohbecks wirksam geworden ist, den Blick auf Fragen der Religion und des Religionsunterrichts zu richten. Damit wird ebenfalls klar, dass ich bestimmte Zugriffe auf die Frage des Verhältnisses gerade von Ethik- und Religionsunterricht nicht für zielführend halte. Wenn es um mehr gehen soll als die Klärung von Fragen danach, wer mit welcher fachlichen Kompetenz wie über welches Thema sprechen darf, führt etwa der Ansatz Michael Reuters, der mit großem Aufwand nachweist, dass sämtliche Philosophie- und Ethikdidaktiken (mit Ausnahme einer, der Petermanns) keine angemessene Didaktik des Religiösen enthielten oder ermöglichten, an keinen

¹⁵ Vgl. dazu Silke Kledzik, Konstruktive Verfahren im Philosophieunterricht, in: Rohbeck, Denkstile, 97–114, 101.

¹⁶ Vgl. Rohbeck, Didaktische Potenziale, 84 ff.

¹⁷ Vgl. Rohbeck, Philosophie und Ethik im Unterricht, 39.

Ort, an den nicht die Religionspädagogik und der entsprechende Unterricht selbst führten.¹⁸ Nur zwei Dinge hierzu: Wie oben gezeigt, ist die Stellung des Ethik- zum Religionsunterricht samt der nachfolgenden thematischen ›An‹-Bindung nicht durch den Ethik-Unterricht und entsprechende Didaktiken fachlich legitimiert, sondern schlicht politisch gewollt. Dass im Ethik-Unterricht die Vielzahl fachlich unterschiedlicher Gegenstände (die sicher in ihrem Komplexitätsgrad noch einmal differieren) keine angemessene fachdidaktische Rahmung erfährt, ist nahezu unvermeidlich: dass das Kompetenzmodell Anita Röschs alle unter dem Label laufenden Fächer abzubilden versucht, zeigt dies auf nachdrückliche Weise und macht es nicht besser; es führt am Ende zu einem Verlust auch an philosophischer Fachkultur.¹⁹ Betrachtet man dies vor dem Hintergrund unterschiedlicher Beiträge aus den beteiligten Fächern, die die Fragen nach fachlichen Zugängen, fachkulturellen Spezifika, Bildungsbeiträgen der Fächer und deren Äquivalenzen thematisieren, so kann das Urteil eigentlich nur lauten:²⁰ Abschied vom ›Ersatz‹- oder ›Alternativunterricht‹ als einer Art Als-ob-Modell des Religionsunterrichts und Abschied von der Beschränkung dieses Unterrichts auf Ethik – Konsequenz: ein altersgemäß zu entwickelnder, voller (integrativer) *Philosophieunterricht für alle*.

Dieser könnte sich im Übrigen auch fachlich legitimieren – erinnert sei hier nur an Martens' Praktischen Syllogismus, den er im Kontext der Erweiterung seiner sokratisch-pragmatischen Didaktik zu einer methodisch und sachlich umfassenden Didaktik der Philosophie als einer Kulturtechnik an verschiedenen Stellen in dieser Hinsicht anführt:

»a) Wenn Reflexionsfähigkeit und Persönlichkeitsbildung in der Schule sein sollen (normative Prämisse) und

b) wenn Philosophie als Kulturtechnik hierfür tatsächlich ein wirksames Mittel ist (deskriptive Prämisse),

c) soll Philosophieren in der Schule unterrichtet werden.«²¹

Betont werden hier der Vollzugs- oder Praxischarakter des Philosophierens als Grundlage jeder unterrichtlichen Subjektorientierung, aber auch (›tatsächlich‹)

¹⁸ Michael Reuter, Didaktik des Religiösen im Ethikunterricht. Religionsphilosophische Grundlegung und fachdidaktische Perspektiven, Religionspädagogik im Kontext 7, Berlin 2014.

¹⁹ Vgl. Johannes Rohbeck, Was es zu erforschen gilt!, in: Philosophie und Verständigung in der pluralistischen Gesellschaft, hg. von Markus Tiedemann/Ders., Dresden 2014, 163–172, 163.

²⁰ Vgl. dazu bspw. auch Bernhard Dressler, Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen, in: ZPT 2 (2010), 112–128.

²¹ Martens' Praktischer Syllogismus findet sich u. a. in: Ekkehard Martens, Wozu Philosophie in der Schule?, in: Texte zur Didaktik der Philosophie, hg. von Kirsten Meyer, Stuttgart 2010, 156–172, 170.

das Erfordernis des empirischen Nachvollzugs des Beitrags der Philosophie im genannten Kontext. Auszugestalten bleibt in diesem Syllogismus der sachliche Rahmen der Kulturtechnik – doch gleichgültig, ob dies mit Martens' integrativem Methodenparadigma oder mit Rohbecks abduktivem Verfahren geschieht: es ist immer sichergestellt, dass aus dem reichen Fundus vergangener und gegenwärtiger Modelle und Methoden der Philosophie relevantes Material gefunden wird und einschlägige Zugänge erprobt werden.

Von dort aus könnte dann gefragt werden, welche methodischen Zugänge der Philosophie sich nicht nur für den Gebrauch im eigenen, sondern auch für einen solchen in fremden Fächern wie dem Religionsunterricht eignen. Es ist dabei nicht nur an argumentationstheoretische oder begriffsanalytische Werkzeuge etwa aus dem Bereich der Analytischen Philosophie, sondern auch an konstruktivistische und phänomenologische Verfahren zu denken; weitere Beispiele habe ich im Kontext der Vorstellung des Modells Rohbecks weiter oben schon erwähnt.²² Insgesamt ergeben sich bei einer derartigen Praxis Gelegenheiten, neben diesen eher unterrichtsorientierten Umsetzungen und Verfahren auch entsprechende Theoriestücke als (vom Religionsunterricht aus gesehen) externe Deutungsangebote kennenzulernen und zu verwenden, die die eigene Perspektive erweitern können.

3 Das Bedürfnis der Philosophie und das Interesse der Vernunft

Das schließt ein, dass auch aus philosophischer Perspektive über Religion gesprochen werden kann und das u.U. auch für den Religionsunterricht von Interesse ist. Wenig überraschend denke ich hier weder an religionswissenschaftliche Kenntnisse noch an Formen religiöser Bildung, an denen sich die Philosophie überheben könnte. Aber auch die traditionellen philosophischen Angebote wie eigene Letztbegründungskonzepte, Kritik von Gottesbeweisen, Religionskritik usw. sind *für sich genommen oder als bloße Lerngegenstände* gedacht vielleicht interessant, aber doch auch unerheblich, wenn es um mehr als den Nachvollzug vorhandener Theorieangebote geht.

Interessanter könnte es in meinen Augen sein, wirklich eine philosophische Spur zu verfolgen oder wiederaufzunehmen, die Hegel gelegt hat. Als Ausgangspunkt dafür kann eine Stelle aus einer seiner frühen Jenaer Schriften dienen, der sog. ›Differenzschrift‹. Dort heißt es im ›Über mancherlei Formen, die beim heutigen Philosophieren vorkommen‹ betitelten Eingangskapitel über das ›Bedürfnis der Philosophie‹:

²² Vgl. Rohbeck, Didaktische Potenziale, 84 ff.

»Betrachten wir die besondere Form näher, welche eine Philosophie trägt, so sehen wir sie einerseits aus der lebendigen Originalität des Geistes entspringen, der in ihr die zerrissene Harmonie durch sich hergestellt und selbsttätig gestaltet hat, andererseits aus der besonderen Form, welche die Entzweigung trägt, aus der das System hervorgeht. Entzweigung ist der Quell *des Bedürfnisses der Philosophie* und als Bildung des Zeitalters die unfreie gegebene Seite der Gestalt.«²³

Das *Bedürfnis der* (d. h. *nach*) *Philosophie* ist in dieser Hinsicht einerseits Resultat einer immer schon notwendigerweise verlorenen Einheit (›zerrissene Harmonie‹; die empirisch nie, sondern nur im Absoluten – im absoluten Wissen der Philosophie, genauer gesagt – zu erreichen sein soll ...), die andererseits aber auf je besondere Weise als ein beschränktes Etwas (›zerrissene Harmonie‹, also defizitär) vom Geist gestaltet wird: das *Interesse der Vernunft*, von dem Hegel wenig später reden wird, besteht dann darin, dem Festgewordensein der diese Prozesse bewegenden Gegensätze entgegenzuwirken, sie gleichsam aus dem Zustand fixen Seins in eine Dynamik von Übergängen, also ins Werden (rück-)zu verwandeln: die Vernunft leugnet damit nicht die Differenz (›Entzweigung‹) als einen Faktor des Lebens, »das ewig entgegengesetzt sich bildet« (ebd.), sie hebt nur deren Fixierung durch den Verstand auf.

Die Spur, die ich hier gelegt sehe, kann zu verschiedenen Zielen führen. Sie kann zu einer Philosophie des Absoluten im Hegelschen Sinne führen, die die einzelnen philosophischen Systeme als gebundene Erscheinungsformen des einen Absoluten sieht, in denen die sich gestellte Aufgabe der Aufhebung der fixen Entgegensetzung von Subjekt und Objekt auf möglichst sämtlichen Niveaus je für sich gelöst wird (komplett gelöst meint Hegel das natürlich im eigenen System bewerkstelligt zu haben ...). Auch in dem wahrscheinlichen Fall, dass man Hegels Selbstverständnis nicht folgen mag, wird ersichtlich, inwiefern in diesem Konzept die Pluralität philosophischer Systeme und in der Folge auch Methoden nicht Mangel, sondern Wesenszug des Faches ist. Und insofern es in dieser Konzeption um die Überwindung endlicher Differenz geht, könnte sich die Frage anschließen, wo (bzw. ob) das ›Bedürfnis der Religion‹ hier analog verortet werden könnte.

Ein anderes Ziel könnte darin bestehen, die Konsequenzen aus einem ja auch gut (wenn nicht besser) möglichen (und im Übrigen gut begründbaren) Abweis des Hegel'schen Vorschlags zu ziehen, auf ein einheits- wie sinnstiftendes Programm im Sinne eines absoluten Idealismus also zu verzichten und den von Hegel hier so diskreditierten Standpunkt des Verstandes mit seinen fixen Gegensätzen einzunehmen – das könnte auf kritische Weise im Anschluss an Kant, aber durchaus auch gut im Geiste des Skeptizismus David Humes geschehen.

²³ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Differenz des Fichteschen und Schellingschen Systems der Philosophie* (1801), in: G.W.F. Hegel. Werke. Bd. 2, Jenaer Schriften 1801–1807, hg. von Eva Moldenhauer/Karl-Markus Michel, Frankfurt a. M. 1986, 20.

Dann ergäben sich Fragen an und für die Religion, die diese jenseits der Vernunft beließen.

Ein drittes Ziel schließlich könnte darin bestehen, die Funktion der Philosophie in einem idealistisch verstandenen System nicht hegelsch, sondern in Anlehnung an Ernst Cassirers *Philosophie der symbolischen Formen* als einheitsstiftend für alle symbolischen Formen zu verstehen, die Funktion der Religion hingegen als wesentlich bewahrend aufzufassen.²⁴ Hier böte sich die Gelegenheit, die diversen Konzepte philosophischer und religiöser Bildung und ihre curricularen wie unterrichtlichen Umsetzungen unter übergreifenden Fragestellungen zu diskutieren (Einheits-, Kritik- und Bewahrungsfunktion).

Schluss

Es ist hoffentlich deutlich geworden, dass ein für Religionslehrkräfte unter Umständen interessanter Beitrag für ihre zukünftige Tätigkeit in fachlicher Hinsicht (was die hier in Frage kommenden Fächer angeht) in meinen Augen nur aus der Philosophie kommen kann. Das am Ende hier vorgetragene Beispiel ist in dieser Hinsicht nicht mehr als dies – eben ein Beispiel für einen fachlichen Zugang, mit dem Stärken (und wohl auch Schwächen) dieser Annäherung deutlich werden.

Damit votiere ich eindeutig dafür, aus dem Fach heraus Modelle und Systeme daraufhin zu befragen, inwieweit sie Möglichkeiten eröffnen, fachwissenschaftlich oder fachdidaktisch akzentuiert über die Grenzen des eigenen Fachs hinauszugehen und damit Räume auch für fachkulturell anders Geprägte zu öffnen – Räume, die ich zunächst als Gesprächs-, dann aber auch als Experimentier- oder Projekträume verstehe. Dies gilt selbstverständlich für alle Fächer und in alle Richtungen.

²⁴ Das habe ich an anderer Stelle mit Verweis auf den *Essay on Man* versucht, vgl. dazu Subjekte, Positionen, Bekenntnisse. Auch eine Problemanzeige, in: *Konfessionslosigkeit als Normalfall*, hg. von Ulrich Kropač/Mirjam Schambeck, Freiburg i. Br. 2022, 189–203. Instruktiv hierzu mit Verweis auf weitere einschlägige Passagen bei Cassirer ist Richard Breun, *Zur Überwindung fundamentalistischer und relativistischer Verkürzungen. Didaktische Perspektiven für die wertbezogenen Unterrichtsfächer*, in: *Philosophie und Weltanschauung*, hg. von Gisela Raupach-Strey/Johannes Rohbeck, Dresden 2011, 61–76, v. a. 66–68.

III.3 Religionslehrer:innen- bildung nicht nur für den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht – die Perspektive anderer Konfessionen und Religionen

Bildung orthodoxer Religionslehrer:innen in Deutschland

Yauheniya Danilovich

Mit der steigenden Präsenz der orthodoxen Christ:innen in Deutschland geht eine stetige Entwicklung und Ausdifferenzierung des Feldes der orthodoxen religiösen Bildung in Schule und Gemeinde einher. Die innerorthodoxe Heterogenität der in Deutschland aufwachsenden Generationen orthodoxer Christ:innen, repräsentiert durch die Teilnehmer:innen des orthodoxen Religionsunterrichts, stellt dabei spezifische Anforderungen an orthodoxe Religionslehrkräfte. Die Orientierung an den gemeinsamen Glaubensgrundlagen (christlich-orthodox) erfolgt im orthodoxen Religionsunterricht mit der Kontextualisierung in den einzelnen orthodoxen Traditionen (z. B. griechisch-orthodox, russisch-orthodox, rumänisch-orthodox etc.).

Dabei unterrichten auch evangelische und katholische Lehrkräfte zunehmend orthodoxe Schüler:innen, da das Angebot des orthodoxen Religionsunterrichts nicht flächendeckend etabliert ist. Aus weiteren Entwicklungstrends im Bereich der religiösen Bildung an Schulen wie verschiedenen Formen der konfessionellen Kooperation und dem Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen resultieren veränderte Anforderungen an die Religionslehrer:innenbildung und der Bedarf an mehr Ökumene. Die orthodoxe akademische Theologie und explizit die Religionspädagogik sind somit nicht nur zur Sicherung der Qualität der orthodoxen religiösen Bildung notwendig, sondern auch zur Sicherstellung solcher Formate der religiösen Bildung in interkonfessioneller Verantwortung.

Im Beitrag wird die aktuelle Situation des orthodoxen Religionsunterrichts in Deutschland und die Bildung orthodoxer Religionslehrkräfte beleuchtet. Die Bedarfe für mehr Ökumene in der Religionslehrer:innenbildung werden diskutiert.

1 Orthodoxie in Deutschland

Orthodoxie in Deutschland, deren Präsenz hierzulande wesentlich durch Migration bedingt ist, bildet zurzeit mit ca. 3 Mio. Gläubigen die drittgrößte christliche Konfession.¹ Im Unterschied zu den Entwicklungen in der katholischen und evangelischen Kirche zeichnet sich die Orthodoxe Kirche in Deutschland durch eine steigende Tendenz aus. So hat sich etwa die Zahl der rumänisch-orthodoxen Gemeinden in Deutschland von neun im Jahre 1994 auf 139 im Jahre 2021 vervielfacht.² Auch die Zahl der russisch-orthodoxen Gemeinden (Berliner Diözese der Russischen Orthodoxen Kirche des Moskauer Patriarchats) ist von zwölf im Jahr 1991 auf 109 im Jahr 2021 gestiegen.³ Deutschland ist das europäische Land, in welchem die größte Gruppe orthodoxer Christ:innen lebt, außerhalb der Länder mit traditionellen orthodoxen Mehrheiten wie Rumänien oder Griechenland.

Orthodoxe Christ:innen in Deutschland leben in der Diaspora. Das bedeutet einerseits, dass sich die Mutterkirchen in anderen Ländern befinden und andererseits, dass sich mehrere orthodoxe Diözesen mit jeweils unterschiedlicher jurisdiktioneller Zugehörigkeit in Deutschland auf dem gleichen Territorium befinden. Bei dieser strukturellen Vielfalt versteht sich die Orthodoxe Kirche als *eine* Orthodoxe Kirche. Zudem befindet sich die Orthodoxe Kirche in Deutschland in einer Minoritätssituation im Unterschied zu den meisten Ländern, aus denen orthodoxe Christ:innen kommen (Russland, Georgien, Rumänien, Griechenland, die Ukraine etc.). Dies hat auch Auswirkungen auf die orthodoxe religiöse Bildung, da die Prozesse der Identitätsbildung und -bewahrung durch eine Intersektionalität kultureller, sprachlicher und innerorthodoxer Heterogenität gekennzeichnet sind.

2010 wurde die Orthodoxe Bischofskonferenz in Deutschland (OBKD) gegründet und bildet seitdem einen Zusammenschluss von derzeit neun in Deutschland vertretenen orthodoxen Diözesen, die jeweils durch die Bischöfe repräsentiert werden und die in den gemeinsamen, alle Diözesen betreffenden Fragen zusammen agieren.⁴ Zu diesen Fragen gehört auch der orthodoxe Religionsunterricht (ORU) in Deutschland.

¹ Idea (2022), Zahl der orthodoxen Christen in Deutschland gestiegen, <https://www.idea.de/artikel/zahl-der-orthodoxen-christen-in-deutschland-gestiegen> (Stand: 23.05.2023).

² Ioan Dumitru Popoiu, Mitropolia Ortodoxă Română a Germaniei, Europei Centrale și de Nord. Istoric și perspective (1994–2021), in: Mitropolia Ardealului 1 (2021), 167–185, 171.

³ Nikolaj Thon, Orthodoxie in Deutschland, in: Orthodoxie aktuell XXV (2021), 16.

⁴ Diese Form der Zusammenarbeit geht zurück auf den Beschluss der IV. Präkonziliaren (Vorsynodalen) Panorthodoxen Konferenz (2009) in Chambésy (bei Genf). Die Doku-

2 Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland

Die Entwicklungen im Bereich der orthodoxen religiösen Bildung in Deutschland lassen zwei Trends erkennen, die u. a. strukturell bedingt sind. Zum einen werden Angebote der religiösen Bildung in einer gemeinsam getragenen, also pan-orthodoxen, Verantwortung aller orthodoxen Diözesen entwickelt. Das ist in erster Linie der ORU in der Schule. Zum anderen wachsen Angebote der religiösen Bildung, die in der Trägerschaft einzelner Diözesen sind und bei denen die Zielgruppe überwiegend, jedoch nicht ausschließlich, Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene dieser Diözesen bilden. Relevant ist hier die Beheimatung in einer der orthodoxen Kirchen (z. B. serbisch-orthodox, griechisch-orthodox oder rumänisch-orthodox), aus welcher weitere Aspekte resultieren wie etwa die Prägung durch kulturelle Räume (z. B. Sprache und Herkunftsland). Bemerkenswert ist, dass das Feld der religiösen Bildung innerhalb einzelner Diözesen sich viel dynamischer und intensiver etabliert als die pan-orthodoxen Formate. Somit besteht Bedarf sowohl an Katechet:innen und Lehrenden im Bereich der Gemeinde als auch an Religionslehrkräften für den ORU.

In einigen Bundesländern wie Nordrhein-Westfalen oder Bayern wird in den Schulstatistiken auch die Konfession der Schüler:innen erfasst. Diese Daten belegen, dass sich die Zahl der orthodoxen Schüler:innen allein in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt hat; in Nordrhein-Westfalen beispielsweise sind es im Moment 57.505 orthodoxe Schüler:innen.⁵ Auch die statistischen Daten aus Bayern zeigen, dass die Zahl der orthodoxen Schüler:innen zunimmt: Für das Schuljahr 2019/2020 nennt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Zahl von 47.337 orthodoxen Schüler:innen (inklusive Berufsschulen).⁶ Zumindest für die alten Bundesländer sowie Berlin ist anzunehmen, dass die orthodoxen Schüler:innen im Durchschnitt ca. 3 % der Schülerschaft bilden.

mente des Konzils auf Kreta bezüglich der Orthodoxen Diaspora wurden v. a. durch diese Panorthodoxe Konferenz in Chambésy und die Synaxis der Vorsteher der Autokephalen Orthodoxen Kirchen (21.–28. Januar 2016) erarbeitet und auf dem Heiligen und Großen Konzil auf Kreta (2016) vorgelegt sowie mit kleinen Änderungen approbiert.

⁵ Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Statistik-TELEGRAMM 2021/22. Schuleckdaten 2021/22. Zeitreihen 2012/13 bis 2021/22. Statistische Übersicht Nr. 416, Düsseldorf 2022, 104.

⁶ Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Bayerns Schulen in Zahlen 2019/2020. München 2020, 21, online abrufbar unter <https://www.km.bayern.de/statistik>. Für das Schuljahr 2017/18 nennt das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus die Zahl von 32.210 orthodoxen Schüler:innen (inklusive Berufsschulen). Vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.), Bayerns Schulen in Zahlen 2017/2018, München 2018, 21.

ORU ist gegenwärtig in fünf Bundesländern (Bayern, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen und Baden-Württemberg) als ordentliches Unterrichtsfach eingerichtet. Kooperationspartner des Staates in Bezug auf den ORU ist die OBKD. Zum Aufgabenbereich gehören u. a. die Beteiligung an der Erstellung, Begutachtung und Genehmigung der Lehr- und Bildungspläne und der Schulbücher sowie die Bevollmächtigung der Lehrkräfte für die Erteilung des ORU. Zu diesem Zweck hat die OBKD eine eigene Kommission für den ORU eingerichtet. Für organisatorische Fragen rund um den ORU hat die OBKD in den einzelnen Bundesländern Landeskoordinatoren beauftragt. Ein eigenes Schulamt wie etwa für den ORU in Österreich gibt es in Deutschland nicht. Das Angebot des ORU richtet sich primär an orthodoxe Schüler:innen, die einer der in der OBKD vertretenen Diözesen angehören.

3 Ausbildung der orthodoxen Religionslehrkräfte. Anforderungen und Realität

Die Ausbildung der Lehrkräfte für den ORU in Deutschland wies im Laufe der Zeit unterschiedliche Formate und Schwerpunktsetzungen auf. Bestimmend für die Anforderungen sind dabei u. a. die sich verändernde Situation der Orthodoxie in Deutschland sowie die Situation des ORU, gesehen auch im größeren Kontext der Entwicklungen im Bereich der religiösen Bildung an Schulen. Prägend für die Formate der Lehrkräfteausbildung sind die zum jeweiligen Zeitpunkt verfügbaren Ressourcen der orthodoxen Theologie, insbesondere in der universitären Landschaft.

Derzeit erteilen sowohl Geistliche als auch Laien den ORU. Spezifische Anforderungen an die Lehrkräfte für den ORU sind u. a. »eine fachliche (theologische bzw. religionspädagogische) Ausbildung und eine kirchliche Lehrererlaubnis. Die kirchliche Lehrererlaubnis wird von der OBKD bzw. in deren Auftrag von der Griechisch-Orthodoxen Metropolie ausgestellt; Voraussetzung ist das Einverständnis des Bischofs der Diözese, der der jeweilige Lehrer angehört.«⁷ Zusätzlich wird die Beherrschung der deutschen Sprache, die Sensibilität gegenüber der innerorthodoxen Pluralität und der kulturellen Heterogenität der Schüler:innen erwartet. Eine Orientierung an den gemeinsamen Glaubensgrundlagen (christlich-orthodox) erfolgt im ORU mit der Kontextualisierung in den einzelnen orthodoxen Traditionen (z. B. griechisch-orthodox, russisch-orthodox, rumänisch-orthodox etc.).

⁷ Religionslehrer/in für Orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland – eine Perspektive für Sie?, in: <http://www.obkd.de/Texte/ORU-Lehrer%20Broschuere.pdf> (Stand: 23.05.2023).

Die meisten derzeit tätigen orthodoxen Religionslehrkräfte sind Diplomtheolog:innen sowie Katechet:innen. Ihre Einstellung läuft in diesem Fall i. d. R. über sog. Gestellungsverträge oder Aushilfsverträge. Die Bezahlung erfolgt nach der erteilten Wochenstundenzahl. Der ORU wird meistens klassen-, schul- und schulformübergreifend am Nachmittag angeboten, was die Lehrkräfte vor besondere Herausforderungen organisatorischer und pädagogischer Art stellt. Bleibende Aufgaben sind die Etablierung von Strukturen zur Klärung von Fragen rund um die Einstellung, Bezahlung sowie Fortbildung der orthodoxen Religionslehrkräfte. Bislang gibt es nur wenige Unterrichtsmaterialien bzw. Schulbücher für den ORU, was die Unterrichtsplanung und -durchführung erschwert.⁸ 2022 wurde ein Arbeitskreis im Auftrag der OBKD einberufen, um die Materialien für den ORU zu entwickeln.

3.1 Erste Ausbildungsphase

Derzeit gibt es in Deutschland keine Hochschule, an der das Fach »Orthodoxe Religionslehre« auf Lehramt studiert werden kann. Ebenso fehlen gänzlich die Strukturen für die zweite Ausbildungsphase: Ein Referendariat im Fach »Orthodoxe Religionslehre« ist aktuell nicht möglich.

Die Abdeckung der Bedarfe der universitären Lehrerausbildung für den ORU ist bislang mit zwei Standorten der orthodoxen Theologie in Deutschland verbunden – der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.⁹ In Münster gab es von 2009 bis 2015 die Möglichkeit, das Fach »Orthodoxe Religionslehre« auf Lehramt als drittes Erweiterungsfach zu studieren. Seit 1995 werden orthodoxe Religionslehrkräfte sowie Katechet:innen im Rahmen des Studiums der Orthodoxen Theologie (Diplom) an der Ausbildungseinrichtung (Institut) für Orthodoxe Theologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München ausgebildet. An der Ausbildungseinrichtung

⁸ Ausführlicheres vgl. Tim Flohr/Yauheniya Danilovich, Zum Selbstverständnis orthodoxer Religionslehrkräfte. Eine explorative Untersuchung, in: Religion und Kommunikation in Bildung und Gesellschaft (RKBG), hg. von Christian Hild/Abdel-Hafiez Massud, Bd. 2, Landau 2022, 56–76; Yauheniya Danilovich, Konfessionssensibler Religionsunterricht in ökumenischer Perspektive – Herausforderungen (nicht nur) für die orthodoxe Lehrer:innenbildung, in: Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik, hg. von Henrik Simojoki u. a., Freiburg i. Br. 2022, 273–288.

⁹ Yauheniya Danilovich, Ausführlicheres zur orthodoxen akademischen Theologie in Deutschland vgl. Orthodoxe akademische Theologie in Deutschland, in: Handbuch der Religionen II – 1.1, hg. von Michael Klöcker/Udo Tworuschka, Hohenwarsleben 2022, 1–21.

für Orthodoxe Theologie an der Universität München werden verschiedene Studiengänge angeboten, bei denen der Schwerpunkt auf Orthodoxer Theologie liegt.¹⁰ Im Folgenden wird ausführlicher auf den Diplomstudiengang eingegangen.

Das Studium der Orthodoxen Theologie im Diplomstudiengang zielt u. a. auf die Vorbereitung von Katechet:innen und Religionslehrkräften ab. So wird zu den möglichen Tätigkeits- und Berufsfeldern Folgendes festgehalten: »Aufgabe des Studiengangs ist vornehmlich die Ausbildung von Geistlichen, Religionslehrern und Katecheten in Orthodoxer Theologie. Außerdem erfolgt die Heranbildung wissenschaftlichen Nachwuchses, eine breitere Vertretung der Orthodoxen Theologie in Forschung und Lehre im deutschsprachigen Raum sowie ein wissenschaftlicher Austausch mit den bereits bestehenden Theologischen Fakultäten und einschlägigen Fächern innerhalb der Universität. Selbstverständlich können auch Nicht-Orthodoxe ein volles Studium in Orthodoxer Theologie absolvieren.«¹¹

In der Beschreibung des Studienfachs Religionspädagogik unter § 22 der Studienordnung ist zuerst das Studienziel formuliert: »Studienziel ist der Erwerb didaktischer Kompetenz im Hinblick auf jegliche theologisch-kirchliche Berufstätigkeit und Praxis. Einsichten und Methoden der theologischen und der didaktisch-humanwissenschaftlichen Disziplinen wirken dabei zusammen und werden in einem komplexen Forschen, Lehren und Handeln vermittelt. Die Studenten sollen dadurch befähigt werden, in allen religiösen Lernprozessen in Kirche, Schule und Gesellschaft wissenschaftlich informiert zu urteilen und begründet zu handeln.«¹²

Zu den Studieninhalten gehören »Theorie und Didaktik religiöser Lernprozesse; Grundproblem: Religion/Glaube und Lernen (Erziehung, Unterricht); Einführung in Beobachtung, Analyse und Planung der Praxis religiöser Lernprozesse; religiöse Erziehung in der Familie; Theorie und Didaktik des Religionsunterrichts; Grundzüge einer Theorie des Religionsunterrichts; Grundprobleme der Auswahl und Vermittlung von Inhalten/Zielen des Religionsunterrichts; Grundkategorien der Unterrichtsmethodik; besondere Probleme des Religionsunterrichts für Schüler in der Diaspora; Theorie und Di-

¹⁰ Das sind folgende: Orthodoxe Theologie (Bachelor Nebenfach), Orthodoxe Theologie (Diplom Universität).

¹¹ Orthodoxe Theologie (Diplom Universität), <https://www.lmu.de/de/studium/studienangebot/alle-studienfaecher-und-studiengaenge/orthodoxe-theologie-diplom-universitaet-5399.html> (Zugriff im Januar 2023).

¹² Studienordnung für den Diplom-Studiengang Orthodoxe Theologie vom 26. Mai 1997 (KWMBI II S. 1027), in: <https://cms-cdn.lmu.de/media/contenthub/studiengangsfinder/downloads/01ot-1997-s00.pdf> (Stand: 23.05.2023).

daktik der Gemeindegatechese; kirchliche Jugendarbeit; kirchliche Erwachsenenbildung.«¹³

Die Beschäftigung mit der Religionspädagogik kann im 5. und 8. Semester erfolgen, wobei sich die Studierenden zwischen Religionspädagogik und Homiletik entscheiden können. Für den Block »Religionspädagogik/Homiletik« sind allerdings im Gesamtstudium gerade einmal vier Semesterwochenstunden vorgesehen.¹⁴ Das bedeutet, dass im ganzen Studium der Orthodoxen Theologie, welches u. a. auf die Vorbereitung von Katechet:innen und Religionslehrkräften abzielt – in der Studienordnung unter § 6 (3) steht nämlich: »Der Diplomstudiengang befähigt von den Inhalten her zum Lehramt.«¹⁵ – maximal zwei religionspädagogische Lehrveranstaltungen vorgesehen sind. Die Beschreibung des Studienfaches Religionspädagogik in der Studienordnung zeigt also eine breite Palette an Kompetenzen und Inhalten, die sich die Studierenden aneignen sollen. Dennoch bleibt fraglich, inwiefern es möglich ist, diese Vielzahl an Inhalten und Kompetenzen in maximal zwei zweistündigen Lehrveranstaltungen zu behandeln. Des Weiteren bleibt problematisch, dass im Studium keine praxisorientierten Lehrveranstaltungen vorgesehen sind, z.B. im Rahmen von Unterrichtshospitationen oder eines Praxissemesters. Zum Vergleich: Beim Studium der katholischen Theologie auf Magister am gleichen Studienort München sind Lehrveranstaltungen mit religionspädagogischem Schwerpunkt beinahe in jedem Semester vorgesehen.

3.2 Fort- und Weiterbildung

An dieser Stelle können vorwiegend theologische Weiterqualifizierungs- bzw. Fortbildungsmaßnahmen für bereits tätige Lehrkräfte genannt werden. So kam die erste Generation der orthodoxen Religionslehrkräfte in Nordrhein-Westfalen fast ausschließlich aus dem Kreis der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht in Griechisch. Nicht alle von ihnen hatten auch eine theologische und/oder religionspädagogische Ausbildung oder wurden entsprechend fortgebildet. Der inhaltliche Schwerpunkt dieser Fortbildungen lag primär auf der Förderung der theologischen Kompetenzen sowie auf der Vermittlung der Inhalte über die Orthodoxie. Die Ausbildung einer religionspädagogischen Kompetenz war nicht explizit Ziel der Maßnahmen, zumindest lässt

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd.

sich anhand der dazu herausgegebenen Materialien kein entsprechender Schwerpunkt erkennen.¹⁶

Der Ausbau des Angebots des ORU in den einzelnen Bundesländern kommt voran (zuletzt in Baden-Württemberg) und zugleich gibt es immer noch kein Lehramt für das Fach Orthodoxe Religionslehre in Deutschland. Bei der Rekrutierung der Religionslehrkräfte für den ORU kommen somit bereits tätige Lehrkräfte, welche der orthodoxen Kirche angehören und dazu bereit sind, den ORU zu erteilen, zunehmend in Frage. In diesem Zusammenhang wird der Bedarf an theologischen und religionspädagogischen Fortbildungsmaßnahmen für eine solche Zielgruppe wieder akut. Für die bereits tätigen orthodoxen Religionslehrkräfte werden Fortbildungen nur sporadisch angeboten, i. d. R. in kleinen Formaten und auf der Ebene der Bundesländer. Das hängt auch mit insgesamt fehlenden Ressourcen zusammen.

Ein wichtiges Aufgabenfeld bleibt also die Verortung der Lehrerausbildung im Rahmen eines Lehramtsstudiums, mit welchem die Möglichkeit eines Referendariats für die Studierenden sowie der Ausbau eines regulären Fortbildungsangebotes für bereits tätige Religionslehrkräfte einhergeht.

4 Konfessionelle Kooperation aus der Perspektive des orthodoxen Religionsunterrichts

Nach wie vor verfolgt die Orthodoxe Kirche in Deutschland das Ziel, den ORU an Schulen flächendeckend zu etablieren. Der Anspruch und die Verpflichtung zur Übernahme der Mitverantwortung für religiöse Bildung an Schulen sind darin begründet, dass die Zahl der orthodoxen Kinder und Jugendlichen kontinuierlich steigt. Trotz einer prinzipiellen Offenheit der Bundesländer gegenüber der Einrichtung des Religionsunterrichts für verschiedene Religionsgemeinschaften stieß man im Laufe der Jahrzehnte immer wieder auf organisatorische Hindernisse bei der Einrichtung des Angebots an den einzelnen Schulen vor Ort. Der ORU erreicht als Format orthodoxer religiöser Bildung nur sehr wenige orthodoxe Schüler:innen. Laut einer Auswertung der Kultusministerkonferenz für den Religionsunterricht im Schuljahr 2019/2020 wurde der ORU von insgesamt 801 Schüler:innen in ganz Deutschland besucht.¹⁷ Zum Vergleich: Die Zahl der orthodoxen Schüler:innen lag allein in Nordrhein-Westfalen im gleichen Zeitraum bei über 52.000. Kerstin Keller, die Koordinatorin für den ORU in NRW, weist

¹⁶ Für die Fortbildungsmaßnahmen wurden eine »Handreichung zum orthodoxen liturgischen Leben« und eine kirchengeschichtliche Einführung erstellt.

¹⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister (Hg.), Auswertung Religionsunterricht. Schuljahr 2019/2020, <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/religionsunterricht.html>, 7 f. (Stand: 23.05.2023).

darauf hin, dass organisatorische Hürden (Unterricht am Nachmittag, eventuell an einem Sammelort) für alle Beteiligten – Schüler:innen, Eltern und Lehrkräfte – einen großen Aufwand darstellen.¹⁸

Diese Situation des ORU bleibt nicht für sich isoliert, sondern hat unmittelbare Auswirkungen auf die religiöse Bildung an Schulen. Es ist davon auszugehen, dass die meisten orthodoxen Schüler:innen den evangelischen oder katholischen Religionsunterricht besuchen oder an einem Ersatzfach (z. B. Ethik) teilnehmen, da ein eigener orthodoxer Religionsunterricht aufgrund der Minderheitssituation schwierig zu organisieren ist. Das belegen auch Befunde der religionspädagogischen Forschung. So gaben 45% von evangelischen Religionslehrkräften im Rheinland bei einer Umfrage an, dass in ihrem Unterricht auch orthodoxe Schüler:innen zugegen seien. Lediglich 0,4% der Lehrkräfte sagten aus, dass an ihrer Schule orthodoxer Religionsunterricht angeboten wird.¹⁹ Wie viele orthodoxe Schüler:innen tatsächlich am Religionsunterricht einer anderen Konfession teilnehmen und aus welchen Gründen sie dies tun, ist jedoch nicht bekannt. Ein blinder Fleck in der religionspädagogischen Forschung ist auch die Frage, ob und wie evangelische und katholische Lehrkräfte auf diese Art von konfessioneller Heterogenität in ihrem Unterricht eingehen.

Die Tatsache, dass die orthodoxen Schüler:innen in ihrer Mehrzahl konfessionsfremd unterrichtet werden, ist ausschlaggebend für die Suche nach Formen der konfessionellen Kooperation. 2017 sprachen orthodoxe Bischöfe zum ersten Mal über den Bedarf an konfessioneller Kooperation, wohlverstanden in einer erweiterten Form. Die Motivation resultiert aus der Wahrnehmung, dass das Format ORU bundesweit nur wenige orthodoxe Schüler:innen erreicht:

»Wir nehmen zur Kenntnis, dass wegen dieser diversen Schwierigkeiten vielerorts eine Teilnahme am Religionsunterricht anderer Konfessionen stattfindet, solange an einer Schule bzw. in einer Stadt noch kein Orthodoxer Religionsunterricht eingerichtet ist. Allerdings sind hier die Regelungen der jeweiligen Schulordnung für die Teilnahme am Religionsunterricht einer anderen Konfession zu beachten. Außerdem erachten wir eine Kooperation mit möglichen orthodoxen Partnern als erstrebenswert, besonders wenn genug orthodoxe

¹⁸ Vgl. Kerstin Keller, Konfessionell? Kooperativ? Ökumenisch? Chancen und Herausforderungen für den orthodoxen Religionsunterricht in Deutschland, in: Religionsunterricht im Horizont der Orthodoxie. Weiterführungen einer Ökumenischen Religionsdidaktik, hg. von Henrik Simojoki u. a., Freiburg i. Br. 2022, 33–48, 38. Ausführlicheres zur Situation des ORU in Deutschland vgl. Marina Kiroudi, Orthodoxer Religionsunterricht in Deutschland. Geschichte, Rahmenbedingungen, Perspektiven, Paderborn 2021.

¹⁹ Martin Rothgangel u. a., Praxis Religionsunterricht: Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen, Stuttgart 2017, 65 f.

Schülerinnen und Schüler am Religionsunterricht einer anderen Konfession teilnehmen.«²⁰

Abgesehen von einer Beteiligung an unmittelbaren Formen des konfessionell-kooperativen RUs ist der Bedarf an konfessioneller Kooperation aus der Perspektive des ORU auch inhaltlich bestimmt. In den meisten Lehrplänen für den ORU lassen sich explizite Hinweise auf einen Mehrwert der Kooperation mit dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht finden, gerade wenn es um die Beschäftigung mit den benachbarten bzw. gemeinsamen Themen geht. Hinzu werden Kompetenzen angestrebt, die ein Lernen über Ökumene implizieren.

So verweist etwa der Lehrplan für das Fach »Orthodoxe Religionslehre« (Sekundarstufe I) in Nordrhein-Westfalen auf folgende Aspekte: »Zwischen den Fächern Orthodoxe Religionslehre und dem Religionsunterricht in anderen christlichen Konfessionen besteht die Chance besonderer Zusammenarbeit. Denn es gibt besondere Beziehungen und vielfältige Kooperationsmöglichkeiten und Koordinationsbedürfnisse. [...] Neben der Nähe und den vielfältigen Übereinstimmungen bei den Zielen, Inhalten, Methoden und Arbeitsformen gibt es auch Erwartungen der Schülerinnen und Schüler sowie anderer Fächer nach Gemeinsamkeit in Anforderungen und Ergebnissen. Gleichzeitig fordert die Dialogstruktur der Fächer Begegnung, Austausch und Auseinandersetzung. Die Zusammenarbeit dieser Fächer ist ein besonderer Ausdruck der ökumenischen Offenheit des konfessionellen Religionsunterrichts.

Der Gewinn einer Zusammenarbeit der Konfessionen in Schule und Unterricht liegt sowohl in der Förderung von Dialogbereitschaft und Erfahrungsaustausch als auch in der sachgemäßen Würdigung der anderen Positionen und bewussten Identifikation mit der eigenen konfessionellen Tradition. Die Kooperation der Fächer leistet einen Beitrag zum wechselseitigen Verstehen, zu gegenseitiger Achtung und Toleranz. Von dieser Kooperation der Konfessionen kann ein besonderer religiöser Impuls zur Gestaltung des Schullebens und zur Öffnung der Schule ausgehen.«²¹

²⁰ Hirtenwort der Orthodoxen Bischofskonferenz in Deutschland zum Religionsunterricht, <http://www.obkd.de/Texte/HirtenwortderOrthodoxenBischofskonferenzinDeutschland-zumReligionsunterricht.pdf>, 2 (Stand: 23.05.2023).

²¹ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hg.), Kernlehrplan für die Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. Orthodoxe Religionslehre (2011) 11, https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SI/KLP_SI_OR.pdf (Zugriff im Januar 2023).

5 Neuer Wein in alten Schläuchen? Christlicher Religionsunterricht

Je nach Ebene (Stellungnahmen der Kirchen, Ebene der konkreten Umsetzung oder religionspädagogischer Diskurs) wird Orthodoxie und ORU bezüglich der konfessionellen Kooperation unterschiedlich berücksichtigt. In den Stellungnahmen der Evangelischen Kirche in Deutschland und der Katholischen Bischofskonferenz wird das Fach an der einen oder anderen Stelle zwar erwähnt, doch eher im Sinne einer ökumenischen *political correctness*. Bei den konkreten Vereinbarungen in den einzelnen Bundesländern wurde konfessionelle Kooperation konsequent auf evangelisch-katholisch verkürzt.

Einen frischen Wind brachte die Diskussion um die Einführung des Christlichen Religionsunterrichts in Niedersachsen (CRU), ausgelöst durch die Veröffentlichung des Positionspapiers »Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht«.²² Dieses erwähnt zwar, dass auch orthodoxe Schüler:innen am katholischen und evangelischen Religionsunterricht teilnehmen. Gleichzeitig wird im Positionspapier aber weder die Tatsache erwähnt, dass in Niedersachsen neben dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht auch ORU – nebenbei angemerkt – seit 1981 angeboten wird, noch wird bei den statistischen Daten zur Konfessionszugehörigkeit der Schülerschaft die Gruppe der orthodoxen Schüler:innen explizit abgebildet.²³ Später wurde diese eklatante Schiefperspektive – nicht nur in Bezug auf Orthodoxie, sondern auch etwa hinsichtlich der Freikirchen – im Projekt CRU zumindest erkannt. Seitdem werden im Rahmen des Vorhabens einige Fragen gestellt: Wie kann man Orthodoxie curricular einbeziehen? Wie kann man den orthodoxen Schüler:innen in einem gemeinsam verantworteten CRU gerecht werden? Wie kann man Lehrkräfte auf diese Art konfessioneller Heterogenität in allen Ausbildungsphasen vorbereiten?

Um dem inklusiven Anspruch des CRU gerecht zu werden, bedarf es einer innerchristlichen Zusammenarbeit auf verschiedenen Ebenen und einer gegenseitigen Stärkung als Subjekte der religiösen Bildung. Generell kann hier das Prinzip der Inklusion »Nicht ohne uns über uns« gelten. Konkret geht es dabei

- um die Etablierung einer Kultur der ökumenischen Zusammenarbeit hinsichtlich der gegenseitigen Expertise bei der Erstellung von Lehrplänen, Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien;
- um die ökumenische Zusammenarbeit in der Lehreraus- und Fortbildung;

²² Vgl. Gemeinsam verantworteter christlicher Religionsunterricht. Ein Positionspapier der Schulreferentinnen und Schulreferenten der evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer in Niedersachsen 2021, <https://www.religionsunterricht-in-niedersachsen.de/christlicherRU/papiere> (Stand: 23.05.2023).

²³ Vgl. a. a. O., 5–7, 34.

- um die Frage nach der Partizipation der orthodoxen Religionslehrkräfte bei dem Erteilen des CRU; damit verbunden sind auch die Fragen rund um die Aus- und Fortbildung der orthodoxen Religionslehrkräfte;
- um den Ausbau der Standorte für orthodoxe Theologie und Religionspädagogik, damit die orthodoxe theologische und religionspädagogische Expertise gesichert werden kann.

Im Auftrag der OBKD wurde 2021 ein Expert:innenrat einberufen, der als Gesprächspartner für die Fragen rund um die Kooperation im Projekt CRU zur Verfügung steht. Ein Konsens konnte bislang nur soweit erreicht werden, dass die Verantwortlichen für das Projekt »Christlicher Religionsunterricht« generell dem Bedarf zustimmen, die Orthodoxie stärker zu berücksichtigen.

6 Über den Tellerrand hinaus: Ausblick und Perspektiven

Diese Entwicklungstrends im Bereich der religiösen Bildung an Schulen resultieren in veränderte Anforderungen an evangelische und katholische Lehrer:innenbildung. Somit ist die Situation des ORU für die evangelische und katholische Religionspädagogik nicht nur ein Blick über den Tellerrand hinaus. Sondern es bedarf eines gemeinsamen Austauschs, d.h. auch die orthodoxen Perspektiven einschließend, über die Frage, wie die Religionslehrkräfte auf einen ökumenisch profilierten Religionsunterricht professionell vorbereitet werden können.

Die Umsetzung der konfessionellen Kooperation blieb bislang in einem bikonfessionellen (evangelisch-katholischen) Habitus verhaftet. Dabei werden christliche Perspektiven in einem konfessionell-kooperativen oder einem Christlichen Religionsunterricht nicht adäquat repräsentiert, wenn das Ökumene-Verständnis innerhalb solcher Formate auf evangelisch-katholisch verengt bleibt, wie das bislang der Fall war. Zugleich hat man den Eindruck, dass die beiden Partner in Fragen des Religionsunterrichts selbst davon überfordert sind (Stichworte: Rekrutierung der Religionslehrkräfte, die curriculare Verortung der Inhalte bezüglich der Orthodoxie und die damit einhergehenden Anforderungen an die Lehrer:innenbildung).

Es braucht mehr Vernetzung zwischen den verschiedenen Akteur:innen der religiösen Bildung, auch wenn die Ressourcen hier unübersehbar ungleich ausfallen. So stellt sich eine inklusiv konturierte Frage: Wie kann man trotz der Heterogenität der theologischen Traditionen und Sprachen, Ressourcen und Strukturen angesichts des gemeinsamen Wunsches nach einer guten religiösen Bildung, die Kinder und Jugendliche stärkt und sie befähigt, sich in dieser religiösen Pluralität zu orientieren, religionspädagogisch handeln?

Bildung jüdischer Religionslehrer:innen in Deutschland

Bruno Landthaler

1 Ausgangssituation

Formal-juristisch betrachtet gibt es keinen Unterschied zwischen christlichen, islamischen und jüdischen Religionsunterricht. Alle drei sind durch den Art. 7 (insbesondere Abs. 3) Grundgesetz gleichgestellt und gleichermaßen privilegiert, in öffentlichen Schulen als ordentliches Schulfach angeboten zu werden. Diese rechtliche Situation besteht – mit der nationalsozialistischen Unterbrechung zwischen 1933 und 1945 – bereits seit der Weimarer Reichsverfassung von 1919 und wurde im Grundgesetz von 1949 weitgehend übernommen.

Diese Regelungen konnten die christlichen Konfessionen ohne Schwierigkeiten inhaltlich und personell schon in der Weimarer Republik ausfüllen. Da sie zu Zeiten der Monarchie (also bis 1918) Staatskirchen waren, verfügten sie über die intellektuellen, organisatorischen und zahlenmäßigen Voraussetzungen, um auch unter der neuen Bedingung einer Republik, die sich in der »hinkenden Trennung von Staat und Kirche« (Ulrich Stutz) äußerte, den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen fortzuführen.¹ Dies änderte sich auch mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland nicht – und zwar schon deshalb nicht, weil die Kirchen aus der Zeit des NS-Regimes als »praktisch einzige intakte, politisch-moralisch nicht diskreditierte Großorganisationen«² hervorgingen. Deshalb

¹ Vgl. Antje Roggenkamp/Michael Wermke (Hg.), *Religiöse Sozialisation, Erziehung und Bildung in historischer Perspektive. Arbeitsfelder historischer Religionspädagogik, Studien zur religiösen Bildung 4*, Leipzig 2014; Michael Wermke, *Die Konfessionalität der Volksschullehrerbildung in Preußen. Ein Beitrag zum Schulkampf in der Weimarer Republik, Studien zur religiösen Bildung 6*, Leipzig 2016.

² So die Einschätzung von Christian Waldhoff, *Die Kirchen und das Grundgesetz nach 60 Jahren*, in: *60 Jahre Bonner Grundgesetz – eine geglückte Verfassung?*, hg. von Christian Hillgruber/Christian Waldhoff, *Bonner rechtswissenschaftliche Abhandlungen 7*, Göttingen 2010, 151–172, 152, zitiert nach: Horst Dreier, *Religionsverfassung in 70 Jahren Grundgesetz. Rückblick und Ausblick*, in: *Juristen-Zeitung 74* (2019), 1005–1015, 1007.

konnten sie einen starken Einfluss auf einzelne Landesverfassungen und auf das Grundgesetz ausüben,³ was im Bildungsbereich zur Konsequenz hatte, dass bis weit in die 60er Jahre hinein Bekenntnisschulen eher die Regel als die Ausnahmen waren.

Ganz anders muss das Bild des jüdischen Religionsunterrichtes gezeichnet werden. Schon in der Weimarer Republik und später in der Bundesrepublik waren die jüdischen Gemeinden und Landesverbände als Körperschaften des öffentlichen Rechts zwar anerkannt (und damit den christlichen Kirchen grundsätzlich gleichgestellt), doch blieb der Anspruch, an öffentlichen Schulen jüdischen Religionsunterricht anzubieten, oft nur Theorie.⁴ Jüdischer Religionsunterricht als Simultanunterricht an den öffentlichen Schulen war bis auf einige Ausnahmen kaum durchzusetzen.

Die jüdischen Gemeinden organisierten sich bezüglich des Religionsunterrichtes schon in den DP-Camps selbst, entsprechend wurde auch die Qualifizierung von Religionslehrkräften in Eigenregie organisiert bzw. auf solche zurückgegriffen, die ohnehin schon zur Verfügung standen.⁵ Für die jüdischen Gemeinden, und insbesondere für den Zentralrat der Juden in Deutschland, war es also in der weiteren Folge selbstverständlich, jüdischen Religionsunterricht selbst zu organisieren und ab den 1960er Jahren die Gründung eigener jüdischer Schulen zu unterstützen, die staatlich anerkannt waren und in denen der jüdische Religionsunterricht integriert werden konnte. So wurde als erste jüdische Schule nach der Schoa die Isaak-Emil-Lichtigfeld-Schule in Frankfurt am Main gegründet,⁶ wenig später folgte die Sinai-Grundschule in München. Erst ab den 80er Jahren kamen weitere Grundschulen in Berlin und Düsseldorf hinzu.

Damit war für die folgenden Jahrzehnte nicht nur der jüdische Religionsunterricht, sondern insgesamt die schulische Erziehung und Bildung jüdischer Kinder und Jugendlicher stark auf das Umfeld der jüdischen Gemeinden fokussiert. Auch wenn die Gemeinden gerade bei der Ausgestaltung des jüdischen Religionsunterrichtes immer wieder darum bemüht waren, ihn als reguläres Fach von staatlicher Seite anerkennen zu lassen, so spielte Religionsunterricht gleichwohl eine Sonderrolle. Zu sehr divergierten die verschiedenen Kooperationen zwischen Gemeinden und staatlichen Stellen, zu sehr blieb vor allem die

³ Zu dieser Einschätzung vgl. a. a. O.

⁴ Vgl. Angelika Günzel, Art. 149 WRV und Art. 7 Abs. 3 GG. Alles beim Alten aus jüdischer Sicht?, in: Neuvermessung des Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 GG. Zur Zukunft religiöser Bildung, hg. von Andreas Kubik u. a., Veröffentlichungen des Instituts für Islamische Theologie der Universität Osnabrück 11, Göttingen 2022, 47–69, 51.

⁵ Vgl. zum Überblick Matthias Springborn, Jüdische Kinder- und Jugendbildung in Deutschland seit 1945. Schulungskontexte und Wissensbestände im Wandel, Potsdamer jüdische Studien 8, Berlin 2021.

⁶ Zur Gründung der I.E. Lichtigfeld-Schule vgl. a. a. O., 151–166.

Ausbildung der Religionslehrkräfte über die Jahrzehnte hinweg ein ungelöstes Problem. Im Gegensatz zur Situation der Lehrkräfte anderer Schulfächer gab es für jüdische Religionslehrkräfte keine staatlich anerkannten Ausbildungsstätten, die akademischen Standards gerecht wurden. Das war eine wesentliche Veränderung gegenüber der Vor-Schoa-Zeit, in der Anstalten für Lehrkräfteausbildung für eine qualitativ hochwertige Ausbildung ihrer Religionslehrkräfte gesorgt hatten.⁷ Noch für die 60er und 70er Jahre konnte man lediglich auf Lehrkräfte zurückgreifen, die noch vor der Schoa eine Lehrkräfteausbildung genossen hatten, oder man importierte nun (und auch später noch) Lehrkräfte aus Israel, die pädagogisch ausgebildet waren. Dass dies als eine unbefriedigende Situation bezüglich des Themas Religionsunterricht empfunden wurde, machen die bis in die jüngste Zeit erhobenen Klagen über das ungenügende Niveau des Religionsunterrichtes und über die mangelnden Fähigkeiten der Religionslehrkräfte deutlich.⁸

2 Die Gleichstellung des jüdischen Religionsunterrichtes

Es hat sich, das muss betont werden, seit den 2000er Jahren in Sachen Religionsunterricht sehr viel getan. War das Land Nordrhein-Westfalen bereits in den 90er Jahren ein Vorreiter in der Ausarbeitung von Lehrplänen für jüdischen Religionsunterricht,⁹ so folgten diesem Vorbild – parallel zur Integration des islamischen Religionsunterrichtes in den Fächerkanon – andere Bundesländer und arbeiteten Kerncurricula oder Bildungspläne aus. Hier wurden in Zusammenarbeit mit den zuständigen Kultusministerien der Länder inhaltliche Leitlinien in das Raster der Kompetenzorientierung eingetragen und damit die Möglichkeit erarbeitet, jüdischen Religionsunterricht auch an öffentlichen Schulen anbieten zu können. Angesichts der eben skizzierten Geschichte des jüdischen Bildungswesens ist dies ein großer Fortschritt in der Anerkennung und Realisierung des jüdischen Religionsunterrichtes.

⁷ Wermke, *Konfessionalität*, 285–318, hat auf die simultane Ausbildung auch von jüdischen Lehrkräften an der Pädagogischen Akademie in Frankfurt a. M. hingewiesen, die allerdings sicher eine Ausnahmeerscheinung war.

⁸ Vgl. Jessica Schmidt-Weil, *Die Suche nach dem identitätsformenden Potential des Religionsunterrichts in den Jüdischen Gemeinden in Deutschland*, Frankfurt a. M. 2007, 119–120; vgl. auch den Bericht von der Fachtagung der Kultusbeauftragtenkonferenz vom 23.10.2006, noch zugänglich unter: www.hfjs.eu/imperia/md/content/vorlesungsverzeichnisse/hfjs/sonstige/kbk-fachtagung_231006.pdf (Stand: 28.10.2022).

⁹ Vgl. Springborn, *Kinder- und Jugendbildung*, 306.

Wenn man heute auf den entsprechenden Websites den angebotenen Fächerkanon in einem Bundesland betrachtet, so wird dort – gleichberechtigt mit den anderen angebotenen Religionsunterrichten – auch der jüdische selbstverständlich aufgelistet und dargestellt. Diese Egalisierung täuscht jedoch darüber hinweg, dass jüdischer Religionsunterricht heute faktisch nach wie vor überwiegend in jüdischen Schulen angeboten wird. Um dies in Zahlen auszudrücken: Während nach Zahlen des Zentralrats der Juden in Deutschland¹⁰ etwa 2.100 Schülerinnen und Schüler (SuS) in jüdische Schulen gehen und damit durchweg jüdischen Religionsunterricht erhalten, weisen die statistischen Zahlen bezüglich des jüdischen Religionsunterrichtes an staatlichen Schulen lediglich 511 SuS auf.¹¹

Diese Zahlenverhältnisse sind allerdings erklärungsbedürftig, da sie nichts über die Gesamtzahl jüdischer SuS aussagen. Zum einen kann man davon ausgehen, dass ein großer Teil der jüdischen SuS an staatlichen Schulen den Ethikunterricht oder ein anderes Religionsfach besuchen, dass sie also gerade auch dann, wenn jüdischer Religionsunterricht angeboten wird, diesen nicht besuchen, mutmaßlich aus Scheu davor, sich als jüdisch zu outen. Zum anderen gehen an den jüdischen Schulen auch nichtjüdische SuS in den obligatorischen jüdischen Religionsunterricht, weil anderer Religions- oder Ethikunterricht u. U. nicht angeboten wird. Verlässliche Zahlen hierzu gibt es zur Zeit allerdings nicht, so dass Zahlen zum Besuch jüdischer SuS im jüdischen Religionsunterricht keine Rückschlüsse auf dessen Attraktivität zulassen.

Hinzu kommt ein weiteres Phänomen, das kaum einen Überblick zulässt: Anerkannter jüdischer Religionsunterricht, der benotet und ins Zeugnis eingetragen werden kann, damit auch versetzungsrelevant ist und als (mindestens mündliches) Abiturfach gewählt werden kann, findet oftmals auch in sogenannten *Religionsschulen* in den jüdischen Gemeinden statt. Dies hat den praktischen Grund, die SuS, die auf verschiedene Schulen einer Stadt verstreut sind, zusammenführen zu können, um überhaupt einen Religionsunterricht stattfinden lassen zu können. Allerdings ist dieser Unterricht nur uneigentlich

¹⁰ Diese wurden der Website www.zentralratderjuden.de/vor-ort/juedische-einrichtungen/ (Stand: 02. 11. 2022) entnommen, die allerdings nicht mehr aktuell sein dürften. Aktuelle Zahlen werden derzeit vom Lehrstuhl für Jüdische Religionslehre, -pädagogik und -didaktik an der HfJS erhoben.

¹¹ Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Auswertung Religionsunterricht Schuljahr 2021/22. Teilnehmende Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Schulen in öffentlicher Trägerschaft nach Schularten (aufgegliedert nach Religionsunterrichten, Ethik und weiteren Ersatzunterrichten) für den Primar- und Sekundarbereich I, www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/AW_Religionsunterricht_II_2021_22.pdf (Stand: 07.07. 2023).

ein ordentliches Schulfach, da er nicht in den schulischen Alltag integriert ist und die Lehrkräfte mit dem staatlichen Schulwesen nur teilweise in Verbindung stehen. Diese sind weder Teil eines Lehrkräftekollegiums an einer staatlichen Schule, noch stehen sie in Diensten des Staates.

Insofern weist der jüdische Religionsunterricht nach wie vor Besonderheiten auf, die zum einen in der geringen Schülerzahl, zum anderen in der Geschichte des jüdischen Bildungs- und Erziehungswesens in der Bundesrepublik begründet sind.

3 Jüdische Religionspädagogik

Trotz dieser Besonderheiten ging mit der Etablierung des jüdischen Religionsunterrichtes als ordentliches Schulfach in einigen Bundesländern erstmals auch die Errichtung eines Lehrstuhls für jüdische Religionspädagogik einher. Dieser Lehrstuhl wurde im Jahr 2003 an der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg (HfJS) eingerichtet und mit dem Religionsphilosophen Daniel Krochmalnik besetzt. Dadurch wurde es zum ersten Mal in der Bundesrepublik möglich, jüdische Religionslehrkräfte nach wissenschaftlichen Standards auszubilden und sie damit anderen Lehrkräften an staatlichen Schulen gleichzustellen.¹² Die HfJS, die in der Trägerschaft des Zentralrats der Juden in Deutschland steht und eine staatlich anerkannte Hochschule ist, bietet schon seit ihrer Entstehung im Jahr 1979 ein einmalig breites judaistisches Spektrum von Bibel und Bibelauslegung, Talmud, jüdischer Geschichte und Philosophie bis hin zu jüdischer Kunst und Literatur und hebräischer Sprachwissenschaft. Sie bot sich damit für die Ausbildung von Religionslehrkräften an, zumal die HfJS der älteste Ort in der Bundesrepublik war, an dem das Judentum auch aus einer wissenschaftlichen Innenperspektive reflektiert, sprich: auch Theologie betrieben wird. Die Einrichtung des Lehrstuhls für Jüdische Religionslehre, -pädagogik und -didaktik, wie er heute offiziell heißt, bot in diesem Zusammenhang die Möglichkeit, die judaistisch-inhaltliche Seite eines Lehramtsstudiums mit religionspädagogischen und -didaktischen Fragestellungen zu flankieren. Die Hochschule bot sich auch schon deshalb als Ausbildungsstätte für Religionslehrkräfte an, da sie sich

¹² Wenn Springborn, *Kinder- und Jugendbildung*, 306 (und dies entgegen Bernd Schröder, *Jüdischer und islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Ein Längsschnitt*, in: *Geschichte des evangelischen Religionsunterrichtes in Deutschland. Ein Studienbuch*, hg. von Rainer Lachmann/Ders., Neukirchen-Vluyn 2007, 365–395, 379 f.) meint, dass schon in den privaten jüdischen Schulen »pädagogische Programme« erarbeitet worden seien, also eine jüdische Religionsdidaktik auch schon länger bestanden habe, dann unterschätzt er die Funktion einer wissenschaftlich fundierten Religionspädagogik und -didaktik gerade in Bezug auf die Ausbildung von Religionslehrkräften.

stets denominationsneutral verstand, sich also nicht einer bestimmten Richtung des Judentums verpflichtet fühlte, vielmehr die wissenschaftliche Erarbeitung der Zeugnisse der jüdischen Kultur und Religion im Fokus hatte. Dies war eine notwendige Voraussetzung für die Ausbildung der Religionslehrkräfte, um eine Konkurrenz zwischen den verschiedenen Strömungen des Judentums in Deutschland erst gar nicht aufkommen zu lassen (was aufgrund der geringen Schülerzahl kontraproduktiv gewesen wäre).

Bei der Gründung des Rabbinerseminars Abraham-Geiger-Kolleg (AGK) in Berlin/Potsdam im Jahr 1999 war von vornherein und ausschließlich eine Rabbinats- und Kantorenausbildung intendiert. Allerdings wurde Religionspädagogik auch in die »School of Jewish Theology« im Rahmen des Fachbereichs »Praktische Theologie« integriert, um der Ausbildung des religiösen Führungspersonals eine praktische Orientierung zu geben, da das am AGK ausgebildete religiöse Personal ebenfalls (schulischen und gemeindlichen) Religionsunterricht erteilen kann.¹³

Diese spezifische Konstellation hat also zur Folge, dass jüdische Religionslehrkräfte in Deutschland einzig an der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg ausgebildet werden können, wo sie nicht nur eine judaistisch-fundierte Wissensbasis vermittelt bekommen. Vielmehr erhalten sie aufgrund der Kooperation der HfJS mit der Universität Heidelberg die Gelegenheit, für einen Master of Education ihr zweites Fach zu wählen und in den Bildungswissenschaften die pädagogische Ausbildung im Allgemeinen abzudecken.¹⁴ Auf diese Weise können sich die jüdischen Religionslehrkräfte wie alle anderen Lehrkräfte auch für den Schuldienst vorbereiten. In dieser Hinsicht ist das Studium der jüdischen Religionslehre mit allen anderen Lehramtsstudiengängen gleichgestellt, womit grundsätzlich die Zeit der nicht gesicherten akademischen Ausbildung der eigenen Religionslehrkräfte vorbei ist. Dies ist auf formaler Ebene ein Fortschritt, der nicht hoch genug veranschlagt werden kann.

4 Problematiken bei der Ausbildung von Religionslehrkräften

Entsprechend war der erste Lehrstuhlinhaber Krochmalnik zunächst damit beschäftigt, im Zuge der Bildungsstandardisierung, wie sie von der Kultusministerkonferenz vorangetrieben wurde, nun auch Bildungsstandards für jüdische

¹³ Vgl. School of Jewish Theology. Fachbereich Praktische Theologie, www.juedische-theologie-unipotsdam.de/de/lehrstuehle/fachbereich-praktische-theologie (Stand: 07.07.2023).

¹⁴ Vgl. Website der Universität Heidelberg, www.uni-heidelberg.de/de/studium/alle-studienfaecher?study_finder-2006-filter-field_subject_shapes=79 (Stand: 07.07.2023).

Religionslehre auszuarbeiten und damit die jüdische Religionslehre gänzlich in die Anforderungen eines staatlichen Schulfaches zu integrieren.¹⁵ Bereits 2004 lagen Bildungsstandards für das Fach jüdische Religionslehre in Baden-Württemberg für das Gymnasium vor, seit 2016 kamen weitere für Grundstufe und Sekundarstufe I hinzu.¹⁶ Gerade für Baden-Württemberg war dies entscheidend, da hier die Ausbildung der jüdischen Religionslehrkräfte stattfand und Krochmalnik in die Prozesse unmittelbar involviert war.

Waren damit die formalen und schulorganisatorischen Anforderungen an den jüdischen Religionsunterricht weitgehend bewerkstelligt, so blieb die inhaltliche Ausrichtung des jüdischen Religionsunterrichtes damit noch lange unbeantwortet. Die staatlichen Anforderungen gaben in den Bildungsplänen und Kerncurricula den Rahmen vor, in dem sich das Schulfach orientieren sollte, allerdings waren die jüdischen Bildungsakteure nach innen in die eigene Gruppe orientiert und sehr viel mehr mit der Frage beschäftigt, wie jüdischer Religionsunterricht dazu beitragen kann, die eigene Community zu stärken. Bildungspläne sicherten auf der einen Seite die staatliche Anerkennung jüdischer Religionslehre und deren Integration in das staatliche Schulsystem, ließen aber selbst die Wirkung nach innen nicht von vornherein absehen.

Hier lässt sich ein Dilemma festmachen, in dem die jüdische Religionspädagogik in Deutschland (mutmaßlich auch die einer jeden Minderheitenreligion) steckt, dass sie nämlich nicht nur die eigene Gruppe in die majoritäre gesellschaftliche Umgebung integrieren, sondern gleichzeitig eine gewisse Distanz gegenüber genau dieser Gesellschaft aufrechterhalten muss, um nicht die *Identität* der eigenen Peergroup der Allgemeinheit der Gesellschaft zu opfern.¹⁷ Jüdische Religionspädagogik ist nicht nur Religionspädagogik, sondern eben auch dezidiert *jüdisch*, was immer damit wiederum im Einzelnen gemeint sein mag. Mit anderen Worten: Ein jüdischer Religionsunterricht soll die SuS im gesellschaftlichen Kontext ansiedeln, um ihnen gleichzeitig ihre jüdische Tradition

¹⁵ Vgl. Daniel Krochmalnik, Nationale Bildungsstandards für den Jüdischen Religionsunterricht in der Primarstufe und in den beiden Sekundarstufen, www.hfjs.eu/imperia/md/content/hfjs/nbs_jued_ru.pdf bzw. https://dkrochmalnik.files.wordpress.com/2008/09/nationale_bildungsstandards_juedischerru1.pdf; mehr Informationen jeweils unter: www.hfjs.eu/forschung/kbk.html bzw. www.dkrochmalnik.wordpress.com/lehramtsstudiengang/ (Stand: 07.07.2023).

¹⁶ Vgl. Bildungspläne 2016. Grundschule – Jüdische Religionslehre, www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GS/RJUED bzw. Bildungspläne 2016. Sekundarstufe I – Jüdische Religionslehre, www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/SEK1/RJUED (Stand: 07.07.2023).

¹⁷ Vgl. ausführlich: Bruno Landthaler, Interreligiöser Religionsunterricht aus jüdischer Sicht, in: Interreligiöse Kooperation im Religionsunterricht, hg. von Friedrich Schweitzer u. a., Münster 2023, 85–103.

nahezubringen, die sie befähigt, sich als Minderheit in einer säkularen Gesellschaft zu verorten – eine Minderheit, die als solche auch immer wieder von der Mehrheit marginalisiert wird (Beschneidungsdebatte, Diskussion um Schächtverbot, religiöse Geschlechtertrennung in der Orthodoxie: Verweigerung des Handschlags). Dies kommt im Bildungsplan Baden-Württemberg für die Sekundarstufe I an Gymnasien sehr deutlich zum Ausdruck, wenn es heißt, dass der jüdische Religionsunterricht unter anderem auch die Kompetenz fördern soll, die im »persönlichen Mut, zu seiner besonderen religiösen Identität und Tradition zu stehen, und [der] kulturelle[n] Fähigkeit, die Minderheitenperspektive einzunehmen«,¹⁸ besteht. Dies setzt ein dezidiertes *Wir-Bewusstsein* voraus, das nicht einfach in einer gesellschaftlichen Majorität aufgeht. Deshalb spricht gerade Krochmalnik, der an der Implementierung der jüdischen Religionslehre in das Schulsystem maßgeblich beteiligt war, von einer »Innenorientierung« des jüdischen Religionsunterrichtes¹⁹ und weist darauf hin, dass der jüdische Religionsunterricht »Schule des Judentums«²⁰ sein muss, weshalb auch die Religionslehrkräfte selbst »Religion haben müssen«,²¹ und orientiert sein Bildungskonzept am jüdischen Kalender. Krochmalnik ist es darum zu tun, auch die Bedürfnisse der jüdischen Gemeinden zu berücksichtigen, die erwarten können, dass ein schulischer Religionsunterricht die SuS religiös *alephbetisiert* (vom hebräischen *Aleph Beth*). Hier steht vor allem auch die »rituelle Kompetenz«, die Krochmalnik ebenfalls als Lernziel formuliert,²² im Mittelpunkt. Ihm ist als Religionspädagoge sehr wohl bewusst, dass er damit theoretisch einen katechetischen Unterricht favorisiert,²³ sieht aber für das Judentum in Deutschland keine andere Möglichkeit, die Subjektorientierung an den SuS mit den Bedürfnissen der Religionsgemeinschaft zu verbinden.²⁴

¹⁸ Bildungsplan 2004. Allgemeinbildendes Gymnasium, www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E978621370/lbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-2004/Bildungsstandards/Gymnasium_Bildungsplan_Gesamt.pdf, 56 (Stand: 07.07.2023).

¹⁹ Vgl. Krochmalnik, Bildungsstandards, 8.

²⁰ Vgl. ebd.

²¹ Vgl. Daniel Krochmalnik, Vorlesung Jüdische Religionslehrerausbildung an der HfJS von 2003 bis 2018. Eine Bilanz, im Rahmen der Ringvorlesung Aufgaben und Herausforderungen an eine moderne Religionspädagogik, gehalten am 10.07.2021, www.youtube.com/watch?v=_3zIUN24wEo, Minute 21:42 (Stand: 07.07.2023).

²² Vgl. Krochmalnik, Bildungsstandards, 11.

²³ Vgl. Krochmalnik, Vorlesung Religionslehrerausbildung, Minute 30:46.

²⁴ Zur Kritik vgl. Bruno Landthaler, Jüdischer Religionsunterricht und säkulare Gesellschaft, in: Deutschland braucht jüdischen Religionsunterricht, hg. von Elisa Klapheck u. a., Machloket 4, Berlin 2019, 13–45.

5 Didaktische Lösungsansätze²⁵

Dies mag aus christlich-religionspädagogischer Perspektive sicher ein sehr konservativer Ansatz sein und bezogen auf neueste, subjektorientierte Überlegungen zu einer pluralistischen Religionspädagogik wohl kaum als tragfähig betrachtet werden.²⁶

Hierzu ist zunächst festzuhalten, dass eine *jüdische* Religionspädagogik um traditionale Inhalte nicht herumkommen kann, wenn sie denn Judentum nicht in einer allgemeinen *Religiosität* oder *Transzendenzbezüglichkeit* aufgehen lassen möchte.²⁷ Das bedeutet zunächst – und darin ist Krochmalnik recht zu geben –, dass *Tradition* (in Form von Literatur, Normen, Ritualen, Performanzen, denkerischen *Pfaden*, dem religiös Vorfindlichen also) ein Begriff ist, der für eine jüdische Religionspädagogik relevant ist und den künftigen Religionslehrkräften vertraut sein muss.²⁸ Der Inhalt speist sich genau aus diesen zunächst vorgegebenen Traditionen. Religionsunterricht ist also nur dann *Religionsunterricht*, wenn das Judentum in seiner gewordenen Vielfalt erfah- und denkbar gemacht wird, und wenn er für die SuS eine Versprachlichung vermittelt, in der sie zu einer eigenen *jüdischen* Sprache kommen können.²⁹

²⁵ Die folgenden Ausführungen gehen über das Vorgetragene bei den Konsultationen in Heidelberg hinaus, da aus dem Publikum heraus die Frage nach einer jüdischen Religionsdidaktik gestellt worden ist.

²⁶ Der Entwurf einer pluralistischen Religionspädagogik, wie er von einem Team um Gotthard Fermor, Thorsten Knauth, Rainer Möller und Andreas Obermann in einem Diskussionspapier vorgelegt und nun in einem Diskussionsband breit diskutiert worden ist, setzen an einem »heilshaften Transzendenzbezug« an und verlagern damit Religion in die subjektive Wahrnehmung, die von institutionalisierten Religionen eher verstellt als erhellt werde; vgl. Gotthard Fermor u. a. (Hg.), *Dialog und Transformation. Pluralistische Religionspädagogik im Diskurs*, Münster 2022; vgl. hierzu meine Kritik im gleichen Band: Bruno Landthaler, *Das Diskussionspapier Dialog und Transformation und (seine Impulse für) die jüdische Religionspädagogik*, in: Fermor u. a., *Dialog*, 201–215.

²⁷ Vgl. hierzu auch die Kritiken an der pluralistischen Religionspädagogik aus anderen traditionellen Perspektiven: Katja Boehme, *Pluralistische Religionspädagogik im Lehrerzimmer? Kritische Anmerkungen zum Projekt der pluralistischen Religionspädagogik aus Sicht einer katholischen Religionspädagogin*, in: Fermor u. a., *Dialog*, 242–263; sowie aus islamischer Perspektive: Fahima Ulfat, *Das Projekt der pluralistischen Religionspädagogik und seine Impulse für die islamische Religionspädagogik*, in: Fermor, *Dialog*, 216–223.

²⁸ Vgl. Krochmalnik, *Vorlesung Religionslehrerausbildung*, Minute 26:42.

²⁹ Vgl. Bruno Landthaler, *Identität – Subjekt – Judentum*, in: *Zukunftsfähiger Religionsunterricht zwischen tradierter Lernkultur, jugendlicher Lebenswelt und religiöser Positionalität*, hg. von Harry Harun Behr u. a., *Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 7*, Berlin 2021, 129–144, 138–143.

Hier scheint mir der eigentliche Kreuzungspunkt von Lebenswelt der SuS und tradierten Inhalten zu sein. *Tradition* ist nicht ein festgezurrttes Päckchen, das die Jugendlichen einfach in Empfang nehmen sollen, um es Jahre später an die eigenen Kinder unaufgeschnürt weiterzureichen. Es ist der Begriff der Tradition selbst, der gerade auch die SuS als Subjekte eines umfassenden Traditionsprozesses versteht, insofern sie (jenseits von Normierungsabsichten der offiziellen Religionsfunktionäre) selbst von Empfängern zu Tradenten werden können. Tradition ist in dieser Hinsicht das Medium, das einzelnen Subjekten ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen, ihre Lebenswelt, ihre Vorstellungen von Leben interpretativ mit traditionellen Angeboten zu verknüpfen, um aus diesem umfassenden religiösen sprachlichen Netzwerk sprachfähig werden zu können.³⁰

Da es gerade nicht anthropologisch grundierte *allgemeine Erfahrungen* sind, die die jüdischen Kinder und Jugendlichen zu verarbeiten haben, sondern sehr konkrete Erfahrungen als Teil der jüdischen Minderheit, müssen sie eben auch als Juden und Jüdinnen – in welcher Konkretion auch immer – ihre Sprache finden, mit der sie sich selbst in einer säkularen Majoritätsgesellschaft verorten können. Diese Sprache kann deshalb auch nicht eine allgemein religiöse sein, sondern nur die, die das Judentum durch die Jahrhunderte als Minderheit geprägt hat und aus welchen Erfahrungen sprechen, die den heutigen nicht unähnlich sind. Deshalb greift religiöse Sprache im Judentum weit über das hinaus, was gemeinhin als *religiös* verstanden wird: Das Judentum schließt das Selbstverständnis sowohl als kulturelles als auch als politisches Subjekt in einer säkularen Gesellschaft ein.

Eine jüdische Religionspädagogik, die nicht nur katechetische Unterrichtsmodelle erarbeiten möchte, sollte in der Ausbildung der Religionslehrkräfte genau diese doppelte Ausrichtung herausstellen: die konkrete Situation von jüdischen SuS in ihrer ganzen Diversität beschreiben und gleichzeitig ein didaktisches Instrumentarium bereitstellen, das diese Realsituation in einen jüdischen Gesamthorizont stellt, vor dem sich die SuS verstehen können.

Jüdische Kinder und Jugendliche haben zumeist eine vage Vorstellung von ihrem Jüdischsein und oft auch Erfahrungen mit *Anderssein*. Wenn die jüdische Religionspädagogik ihre auszubildenden Religionslehrkräfte daraufhin sensibilisieren will, diese reale Situation zum Ausgangspunkt zu nehmen, dann sollte zunächst die spannungsreiche Lebenswelt der SuS beschrieben werden und grundsätzlich im Fokus stehen. Hierzu sind die empirischen Dissertationen, die in Hinblick auf jüdische Jugendliche im Rahmen der Erziehungswissenschaften in den letzten Jahren erschienen sind, bereits hilfreich, um erste Anhaltspunkte

³⁰ Vgl. a. a. O. sowie: Bruno Landthaler, Jüdische Lernkulturen und das Judentum in Deutschland, in: Behr u. a., Religionsunterricht, 13–48.

in der Beschreibung dieser Lebenswelten zu haben.³¹ Will man diese Beschreibung von Lebenswelten schematisch darstellen, so könnte ein Schaubild der verschiedenen Spannungsfelder, in denen jüdische Jugendliche in ihrem Jüdischsein zu begreifen sind, folgendermaßen ausgeführt sein:

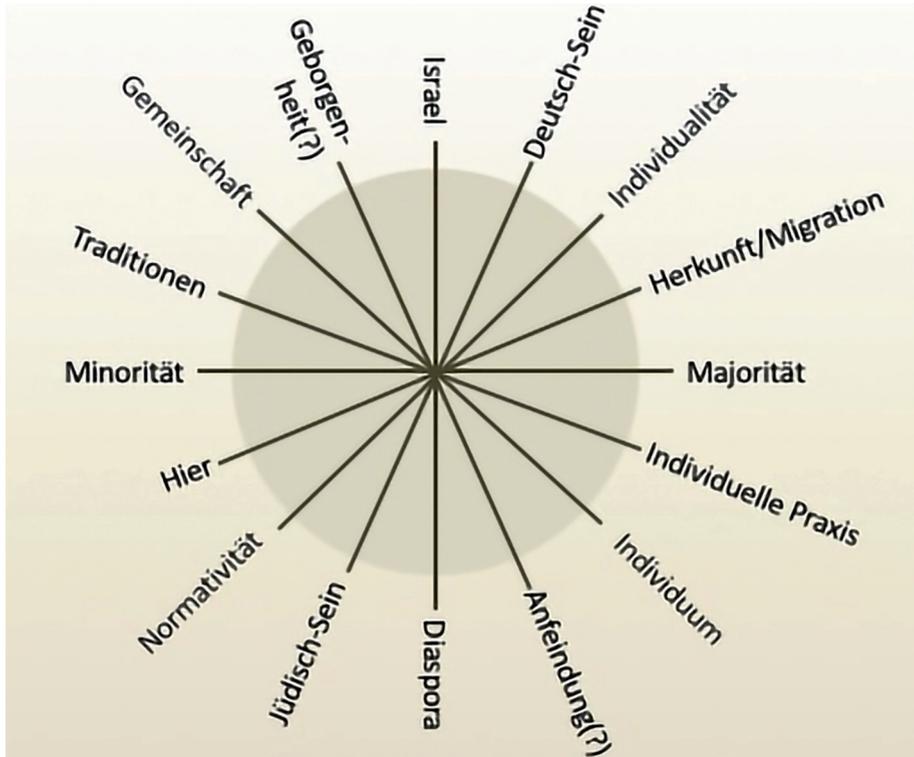


Abb. 1: Spannungsfelder jüdischer Jugendlicher

³¹ Vgl. Meron Mendel, *Jüdische Jugendliche in Deutschland. Eine biographisch-narrative Analyse zur Identitätsfindung*, Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft 10, Frankfurt a. M. 2010; Alina Gromova, *Generation »koscher light«. Urbane Räume und Praxen junger russischsprachiger Juden in Berlin*, Bielefeld 2013; David Ranan, *Die Schatten der Vergangenheit sind noch lang. Junge Juden über ihr Leben in Deutschland*, Berlin 2014; Sandra Anusiewicz-Baer, *Die Jüdische Oberschule in Berlin. Identität und jüdische Schulbildung seit 1993*, Bielefeld 2017; Swetlana Fork, *Die jüdische Gemeinde als Ort der Identitätsbildung von Jugendlichen. Eine empirische Untersuchung zur Lehr-Lern-Praxis*, Gießen 2019; Maja Vataman, *Migration – Adoleszenz – Identität. Fallstudien zur Identitätskonstruktion jüdischer Jugendlicher aus der ehemaligen Sowjetunion in Deutschland*, Studien zur politischen Soziologie 40, Baden-Baden 2020.

Selbstverständlich verorten sich nicht alle jüdischen Kinder und Jugendlichen im Gesamt dieser Spannungsfelder und selbstverständlich sind damit noch nicht alle soziologisch relevanten Spannungsfelder eingefangen, gleichwohl ist das Schema bereits eine Annäherung an die Lebenswelt jüdischer Kinder und Jugendlicher, die deutlich anders als die anderer Jugendlicher aufgespannt ist (und vielleicht auch wieder Deckungen zu anderen Jugendlichen mit minoritären Religionszugehörigkeiten aufweist).³²

Um diese – hier nur schematisch dargestellte – Erfahrungswelt im Religionsunterricht verarbeiten zu können, ist es notwendig, auf der anderen Seite die traditional-inhaltliche Seite – das, was gelehrt werden soll – so darzustellen, dass Vernetzungen zwischen eigener Lebenswelt und den Lebenswelten der *Tradition* geknüpft werden können. Dies kann dadurch gelingen, dass *Tradition* nicht als fertig abgeschlossene Contents übermittelt werden, sondern in ihrer Narrativität aufgebrochen werden, um vorfindliche *Erzählungen* vom Jüdischsein mit der eigenen Lebenswelt verknüpfen zu können.³³ Dabei ist es von entscheidender Bedeutung, dass *Erzählungen* in religionspädagogischer Hinsicht Erzählungen im engeren Sinn einschließen (die *Akedat Jizchak*, die sogenannte Opferung Isaaks, in Gen 22), aber gleichermaßen auch in rituellen Performanzen (Toralesung der *Akedat Jizchak* an *Rosch ha-Schana*, Neujahr) und religionsgesetzlichen Bestimmungen (*Schofar*-Blasen zu *Rosch ha-Schana*) erkannt und erschlossen werden können. Bereits das angegebene Beispiel zeigt, dass sowohl der Bibeltext, als auch das Tora-Lesen oder das *Schofar*-Blasen Aspekte sind, die selbstverständlich auch einzeln vermittelt werden können und damit *Wissen* vermitteln, aber erst in ihrer Bezogenheit aufeinander ein Narrativ freilegen, das vom *Jüdischsein* erzählt: Erschließt die Erzählung von der *Akeda* in äußerst dramatischer Weise die Zukunft eines ganzen Volkes, indem Abraham gerade nicht auf seine eigene unmittelbare Zukunft (Isaak) beharrt, so ist es genau diese abrahamitische Zuspitzung zwischen Gott und Mensch, die den einzelnen Juden und Jüdinnen heute ermöglicht, immer wieder zu Neujahr (als der Beginn der zehntägigen Bußzeit) einen Anfang zu machen und Zukunft zu gewinnen. Dies kann zunächst ganz individuell verstanden werden, es kann aber, gerade in Zusammenhang mit der *Akeda* und *Rosch ha-Schana*, auch eine Zukunft für die jüdische Gemeinschaft sein, die zur Möglichkeitsbedingung der individuellen Zukunft werden kann. Aber es ist nicht nur allgemein eine Zukunft, es ist auch – gerade durch das *Schofar*-Blasen – eine Erneuerung, eine Umkehr (hebr. *teschuva*) mitgedacht, so

³² Hier ist ein empirisches Forschungsfeld erst in Ansätzen, aber eben noch nicht systematisch, vermessen worden.

³³ Zur Narrativität von Tradition vgl. Bruno Landthaler, Narrative Zeitverflechtung im Judentum. Ein Möglichkeitsraum für die kommenden Generationen, in: Erzählungen und Erzählen. Narration im inter-religiösen Begegnungslernen, hg. von Katja Boehme/Hans-Bernhard Petermann, Diskurs Bildung 64, Heidelberg 2022, 75–88.

dass die menschliche Verfasstheit, defizient zu sein, geradezu die *conditio sine qua non* für Zukunftsfähigkeit ist. Abraham als derjenige, der das Verhältnis von Gott und Mensch idealtypisch auf die Spitze treibt (das vorgegebene biblische Narrativ), ist gerade deshalb kein Vorbild, dem in der Vollkommenheit nachge-eifert werden soll (das wäre Vergangenheitsbezug), sondern die Möglichkeitsbedingung dafür, umkehren bzw. eine adäquate Antwort geben zu können (was Defizienz voraussetzt). Diese Möglichkeiten wurden in der jüdischen Literaturgeschichte (Midrasch, Kreuzzugsberichte, *Pijjutim* für *Rosch ha-Schana* und *Jom Kippur*) immer wieder durchgespielt und variiert, wodurch die Erzählung von der *Akeda* zu einem narrativen *Muster* im Judentum werden konnte.³⁴

Dieses Narrativ von der *Akeda* in Verbindung mit *Rosch ha-Schana* und *Schofar*-Blasen kann eine Anknüpfungsmöglichkeit für Jugendliche sein, die als Teil einer Minderheit in der Spannung von Erwartungen von außen (»die Juden sind ...«) und von innen (»du musst immer an die jüdische Community denken, egal was du tust«) und ihren eigenen Vorstellungen stehen. Christine Müller hat in ihrer Arbeit Interviews mit Jugendlichen geführt, in denen immer wieder zum Ausdruck kommt, dass Jugendliche die Diskrepanz zwischen geforderter religiöser Observanz (Erwartung von innen) und dem eigenen Unvermögen, dem gerecht zu werden (Anpassung nach außen), erkennen, dies aber nicht in eine positive Erzählung über sich selbst überführen können.³⁵ Die Vernetzung der unterschiedlichen Aspekte der *Akeda*, dem Feiertag *Rosch ha-Schana* und dem *Schofar*-Blasen ermöglicht also ein Verknüpfen der eigenen Erfahrungen mit Settings jüdischer Narrationen.

6 Fazit

Eine narratologisch orientierte Religionsdidaktik bricht den vorstehenden Ausführungen zufolge Tradition, verstanden als Pool narrativer Settings, so auf, dass sie für Jugendliche mit ihren eigenen Erfahrungen und Spannungen anknüpfungsfähig wird. Diese Religionsdidaktik bleibt notwendig an die Inhalte der eigenen Religion rückgebunden, da es ohne die eigenen Traditionen keine Narrative gäbe, mit deren Hilfe sich jüdische Jugendliche in ihrer Situation religiös oder auch allgemein jüdisch versprachlichen können. Insofern kann eine solche narratologisch orientierte Religionsdidaktik das Dilemma, in dem eine jüdische Religionspädagogik steckt, zwar nicht gänzlich aufheben, dieses aber als narratives Angebot in einen Sinngehalt überführen.

³⁴ Vgl. Hanna Liss, Tanach. Lehrbuch der jüdischen Bibel, Schriften der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg 8, Heidelberg ⁴2019, 45–47.

³⁵ Vgl. Christine Müller, Zur Bedeutung von Religion für jüdische Jugendliche in Deutschland, Jugend – Religion – Unterricht 11, Münster u. a. 2007, 239.

Islamischer Religionsunterricht in Deutschland

Strukturelle Herausforderungen des Lehramtsstudiums und der religionspädagogischen Professionalität

Fahimah Ulfat

1 Ausgangslage

Die Ausbildung der Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht kann in Deutschland noch nicht auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Einführung des islamischen Religionsunterrichts und die Entwicklung und Akademisierung der islamischen Religionspädagogik ist in Deutschland mit der Migrationsgeschichte verwoben, insbesondere mit der Anwerbung von Gastarbeitern aus der Türkei, die 1961 einsetzte. Als klar wurde, dass die Gastarbeiter nicht in ihre Länder zurückkehren würden, sondern ihre Familien nachholten und dass die zugewanderten Musliminnen und Muslime ein Teil der deutschen Gesellschaft blieben und bleiben wollten, gewann die Frage nach dem Aufbau einer religionspädagogischen Infrastruktur mit der Zeit immer mehr an Dringlichkeit.¹

So wurde der erste Schulversuch ›Islamkunde in deutscher Sprache‹ 1999 in Nordrhein-Westfalen gestartet. Ab den 2000er Jahren wurde der Politik und den Bildungseinrichtungen die Bedeutung und Funktion von Religion und Religiosität bei muslimischen Kindern und Jugendlichen zunehmend bewusst, vor allem unter integrations- und sicherheitspolitischen Aspekten, insbesondere im Zusammenhang mit den Terroranschlägen des 11. September 2001 und ihren Folgen.² Erste Professuren für islamische Religionspädagogik wurden ab 2004 an verschiedenen Universitäten und Hochschulen eingerichtet. Zunächst wurden Lehrkräfte für den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht oder Islamwissenschaftler weiterqualifiziert. Diese Seiteneinsteiger hatten weder ein volles Lehramtsstudium absolviert, noch ein Referendariat.

¹ Havva Engin, Die Institutionalisierung des Islams an staatlichen und nichtstaatlichen Bildungseinrichtungen, in: Handbuch Christentum und Islam in Deutschland, hg. von Mathias Rohe u. a., Freiburg i. Br. ²2015, 369.

² Rauf Ceylan, Cultural Time Lag. Moscheekatechese und islamischer Religionsunterricht im Kontext von Säkularisierung, Wiesbaden 2014, 22.

Die Deutsche Islam Konferenz stimmte 2008 für die Einführung eines flächendeckenden islamischen Religionsunterrichts und rief Ansprechgremien für die Lehr- und Bildungspläne des Faches ins Leben. Auf Empfehlung des deutschen Wissenschaftsrats³ begann 2011 die grundständige Ausbildung von Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht an deutschen Universitäten. Mittlerweile werden an sieben Universitäten und vier pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht (sowohl bekenntnisgebunden als auch religionskundlich) in Deutschland ausgebildet. Zudem werden auch an der Akademie der Weltreligionen in Hamburg muslimische Lehrkräfte für das Fach »Religionsunterricht für alle« ausgebildet.

Die islamische Religionspädagogik ist eine neue wissenschaftliche Disziplin, die nicht zum klassischen Kanon der islamisch-theologischen Fächer gehört, wie beispielsweise die Koranwissenschaften, die Normenlehre oder andere theologische Disziplinen. Doch selbstverständlich gibt es auch in der muslimischen Geschichte eine pädagogische Tradition. Bereits im 9. Jahrhundert finden sich zahlreiche Abhandlungen über Pädagogik und Didaktik.⁴ Diese Tradition muslimischer Bildungslehren kann als Vorgänger und Inspirationsquelle der modernen islamischen Religionspädagogik gesehen werden, ist aber natürlich nicht mit ihr als einer wissenschaftlichen Disziplin gleichzusetzen.

Im Folgenden werden zunächst die Studienangebote an den verschiedenen Standorten der islamischen Theologie sowie die Inhalte des Lehramtsstudiums (Bachelor) dargestellt (2). Danach werden die Studienmotive der angehenden Lehrkräfte beschrieben (3). Im Anschluss daran werden verschiedene Fragen zu den professionellen Kompetenzen der Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht anhand von Studienergebnissen skizziert (4), daraus Herausforderungen theologisch-religionspädagogischer Bildung abgeleitet und Lösungsansätze erörtert (5).⁵

³ Deutscher Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen (Drs. 9678–10), Köln 2010.

⁴ Sebastian Günther, Das Buch ist ein Gefäß gefüllt mit Wissen und Scharfsinn. Pädagogische Ratschläge klassischer muslimischer Denker, in: Von Rom nach Bagdad. Bildung und Religion von der römischen Kaiserzeit bis zum klassischen Islam, hg. von Sebastian Günther/Peter Gemeinhardt, Tübingen 2013, 357–381.

⁵ Die beiden letzten Abschnitte wurden leicht abgewandelt in einem anderen Kontext veröffentlicht: Fahimah Ulfat, Art. Einstellungen, muslimische Religionslehrkräfte, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Einstellungen_muslimische_Religionslehrkrfte.201029 (Stand: 25.03.2022).

2 Studieninhalte

Die Inhalte des grundständigen Studiums werden durch die Modulhandbücher der jeweiligen Universitäten festgelegt.

- An der Humboldt Universität zu *Berlin* werden die Studierenden im »Kombinationsbachelor Lehrkräfte für Grundschulen« ausgebildet. Ab Wintersemester 2022/23 wird ein Bachelorstudium »Islamische Religionslehre« angeboten, das der Ausbildung von Religionslehrkräften für Integrierte Sekundarschulen und Gymnasien in Berlin dienen soll.
- An der Universität *Erlangen-Nürnberg* werden im Erweiterungsfach Islamische Religionslehre muslimische Lehrkräfte für den Islamunterricht ausgebildet (religionskundlich).
- In Kooperation der Universitäten *Frankfurt* und *Gießen* werden Studierende für das Lehramt an Grundschulen an der Universität Gießen ausgebildet, Studierende für das Lehramt an Haupt- und Realschulen sowie an Gymnasien werden an der Universität Frankfurt ausgebildet.
- An der Universität *Münster* werden Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht an Grundschulen, Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen sowie Gymnasien und Berufskollegs ausgebildet.
- Die Universität *Osnabrück* bildet Lehrkräfte für das Fach Islamische Religion im Lehramt an Grundschulen, an Haupt- und Realschulen, an Gymnasien und an berufsbildenden Schulen aus.
- Die Universität *Paderborn* bietet den Bachelorstudiengang Lehramt für die Lehrämter Grundschule, Haupt-, Real- und Gesamtschule, Gymnasium/Gesamtschule und Berufskolleg an. Die entsprechenden Masterstudiengänge werden voraussichtlich im Wintersemester 2023/2024 beginnen.
- An der Universität *Tübingen* werden Lehrkräfte für das gymnasiale Lehramt ausgebildet. Lehramt Grundschule und Sekundarstufe werden an den vier pädagogischen Hochschulen angeboten.
- An der Akademie der Weltreligionen der Universität *Hamburg* wurden zum Wintersemester 2021/22 erstmals Studierende zu dem neuen Bachelor-Teilstudiengang Islamische Religion zugelassen. Das Fach wird zunächst nur im Grundschullehramt angeboten. Eine Einführung der Master-Teilstudiengänge ist für das Wintersemester 2023/24 geplant. Nur in Hamburg werden Lehrkräfte für den dialogorientierten »Religionsunterricht für alle« (RUfa 2.0) ausgebildet. Daher hat das Fach auch eine andere Studienstruktur als die anderen Standorte (s. u.).

Die islamisch-theologischen Fächer im Bachelor für Grundschulen, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie für Gymnasien und Berufskollegs sind an allen Standorten mit einigen kleinen Abweichungen vergleichbar, wobei die Inhalte

und Qualifikationsziele natürlich mehr oder weniger variieren (in alphabetischer Reihenfolge).

- Andere Theologien/Religionen, interreligiöser Dialog
- Arabische Sprache
- Einführung in die islamische Theologie / in das Studium der islamischen Theologie
- Ethik
- Fachdidaktik
- Geschichte
- Glaubenspraxis/Glaubensgrundlagen
- Hermeneutik (nur in Münster und Tübingen)
- Islam und Gesellschaft
- Koran- und Hadithwissenschaften / Quellenlehre
- Koranexegese
- Koranrezitation
- Methodische Grundlagen der Normenfindung
- Mystik
- Normenlehre
- Philosophie
- Prophetenbiographie
- Religionspädagogik
- Religionspsychologie, Religionssoziologie, Religionswissenschaft
- Schiitische Theologie (nur in Münster)
- Systematische Theologie
- Diversität und religiöse Pluralität in schulischen und außerschulischen Kontexten (nur in Berlin)
- Islam in Geschichte und Gegenwart (nur in Berlin)
- Islam in Deutschland und Europa (nur in Berlin)
- Theologie des Islams (nur in Frankfurt)
- Islam, Schule und muslimische Lebenswelten (nur in Frankfurt)
- Ideengeschichte des Islams (nur in Frankfurt und Osnabrück)

Die Masterstudiengänge sind so stark ausdifferenziert, dass ihre Auflistung den Rahmen des Artikels sprengen würde.

In Hamburg ist die Studienstruktur der Ausbildung für das Fach »Religionsunterricht für alle« anders aufgebaut:

- Einführungsmodul: Grundlagen des theologischen Studiums (Islamische Quellen/Wissenschaften, Islam in der Praxis)
- Basismodul: Theologische Grundfragen aus islamischer Sicht (Islamische Theologiegeschichte, Themen der Theologie)
- Aufbaumodul: Islamischer Glaube in pluraler Gesellschaft (Theologie plural)

- Kooperationsmodul: Interdisziplinäre Perspektiven auf den Islam (Interdisziplinäre Perspektiven und Reflexion islamischen Glaubens)

3 Biographische Hintergründe und Studienmotive der Studierenden

Lena Dreier und Constantin Wagner haben im Auftrag der Akademie für Islam in Wissenschaft und Gesellschaft (AIWG) eine Studie durchgeführt, um der Frage nachzugehen, wer islamische Theologie oder Religionspädagogik studiert, welche Motive diese Studierenden haben und welche beruflichen Perspektiven sie mit ihrem Studium verbinden. Die Ergebnisse basieren auf der Auswertung narrativer Interviews mit 71 Studierenden an vier Standorten der islamischen Theologie, einer Gruppendiskussion mit Absolventinnen und Absolventen sowie von Fragebogeninterviews⁶ an drei Standorten, die zwischen 2016 und 2019 durchgeführt wurden.⁷ Die Ergebnisse gelten für Studierende der Theologie und des Lehramts, die gemeinsam erfasst wurden.

Zunächst einmal machen die Ergebnisse deutlich, dass 90 % der Studierenden angeben, sich stark oder sehr stark zum Islam zugehörig zu fühlen. 64,9 % geben an, dass ihre Religiosität in Bezug auf ihren Alltag eine sehr große Rolle spielt. Eine Bindung an eine bestimmte Gemeinde wird nur von 22,7 % als sehr stark eingestuft, jedoch von 25,6 % als überhaupt nicht vorhanden. Das deutet darauf hin, dass die eigene Zugehörigkeit zum Islam für das Studium als relevant angesehen wird, wie auch die qualitativen Interviews nochmals unterstreichen. Mit einem Anteil von 80 % unter den Befragten studieren überwiegend Frauen islamische Theologie und Religionslehre auf Lehramt. Im Gegensatz zum Gros der Studierendenschaft gehören besonders viele der Studierenden der islamischen Theologie und Religionslehre zur ersten Generation in ihrer Familie, die an

⁶ In der Studie wurde keine Gesamtteilnehmendenzahl in Bezug auf den quantitativen Teil genannt, da es unterschiedliche quantitative Erhebungsinstrumente (=Fragebögen) je nach Erhebungszeitpunkt, Standort und Studienfach gab und es somit nicht möglich war, eine Gesamtanzahl der Teilnehmenden an einer einzelnen Umfrage zu nennen. Bestimmte Fragen/Fragebatterien waren aber in unterschiedlichen/allen Fragebögen vorhanden und konnten dann Fragebogen-/Erhebungszeitpunkt-übergreifend ausgewertet werden. Dieses »n«, also die jeweils den Ergebnissen zugrundeliegenden Antwort-Anzahlen, stehen bei der jeweiligen Ergebnisdarstellung, z. B. auf Seite 20 etwa 187 in Bezug auf die Frage »Wie stark fühlen Sie sich dem Islam zugehörig?«.

⁷ Lena Dreier/Constantin Wagner, Wer studiert Islamische Theologie? Ein Überblick über das Fach und seine Studierenden, Frankfurt a. M. 2020, 17.

einer Hochschule studiert. Deshalb haben sie ein »geringeres familiäres wie auch persönliches Bildungskapital (Abiturnote, Erstsprache)«⁸.

Was die Studienmotive anbelangt, so glaubt ein Großteil der Studierenden, dass sie bereits aufgrund dessen, dass sie Musliminnen und Muslime sind, »eine gewisse Expertise zum Islam« mitbringen, da sie in ihrem Umfeld (z. B. Schule) häufig auf den Islam und ihr Muslimsein befragt worden sind.⁹

Die quantitative Befragung zu den Studienmotiven hat ergeben, dass mit 68 % die höchste Zustimmung das Item »Interesse an religiösen Fragen« erhalten hat, dicht gefolgt von dem Item »gesellschaftsverändernd wirken wollen« mit 64 %. Gut 40 % der Befragten wollen »den Glauben stärken« und »hinterfragen und reflektieren üben«. 32 % wollen eine berufliche Karriere machen. »Den eigenen Gemeinden dienen können« wollen 29,6 %. Interessanterweise liegt trotz des hohen Interesses an religiösen Fragen und dem Wunsch, den Glauben zu stärken, der Wert des Items »Antworten auf persönliche Fragen« nur bei 24 %.

Die qualitative Befragung differenziert dieses Bild. Die Ergebnisse zeigen, dass der Wunsch nach der Veränderung und Gestaltung der Gesellschaft zwei »gesellschaftspolitischen Motiven« folgt, nämlich »die Veränderung des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Islam« und »die Veränderung der Rolle des Islams bzw. der Muslim_innen in Deutschland«. ¹⁰ Das Wissen, das die Studierenden sich während des Studiums aneignen, wollen sie nutzen, um zu »einem besseren Verständnis des Islams in Deutschland beitragen zu können«, was eng mit ihren biografischen Erfahrungen verknüpft ist. Dass sie als Islamexpertinnen und -experten angesehen und dabei oft mit negativen Islambildern konfrontiert wurden, hat für sie eine Überforderung dargestellt.¹¹ Mit ihrem im Studium erworbenen Wissen wollen sie sprach- und dialogfähig werden und so zu einer Verständigung zwischen Musliminnen und Muslimen sowie Nichtmusliminnen und -muslimen beitragen. Die Lehramtsstudierenden wollen insbesondere den Religionsunterricht mitgestalten. Sie selbst haben in ihrer Kindheit überwiegend den Moscheeunterricht besucht und keine Antworten auf ihre Fragen erhalten, was sie für die zukünftigen Generationen ändern möchten.

Durch die eigene Expertise, die im Studium erworben wird, wollen die Studierenden auch politisch wirken, indem sie einerseits den Islam fundiert erklären, aber auch »selbst über ihr Studium den Islam verändern« können.¹² Veränderungen im Verhältnis von Musliminnen und Muslimen und Nichtmusliminnen und -muslimen in Deutschland werden also nicht als Einbahnstraße betrachtet.

⁸ A. a. O., 21.

⁹ A. a. O., 24.

¹⁰ A. a. O., 26.

¹¹ Ebd.

¹² A. a. O., 27.

Auch das »*religiöse Motiv*« (Interesse an religiösen Fragen – Stärkung des eigenen Glaubens) wird durch die qualitative Studie differenziert. Den Studierenden geht es zum einen darum, sich fachlich mit der Thematik auseinanderzusetzen. Davon unterscheidet sich aber der Wunsch, den eigenen Glauben durch das Studium zu stärken und weiterzuentwickeln. Bei einigen Studierenden fallen beide Motive zusammen, andere geben nur eines der beiden Motive an.¹³ Gerade das Motiv, den eigenen Glauben stärken und sich spirituell weiterentwickeln zu wollen, hat häufig im Studium keinen Platz, denn dieser Wunsch »wird von einigen Lehrenden explizit zurückgewiesen, da sie dies nicht als Teil des akademischen Studiums ansehen«¹⁴. Hier stellt sich die Frage, ob es mit dem bisherigen Verständnis des Theologiestudiums als einer primär intellektuellen Herausforderung überhaupt gelingen kann, auf Dauer die erforderlichen Kompetenzerwerbe sicherzustellen. Muss dem nicht auch ein Verständnis des Theologiestudiums als existentielle oder spirituelle Herausforderung an die Seite gestellt werden? Was müsste dazu geschehen?

Besonders Studierende des Lehramts und der Religionspädagogik, bei denen das Studium berufsqualifizierend ist, haben auch »*funktionale Motive*«. Darunter ist der Wunsch nach gesellschaftsverändernder Wirkung, der beruflichen Karriere und auch dem Nutzen für die eigene Gemeinde gemeint. Sie wollen durch ihre religionspädagogische Qualifikation die Moscheedidaktik (Gemeinde) oder Religionsdidaktik (Schule) verändern und weiterentwickeln. Sie streben eine veränderte »Religionsvermittlung« an.¹⁵ An diesem Begriff, bei dem leider nicht deutlich wird, ob er von der Autorin und dem Autor oder von den Interviewten stammt, wird deutlich, dass Religionspädagogik und -didaktik eher im Sinne einer »Vermittlung« verstanden werden und nicht im Sinne von Bildung. Darauf wird unter Abschnitt 4 näher eingegangen.

Das Item »reflektieren und hinterfragen üben«, das in der quantitativen Studie ebenfalls hohe Werte erzielt hat, wird in der qualitativen Studie dahingehend spezifiziert, dass Studierende mit diesem »*intellektuellen Motiv*« bereits »Spezialwissen« in das Studium mitbringen und davon ausgehen, sich im Studium intensiver mit bestimmten Themen beschäftigen zu können. Auch dieser Motivationsbereich ist mit gesellschaftspolitischen und persönlichen Fragen verknüpft.¹⁶

Aufschlussreich ist, dass die oben genannten Motive im Allgemeinen biographischer Natur sind. Meist führen die eigenen negativen Erfahrungen dazu, durch das Studium die Zukunft verändern und verbessern zu wollen.

¹³ A. a. O., 28.

¹⁴ A. a. O., 29.

¹⁵ A. a. O., 30.

¹⁶ A. a. O., 32.

4 Religiöse Einstellungen und professionelle Kompetenzen der Lehrkräfte – ein Spannungsfeld?

Die akademische Ausbildung der Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht ist, wie oben dargestellt, noch relativ jung. Der Religionsunterricht ist, wie Friedrich Schweitzer betont, einerseits »*ein Fach wie jedes andere*« – Religionslehrkräfte müssen die allgemeinen Professionalitätsansprüche erfüllen können wie Lehrkräfte anderer Fächer auch. Der Religionsunterricht ist andererseits *ein Fach wie kein anderes*: Religionslehrkräfte sind aufgefordert, ihre ureigensten Überzeugungen, ihren Glauben, ihre ethischen Einstellungen und ihre religiösen Positionierungen einzubeziehen, zu reflektieren und ihr eigenes Verhältnis zu existentiellen Herausforderungen zu klären.¹⁷ Beide Anforderungen, die allgemeine Professionalität wie auch die kritische Reflexion der eigenen religiösen Positionen sind unverzichtbarer Bestandteil der Professionalität von Religionslehrkräften. Dieser Doppelcharakter verleiht der Frage nach der Professionalität dieser Lehrkräfte eine besondere Brisanz. Daher ist es für die Qualität des Religionsunterrichts in Deutschland (und ganz ähnlich auch in Österreich) von hoher Relevanz, die Rolle, die die persönliche Religiosität der Lehrkräfte für ihre Professionalität spielt, zu untersuchen.¹⁸

Bisher gibt es nur wenige Forschungsarbeiten zu den Lehrkräften des islamischen Religionsunterrichts. Eine im Jahr 2019 erschienene Studie befasst sich mit dem Rollen- und Berufsverständnis von Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht in Österreich. Gefragt wurde:

»Welche subjektiv-biografischen Konzepte kennzeichnen islamische Religionslehrkräfte hinsichtlich ihrer Rolle und welche Berufsauffassung haben sie? Was sind in den Augen der Religionslehrkräfte die größten Herausforderungen für die Professionalität? In welchen Wissens- und Kompetenzbereichen halten islamische Religionslehrkräfte eine Ergänzung ihrer Kompetenzen für notwendig?«¹⁹

¹⁷ Vgl. Friedrich Schweitzer, Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Göttingen 2020.

¹⁸ Vgl. Mouhanad Khorchide, Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen, Wiesbaden 2009; Ulrich Krainz, Religion und Demokratie in der Schule. Analysen zu einem grundsätzlichen Spannungsfeld, Wiesbaden 2014.

¹⁹ Mehmet H. Tuna, Islamische ReligionslehrerInnen auf dem Weg zur Professionalisierung, Münster 2019, 25.

Eine im Jahr 2021 erschienene Studie untersucht das Professionswissen von 68 muslimischen Religionslehrkräften in NRW in Anlehnung an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter.²⁰

Was die religiösen Überzeugungen und Werthaltungen anbelangt, so gibt es eine Studie von Veronika Zimmer, Rauf Ceylan und Margit Stein,²¹ deren Ergebnisse im Folgenden im Mittelpunkt stehen werden. Anschließend werden diese Ergebnisse aus islamisch-religionspädagogischer Perspektive reflektiert.

Die Studie von Stein, Ceylan und Zimmer über »Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland« erfasst mittels einer qualitativen Erhebung u. a. die religiösen Überzeugungen und Werthaltungen der Befragten. Die Studie wurde in den Jahren 2015/16 mit 34 Lehrerinnen und Lehrern sowie Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern für den islamischen Religionsunterricht am Institut für Islamische Theologie der Universität Osnabrück durchgeführt.

Es konnten drei Typen religiöser Orientierungen herausgearbeitet werden:

- Der Typ der »Religion-Neuentdecker/innen bzw. unreflektierten Wissensvermittler/innen«, dessen Religiosität in erster Linie in der tradierten Religiosität der Eltern wurzelt. »Andere Lebensweisen werden stark kritisiert und häufig werden den Anhänger/innen anderer Religionen stereotyp unmoralische Verhaltensweisen [...] attribuiert.«²² Die Bezeichnung »Neuentdecker/innen« meint also nicht, dass es sich bei diesem Typ um Neulinge in der Religion handelt, sondern dass dieser Typ durch sein Studium notgedrungen zu einer Neuentdeckung seines traditionell geprägten Glaubens aufgefordert ist.
- Der Typ der »Religion-Verteidiger/innen bzw. -Vermittler/innen zwischen dem Islam und der Gesellschaft«, der sich bereits während der eigenen Jugend eigenständig vertieft mit der Religion auseinandergesetzt hat. Dieser Typ sucht den Kontakt zur Gesellschaft, um über den Islam aufzuklären und distanziert sich dabei von extremistischen Sichtweisen. »Anders als bei den unreflektierten Neuentdecker/innen wird betont, dass man andere niemals wegen vermeintlichen Unglaubens kritisieren oder sich über diese erheben

²⁰ Naciye Kamcili-Yildiz, Zwischen Glaubensvermittlung und Reflexivität. Eine quantitative Studie zu professionellen Kompetenzen von islamischen ReligionslehrerInnen, Münster 2021.

²¹ Veronika Zimmer u. a., Religiosität und religiöse Selbstverortung muslimischer Religionslehrer/innen sowie Lehramtsanwärter/innen in Deutschland, in: THEO-WEB Zeitschrift für Religionspädagogik. Academic Journal of Religious Education 16 (2017), 347–367.

²² A. a. O., 360.

sollte, da niemand über den Glauben oder die Lebensweise eines anderen urteilen dürfe«.²³

- Der Typ der »Religion-Reflektierer/innen bzw. -Kritiker/innen«, der sich ebenfalls bereits im Jugendalter mit der Religion auseinandergesetzt hat, unterscheidet deutlich zwischen Religion und Tradition. Dieser Typ hinterfragt seine eigenen Einstellungen und befindet sich in einem kontinuierlichen Prozess der Reflexion. Im Mittelpunkt der Motivation dieses Typs steht die Überzeugung, dass »Religion eine erzieherische Aufgabe hat. Das bedeutet vor allem, dass man sich immer wieder selbst erzieht und nicht die anderen auf die Fehler hinweist. [...] Der andere Glaube wird respektiert und akzeptiert. Islam scheint nicht mehr die einzig ›wahre‹ Religion zu sein, sondern man gesteht jedem zu, seine eigene Wahl zu treffen, wenn diese begründet ist«.²⁴

Die Autorinnen und der Autor resümieren, dass eine »mittlere bis stark ausgeprägte Religiosität bei allen Typen« zu verzeichnen ist. Bei einem Teil der Interviewpartnerinnen und -partner konnte »eine nur gering ausgeprägte Reflexion eigener religiöser Überzeugungen« festgestellt werden.²⁵

Auch wenn die genannte Studie von Kamcili-Yildiz einen anderen Fokus hatte, untermauern ihre Ergebnisse die von Zimmer, Ceylan und Stein. Bei der quantitativen Untersuchung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen von 68 muslimischen Religionslehrkräften in NRW kam zutage, dass die Reflexionskompetenz der Religionslehrkräfte im Bereich von Fachwissenschaft und Fachdidaktik sehr niedrig ist.²⁶ Die Lehrkräfte verfügen zwar über theologisches und fachdidaktisches Wissen, haben aber Probleme, beide in der Unterrichtssituation zusammenzubringen. »Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass es den befragten Lehrkräften schwerfällt, den islamischen Religionsunterricht als einen spezifischen Lernort der religiösen Bildung mit religionspädagogischen Methoden und Theorien zu denken«²⁷. Darüber hinaus konnte die Untersuchung »Tendenzen zu einer [sich] an der Glaubensvermittlung als Ziel des islamischen Religionsunterrichts« orientierenden Haltung erkennen.²⁸ Dabei muss angemerkt werden, dass Kamcili-Yildiz hauptsächlich ›Seiteneinsteiger‹ befragt hat und nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte.

Es fällt auf, dass die Studie von Kamcili-Yildiz (2021), die sich im Gegensatz zur Studie von Stein, Ceylan und Zimmer (2017) auf das Professionswissen der

²³ Ebd.

²⁴ A. a. O., 361.

²⁵ A. a. O., 360.

²⁶ Naciye Kamcili-Yildiz, *Zwischen Glaubensvermittlung*, 211.

²⁷ A. a. O., 216.

²⁸ A. a. O., 250.

Lehrkräfte bezieht, dennoch auf die gleichen Schwierigkeiten hinweist. Es gelingt den befragten Lehrkräften »erst in Ansätzen [...], das Fach aus einer religionspädagogischen Fachkultur heraus zu denken und zu gestalten. Ferner benötigen sie Unterstützung gerade in der Entwicklung der reflexiven Kompetenzen.«²⁹ Die Befragten der Studie von Kamcili-Yildiz weisen am ehesten Parallelen zum ersten beschriebenen Typ der Studie von Zimmer et al. auf, allerdings ist der Vergleich aufgrund der unterschiedlichen Samples sehr schwierig.

Auch Tunas Studie (2019) macht auf diese Problematik aufmerksam: Die meisten religiösen Gemeinden in Österreich und auch manche Religionslehrkräfte verstehen den islamischen Religionsunterricht als reine Glaubensvermittlung, wie sie in den Moscheen praktiziert wird. Tuna führt diese Haltung darauf zurück, dass das Berufskonzept für muslimische Religionslehrkräfte, das den Unterricht in der Schule vom Unterricht in der Moschee religionspädagogisch und -didaktisch abgrenzt, entweder nicht hinreichend bekannt ist oder ignoriert wird.³⁰

Die Studie von Tuna weist ebenfalls Berührungspunkte mit der von Zimmer et al. vorgenommenen Typenbildung auf. Die Lehrkräfte kämpfen mit einem »Identitätsdilemma«³¹. Tuna weist darauf hin, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den meisten Fällen eine stark ausgeprägte religiös-kollektive Identität haben und seltener eine individuelle Berufsidentität. Die kollektive Identität baut auf Sprache und Kultur, vor allem aber auch auf der Identifikation mit der Religion auf und bildet auch die Grundlage für die Identifikation mit den Schülerinnen und Schülern sowie mit Musliminnen und Muslimen im Allgemeinen. Bei Konflikten in der Schule gibt meist die religiös-kollektive Identität den Ausschlag. Bei Lehrkräften dagegen, die eine individuelle Berufsidentität aufweisen, zeigt sich ein sachlich und fachlich fundiertes Berufsethos.³² Diese von Tuna diagnostizierte Spannung spiegelt sich auch in der Typenbildung von Zimmer et al. wider, deren erster Typ Affinitäten zu der von Tuna beschriebenen religiös-kollektiven Identität aufweist, während die beiden anderen Typen einer individuellen Berufsidentität näherstehen.

²⁹ A. a. O., 231.

³⁰ Tuna, Islamische ReligionslehrerInnen, 251 f.

³¹ A. a. O., 250.

³² A. a. O., 251.

5 Identifikation der Herausforderungen theologisch-religionspädagogischer Bildung von Lehrkräften für den islamischen Religionsunterricht und Darstellung von Lösungsansätzen

Die skizzierten Studien machen vor allem auf drei Problemfelder aufmerksam:

- Die wissenschaftlich religionspädagogische Reflexion der eigenen religiösen Überzeugungen der (angehenden) Religionslehrkräfte ist noch zu gering ausgeprägt.
- Ein Teil der Lehrkräfte sieht nach wie vor eine traditionelle Glaubensvermittlung als Ziel des islamischen Religionsunterrichts an und ignoriert weitgehend Bildungsziele der wissenschaftlichen Religionspädagogik.
- Bei einem Teil der Lehrkräfte steht ein kollektives nationales und/oder religiöses Identitätsverständnis im Vordergrund. Eine Berufsidentität in Form eines sachlich und fachlich fundierten Berufsethos wird bei ihnen nicht deutlich.

Alle Aspekte hängen miteinander zusammen: Wenn Bildung in ihrem Kern durch die Fähigkeit zur Selbstreflexion bestimmt ist, dann werden Lehrkräfte, die selbst nicht in der Lage zur Reflexion ihrer eigenen religiösen Überzeugungen und Werthaltungen sind, auch Schwierigkeiten haben, Schülerinnen und Schülern die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu ermöglichen. Stattdessen verharren diese Lehrerinnen und Lehrer eher in einer Glaubensvermittlungsdidaktik, die durch eine ausgeprägte nationale und/oder religiöse kollektive Identität noch bestärkt wird.

Manfred Pirner resümiert aus verschiedenen Forschungsbefunden bestimmte Merkmale und Kompetenzen, die für Religionslehrkräfte besonders bedeutsam sind. Dazu zählt insbesondere die »eigene, reflexiv aufgeklärte Religiosität«, ³³ denn wer »schülerorientiert Religion unterrichten will, braucht in besonderer Weise [...] [eine] hohe Reflexionsfähigkeit und theologisch-wissenschaftliche Expertise«. ³⁴ Der Glaube einer Religionslehrkraft sollte »ein reflektierter Glaube im Sinne religiöser Kompetenz sein«. ³⁵

Im Folgenden soll deshalb darüber nachgedacht werden, was ein reflektierter Glaube aus einer islamisch-religionspädagogischen Perspektive sein kann und

³³ Manfred L. Pirner, Wer ist ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin? Ergebnisse der Lehrerberufsforschung, in: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, hg. von Rita Burrichter u. a., Stuttgart 2012, 29.

³⁴ A. a. O., 18.

³⁵ Manfred L. Pirner, Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz, in: Burrichter u. a., Professionell Religion unterrichten, 110.

wie man den angehenden Lehrkräften ermöglichen kann, diese Kompetenz während des Studiums zu erwerben.

Ein reflektierter Glaube sollte sich

- der Individualität des eigenen Glaubens bewusst sein, da er auf subjektiven Erfahrungen basiert.
- der sozialen, kulturellen und biographischen Bedingtheit des eigenen Glaubens bewusst sein.
- der historischen Bedingtheit und Kontextualität des eigenen Verständnisses religiöser Quellen bewusst sein.
- der historischen Ereignisse und Entwicklungen bewusst sein, die die religiöse Gegenwartssituation des eigenen Glaubens bestimmen.
- der Vielzahl von möglichen Verständnissen der göttlichen Botschaft bewusst sein, von denen keine Anspruch auf Überzeitlichkeit, Unhinterfragbarkeit oder Eindeutigkeit erheben kann.
- konstruktiv mit religiösen Einstellungen auseinandersetzen können, die den eigenen Überzeugungen widersprechen.

Ein reflektierter Glaube im Sinne einer solchen historisch, sozial, kulturell und biographisch ›selbstrelativierenden Reflexivität‹ ist die Grundlage dafür, professionell kompetent und pädagogisch verantwortet mit der eigenen religiösen Position als einer von diversen und den Positionen der Schülerinnen und Schüler umzugehen. Das zeigt auch die Studie von Hans-Günter Heimbrock und Felix Kerntke, die mit einem protestantischen Sample gearbeitet haben. In einem Projekt zur religionspädagogischen Professionsforschung sind sie der Frage nachgegangen, »wie Religionslehrkräfte mit Positionsbildung zu letztverbindlichen Fragen für sich persönlich umgehen, wie sie dies als eine Position im Unterricht verstehen und wo sie sie in der Praxis umsetzen«. ³⁶ Die Studie hat gezeigt, dass viele Lehrkräfte nur »eingeschränkt in der Lage [sind], fachterminologisch über evangelisch-theologische Sachverhalte zu sprechen, wenn diese nicht als solche markiert sind. In ähnlicher Weise äußern sie auch eine gewisse Hilflosigkeit in Dialogsituationen, insofern ihnen dort die Kompetenz fehlt, überzeugend Position beziehen zu können«. ³⁷

³⁶ Hans-Günter Heimbrock/Felix Kerntke, *Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung*, in: *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview*, Bd. 33, hg. von Hans-Günter Heimbrock, Münster 2017, 31 f.

³⁷ Hans-Günter Heimbrock/Felix Kerntke, *Positionalität von Religion in lebensweltlicher Perspektive. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrer/innen*, in: *Diversität – Differenz – Dialogizität: Religion in pluralen Kontexten*, hg. von Christian Wiese u. a., Berlin 2017, 400.

Heimbrock und Kerntke plädieren für eine Änderung der Religionslehrkräfteausbildung: Angehende Lehrkräfte sollen während des Studiums »Gelegenheiten zu einer sekundären religiösen Sozialisation« erhalten, um Kompetenzen im Umgang mit »Position und Differenz« zu erwerben. Des Weiteren sollen ihnen »Möglichkeiten des Erwerbs einer elementartheologischen Sprachfähigkeit« geboten werden, damit sie in der Lage sind, theologisch relevante Situationen und Aussagen wahrzunehmen und zu reflektieren.³⁸

Im Rahmen der Ausbildung der Lehrkräfte für einen bekenntnisgebundenen islamischen Religionsunterricht haben die Erörterungen von Heimbrock und Kerntke grundlegenden Wert, denn die dargestellten Studienergebnisse zu den religiösen Überzeugungen und Werthaltungen der (angehenden) Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht machen die Dringlichkeit der professionellen Kompetenz eines »*selbstrelativierenden, reflektiert verantworteten Glaubens*« und die Möglichkeit seines Erwerbs im Studium deutlich.

Die Religionslehrkraft ist immer herausgefordert, ihr eigenes Verhältnis und ihre eigene Position zur Thematik zu klären, d. h. zu klären, was sie selbst glaubt. Sie ist allerdings auch herausgefordert, sich mit den Erwartungen der Religionsgemeinschaften und Eltern auseinanderzusetzen. Dabei ist es wesentlich, dass die Religionslehrkräfte die Fähigkeit entwickeln, »in ein reflektiertes, auch kritisch-distanziertes Verhältnis zu Rollenvorgaben zu treten«, um nicht ein bloßes Ausführungsorgan zu werden, sondern eine »Selbstrolle« auszubilden, die ihnen ermöglicht, pädagogisch verantwortet zu handeln.³⁹ Das stellt die Voraussetzung dafür dar, eine professionelle bzw. berufliche Identität auszubilden, die nach Tuna dazu führt, dass Lehrkräfte »in ihrer Handlungsorientierung reflektiert und subjektbezogen« sind.⁴⁰

Mit Blick auf die Ziele des islamischen Religionsunterrichts spielen diese beiden Aspekte – Reflexion der eigenen religiösen Überzeugungen und Ausbildung eines professionellen Berufsethos – ebenfalls eine wesentliche Rolle. Die Vorstellung, dass das Ziel des islamischen Religionsunterrichts in der Vermittlung der Glaubensinhalte liege, hat zur Folge, dass dieser Unterricht trotz seiner Curricula die Grenzen einer nichtreflektierenden Traditionsvermittlung nicht überschreitet und religiöse Reflexion ausbleibt. Eine Reflexion der eigenen religiösen Überzeugungen bedeutet nicht, dass der Unterricht so gestaltet wird, dass die Lehrkraft eine muslimische Identität bei den Schülerinnen und Schülern auszubilden anstrebt, sondern das Ziel muss die kritisch reflektierte religiöse Bildung der Lernenden sein und bleiben.

³⁸ Heimbrock/Kerntke, Evangelisches Profil, 71.

³⁹ Friedrich Schweitzer/Fahimah Ulfat, Dialogisch – kooperativ – elementarisiert. Interreligiöse Einführung in die Religionsdidaktik aus christlicher und islamischer Sicht, Göttingen 2021, 133.

⁴⁰ Tuna, Islamische ReligionslehrerInnen, 251.

Für die Ausbildung der Lehrkräfte des christlichen konfessionellen Religionsunterrichts haben die Kirchen Stellungnahmen verfasst, die den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Kompetenzkatalogen zur Religionslehrerinnen und -Lehrerbildung zugrunde liegen.⁴¹ Entsprechende Standards für die Lehrkräfte des islamischen Religionsunterrichts stehen noch aus.

Insgesamt muss die Ausbildung der Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht eine Qualität erreichen, die jener aller anderen Fächer entspricht. Für die Erreichung dieses Ziels sind insbesondere Standards der Professionalität der Religionslehrkräfte notwendig, die die erforderlichen Kompetenzen detailliert festlegen.

⁴¹ Kultusministerkonferenz, Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 11.10.2018), www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf (Stand: 12.04.2019).

III.4 Religions- lehrer:innenbildung in ausgewählten Ländern Europas

»Ich fühle mich hier wie ein Alien«¹

Ein Bericht über einen Workshop zum Fach »Religionen, Kulturen, Ethik« im Kanton Zürich/Schweiz

Michèle Wenger und Arnd Brandl

»Gesellschaftliche Religionspluralität«, »heterogene Schülerschaft«, »religionsbezogene Vielstimmigkeit« ... damit verbundene Veränderungserwartungen gegenüber vertrauten Formen von Religionsunterricht sind unüberhörbar. Die Vehemenz der Aufforderungen, gewohnte Pfade zu verlassen oder sich zumindest für Alternativwege zu öffnen, führt vielfach zu Irritationen und ist mitunter gar schmerzlich. Schließlich basiert der Status quo nicht auf Willkür oder bloßen Zufälligkeiten, sondern auf (religions-)pädagogischen Überzeugungen und langjährigen, intensiven Austauschprozessen.

Häufig hilft es, zunächst einmal den Blick über den Tellerrand hinweg zu richten, um auf diese Weise entweder Anregungen und Mut für Veränderungen zu »tanken« oder aber sich (noch) bessere Argumente für die Relevanz eigener Wegabschnitte zu erarbeiten. Im besten Fall geschieht beides. Der Workshop-Slot »Leitideen für die Bildung von Religionslehrer:innen – Anregungen vom Blick über den Tellerrand« an den Heidelberger Konsultationen 2022 diente genau diesem Zweck und von den Erkenntnissen, Erfahrungen und »extraterrestriellen Zumutungen« des Workshops »Bildung von Religionslehrer:innen in der Schweiz«² soll im Folgenden berichtet werden. Dafür möchten wir zunächst kurz die zentralen Gedanken des Workshop-Inputs umreißen, um anschließend die rege Diskussion mitsamt ihrer – in unseren Augen durchaus produktiven – Irritationen zu skizzieren.

¹ Zitat einer Teilnehmerin des Workshops »Bildung von Religionslehrer:innen in der Schweiz«.

² An dieser Stelle sei darauf aufmerksam gemacht, dass aufgrund unserer beruflichen Herkunft sowie der Binnenvielfalt des Schweizer Bildungswesens, die eine kompakte Gesamtschau verunmöglicht, der Fokus auf den Zürcher Kontext gelegt wurde.

1 Die Inhalte des Workshops »Bildung von Religionslehrer:innen in der Schweiz«

Die erste Phase des Workshops war dazu gedacht, Einblick zu verschaffen in verschiedene Modelle, Formen und Leitideen von Religionsunterricht in der Schweiz und die damit verbundene Ausbildung von Religionslehrpersonen.

1.1 Das Fach »Religionen, Kulturen und Ethik«

Innerhalb der Deutschschweiz steht die institutionell vermittelte ethisch-religiöse Bildung während der Volksschulzeit idealtypisch auf drei Säulen:³

- *Säule 1 - Der staatlich verantwortete, obligatorische Unterricht:* Im Kanton Zürich ist der Besuch des bekenntnisunabhängigen Fachs »Religionen, Kulturen, Ethik« (RKE)⁴, das von fachlich ausgebildeten Lehrpersonen im staatlichen Auftrag und vom Staat besoldet unterrichtet wird, für alle Schüler:innen von der 1. bis 8. Volksschulklasse verpflichtend. Der Lernort befindet sich an der Schule.
- *Säule 2 - Der kirchlich getragene schulische Religionsunterricht:* Ergänzend zum RKE-/ERG-Unterricht besteht in verschiedenen Kantonen für die jeweilig anerkannten Landeskirchen die Möglichkeit, zusätzlichen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht in schulischen Räumen stattfinden zu lassen. Dieser Unterricht ist fakultativ und wird von Lehrpersonen in kirchlichem Auftrag und häufig in ökumenischer Stoßrichtung ausgeführt. In Zürich ist ein solches Angebot allerdings nur noch selten zu finden.
- *Säule 3 - Die kirchlich getragene Katechese:* Die konfessionelle Unterweisung findet in den jeweiligen Kirchgemeinden statt, ist (aus staatlicher Sicht) fakultativ und wird von den Kirchen verantwortet.

Da *Säule 1* die jüngste Form religionsbezogenen Unterrichts in der Schweiz darstellt und sich aufgrund ihres obligatorischen Status an die größte Zahl junger Menschen richtet, galt ihr unser weiterer Fokus: Wie ist die Entstehung und Ausgestaltung des RKE-Unterrichts zu erklären?

³ Vgl. Monika Jakobs u. a., Bekenntnisunabhängig Religion unterrichten. Grundlagen – Erfahrungen – Perspektiven aus dem Kontext Schweiz, Ostfildern 2022, 20.

⁴ Die Bezeichnung »Religionen, Kulturen und Ethik« (RKE) ist eine historisch bedingte Besonderheit des Kantons Zürich. In den meisten deutschsprachigen Kantonen wird das Fach an den öffentlichen Schulen als »Ethik, Religionen, Gemeinschaft« (ERG) geführt.

1.2 Religionslandschaft Schweiz

Die konzeptionellen Besonderheiten des obligatorischen RKE-Unterrichts (Säule 1) mit außergewöhnlichen Entwicklungen in der Religionslandschaft der Schweiz (Abb. 1) begründen zu wollen, greift zu kurz. Natürlich wirken auch in der Schweiz gesellschaftliche Prozesse wie Modernisierung, Rationalisierung, Differenzierung, Individualisierung, Pluralisierung und Säkularisierung. Allerdings weichen diese Veränderungen während der letzten 50 Jahre kaum von den Entwicklungen ab, die zu Beginn der Heidelberger Konsultationen auch für den deutschen Kontext präsentiert wurden.⁵

Aufschlussreicher für das Verstehen der Säule 1 erscheint uns vielmehr ein Rückblick auf die einzelnen Entwicklungsetappen des (Zürcher) Religionsunterrichts.

1.3 Religionsunterricht in Zürich

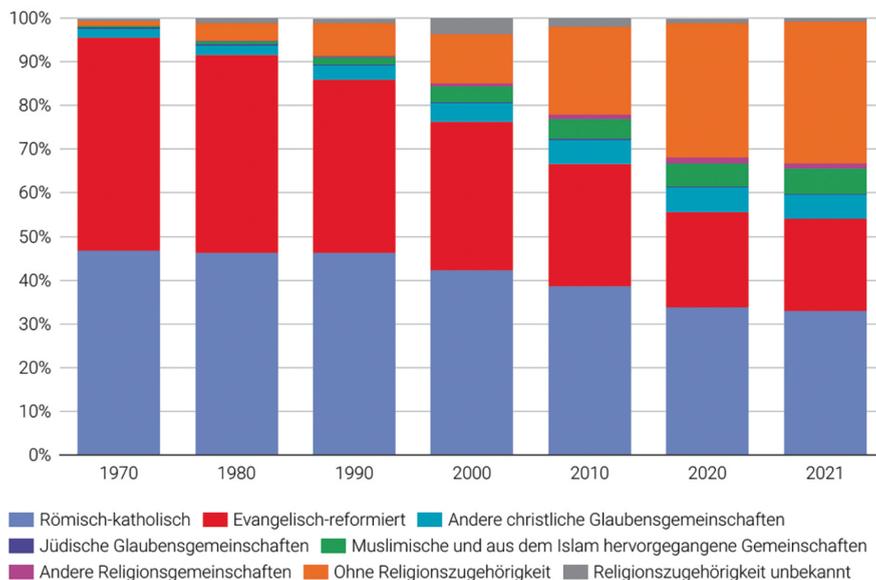
Seit dem 19. Jahrhundert und weit bis ins 20. Jahrhundert hinein wurde auf den Sekundarschulstufen (Volksschule, 7.-9. Klasse) des Kantons Zürich das Fach »Biblische Geschichte und Sittenlehre« unterrichtet. Im protestantisch geprägten Kanton Zürich sollte dieses Fach »der Veredlung des Gemütslebens und der Bildung des Charakters im Sinne der Vertiefung der durch Elternhaus und Primarschule geweckten sittlich-religiösen Gefühle«⁶ dienen. Bis zu einer ersten Revision im Jahr 1972 wünschte der Sekundarschullehrplan des Kantons Zürich ausdrücklich, dass in »der unterrichtlichen Einwirkung auf die Schüler weniger auf die Mehrung des Wissensstoffes als auf die sittlich-religiöse Hebung des

⁵ Auch in der Schweiz nimmt die Zahl der Menschen ohne Religionszugehörigkeit kontinuierlich zu, von 2010 bis 2020 lag diese Zunahme bei elf Prozentpunkten, während die römisch-katholische Kirche bzw. die evangelisch-reformierten Kirchen im gleichen Zeitraum fünf bzw. sechs Prozent ihrer Mitglieder verloren. Muslimische und aus dem Islam hervorgegangene Gemeinschaften nehmen leicht zu, die Mitglieder jüdischer Gemeinschaften bleiben konstant. Die ebenfalls leicht wachsenden anderen christlichen Glaubensgemeinschaften setzen sich größtenteils aus christlich-althorizientalen und christlich-orthodoxen Kirchen, (neu-)pietistischen und evangelikalen sowie anderen, auf die Reformation zurückgehenden Kirchen zusammen. Unter andere Religionsgemeinschaften zählt das Bundesamt für Statistik u. a. buddhistische und hinduistische Vereinigungen.

⁶ Lehrplan im Fach »Biblische Geschichte und Sittenlehre« der Sekundarschule in Zürich, 1905, https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/zfs/lehrpläne-kanton-zurich/lehrplan-volksschule-kanton-zurich_1905_zh-hd-i-1_2.pdf (Stand: 14. 11. 2022).

Entwicklung der Religionslandschaft

Ständige Wohnbevölkerung ab 15 Jahren



Quellen: BFS – VZ (1970–2000), Strukturhebung (SE, 2010–2021)

© BFS 2023

Abb. 1: Bundesamt für Statistik, Religionslandschaft in der Schweiz, 2023

Gemütslebens und des Charakters der Schüler⁷ geachtet werde. Der entsprechende Religionsunterricht an den Schulen war fakultativ – mit Verweis auf Bundes- und Kantonsverfassung – und wurde in der Regel »von einem Mitgliede der zürcherischen Geistlichkeit«⁸ erteilt. Mit dem gesellschaftlichen Wandel, namentlich mit der Zunahme (a-)religiöser und kultureller Vielfalt im Laufe des 20. Jahrhunderts, wurde der biblische Unterricht und seine Ausrichtung allerdings zunehmend in Frage gestellt.⁹

An die Stelle dieser Katechese innerhalb der Volksschule trat ab Mitte der 1990er Jahre zunächst der konfessionell-kooperative Religionsunterricht (Ko-KoRu), der von Landeskirchen und Kanton gemeinsam gestaltet und entweder von fachlich ausgebildeten schulischen oder aber kirchlichen Lehrpersonen erteilt wurde. Schon nach wenigen Jahren löste das Fach »Religion und Kultur« den KoKoRu ab, und dessen nunmehr explizit bekenntnisunabhängige Konzeption ermöglichte es schließlich bildungspolitisch, einem erweiterten Fach mit der

⁷ Ebd.

⁸ Ebd.

⁹ Vgl. Jakobs u. a., Religion, 14.

Bezeichnung »Religionen, Kulturen, Ethik« (RKE) im aktuell geltenden »Lehrplan 21« als Pflichtfach Geltung zu verschaffen.

Bei dem im Jahr 2015 eingeführten »Lehrplan 21« handelt es sich um einen kompetenzorientierten Lehrplan mit der Maßgabe, die Bildungsziele der Volksschulen in den 21 deutschsprachigen Kantonen zu harmonisieren. Dieses Bestreben zur Harmonisierung des Schulwesens ist in Artikel 62 der Schweizer Bundesverfassung verankert, wobei die Verantwortung für die Ausgestaltung des Schulwesens in der Schweiz bei den Kantonen verbleibt.¹⁰

Für unseren Zusammenhang bemerkenswert sind zunächst die im fächerübergreifenden Grundlagenteil des »Lehrplan 21« festgehaltenen Wertorientierungen, zu denen es heißt:

»Ausgehend von den Grundrechten, wie sie in der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen formuliert sind, orientiert sich die Schule an folgenden Werten:

- Sie geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.
- Sie ist in Bezug auf Politik, Religionen und Konfessionen neutral. [...]
- Sie fördert den gegenseitigen Respekt im Zusammenleben mit anderen Menschen, insbesondere bezüglich Kulturen, Religionen und Lebensformen. [...]

Wie ist das hier anklingende, vermeintliche Paradoxon zwischen christlicher Wertorientierung und religiöser Neutralität einzuordnen? Zu einem nahezu wortgleichen Passus im Volksschulgesetz des Kantons Zürich¹¹ nimmt die Bildungsdirektion des Kantons Zürich Stellung und löst den Widerspruch folgendermaßen auf:

»Die Volksschule ist nicht wertfrei. Ihr gesetzlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag richtet sich nach bestimmten Werten aus. Die Kantonsverfassung sagt dazu, dass die öffentlichen Schulen den Grundwerten des demokratischen Staatswesens verpflichtet sind (Art. 116 Abs. 2 KV). Diese Werteorientierung, die gesellschaftlich als allgemein

¹⁰ Aus diesem Grund weichen die Ausformulierungen des Lehrplans kantonal voneinander ab. In unseren weiteren Ausführungen beziehen wir uns auf die Zürcher Ausgabe: <https://zh.lehrplan.ch> (Stand: 15.11.2022).

¹¹ Dort heißt es: »Die Volksschule erzieht zu einem Verhalten, das sich an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen orientiert.« (§ 2 Abs. 1 Satz 1 VSG)

anerkannt betrachtet werden kann, entspricht dem Gebot der politischen und konfessionellen Neutralität der Volksschule (Art. 116 Abs. 2 KV; § 4 Bildungsgesetz, BiG).«¹²

Die hier auf den schulischen Bereich allgemein bezogenen Normativitätsfragen sind auch für das Fach RKE im Speziellen von Bedeutung: So ist in Artikel 15 Absatz 4 der Bundesverfassung die Gewährleistung von sowohl positiver als auch negativer Religionsfreiheit festgeschrieben, und auf dem Spannungsfeld dieser Freiheitsbegriffe hat sich der Säule-1-Unterricht zu positionieren. Dabei ist es einigen Besonderheiten der Schweizer Geschichte zuzurechnen, dass »das schweizerische Rechtsverständnis eher der negativen als der positiven Interpretation von Religionsfreiheit [folgt]. Demnach ist es weniger wichtig, Religionsausübung zu ermöglichen als vielmehr jeden einzelnen Menschen vor den Zumutungen einer anderen Konfession zu schützen.«¹³ Jakobs u. a. sehen in diesem rechtlichen Verständnis von Religionsfreiheit einen »entscheidende[n] Faktor für die Entstehung und die Konzeption des bekenntnisunabhängigen Religionsunterrichts in der Schweiz.«¹⁴

Diese Konzeption wiederum verlangt im Rückgriff auf die negative Religionsfreiheit nunmehr einen »phänomenologische[n], d. h. beobachtende[n] Zugang zur Vielfalt von Religionen und Weltanschauungen, der als *teaching about religion* bezeichnet wird.«¹⁵ So handelt es sich gemäß Lehrplan 21 beim RKE-Unterricht »um einen Unterricht über Religionen, nicht um Unterweisung in einer Religion. Diese ist Sache der Eltern sowie der Kirchen und Glaubensgemeinschaften.«¹⁶ Der RKE-Unterricht sei so zu gestalten,

»dass er von Schülerinnen und Schülern ungeachtet ihrer Religionszugehörigkeit oder Konfessionslosigkeit unter Respektierung der Glaubens- und Gewissensfreiheit im Sinne von Art. 15 der Bundesverfassung besucht werden kann. Es dürfen im Unterricht keine religiösen Handlungen vollzogen werden, und es darf keine religiöse

¹² Bildungsdirektion des Kantons Zürich/Volksschulamt, Umsetzung Volksschulgesetz. Erläuterungen zum neuen Volksschulgesetz und zur neuen Volksschulverordnung, Zürich 2008, 7.

¹³ Jakobs u. a., Religion (s. o. Anm. 1), 17.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ A. a. O., 18.

¹⁶ Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Lehrplan Volksschule Kanton Zürich. Natur, Mensch, Gesellschaft, Bedeutung und Zielsetzungen, 13.03.2017, <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|2> (Stand: 15.11.2022).

Unterweisung stattfinden. Grundlage und Ziel des Unterrichts ist eine unvoreingenommene, offene Haltung und ein nicht diskriminierender Umgang mit Religionen und Weltanschauungen.«¹⁷

Die Absage an religiöse Handlungen im Unterricht darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass der Fokus des »Lehrplan 21« auf Kompetenzentwicklung eindeutig handlungsorientiert – und als solcher *nicht* wertfrei – ist. Dies unterstreichen die »Vier Handlungsaspekte für die Kompetenzentwicklung«¹⁸ von Kindern und Jugendlichen:

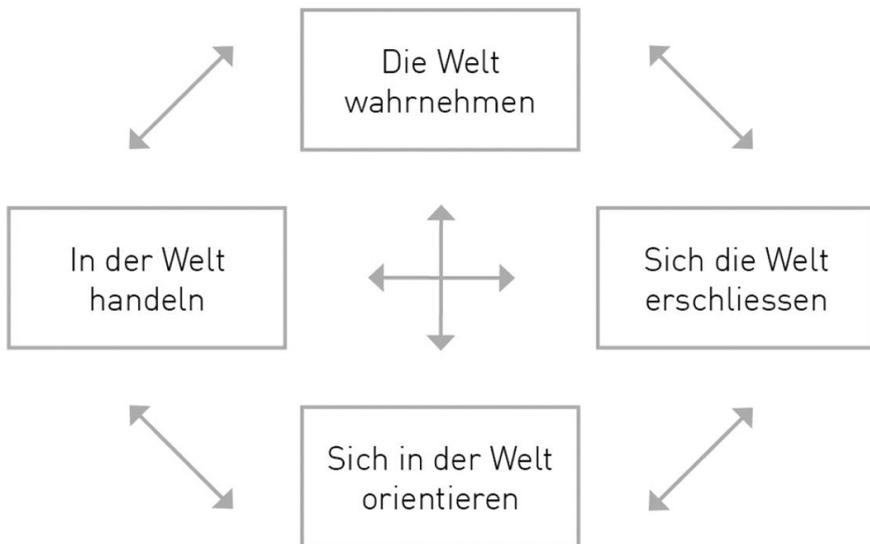


Abb. 2: Lehrplan 21 – Die vier Handlungsaspekte

Im RKE-Unterricht sollen Schüler:innen Kompetenzen erwerben, die sie für das Leben in einer pluralen Gesellschaft, in der sie auf verschiedene Kulturen, Religionen, Weltanschauungen und Werteeinstellungen treffen, benötigen. Einerseits geht es darum, die eigene Identität zu finden, andererseits darum, Toleranz zu üben und zu lernen, zu einem respektvollen Zusammenleben beizutragen. Die in Abb. 2 gezeigten Aspekte des Wahrnehmens, Erschließens, Orientierens und Handelns sind dabei zentrale Prozesse, die miteinander ver-

¹⁷ Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Lehrplan Volksschule Kanton Zürich. Natur, Mensch, Gesellschaft, Didaktische Hinweise, 13.03.2017, <https://zh.lehrplan.ch/index.php?code=e|6|3> (Stand: 15.11.2022).

¹⁸ Bildungsdirektion, Bedeutung und Zielsetzungen.

knüpft sind und sich permanent abwechseln sollen. Die Begegnung mit religiösen Traditionen und Vorstellungen wird in der Zielsetzung des Lehrplans explizit hervorgehoben,¹⁹ denn sie soll zur erwünschten »Toleranz und Anerkennung von religiösen und säkularen Lebensweisen und damit zur Glaubens- und Gewissensfreiheit in der demokratischen Gesellschaft«²⁰ beitragen.

2 Die Diskussionen des Workshops

Für den weiteren Verlauf des Workshops war nun von uns eine intensivere Auseinandersetzung mit Lehrplänen und Lehrmitteln in Kleingruppenarbeit angedacht, um auf diesem Weg die Ausbildung von RKE-Lehrpersonen an der Universität bzw. der Pädagogischen Hochschule Zürich zu erläutern. Dazu sollte es aber aufgrund eines enormen Diskussionsbedarfs kaum mehr kommen. Dreh- und Angelpunkt der Rückfragen und den darin zum Ausdruck gebrachten Irritationen war das Verständnis sowie die Verortung von »Positionalität« einer Lehrperson in dem Säule-1-Konzept.

2.1 Rückblick auf den Tagungsanfang

Doch sei zunächst ein Blick auf den Verlauf der Tagung *vor* den Workshops geworfen. Schließlich haben Irritationen, auch in ihrer produktiven Form, immer einen Vorlauf und erfolgen selten nur in eine Richtung. So erzählten zu Beginn der Tagung zwei Lehramtsstudierende in Kurzvoten von ihren persönlichen Motivationen und Erwartungen an die Ausbildung zur Religionslehrerin in Deutschland, gefolgt von einem Referat von Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann, die eine Lagebeschreibung der »neuen (Religionslehramts-)Student:innen und Referendar:innen in veränderter religiöser Landschaft« auf dem Stand der empirischen Forschung präsentierten. Sehr auffällig war dabei die Kontrastierung dieser Motivationen – beide angehenden Lehrerinnen haben von positiven Erfahrungen mit »Kirche« in ihrer Jugend berichtet – durch die nachfolgenden empirischen Lagebeschreibungen, die dieses Profil der Lehramtsstudierenden aus kirchlich sozialisiertem Hintergrund nicht bestätigten. Im Gegenteil waren die Befunde in Fragen der früheren eigenen Erfahrungen mit Kirche wenig bedeutsam für die Motivation der Studierenden, und auch die Erwartungen an die eigene Glaubensentwicklung in der Ausbildung zeigten dieselbe Ausprägung.

Noch einmal erschüttert wurden diese Kontraste dann durch den Blick auf die Lehrer:innenbildung und Erwartungen an die Studierenden kirchlicherseits

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

aus den Responses von Friederike Mizdalski aus dem Erzbischöflichen Generalvikariat Hamburg und Oberkirchenrat Wolfgang Schmidt aus Baden, die sich der Frage der Positionalität von Lehrpersonen, v. a. in Bezug auf Religionslehrkräfte in ihrer Rolle als Zeugen ihres Glaubens, widmeten. In diesen drei Wortmeldungen wurden starke Inkongruenzen zwischen den Erwartungen der universitären Ausbildungsinstitutionen, der Motivationen und Erwartungen von Religionslehramtsstudierenden an ihre Ausbildung, sowie der gesellschaftlichen Entwicklung der (a-)religiösen Landschaften sichtbar, die die Notwendigkeit von Transformationsprozessen in der Professionalisierung von Religionslehrpersonen deutlich zutage treten ließ. Dass die aktuelle Ausbildung von Religionslehrpersonen nicht unbedingt zu den Profilen der Studierenden passt, bekräftigt die Forderung nach Handlungsbedarf in den Ausbildungsinstitutionen, denn neben die Frage, ob die »richtigen« Studierenden im Lehramtsstudium zur Religionslehrperson sind, stellt sich die wohl gleichberechtigte Frage danach, ob das Studium noch zum Profil der Studierenden und ins heutige (a-)religiöse Landschaftsbild passt.

Was aber sicherlich als offene Frage an Lehramtsstudierende, auch im Hinblick auf ihre eigene Entwicklung, von zentraler Bedeutung ist, ist die Frage nach dem Umgang mit der eigenen Positionalität, die auch nicht unwesentlich mit den Rahmenbedingungen des Religionsunterrichts verknüpft ist.

Auch die weiteren Referate zur Professionalität von Religionslehrer:innen in erziehungswissenschaftlicher Perspektive (Annette Scheunpflug) bzw. zur Frage, welche Religionslehrer:innen guter Religionsunterricht brauche (Bernd Schröder) machten je eigens auf die Positionalität der Religionslehrpersonen aufmerksam.

2.2 RKE und die Frage nach der Positionalität

Aufgrund dieses Vorlaufs konnte es nicht überraschen, dass Fragen rund um die Positionalität von Lehrpersonen in einem Säule-1-Unterricht den Kern der Diskussionen während des Workshops bildeten: Welche Rolle kann oder darf die (Nicht-)Religiosität der Lehrperson in einem bekenntnisunabhängigen Unterricht spielen? Inwiefern dürfen Lehrpersonen ihre religiösen oder religionsbezogenen Überzeugungen überhaupt (noch?) sichtbar werden lassen? Inwiefern dürfen Lehrpersonen ihren Schüler:innen bei der allfälligen Wahrnehmung ihrer positiven Religionsfreiheit Unterstützung (an)bieten?

Solche Möglichkeit von vornherein kategorisch auszuschliessen, würde ein vorschnelles Urteil darstellen. Natürlich ist nicht abzustreiten, dass die Auslegung positiver Religionsfreiheit für den RKE-Unterricht und mit ihr der Blick auf Unterrichtsinhalte und auf die Positionalität der Lehrpersonen ein Spannungs-

feld ist und bleibt.²¹ Ob sich die Lehrperson im RKE-Unterricht unter bestimmten Voraussetzungen auch mal als Zeug:in eines eigenen Glaubens zu erkennen geben darf oder ob sie die eigene Glaubenshaltung unter Wahrung einer »Objektivität« dauerhaft gegen außen verschließen muss, ist ein diskursiver »Dauerbrenner« in der RKE-Lehrpersonen- und Lehrpersonenausbildung. In einem strikt deskriptiven, kulturkundlich orientierten Verständnis des Säule-1-Unterrichts, wie er z. B. von Katharina Frank und Petra Bleisch²² in ihrem religionskundlichen Modell vertreten und gefordert wird, sind solche Positionierungen einer Lehrperson nur in seltensten Fällen und dann allenfalls bei klarer Passung und Kennzeichnung entsprechender Rahmungen zulässig.

Wird RKE-Unterricht ausschließlich gemäß diesem religionskundlichen Modell verstanden, dann ist es zumindest nachzuvollziehen, dass er dem existentiellen Selbstverständnis vieler Religionslehrpersonen in konfessionellen Unterrichtsmodellen Mühe bereitet. Und es erklärt die Emotionalität der Diskussionen rund um »Positionalität« und das Ausmaß der Befremdung bzgl. RKE-Konzeptionen (»Ich fühle mich hier wie ein Alien«).

Es gibt aber auch Auslegungsmöglichkeiten des Fachs, die in eine andere Richtung weisen: Dass sich die Bildungspolitik bei der Einführung des Lehrplans 21 für die Beibehaltung und Erweiterung eines religionsbezogenen Fachs entschieden hat und dessen Besuch auf Volksschulstufe heute obligatorisch für alle Schüler:innen ist, lässt durchaus auch die Perspektive einer »Ermöglichung und Gestaltung positiver Religionsfreiheit in der pluralen demokratischen Gesellschaft mit der Überzeugung, dass sie für den religiösen Frieden notwendig ist«,²³ zu. Diese Legitimation des Fachs RKE im Nachhinein dann wieder dadurch in Frage zu stellen, dass man Religion implizit und ausschließlich als fremdbestimmendes Normsystem versteht, über das die Lernenden zwar informiert würden, vor dem sie aber gleichzeitig zu schützen seien, würde dem bildungspolitischen Willen möglicherweise zuwiderlaufen.²⁴ Mit Blick auf die Zielsetzungen und die Handlungsaspekte des Lehrplans 21 sowie auf die im Lehrplan aufgeführten Kompetenzbereiche, lässt sich auch argumentieren, dass ein von Objektivitäts-Befürworter:innen gefordertes »Vakuum Lehrperson« kaum den angestrebten Kompetenzen, die ausnahmslos Haltungen wie Verständnis, Toleranz und Respekt beabsichtigen, entspricht, im Gegenteil:

²¹ Dazu trägt auch die fortdauernde Diskussion zwischen den Bezugswissenschaften des RKE-Unterrichts bei, die sich gerade über diese Positionalität uneins sind.

²² Vgl. Petra Bleisch/Katharina Frank, Konzeptionelle Ansätze des Religionsunterrichts. Religiöser und religionskundlicher Unterricht, in: Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Ein Studienbuch, hg. von Sophia Bietenhard/Dominic Helbing/Kuno Schmid, Bern 2015, 188–202, 195 ff.

²³ Jakobs u. a., Religion, 20.

²⁴ Vgl. ebd.

»Wenn NMG 10.1 etwa die Kompetenz formuliert, Gefühle, Bedürfnisse und Rechte anderer Menschen zu respektieren und sich für sie einzusetzen, dann erfordert dies Perspektivenwechsel und Engagement. Der Lernprozess, der dazu befähigen soll, kommt nicht aus ohne die Formulierung der eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Rechte, nicht ohne die Diskussion darüber, was zu tun ist, wenn diese sich ausschließen, und nicht ohne eine Begründung dafür, warum man sich für Menschen, die womöglich eine andere Meinung vertreten als man selbst, einsetzen soll.«²⁵

Wer Selbstartikulation von Schüler:innen fordert, sollte sie auch selbst leisten können. Allerdings liegt der primäre Fokus des unterrichtlichen Geschehens nicht auf der Selbstartikulation der Lehrperson. Vielmehr liegt er im Sinne der Subjektorientierung auf der Befähigung zur Selbstartikulation der Schüler:innen sowie auf der Entwicklung bzw. altersgerechten Förderung eines kritischen Geistes,²⁶ wozu Wachsamkeit gegenüber unzulässiger Beeinflussung und dann entsprechend Mut zu Ein- und Widerspruch zu zählen sind. Sowohl Befähigung als auch Förderung können aber nur dann gelingen, wenn Religionslehrpersonen selbst authentisch auftreten. Ein authentisches Auftreten im Unterricht wiederum fordert einen für alle Beteiligten transparenten und der jeweiligen Situation angemessenen Umgang mit den eigenen Werteüberzeugungen und Haltungen, d. h. es fordert von Lehrpersonen ein starkes Bewusstsein für eigene Positionierungen und für eine überlegte, anderen Weltanschauungen gegenüber erkennbar offene Haltung sowie die Bereitschaft, eigene Überzeugungen in Frage stellen zu lassen. Lehrpersonen eröffnen, begleiten und evaluieren damit kognitive und existentielle Korrelationsprozesse²⁷ für Schüler:innen.

Folgt man den am Tagungsanfang vorgestellten Thesen von Käbisch/Schambeck, bedeutet das, den Terminus *Positionalität* im religionsbezogenen Unterricht zu Religionen, Kulturen und Ethik breiter zu fassen als die »Entwicklung und Pflege einer konfessionssensiblen, als sinnhaft bejahten und glaubwürdig gelebten Religiosität und Berufsrolle«.²⁸ Ein religionsbezogener Unterricht, wie er für RKE vorgesehen ist, ist nicht nur konfessionssensibel, sondern beachtet auch areligiöse und interreligiöse Perspektiven. Religiosität im Sinne eines Bezeugens ist keine Voraussetzung für Lehrpersonen, auch nicht, dass sie eine eigene (A-)Religiosität immer als sinnhaft bejahen müssen oder dass sie Vorbildcharakter sein müssen in glaubwürdig gelebter Religiosität. Lehr-

²⁵ A. a. O., 97 f. »NMG« ist die Abkürzung für den Fachbereich »Natur, Mensch, Gesellschaft«, dem das Fach RKE im Lehrplan 21 zugeordnet ist.

²⁶ Rol Roew/Peter Kriesel, Einführung in die Fachdidaktik des Ethikunterrichts, Regensburg 2017, 52 ff.

²⁷ Vgl. David Käbisch/Mirjam Schambeck, Handout zum Vortrag *Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung auf dem Prüfstand*, 2022, 3.

²⁸ Käbisch/Schambeck, Leitideen, 1.

kräfte im religionsbezogenen Unterrichtsmodell sind in ihrer Positionalität transparent. Dr. Stefanie Lorenzen formuliert die Positionalität im Rahmen der Neugestaltung des Hamburger Religionsunterrichts für alle und im Rückgriff auf Bauer folgendermassen:

»Die Lehrkraft ist für alle, auch die anders religiösen Schülerinnen und Schüler insofern Leitfigur, als an ihr deutlich wird, wie auf die eigene religiöse Tradition in individueller Art und Weise zurückgegriffen werden kann, wie die Lehrperson also ihre Religion innerhalb einer konkreten religiösen Tradition individuell lebt. Eben darin zeigt sie eine Form »exemplarischer Positionalität.«²⁹

Im Anschluss an Schambeck und Käbisch ist »Religionslehrer:in-Sein damit nicht identisch mit gute Theolog:in oder intensiv Glaubende zu sein«,³⁰ sondern das Spezifische des Religionslehrer:innenberufs liegt – vergleichbar mit Lehrpersonen anderer Fächer – in der je eigenen Ausgestaltung der Kompetenzbereiche. Diese Ausgestaltungen sind gradueller, nicht kategorialer Natur, wenn die Spezifika des Religionslehrer:innen-Berufs von einem Modell professioneller Kompetenz ausgeht, das für alle Lehrpersonen unabhängig ihrer Fachausrichtung gilt.³¹ An dieser Stelle wird dann auch deutlich, dass dieselbe Transparenz über Fragen der Positionalität nicht nur die Lehrkräfte betrifft, sondern auch die ausgewählten Unterrichtsthemen und die jeweiligen Zugänge zu Unterrichtsinhalten.

Die Rolle der Positionalität der Lehrkräfte im bekenntnisunabhängigen Unterricht ist eine andere als im konfessionellen, aber auch dort kein Auslaufmodell. Hier wie dort ist Positionalität möglich, für die Entwicklung bestimmter Kompetenzen der Schüler:innen mitunter sogar erwünscht und erforderlich. Transparenz der eigenen Haltungen, Transparenz über die Inhalte und deren Perspektivierung sowie die Subjektorientierung an Schüler:innen bleiben wichtige Voraussetzungen im didaktischen Dreieck.

3 Schluss: Anregungen vom Blick über den Tellerrand

Es gehört zu den unangenehmen Eigenschaften von Irritationen, dass sie in Kern und Umfang schwer zu fassen und zu benennen sind. Zumeist gleichen sie eher

²⁹ Stefanie Lorenzen, Art. Positionierung im Religionsunterricht, interreligiös, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionierung_im_Religionsunterricht_interreligis.200876 (Stand: 10. 11. 2022).

³⁰ Käbisch/Schambeck, Leitideen (s. o. Anm. 27), 2.

³¹ Vgl. ebd.

diffusen Ahnungen als klaren Erkenntnissen und doch können sie Diskussionen in Form und Intensität dominieren. Und zu allem Überfluss haben sie ansteckende Wirkung: Irritationen Anderer irritieren, wenn sie nicht nachvollzogen werden können.

Glücklicherweise gehört zu den angenehmen Eigenschaften von Irritationen ihr geringer Selbsterhaltungstrieb bzw. ihre geringe Widerstandskraft gegenüber ernst und ehrlich gemeinter Kommunikation. So kam es im Workshop inmitten intensiver Auseinandersetzung um die Positionalität der Lehrkräfte in den verschiedenen Religionsunterrichtsmodellen zu einem spannenden Wendepunkt: Eine Workshopteilnehmerin ordnete die laufende Diskussion sehr gezielt ein und forderte dazu auf, sich bei allen Vorbehalten einmal auf das vorgestellte Zürcher Modell einzulassen. Bis dahin leiteten Fragen, die sich eher mit Verlust und Befremdendem auseinandersetzten, den Kurs des Workshops. Die Nuancierungen, die danach ins Spiel kamen, waren nicht weniger engagiert, aber verstärkt nach möglichem *common ground* hin ausgerichtet. Das unterschwellige Gefühl der Konfrontation einer vermeintlich ebenso unausweichlichen wie unveränderlichen Zukunft hier mit einer sich noch windenden, aber eigentlich hoffnungslosen Vergangenheit dort wich einer Suche nach gegenseitiger Inspiration.

In diesem Moment geschah auf ganz praktische Weise das, was wir zuvor über den Unterricht zu sagen versuchten: Positionalität – für einmal nicht *im*, sondern *gegenüber* dem religionsbezogenen Unterricht – wurde transparent gemacht und geöffnet für alternative Perspektiven. Neue Positionen bleiben dann weder ganz beim Alten, noch verlassen sie Bewährtes gänzlich. Der Blick über den Tellerrand schafft keine Konkurrenzen, sondern erweitert Perspektiven. So werden Irritationen produktiv ... wie wir uns das auch bei unseren Schüler:innen wünschen.

Bildung von Religionslehrer:innen in den Niederlanden

Erna Zonne-Gätjens

1 Einführung

Detlef Pollack nennt die Niederlande »das Ostdeutschland Westeuropas«.¹ Im Jahr 2019 betrug die Zahl der Gläubigen jedweder Religion 45,9 %.² Jährlich treten 100.000 Mitglieder aus ihren Kirchen aus.³ Die verbleibenden Gläubigen bewirken einen Habitus-Wandel: Junge Protestanten werden religiöser.⁴ Ein Großteil der Pfarramtsstudierenden der Protestantischen Kirche in den Niederlanden (PKN) ist mittlerweile konservativ.⁵ An der Vrije Universiteit (VU) in Amsterdam haben gut die Hälfte der Theologiestudierenden eine rechtgläubige Ansicht über Bibelauslegung, Segnung homosexueller Paare und Frauenordination.⁶ Die oft säkular erzogenen katholischen Religionslehramtsstudierenden sind demgegenüber eher ungebunden »spirituell«.⁷

¹ Hilmar Schmundt, Kirchen in der Krise. Land der Gottlosen, in: Der Spiegel 34 (2022), 94–96, 96.

² Centraal Bureau voor de Statistiek, Religie in Nederland. Ontwikkelingen in Religieuze Betrokkenheid, 18. 12. 2020, www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2020/religie-in-nederland/2-ontwikkelingen-in-religieuze-betrokkenheid (Stand: 29. 08. 2022).

³ Bram De Muynck, Practical Theology and Religious Education in the Netherlands, in: Praktische Theologie und Religionspädagogik, hg. von Thomas Schlag/Bernd Schröder, Leipzig 2020, 231–246, 234.

⁴ Hanna de Jong-Markus, Reconciling Religious Diversity and Mono Religiosity, Alblas-serdam 2022, 15.

⁵ Maaïke van Houten, Een Theologische Hoogleraar van Behoudende Snit. »Een Beetje Gek. Maar Niet Zó Gek Dat Het Niet Kon«, 29. 08. 2022, www.trouw.nl/religie-filosofie/een-theologische-hoogleraar-van-behoudende-snit-een-beetje-gek-maar-niet-zo-gek-dat-het-niet-kon~b56553aa/ (Stand: 30. 10. 2022).

⁶ Maaïke van Houten, De Theologiestudent van Nu is Streng in de Leer, 17. 04. 2018, www.trouw.nl/religie-filosofie/de-theologiestudent-van-nu-is-streng-in-de-leer~b70e670f/ (Stand: 30. 10. 2022).

2 Geschichtlicher Exkurs

Nach einer wechselvollen Geschichte unterscheidet sich der Rechtsstatus der PKN nach Art. 2 des Bürgerlichen Gesetzbuches der Niederlande von dem der Kirchen in Deutschland mit ihrem Status einer Körperschaft des öffentlichen Rechts (K. d. ö. R.) – so gibt es kein sog. Privilegienbündel, also z. B. keine Kirchensteuer.

Das war nicht immer so: In der von Spanien losgelösten Republik der Vereinigten Niederlande (1579–1795) gab es eine Staatskirche, sie hieß »Nederduits Gereformeerde Kerk«. Infolgedessen war es der Staat, der die Dordrechter Synode (1618) zusammenrief, die die Bibelübersetzung (»Statenvertaling«) beschloss. Der Staat war es auch, der die auf Genfer Melodien basierte »Statenberijming« (1773) einführte. Auch die staatliche Schule war in dieser Zeit niederländisch-reformiert;⁸ in ihr wurde der Heidelberger Katechismus gelehrt und die Statenvertaling benutzt.⁹ Doch daneben kamen seit dem 16. Jahrhundert Privatstiftungen u. a. für Bildung der Waisen auf. So gründete der Anabaptist Nieuwenhuys die »Gesellschaft zum Nutzen der Allgemeinheit« (1784). Ihre Idee, dass im Unterricht die Moralbegründung durch Vernunft gelten sollte, wurde gegen die Staatskirche errungen.¹⁰

In der französischen Zeit der Niederlande wurde die Trennung von Staat und Kirche vorangetrieben; nunmehr wurden alle Kirchen in gleichem Maße gefördert.¹¹ Laut Grundgesetz (GG) von 1806 sollten Staatsschulen zu christlichen Tugenden erziehen,¹² ohne sich auf Bekenntnisschriften zu beziehen. Die von Katholiken verpönte »Statenvertaling« verschwand aus der Schule; die Bibel sollte nur noch erzählt werden.¹³

Nach dem Wiener Kongress wurde Willem I. König von den nördlichen und südlichen Niederlanden. Laut Artikel 133 GG (1814) war der reformierte Glaube die Konfession des Monarchen. Nach Art. 136 (GG) wurde die reformierte Kirche besonders gefördert; nach Artikel 139 GG hatte der König die Religionsaufsicht inne, so dass der Staat etwa das Vorschlagsrecht bei der Pfarrstellen-Besetzung

⁷ Cok Bakker/Ina Ter Avest, Teacher Training for Religious Education, in: Transformation in Higher Education 4 (2019), 1–9, 1.

⁸ Gijsbertus Koolen, Een seer bequauem middel, Kampen 1993, 52.

⁹ Wim Westerman, Ongewenste objectiviteit, Kampen 2001, 27.

¹⁰ Chris Hermans/Johannes van Vugt, Identiteit door de tijd, Den Haag 1997, 29.

¹¹ Paul van Sasse van Ysselt, Financiële verhoudingen tussen overheid, kerk en religieuze organisaties, in: Tijdschrift voor Religie, Recht en Beleid 4 (2013), 65–86, 66.

¹² Hans Knippenberg/Ben de Pater, De eenwording van Nederland, Nijmegen 1988, 18; vgl. Leo Pauw, Onderwijs en burgerschap, Zaandam 2013, 24.

¹³ Wim Westerman, Ongewenste objectiviteit, Kampen 2001, 36.

hatte.¹⁴ Folglich erließ der König die Kirchenordnung (1816) der »Niederländisch reformierten Kirche« und verfolgte die von der Kirche »Abgetrennten« (nl. Af-scheiding). Zugleich veränderte die Vereinigung mit dem katholischen Belgien (1815) das Konfessionsverhältnis im Land – Katholiken konnten fortan nicht mehr wie bisher ignoriert werden.¹⁵

Nach der Unabhängigkeitserklärung Belgiens (1830) wurde dort ein katholisches Schulsystem aufgebaut. Auch in den Niederlanden erhoben sich Stimmen für die Einführung von Konfessionsschulen. Mit der Neufassung von Artikel 194 GG (1848) wurde wenige Jahre später tatsächlich das staatliche Schulmonopol durchbrochen – die Unterrichtsfreiheit wurde in Geltung gesetzt und die Einrichtung bzw. der Unterhalt verschieden konfessioneller Schulen erlaubt. Die Abgespaltenen verwarfen zermürbt ihr Ideal einer Staatsschule auf calvinistischer Basis.¹⁶ Die niederländisch reformierte Kirche verlor mit der Verfassungsreform ihre Vorrechte. Die Garantie der Religionsfreiheit grenzte staatliche Interventionen ein.¹⁷ Laut Grundschulgesetz (1857) hatten Regellehrkräfte neutral zu bleiben und unterrichtete eine externe kirchliche Lehrkraft nach der Schulzeit in der Staatsschule.

Doch bereits im Jahr 1878 wurde die im Grundgesetz verankerte Unterrichtsfreiheit wieder begrenzt. Fortan wurden nur staatliche Schulen gefördert. Die privaten Konfessionsschulen gerieten in Not – die protestantischen eher als die katholischen, an denen Ordensmitglieder kostenlos lehrten. Unter Führung von Abraham Kuyper, einem Befürworter des »Neo-Calvinismus«¹⁸, wurden Spenden und Unterschriften zugunsten reformierter Privatschulen gesammelt. Schon bald (1887) wurde die staatliche Teilsubventionierung der Bekenntnisschulen eingeführt. Gleichwohl zwang die alsbald eingeführte Unterrichtspflicht (1901) alle, die weder Hauslehrer noch Schulgeld bezahlen konnten, ihre Kinder in die Staatsschule zu schicken. Doch durch Erhöhung der Subvention für private Schulen (1905) und die finanzielle Gleichstellung (1917)¹⁹ wurde die Schulwahl unabhängiger vom Geldbeutel – und der Besuch der Bekenntnisschule zur bevorzugten Wahl.²⁰

¹⁴ Van Ysselt, Financiële verhoudingen, 67.

¹⁵ Jan Marten Praamsma, Korte geschiedenis van het schoolvak godsdienst/levensbeschouwing, in: Handboek Vakdidactiek Levensbeschouwing en Religie, hg. von Monique van Dijk-Groenenboer, Den Haag 2020, 81–102, 88.

¹⁶ Estelle James, The Netherlands – Benefits and Costs of Privatized Public Services, in: Private Schools in Ten Countries, hg. von Geoffrey Walford, London 2021, 179–199, 180.

¹⁷ Van Ysselt, Financiële verhoudingen, 67.

¹⁸ Bas van Gelder/Erik Hoekstra, Spoorzoeken, Amsterdam 1985, 131.

¹⁹ Onderwijsraad, Onderwijsvrijheid én overheidszorg, Nr. 20190247/1173, Den Haag 2019, 17–18.

²⁰ Praamsma, Korte geschiedenis, 87–89.

Die katholische, protestantische und sozialistische Minorität nutzte bis zu Hitlers Gleichschaltung vorzugsweise unterschiedliche Schulen und ebenso eigene Presse, Partei, usw. Und auch nach 1945 besuchten katholische und protestantische Kinder bis in die 1960er Jahre vorzugsweise eine Grundschule ihrer Konfession.²¹ Seitdem jedoch bricht die sog. Versäulung des Schulwesens auf. Die freie Wahl der Schule gilt weiterhin als Freiheitsrecht und soziales Grundrecht, der Staat hat eine Verpflichtung, eine Vielfalt von Schulen zu ermöglichen.²² Die Autonomie der Schulen geht einher mit angeordneten Kernzielen, CITO-Lernmonitoring und Inspektion.²³

3 Konfessionelle Schulen und staatliche Schulen

Da Personal an Staatsschulen nicht unter die Beamtengesetzgebung fällt, sind die Arbeitsbedingungen dort mit denjenigen an den voll-subventionierten Konfessionsschulen identisch.²⁴ Trotz des kommunalen Staatsschulangebotes in Fahrradnähe besucht nur eine Minderheit der Schüler:innen von 30 % bzw. 25 % eine staatliche Grund- bzw. Sekundarschule.²⁵ Betreffs des Menschen- und Gesellschaftsbildes halten sich die dortigen Lehrkräfte zurück. Sie gestalten den Unterricht, u. a. durch Religionskunde, pluriform. Auf Wunsch werden externe Lehrkräfte für den 45-minütigen RU beantragt.

Wenn es vor Ort keine nicht-staatlichen Schulen gibt, wird häufig Privatinitiative ergriffen. Die Gründungsfreiheit nach Artikel 23 GG erleichtert dies; seit 2021 gilt eine binnen 8 Jahren zu erreichende Norm von 200 Grundschulkindern. Mittlerweile bestehen eine humanistische, 68 anthroposophische, 6 hinduistische, 49 islamische, 2 jüdische, 8 evangelikale, 1 herrnhutersche, 267 orthodox-protestantische, 12 interkonfessionelle, 52 protestantisch-katholisch kooperative, 1579 protestantische und 1890 katholische Grundschulen. Ähnliches gilt für die Sekundarstufe.²⁶

Die Freiheit privater Schulen betrifft Organisation, Didaktik und Pädagogik, also auch die Auswahl der Lehrer:innen und der Lehrmittel – so kommen in

²¹ Chris Hermans/Joseph Van Vugt, *Identiteit door de tijd*, Nijmegen 1997, 10, 46.

²² Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid én overheidszorg*, Nr. 20190247/1173, Den Haag 2019, 22.

²³ Estelle James, *The Netherlands – Benefits and Costs of Privatized Public Services*, in: *Private Schools in Ten Countries*, hg. von Geoffrey Walford, London 2021, 179–199, 188.

²⁴ James, *The Netherlands*, 187.

²⁵ De Jong-Markus, *Reconciling Religions*, 68.

²⁶ Onderwijsraad, *Onderwijsvrijheid én overheidszorg*, Nr. 20190247/1173, Den Haag 2019, 22–24, 31, 33–34, 41.

verschiedenen Fächern, etwa in Niederländisch, Sexualkunde²⁷ und Geschichte²⁸ christliche Schulbücher zum Einsatz. Konfessionsschulen fordern zudem, dass die Schulidentität respektiert, Kleidungsvorschriften beachtet und religiöse Feiern begangen werden dürfen. Orthodox-protestantische, jüdische und islamische Schulen verlangen eine unterschriebene Identitätserklärung, in der Eltern ihrer Gesinnung beteuern.²⁹ Der Schulträger verspricht nicht selten, den säkularen Normen zu trotzen.³⁰

4 Religiöse Bildung an konfessionellen Schulen

Obwohl die Bevölkerungsmehrheit sich nicht als Gläubige irgendeiner Religion betrachtet, dominieren die Konfessionsschulen.

An liberalen Bekenntnisschulen, die auf Identitätserklärungen verzichten, wird gut die Hälfte der sie besuchenden Kinder daheim konfessionsfrei erzogen. Viele haben eine von der Schulidentität abweichende Religion.³¹ Die Schulwahl wird von Wohnortnähe, Inspektionsberichten, Mundpropaganda und »Wohlfühlfaktoren« bestimmt.³² Lehrer:innen bewerben sich ungeachtet der religiösen Affinität.³³ Erziehung in *eine* Wahrheit wird hier durch Begleitung religiöser Subjektivität und Religionsunterricht durch weltanschauliche Bildung ersetzt. Das religiöse Moment beschränkt sich oft auf eine tägliche Andacht,³⁴ für die Material zur Verfügung steht, das auch für eine religionsplurale Schülerschaft geeignet ist – etwa das Heft »Treffwort« mit Andachten zu existentiellen Themen mit biblischen und freien Geschichten, Gedichten, Gebet und Gesang.³⁵ Ohne Vokation angestellte ungetaufte, muslimische und hinduistische Lehrkräfte

²⁷ <https://identiteitsplein.nl/a/geloof-en-curriculum-cjmkloatj02xc09444nq4gttr> (Stand: 31.10.2022).

²⁸ Ivan Gadourek, *A Dutch Community*, Groningen 1961.

²⁹ Hansko Broeksteeg, *Toelatingsbeleid in het bijzonder onderwijs*, in: *Vrijheid voor onderwijs*, hg. von Chris Hermans, Eindhoven 2021, 119–135, 126.

³⁰ Gert Biesta, *Van vrijheid van onderwijs naar vrijheid voor onderwijs*, in: Hermans, *Vrijheid voor onderwijs*, 38–58, 43, 51; Erik Borgman, *Vrijheid van onderwijs*, in: Hermans, *Vrijheid voor onderwijs*, 59–85, 63.

³¹ Leni Franken/Gerdien Betram-Troost, *Passive Freedom of Education*, in: *Religions* 13 (2022), 1–21, 7.

³² Vgl. Estelle James, *The Netherlands – Benefits and Costs of Privatized Public Services*, in: *Private Schools in Ten Countries*, hg. von Geoffrey Walford, London 2021, 179–199, 195.

³³ Franken/Betram-Troost, *Passive Freedom*, 1–21, 5 f., 8.

³⁴ Corina Nagel-Herweijer/Elsbeth Visser-Vogel, *De Bijbel op school*, Woerden 2017, 11.

³⁵ Ton Bernts u. a., *Identiteit van katholieke basisscholen*, Nijmegen 2018, 33.

bleiben nah am Entwurf im Heft, lesen Gebete vor, statt frei zu beten, und erzählen kaum andersreligiöse Geschichten.³⁶

Demgegenüber profiliert sich das orthodox-protestantische Schulsegment. Zwar ist es mit 267 Grundschulen – verglichen mit den 1579 liberal-protestantischen – klein. Doch die Schulen suchen gezielt Lehrer:innen, die zu ihrem Programm passen,³⁷ und sie lassen auch nur entsprechende Schüler:innen zu.³⁸ Der Mainstream wird abgewehrt, eine Schule warnt etwa: »Unser Schulkonzept ist nicht für alle Eltern, die sich christlich nennen, attraktiv.«³⁹ Kinder und Lehrkräfte wohnen oft im Bibelgürtel und gehören zum rechten Flügel der im Jahr 2004 gegründeten PKN, in der sich die »Niederländisch-Reformierte Kirche«, die reformierten Kirchen in den Niederlanden und die lutherische Kirche vereinigen, aber Richtungen, wie Freisinnige oder Orthodox-Protestantische, bemerkbar blieben.⁴⁰ Wie bei Mitgliedern der zeitgleich gegründeten »Wiederhergestellten Reformierten Kirche« zeigt sich die Gegenkultur in Sonntagsruhe, sitzsamer Kleidung, Orgel statt Fernseher, dem frühen Heiratsalter, Großfamilien, geringer Impfquote, ProLife Gesundheitskasse, selektierenden Bücherläden, eigenen Zeitungen, Ansehen der theokratisch reformierten Partei und praktizierter Kirchenzucht. Die Leitbilder der Schulvereine⁴¹ enthalten calvinistische Wahrheitsclaims: Demnach ist die Christusbeziehung durch gelebten Glauben für die Erlösung notwendig, die Sündenvergebung nur durch Gnade nach Buße und Wiedergeburt möglich. Auch die RU-Lehrmittel passen zur Identität. Oft wird nach der »Psalmenberijming« (1773) gesungen. Allwöchentlich memorieren die jüngeren einen Psalm-Vers und die älteren Schulkinder Frage und Antwort aus dem Heidelberger Katechismus.⁴² Das Darlegen von Differenzen und Analogien mit der eigenen Tradition im Fach »Geistliche Strömungen« stärkt die apologetische Kompetenz: Menschen, die Jesus nicht als Heiland annehmen, wählen die Verdammnis, da nur Christus Tor zum ewigen Leben sei.⁴³

³⁶ Els Kooij/Anja de Zeeuw, Open onderwijs juist vanuit identiteit, in: CVOpen, Mei 2022, 3f., 3.

³⁷ De Jong-Markus, Reconciling Religious, 75, 80, 121.

³⁸ John Exalto, De multiculturele refoschool, Apeldoorn 2017, 9, 19.

³⁹ Basisschool De Wittenberg, Schoolplan 2019–2023, 17.07.2019, www.wittenbergschool.nl/wp-content/uploads/2020/02/Schoolplan-Wittenberg-2019-2023.pdf (Stand: 30.10.2022), 9.

⁴⁰ Sake Stoppels, De missionaire mindset van voorgangers binnen de Protestantse Kerk, Utrecht 2021.

⁴¹ De Jong-Markus, Reconciling Religious, 53–54, 69, 89.

⁴² Merina Daudeij, Rehobotschool. Gij zult liefhebben den Heere uw God, 04.05.2018, <https://didactiefonline.nl/artikel/rehobotschool-gij-zult-liefhebben-den-heere-uw-god> (Stand: 30.10.2022)

⁴³ De Jong-Markus, Reconciling Religious, 53, 23–24, 111, 115–116.

5 RU an staatlichen Schulen

Sieht man von Religionsunterricht und vom Examensfach »Mensch & Religion« ab, thematisieren staatliche Sekundarschulen Religionen nur in »Geschichte« und »Gesellschaftslehre«. An den staatlichen Grundschulen ist die Position von RU seit Langem marginal. Erst seit 2009 trägt das Bildungsministerium die Kosten. Im Schuljahr 2015/16 kam an 49 % der staatlichen Grundschulen RU zustande;⁴⁴ allerdings mancherorts lediglich in den letzten zwei Klassen.

Laut Grundschulgesetz müssen Staatsschulen Eltern informieren, dass dort auf Antrag Religionsunterricht eingerichtet wird, wenn es mindestens sieben Kindern gibt, die daran teilnehmen – der Antrag ist an das Dienste-Zentrum zu richten, in dem die Stiftung Protestantisches Zentrum für religiöse Bildung, Römisch-Katholisches Zentrum für religiöse Bildung, die Stiftung Plattform islamischer Organisationen Rijnmond, die Buddhistische Sendende Instanz, Hindu-Rat Niederlande und die Stiftung Humanistische Bildung Primarschulen, vereint sind. Die Stiftungen sind es, die den Religionsunterricht verantworten – doch im Schuljahr 2020/21 gab es RU der protestantischen und katholischen⁴⁵ Stiftung nur für 22.000 bzw. sogar nur 703 Kinder. Selten wird zwischen den Kursen der verschiedenen Stiftungen rotiert.⁴⁶

An der Schule De Kyckert⁴⁷ beispielsweise zirkuliert die christliche, hinduistische, islamische und humanistische Position. Dabei bereitet das religiös gemischte Lehrkräfteteam die erste und letzte Stunde einer Unterrichtsreihe, z. B. zum Thema »Symbolik«, gemeinsam vor; innerhalb der Reihe kommen Lehrkräfte der verschiedenen Religionen abwechselnd zum Einsatz.

Die Ziele der Stiftungen gelten beim Rotieren genauso wie bei den konfessionell getrennten RU-Kursen. Die protestantische Stiftung hebt dabei auf die Verbindung von gelehrtem und gelebtem Glauben ab; im Blick auf die Vielfalt des Protestantismus betont sie die calvinistische Prägung der Niederlande.⁴⁸ Im Sinne der katholischen Stiftung sollen Lehrkräfte mit bischöflicher Erlaubnis »einladend« dem katholischen Kirchenjahr folgen, auch auf die Gefahr hin, dass

⁴⁴ Achtergrond. Elf Vragen en Antwoorden. Kompas voor het Leven, Ver-reikend Onderwijs, Februar 2016, www.pcgvo.nl/sites/all/files/default/gvo-hvo-kompas-voor-het-leven.pdf (Stand: 06.09.2022), 30.

⁴⁵ Stichting Katholiek Vormings onderwijs, Jaarverslag KVO 2021, Utrecht 2021, 4, 11.

⁴⁶ GVO. Jaarverslag 2021, www.pcgvo.nl/sites/all/files/default/jaarverslag_2021.pdf (Stand: 06.09.2022), 5 f.

⁴⁷ De Kyckert Openbare Basisschool, Levo, www.dekyckert.nl/ons-onderwijs/levo (Stand: 06.09.2022).

⁴⁸ Stichting Protestants Centrum voor Godsdienstig Vormingsonderwijs, Krijtlijnen voor PC GVO, Utrecht 2013, 5, 7–9.

konfessionsfreie Eltern im Folgesemester den humanistischen Kurs beantragen.⁴⁹

Dank der Professionalisierung der Religionslehrer:innen konnten qualitativ hochwertige, aber zugleich deutlich »verkirchlichte« Lehrmittel entwickelt werden wie »Die biblische Geschichte im Zentrum«⁵⁰, die vom orthodox-protestantischen HGJB konzipierte »Bibelweisheit«⁵¹, das katholische »Licht auf unserem Pfad«⁵² und »Halt in der Schule«⁵³. Nur wenige Lehrmittel tragen einer multi-kulturellen und -religiösen Schüler:innenschaft Rechnung, z.B. das Unterrichtsmaterial »Farbe«⁵⁴.

6 Das Grundschulfächer »Geistliche Strömungen« und »Bürgerschaftskunde«

Seit 1985 unterrichtet die Klassenlehrkraft in der Primarstufe das Pflichtfach »Geistliche Strömungen«. Darin soll die Lehrkraft Religionen thematisieren, aber weder evaluieren noch mitteilen, welches Dogma sie (nicht) für wahr hält.⁵⁵ Der Staat führte dieses Grundschulfach ein, weil eine staatliche Einflussnahme auf den von den Stiftungen organisierten fakultativen Religionsunterricht an den staatlichen Schulen wegen der Religionsfreiheit sowie der Trennung von Kirche und Staat unmöglich ist. Wegen der Unterrichtsfreiheit konnte der Staat auch die Thematisierung anderer Religionen im RU der Konfessionsschulen nicht erzwingen.

Angeboten wird seit 2006 auch das Fach »Bürgerschaftskunde«. Es soll entsprechend des Sozialpaktes, der Frauen-, Kinderrechts- und Antirassismuskonvention und des Europaratsbeschlusses zur Stärkung demokratischer Bürgerschafts- und Menschenrechtsbildung alltagsnah Partizipation, Kohäsion und Integration fördern. Derzeit umfassen Lehrmittel die Themen Identität, Multi-kulturelle Gesellschaft und Respekt für Diversität. Die »International Civic and Citizenship Competencies Study« zeigte, dass in diesem Fach die Gleichheit von Mann und Frau erfolgreich gestärkt wird, doch andere Studien zeigen, dass 11 %

⁴⁹ Stichting Katholiek Vormings onderwijs, Visiedocument voor het Katholiek Vormings-onderwijs 2019, Utrecht 2021, 13–15, 17–18.

⁵⁰ www.hetverhaalcentraal.nl (Stand: 06.09.2022).

⁵¹ www.hgjb.nl/bijbelwijs/ (Stand: 06.09.2022).

⁵² John Marx, *Het Licht op ons pad*, Baarn 2014.

⁵³ www.houvastopschool.nl (Stand: 06.09.2022).

⁵⁴ www.kleuropschool.nl (Stand: 06.09.2022).

⁵⁵ Wim Westerman, *Ongewenste objectiviteit*, Kampen 2001, 209; vgl. Gerdien Bertram-Troost/Taco Visser, *Geloofsgoed en cultuurgoed*, in: *Religie & Samenleving* 13 (2018), 281–302, 287–289.

der Lehrkräfte Anti-Islamismus bzw. 12 % Holocaust und Fundamentalismus auslassen.⁵⁶

Bisweilen wurde beklagt, dass der staatliche Auftrag, Kinder zu autonomen, kritischen Untertanen zu erziehen, zu weit ins Privatleben hineinreiche und die in der Unterrichtsfreiheit verbürgten, von Tradition, Gehorsam und Zucht geprägten Menschenbilder marginalisiere.⁵⁷ Infolge der himmlischen Bürgerschaft⁵⁸ gelte die Furcht des Herren als Quelle des Faches⁵⁹. Daher bestimmt der Staat nur was behandelt wird, nicht wie und wozu.

Doch die Schulinspektion stellte im Jahr 2021 klare Ansprüche: Die Ambiguitätstoleranz soll besser gefördert werden, damit Kinder verschiedene Ansichten auch bei unlösbarer Differenz achten lernen.

7 Studiengänge für das Gymnasiallehramt und Oberschullehramt

Die Gründungsfreiheit führte u.a. zur Errichtung der protestantischen VU Amsterdam (1880), der katholischen Universität Nijmegen (1923) sowie der Katholischen Hochschule Tilburg (1927).⁶⁰ Akkreditierte Hochschulen erhalten seit dem 19. Jahrhundert identische Förderung.

Doch im Zuge der Säkularisierung sank zuletzt die Zahl der universitären Theologiestudierenden drastisch – im Jahr 2019 auf nur noch 124; das Lehrdeputat der betreffenden Hochschulen schrumpft dementsprechend, die theologischen Fachbereiche werden zu religionswissenschaftlichen Einrichtungen ohne Bezug zu einer Kirche – sie entsprechen damit von ihrem Profil her der schulischen Weltanschaulichen Bildung.⁶¹

Für das Gymnasiallehramt qualifiziert – aufbauend auf einem theologischen oder religionswissenschaftlichen Bachelor – der Ein-Fach-Fachhochschul- oder der universitäre Master. Die erforderlichen Kenntnisse umfassen Theologie, Religionswissenschaften, Hermeneutik, Philosophie, Ethik, Ästhetik, Religions-

⁵⁶ Stichting Leerplan Ontwikkeling, Burgerschap in het basisonderwijs, Enschede 2018, 7 f., 15, 24, 27, 36, 43.

⁵⁷ Leo Pauw, Onderwijs en burgerschap, Zaandam 2013, 24, 28 f., 38.

⁵⁸ Driestar Onderwijsadvies, Burgerschapsonderwijs, www.driestar-educatief.nl/masterlandingspagina/burgerschapsonderwijs (Stand: 02.09.2022).

⁵⁹ Arno Bronkhorst, Vreze des Heeren bron van Christelijke Burgerschapsvorming, 25.11.2020, <https://vbso.nu/vreze-des-heeren-bron-van-christelijke-burgerschapsvorming/> (Stand: 02.09.2022).

⁶⁰ Erik Borgman, Vrijheid van onderwijs, in: Vrijheid voor onderwijs, hg. von Christ Hermanns, Eindhoven 2021, 59–85, 66.

⁶¹ De Muynck, Practical Theology, 234.

soziologie und -psychologie, kulturelle Anthropologie, Religionspädagogik und Didaktik, Forschungsmethoden und Schulmanagement.⁶² Für den Fachhochschulmaster wählen Akademien wie die orthodox-protestantische CHE in Ede und das liberalere Windesheim in Zwolle identitätskonforme Lehrmittel.

Der an fünf Standorten angebotene vierjährige Ein-Fach-Fachhochschulbachelor qualifiziert für das Hauptschullehramt und für die Unterstufen des Realschul- bzw. Gymnasialzweiges an Gesamtschulen. Die erforderlichen Kenntnisse umfassen Theologie, Religionswissenschaften, Judentum, Christentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus, Humanismus, Hermeneutik, Philosophie, Ethik, Christentumsgeschichte, Religionssoziologie, -psychologie, -pädagogik und -didaktik.⁶³

Gegenwärtig besteht ein erheblicher Mangel an Fachlehrer:innen; die geringe Zahl des theologischen Nachwuchses kann keine Abhilfe schaffen. Seit dem Schuljahr 2015/16 ist binnen fünf Jahren die Zahl der Religionsunterrichtsstunden um 10 % zurückgegangen.⁶⁴ Im fachübergreifend von Personalnot betroffenen Schulsystem arbeiten Hauptschullehrkräfte in der Oberstufe. Trotz Stipendien für berufsbegleitende Qualifikation haben nur 28,53 % der Lehrkräfte einen Master.⁶⁵

8 Studiengänge für das Grundschullehramt

Ein vierjähriger Fachhochschul-Bachelor qualifiziert für *alle* Grundschulfächer, d. h. Mathe, Niederländisch, usw. Während des Studiums gibt es drei Jahre lang allwöchentlich einen Praktikumstag; danach folgt das Praxisjahr mit der auf eine schulpraktische Forschungsfrage bezogenen BA-Arbeit. Studierende erwerben für »Geistliche Strömungen« Gesprächsführungskompetenz mit Respekt für Eigenheit und Gleichwertigkeit verschiedener Ansichten⁶⁶ sowie Kenntnisse über Quellen, Ideen und Praktiken in ungebundener Spiritualität, im Hinduismus,

⁶² Vereniging Hogescholen, Kennisbasis eerstegraadslerenopleiding Godsdienst en Levensbeschouwing, Den Haag 2018, 10.

⁶³ Vereniging Hogescholen, Kennisbasis tweedegraadslerenopleiding Godsdienst en Levensbeschouwing, Den Haag 2017, 13 f.

⁶⁴ Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Trendrapportage Arbeidsmarkt Leraren po, vo en mbo 2021, 09.12.2021, www.voion.nl/media/4089/trendrapportage-arbeidsmarkt-leraren-po-vo-en-mbo-2021.pdf (Stand: 06.09.2022), 129.

⁶⁵ Inspectie van het onderwijs, Technisch rapport leraren en lerarentekort, Den Haag 2019, 64.

⁶⁶ Stichting Leerplan Ontwikkeling, Burgerschap in het basisonderwijs, Enschede 2018, 35.

Buddhismus, Judentum, Christentum, Islam, Humanismus, Atheismus,⁶⁷ über religionstheologische Modelle, über problematische Reaktionen auf Vielfalt wie Antisemitismus, Islamophobie, Polarisierung, Radikalismus.

An protestantischen Hochschulen wird parallel zur generellen Unterrichtslizenz das »Diplom Christlicher Grundschulunterricht« (DCBO) erworben. Über die obligatorische Prüfung der Niederländisch-Flämischen Akkreditierungskommission hinaus akkreditiert die vom Verein für Christliche Schulen berufene DCBO-Kommission, wenn Dozierende genügend Kenntnisse über Christentumsgeschichte, Bibelkunde, christliche Feste, geistiges Liedgut, weltanschauliche und moralische Entwicklungstheorien sowie Fertigkeiten wie das freie Erzählen von Bibelgeschichten, Singen und Beten, vermitteln.⁶⁸

Von den 27 Hochschulstandorten, die DCBO anbieten, sind manche wie die »Marnix Academie« liberal, respektieren die Säkularisierung und nehmen Andersgläubige auf. Dozierende entwerfen Reader mit elementaren Bibeltexten, wählen Literatur zur Erkundung des christlichen Glaubens⁶⁹ und stellen Religionen offen und religionswissenschaftlich dar.⁷⁰ Andere sind, wie »Driestar Hogeschool« in Gouda, orthodox-protestantisch. Sie benutzen eigene Reader über Religionen, wählen Literatur, die auf Kenntnisse in Bibelkunde⁷¹ und Bekenntnisschriften⁷² abhebt. Sie folgen einer ihrer konfessionellen Identität entsprechenden Sicht auf religiöse Bildung⁷³ und betrachten das Lehramt als Berufung⁷⁴.

An katholischen Hochschulen, wie an der »Thomas Moore« in Rotterdam, wird parallel zum Erlangen der generellen Unterrichtsbefugnis die Lizenz für katholischen RU an katholischen Grundschulen erworben. Dazu gibt es Seminare über Schöpfung, Sünde, Vergebung, Erlösung, das Königreich Gottes, Bibelkunde, Christologie, Ekklesiologie, Mutter Gottes.⁷⁵ An einigen Standorten, u. a. an der katholischen Hochschule in Zwolle, kann man die Lehrbefähigung ohne

⁶⁷ Vereniging Hogescholen, Kennisbases en profilering lerarenopleiding basisonderwijs, Den Haag 2021, 46 f.

⁶⁸ Vereniging voor Christelijk Onderwijs, Drie in één, Woerden 2012, 6 f., 13, 35.

⁶⁹ Jef de schepper, Wat christenen geloven, Tiel 2013.

⁷⁰ Janny van der Molen, Over engelen, goden en helden – verhalen uit de grote wereldreligies, Amsterdam 2007; Henk Schouten, De vijf religies van de wereld, Utrecht 2015.

⁷¹ Bill Arnold/Brian Beyer, In Ontmoeting met het Oude Testament, Heereveen 2008; Walter Elwell/Robert Yarbrough, In Ontmoeting met het Nieuwe Testament, Heereveen 2000.

⁷² P. Cammeraat, Belijden en leven, Heereveen 2011.

⁷³ P. Cammeraat/W. Polinder/J. Proos, Leren uit het Woord, Heereveen 2015; Bram Kunz/Jan van Doleweerd, Stapstenen, Gouda 2021.

⁷⁴ De Jong-Markus, Reconciling Religious, 128–132.

⁷⁵ Vereniging Katholieke Lerarenopleidingen, Kennisbasis godsdienst/levensbeschouwing RK, Helmond 2014, 2, 53 f.

gleichzeitigen Erwerb der RU-Lizenz erhalten.⁷⁶ Bei der Anstellung fordern katholische Grundschulträger oft die berufsbegleitende Nachqualifizierung binnen einer zweijährigen Frist.

9 Zertifizierung für externe Lehrkräfte an staatlichen Grundschulen

Statt den Lehrberuf wie ein »Ehrenamt« ohne Minimalqualifikation wahrzunehmen, sollen auch externe Religionskräfte an Staatsschulen dem neuen Gesetz »Berufe im Unterricht« (2004) entsprechen. Die über das Bildungsministerium geregelte Vergütung ihrer Tätigkeit (2009) war Anlass für die entsendenden Instanzen, d. h. Protestantisches Zentrum für Religiöse Bildung, die Stiftung Humanistische Bildung, Römisch-Katholisches Zentrum für Religiöse Bildung, die Stiftung Plattform Islamische Organisationen Rijnmond, Buddhistische Sendende Instanz und Hindu-Rat Niederlande, Minimalkompetenzen auszuarbeiten (2018).

Mittlerweile stellt die katholische Stiftung über die generelle Unterrichtslizenz verfügende Lehrkräfte an, die in ihrer Freizeit kostenfrei 12 ECTS absolvieren. Die Module »Bildungsansichten«, »Religiöse Bildung an Staatsschulen«, »Religiöse Bildung im Bezug zu anderen Fächern« und »Grundschulpädagogik« belegen sie zusammen mit Studierenden für humanistische oder protestantische Bildung. Die weiteren sechs Module, u. a. »Sakramente und Riten«, »Glaubensinhalte« und »Katholische Religionspädagogik«, werden separat besucht.⁷⁷

Die Lehrkräfte für den protestantischen RU an den Staatsschulen werden seltenerweise über die orthodox-protestantische Hochschule »De Driestar« bedient.⁷⁸ Die Module betreffen »Protestantischen RU an Staatsschulen«, »Ziele, Jahresplanung und Lehrmittel für protestantischen RU an Staatsschulen«, »Bibelwissenschaften«, »Hermeneutik NT«, »Hermeneutik AT«, »Farbenfrohes Christentum« und »Christliche Philosophie«.⁷⁹

⁷⁶ Hogeschool KPZ, Programma bachelor leraar basisonderwijs voltijd, www.kpz.nl/programma-bachelor-leraar-basisonderwijs-voltijd/ (Stand: 05.09.2022).

⁷⁷ Stichting Katholiek Vormings onderwijs, Studiegids voor het Katholiek Vormingsonderwijs, Utrecht 2021, 7 f., 11 f., 33, 40.

⁷⁸ GVO, Jaarverslag 2019, www.pcgvo.nl/sites/all/files/default/definitief_jaarverslag_2019_pc_gvo_.pdf (Stand: 06.09.2022), 10.

⁷⁹ GVO, Scholing Docent GVO en HVO. Studiegids 2019–2020, www.pcgvo.nl/sites/all/files/default/2019-20_studiegids_pc_gvo-scholing_module_1-7_1.pdf (Stand: 13.09.2022).

10 Ausblick

Die offene Neuorientierung vieler niederländischer konfessioneller (Hoch-)Schulen und die orthodox-protestantische Gegenbewegung fallen auf.

Detlef Pollack behauptet, dass niederländische Verhältnisse Deutschlands Zukunft sind⁸⁰ (zumal dann, wenn die hohe Zahl der Kirchenaustritte anhält). Wenn es so kommt, sollte der Umstand, dass es vermutlich eine Mehrzahl weitgehend säkularisierter Lehramtsstudierender und eine evangelikale Minderheit gibt, Anlass sein, die Haltung zur theologischen Positionalität der Religionslehrkräfte zu überdenken.

⁸⁰ Hilmar Schmudt, Kirchen in der Krise. Land der Gottlosen, in: Der Spiegel 34 (2022), 94–96, 96.

The Training of Religious Education Teachers in England

L. Philip Barnes und Penny Thompson

The training of religious education teachers in England is a subject on which information is difficult to access and on which very little research has been published. A degree of uniformity is created by legislation that surrounds the formal award of Qualified Teacher Status (QTS),¹ which is required to teach in (state) maintained schools. The increasing number of routes to this award, however, is a complicating factor that frequently requires general statements to be qualified, something that it is not always possible to do in an essay of this length.

School teaching at all levels of primary and secondary education in England (and in the UK) is a graduate entry profession (note that a first degree in most UK universities is of three, or less frequently, four years duration). The Post Graduate Certificate in Education (PGCE), which is a one-year post-graduate qualification leading to Newly Qualified Teacher status (NQT), is by far the most significant route into teaching. In 2021/22 there was a total of 37,069 new entrants to Initial Teaching Training (ITT), 31,233 post-graduate new entrants and 5,836 new entrants to undergraduate ITT.² PGCE courses are mostly located in universities and although operated in partnerships with schools (see below), it is the universities that are responsible for matters of quality, according to criteria which are laid down by the external government agency, the Teacher Training Agency (TTA), which was set up in the 1990s.

¹ See The Education (School Teachers' Qualifications) (England) Regulations 2003, www.legislation.gov.uk/uksi/2003/1662/made (Accessed: 13/03/2023).

² See Gov.uk, Academic Year 2022/23. Initial Teacher Training Census, 01/12/2022, <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/initial-teacher-training-census> (Accessed: 13/03/2023).

Standards

The same regulations apply to teachers of all subjects, including religious education. The regulations detail the prescribed »standards« that are required for both trainee and practising teachers (Teachers' Standards, updated 2021).³ To achieve Qualified Teacher Status, which grants the right to teach in (state) maintained schools, trainee teachers must demonstrate their achievement against the »standards« as defined. The current standards have statutory force⁴ and have a long history of development, beginning in the 1980s when educationalists and politicians began to focus on the need for teachers to exhibit their competence in the classroom through their teaching and facilitating of pupil learning, often summarised as »school-based competence«. Some viewed this development as an attempt to move teachers and teacher training institutions away from a focus on educational, political and social theories that aimed to »reform« society (typically on a socialist or perceived Marxist basis) and reorientate them to providing the skills needed for effective teaching and learning in the classroom. This new orientation saw the concept of teacher competence analysed into its constituent parts, and by the early 90s, under the influence of the Department for Education and of external government agencies a competency-based model was introduced for the initial training of teachers. Circular 10/97,⁵ produced under Tony Blair's »New Labour« government, developed the then »competencies« into more detailed »standards«, set out in three key areas: professional values and practice, knowledge and understanding, and teaching; these have subsequently been subject to further revision. The current standards are distinguished into two parts, one concerned with Teaching and the other with Personal and Professional Conduct.⁶ The 8 Teachers' standards are framed as follows (each with a common stem): »A teacher must:

1. Set high expectations which inspire, motivate and challenge pupils.
2. Promote good progress and outcomes by pupils.
3. Demonstrate good subject and curriculum knowledge.
4. Plan and teach well-structured lessons.
5. Adapt teaching to respond to the strengths and needs of all pupils.

³ Department for Education, Guidance. Teachers' Standards, 01/07/2011, www.gov.uk/government/publications/teachers-standards (Accessed: 13/03/2023).

⁴ Under regulation 6(8)(a) of the Education (School Teachers' Appraisal) (England) Regulations 2012.

⁵ Department of Education and Employment, Teaching. High Standards. High Status, London 1997.

⁶ The Teachers' Standards may be found on the Department for Education website: Department for Education, Guidance. Teachers' Standards, 01/07/2011, www.gov.uk/government/publications/teachers-standards [accessed 13/03/2023].

6. Make accurate and productive use of assessment.
7. Manage behaviour effectively to ensure a good and safe learning environment.
8. Fulfil wider professional responsibilities.«

Each standard is expanded through a further series of requirements. As illustrative of this one example may be considered in full:

- »3. Demonstrate good subject and curriculum knowledge
- have a secure knowledge of the relevant subject(s) and curriculum areas, foster and maintain pupils' interest in the subject, and address misunderstandings
 - demonstrate a critical understanding of developments in the subject and curriculum areas, and promote the value of scholarship
 - demonstrate an understanding of and take responsibility for promoting high standards of literacy, articulacy and the correct use of standard English, whatever the teacher's specialist subject
 - if teaching early reading, demonstrate a clear understanding of systematic synthetic phonics
 - if teaching early mathematics, demonstrate a clear understanding of appropriate teaching strategies.«⁷

The second part of the Teachers' Standards is concerned with Personal and Professional Conduct and is confined to a single extended group of requirements. Reference is made to »mutual respect«, »tolerance«, »respect for the rights of others«, alongside other »professional« values. In 2012 a requirement was introduced for teachers to promote »fundamental British values including democracy, the rule of law, individual liberty and mutual respect, and tolerance of those with different faiths and beliefs«.⁸ The background was increasing levels of Islamist terrorism, both internationally and nationally (about 70 % of those in custody for terrorist offences in Britain declare themselves to be Muslim).⁹ This inclusion occasioned a lively debate among educators, including religious educators. Robert Jackson¹⁰, for example, complained that what are described as »British« values are *democratic* values, though in the documentation there is no suggestion that what are described as British values are *distinctively* British

⁷ Department for Education, Guidance. Teachers' Standards, 01/07/2011, www.gov.uk/government/publications/teachers-standards (Accessed: 13/03/2023).

⁸ Department for Education, Promoting fundamental British values through SMSC, London 2014, 5.

⁹ Grahame Allen et al., Terrorism in Great Britain. The Statistics, London 2022, 27.

¹⁰ Robert Jackson, Inclusive Study of Religions and World Views in Schools. Signposts from the Council of Europe, in: Social Inclusion 4 (2016), 14–25, 21.

values; the context also makes clear that British values are regarded as democratic values. Tony Eade¹¹ has contended that not all (ethnic and cultural) groups may support the identified values as they do »not reflect the diversity of modern Britain«: a response might be that the values ought to be supported and that they are morally and politically defensible, whether labelled as British or not.

Trainee religious educators are required to demonstrate these standards, as do all other teachers, and to carry them forward into their teaching career. Jan Goepel has commented that

»[i]n England, the use of standards for trainee teachers is a significant component of both course work within the university and practice within education settings such as schools and nurseries [...] [A] great deal of emphasis has been placed on demonstrating the trainees' ability to meet the standards set.«¹²

The Teachers Standards are complemented and translated into more »user-friendly« form by the Initial Teacher Training (ITT) Core Content Framework which identifies five areas that are mapped onto the standards: behaviour management, pedagogy, curriculum, assessment and professional behaviours (though assessments of teachers are to be considered in terms of the Standards and not the Core Content Framework). In the last decade the issue of teachers' standards has extended to include discussions of teacher professionalism, a subject on which religious educators have made notable contributions, in part because of the controversial place of religious education in the curriculum, which reflects the contested and ambiguous place of religion in society. In Britain religious education is often regarded as the »Cinderella subject« of the curriculum and this association adds a further layer of controversy to the discussion.¹³

¹¹ Tony Eade, *Fundamental British Values? Possible Implications for Children's Spirituality*, in: *International Journal of Children's Spirituality* 23 (2018), 67–80, 75.

¹² Janet Goepel, *Upholding Public Trust. An Examination of Teacher Professionalism and the Use of Teachers' Standards in England*, in: *Teacher Development. An International Journal of Teachers' Professional Development* 16 (2012), 489–505, 490.

¹³ Penny Thompson, *Who are the Professionals in Religious Education? The Commission on Religious Education's Side-Lining of the Religious Voice*, in: *Religion and Worldviews. The Triumph of the Secular in Religious Education*, ed. by L. Philip Barnes, London 2022, 56–76.

Legal Requirements for Religious Education

We turn now to specific matters and outline the legal requirements that govern religious education in schools, for clearly »what the law requires« is a major factor in determining the curriculum that trainee teachers (will) have to deliver. The legal provisions governing religious education are set out in the Education Reform Act of 1988 and confirmed by the Education Acts of 1996 and 1998.¹⁴ The 1988 Act distinguishes between the »basic« curriculum, which includes religious education, and the »national« curriculum, which does not. The nature of this distinction denotes that although religious education is a statutory subject (delivered in all schools and available to all pupils), parents enjoy a »right« to withdraw their child from it, a right denied in the case of other subjects.¹⁵ Religious education in schools has historically been determined at local-authority level and mediated through a locally agreed syllabus, which lists the material to be covered and typically also includes statements on aims and purpose, learning objectives, the right of withdrawal, and the legal context within which religious education is practised. The law requires that an agreed syllabus should »reflect the fact that the religious traditions in Great Britain are in the main Christian while taking account of the teachings and practices of the other principal religions represented in Great Britain.«¹⁶ When this came into force through the 1988 Education Act there was debate about which »other religions« were regarded as »principal« and appropriate for study. This matter has not been legally determined, although the (then) suggestion by John Hull (1989) that Buddhism, Islam, Judaism, Sanatana Dharma (Hinduism) and Sikhism should be regarded as principal religions alongside Christianity has gained wide acceptance (this should not be taken to mean that all those listed will be studied by all pupils in particular agreed syllabuses).¹⁷

Religious education in »community«, »foundation« and »voluntary« *controlled* schools (even those of a religious character) must be provided in accordance with the locally agreed syllabus for the area.¹⁸ By contrast religious education in a »voluntary aided« school with a religious character must be provided in accordance with the school's trust deed or, where provision is not made by a

¹⁴ Department for Children, Schools and Families, Religious education in English schools. Non-Statutory Guidance, Nottingham 2010.

¹⁵ L. Philip Barnes, Crisis, Controversy and the Future of Religious Education, London 2020, 139–163.

¹⁶ Education Reform Act 1988, Section 8(2).

¹⁷ John Hull, The Content of Religious Education and the 1988 Education Reform Act, in: British Journal of Religious Education 11 (1989), 59–61.

¹⁸ For an introduction to the different types of school in England see www.gov.uk/types-of-school.

trust deed, in accordance with the beliefs of the religion or denomination specified in the order that designates the school as having a religious character.¹⁹

In recent years, under Conservative governments, all maintained schools have been able to become Academies which means transferring from local authority control to that of a sponsoring body that receives state funding direct from the Department for Education, which is often more generous. In addition, what are called »free schools«, may be set up and granted funding – free schools are *new* state schools, whereas academies are (»converter«) schools that were previously maintained by local authorities. About 50 % of pupils in the state funded education system are now taught in an academy or free school. An academy with a religious designation must provide religious education in accordance with the tenets of the faith specified in the designation. Non-religious academies do not have to follow the local agreed syllabus, though many do, and can instead develop their own syllabuses, while following the legislation outlined above. Teacher training typically does not take account of the contrasting forms of religious education that are practised in different types of schools. In the 1970s and 80s many Christian training colleges for teachers closed or were incorporated into other secular institutions; some expanded into universities. Contrasting assumptions about their continuing mission and identity mean that any attempt to define them often hides important differences in approaches to their relationship with their originally sponsoring religions or denominations. A defensible interpretation is that in becoming universities former Christian colleges lost most of their Christian identity.²⁰

PGCE courses

The normal route to become a subject specialist (mainly confined to post-primary schools) in religious education (religious studies) is to pursue a one-year, full-time Post-Graduate Certificate in Education (PGCE); which is offered by numerous universities in England. A few universities offer the course part-time over two years. All universities require Maths and English at GCSE grade 4 or above. The latter is required of PGCE students whatever the subject specialism. All require at least a 2:2 honours degree; a 2:1 classification is needed for admittance to a place at the more prestigious research universities, such as the

¹⁹ The running costs of voluntary aided schools, like those of other state-maintained schools, are fully paid by central government via the local authority. They differ from other maintained schools in that only 90 % of their capital costs are met by the state, with the school's foundation contributing the remaining 10 %.

²⁰ James Arthur, *Faith and Secularisation in Religious Colleges and Universities*, London 2006.

University of Cambridge and King's College London. Entry requirements vary from requiring at least 50 % of a degree to be in the area of Religious Studies (RS) or Theology to those that accept a degree in any subject area. Exeter will consider those without a degree in RS or Theology, particularly if the degree is in Philosophy or Sociology and applicants are willing to attend a Subject Knowledge Enhancement (SKE) course or further study at Higher Education level in RS or Theology. Liverpool John Moores University extends the list of acceptable degrees to any Arts or Humanities degree, Sociology and Social Anthropology, Law, Philosophy or Politics. The University of Huddersfield similarly requires a degree, 50 % of which is RS/Theology-related, although they allow for other degrees provided that an SKE course is successfully completed. East London University will accept a graduate of any subject with the proviso that the student has a passion for understanding the religious world and sound subject knowledge of religious and secular traditions.

PGCE courses have university and school components. The university component is divided into Subject Studies and the Study of Policy and Professional Practice. The school component consists of two equal length teaching placements in contrasting types of schools. In university trainees are assessed through various assignments: typically, a School Data Portfolio, and two assignments at Masters' level – a School Experience Report and a Subject Studies Assignment. In school trainees are assessed using Professional Practice Reports: one in the first teaching experience and two in the second. They are also often required to provide evidence at the end of the course of the development of their subject knowledge, in the form of a Subject Knowledge Audit (SKA) and a recorded viva in which they exemplify how they have met the Teachers' Standards, as this is interpreted through the five core areas of the Initial Teacher Training (ITT) Core Content Framework (see above).

The following outline of content, which is covered on the PGCE Secondary Course at King's College London, may be helpful: it is not claimed that this content (delivered through lectures, seminars and practical/»workshop« sessions) will be duplicated elsewhere, though it is reasonable to assume that courses of this kind are broadly similar in form and content.

Autumn Term: Introduction to Teaching Religious Education

- The »Subject Knowledge Enhancement and Extension« Programme: Audit and Opportunities
- The legal framework for Religious Education
- The nature and purpose of Religious Education
- The variety of Religious Education pedagogies
- The nature of knowledge in Religious Education
- Understanding how pupils learn

- In the classroom – aims, learning objectives, planning, teaching methods, tasks and resources
- The nature of inclusion and effective adaptive teaching
- Assessment, feedback and recording
- Lesson observation and evaluation
- Investigating pupils' religious beliefs and attitudes
- Classroom culture and behaviour management
- Teaching GCSE Religious Studies

Spring Term: Developing Skills and Insight

- Lesson Planning and Evaluation: Subject Studies Assignment
- Religious Literacy, Worldviews and Critical RE
- Understanding teenagers
- Pupil Assessment, Feedback and Recording
- Post 16 RE: Teaching A Level
- Teaching the Holocaust
- Pastoral Care

Summer Term: Preparing for Future Responsibilities

- Curriculum Development
- Monitoring, Recording, Reporting and Accountability
- Being part of a subject community
- Preparing for the first year of teaching

Other Paths to Qualified Teacher Status for Secondary-Level Religious Education teachers.

»Teach First« is a training programme that leads to a Postgraduate Diploma in Education (PGDE) after two years, most of which is spent in schools. A higher degree classification is required (2:1 or 1st) and training includes leadership development. It begins with five weeks of intensive study of the theory and practice of teaching, followed by work in a school as an unqualified teacher with support from school mentors and university tutors. The trainee is paid the salary of an unqualified teacher. In the second year a trainee becomes a Newly Qualified Teacher (NQT) and continues with the support of a mentor and further training. Trainees are placed in challenging schools where the hope is that high quality graduates will be able to raise standards. It is possible to become a religious education teacher by this route.

Similar in structure and form to Teach First is the »Schools Direct Programme«, an additional school-led route into initial teacher training (ITT). It is run by a partnership between a lead school, other schools and an accredited

teacher training provider. Some of these providers have a link with a university while others operate independently. In both cases it is the Schools Direct provider that selects trainees and holds overall responsibility for the programme and QTS accreditation. Sometimes it is possible for a trainee to also gain a (university awarded) PGCE alongside a QTS. In this case there may be three academic assignments to complete in addition to the day-to-day training. This relatively new approach to teacher training is still evolving.

A further development in schools-based training is that of »*academy trusts*«, which essentially extends the Schools Direct route. These trusts are schools (or group of schools) that have taken the step of gaining academy status and transferred from local authority control to that of an academy trust. Academies have more control over finances, how they do things and have more resources than community schools. Both primary and post-primary schools can become academies and take responsibility for the training of teachers, across a range of subjects, including religious education. Some academies are supported by sponsors such as businesses, universities, other schools, faith groups or voluntary groups. Trainees apply to the Academy Trust in which they hope to train for the following two years until they meet the Teachers Standards and achieve Qualified Teacher Status (QTS).

The most recent route to QTS is the »Postgraduate Teaching Apprentice« programme, where a trainee is employed as a paid non-qualified teacher while receiving school-based training, online learning, mentorship support and professional studies sessions. The programme lasts for one year. Trainees spend 20 % of their paid hours in off-the-job training and the remaining time in the schools in which they are employed and which are recognised as ITT providers, e.g. Academy Trusts.²¹

Undergraduate courses

An undergraduate university programme, leading to a Bachelor Education (BEd) or to a Bachelor of Arts (BA), with Qualified Teacher Status, remains a popular route into teaching for students. Courses are either of three- or four-years duration. This route is mainly intended for those who aim to teach in primary schools, where a wide range of subjects are covered, including religious education, though courses focus on the subjects of English, Maths and Science, reflecting the emphasis of the National Curriculum (which also extends into post-primary education).

²¹ See Department for Education, Provide Training for Postgraduate Teaching Apprenticeships, 19/06/2019, www.gov.uk/guidance/provide-training-for-postgraduate-teaching-apprenticeships (Accessed: 13/03/2023).

Many undergraduate programmes follow a similar yearly structure:

- »Professional Studies« which focus on the statutory frameworks that teachers work within as well as clarifying the legal and ethical obligations in key areas such as safeguarding and child protection.
- »Subject Knowledge and Applied Pedagogy« (also called Curriculum Studies) which focus on knowledge of the subjects that together constitute »a broad and balanced curriculum« and on an understanding of how subjects relate to age-specific pedagogies, so that trainees can plan and teach lessons and assess work across the curriculum.
- An introduction to »Educational Research« to show the connections between educational theory and practice and to equip trainees to assess research findings and to design and pursue their own research projects.
- A period of »School-based Training«, which over the programme amounts to 24 weeks. A university link tutor and a school-based mentor are appointed to support each trainee placement in school.

(Modules are organised around the above themes. There can be modules that fall outside this structure and some courses can be structured differently.)

There is anecdotal evidence that of all the subjects, primary level trainee teachers receive least tuition and training on religious education. A survey conducted in 2016 by the National Association of Teachers of Religious Education, though confined to those that followed a PGCE in Primary Education or the Schools Direct programme, revealed that 60 % of recently qualified teachers had received fewer than three hours of subject specific training in religious education at Initial Teacher Education stage.²² The same survey also showed that half of all primary schools »without a religious character« devoted only between 30 and 45 minutes a week to religious education and 35 % schools »with a religious character« devoted between 60 and 75 minutes a week to religious education, with 5 % spending over 75 minutes.

Successful undergraduate and PGCE trainees find employment in a school under free market conditions, by responding to advertisements in the press. A successful one year (full-time) period of Induction in school culminates in the award of Qualified Teacher Status (QTS).

²² Commission on Religious Education (CoRE), Interim Report. Religious Education for All, London 2017, 5.

In-Service Training

Providing sufficient competent teachers of religious education is a long-standing problem in England²³ and there will always be a place for in-service training (as in other subjects). Since the dissolution of church colleges in the 1970s, Church of England trusts have funded training. In recent years Culham St Gabriel's (registered as a charity) has funded teaching hubs across the country to meet the needs of teachers. Schools with a religious character offer training for their religious education and Collective Worship programmes and both in these schools are in a better place than in those without a religious character. Standing Advisory Councils on Religious Education (SACRE) offer in-service training, but this is patchy. Birmingham City Council has provided generous funding to support teachers and to deliver a radically different (value centred) form of religious education (in the Agreed Syllabuses of 2007 and 2022).²⁴

Current concerns

Over the last decade or so reports have drawn attention to the poor quality of teaching in religious education. In 2010 the Office for Standards in Education concluded that initial teacher training (ITT) courses provided very little training about teaching religious education and identified primary teachers' lack of secure subject knowledge as a key factor limiting the amount of good and outstanding teaching;²⁵ a factor again identified in the 2013 Ofsted »Report Realising the Potential«. ²⁶ A common theme in both reports was the limited nature of teacher knowledge and understanding of religions, and of Christianity in particular. More recently Mary Myatt (2020), a former adviser and inspector, has stated that »RE in English schools is in a lamentable state«, ²⁷ a view that can claim support from the findings of a broad-ranging three-year empirical research project into the practice of religious education in schools.²⁸ In a YouGov

²³ See for example H. F. Hilliard, *The Teacher and Religion*, London 1963, 69.

²⁴ L. Philip Barnes, *The 2007 Birmingham Agreed Syllabus for Religious Education. A New Direction for Statutory Religious Education in England and Wales*, in: *Journal of Beliefs & Values* 29 (2008), 75–83.

²⁵ Ofsted, *Transforming Religious Education*, Manchester 2010, 7.

²⁶ Ofsted, *Religious Education. Realising the Potential*, Manchester 2013.

²⁷ Mary Myatt, *Forward. Reforming RE*, in: *Reforming Religious Education. Power and Knowledge in a Worldviews Curriculum*, ed. by M. Chater, Woodbridge 2020, 11–14, 11.

²⁸ James C. Conroy et al., *Does Religious Education Work? A Multi-dimensional Investigation*, London 2013; summarised in Barnes, *Crisis*, 18–20; see also L. Philip Barnes, *Edu-*

survey of pupils in 2018, only 12 % of the 4,000 surveyed pupils spread across the 6–15 age range were prepared to admit to enjoying religious education «a lot»; religious education was one of the least enjoyed subjects by pupils. By contrast, 47 % enjoyed science a lot and 31 % enjoyed history a lot. There is sufficient evidence to justify a review of the nature and curriculum of teacher training in religious education, with a view to improving its quality.²⁹

Critical Questions

The above survey raises critical issues. Is school-based training of teachers to take over from universities (this is most likely to be the case at secondary level) and if so, what if anything would be lost? We have noted the expanding routes into religious education teaching through school-based training courses that lead to QTS; there are teaching assistants and others who could learn on the job at primary level too. It may be expected that universities offer the level of academic knowledge that is needed to undergird a mature understanding of the subject matter of religious education for undergraduates who subsequently want to follow the PGCE route into teaching, although a look at some university programmes of religious studies, which range over a vast number of areas, sometimes with little to do with religions, calls this into question.

Second, the question can be asked why it is that universities are willing to accept students into teacher training who do not have a degree in RS/Theology. And why it is that interest in the subject area is considered by some universities to be sufficient qualification, together with a requirement to undergo a Subject Knowledge Enhancement (SKE) course, which is generally an accelerated course equivalent to GCSE (the level appropriate for 16 year olds)?³⁰ In part, it will be because there are not enough graduates in RS/Theology to fill the available (university) places. But would a lack of applicants for places in other subjects be dealt with in the same way? These questions are pertinent, and it is surely reasonable to conclude that the limited knowledge and understanding of religions by some teachers contributes to poor quality classroom religious education.

cation, Religion and Diversity. Developing a new model of religious education, London 2014, 10–24.

²⁹ See Matthew Smith, Which School Subjects Do Boys and Girls Enjoy More?, 03/09/2018, www.yougov.co.uk/topics/education/articles-reports/2018/09/03/which-school-subjects-do-boys-and-girls-enjoy-more (Accessed: 13/03/2023).

³⁰ See Department for Education, Subject Knowledge Enhancement (SKE) Course Directory, 16/02/2023, www.gov.uk/government/publications/subject-knowledge-enhancement-course-directory/subject-knowledge-enhancement-ske-course-directory (Accessed: 13/03/2023).

A third issue is that of research. Some undergraduate courses do provide a basic introduction to research and to the nature of research projects. This seems missing from other courses mentioned above (although some in-service training encourages research). Yet educational research is a big subject and there is a pressing need to base religious education on evidential research. This matter is raised in stark form by Friedrich Schweitzer: »The most widespread possibility for improving the situation of a subject is based on the recommendation that teaching not only in general but in all subjects should have a stronger research base«. ³¹ He comments that a recent 2018 report on religious education, namely the Commission of Religious Education's Final Report (CoRE), ³² neither quotes research on religious education nor foresees a role for it in the future development of the subject. Olivera Petrovich, the author of a recent book on religious education, which draws on empirical evidence, ³³ comments that she has found no research on the psychological development of children as it relates to religious education. She contends (which is surely uncontroversial) that religious education must relate to the conceptual abilities of children, or it will be at the mercy of a plethora of different adult preferences.

This leads to a fourth and perhaps the most pressing matter – the subject knowledge to be covered in programmes of religious education. One problem we discovered in writing this paper is finding out what trainees learn in courses to teach religious education. What constitutes »secure knowledge of the subject in [the] curriculum area« of religious education (Teachers' Standards 3)? Yet this is one of the most important standards to be met. So, is this a) the reluctance of training providers to make material publicly available; or b) that the subject does not have agreed »secure knowledge«. It may be that the curriculum area has expanded so much that it is impossible or too controversial for trainers to identify essential knowledge. It is again Friedrich Schweitzer who has pointed out this most clearly in the essay quoted above. He asks: »Is it possible to improve (initial) teacher training which CoRE considers especially weak in its present shape, without clearly identifying an institutionally defined field of expertise and academic study to which the training should be related?« ³⁴ Schweitzer is responding

³¹ Friedrich Schweitzer, *Turning to Worldviews Education instead of Religion. Helpful Solution or Even More Problems? A Perspective from Germany*, in: *Religion and Worldviews. The Triumph of the Secular in Religious Education*, ed. by Philip Barnes, London 2022, 169–184, 182.

³² Commission on Religious Education (CoRE), *Final Report. Religions and Worldviews. The Way Forward*, commissiononre.org.uk/wp-content/uploads/2018/09/Final-Report-of-the-Commission-on-RE.pdf (Accessed: 13/03/2023).

³³ Olivera Petrovich, *Developmental Psychology and Young Children's Religious Education*, London 2022.

³⁴ Schweitzer, *Worldviews*, 170.

to CoRE's proposal to base religious education on worldviews,³⁵ but the point is a general one. Religious education (even without CoRE's proposals) has already become so contested and diffuse that it seems impossible for teacher trainers to identify and »spell out« a field of expertise and academic study. Perhaps it takes an outsider to English religious education, such as Professor Schweitzer, to see what insiders cannot (or dare not) say.

³⁵ For criticism, see L. Philip Barnes, *The Commission on Religious Education, Worldviews and the Future of Religious Education*, in: *British Journal of Educational Studies* 70 (2022), 87–102.

Educating Teachers of Religious Education in Finland

Martin Ubani

1 Introduction

This chapter discusses how teachers of religious education are trained in Finland, particularly as teacher education tackles specific challenges at the beginning of the 21st century. The introduction briefly describes the main topics of the debate on religion in public education in Finland today. After discussing the basis of religious education and teacher education in Finland, the chapter will proceed to present some outcomes of a recent research-based development project concerning the training of religious education teachers. The chapter will end with a discussion on key issues of religious education in Finland, and on how to prepare teachers for their work.

The Finnish debate on religious education has for the past decade centered on the question whether an *integrated* religious education is possible. While in the past 20 years or so the main question has been whether religious education is suitable in schools at all, the discussion has shifted to what is the most appropriate way to organize the instruction.¹ Topics of discussion have been the suitability of the current model to foster the dialogue skills and other skills necessary for navigating in evolving, diverse and globalized knowledge-societies,² along with convenience of organizing the lessons and quality of instruction to all pupils.

At a deeper level one could describe the change in handling religion in public education as moving from a secularist framework to a »cultural« one:³ religion and religions are more and more seen as an inseparable part of public life, for better or worse, and in general schools try to accommodate religious prac-

¹ Martin Ubani, *Religion and Multiculturalism in Finnish Public Schools. The Secularist-Culturalist Transition*, Münster 2019.

² Vesa Åhs et al., *Encountering Worldviews. Pupil Perspectives on Integrative Worldview Education in a Finnish Secondary School Context*, London 2016.

³ Ubani, *Religion*.

tices and lifestyles of the students especially from minority religions (multiculturalist framework), though the majority religion (Lutheran Christianity) is still either handled in a secularist framework or in a cultural heritage framework. The cultural emphasis on the other hand gives the religions a bit more room in public school, but also reduces religion to customs, diets and practices. One example of these operative frameworks is the discussion surrounding the singing of a traditional spring hymn at graduation festivities: While secularist arguments tried to omit it from the festivities (incidentally one of the key arguments used was that it discriminated against Muslims and members of other religions), cultural heritage became the core argument for continuing the practice.

Similarly to education about religion in public education as whole, religious education is searching for its role and purpose as a post-confessional subject. One aspect that has been recently discussed are the challenges stemming from a lack of cohesivity in the subject.⁴ Currently, the subject seems to lack a clear vision and identity as well as a basis for fostering knowledge and skills in relation to religion. While the structural basis for religious education in Finland has existed since 1920s and was reformed in the 1970s, religious education now needs find a solid base for renewal for it to be relevant in 21st century education, similarly to teacher education in general.

2 Religious Education in Finland

As part of a grand reform in Finnish educational system in the 1970s, the new comprehensive school was established. It was developed according to the ideals of Nordic conceptions of the welfare state and equality so that all Finnish students would get a basic education of similarly good quality. The influences for the reform were taken to great extent from, for instance, East Germany and Sweden. Basically at the same time, academic teacher education was established. That reform also laid the basis for religious education today.

First of all, religious education was kept as a compulsory subject in the new comprehensive school. Religious education is to this day compulsory in basic education (aged 7–16) and upper secondary schools. In practice, religious education is taught at least one hour per week in basic education and has two compulsory courses in upper secondary level. Nowadays, there are 14 different RE syllabi in Finnish schools, and the subject Ethics (Humanism, Philosophy and Human Rights) has existed since 1985. As per their »folk church« status, the members of Lutheran and Orthodox churches automatically go to their respective RE, and students with some connection to other religions go to one of the religious education lessons or ethics, based on affiliation, proximity and the de-

⁴ Martin Ubani et al., *Transition in RE in Finland*, London 2020.

cision of their guardians. In 2018, approximately 87 % of students in Finnish basic education⁵ attended Lutheran RE, 1.6 % Orthodox RE, 2.3 % Islamic RE, 0.5 % other minority RE and 7.3 % attended the Ethics lessons. The pupils who do not participate in any form of religious education or ethics make up 0.7 %.

In contrast to Germany, religious education in Finland is exclusively administered by the state. In the 1970s, the task of religious education in schools was »separated« from the tasks of the Lutheran Church, or other religious communities, though the confessional nature of the subject in fact lessened gradually over the years. Religious education was then developed as a holistic subject that includes Ethics/moral education, personal and social development as parts of its objectives and contents.⁶ As table 1 shows, the development in the curricular aims in basic education has been gradual from Christian confessionalism to an inclusive pedagogical emphasis in comprehensive schools.⁷ The current foci of religious education lie on religious and worldview literacy, dialogue skills, tolerance and social skills, critical thinking, and life management skills.

Table 1: Main Developments of Finnish State Curricula in Lutheran RE in Basic Education

Year	Main Objective	Confessionality
1970	Culturally equipped person, developing personality, caring for neighbours	Bible based (general) Christian teaching, loosening the conception of confessionality
1985	Developing and passing on values and value systems	Offering Biblical themes to develop one's own personal conviction
1994	Comprehensive general knowledge of one's own religion and knowledge of other religions	Confessionality is applied subject to the objectives
2004	General knowledge of one's own religion and of other religions	Teaching with an emphasis on own religion, pedagogical confessionality
2014	General knowledge of one's own religion and of other religions as well as of non-religious convictions, religious pluralism within and outside of traditions	Teaching with an emphasis on own religion and the many forms it takes shape, pedagogical confessionality

⁵ Vipunen, Education Statistics Finland, 2019.

⁶ Arto Kallioniemi/Martin Ubani, Religious Education, Rotterdam 2016.

⁷ Martin Ubani/Kirsi Tirri, Religious Education in Finnish Schools, Wien 2014; Martin Ubani, Contextualising the Contribution of RE Scholarly Communities, Karlstadt 2017.

In the early 2000s, religious education was formally defined as taught »according to one’s own religion« instead of »confessionally«. The solution was a bit complex. Religious education was legally tied to the positive interpretation of rights of religious freedom, but at the same time it was to be as non-confessional and politically neutral as all school education. Basically, the positive interpretation of rights of religious freedom ensures that there is religious education given separately to children with backgrounds in different religious communities. The negative interpretation (freedom from religion) ensures Ethics instruction for the children without religious affiliation as well as that instruction in religious education itself does not guide students towards religious conviction. In fact, research has described the current form of instruction as a »weak confessional«⁸ type because despite the separation of students based on their religious affiliation, the objectives of the instruction include neither faith formation nor devotion.⁹ Table 2 describes the »weak confessional« nature of religious education in Finland.¹⁰

Table 2: The Complex Case of »Weak« Confessionality in Finnish RE Today

Confessionality	Yes/No
contents	some
teaching methods/practices	no
objectives	no
identity assumption	some
organising authority	no
qualification	no
ontology	no
theology	no
organising principle	yes
classroom ethos/inclusivity	no

⁸ Martin Ubani, *Young, Gifted and Spiritual. The Case of Finnish Sixth-Grade Pupils*, Helsinki 2007; Ubani/Tirri, *Religious Education*; Martin Ubani, *Contextualising the Contribution*; Kallioniemi/Ubani, *Religious Education*.

⁹ Kallioniemi/Ubani, *Religious Education*.

¹⁰ Martin Ubani, *What Makes Students Feel Authentic in an Integrated RE Classroom*, London 2018; Anuleena Kimanen, *Complicated Confessionality*, Rotterdam 2015.

It could also be said that the aforementioned legislative change in the 2000s was part of the secularization process of Finnish public education and religious education, which began in the 1960s. This process has involved several notable steps such as less contact between schools and the (Lutheran) Church in general, omitting daily morning devotions (since the 1960s), and the end of pre-screening of text books by the Church in the 1980s. At the same time that the teaching model changed to »according to one's own religion«, the qualification of teachers was became exclusively academic – no membership in the Church or the respective religious community was required any longer.

3 The Curriculum for Religious Education in Finland in 2016

There is an organic relationship between the national curriculum in general and religious education. Religious education is part of the national core curriculum and the trends and emphases that apply to the curriculum in general also apply to RE. In the curriculum reform for Finnish public education in the 2010s, the emphasis was put on providing new applicable learning skills for 21st-century citizens.¹¹ The main goals and aspects of the reform were to provide better conditions for successful teaching and to enable pupils to develop their own lifelong learning skills and prepare them to maintain a sustainable lifestyle. In practice, the curriculum was still subject-based, but in order to meet the challenges of the future, collaborative methods were emphasized,¹² and the skills-based approach was to form the basis of the curriculum. In schools this meant encouraging phenomenon-based projects where pupils work in collaboration with other classrooms and with several teachers on topics that cross subject boundaries.

The skills-based approach was epitomised in the seven transversal competencies that had to be developed in every subject through both content and methods typical of the respective discipline.¹³ The seven competency areas were: 1) Thinking and learning to learn, 2) Cultural competence, interaction and self-expression, 3) Taking care of oneself and managing daily life, 4) Multiliteracy, 5) Information and communication technology competence, 6) Working life competence and entrepreneurship and 7) Participation, involvement and building a

¹¹ Irmeli Halinen et al., *Making Sense of Complexity of the World Today. Why Finland is Introducing Multiliteracy in Teaching and Learning*, Budapest 2015.

¹² Hannele Niemi et al., *The Role of Teachers in the Finnish Educational System. High Professional Autonomy and Responsibility*, Leiden 2018.

¹³ Lauri Palsa/Pekka Mertala, *Multiliteracies in Local Curricula. Conceptual Contextualizations of Transversal Competence in the Finnish Curricular Framework*, London 2019.

sustainable future.¹⁴ The generic skills-based approach is to provide continuation from early public education to professional pre- and in-service learning. For example, these competence areas are mentioned in curricula of basic education and upper secondary school, but similar areas of competence are also in the curriculum for early childhood education and, for instance, in higher education.

In the case of religious education, this meant that its objectives were not only explicitly connected to the three main content areas of religious education (relationship to one's own religion, good life, and world religions) but also to the seven transversal competencies in the curriculum. The overarching aims of religious education are described in the national core curriculum of basic education (2014) as follows:

»The task of instruction of religion is to provide the pupils with extensive general knowledge and ability regarding religion and worldviews. The instruction familiarises pupils with the religion they study and its diversity. It acquaints them with the religious traditions and worldviews in Finland and religions and worldviews elsewhere in the world. The subject promotes an understanding of the relationship between religion and culture and multiliteracy related to religions and worldviews.«¹⁵

Instruction of all religions is subject to this general description. The differentiation between religions becomes evident especially in the content area »relationship to one's own religion«, to some extent also in »good life«, and to a lesser extent in »the world of religions«. Regardless, instruction in all religions is subject to the general objectives of religious education which are explicitly connected in the curriculum with the seven transversal competencies.

The organic relationship between the RE curriculum and the whole national core curriculum can also be seen in practical aspects. In sync with the national curriculum process, the National Agency of Education (FNAE) was and is in charge of curriculum reform. A group of about ten experts was gathered for devising the RE curriculum, which included teacher educators, researchers, and teachers religious education at different levels, including teachers of Orthodox, Islamic, and Jewish religious education. The working group was chaired by a representative of FNAE. Similarly to curriculum development in other subjects, the drafts for religious education were published for public to comment and stakeholders were invited to discuss their views (i. e., Lutheran Church, Catholic Church, Secular Humanists, Union of the Guardians, researchers/teacher educators).

¹⁴ National Core Curriculum for Basic Education, Helsinki 2019.

¹⁵ Ibid. Translation M.U.

4 RE Teacher Education in Finland and New Learning Skills

In Finland, religious education is taught usually in grades 1–6 by generalist primary school teachers and in grades 7–9 and general upper secondary school by specialized subject teachers. Concretely, the studies for subject teachers in Finland include a master-level university degree, 60 credits of teacher pedagogical studies, 120 credits of studies in one teaching subject and 60 credits of studies in other school subjects. The primary school teachers have a Master of Education including 60 credits of pedagogical studies and a course on Religious Education didactics of usually 3–5 credits. (Act on the Qualification Requirements for Teaching Staff 986/1998, Changed Act 865/2005, 10 §) Typically, the subject teachers have a Master's level degree in theology or religious studies and have studied one or several other subjects such as psychology, ethics, health studies, history and philosophy. Some may even have a qualification to teach two different religions in public education. Primary school teachers are educated in the teacher education departments of all universities in Finland, while RE subject teacher education is offered only at the universities of Helsinki, Eastern Finland and Turku.

The Finnish Ministry of Education and Culture funded several projects in 2015–2021 in order to develop and maintain quality in teacher education, schools and learning in public education in Finland. A research-based project named »21st-century skills, multiple literacies and developing RE teacher education« was conducted from 2018 to 2021 (€ 300.000). This was operated jointly by the University of Eastern Finland and University of Helsinki and led by professor Martin Ubani, with professor Arto Kallioniemi as co-partner.¹⁶ The project also acknowledged recent developments in higher education policy and curriculum developments in the 2010s with regards to the Bologna process, more generic bachelor's degrees, applicable 21st-century learning skills and worklife relevance.

The project evaluated the relevance of the whole academic education, including the major studies in theology or religious studies of an RE teacher, to their professional development in order to develop the teacher education to meet with the requirements of 21st-century society and current educational policy emphases on new learning skills. As indicated above, the professional education of RE teachers includes only 1/5 educational studies, while 4/5 is done in subject de-

¹⁶ Martin Ubani et al., 21. Vuosisadan Taidot, Monilukutaito ja Katsomusaineiden Opettajakoulutuksen Kehittäminen, Joensuu 2021; Arto Kallioniemi et al., Suomalaisen Aineenopettajakoulutuksen Kehittäminen 2000-Luvulla, Helsinki 2021; Kaisa Viinikka et al., Religious Education Subject Teacher Education in the 2000s. Some Finnish Perspectives, Tübingen 2022.

partments. Furthermore, each department may have and support a different kind of view of expertise, but still often the development of teacher education has focused mainly on the pedagogical studies. Therefore, the project looked at the contribution of all the academic education (major studies, pedagogical studies, teaching practices) in the professional requirements and development of RE teachers. The project published several articles, a report in Finnish, and has also published some discussions in English. In addition, the project produced one PhD study by Dr. Kaisa Viinikka.¹⁷ The project included also an international evaluation team, who were professor Jenny Berglund, University of Stockholm, Sweden, professor Arniika Kuusisto, University of Stockholm, Sweden, professor Rob Freathy, University of Exeter, UK, and professor Henrik Simojoki, University of Bamberg, Germany.

In addition to empirical results and curricular revisions in theology, the project produced a full report in Finnish:¹⁸ The outcomes have also been reported in brief in English.¹⁹ The detailed outcomes of the project were 13 recommendations for the development of subject teacher education in Finland in light of the new 21st-century learning skills framework.²⁰

1. Subject teacher education should be viewed, evaluated, and developed as a whole that includes pedagogical studies and teacher practices but also major studies in theology and religious studies.
2. The integration of generic skills into new courses should align with the terminology, foundations, and emphases along with the views on the role of 21st-century skills in the education of the host institution.
3. Both institutions (teacher education and theology) should share a conception of 21st-century generic skills.
4. The 21st-century skills framework brings a new tool for evaluating the work-skills-relevance of studies in theology and may support overcoming the fragmented nature of studies. The discipline-based core contents should be analysed in light of these skills.
5. There is a need to critically examine the structures of teacher education in order to support multi-qualification along with coherent professional competence.
6. During the whole teacher education (five years) there should be supported reflection where contents are explicitly related to one's professional development.

¹⁷ Kaisa Viinikka, 21st Century Skills and RE Teacher Education. A Case Study of Finnish Religious Education Student Teachers and Their Professional Development, Joensuu 2021.

¹⁸ Ubani et al., 21. Vuosisadan Taidot.

¹⁹ Viinikka et al., Religious Education Subject Teacher Education in the 2000s.

²⁰ Ubani et al., 21. Vuosisadan Taidot.

7. In order to develop 21st-century skills as teachers' professional skill, the pre-service teachers should reflect their generic skills, meaning both the use of such skills in their teaching and their ability to strengthen the generic skills of their students. The pre-service teachers should be able to define professional learning objectives and evaluate their progress in these respective professional skill areas.
8. The development of teacher education as a whole should be based on the competence in higher education. Regardless of the field, the new researchers should study university pedagogy as part of their worklife skills.
9. As generic skills and worklife skills are already incorporated in curricula, the next focus of research and development should be on how these objectives are implemented in practice.
10. Professional learning with regards to 21st-century skills can be supported in different ways in the curricula such as in objectives, alternative courses, exercises and tasks and/or in evaluation.
11. As knowledge about 21st-century skills in teaching, worklife skills and professional development has increased, sharing best practices and a coordinated development of knowledge would benefit institutions, teachers and students.
12. The development of didactics of RE should also acknowledge the integral role of generic skills, skills-based learning and instruction, and multi-modal literacies in recent curricular policy and thought.
13. There is a demand for in-service training on professional skills concerning 21st-century skills and their role for public education curricula for the faculty who work in teacher education. Here, contact seminars between policy authorities and faculty from theology and religious studies are advised.

In sum, the key for developing RE teacher education in light of 21st-century skill is to prioritise three aspects in the professional development of RE student teachers: 1) to have 21st-century skills, 2) to teach with 21st century skills and 3) to facilitate learning in 21st century skills in school. All these require different kinds of approaches, perspectives, and practices in the comprehensive education of teachers.

5 Discussion: Toward New Professionalism in RE in the 21st Century

For religious education in Finland to be able to renew itself and continue being an organic part of public education as a whole, there is a need for conceptualizing the skills and knowledge related to religion and worldviews in a coherent

manner that is suitable to recent educational trends,²¹ but also to the academic disciplinary knowledge related to religion. In the discussion concerning 21st-century skills, new learning skills, or skills-based learning in education there has been a tendency to place the skills-approach in opposition to subject-specific learning.²² In Finland, this trend is problematic with regards to learning in religious education, as the role of »religion« in the »weak confessional« type of religious education has been diminished to being the source of reflection or a phenomenon to be learned *about*, and the skills or normative basis for knowledge about religion is perceived in a very generic manner. Indeed in contrast to the German situation, religious education in schools (and its didactics) and the evolving academic study of theology and religious studies have had no relationship whatsoever in the past decades. This development is akin to the British situation as discussed in other studies.²³

»Religious literacy« has been advocated as a possible bridging concept between academic disciplinary knowledge on theology and religion and the 21st-century skills-based learning.²⁴ In teacher education in Finland there is an increased need to explicate what role skills and knowledge relating to religion have in the professionalism of a person teaching religious education. I have argued elsewhere that religious literacy as a critical professional skill of teachers should entail not only reflective meta-cognitive understanding of how to promote religious literacy as a curricular objective – an objective of learning –, but should also include an understanding of religious literacy as a quality criterion when evaluating the practices and curricula of the schools and of the political normative aspect inherent in the very concept of religious literacy.²⁵ When rooting »religious literacy« in academic research and disciplines, theology, religious studies and the interdisciplinary research on religion should not merely been seen as providers of content to religious education (»what needs to be learned«) but also as the sources of tools for gaining knowledge about religion (»how to obtain valid knowledge«) and how to understand religion (»what are the criteria for good knowledge about religion«). In other words, the connection of religious literacy to academic disciplines should be thorough, so that religious literacy as a 21st-century skill is not reduced to just knowledge about religion, or even as an

²¹ Ubani et al., RE in Finland in Transition.

²² Viinikka, 21st Century Skills and RE Teacher Education.

²³ Martin Ubani, Religion, Literacy and Theology. Toward Socially Sustainable Religious Education, London 2023; Rob Freathy/Ann Davis, Theology in Multi-Faith Religious Education. A Taboo to be Broken?, London 2019; Terence Copley, Teaching Religion. Sixty Years of Religious Education in England and Wales, Exeter 2015.

²⁴ Ubani, Religion, Literacy and Theology.

²⁵ Martin Ubani, Religious Literacy as a 21st Century Skill for all Teachers 2021, 181.

application of critical thinking skills with a focus on religion, but is viewed as a distinctive domain of skills within the 21st-century skills framework.

Whether future religious education in Finland will be integrated or not, there is a clear need for revision and for developing a solid normative basis suitable for 21st-century education about religion in public education from early childhood education to professional education and beyond. The challenge of cohesion does not only concern religious education, but teacher education, too. In international comparisons, Finnish teacher education has been shown to value research-based approach and skills of teachers as the basis of autonomous professionalism.²⁶ It has also been shown to support a balanced development of the teachers' personal and professional competencies and their subjective pedagogical theories.²⁷ For the future of religious education practice, it is essential that the teachers – primary school teachers or subject teachers – have been able to integrate religious literacy into his or her professional skill set so that the teachers have religious literacy, are able to teach with religious literacy and to help the students to gain religious literacy. A skills base among teachers that is »applicable« will be one that is characteristic of a 21st-century skill and will have to tackle changing situations, regardless whether that change concerns the curriculum or the way in which the subject is organised.

²⁶ Wing On Lee, *Comparative Analysis of High Performing Education Systems. Teachers, Teaching and Teacher Education as Factors of Success*, Singapore 2014; Wing On Lee/Jennifer Pei-Ling Tan, *The New Roles for Twenty-First-Century Teachers. Facilitator, Knowledge Broker, and Pedagogical Weaver*, Leiden 2018.

²⁷ Jari Lavonen/Seppo Laaksonen, *Context of Teaching and Learning School Science in Finland. Reflections on PISA 2006 Results*, Hoboken 2009; Kaisa Viinikka et al., *Religious Education as a 21st Century Practice. A Quantitative Study of the Perceptions of In-service and Pre-service Teachers Concerning New Learning Skills*, London 2021.

Bildung von Religionslehrer:innen in Norwegen

Renate W. Banschbach Eggen

Einleitung

Große kulturelle und religiöse Diversität, eine wachsende Anzahl stark divergierender Wirklichkeitsauffassungen und eine zunehmende Individualisierung auch im religiösen Bereich sind Herausforderungen, denen die meisten europäischen Länder heute gegenüberstehen. Dabei handelt es sich um Herausforderungen, die nicht zuletzt mit menschlichen Überzeugungen, Glauben oder Lebensanschauungen zu tun haben – mit Themen also, die gerade auch im Religionsunterricht ihren Platz haben. Die Frage, wie der Religionsunterricht in Schulen und die Ausbildung der Lehrkräfte aussehen sollte, um den soziokulturellen Herausforderungen einer Gesellschaft gewachsen zu sein, ist deshalb eine berechnete und wichtige Frage.

Vorträge, Workshops und Diskussionen der Heidelberger Konsultation haben deutlich gemacht, dass diese Frage sehr unterschiedlich beantwortet werden kann. Der vorliegende Beitrag präsentiert die norwegische Antwort auf die Frage nach einem dem 21. Jahrhundert angepassten Religionsunterricht und versucht, wichtige Hintergründe und Voraussetzungen zu beleuchten.

Norwegen ist flächenmäßig ungefähr so groß wie Deutschland, hat aber mit fünfzehn Millionen Einwohnern nur ein Sechzehntel der Bevölkerungszahl. Das ergibt, verglichen mit Deutschland, einen wesentlich besser überschaubaren Ausgangspunkt für zentrale gesellschaftliche Aufgaben des Staates, auch wenn große geographische Abstände und starke Variationen in der Bevölkerungsdichte Herausforderungen mit sich bringen. In den meisten öffentlichen Bereichen hat Norwegen eine einheitliche nationale Struktur und Organisation. Das gilt auch für das Bildungssystem. Inhalt und Aufgaben der verschiedenen Bildungswege sind in nationalen Vorschriften und Richtlinien festgelegt und im ganzen Land in der gleichen Weise organisiert.

Norwegische Schulen sind grundsätzlich Gemeinschaftsschulen mit innerer Differenzierung: Alle Lernenden werden gemeinsam unterrichtet. Schülerinnen und Schüler mit lernbezogenen Herausforderungen werden innerhalb der

Lerngruppen individuell gefördert.¹ In Bezug auf den Religionsunterricht ergibt sich daraus rein strukturell die Möglichkeit, dass alle gleichaltrigen Schüler und Schülerinnen am selben Religionsfach teilnehmen können. Das ist seit 25 Jahren nicht nur eine Möglichkeit, sondern entspricht der tatsächlichen Situation in Norwegen. Seit 1997 ist das Religionsfach an der norwegischen Grundschule ein Schulfach wie jedes andere, an dem normalerweise alle Schüler teilnehmen müssen. Der Lehrplan des Faches ist, wie in allen anderen Schulfächern, eine nationale Vorschrift, die vom Ministerium für Ausbildung und Forschung festgelegt wird. Dasselbe gilt für die Ordnungen für das Lehramtsstudium im Fach Religion. Religionsgemeinschaften haben keinen formellen Einfluss auf den Inhalt des Faches, weder auf das Religionsfach in der Schule noch auf den Inhalt des Studienfachs.

Zahlen und Fakten zum Religionsunterricht und zur Ausbildung von Lehrkräften für das Religionsfach in Norwegen

Die zehnjährige Grundschule ist für alle Kinder und Jugendlichen in Norwegen obligatorisch. Danach haben alle Jugendlichen ein Recht auf weitere drei Jahre weiterführende Schule. Die weiterführende Schule in Norwegen ist in unterschiedliche Bildungswege aufgeteilt. Hier kann entweder die Studienreife erlangt werden oder ein Berufsabschluss. Religionsunterricht wird in der Grundschule auf allen zehn Klassenstufen erteilt. In der weiterführenden Schule ist der Religionsunterricht auf die 12. Klassenstufe begrenzt und wird nur innerhalb derjenigen Bildungsgänge erteilt, die zur Studienreife führen.

Die Ausbildung zur Religionslehrkraft an der zehnjährigen Grundschule erfolgt im Rahmen des allgemeinen Lehramtsstudiums. Sie besteht aus einem Masterstudium mit integrierten schulpraktischen Phasen von insgesamt 110 Tagen Dauer. Hier gibt es zwei Linien, zum einen den Studiengang für Lehrkräfte der Klassenstufen eins bis sieben und zum andern den Studiengang für Lehrkräfte der Klassenstufen fünf bis zehn. »Religion« ist in beiden Studiengängen ein Fach, das zusätzlich zu den obligatorischen Studienfächern Norwegisch und Mathematik gewählt werden kann, entweder als ein Fach mit 30 oder 60 ECTS-Punkten oder als Masterfach mit 120 ECTS-Punkten.

¹ Das norwegische Schulsystem ist vor dem Hintergrund des starken Einflusses der sozialdemokratischen Partei auf die norwegische Schulpolitik der Nachkriegszeit zu verstehen, deren Ideologie zufolge Schule ein Ort sozialer Gleichheit sein soll; vgl. Geir Skeie, Religion and Education in Norway, in: Religion and Education in Europe. Developments, Contexts and Debates, hg. von Robert Jackson u. a., Münster u. a. 2007, 221–242, 228 f.

Das Lehramtsstudium für die weiterführenden Schulen besteht in einem Masterstudium in schulrelevanten Fächern und einer zusätzlichen praktisch-pädagogischen Ausbildung, die entweder als einjähriges Studium (nach Abschluss eines fünfjährigen Masterstudiums) erfolgt oder in ein fünfjähriges Masterstudium – das sogenannte *Lektorstudium* – integriert sein kann. Mit einem Fachstudium von mindestens 60 ECTS-Punkten entweder in Theologie, Religionswissenschaft oder Philosophie qualifiziert dieser Bildungsweg für den Religionsunterricht an der weiterführenden Schule und für den Religionsunterricht in den Klassenstufen acht bis zehn der Grundschule.

Die Ausbildung der Lehrkräfte aller Schularten ist durch nationales Recht geregelt. Die Zuständigkeit für Lehramtsstudien liegt beim norwegischen Ministerium für Bildung und Forschung. Dieses regelt sowohl Prüfungsordnungen als auch Inhalte und Ziele der Studienfächer. Das Studium zur Lehrkraft für das Religionsfach bildet hier keine Ausnahme. Die Richtlinien für dieses Studienfach sind in derselben Weise strukturiert und beinhalten dieselben disziplinübergreifenden Perspektiven wie alle anderen Studienfächer des Lehramtsstudiums. So sind auch Inhalte und Ziele des Religionsstudienfachs unter Anwendung der im norwegischen »Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen«² verankerten Kategorien »Wissen, Fertigkeiten und Generelle Kompetenz« definiert. Da der norwegische Qualitätsrahmen an den Europäischen Qualitätsrahmen für lebenslanges Lernen gekoppelt ist,³ wird dadurch nicht nur die nationale Einheitlichkeit des Religionsstudienfachs, sondern auch internationale Transparenz und Vergleichbarkeit gewährleistet. Dasselbe gilt für das Religionsfach in der Schule.

Der Inhalt des Lehramtsstudiums ist in Norwegen stark auf die Aufgaben und Herausforderungen des Schulunterrichts ausgerichtet. Inhalte und Arbeitsweisen, die im Lehrplan eines Schulfachs vorgegeben sind, bilden eine wichtige Grundlage für Inhalte und Arbeitsweisen im zugehörigen Studienfach. Die Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern ist folglich unlöslich verknüpft mit der Entwicklung und den Herausforderungen des Religionsfachs in der norwegischen Schule.

² Ministry of Education and Research, The Norwegian Qualifications Framework for Lifelong Learning (NQF), Oslo 2011.

³ Ministry of Education and Research, The referencing of the Norwegian Qualifications Framework for Lifelong Learning to the European Qualifications Framework (EQF) and self-certification to the Qualifications Framework of the European Higher Education Area (QF-EHEA), Oslo 2012.

Das Religionsfach in der norwegischen Grundschule

Das Religionsfach in der norwegischen Grundschule ist ein ordentliches Schulfach für alle Schülerinnen und Schüler. Der Lehrplan unterliegt denselben fachübergreifenden Bestimmungen und folgt denselben didaktischen Prinzipien wie andere Schulfächer. Das Religionsfach in der Grundschule hat allerdings als einziges Schulfach eine eigene gesetzliche Verankerung im norwegischen Ausbildungsgesetz. In dessen Paragraf 2 Artikel 4 ist festgelegt, dass das Religionsfach ein reguläres Schulfach für alle Schüler ist, dass im Religionsunterricht keine Verkündigung stattfinden darf und dass der Unterricht unterschiedliche Weltreligionen und Lebensanschauungen in objektiver, kritischer und pluralistischer Weise präsentieren muss. Außerdem ist festgelegt, dass der Religionsunterricht zu gegenseitigem Verständnis und Respekt und zum Dialog zwischen Menschen mit unterschiedlichen Auffassungen in Glaubens- und Lebensanschauungsfragen beitragen soll.⁴ Heute ist das norwegische Religionsfach laut Gesetz also ein konfessionsfreies bzw. religions- und weltanschauungsneutrales Fach.

Die entscheidende Änderung kam Ende der Neunzigerjahre im Zusammenhang einer grundlegenden Erneuerung der Lehrpläne für die Grundschule. Bis dahin war der Religionsunterricht an norwegischen Schulen in erster Linie Christentumskunde, verankert in einem lutherischen Glaubensverständnis. Eine konfessionelle Trennung in evangelischen und katholischen Religionsunterricht gab es in Norwegen nie. Seit der Einführung der Reformation in Norwegen im Jahre 1537 und bis zur Trennung von Staat und Kirche 2012 war der lutherische Glaube die offizielle Reichs- bzw. Staatsreligion in Norwegen. Erst Mitte des 18. Jahrhunderts wurden andere Konfessionen zugelassen. Das hat dazu geführt, dass die evangelisch-lutherische Kirche nie wirklich Konkurrenz bekam. Bis Mitte der 1960er Jahre bestimmte die Kirche den Inhalt des Religionsunterrichts bzw. der Christentumskunde, deren Aufgabe darin bestand, den Schülern die evangelisch-lutherischen Glaubensinhalte zu vermitteln und sie auf die Konfirmation vorzubereiten. Ab 1969 wurde der Unterricht allerdings stärker der Schulleitung unterstellt. Gleichzeitig entwickelte sich der 1956 gegründete Human-Ethische Verband Norwegens zu einer immer deutlicheren Stimme in der norwegischen Gesellschaft. 1974 führte unter anderem die nachhaltige Initiative des Human-Ethischen Verbandes dazu, dass ein alternatives Unterrichtsfach eingerichtet wurde. Das Fach *Lebensanschauung*⁵ konnte von Schülern gewählt

⁴ Ministry of Education and Research, Act relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act), 24. 6. 2020, <https://lovdata.no/NLE/lov/1998-07-17-61/§2-4> (Stand: 24. 02. 2023).

⁵ Der norwegische Begriff *livssyn* beinhaltet in diesem Zusammenhang eine besondere Gewichtung moralischer Reflexion und ethischer Werte. Als deutsches Äquivalent er-

werden, deren Eltern nicht der Staatskirche angehörten. Diese zweigleisige Lösung mit den Fächern Christentumskunde und Lebensanschauungskunde als alternative Schulfächer existierte bis zur großen Grundschulreform Ende der neunziger Jahre.

1997 wurde die Grundschule in Norwegen von neun Klassenstufen auf zehn Klassenstufen erweitert, indem das Alter für den Schulanfang von sieben auf sechs Jahre gesenkt wurde. In diesem Zusammenhang wurden gänzlich neue Lehrpläne entwickelt und ein neues Ausbildungsgesetz erarbeitet. Für das Religionsfach brachte diese Grundschulreform eine fundamentale Umwälzung mit sich. Das Religionsfach wurde zum regulären Schulfach, an dem alle Schüler teilnehmen müssen. Von nun an hat die Kirche kein Mitspracherecht mehr in Bezug auf den Inhalt des Religionsunterrichts. Der Unterricht soll nicht länger Schülern der Majoritätsbevölkerung Wissen über ihren eigenen Glauben vermitteln, sondern er soll Respekt und gegenseitiges Verstehen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religions- oder Lebensanschauungszugehörigkeit fördern und ihnen ein gemeinsames Wertefundament vermitteln. Auf diese Weise soll der Religionsunterricht die Schüler auf eine aktive Teilnahme an einer zunehmend pluralistischen Gesellschaft vorbereiten.

Religiöse Vielfalt in Norwegen

Eine religiöse Pluralisierung war in Norwegen überhaupt erst nach Mitte des 18. Jahrhunderts möglich. Bis dahin war es norwegischen Staatsbürgern verboten, aus der Staatskirche auszutreten oder eigene Religionsgemeinschaften zu gründen. Allerdings machte sich in vielen Teilen des Landes bereits Ende des 17. Jahrhunderts eine wachsende Laienbewegung bemerkbar, die unter anderem durch die Gründung verschiedener Gemeinschaften Innerer und Äußerer Mission zu einer christlichen Vielfalt innerhalb der Staatskirche führte. Bis heute prägt diese Vielfalt christlicher Glaubensgemeinschaften die religiöse Landschaft Norwegens. Als 1845 durch das sogenannte Dissidentengesetz die Gründung von Glaubensgemeinschaften außerhalb der Staatskirche erlaubt wurde, etablierten sich zudem andere christliche Glaubensgemeinschaften in Norwegen. Die erste katholische Gemeinde wurde 1843 in Oslo gegründet. Um 1850 etablierten sich

scheint *Lebensanschauung* deshalb hier präziser als der Begriff *Weltanschauung*; vgl. Elisabet Haakedal, From Lutheran Catechism to World Religions and Humanism. Dilemmas and Middle Ways through the Story of Norwegian Religious Education, in: British Journal of Religious Education 23 (2001), 88–97, 91. Im Weiteren wird der norwegische Ausdruck *livssyn* deshalb mit dem Ausdruck *Lebensanschauung* übersetzt, wenngleich er weitgehend mit dem im deutschen Diskurs üblicheren Begriff *Weltanschauung* übereinstimmt.

die Methodisten in Norwegen, 1857 die Baptisten und 1906 die Pfingstgemeinde. Die erste orthodoxe Gemeinde wurde 1931 gegründet.

Nachdem die evangelisch-lutherische Kirche fast 500 Jahre lang die Staatskirche Norwegens gewesen war, wurden nach einem längeren Prozess⁶ Staat und Kirche 2017 endgültig voneinander getrennt und die Norwegische Kirche wurde als selbständiges Rechtssubjekt etabliert. 2021 waren annähernd 65 % der Bevölkerung Mitglieder der Norwegischen Kirche.⁷ Obwohl ihre Mitgliederzahl in den letzten Jahren gesunken ist und die Anzahl der Mitglieder sich in keiner Weise in der Anzahl der Gottesdienstbesucher widerspiegelt, spielt die Norwegische Kirche weiterhin eine wichtige Rolle in der norwegischen Gesellschaft. Das wird besonders deutlich bei wichtigen nationalen Begebenheiten und in Krisensituationen, in denen die Rituale der Norwegischen Kirche und ihre Kompetenz der Trauerbearbeitung einen deutlichen Bedarf erfüllen.

Die dominierende Stellung der Norwegischen Kirche hat unweigerlich die norwegische Sichtweise im Blick auf die religiöse Vielfalt in Norwegen geprägt. So wird in offiziellen statistischen Darstellungen zur Religionsvielfalt in Norwegen in der Regel von vornherein zwischen Glaubensgemeinschaften innerhalb der Norwegischen Kirche und Glaubensgemeinschaften außerhalb der Norwegischen Kirche unterschieden. Die religiöse Vielfalt außerhalb der Norwegischen Kirche wird dann zunächst in christliche Glaubensgemeinschaften und nicht-christliche Religionsgemeinschaften unterteilt. Laut offizieller norwegischer Statistik gehören von den über 700.000 Mitgliedern, die per 1. September 2022 in Glaubens- und Lebensanschauungsgemeinschaften *außerhalb* der evangelisch-lutherischen Norwegischen Kirche registriert waren, über 50 % christlichen Glaubensgemeinschaften an. Ungefähr 25 % gehören dem Islam an, 3,1 % dem Buddhismus, 1,8 % dem Hinduismus und rund 15 % dem Human-Ethischen Verband. Juden machen mit lediglich 741 Mitgliedern nur 0,1 % der Glaubens- und Lebensanschauungsgemeinschaften außerhalb der Norwegischen Kirche aus.⁸

Die Übersicht lässt die relative Größe des Human-Ethischen Verbandes deutlich werden. Der 1954 gegründete Human-Ethische Verband Norwegens ist heute relativ zur Bevölkerungszahl einer der größten nichtreligiösen humanistischen Verbände überhaupt. In der Diskussion um das Religionsfach in Nor-

⁶ Ausführlich hierzu Ulla Schmidt, State, Law and Religion in Norway, in: Nordic Journal of Religion and Society 24 (2011), 137–153.

⁷ Statistics Norway, Church of Norway, 2020, www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/den-norske-kirke (abgerufen am: 24.02.2023).

⁸ Statistics Norway, Religious communities and life stance communities, 2022, www.ssb.no/en/kultur-og-fritid/religion-og-livssyn/statistikk/trus-og-livssynssamfunn-utanfor-den-norske-kyrkja (Stand: 24.02.2023). Die zur Kategorie »Philosophy« angegebenen Zahlen repräsentieren weitgehend den Human-Ethischen Verband.

wegen ist er eine wichtige Stimme.⁹ So hat er, wie bereits erwähnt, dazu beigetragen, dass in den siebziger Jahren in der Schule parallel zum Religionsfach ein Lebensanschauungsfach eingerichtet wurde. Ende der Neunzigerjahre entfachte die Einführung des neuen Religionsfachs für alle Schüler erneut eine starke Diskussion, in der der Human-Ethische Verband eine zentrale Rolle spielte.

Der Streit um das neue Religionsfach

Ein wichtiger politischer Grund für die Einführung des neuen Religionsfachs 1997 war die Erkenntnis, dass die zunehmende Pluralisierung der norwegischen Gesellschaft Herausforderungen mit sich bringt, auf die Kinder und Jugendliche in der Schule vorbereitet werden müssen. Das neue Religionsfach sollte ebendies gewährleisten, indem im Religionsunterricht allen Schülern die Möglichkeit gegeben werden sollte, sich miteinander über existentielle und religiöse Fragen auseinanderzusetzen und sich Wissen sowohl über die eigene Religion oder Lebensanschauung anzueignen als auch über die der Anderen. Um die Teilnahme aller Schüler am Religionsunterricht zu sichern, schränkte man im neuen Religionsfach deshalb das Recht auf Unterrichtsbefreiung bedeutend ein.¹⁰ Gleichzeitig ging es den Politikern jedoch auch darum, alle Schüler mit dem Christentum als Grundlage der norwegischen Kultur vertraut zu machen und eine gemeinsame Werteplattform zu sichern. Deshalb wurde entschieden, dass dem Christentum mindestens die Hälfte des Lehrstoffes gewidmet sein musste.

Die Einführung des neuen obligatorischen Religionsfachs führte unmittelbar zu Protesten von Seiten unterschiedlicher Glaubens- und Lebensanschauungsgemeinschaften, die insbesondere vom Human-Ethischen Verband Norwegens und ihm angehöriger Eltern und von muslimischer Seite weiterverfolgt wurden. Die Angelegenheit wurde vor Gericht gebracht, mit der Begründung, dass der norwegische Staat das Recht der Eltern verletze, ihre Kinder in Übereinstimmung mit der eigenen Glaubensüberzeugung zu erziehen. Nachdem der Staat vom obersten Gerichtshof Norwegens freigesprochen worden war, wandten sich Eltern zusammen mit dem Human-Ethischen Verband Norwegens an die UN-Menschenrechtskommission und den Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte. In beiden Instanzen wurde den Anklägern recht gegeben.¹¹

⁹ Geir Skeie/Oddrun Marie Hovden Bråten, Religious Education at Schools in Norway, in: Religious Education at Schools in Europe, Part 2: Northern Europe, hg. von Martin Rothgangel u. a., Göttingen 2014, 209–236, 212.

¹⁰ Vgl. Skeie, Religion, 228 f.

¹¹ Vgl. Sidsel Lied, The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy Subject KRL in Strasbourg, in: British Journal of Religious Education 31 (2009), 263–276.

Die Urteile des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UN-Menschenrechtskommission führten dazu, dass das Recht auf Unterrichtsbefreiung wieder ausgeweitet wurde. Seitdem können Eltern eine Befreiung ihres Kindes von Unterrichtsaktivitäten fordern, die mit ihrer eigenen Glaubensüberzeugung in Konflikt geraten. Das Recht auf Unterrichtsbefreiung gilt jedoch nur für Aktivitäten, eine Befreiung von fachlichem Wissensinhalt ist nicht möglich. Darüber hinaus ist das Recht auf Unterrichtsbefreiung nicht auf den Religionsunterricht beschränkt, sondern gilt für alle Schulfächer. Der quantitative Unterschied zwischen Christentum und anderen Religionen und Lebensanschauungen wurde beibehalten. Die Urteile des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte und der UN-Menschenrechtskommission haben jedoch deutlich gemacht, dass ein Religionsfach für alle Schüler eine qualitativ gleichwertige Behandlung aller Religionen ernst nehmen muss. Das führte bei der nächsten Lehrplanreform (2006) dazu, dass der Inhalt des Religionsfachs unter anderem dahingehend geändert wurde, dass die Sonderstellung des Christentums im Religionsunterricht nun eher quantitativer als qualitativer Art ist. In den neuesten Lehrplänen, die im Rahmen der letzten Lehrplanreform (2020) erarbeitet wurden, tritt noch deutlicher hervor, dass der Behandlung aller Religionen, auch des Christentums, eine religionswissenschaftliche Perspektive zugrunde gelegt wird.

Die Gewichtung von Christentum und anderen Religionen und Lebensanschauungen im Religionsunterricht ist jedoch seit der Einführung des neuen Religionsfachs 1997 immer wieder Gegenstand politischer Diskussionen gewesen, die zeitweise einen recht bedeutenden Platz im norwegischen Medienbild eingenommen haben – insbesondere dann, wenn politische Kompromisse in Koalitionsverhandlungen von Regierungen gesucht wurden, an denen die Christliche Volkspartei beteiligt ist. Wie der Name besagt, ist die politische Ideologie der Christlichen Volkspartei in einer christlichen Wirklichkeitsauffassung verankert, und die Bibel ist eine zentrale Grundlage ihres Wertefundaments. Eine deutliche Sonderstellung des Christentums im Religionsunterricht ist für sie deshalb ein wichtiges politisches Anliegen.

Die politische Diskussion um die Sonderstellung des Christentums hat insbesondere auch in Namensänderungen des neuen Religionsfachs ihren Niederschlag gefunden. Das 1997 eingeführte Fach erhielt den Namen »Christentumskunde mit Religions- und Lebensanschauungsorientierung« (»Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering« – KRL). Auf die Urteile des Europäischen Gerichtshofs und der UN-Menschenrechtskommission hin wurde der Name jedoch 2002 erst zu »Christentums-, Religions- und Lebensanschauungskunde« (»Kristendoms-, religions- og livssynskunnskap« – KRL) und 2008 schließlich zu »Religion, Lebensanschauung und Ethik« (»Religion, livssyn og etikk« – RLE) geändert. 2015 erfolgte – wiederum auf Initiative der Christlichen Volkspartei hin – eine nochmalige Namensänderung: Trotz

starker Einwände von fachlicher und sogar kirchlicher Seite wurde der Ausdruck »Christentum« wieder explizit in den Namen aufgenommen. Das Fach wurde umbenannt in »Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik« (»Kristendom, religion, livssyn og etikk« – KRLE) und hat diesen Namen seither behalten. Denselben Namen trägt das Studienfach, das für den Religionsunterricht an Grundschulen qualifiziert.

Nach den letzten Änderungen im Kielwasser des Urteils der UN-Menschenrechtskommission beruhigte sich die Debatte um das Religionsfach nach 2008 recht schnell. Heute ist »Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik« ein allgemein akzeptiertes Fach, an dem grundsätzlich alle Schüler teilnehmen.

Fachlicher und fachdidaktischer Inhalt des Studienfachs »Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik« (CRLE)

Im Folgenden liegt der Fokus auf der Ausbildung zur Religionslehrkraft für die Grundschule und damit auf dem Studienfach »Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik« (CRLE). Wie oben erwähnt können Studierende wählen, ob sie dieses Studienfach mit 30 oder 60 ECTS-Punkten oder als Masterfach absolvieren wollen. Inhaltlich repräsentiert die zweite 30-ECTS-Punkte-Einheit eine Vertiefung in den Inhalten und Arbeitsweisen, die in der ersten 30-ECTS-Punkte-Einheit behandelt werden.

Einleitend wird in den nationalen Richtlinien¹² für das Studienfach betont, dass Wissen über die Vielfalt von Religionen und Lebensanschauungen, verschiedene Werte und Anschauungen, sowie Säkularisierung, Migration und Globalisierung im Zentrum des Schul- und des Studienfachs stehen. Gleichzeitig ist ausdrücklich festgehalten, dass auch christlichem Glauben und christlicher Tradition, als Grundvoraussetzungen norwegischer Kultur, ein zentraler Platz zukommt. Inhaltlich müssen die vier Hauptbereiche »Fachdidaktik«, »Christentum«, »andere Religionen und Lebensanschauungen« sowie »Ethik und Philosophie« abgedeckt sein. Der Bereich »andere Religionen und Lebensanschauungen« umfasst Judentum, Islam, Hinduismus und Buddhismus sowie Sikhismus, neureligiöse Bewegungen und humanistische Lebensanschauungen.

Bei der Vermittlung des fachlichen Inhalts kommt religionsdidaktischen Perspektiven großes Gewicht zu. Studierende sollen mit Arbeitsformen vertraut

¹² National Council for Teacher Education, National Guidelines for the Primary and Lower Secondary Teacher Education Programme for Years 1–7 und National Guidelines for the Primary and Lower Secondary Teacher Education Programme for Years 5–10, Oslo 2017, www.uhr.no/en/resources/documents-and-reports-in-english/.

gemacht werden, die sich für den Schulunterricht eignen. Arbeit mit Texten und Erzählungen und die Arbeit mit ästhetischen Ausdrucksformen spielen dabei eine wichtige Rolle, aber auch der religionswissenschaftliche Vergleich unterschiedlicher Religionen und ihrer Ausdrucksformen. Die grundlegenden Fertigkeiten (Schreiben, Lesen, Rechnen, digitale Fertigkeit) sollen bei der Wahl unterschiedlicher Arbeitsformen berücksichtigt werden.

Im Masterstudium liegt der Schwerpunkt auf der selbständigen Auseinandersetzung mit Fragen, die für den Religionsunterricht in der Schule relevant sind. Durch das Erlernen von Methoden und theoretischen Perspektiven sowie die Auseinandersetzung mit religionsdidaktischer Forschungsliteratur sollen Studierende dazu befähigt werden, in ihrer Masterarbeit (30 ECTS-Punkte) schulrelevante Problemstellungen zu erforschen.

Der konkrete Inhalt des Studienfachs ist eng an den Lehrplan des Schulfachs geknüpft. Inhalt und Arbeitsweisen in Vorlesungen und Seminaren werden oftmals explizit im Lehrplan verankert. Neben den Kompetenzzielen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die sogenannten Kernelemente zu beachten. In den 2022 verabschiedeten Lehrplänen sind zu jedem Schulfach Kernelemente formuliert, die in drei bis vier Sätzen die zentralen Begriffe, Methoden, Denkweisen und Ausdrucksformen eines Schulfachs präsentieren. Diese Kernelemente wurden bei der Erstellung der neuen Lehrpläne als Erstes erarbeitet und bildeten die Grundlage für die Formulierung der Kompetenzziele eines Schulfachs. Für das Fach »Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik« (CRLE) wurden fünf Kernelemente mit folgenden Überschriften erarbeitet: 1. Kenntnis von Religionen und Weltanschauungen, 2. Erforschung von Religionen und Weltanschauungen mit verschiedenen Methoden, 3. Erforschung existentieller Fragen und Antworten, 4. Die Perspektive des Anderen einnehmen können und 5. Ethische Reflexion.¹³

Der Erwerb von Diversitätskompetenz ist eine zentrale Aufgabe im CRLE-Unterricht, die sowohl in den Kernelementen als auch in den Lernzielen thematisiert ist. Der Ausdruck *Diversitätskompetenz* vermittelt in diesem Zusammenhang, dass Kinder und Jugendliche genügend Kenntnisse über Minderheiten besitzen müssen, um ein respektvolles Miteinander in einer von Diversität geprägten Gesellschaft zu sichern.

Um eine gänzlich andere Aufgabe geht es im CRLE-Lehrplan dort, wo vom Erwerb von Kenntnissen über samische Perspektiven und samische Religionsgeschichte die Rede ist. Die Samí sind als Urvolk Norwegens anerkannt und

¹³ Utdanningsdirektoratet, Læreplan i kristendom, religion og etikk (KRLE), Oslo 2019, <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/RLE01-03.pdf?lang=nob>. Eine Übersetzung des Lehrplans ins Englische liegt bisher nicht vor.

deshalb nicht als Teil einer wachsenden Diversität zu kategorisieren.¹⁴ Die Wichtigkeit dieser Differenzierung wird erst vor dem Hintergrund der zwischen 1850 und 1950 erfolgten Assimilierungsoffensive des norwegischen Staates deutlich, die zur fast gänzlichen Ausradierung der samischen Kultur und der samischen Sprachen führte.¹⁵ Die mit der Norwegisierung einhergehenden Demütigungen und sozialen Nachteile brachten viele Sámi dazu, ihre samische Identität und damit ihr kulturelles und sprachliches Wissen nicht länger an die nächste Generation weiterzugeben. Damit verschwanden auch die Kenntnisse über samische Kultur und Geschichte aus dem Bewusstsein der Bevölkerung. Heute ist es deshalb eine wichtige Aufgabe des Staates, allen Kindern und Jugendlichen diese Kenntnisse zu vermitteln. Sie ist in den Lehrplänen unterschiedlicher Fächer verankert und im CRLE-Lehrplan in den Lernzielen der Reflexion über Urvolksperspektiven und der Aneignung von Wissen über samische Perspektiven und samische Religionsgeschichte explizit formuliert. Angehende Religionslehrkräfte auf diese Aufgaben vorzubereiten und ihnen das notwendige Wissen über samische Kultur und Geschichte zu vermitteln, ist folglich auch eine Aufgabe des CRLE-Studiums.

In den neuesten Lehrplänen wird forschendem Lernen großes Gewicht beigemessen. So soll im Religionsunterricht das Wissen über Religionen und Lebensanschauungen so weit wie möglich von den Lernenden selbst erarbeitet werden. Im CRLE-Studium ist es deshalb wichtig, dass entsprechende Arbeitsweisen erlernt und von den Studierenden selbst angewandt werden. Welche konkreten Arbeitsmethoden im CRLE-Studienfach benutzt werden, variiert von Studienort zu Studienort, da die Umsetzung der Richtlinien in konkrete Studienpläne jeweils an den einzelnen Ausbildungsinstitutionen erfolgt. Im CRLE-Studienfach des Instituts für Lehrerbildung der Universität in Trondheim (NTNU) sind beispielsweise Exkursionen eine zentrale Unterrichtsmethode, die in unterschiedlichen Ausformungen und Zusammenhängen in Gebrauch genommen wird. Im Laufe des CRLE-Studiums nehmen Studierende zunächst am Besuch von Gotteshäusern verschiedener Religionsgemeinschaften teil, müssen im weiteren Studienverlauf selbst Exkursionen für andere Studierende leiten, bevor sie im weiterführenden Teil des Studiums gemeinsam eine Exkursion mit Schülern einer gesamten Klassenstufe planen, durchführen und in einem anschließenden Seminar unter fachdidaktischen Gesichtspunkten diskutieren. Darüber hinaus sind Exkursionen zu unterschiedlichen christlichen Gemeinden Teil einer Arbeitsaufgabe, in der Studierende die christliche Diversität in

¹⁴ Renate Banschbach Eggen, *Indigeneity versus Diversity*, in: *Human Rights Education Review* 5 (2022), 136–155.

¹⁵ Henry Minde, *Assimilation of the Sami. Implementation and Consequences*, in: *Acta Borealia* 20 (2003) 2, 121–146. Die Norwegisierung betraf nicht nur die Sámi, sondern auch die Kvenen, eine der fünf anerkannten nationalen Minderheiten Norwegens.

Trondheim erforschen. In Zweiergruppen besuchen sie jeweils zwei unterschiedliche christliche Glaubensgemeinschaften und wenden danach ihre durch Observationen und Gespräche erworbenen Kenntnisse in einer vergleichenden Darstellung an. Eine weitere Methode zum aktiven Wissenserwerb ist das Dialogseminar, zu dem Eltern von Grundschülerinnen und -schülern mit unterschiedlicher Religions- und Lebensanschauungszugehörigkeit eingeladen werden, um mit den Studierenden über ihre eigenen Erfahrungen zu sprechen und vorbereitete Fragen der Studierenden zu beantworten.

Auch die konkreten thematischen Inhalte des CRLE-Studienfachs variieren von Studienort zu Studienort. Hier ist jedoch insgesamt eine größere Einheitlichkeit gegeben. So werden weitgehend dieselben zentralen Themen religionsdidaktischer Forschung behandelt, wie zum Beispiel das von Lars Laird Iversen entwickelte Konzept der *communities of disagreement*.¹⁶ Diesem Konzept zufolge soll das Klassenzimmer nicht als *safe space* für den einzelnen Lernenden verstanden werden, sondern als eine Gemeinschaft der Uneinigkeit, in der unterschiedliche Positionen und gegensätzliche Auffassungen in geregelter Rahmen diskutiert werden können. Der didaktische Umgang mit religiös oder kulturell bedingten Konflikten im Klassenzimmer wird im Studium immer wieder diskutiert und zum Teil konkret geübt, beispielsweise unter Anwendung der Methoden des Forum Theaters¹⁷ oder des philosophischen Gesprächs. Andere aktuelle Themen im CRLE-Studium sind die Behandlung kontroverser Themen im Religionsunterricht¹⁸ und die Rolle der Medien in der Wissensvermittlung über Religion sowie ihre Einwirkung auf den Religionsunterricht in der Schule.¹⁹

Abschließende Bemerkungen

Das Religionsfach an norwegischen Schulen ist in vieler Hinsicht als Antwort auf soziokulturelle Herausforderungen zu verstehen, die die norwegische Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts kennzeichnen. Es soll Lernenden Kennt-

¹⁶ Lars Laird Iversen, From Safe Spaces to Communities of Disagreement, in: *British Journal of Religious Education* 41 (2019), 315–326.

¹⁷ OsloMet, Forumteater i lærerutdanningen, <https://film.oslomet.no/forumteater-i-laerutdanningen> (Stand: 24.02.2023).

¹⁸ Marie von der Lippe, Teaching Controversial Issues in RE. The Case of Ritual Circumcision, in: *British Journal of Religious Education* 43 (2021), 400–410.

¹⁹ Audun Toft, The extreme as the Normal. Binary Teaching and Negative Identification in Religious Education Lessons about Islam, in: *British Journal of Religious Education* 42 (2020), 325–337; Marie von der Lippe, Young People's Talk about Religion and Diversity. A Qualitative Study of Norwegian Students Aged 13–15, in: *British Journal of Religious Education* 33 (2011), 127–142.

nisse vermitteln und Werkzeuge an die Hand geben, die ihnen eine aktive und demokratische Teilnahme an einer pluralistischen und globalisierten Gesellschaft erleichtern. Die Auffassung, dass Religion Privatsache ist, stellt dafür eine wichtige Voraussetzung dar.

Die Einführung des neuen Religionsfachs 1997 traf auf starken Widerstand, der zehn Jahre währte. Zeitweise stand das Fach sogar in Gefahr, wieder abgeschafft zu werden. Heute wird es jedoch von den meisten Glaubensgemeinschaften und dem Human-Ethischen Verband anerkannt als ein Fach für alle Schülerinnen und Schüler.

Studierende, die das Studienfach »Christentum, Religion, Lebensanschauung und Ethik« absolviert haben, äußern oftmals, dass gerade dieses Studienfach für alle Lehramt-Studierenden obligatorisch sein sollte. Das spricht dafür, dass der eingeschlagene Weg richtig ist und dass gerade in diesem Fach Problemstellungen aufgegriffen werden, mit denen Lehrkräfte im Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts konfrontiert sind.

IV Strittige Themen der Religionslehrer:innen- bildung – Desiderate und Kontroversen

Einleitung

Andreas Kubik

Das 20. Jahrhundert war über weite Strecken noch von mitunter heftigen konzeptionellen Debatten über das Verständnis des Religionsunterrichts geprägt. Seit einigen Jahren haben sich jedoch recht weitgehende Übereinstimmungen in der Grundauffassung dessen, was dieser soll und kann, gebildet,¹ auch wenn sich diese durchaus in einer Pluralität von Formen konkretisieren (vgl. das Kap. II dieses Buches). Herausforderungen ergeben sich eher aus dem Abgleich dieser grundsätzlichen Überlegungen mit der Unterrichtsrealität. Das bringt einerseits das Nachdenken darüber in Gang, wie die Professionalität von Religionslehrkräften heute genauer zu bestimmen ist (vgl. Kap. I). Andererseits rücken dadurch Fragen der Ausbildung und der Studienreform in den Vordergrund (Kap. III).

Hierbei zeigt sich: Neben den ›großen‹ konzeptionellen Fragen wird die Diskussion um die Reform der Religionslehramtsausbildung seit Jahren auch von Fragen geprägt, welche eher Details zu betreffen scheinen. Bei näherem Hinsehen aber weisen diese oft über sich hinaus und schärfen den Blick für wichtige Aufgaben, Ideale und Defizite der Religionslehrer:innen.

Einige dieser vermeintlichen Detailfragen werden in diesem Kapitel verhandelt. Es beginnt mit der Frage nach der Bedeutung dessen, was die neuere Debatte als ›Positionalität‹ zu bezeichnen pflegt. Jenseits dessen, dass die Lehrkräfte der Religionsgemeinschaft angehören sollen (oder gar müssen), deren Religionsunterricht sie erteilen, stellt sich die Frage: Gibt es einen genuin religionspädagogischen Sinn dessen, dass die Lehrkraft in ihrer Religiosität und ihren Standpunkten erkennbar wird, oder droht damit die Gefahr einer unerträglichen Verkirchlichung eines staatlichen Berufes? Es wird jedenfalls deutlich, dass ein Rückzug auf eine reine Moderationsrolle didaktisch nicht sinnvoll ist und der genannten Gefahr dadurch ausgewichen werden kann, dass zur Posi-

¹ Vgl. etwa Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck sf/Henrik Simojoki/Elisabeth Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – Kooperativ – Kontextuell*, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2017.

tionalität nicht nur die Kommunikation von Gewissheiten, sondern auch die Thematisierung von Kritik, Zweifeln und spirituellen Unsicherheiten gehört (Stefanie Lorenzen).

Als ein Weg, wie Positionierungsbereitschaft angebahnt werden kann, wird zunehmend die – außeruniversitäre – kirchliche Begleitung von Studierenden des Lehramts gesehen. Schafft diese der vielfach kirchlich nicht mehr stark sozialisierten Studierendenschaft neue Kontaktmöglichkeiten zur Kirche und dient damit ihrer religiösen Entwicklung, oder ist sie Zeichen eines kirchlichen »Durchgriffs« (so eine Formulierung des Bonner Theologen Hartmut Kreß) auf angehende Lehrkräfte? Die Potenziale scheinen beträchtlich, was auch die Rückmeldungen zeigen; und den Abgründen versucht man entweder durch eine Freiwilligkeit des Angebotes oder durch eine strikte Trennung der kirchlichen und universitären Anforderungen zu entgehen. Insofern sich diese Mentorate noch im Aufbau befinden, kann es nicht verwundern, dass noch nicht überall eine perfekte Passung zwischen Angebot und Nachfrage vorliegt (Monika E. Fuchs/Jens Kuthe/Marc Wischnowsky).

Stärker auf die Frage der universitären Studiengestaltung zielen drei andere Diskurse. Der erste betrifft die Frage der altsprachlichen Bildung für Lehramtsstudierende (traditionell mindestens für das Gymnasium). Die Diskussion ist schon sehr alt und kam nie wirklich vom Fleck; inzwischen hat sich dennoch ein gewisser Konsens des Wünschenswerten herausgestellt, nämlich dass altsprachliche Kenntnisse bei *allen* Lehramtsstudierenden mindestens soweit vorhanden sein sollten, dass wissenschaftliche Hilfsmittel genutzt werden können. Eine bedeutende Vereinfachung könnte hier Bibelsoftware darstellen (etwa das Programm »Logos«). Ob man darüber hinaus wenigstens für Gymnasial-Lehrkräfte am Griechischen auf Graecums-Niveau festhalten sollte, ist eine offene Frage (Aaron Schart).

Der zweite Diskurs betrifft die Kenntnisse aus der interkulturellen Theologie, die sich inzwischen im theologischen Fächerkanon als sechstes »klassisches« Fach fest etabliert hat, allerdings an den theologischen Instituten – anders als an den Fakultäten – nicht in Lehrstühlen verankert ist. Um so größer ist die Herausforderung, die nötigen Kenntnisse im Lehramtsstudium zu implementieren. Deren dringende Notwendigkeit kann angesichts der zunehmenden Heterogenität der Schüler:innenschaft nicht zweifelhaft sein, wobei nicht nur »Grundkenntnisse« zu anderen Religionen zählen, sondern mehr noch die Reflexion des eigenen – häufig essenzialisierenden – Blicks auf die »anderen« zentral ist (Daniel Cyranka).

Schließlich wird auch die Bedeutung der Digitalisierung diskutiert. Grundsätzlich ist diese in der Pädagogik natürlich längst anerkannt. Angesichts von sich überschlagenden technischen Entwicklungen stellt sich freilich die Frage nach der Nachhaltigkeit und der Effizienz einer Digitalisierung, die sich in Ausstattungsfragen erschöpft. Wichtiger aber noch als diese generelle Überle-

gung ist, wie die Digitalisierung fachspezifisch und fachdidaktisch für den Religionsunterricht genutzt werden kann. Hierbei sind dann vor allem die Bedeutung der Digitalisierung für die religiöse Praxis selbst sowie die spezifischen Erschließungsmöglichkeiten des Digitalen im Hinblick auf Religion – z. B. über seine immersiven Qualitäten – in den Blick zu nehmen (Ilona Nord u. a.).

Um den direkten Berufsbezug ranken sich mehrere Diskussionen. So wird etwa immer wieder diskutiert, ob sich das Studium stärker am Lehrplan ausrichten sollte (Tobias Kampmann) oder gerade nicht (Dorothee Schlenke). Freilich liegen auch hier die Standpunkte in Wahrheit doch nicht so weit auseinander, dass nicht immerhin ein gemeinsames Fazit formuliert werden könnte; auch ist es sicherlich verfehlt, den Lehr- oder Bildungsplan nur als heteronomes Element im religionspädagogischen Prozess zu konstruieren, was er von sich aus gar nicht sein will.

Ebenso zeigt sich, dass die notorische Forderung nach ›mehr Praxisbezug‹ im Studium für sich genommen nicht weiterführt; nötig wäre ein Praxisbezug, der von sich aus das Bedürfnis nach fachlicher Vertiefung aus sich heraussetzt. Eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis wünschen sich daher viele, aber es kommt eben darauf an, wie es gemacht wird. Wichtige Vorschläge können etwa Forschungs- und Entwicklungspraktika (Joachim Willems), Lernwerkstätten (Angela Kaupp) oder die reflektierende Arbeit an realen Fällen (Carina Caruso/Jan Woppowa) sein.

Schließlich führt auch die Frage, ob nicht das Studium noch sehr viel stärker als bisher schulstufenspezifisch durchgeführt werden sollte, auf das ambivalente Ergebnis, dass dies einerseits in gewisser Hinsicht funktional wäre und sich vor allem der verstärkte Austausch zwischen den verschiedenen Erfahrungen als nützlich erweisen könnte, andererseits bestimmte Kernkompetenzen eben doch schulformunspezifisch bleiben (Kerstin Hochartz).

Während all diese Überlegungen darauf zielen, bestehende grundständige Ausbildungsvorgänge zu optimieren, haben sich seit einigen Jahren Praktiken herausgebildet, die diesem Ziel geradezu zuwiderlaufen. Eine von ihnen ist der so genannte Quereinstieg ins Lehramt. So liegt es nahe, dass man sich über Mindeststandards der (kirchlichen) Nachqualifizierung solcher Lehrkräfte Gedanken macht. Das Ergebnis eines solchen Beratungsprozesses stellen Gudrun Neebe und Christoph Straub vor. Ähnliches wäre sicherlich für das – inzwischen massenhafte – Anstellen von Studierenden als Aushilfslehrkräften wünschenswert.

Alles in allem zeigen auch diese Kontroversen, dass die grundsätzlichen religionspädagogischen Leitlinien weitgehend konsensfähig bleiben und auf diesem Boden ebenso partnerschaftlich wie konkurrierend nach den jeweils besten Wegen gesucht wird. Die Herausforderungen der Praxis sind auch hier nicht zuletzt dazu da, ein Auseinanderdriften der Theoriedebatten zu verhindern.

Positionalität von Religionslehrer:innen im Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 GG

Wie kann sie gefördert und begleitet werden?

Stefanie Lorenzen

1 Einleitung

Religionslehrer:innen sollen positionell sein – diese Forderung steht so zwar *nicht* in Artikel 7.3 GG, kann aber aus ihm abgeleitet werden. Sie ergibt sich aus der dort geforderten »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« und der daraus resultierenden Anlage des Religionsunterrichts als *res mixta*. Wenn Lehrkräfte der beiden großen christlichen Konfessionen in Deutschland die kirchliche Beauftragung, also *Vocatio* oder *Missio canonica*, erhalten, versichern sie, den Unterricht in »Übereinstimmung mit den Grundsätzen« zu erteilen.¹ Die Forderung nach »Übereinstimmung« bezieht sich nicht nur auf die Inhalte, sondern auch auf die Person, sie wird also auch *personal* gedacht. In der Konkretion dieser Vorstellung gibt es zwischen den beiden Konfessionen Unterschiede: Von katholischen Religionslehrkräften wird erwartet, dass sie die »Grundsätze der katholischen Kirche« auch in der »Lebensführung« beachten;² auf evangelischer Seite sind Religionslehrpersonen gehalten,

¹ Winfried Verburg, Art. *Missio canonica* (zur Erteilung von Religionsunterricht), in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Missio_canonica_zur_Erteilung_von_Religionsunterricht.200476 [abgerufen am: 02. 11. 2022]; Michael Wöller, Art. *Vocatio*, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, <https://doi.org/10.23768/wirelex.Vocatio.200549> [abgerufen am: 02. 11. 2022].

² Deutsche Bischofskonferenz, Rahmenrichtlinien zur Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas »Katholische Religionslehre« und Rahmengeschäftsordnung zu den Rahmenrichtlinien für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas »Katholische Religionslehre«. Beschluss der Vollversammlung 09.1973, in: Amtsblatt des Bistums Rottenburg-Stuttgart (1974), 116–118, https://recht.drs.de/fileadmin/user_files/117/Dokumente/Rechtsdokumentation/3/4/1/74_14_02.pdf, zit. nach Verburg, *Missio*, 7.

ihre Positionen »in Bindung an wissenschaftliche Redlichkeit, Gewissen und den Grundsatz der Authentizität, aber unter Wahrung des ›Zusammenhang[s] mit Zeugnis und Dienst der Kirche« darzulegen.³ Trotz dieser unterschiedlichen Akzentsetzungen wird also in beiden Kirchen davon ausgegangen, dass die »Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« auch die Religionslehrkräfte selbst in ihren Überzeugungen und Handlungen betrifft, und zwar mindestens im Sinne eines relevanten Bezugsrahmens. Als Beauftragte ihrer Religionsgemeinschaften sollen sie im Hinblick auf deren Grundsätze Transparenz und Glaubwürdigkeit verkörpern.⁴

Gegenstand der mit dem Stichwort Positionalität verbundenen Diskussion sind derzeit aber weniger die rechtlichen Regelungen *per se*, auch nicht die damit verbundene *globale* Erwartungshaltung, sondern die Frage, was genau eigentlich unter Positionalität verstanden werden sollte, wie sich Positionalität in der Empirie zeigt oder nicht zeigt und was sich daraus für die religionspädagogische Theorie sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ableiten lässt.⁵ Die Problemstellung hängt auch zusammen mit der zumindest befürchteten »(konfessionellen) Selbstauflösung«, also einer beobachteten Diffusion konfessioneller bzw. konfessionsbezogener Positionalität.⁶

Dementsprechend geht es in diesem Beitrag auch zuerst um das Ideal der positionellen Lehrkraft, wie es in kirchlichen Verlautbarungen, in der religionspädagogischen Literatur und in empirischen Studien zum Ausdruck kommt (2). In einem zweiten Schritt werden differenzierende Rückfragen gestellt, die zu einer theologischen Profilierung der Expertenrolle im Sinne reflektierter Positionalität führen (3). Auf dieser Grundlage werden schließlich die in der Literatur genannten Förderungsvorschläge diskutiert (4).

³ Bernd Schröder, Was heißt Konfessionalität des Religionsunterrichts heute? Eine evangelische Stimme, in: Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, hg. von Bernd Schröder, Neukirchen 2012, 163–178, 167, mit Bezug auf die Stellungnahme des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts vom 07.07.1971, in: Die evangelische Kirche und die Bildungsplanung. Eine Dokumentation, hg. von der Kirchenkanzlei der Evangelischen Kirche in Deutschland, Heidelberg 1972, 119–127, 124.

⁴ Verburg, Missio, 5.

⁵ Einen Überblick zum Thema bietet Steffi Fabricius, Art. Positionalität, Lehrende, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Positionalitt_Lehrende.201013 [abgerufen am: 27.09.2022].

⁶ Mirjam Zimmermann, In der (konfessionellen) Selbstauflösung? Zum Berufsverständnis von Religionslehrerinnen und Religionslehrern in religionspädagogischen Handlungsfeldern. Betrachtungen aus der Innen- und Außenperspektive, in: Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen, hg. von Thomas Schlag/Bernd Schröder, Leipzig 2020, 377–410.

2 Zeugin versus Moderator? Positionalität im Rollenbild

2.1 Rollenbilder in der theoretischen Reflexion

Geht man die Frage der Positionalität ausgehend von den zugrundeliegenden Rollenbildern an, kann man – zunächst ganz pauschal – zwischen der Rolle der Zeugin auf der einen, der des Moderators auf der anderen Seite unterscheiden. Zwar ist die mit dem Konzept der Zeugenschaft verbundene Begrifflichkeit *explizit* vor allem auf katholischer Seite und insbesondere in kirchlichen Verlautbarungen zu finden, der damit ausgedrückte Anspruch auf Ausweisbarkeit des eigenen Glaubens ist jedoch, wie oben dargestellt, auch auf evangelischer Seite vorhanden. Zieht man eine liberale Lesart des Zeugenbegriffs heran, dann geht es auch für katholische Religionslehrkräfte nicht darum, sich gegen die eigene Überzeugung ohne Wenn und Aber hinter die Lehre der römisch-katholischen Kirche zu stellen, sondern Zweifel und Anfechtung offenzulegen.⁷ In Spannung dazu stehen allerdings die kirchlichen Anforderungen an die Lebensführung der Lehrpersonen, die diese Offenheit gerade nicht aufweisen. Sieht man nun von den konfessionellen Differenzen ab, dann erwarten beide Kirchen von ihren Lehrkräften nicht nur die Bereitschaft zur *Bezeugung* ihrer *Überzeugungen*, sondern auch eine damit einhergehende kritische Bindung bzw. »Ligatur«⁸ an die »Grundsätze« der jeweiligen Kirche.

Auch in der aktuellen Diskussion der *wissenschaftlichen* Religionspädagogik wird die besondere Relevanz der Lehrkraft betont, wenn es darum geht, konfessionelle Perspektivität in religiöse Bildungsprozesse einzutragen: Antonia Lüdtke bezieht sich in ihrer Dissertation zum »Confessional Gap« positiv auf die von Bernd Schröder in die Diskussion eingebrachte Bezeichnung der Religionslehrkräfte als »committed people«⁹ – Menschen also, die ihre religiösen bzw. konfessionellen »Ligaturen« gegenüber Schülerinnen und Schülern transparent machen und auf diese Weise, als »role model« bzw. »Anwälte einer konkret gelebten Religion«,¹⁰ allererst bildende Begegnungen mit personal geprägten Gestalten von Religion für die Lernenden ermöglichen.

Als Kontrastbegriffe für diese Rollenbilder, die zumindest in grober Einordnung dem Konzept der Zeugenschaft zugeordnet werden können, dienen sowohl die Metapher des Experten als auch diejenige des Moderators – promi-

⁷ Verburg, *Missio*, 4–6.

⁸ Vgl. Schröder, *Konfessionalität*, 163.

⁹ Antonia Lüdtke, *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*, Stuttgart 2020, 393–401, mit Bezug auf Schröder, *Konfessionalität*, 167.

¹⁰ Schröder, *Konfessionalität*, 163–167.

nent in der Studie des Essener Teams um Rudolf Englert,¹¹ der seine Beobachtungen dazu folgendermaßen kommentiert: »Diese [Rolle der Religionslehrkraft, S.L.] hat sich [...] im Laufe der Zeit vom Zeugen für eine Botschaft bzw. vom Experten für eine Sache zum Moderator eines Prozesses gewandelt.«¹² In der Rolle der Moderatorin stellt die Lehrkraft die eigenen Ansichten, Haltungen, Erfahrungen bewusst zurück, um die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler inhaltlich nicht zu beeinflussen.

Nun ist es sicherlich so, dass die einseitige Festlegung auf *ein* bestimmtes Rollenbild derzeit nirgendwo im deutschsprachigen Raum zum *state of the art* der Lehrerbildung gehören dürfte, Unterrichten vielmehr mit einer Vielzahl von Rollen verbunden ist. So ist auch nicht davon auszugehen, dass Lehrkräfte derzeit allein auf die Rolle des Moderators verpflichtet werden. Zumindest lassen sich dafür keine Belege in der aktuellen Literatur finden. Die Diagnose eines globalen Wandels des Rollenverständnisses auf Seiten der Religionslehrkräfte nimmt aber vermutlich die mit der Kompetenzorientierung verbundene Fokussierung auf den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler auf, die von den Lehrerinnen und Lehrern besondere »Kompetenzen der Steuerung, Begleitung, Moderation und Beratung«¹³ verlangt. Das damit zwangsläufig verbundene Zurücktreten der Lehrkraft ist, verbunden mit dem Vorwurf der Inhaltslosigkeit, auch in der Pädagogik nicht ohne Kritik geblieben.¹⁴ Auf dieser Linie ist nun auch die Defizitanzeige zu verstehen, die im Positionalitätsdiskurs mit der Moderatorenrolle verbunden wird: Es geht um das Nicht-Einbringen persönlicher Positionen, aber auch des eigenen Fachwissens durch die Lehrperson selbst.¹⁵

¹¹ Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämerling, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele – Analysen – Konsequenzen, München 2014, 115–228.

¹² Rudolf Englert, Wird aus der Religionsdidaktik eine Sachkunde »Religion«? Eine auffällige Tendenz in der Entwicklung des Religionsunterrichts, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 30, Religionspädagogik in der Transformationskrise, Neukirchen-Vluyn 2014, 207–217, 214; Rudolf Englert, Der Religionslehrer – Zeuge des Glaubens oder Experte für Religion?, in: Religionspädagogische Beiträge 68 (2012), 77–88.

¹³ Hartmut Lenhard, Kompetenzorientierter Religionsunterricht, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Kompetenzorientierter_Religionsunterricht.100016 [abgerufen am: 12. 11. 2022].

¹⁴ Andreas Gruschka, Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht, Stuttgart 2011, 67 f.

¹⁵ Vgl. Annegret Reese-Schnitker, Interaktive Lernprozesse im Kontext biblischen Lernens. Eine sequenzielle Gesprächsfeinanalyse, in: Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, hg. von Miriam Schambeck/Ulrich Riegel, Freiburg i. Br./Basel/Wien 2018, 233–251, 249.

Zwischen den Polen von Zeugenschaft und Moderation ist in dem oben referierten Zitat von Englert die Rolle des Experten angesiedelt. Positionalität ist hier also weniger prominent sichtbar als im Akt des religiösen Bekennens, aber doch deutlicher konturiert als im neutralen Moderationsprozess. Expertentum zeigt sich im Einbringen von Expertise, von Fachwissen also, das helfen soll, Orientierung in strittigen Fragen zu geben. Religionslehrkräfte sollen *theologisches* Fachwissen in den Unterricht einfließen lassen, was wiederum im Idealfall einen Zugewinn an Theologizität und damit, das soll unten näher ausgeführt werden, auch an Positionalität für den Religionsunterricht erwarten ließe.

2.2 Rollenbilder in empirischen Studien

Ist es also tatsächlich so, dass sich Religionslehrkräfte heute eher mit der Moderatorenrolle identifizieren als mit derjenigen der Zeugin? Befragungen, die die Präferenz entsprechender Selbstverständnisse unter Lehrkräften auswerten, kommen hier zu uneindeutigen Ergebnissen: Die in Schleswig-Holstein durchgeführte ReViKoR-Studie weist tatsächlich eine sehr niedrige Zustimmung bei Aufgabenbeschreibungen nach, die die konfessionelle bzw. religiöse Repräsentationsfunktion der Lehrkräfte betonen, während das Item »Moderator/in unterschiedlicher religiöser Vorstellungen« den höchsten Wert (58,9 %) erreicht.¹⁶ Das spricht für eine Erosion religiös-konfessioneller Rollenverständnisse von Lehrkräften, zumindest im Kontext des evangelisch geprägten Schleswig-Holstein.¹⁷ Die von Riegel und Zimmermann präsentierten Ergebnisse hingegen, die im Zusammenhang mit dem konfessionell-kooperativen Religionsunterricht in Nordrhein-Westfalen entstanden sind, zeigen eine wesentlich höhere Zustimmung zu positionellen Rollenbeschreibungen: Als Vermittlerin christlichen Glaubens sehen sich hier 78,8 % der befragten Lehrpersonen, 73,3 % als authentisches Beispiel für ihre gelebte Religion und immer noch 52,1 % als Vertreter einer Kirche. Es kreuzen aber auch 72 % an, die Rolle als Moderator zwischen Vorstellungen für sich in Anspruch zu nehmen. Nur 36,8 % favorisieren dagegen

¹⁶ Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Elisa Lüdtkke, *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016, 126; vgl. ebd. z.B. folgende Werte: Vertreter/in der evangelischen Kirche: 25,2 %; authentisches Beispiel für meine gelebte Religion: 34,8 %.

¹⁷ Lüdtkke, *Confessional Gap*, 367–370, 374–377, kommt auf der Grundlage empirischer Erhebungen zum Konfessionalitätsverständnis im Rahmen von ReVikoR zu dem Schluss, dass der Begriff diffus gefüllt wird, Lehrkräfte aber insgesamt eher Zurückhaltung zeigen.

die Aufgabe, wertneutral Wissen zu vermitteln.¹⁸ Auf dieser positiv-zustimmenden Linie liegen schließlich auch Ergebnisse anderer Studien zu Items, die verschiedene Akteursgruppen des Religionsunterrichts danach fragen, ob Lehrkräfte ihren Glauben transparent werden lassen und ihn in den Unterricht einspielen sollten.¹⁹

Im Kontrast zu diesen Selbsteinschätzungen zeigen die bereits erwähnten Studien zur unterrichtlichen *Performance* von Positionalität jedoch, dass die Umsetzung dieses Ideals unter den Bedingungen der Praxis herausfordernd ist²⁰ – und zwar nicht nur in der Hinsicht, dass explizite Positionierung unterlassen wird: In kritisch-differenzierter Abgrenzung zu Englerts oben referierter Diagnose können Ulrich Riegel und Eva-Maria Leven herausarbeiten, dass Lehrkräfte Positionalität auch im Sinne impliziter und daher problematischer Vereinnahmungen zum Ausdruck bringen, indem sie beispielsweise am Stundenende vermeintliche Konsense zu Glaubensthemen im »Wir-Stil« zusammenfassen.²¹

Zwischenfazit: Positionalität im Sinne liberal verstandener religiös-konfessioneller Repräsentation wird von den verschiedensten Beteiligten am Religionsunterricht für gut befunden, auch wenn die ReViKoR-Studie Anhaltspunkte dafür liefert, dass diese Auffassung je nach Kontext differieren kann und der Konfessionalitätsbegriff selbst oszillierenden Verständnissen unterliegt. In der Unterrichtspraxis zeigt sich jedoch, dass es nicht einfach ist, dieses Ideal auch einzuholen. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass Differenzierungen in der theoretischen Diskussion angebracht sind, die über die Opposition von Zeugin versus Moderator hinausgehen.

¹⁸ Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Forschungsbericht zur Befragung der Lehrkräfte, 2021, 33, www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/?lang=de#Publikationen [abgerufen am: 04.11.2022].

¹⁹ Manfred L. Pirner, Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie, Stuttgart 2022, 79–83. In der Evaluation des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts von Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann stimmen alle relevanten Akteursgruppen tendenziell zu, vgl. die Forschungsberichte unter www.uni-siegen.de/phil/eval_kokoru_nrw/?lang=de#Publikationen [abgerufen am: 04.11.2022]. Zur Perspektive von Theologiestudierenden vgl. Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie, Stuttgart 2022, 86–89.

²⁰ Die Arbeit von Hanna Roose, Kindertheologie und schulische Alltagspraxis. Eine Studie zum Verhältnis von kindertheologischen Normen und eingeschliffenen Routinen im Religionsunterricht, Stuttgart 2019, 122–127, macht auf diese »Normativität der Praxis« als wichtigen Faktor aufmerksam.

²¹ Ulrich Riegel/Eva-Maria Leven, How do German RE Teachers Deal with Truth Claims in a Pluralist Classroom Setting?, in: *Journal of Religious Education* 64 (2016), 75–86.

3 Theologische Expertise als Ausweis von Positionalität? Differenzierende Rückfragen an gängige Rollenbilder

Eine wichtige Klärung betrifft also die Unterscheidung zwischen den genannten Rollenbildern Zeugin, Experte und Moderatorin: Zeugenschaft lässt sich durch das Zeigen von Überzeugungen definieren. Die offene Frage ist, inwieweit die *persönlichen* Überzeugungen dabei mit den *fixierten* Bezeugungen der katholischen oder evangelischen Kirchen übereinstimmen sollten. Nach der oben zitierten, liberal formulierten Aufgabenbeschreibung der EKD soll die christliche Tradition evangelischer Spielart den relevanten Referenzrahmen der persönlichen Zeugenschaft darstellen. Dieser Rahmen soll also als eine Orientierung kenntlich werden, der für die Religionslehrkraft eine wichtige Größe im eigenen Leben darstellt, ohne dass Kritik an bestimmten Inhalten oder Vorstellungen dabei ausgeblendet würde. Eben dies meint der ebenfalls oben erwähnte Begriff der »committed people«.

Expertentum hingegen impliziert nicht notwendig Zeugenschaft im Sinne eines persönlichen Commitments. Eine Religionswissenschaftlerin mit dem Forschungsschwerpunkt »Tibetischer Buddhismus« muss keine praktizierende Buddhistin sein. Ist diese Expertin aber auch Lehrerin und macht ihr Thema zu einem Unterrichtsgegenstand, dann wird man davon ausgehen können, dass in der Art und Weise, wie sie den Gegenstand darstellt, auch ein persönliches Engagement zum Ausdruck kommt – eine besondere Haltung also, die die Lernenden spüren lässt, dass das Thema Relevanz besitzt, sodass Motivation für die Beschäftigung mit der Materie entsteht.

An Religionslehrende könnte man also die legitime Erwartung stellen, dass sie ein vertieftes Verständnis der Theologien in den jeweiligen konfessionellen Spielarten haben, dass sie aber außerdem auch Auskunft darüber geben können, warum die Beschäftigung mit Theologie für sie persönlich spannend, interessant und relevant ist, sodass es sich auch für andere lohnt, sich damit auseinanderzusetzen. Könnte eine solch theologisch akzentuierte Expertenrolle also nicht auch eine Form sein, persönliches *Commitment* zu zeigen – als *Commitment* also an die Theologie als dem eigenen Fachgebiet?

Gerade weil es nun aber um *Theologie* und *nicht* um Religionswissenschaft geht, ist an dieser Stelle kritisch weiterzufragen. Wenn es sich nämlich bei der Theologie, mit dem evangelischen Theologen Dietrich Rössler gesprochen, um eine positionelle und kritische wissenschaftliche Praxis handelt,²² dann müssten Theologinnen und Theologen, und damit auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer, in dieser Rolle ebenfalls positionell und kritisch sein. Das gilt umso

²² Dietrich Rössler, Positionelle und kritische Theologie, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 67 (1970), 215–231.

mehr, wenn man, wie Dietrich Korsch, das Theologie-Treiben mit dem Begriff der Bildung verbindet. Dann ginge es bei theologisch gerahmten religiösen Bildungsprozessen, sei es im Kontext der Universität oder im Kontext der Schule, immer auch darum, »sich dem christlichen Handlungs- und Vorstellungskosmos auszusetzen, sich an ihm abzarbeiten und damit eine Stellung zu sich selbst – in der gegenwärtigen Welt – zu gewinnen, in der religiöse Selbstbesinnung und ausgeprägtes Selbstbewußtsein zusammengehen.«²³ Die damit gegebene hermeneutische Bedingung des Sich-Einlassens auf den *christlichen* »Vorstellungskosmos« ist für Schülerinnen und Schüler anlässlich der heute vorfindlichen Heterogenität im Religionsunterricht vielleicht zu voraussetzungsvoll, weil zu spezifisch formuliert, für Religionslehrkräfte ist sie ein legitimer Anspruch, der sich zumindest insofern mit der oben genannten Verlautbarung der EKD aus dem Jahr 1971 verbinden lässt, als der »christliche[.] Handlungs- und Vorstellungskosmos« mit »Zeugnis und Dienst der Kirche« zwar nicht deckungsgleich ist, aber doch in deutlichem Zusammenhang steht.²⁴ Ob eine entsprechende Kompatibilität auf katholischer Seite vorstellbar wäre, bedürfte einer eigenen theologischen Erörterung.

Der von Korsch beschriebene Bildungsprozess lässt sich im Übrigen auch mit dem Begriff der »reflektierten Positionalität«²⁵ verbinden, insofern dieser die Aufklärung über die eigene weltanschaulich-religiöse Verortung in Auseinandersetzung mit anderen religiös-weltanschaulichen Standpunkten vorsieht, und zwar nicht im Sinne eines relativistischen Nebeneinanders oder eines fundamentalistischen Überlegenheitsanspruchs, sondern als persönliche und institutionelle Aufgabe, eigene Positionen kritisch zu überprüfen und ggf. zu revidieren, jedenfalls aber argumentativ im Blick auf ihre Wahrheitsfähigkeit zu plausibilisieren. In diesem Prozess sind meines Erachtens auf individueller Ebene auch uneindeutige Zwischenpositionen als legitime Ausgangs-, aber auch Zielpunkte der Auseinandersetzung zu berücksichtigen, und zwar sowohl im Blick auf Schülerinnen und Schüler wie auch hinsichtlich der Lehrkräfte.²⁶

²³ Dietrich Korsch, *Mit der Theologie anfangen. Orientierungen für das Studium*, Tübingen 2020, 45.

²⁴ Ähnlich verstehe ich das Plädoyer in Hans-Günter Heimbrock/Felix Kerntke, *Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung*, in: *Taking Position. Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and worldview*, hg. von Hans-Günter Heimbrock, Münster/New York 2017, 23–75, 68–73.

²⁵ Michael Hüttenhoff, *Der religiöse Pluralismus als Orientierungsproblem. Religions-theologische Studien*, Leipzig 2001, 154–161.

²⁶ Stefanie Lorenzen, *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse junger Erwachsener*, Stuttgart 2020, 291–298, 337–346.

Inwiefern ist mit diesem Verständnis von Positionalität nun ein Unterschied gegeben zu herkömmlichen Begriffen wie Konfessionalität, Bekenntnis bzw. einer entsprechenden »konnfessorischen Kompetenz«²⁷? Die wichtigste Differenz scheint mir darin zu liegen, dass diese Begriffe stärker auf ihre jeweils institutionalisierten Pendanten, also Konfessionen bzw. Bekenntnisse, bezogen sind. Positionalität ist hingegen ein anthropologischer Begriff, der zunächst einmal nicht zwangsläufig von einer konkreten Verortung innerhalb einer *institutionell* sichtbaren Position ausgeht, sondern offen ist für lebensweltlich diffuse Lokalisierungen, die aber unter dem Anspruch stehen, durch bildende Auseinandersetzung mit anderen, auch institutionell geformten Positionen weiterentwickelt zu werden. Für christliche Religionslehrkräfte stünde die Forderung nach reflektierter Positionalität allerdings unter dem Vorzeichen einer besonderen Berücksichtigung ihres Verhältnisses zur jeweiligen konfessionellen Tradition, sowohl in einem globalen Sinne als auch hinsichtlich verschiedenster, möglicherweise situativ geformter Einzelpositionen und in Anbetracht weiterer Positions- und Perspektivenwechsel, die stattfinden, wenn andere religiöse Traditionen und Weltanschauungen hinzukommen.

Vielleicht führen diese Arten von Auseinandersetzungen dazu, dass Religionslehrkräfte auf die bekannte Schülerfrage »Glauben Sie eigentlich an Gott?« in altersangemessener Art und Weise darlegen können, warum sie sich immer wieder in konkreten Situationen auf die Vorstellung und das damit verbundene Sprachspiel des »etsi deus daretur« einlassen und was sich in dieser Perspektive Faszinierendes erkennen, aber auch existentiell erfahren lässt.

4 Förderungsmöglichkeiten für theologische Positionalität bei Religionslehrkräften

Unter der Maßgabe des hier skizzierten Begriffs theologischer Positionalität können nun die in der Literatur ventilierten Diagnose- und Förderungsvorschläge für die Positionalität von Religionslehrkräften diskutiert und beurteilt werden. Diese lassen sich, wenn auch recht grob, in zwei Punkten zusammenfassen:

Zum einen wird vermutet, dass fehlende Positionalität auf fehlende Kompetenzen der Lehrkräfte zurückzuführen ist – vor allem im Bereich der theologischen Fachlichkeit bzw. einer entsprechenden Sprach- und Reflexionsfähigkeit.²⁸

²⁷ Jan Woppowa, Garant konfessioneller Vielfalt?! Zu einer notwendigen Didaktik des konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts, in: *Loccumer Pelikan* 4 (2015), 157–160, 159.

²⁸ Riegel/Leven, *How do German RE Teachers Deal*, 85; einen weiteren Punkt bringt Roose, *Kindertheologie* ein: Sie stellt die Konkurrenz von »Logiken« im Unterricht als eine

Im Sinne eines Ideals theologisch-positioneller Expertise müssten dann in der Ausbildung verstärkt Maßnahmen ergriffen werden, um die genannten fehlenden Kompetenzen zu erwerben bzw. zu steigern. An geeigneten Kompetenzformulierungen fehlt es nicht,²⁹ allerdings müssen diese auch so umgesetzt werden, dass sie Bestandteil umfassender Bildungsvorgänge sind. In Lehrveranstaltungen an Universitäten sollte also beispielsweise stärker darauf geachtet werden, nicht »nur« Wissen und Argumentationsfiguren zu vermitteln, sondern diese, zumindest in regelmäßigen Abständen, auch dem »Überzeugungstest« auf Studierenden- und Dozierendenseite auszusetzen. Dies steht im Einklang mit der im Rahmen der Konsultation von Bernd Schröder geäußerten Anregung, alle theologischen Fächer an den Universitäten auf die Mitwirkung am Ziel einer Studierenden-Theologie, zum Beispiel in Form eines Portfolios, zu verpflichten. Alle Dozierenden wären also gehalten, konstruktive Impulse und genügend große Zeitfenster bereitzustellen, um über die persönliche Bedeutung der jeweiligen Studieninhalte im größeren Zusammenhang des gesamten Studiums und über die Fächergrenzen hinweg nachzudenken. Dieser Prozess sollte in einem Rahmen größtmöglicher Offenheit stattfinden, also ohne implizit einengende Erwartungshaltungen, evtl. mit Hilfe expliziter Thematisierung oder Durchbrechung solch unausgesprochener Annahmen. Dieses Ziel könnte auch über eine disziplinübergreifende Modulgestaltung gefördert werden, wie sie bereits an einigen Standorten gegeben ist. In der zweiten Phase der Lehrerbildung wäre dieser Prozess weiterzuführen, indem auf konkrete Unterrichtsthemen und ihre unterrichtliche Umsetzung reflektiert würde. Hier müssten Seminarlehrkräfte eine entsprechende Sensibilität entwickeln und auch selbst in der Lage sein, die eigene diesbezügliche Praxis kritisch zu reflektieren, ohne jedoch in jeder Hinsicht Vorbild sein zu können.

Einen zweiten Ansatzpunkt in der Literatur bildet die religiöse Identität der Lehrkräfte: Auf eine schwächer ausgeprägte religiöse Primärsozialisation könne mit einer Stärkung sekundärer Sozialisationsmöglichkeiten im Rahmen von Studium und Ausbildung reagiert werden.³⁰ Angebote der Kirchlichen Studien-

mögliche Ursache für zurückhaltende Positionalität fest; Heimbrock/Kerntke, Evangelisches Profil, 70 f., arbeiten eine »professionsbezogene Positionierung« der Lehrkräfte heraus, die aber oftmals ohne Anschluss »an eine traditionelle Sprache des Bekenntnisses« bleibe. Daher mahnen sie ebenfalls »Möglichkeiten des Erwerbs einer elementartheologischen Sprachfähigkeit« an.

²⁹ Vgl. z.B. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums [= EKD-Texte 96], Hannover 2009, z.B. die Formulierungen zu Teilkompetenz 1, 28.

³⁰ Heimbrock/Kerntke, Evangelisches Profil, 71.

begleitungen, die mittlerweile an vielen Universitätsstandorten etabliert sind, aber auch von Seiten der ESG und KHG, setzen hier an.

Auf dieser Linie lägen auch Maßnahmen der beteiligten Ausbildungsinstitutionen, die Identifikation mit dem Studienfach durch Gelegenheiten zur persönlichen Begegnung zu stärken. Gerade für Lehramtsstudierende mit mehreren Studiengängen ist es wichtig, im jeweiligen katholischen oder evangelischen Institut resp. den entsprechenden Fakultäten ein Stück »Heimat« zu finden. Entsprechende Aktivitäten sind zwar schon lange Teil des universitären Lebens, angesichts zunehmender Individualisierung auf Dozierenden- und Studierendenseite, aber auch der entsprechenden Einbrüche durch die Corona-Pandemie, sind sie jedoch keineswegs mehr selbstverständlich, sondern müssen gezielt gepflegt werden. Studierende sollten also in Instituten oder Fakultäten eigene Treffpunkte haben, sodass sich sichtbare Gruppen und Netzwerke herausbilden können, die dann wiederum in der Lage sind, das Institutsleben positiv mitzugestalten. Exkursionen, Feiern oder Diskussionsabende sind weitere Gelegenheiten, die Identifikation mit dem Fach und damit auch das eigene Selbstverständnis, Teil der »theologischen Community« zu sein, zu fördern.

All diese Versuche scheinen mir lohnenswert, wenn sie sich nicht an einem Eindeutigkeitsideal von Positionierung orientieren, sondern das bewusste Entdecken, Durchdenken und Versprachlichen von positiven und negativen Resonanzen auf glaubensbezogene Impulse aus der eigenen, aber auch aus anderen religiösen Traditionen fördern. Unschärfen, Zweifel und diffuse Haltungen – so sie sich begründet versprachlichen und argumentativ in Beziehung setzen lassen – gehören dann in das Spektrum möglicher Positionen, die gezeigt und denen begegnet werden soll.

Für die religionspädagogische Forschung ergibt sich hieraus die Aufgabe, nicht nur Formen positioneller Praxis von Lehrkräften im Unterricht, sondern auch ihre Entwicklung durch besagte Bildungsangebote empirisch besser zu erforschen und dabei auch die mögliche theologische Einbettung verschiedener Positionalitätsverständnisse stärker zu berücksichtigen, kritisch zu diskutieren und weiterzuentwickeln.

Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie

Thesen zum ›Doppelfach‹ und seiner Bedeutung für den öffentlichen Raum der Schulen

Daniel Cyranka

1 Einleitung: Religion(sunterricht) im öffentlichen Raum

Das Fach Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie hat sich mit Religion(en) und Theologie(n) in interreligiöser und interkultureller Dimension zu beschäftigen. Man könnte den Gegenstandsbereich auch mit den Aufgaben eines Außenministeriums der Evangelischen Theologie und/oder der evangelischen Kirchen vergleichen, wobei die institutionelle Prägung im Zusammenspiel zwischen den deutschsprachigen evangelisch-theologischen Ausbildungsstätten, den Gliedkirchen der EKD und den Bundesländern erzeugt wird. Das ist hier nicht weiter zu erörtern, sondern vorauszusetzen. Wenn der Gegenstandsbereich des Faches all das ist, was nicht landeskirchlich und evangelisch geprägt resp. verantwortet ist, dann hat man mehr oder weniger die ganze Welt im Hinblick auf Religion(en) und Theologie(n) vor Augen. Ein unmögliches Anliegen, könnte man meinen. Wenn man beachtet, dass Wissenschaft nicht im luftleeren Raum, nicht im Vakuum betrieben wird, sondern Teil gesamtgesellschaftlicher Prozesse ist, von ihren wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Konstitutionsbedingungen über die Frage nach den Akteur:innen bis hin zur Öffentlichkeit als ›Echokammer‹, dann wird schnell deutlich, dass dieses akademische Fach eine Verflechtungsgeschichte hat, die es zu beachten gilt. Darüber hinaus wird deutlich, dass die akademische Verfasstheit des Faches im Rahmen der Universität nicht ohne die evangelischen Kirchen und nicht ohne Schule als öffentliche Räume zu verstehen bzw. zu haben ist. Außerdem ist der jeweilige Ort als Kontext und Verwobenheit zu beachten.

Die hier gebotenen Thesen sind Teil von Einführungs- und Überblickskursen zum Thema Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie an der Uni-

versität Halle-Wittenberg.¹ Sie werden immer wieder überarbeitet und aktualisiert, zuletzt in einer zweisprachigen Fassung für einen Einführungskurs an der Facoltà Valdese di Teologia in Rom zu Beginn des Wintersemesters 2022/23.² Die genannten Thesen waren auch als Grundlage für einen Workshop im Rahmen der Heidelberger Konsultation »Religionslehrer*in im 21. Jahrhundert« vorgesehen. Es ging um die Frage, welche Rolle das Fach für die Bildung von Religionslehrer:innen spielen sollte.³ Einige Vorüberlegungen sollen diese Frage einkreisen, um die Thesen in diesen Horizont zu stellen.⁴

Religionslehrer:innen bewegen sich in spezifischer Weise im öffentlichen Raum der Schule, der – idealtypisch – die gesamte Gesellschaft abbildet. Das lässt sich darum behaupten, weil die gesamte Gesellschaft in bestimmten Alterskohorten beteiligt ist. Denn aufgrund der in der Bundesrepublik Deutschland bestehenden Schulpflicht, die nicht nur für Staatsbürger:innen, sondern für alle Menschen im Lande besteht, sind *alle* – zumindest für eine gewisse Zeit – in Schulprozesse involviert. Alle sind dabei. Das bedeutet aber auch, dass gesellschaftliche Segregations- und Gentrifizierungsprozesse und -mechanismen abgebildet werden, die nicht nur die föderale Vielfalt von Schulformen, sondern vor allem die Zugangsmöglichkeiten, die Chancen und die Benachteiligungen sichtbar machen, die in der pluralen Gesellschaft in der Bundesrepublik Deutschland vorhanden sind. Faktisch steht nicht jede Schulform, nicht jede Schule jeder und jedem offen. Es gibt eine ganze Legion von Studien, Literatur und politischen Debatten über entsprechende Privilegien und Benachteiligungen. Das muss hier nicht ausgeführt, soll aber betont werden. Die massiven gesellschaftlichen Unterschiede in Deutschland lassen sich demnach an Achsen wie »culture«, »religion«, »color«, »gender« und »class« festmachen. Eine Folge der Unterschiede ist, dass es sehr diverse, mitunter aber auch mehr oder weniger homogene Schulsituationen gibt, die zusammengenommen das abbilden, was man deutsche Gesellschaft nennen kann – mit allen Gemeinsamkeiten und Unterschieden in Bildungschancen, Vermögen oder kulturell-religiöser Prägung, um nur einige zu nennen.

¹ Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Seminar für Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie, 20.04.2023, www.theologie.uni-halle.de/rw/ [abgerufen am: 16.05.2023].

² Facoltà Valdese di Teologia, Settimana Introduttiva FVT (A.A. 2022/23), 12.09.2022, [http://facoltavaldese.org/it/Settimana+Introduttiva+FVT+%28 A.A.+2022/23%29](http://facoltavaldese.org/it/Settimana+Introduttiva+FVT+%28+A.A.+2022/23%29) [abgerufen am: 28.02.2023].

³ Aufgrund einer Erkrankung kam der Workshop auf der Tagung nicht zustande.

⁴ Die gewählte Thesenform rechtfertigt es, an dieser Stelle keine Forschungs- resp. Literaturdiskussion vorzunehmen. Vielmehr sind die Ausführungen als Diskussionsanregungen zu verstehen.

Die letzte Bemerkung macht deutlich, dass es aus meiner Sicht vor allem zwei Stichwörter sind, die für die Frage nach dem Thema Religion im öffentlichen Raum resp. Religion in der Schule namhaft gemacht werden müssen: *religiöse Pluralität* und *Nicht-Religion*. Für beides gibt es eine Vielzahl von Ausdrücken, wobei Nicht-Religion in fast allen sprachlichen Varianten eine Verneinung markiert, also nicht ohne irgend eine Art *Alpha privativum* auskommt, wie Atheismus, Ungläubigkeit, (religiöse) Indifferenz oder Konfessionslosigkeit deutlich machen. Diese Beispiele mögen genügen. *Religiöse* Identifizierungen oder Zuschreibungen funktionieren hingegen mit unterschiedlicher Intensität und mit diversen Konnotationen. Verbunden mit dem Thema sind Aussagen über religiöse Vielfalt gewissermaßen das andere Ende der Fahnenstange. Sie sind ohne einander nicht zu haben: Säkularisierung und Religion, Glaube und Unglaube, Religion und Nicht-Religion gehören zusammen und bedingen sich gegenseitig. Religiöse Identifizierungen, Zuschreibungen und Festschreibungen sind ohne andere religiöse oder ohne nicht-religiöse Identifizierungen nicht machbar, denn sonst fehlte jede Abgrenzungsmöglichkeit. Letztlich geht es immer – ausgesprochen oder nicht ausgesprochen – um Norm und Variante oder um Norm und Abweichung. Wie sieht das Feld des (Nicht-)Religiösen in unseren heutigen gesellschaftlichen Zusammenhängen aus? Auffällig ist, dass beide »Abweichungen« vom traditionell bikonfessionellen Religions-Setting der alten Bundesrepublik (bis 1990) an gesellschaftlichen Gruppen festgemacht werden, von denen zwei Gruppen besonders markiert werden: Muslime und »Religionslose«, wobei Letztere regelmäßig mit dem Attribut »ostdeutsch« oder »Ostdeutsche« korrelieren, im Sinne einer »typisch ostdeutschen« Religionslosigkeit. Der »Islam« oder das »Muslim-Sein« führen andere Konnotationen mit sich als andere religiöse Zuschreibungen resp. Benennungen. Gleiches gilt für die permanente Konstruktion »Ostdeutschlands« oder »Ostdeutscher«, nicht nur, aber doch markant mit Blick auf die Themen »Religion« und »Nicht-Religion«.

Zur Illustration dieser, jedem und jeder zugänglichen Wahrnehmung beziehe ich mich auf den ersten Teil einer Studie von 2019, die – zumindest für kurze Zeit – viel öffentliche Aufmerksamkeit erregte.⁵ Sie wurde am Deutschen Zentrum für Integrations- und Migrationsforschung in Berlin erarbeitet, das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert wird. Unter dem Titel: »Ost-Migrantische Analogien I« publizierten Naika Foroutan, Frank Kalter, Coşkun Canan und Mara Simon unter Mitarbeit von Daniel Kubiak und Sabrina Zajak einen Vergleich zwischen »Ostdeutschen« und »Muslimen« in Deutschland. Es geht um soziale, kulturelle und identifikative Abwertung. An dieser Studie, die

⁵ Naika Foroutan/Frank Kalter/Coşkun Canan/Mara Simon, Ost-Migrantische Analogien I. Konkurrenz um Anerkennung, Berlin 2019, www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5014.pdf [abgerufen am: 28.02.2023].

hier nur erwähnt werden soll, fallen mir zwei Dinge besonders auf: erstens die vorausgesetzte Trennung dreier Gruppen und zweitens die Perspektive.

1. Die grundsätzliche Trennung der Zuschreibungen »muslimisch« und »ostdeutsch« im Sinne von Religion und Nicht-Religion: Es handelt sich in der Perspektive der Studie hier logisch um zwei Entitäten, die als getrennt und konkurrierend beschrieben werden und die, das ist noch wichtiger, durch die teilweise Behauptung und teilweise Bestreitung ihrer Ähnlichkeit manifestiert werden. Überschneidungen sind nach diesem Text praktisch ausgeschlossen und die Frage nach Intersektionalität drängt sich auf. Muslimisch zu sein kann in dieser Studie mit dem Attribut »ostdeutsch« nicht korrelieren, sondern nur konkurrieren. Von diesen beiden Konkurrenten wird nun eine dritte Größe abgegrenzt, die man »Westen« nennen kann. Westen bedeutet hier: nicht-muslimisch und nicht-ostdeutsch. In der grundsätzlichen Anlage der Studie ist diese dritte Größe aber kein Untersuchungsgegenstand, sondern etwas Gegebenes und markiert – oder besetzt – die Position des Normalfalls. Wenn von der Perspektive dieses Normalfalles aus taxonomiert wird, dann sind Muslime als Muslime hinreichend markiert, egal ob sie im Westen oder Osten Deutschlands leben. Das gilt in ähnlicher Weise für »Ossis« oder »Ostdeutsche«, die als solche hinreichend markiert sind, egal wo in Deutschland sie leben und unabhängig davon, ob sie sich als religiös positionieren. Die zugeschriebene Ost-Identität überlagert die Komponente Religion. Denn als *typisch ostdeutsch* gilt vieles, nicht aber Religion. Für Muslime scheint nun das Gegenteil zu gelten: Die muslimische Identität überlagert damit auch bei Muslimen in Sachsen-Anhalt oder in Mecklenburg-Vorpommern die Komponente »Osten« und damit ist diese Komponente diskursiv nicht existent, nicht besprechenswert. Es gibt also in dieser Sprech- und Betrachtungsweise genau so wenig »ostdeutschen Islam« wie überhaupt »ostdeutsche Religion«. Das wäre in derzeitiger deutscher Sprache eine *contradictio in adiecto*. Und das ist bemerkenswert.
2. Die Perspektive: Die eingenommene Perspektive *auf* den Osten ist keine Ost-Perspektive, aber auch keine wirklich offengelegte andere Position. Mir scheint, dass der analytische Blickwinkel nicht wirklich geklärt ist. Die Studie inszeniert drei Gruppen, von denen zwei untersucht und miteinander verglichen werden. Die dritte Gruppe erscheint als fraglos. Die Gesprächspartner werden zwar nach Ost-West aufgeteilt (Was heißt das genau? Herkunft? Wohnort? Selbstpositionierung?). Gleichzeitig wird aber die Perspektive einer diskursiv hegemonialen dritten Gruppe eingenommen. Der Untertitel der Studie lautet »Konkurrenz um Anerkennung«: Zwei gesellschaftliche Gruppen konkurrieren also um Anerkennung durch eine fraglos als gegeben inszenierte dritte Gruppe.

Der kurze Bezug auf diese Studie und die geäußerte Kritik machen eine Grundeinsicht und damit auch eine Grundhaltung des Faches Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie klar, die zu vermitteln eine ihrer derzeit zentralen Aufgaben ist: Es gibt keine ortlose oder kontextlose Theologie. Jede Theologie ist kontextuell, jede Theologie ist verwoben in ihre Bedingtheiten, Situativitäten und in die damit verbundenen Fragestellungen. Die Spannung zwischen Universalität und Partikularität ist jedem theologischen Denken und Reden eingeschrieben.

Die folgenden Thesen sind in eben diesem Sinne kontextgebunden, sie versuchen den Kontext und die Bedingtheiten offenzulegen und damit ins Gespräch zu kommen, inter-religiös und inter-kulturell, also über den eigenen Kontext hinaus: in globaler, ökumenischer und interreligiöser Weise, aber eben doch auch konkret positioniert und verwoben und sind in diesem Sinne auch eine Momentaufnahme. Es handelt sich um eine konkrete Stimme im globalen Religionsdiskurs, der in Deutschland durch Einwanderung zum Schulalltag geworden ist. Diese Situation wahrzunehmen und mit ihr angemessen umzugehen sind meiner festen Überzeugung nach die derzeitigen Kernaufgaben für den schulischen Religionsunterricht als Kommunikation im öffentlichen Raum. Und in genau diesem Sinne können die Thesen verstanden werden, aus denen sich theoretische Hinsichten, methodische Ansätze und auch einfach notwendige Kenntnisse erheben lassen.

2 Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie: Thesen zur Einführung

Ein ›Doppelfach‹

0.1 Interkulturelle Theologie wird im Rahmen akademischer evangelischer Theologie im deutschsprachigen Raum im Zusammenspiel mit Religionswissenschaft gelehrt. Beide Disziplinen sind eigenständig. Sie bilden gewissermaßen ein ›Doppelfach‹.

0.2 Dieses ›Doppelfach‹ soll weder die Theologie zur Religionswissenschaft noch die Religionswissenschaft zur Theologie machen. Vielmehr geht es um die Beziehung beider Perspektiven aufeinander und auf Themen wie weltweites Christentum, Religionen und Ökumene.

0.3 Aus Sicht der Theologie gibt es ein spezifisches Interesse an der Religionswissenschaft, insofern christliche Theologie immer an das Thema Christentum in Geschichte und Gegenwart gebunden ist.

0.4 Die Religionswissenschaft als Ganze, also ohne Kombination mit Theologie, ist selbstverständlich nicht auf diese theologisch interessierenden Themen festgelegt.

0.5 Die Interkulturelle Theologie vertritt die explizit theologische Seite. Sie hat – wie die Religionswissenschaft – historiographische und hermeneutische Aufgaben. In der Interkulturellen Theologie geht es allerdings nicht nur um religionshistorische Deskriptionen und Interpretationen, sondern auch um theologische Deutungen und Positionierungen.

0.6 Von hier aus erklärt sich die Konzentration des ›Doppelfaches‹ auf christentumsgeschichtliche Themen, ökumenische Prozesse und interreligiöse Beziehungen.

Religionswissenschaft

1.1 Die Religionswissenschaft kann auf eine etwas über 100-jährige akademische Tradition zurückblicken. Ihre Geschichte ist über weite Strecken von einem komplexen Verhältnis zur institutionalisierten Theologie und ihren Vertreterinnen und Vertretern geprägt.

1.2 Religionswissenschaftliche Perspektiven sind durch diese verwobene Fachgeschichte mitbestimmt. Die Verhältnisbestimmung von Religionswissenschaft und Theologie erfolgt immer wieder neu, ob explizit oder auch implizit.

1.3 Das Nachdenken über die Fachgeschichte der Religionswissenschaft dient auch der Verhältnisbestimmung zu den diversen Theologien. Das ist von besonderer Relevanz, wenn das Fach Religionswissenschaft an einer theologischen Fakultät platziert ist.

1.4 Die Religionswissenschaft entsteht im 19. Jahrhundert – einer Zeit, die man als »Entdeckung der Religionsgeschichte« (H. G. Kippenberg) bezeichnen kann.

1.4.1 Eine Voraussetzung ist die Lösung des Religionsbegriffes aus seiner christlich-dogmatischen Festlegung auf Christentum und Kirche(n). ›Religion‹ bezieht sich auf mehr als nur auf Kirche oder Kirchen.

1.4.2 ›Religion‹ wird zu einem abstrahierten Begriff, der die Betrachtung und Untersuchung verschiedener Phänomene ermöglicht, die als ›Religionen‹ erscheinen.

1.4.3 Eine weitere Voraussetzung ist die Einsicht, dass ›Religion‹ mehr als eine Idee sei, mehr als eine abstrakte Größe. Die Bezeichnung ›Religion‹ erlangt die Bedeutung *einer* geschichtlichen Entität.

1.4.4 Das abstrahierte Konzept ›Religion‹ wird in den konkreten ›Religionen‹ und ihren Texten von Theologen, Missionaren und anderen Forschenden wie auch von einheimischen Akteuren gesucht, gefunden und auch *erfunden*. Zum Beispiel werden ›Buddhismus‹ und ›Hinduismus‹ komplementär zu ›Christentum‹ etabliert.

1.4.5 ›Religion‹ ist in den historisch vorhandenen ›Religionen‹ und nicht außerhalb konkreter historischer Kontexte. Der Singular ›Religion‹ und der Plural ›Religionen‹ bestimmen sich also gegenseitig (wie Gattung und Spezies.)

1.4.6 Religion und Religionen werden seit dem 19. Jahrhundert in einem spannungsvollen Verhältnis zu den sich etablierenden und differenzierenden Wissenschaften figuriert, beschrieben und taxonomiert.

1.4.7 In Absetzung von religionsphänomenologischen Ansätzen seit Ende des 20. Jahrhunderts schließt das den Anspruch einer explizit nicht-religiösen Betrachtungsweise ein.

1.4.8 Religion und Religionen sind historisch betrachtet in besonderer Weise in globalgeschichtliche Bewegungen und Prozesse wie Kolonialismus und Post- bzw. Antikolonialismus verweben.

1.5 Die Fachgeschichte der Religionswissenschaft und die Religionsgeschichte stehen sich nicht einfach gegenüber, sondern bedingen sich gegenseitig.

1.6 Dieses gegenseitige Bedingen schließt die verschiedenen Bewegungen und Strömungen, die oft als ›Esoterik‹ bezeichnet werden, ein. Derartige ›alternative‹ Auseinandersetzung mit Religion und Wissenschaft versteht sich oft als ›bessere Religion‹, als ›bessere Wissenschaft‹ bzw. als deren Erbin oder Überbietung.

Interkulturelle Theologie

2.1 Interkulturelle Theologie kann auf eine ähnlich lange (oder kurze) Fachgeschichte zurückblicken. Sie wird auf die protestantische Missionswissenschaft zurückgeführt, die um 1900 im deutschsprachigen Raum entsteht und einen kolonialen Kontext hat.

2.2 Interkulturelle Theologie dient dazu, die Kontextualität, die globale geschichtliche, kulturelle wie auch politische Verwebenheit von Kirchen und Theologien (auch der eigenen) sichtbar zu machen und (ökumenisch-)theologisch zu reflektieren.

2.3 Sie ist radikale Ökumene, indem sie versucht, Differenzen zu beschreiben und zu reflektieren und auf einen ökumenischen Sehepunkt zu deuten: Interkulturelle Theologie bedenkt den gemeinsamen Horizont, in dem Identitäten als ›Eigenes‹ und ›Anderes‹ oder ›Fremdes‹ erzeugt und markiert werden.

2.4 Dadurch soll deutlich werden, inwieweit das vermeintlich ganz ›Anderes‹ mit der eigenen Identität zusammenhängt und diese auch bedingt. ›Eigene‹ und ›andere‹ Positionen werden aufeinander bezogen und damit kritisch zur Disposition gestellt.

2.5 Leitfragen Interkultureller Theologie sind: Wer spricht? Wer darf sprechen? Wer kann sprechen? Wer hat eine Stimme? Wer darf nicht sprechen, wird nicht gehört? Mit welchem Machtgefälle ist in ökumenischen und interkulturellen Prozessen jeweils zu rechnen? Wo sind die Ränder der Debatte, die Ränder des Sag- oder Hör- bzw. Lesbaren?

2.6 Wenn Interkulturelle Theologie diese Fragen ernst nimmt und offen stellt, wird sie auch ihre eigene Weltkarte kritisch examinieren. Gibt es privilegierte

Themen, Gegenden, Akteurinnen und Akteure oder Kirchen in der interkulturellen ökumenischen Verständigung? Gibt es unterprivilegierte, überhörte oder zum Schweigen gebrachte Stimmen? Wo sind die ›Ränder‹?

2.7 Ein diskursiver ›Rand‹ der letzten Jahrzehnte zeigt sich, wenn man nach den Horizonten des Faches fragt. Diese werden meistens als kolonial-postkoloniale Entwicklungen in Asien, Afrika und Lateinamerika (teilweise auch in Ozeanien) gekennzeichnet.

2.8 Dies geht zurück auf die koloniale Prägung der Missionswissenschaft und ihre Auswirkungen auf die heutigen ökumenischen Beziehungen, die als Nord-Süd-Beziehungen konzipiert sind.

2.8.1 Der sogenannte Globale Süden (Global South) wird in seinem postkolonialen Verhältnis zum Globalen Norden gesehen: die früher sogenannte ›Dritte Welt‹ (Third World) und sogenannte ›Erste Welt‹ oder ›Westliche Welt‹ (Western World).

2.8.2 Der so konzipierte ›Westen‹ hat jedoch keinen ›Osten‹ mehr. Der Ost-West-Gegensatz (Kapitalismus vs. Sozialismus) taucht in postkolonialen Konzepten Interkultureller Theologie meistens nur als abgeschlossene Vergangenheit auf.

2.8.3 Die sogenannte ›Zweite Welt‹ ist die neu bzw. wieder zu beachtende Dimension der globalen Nord-Süd-Ost-West-Ökumene. Themen wie Postsozialismus oder Balkanismus sind einzubeziehen.

Zur Aktualität des Faches

3.1 Interkulturelle Theologie kann und soll im Zusammenspiel mit der Religionswissenschaft die Themen der ›Einen Welt‹ (One Planet, Many Worlds, D. Chakrabarty) in die Theologie eintragen.

3.2 Religionswissenschaft kann und soll, wenn sie mit Interkultureller Theologie zusammenspielt, die religiöse bzw. interreligiöse Verwobenheit der Theologie selbst analytisch und kritisch aufarbeiten.

3.3 Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie bilden in ihrem Zusammenspiel im protestantischen deutschsprachigen Raum ein beziehungsreiches ›Doppelfach‹, das Potenziale und Grenzen der Theologie im 21. Jahrhundert sichtbar machen kann.

3 Ausblick

Diese Thesen dienen, wie eingangs betont, dem Austausch in Einführungs- und Überblicksveranstaltungen des Faches Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie. Sie werden jeweils in Gesprächen kritisiert, erläutert, mit Beispielen versehen und fortgeschrieben. Die Agenda wird im Unterrichtsgespräch

gedehnt und verschoben und diskutiert. Auf diese Weise wird das Fach Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie in die Studiengänge, auch in die Lehramtsstudiengänge, eingeschrieben. Mit Hilfe dieser Thesen lassen sich universitäre wie schulische Curricula zu Stichwörtern wie globale Ökumene, konfessionelle Ökumene, interreligiöser Dialog, Christentums- und Religionsgeschichte ebenso evaluieren wie Fragen nach dem Verhältnis zwischen diversen Theologien im öffentlichen Raum, die auf die eine oder andere Art in die Schulen geholt oder aus den Schulen verdrängt werden (sollen).

Dabei ist eine entscheidende Besonderheit des Religionsthemas und damit des Religionsunterrichtes zu beachten: Durch die konkrete Bindung des Religionsunterrichtes an eine Religionsgemeinschaft (evangelisch, römisch-katholisch, jüdisch, christlich-orthodox, muslimisch, alevitisch etc.) gibt es keine Neutralität im Sinne von Gleich-Gültigkeit. Vielmehr ist mit Positionalitäten zu rechnen, die allerdings kaum schematisch zu haben sind, sondern immer neu im Spannungsfeld von konkreten Personen und verfassten Religionen/Religionsgemeinschaften erzeugt werden. Genau hier hat jede Person, die sich professionell mit Religion im öffentlichen Raum der Schule befasst, anzusetzen. Es geht um die kritische Wahrnehmung der eigenen Position(en) und Verwobenheit(en), um den konkreten Kontext im Sinne der Verbindung von lokalem und globalem, im Sinne des Spannungsfeldes von Partikularität und Universalität und im Sinne einer radikal ökumenischen Haltung, also der *positiven* Bezogenheit auf Anderes und Andere im öffentlichen Raum der Schule.

Digitalisierung und digitale Kompetenz im Zeichen von Effizienz

Wie sollen und können sie in der Religionslehrer:innenbildung Berücksichtigung finden?

Ilona Nord, Judith Petzke, Oliver Adam und Simon Luthe

1 Einführung

Der konfessionelle Religionsunterricht (RU) steht seit Jahrzehnten unter Plausibilisierungsdruck.¹ Dieser nimmt zu, nicht allein von Seiten der öffentlichen Meinung ist eine Privilegierung der christlichen Kirchen mit dem grundgesetzlich legitimierten konfessionellen System infrage gestellt, es ist bekannt: Viele Schüler:innen (SuS) melden sich vom RU ab oder erst gar nicht an. Kein Wunder also, dass man sich mancherorts von Digitalisierungsmaßnahmen einen Modernisierungseffekt des konfessionellen RUs verspricht und die Hoffnung, dass sich sogar eine digitalaffine Gruppe von SuS mit einem solchen neu ansprechen ließe, entstand. Es spielen jedoch viele weitere Faktoren bei der Entscheidung für die Teilnahme am RU eine Rolle, wie mit diesem vorliegenden Band ja auch aufgearbeitet wird. Ferner wird immer deutlicher, dass eine ›Modernisierung‹ des RU nicht einfach nur durch Technikimplementierung zu erreichen ist und Religion als Handlungsfeld und kulturelle Gestalt gar nicht das zentrale Problem der sinkenden Attraktivität des Unterrichts sein muss. Auf dieser Basis scheint es angeraten, die Fragestellung geradezu herumzudrehen: Was kann erstens der RU im schulischen Bereich zur digitalen Bildung von SuS beitragen und zweitens fachspezifisch: Was soll religiöse Bildung in einer digitalen Kultur SuS an (Lebensführungs-)Kompetenzen vermitteln?

Gemeinsam mit weiteren Kolleg:innen aus Universitäten und kirchlichen Bildungseinrichtungen ist bereits ein Grundsatzpapier zur digitalen Bildung im evangelischen RU für die EKD entstanden.² Die Lektüre von diesem sei hier

¹ Vgl. Ilona Nord, Der Religionsunterricht befindet sich in seiner schwersten Krise. Zur Konfessionalitätsdebatte und der Frage nach religiöser Autorität, in: Wer hat die Autorität? Evangelische Kirche in der Dynamik neuer Institutionalisierungsformen, hg. von Ilona Nord/Thomas Schlag, Leipzig 2022, 189–200.

² Vgl. www.ekd.de/digitalisierung-religionsunterricht-71588.htm [abgerufen am: 03.03.2023].

vorausgesetzt. Es liefert orientierende Positionen zu ethischen Dimensionen digitaler Kultur, zur Anthropologie sowie zu digitalen in Relation zu religionsbezogenen Kompetenzen und es sondiert ferner unterrichtspraktische Fragen.³ Andernorts ist eine Vielzahl von Unterrichtsvorschlägen auffindbar, die digitale Medien aufnehmen. Diese seien ebenso wie *relilab* und *rpi-virtuell* an dieser Stelle nur benannt und der Recherche empfohlen. Die evangelische Religionspädagogik hat so in Kooperation mit der ev. Kirche bereits sehr gute Grundlagen für den Transformationsprozess des Faches Ev. Religion in eine Kultur der Digitalität gelegt. Zu diesen Grundlagen gehört, dass eine Rahmenkonzeption für eine Religionspädagogik in mediatisierter Welt sowie Grundsatzartikel für das Verständnis medialer Bildung im RU vorliegen.⁴ Schließlich ist in intersektionaler Perspektive von einer ökumenischen und interreligiös agierenden Gruppe von Religionspädagog:innen das Thema Digitalität mit dem Thema Inklusion bzw. Diversität für den RU zusammengedacht worden.⁵

Was in diesem Beitrag zu einem Band, der die Herausforderungen für den evangelischen RU der Zukunft bündelt, ins Zentrum gestellt werden soll, ist die aus der Digitalisierungsdebatte und über diese hinaus gesellschaftlich virulente Frage der Effizienz von digitalem Unterricht. Diese Dimension ist es, die den Einsatz digitaler Medien für Religionslehrkräfte bei allen Hürden, die noch zu nehmen sind, besonders plausibel werden lässt.

Die Frage der Effizienz soll nun in zwei eigenen Argumentationssträngen, einmal in Bezug auf das Religionsverständnis in einer digitalen Kultur und einmal in Bezug auf digitale Unterrichtspraktiken, thematisiert werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit im Kontext der Debatte um die Zukunft des RUs.

³ Vgl. Ilona Nord/Manfred L. Pirner, Religiöse Bildung in der digitalen Welt. Die digitale Transformation im Fokus der Religionspädagogik und -didaktik, in: Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Digitalisierung, Big Data und KI im Forschungsfokus von 15 Fachdidaktiken, hg. von Volker Frederking/Ralf Romeike, Münster/New York 2022, 333–358.

⁴ Vgl. Ilona Nord, Religiöse Sozialisation von Jugendlichen in einer medialisierten Welt. Ausgangsfragen und Zielsetzungen, in: Theologie und Digitalität. Ein Kompendium, hg. von Wolfgang Beck u. a., Freiburg i. Br. 2021, 277–300; vgl. Ilona Nord/Hanna Zipernovszky (Hg.), Religionspädagogik in einer mediatisierten Welt, Stuttgart 2017; Ilona Nord/Thomas Schlag, Art. Religion, digitale, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Religion_digitale.200879.

⁵ Vgl. Ilona Nord/Judith Petzke (Hg.), Religionsdidaktik digital und diversitätsorientiert, Berlin 2023.

2 Zum Verständnis von Religion für den RU der Zukunft und seiner Verbindung zum Thema Medien

Bevor es um das Verständnis von Religion gehen kann, ist die Bedeutung des Verständnisses von Medien, das dieses integral prägt, zumindest in Teilen zu erörtern. Kurz gesagt ist die medienpädagogisch orientierte Erforschung des Umgangs von Religionslehrkräften mit digitalen Medien immer auch hermeneutisch in der Spannung zwischen »lernen mit« und »lernen über« digitale Medien verbunden, beide Aspekte gehören selbstverständlich in den Bereich der digitalen Qualifizierung. Doch die vielfach normativ auf die Implementierung von Technik bezogene pädagogische Diskussion lässt unterrichtspraktische Konditionen und Realitäten häufig außen vor. Insbesondere die unterrichtssoziologischen Beobachtungen⁶ aus dem Projekt *RELab digital*⁷ verdeutlichen dies: Sie zeigen, wie und dass Medien die Kommunikationen des RUs auf räumlicher, zeitlicher und sozialer Ebene durchdringen. So kommen digitale Medien als Steuerungs- und Kontrollfaktoren von Kommunikation im Unterricht in den Fokus. Dies ist nun nichts, was erst für die sogenannte digitale Medienrevolution gelten würde, sondern beide Faktoren sind genauer betrachtet immer schon Merkmale von Medien. Für die religionspädagogische Diskussion ist diese Perspektivierung allerdings gerade aktuell in Bezug auf Digitalisierung wichtig, wenn sie den RU heterogenitäts- und diversitätssensibel gestalten will. Hierfür ist ein transparenter Umgang mit Machtfragen unerlässlich und solche umfassen eben auch Medien sowie ihre Steuerungs-, Kommunikations- und Kontrollfunktionen.⁸ Medien können inklusive Effekte bewirken, wenn sie hierfür gezielt eingesetzt werden. Ein Beispiel für die religionsdidaktische Unterrichtspraxis ist hierfür der Einsatz des Digital Short Story Telling. Es ist eine einfach zu handhabende digitale Möglichkeit, interkulturell und fremdsprachensensibel medienproduktiv und medienethisch orientierten RU zu gestalten.⁹ Selbstverständlich können digitale Medien auch dazu verhelfen, dass z. B. langzeitkranke SuS den

⁶ Vgl. Oliver Adam/Ilona Nord/Elke Wagner, Digitalisierungsprozesse im Religionsunterricht. Das Forschungsprojekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital), in: Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext, hg. von Kristin Merle/Ilona Nord, Leipzig 2022, 227–258.

⁷ Das Projekt Religious Education Laboratory digital wurde an der Universität Würzburg durchgeführt und von der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau sowie der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern finanziert.

⁸ Vgl. Nord/Petzke, Religionsdidaktik digital und diversitätsorientiert.

⁹ Vgl. Ilona Nord, Religionserschließung in mediatisierten Welten. Personale Bildung in einer sich digitalisierenden Lehr- und Lernkultur. Digital Short-Storytelling im Religionsunterricht, in: Religiöse Bildung in einer digitalisierten Welt, hg. von Matthias Grover u. a., Münster 2021, 141–164.

Kontakt zum Unterricht halten können und Kommunikation zu den Mitschüler:innen in inhaltlicher Art gestaltet werden kann. Schließlich ist nicht zu unterschätzen, dass Unterrichtsprozesse oder -ergebnisse online zeitversetzt von allen SuS eingesehen, Arbeitsblätter, Texte und andere visuelle Dokumente geteilt werden können u. a. m. Nichtsdestotrotz ist dies nicht einfach nur eine technische Aufgabe, sondern vielmehr eine didaktische, die insbesondere z. B. die Anforderungen an die Selbstregulierungsfähigkeiten von SuS differenziert im Blick haben muss. Eine zukünftige Forschungsaufgabe wäre es demgemäß z. B. hybride Unterrichtskonstellationen, die den Unterricht in der Klasse vor Ort mit Online-Unterricht kombinieren, aus diversitätssensiblen Perspektiven von Lehrkräften wie von SuS zu untersuchen.

Doch die Religionspädagogik im Ganzen kommt mit einem medienpädagogisch und soziologisch sowie kommunikationswissenschaftlich gebildeten Medienverständnis allein nicht aus, will sie die Spezifik ihres Faches nicht vernachlässigen. Es gilt demgemäß mindestens die elementare Frage der Medienpädagogik für den RU zu profilieren: Wie können Lehrkräfte im RU die erzieherische, bildungsbezogene und zugleich religiöse Bedeutung von Medien und Mediennutzungen für das Fach Religion angemessen thematisieren und reflektieren?¹⁰ Wie bedeutsam die fachwissenschaftliche Arbeit für die digitale Bildung ist, hat nicht zuletzt der Ergänzungstext der Kultusministerkonferenz ausgedrückt (KMK 2021). Die Konsequenzen dieser Einsicht wurden bereits intensiv in den eingangs genannten Texten erörtert.

Das zugrunde gelegte Medienverständnis ist eng verbunden mit einem Verständnis von Religion, das sichtbar macht, wie und dass bereits bestehende Religionspraxen, aber eben auch ihre fortwährende weitere Herstellung und Weiterentwicklung im Ganzen medial geprägt sind. Konkret gesprochen: Die christliche Religion hat es ursächlich mit Medienhandeln zu tun, Religion ist traditioneller gesprochen Symbolhandeln und für eben dieses werden Medien elementar gebraucht und genutzt.¹¹ So ist das zentrale Symbol des Christentums, das Kreuz, nicht nur ein antikes Instrument der Folter, sondern auch zu einem Medium zur Kommunikation der christlichen Botschaft geworden, das wiederum innerhalb der Christentumsgeschichte in den vielfältigsten Medien sichtbar gemacht wurde: Angefangen von der Passionsgeschichte innerhalb der neutestamentlichen Texte, über Wandbilder und Feldinsignien christlicher Truppen bis hin zum Schmuckkreuz an Ketten für Bischöf:innen oder Laien, die innerhalb der Kirchen oder außerhalb von ihnen sowie auf der Grenze von beiden getragen werden. Religionspraxis ist demnach als Medienhandeln, auch als digitales

¹⁰ Vgl. Gerhard Tulodziecki/Bardo Herzig/Silke Grafe, Medienbildung in Schule und Unterricht, Stuttgart ¹⁶2019.

¹¹ Vgl. z. B. Ulrich Barth, Symbole des Christentums, Tübingen 2021.

Medienhandeln, zu verstehen.¹² Die Bedeutung von Medien für das Verständnis christlicher Religion im Studium der Religionspädagogik fachwissenschaftlich fundiert verstehen zu können, ist also eine erste und prinzipiell wichtige Kompetenz für die Zukunft der Religionspädagogik-Studierenden. Ist diese Grundlage für eine Lerngruppe einmal explizit gelegt, muss im Studium nicht permanent Symbolhandeln als Medienhandeln explizit gemacht werden, sondern kann innerhalb eines Moduls ausführlich bearbeitet werden. Freilich sollte das Thema in der Schule in verschiedenen Jahrgangsstufen mit verschiedenen Facetten verknüpft und vertieft werden. Eine solche Vorgehensweise trüge zu einer allgemeinen schulischen Medienpädagogik bei, weil sie zugleich die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen im Blick behält und Medien (religions)produktiv und darin kulturbezogen thematisiert. Nicht nur institutionelle Religion erscheint dann in Medien wie Zeitungen und Fernsehen, sondern auch persönliche und private Glaubenspraxen werden dabei als medial vermittelt erkennbar. Sie werden auf diesem Weg für Kinder und Jugendliche als Teil ihrer medialen Lebenswelten sichtbar und erschließbar. Religionspraxen werden zudem anschlussfähig an sonstiges alltägliches Medienhandeln erkennbar.

Seit Jahrzehnten wirken sich wirtschaftliche, politische und soziale Globalisierungsprozesse auf Religionssysteme und ihre Praxen aus. Aber »die Transformation der Kommunikation durch die digitale Mediatisierung als (nicht die einzige, aber) eine ihrer wesentlichen Ursachen« erscheint uns, anschließend an Hubert Knoblauch, höchst wirkungsreich. »Sie ist es, die die Beschleunigung des Handelns potentialisiert und es technologisch so verdichtet, dass wir mit neuen Formen sozialer Situationen und translokaler Interaktionen konfrontiert sind.«¹³ Weil sich Religionspraxen und mithin Religionen in diesem Prozess der Mediatisierung befinden, ist es folgerichtig, sich innerhalb der Religionspädagogik sozusagen nicht nur mit Medien und Methoden, sondern zugleich mit ihren Gegenständen, insbesondere der digitalen Religionspraxis, auseinanderzusetzen.

3 Digital Religion(s)unterricht

Nicht nur die Religionspraxen, sondern auch der Umgang der Praktischen Theologie und Religionspädagogik mit digitaler Kultur und Religion hat sich

¹² Vgl. Klaas Huizing, *Deus und homo medialis*, in: *Religionspädagogik in einer medialisierter Welt*, hg. von Ilona Nord/Hanna Zipernovszky, Stuttgart 2017, 119–130.

¹³ Hubert Knoblauch, *Die Refiguration der Religion. Perspektiven der Religionssoziologie und Religionswissenschaft*, Weinheim 2020.

verändert.¹⁴ Immer deutlicher wird, dass und wie die Verbreitung digitaler Kommunikationen die religiöse Praxis und das Verständnis von Religion(en), aber auch das von RU nicht unberührt lässt. In der bisherigen Forschung zu Digital Religion(s) werden mindestens vier Wellen unterschieden.¹⁵ Die Religion bzw. Kirche Online sowie Online Religion bzw. Kirche haben als zwei erste Wellen einige Prominenz erfahren. »Die religiöse Angebotspraxis wurde [dabei] nicht mehr nur durch die klassischen religiösen Autoritäten bestimmt, sondern erhielt gemäß der Logik digitaler Kommunikation und Reichweitenerweiterung eigene digitale Ausdrucksformen religiöser Überzeugungen und Manifestationen einer Online Religion.«¹⁶ Die folgenden Innovationswellen thematisieren, dass Online-Praxen auf Offline-Praxen zurückwirken und so die Amalgamierung beider deutlich wird, ferner, dass der Bereich Digital Religion sich aktiv in die Entwicklung sozialer und religiöser digitaler Kulturen einmischt.

Es geht nicht um eine Religion, die sich, anstatt z. B. christlich, buddhistisch oder muslimisch ausgerichtet zu sein, nun digital verstünde. Vielmehr ist mit diesem Begriff ein interdisziplinärer Zugang zu Phänomenen digitaler religiöser Praxis einerseits, und zu religiöser Praxis im Rahmen einer konstatierten Kultur der Digitalität andererseits näher bestimmt. Weshalb die Forschungswellen also lediglich auf die Institution Kirche oder Religion außerhalb von ihr beziehen? Analog der Beschreibungen von den auf die Kirche bezogenen Wellen,¹⁷ ließen sich ähnliche Effekte auch auf den RU adaptieren: eine erste Welle war überhaupt der Einsatz von digitaler Technik im RU, eine zweite digital gestützter RU und schließlich, nennen wir es als Arbeitsbegriff: Digital Religion(s)unterricht und dessen Erforschung. Inhaltlich versteht sich Digital Religion(s)unterricht dann als Erkundung des wechselseitigen Einflusses von Online-Offline-Praktiken, welche Digitalität nicht als Werkzeug, sondern als religiöse Bildungspraxis im RU betrachtet. Damit wird nun nicht mehr allein ein Phänomen wie etwa der populäre virtuelle Friedhof recherchiert und analysiert, sondern auch der Einfluss, der diese Praktiken auf Methoden, Inhalte, Abläufe, Kommunikation und Akteur:innen im RU einschließt. Derartige überlappende Religionsunterrichtswellen könnten, analog zu den Gegenstandsfeldern Digital Religion(s) und Digitale Kirchen, die spezifischen Transformationsprozesse, die der RU in Zeiten digitaler Kultur durchläuft, beschreiben. »In thematischer Hinsicht ist also die komplexe Grundfrage aufgeworfen, inwiefern die gegenwärtigen Digitalisierungsdynamiken Bedeutung für die religionspädagogische Reflexion, die Inhalte

¹⁴ Vgl. Kristin Merle/Ilona Nord, *Mediatisierung religiöser Kultur. Praktisch-theologische Standortbestimmungen im interdisziplinären Kontext*, Leipzig 2022.

¹⁵ Vgl. Nord/Schlag, Art. Religion, digitale.

¹⁶ A. a. O., Kapitel 2.1 (ohne Seitenangabe).

¹⁷ Vgl. insb. Heidi Campbell, *Digital Religion. Understanding Religious Practice in New Media Worlds*, London ²2021.

und Schwerpunktsetzungen sowie die damit verbundenen religionsdidaktischen Implikationen haben.«¹⁸ Dieser Frage geht im Grunde genommen das Projekt *RELab digital* für den RU nach, gleichwohl es den Hauptfokus auf den Umgang von Religionslehrkräften mit digitalen Medien legt. Im Forschungs- und Reflexionsprozess kamen dabei komplexe Prozesse in den Blick, welche Digital Religion(s)unterricht,¹⁹ also die Interdependenz zwischen RU und Digitalität erkundbar werden ließen. Insofern es zum Forschungsbereich Digital Religion(s) gehört, für Religionspraxen Transformationsprozesse anhand der Marker²⁰ Gemeinschaft, Identität, Autorität, Wahrheit, Ritual, Autonomie, Kommunikation und schließlich Religion zu thematisieren, stellte sich daher die Frage, inwieweit die sich transformierenden (Themen)Strukturen des RUs in Referenz zu diesen stehen. Eine Sichtbarmachung solcher Strukturbezüge kann die transformierte religiöse Unterrichtspraxis greifbarer machen.



Abb. 1 Marker des Digital Religion(s)unterrichts

Es fiel uns z. B. innerhalb des Projekts *RELab digital* auf, dass diese Marker losgelöst von Digital Religion(s) in den Reflexionen über den im Projekt evaluierten RU aufgegriffen wurden, sodass wir diese ebenfalls adaptieren und für unsere Beschreibungen nutzen konnten.

4 Digitale Medien in der religionspädagogischen Praxis – Die Kategorie Effizienz

Religionsdidaktische Erörterungen partizipieren an den Digitaldebatten und antizipieren deshalb auch die fächerübergreifenden Themen rund um digitale Medien. Effizienz und Mehrwert sind zwei zentrale Kategorien, mit denen Effekte

¹⁸ Nord/Schlag, Religion, digitale, Kapitel 1 (ohne Seitenangabe).

¹⁹ Ilona Nord u. a., Lehrkräfte und digitaler Wandel. Religionsdidaktische sowie prozessionsbezogene Reflexionen aus dem Projekt Religious Education Laboratory digital (RELab digital), Würzburg 2023, <https://doi.org/10.25972/OPUS-31978>.

²⁰ Vgl. Campbell, Understanding Religious Practice.

digitalen Lernens und Lehrens verbunden werden. Nachfolgend teilen wir hierzu einige exemplarische Erkenntnisse sowie elementare Orientierungen aus dem Projekt *RELab digital* mit.

Angehende Lehrkräfte sind eher bereit, digitale Medien einzusetzen, wenn sie dadurch eine effizientere Arbeitsweise und eine Leistungsverbesserung ihrer SuS erwarten und den Nutzen für die eigene Arbeitseffektivität hoch einschätzen.²¹ Unser offener Feldversuch und die durchgeführten Interviews mit Lehrkräften lassen jedoch vermuten, dass Effizienz als Entscheidungskategorie für den Einsatz digitaler Medien im RU dazu führen könnte, dass entweder auf den Einsatz verzichtet wird oder dieser auf bereits bewährte digitale Methoden beschränkt erfolgt. Beides kann allerdings auf Kosten der »systemisch-qualitativen Methodenkompetenz«²² eines guten RUs gehen. Denn mit dem Argument, dass der Einsatz digitaler Medien nicht effizient genug sei, werden Berührungspunkte mit komplexeren und lebensweltlicheren digitalen Handlungsoptionen vermieden. Ferner wird nicht mehr in den Blick genommen, dass der Einsatz neuer Methoden und Medien stets mit einer Anlaufphase zur Einübung dieser verbunden ist, ganz unabhängig davon, ob sie digital oder nicht digital ist. Dennoch ist es natürlich sehr nachvollziehbar, dass viele Lehrkräfte seit Jahren darüber klagen, dass die Verwendung digitaler Medien einen großen zeitlichen Mehraufwand bedeutet, dass sie nicht effizient seien. Es dauere enorm lang, bis die Klasse oder die Lehrkraft selbst mit einem Gerät kompetent arbeiten könnten.²³ Bis SuS ihre erarbeiteten Ergebnisse per digitalen Tools angemessen präsentieren können, könne dies mehrere Unterrichtsstunden einnehmen.²⁴ Die folgenden Interview-Aussagen stammen aus einer Befragung in der zweiten Hälfte des Jahres 2019 bis kurz vor dem Beginn der Corona-Pandemie im Februar 2020.²⁵

²¹ Vgl. Carsten Gennerich/David Käbisch/Jan Woppowa, *Konfessionelle Kooperation und Multiperspektivität. Empirische Einblicke in den Religionsunterricht an Gesamtschulen*, Stuttgart 2021.

²² »Förderung nicht-fachspezifischer Sozial- und Methodenkompetenz« als Kriterium der Systemqualität von gutem Religionsunterricht, nach Bernd Schröder, *Religionspädagogik*, Tübingen ²2021, 386.

²³ Vgl. Adam/Nord/Wagner, *RELab digital*, 217; Oliver Adam/Jürgen Deniffel/Ilona Nord/Jens Palkowitsch-Kühl, *Digitales Lernen soll mobil und lebensrelevant sein. Eine Befragung von Studierenden der Religionspädagogik*, in: *TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik* 20 (2021), 230–240, 231.

²⁴ Vgl. Adam/Nord/Wagner, *RELab digital*, 217.

²⁵ Dass die Pandemie einen späteren Digitalisierungsschub initiiert habe, ist soweit wir sehen, bislang eine subjektive Wahrnehmung. Wie und woran sich solch ein angenommener Schub messen soll, steht zur Diskussion. Dass mit der Pandemie in Deutschland erstmals digitales Homeschooling flächendeckend praktiziert wurde, ist sicherlich neu, doch genau dies wurde ja nicht weiter fortgesetzt. Ein etwaiger nach-

»Also ich persönlich seh's sehr kritisch. Grade zur Präsentation, da hatte ich mir eher eine Führung mit Bildern und Infos gewünscht. Also ist es euch das wert sich drei Schulstunden damit zu beschäftigen? Vielleicht könnte man noch überlegen, wie man diese Präsentationsform noch besser einsetzen kann, in Zukunft.« (B-9, S2-I, 1183–1186)

Zudem wurde in hohem Maße auf eine mangelnde Technikimplementierung in Schulgebäuden und Klassenzimmern hingewiesen. Es stehen keinesfalls, auch bis heute im Jahr 2023, flächendeckend digitale Endgeräte für jede:n Schüler:in zur Verfügung. Der RU teilt dieses Problem mit anderen Unterrichtsfächern. Folgende Musterantwort beschreibt dies:

»Denn mobile internetfähige Geräte sind nicht an jeder Schule vorhanden, ein stabiles W-LAN erst recht nicht, die nötige Software für einen digital begleiteten Unterricht existiert (noch) nicht, es gibt keine Spezialisten, die sich um die Hardware kümmern (es wird stattdessen auf die Systembetreuer verwiesen, obwohl dies nicht ihre Aufgabe ist), die Benutzeroberflächen der Plattformen sind teilweise enorm veraltet und unübersichtlich sowie wenig intuitiv (Mebis wäre hierbei ein Paradebeispiel, das bei Schülerinnen und Schülern als extrem unattraktiv und wenig durchsichtig gilt), es dauert enorm lang, bis die Klasse oder ich selbst mit einem Gerät kompetent arbeiten kann [...].« (FB-7, 6675–6683)

Die mangelnde strukturelle technische Implementierung und der hier erkennbar ausbleibende Effekt, dass der Medieneinsatz als gelingend gegenüber von Alternativen empfunden wird, führt zu einer unverhältnismäßigen Kosten-Nutzen-Rechnung für den Einsatz. Der Einsatznutzen und die Einsatzbarrieren sind offensichtlich das, was Religionslehrkräfte hinsichtlich digitaler Medien stark beschäftigt. Die Bereitschaft von Lehrkräften, (neue) digitale Medien einzusetzen, bemisst sich entlang solcher Parameter und stellt wie auch für andere Fächer eine relevante Dimension für den (Religions)unterricht in digitaler Kultur dar.

Hinzu tritt aber eine weitere fachspezifische Eigenheit: Das, was Religion(s)pädagogik in digitalen Kulturen kennzeichnet, geht weit über diese Dimension hinaus und ist komplexer. Weder unterrichtlich noch in den Interviews wurde innerhalb von *RELab digital* für uns erkennbar, ob die Lehrkräfte oder SuS digitale Bildung ganzheitlich, d. h. auch als Persönlichkeitsentwicklung und inhaltlich, z. B. im Sinne der Aneignung und Reflexion digitaler Religion, begreifen. Festzuhalten ist daher, dass im beobachteten RU und in den Erhebungen die Digitalität verkürzt perspektiviert und ohne religiösen Bezug als Methode, Technik oder Barriere auftrat. Der RU zeigte sich im Forschungsfeld im Hinblick

haltiger Einfluss auf Marker des Digital Religion(s)unterrichts wäre erst noch zu erforschen.

auf sein Verhältnis zur Digitalität hier als ein Fach wie jedes andere auch. Auch der RU kann sich gemeinsam mit anderen Fächern nicht den Barrieren der Technikimplementierungen und den Effizienzfoki entziehen.

Wir kennen ferner bereits die doch schon alten Debatten, dass der RU (k)ein Fach wie jedes andere ist: Die Spannungsfelder, die entstehen, wenn man sieht, dass der RU ein reguläres Schulfach darstellt, aber zugleich Bildung entlang von religiösen, spezifisch christlichen Orientierungen ausgestaltet. Die hier vorgenommene Unterscheidung zwischen Person und Leistung wird vermutlich auch von Lehrkräften anderer Fächer geteilt werden, aber dennoch hatte sich gerade in den achtziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine Schulkultur für das Fach Religion gebildet, die dezidiert darauf setzte, im Schulsystem einen Unterschied zu machen und einen ›anderen‹ Umgang z.B. mit Noten zu etablieren. Heute allerdings wird dies – so weit zu sehen und zu vermuten ist – von vielen Lehrkräften anders gesehen, wenngleich noch immer von Belang zu sein scheint, dass am Kontrast zwischen der Vermittlung eines Wertes des Menschen ohne Leistung und der gleichzeitigen Benotungssituation im RU festgehalten wird. Gerade solche Ambivalenzen sollten für die Digitalität nicht ausgeblendet werden. Es spricht z.B. nichts dagegen, dass digitales Lehren und Lernen durchaus Orientierungen an und Elemente von Effizienz der Lernprozesse enthalten, sodass sich nicht unnötig lange mit automatisierbaren Arbeitsabläufen aufgehalten werden muss. Zugleich können aber auch fachspezifisch harte und produktive Anfragen, etwa im Hinblick auf Effizienz gestellt werden. Wann leistet Digitalität einen ›Mehrwert‹ für das Lehren und Lernen und wann soll der RU auch gar nicht effektiver durch digitale Medien sein und sie dennoch beinhalten? Wenn Optimierungsllogiken, hier im Sinne von Kategorien wie Effizienz und Mehrwert, überfokussiert werden, geraten wertvolle Komponenten des Menschseins und somit der religiösen Bildung aus dem Blick. Was von Lehrenden zum Einsatz digitaler Medien als Maßstab gelegt wird, könnte sich zudem entgrenzend auf die SuS auswirken. Produktive Seiten der Digitalität hinsichtlich von Inklusion oder Selbststeuerung beim Lernen können sich ins Gegenteil verzerren, wenn Reflexionshorizonte religiöser Bildung, wie etwa die Geschöpflichkeit des Menschen, seine Verletzbarkeit unter Leistungsdruck und Leistungsoptimierung nicht mitgedacht werden.

5 CoTeach – Interreligiöse Segensräume. Eine interdisziplinäre Forschung für den RU in einer Kultur der Digitalität

Mit *RELab digital*, einem vielfältig ausdifferenzierten Pionierprojekt im Horizont einer Religionspädagogik in digitaler Kultur, wurde klar: Es helfen, will man nicht auf der Oberfläche mit schnellen Erfolgen wie dem Einsatz von religions-

bezogenen Apps glänzen, keine einfachen Rezepte für Technikimplementierung und auch kein Training des Umgangs mit digitalen Medien im Studium oder der Fortbildung von Lehrkräften. Weniger scharf ausgedrückt: Diese Maßnahmen, die die letzten Jahre bestimmt haben, konnten bereits für das Arbeitsfeld sensibilisieren, es sind medienproduktive Prozesse für den RU ausgelöst worden, die durchaus wertvoll zum Interesse und der Auseinandersetzung mit Religion und Themen der Curricula beigetragen haben. Aber sie reichen in aller Regel kaum an die medialen und mit ihnen verbundenen auch methodisch erforderlichen Transformationsprozesse heran, die Religionskulturen in einer digitalen Kultur kennzeichnen. Aus diesem Grunde wurde bereits häufig von Kritiker:innen digitalen Lehrens und Lernens gefragt, ob hier nicht alter Wein in neue Schläuche gefüllt werde.

Gerade weil Digital Religion(s) im RU als Phänomen häufig noch wenig Zugriff erfährt und mehr oder weniger unverbunden neben Anforderungen aus dem Bereich des digitalen Lernens stand und steht, haben wir mit dem Projekt CoTeach (Connected Teacher Education)²⁶ an eine religiöse Praxis, den Segen, angeschlossen, die insbesondere online leicht auffindbar und selbst zu vollziehen ist. CoTeach wurde zur Förderung digitalisierungsbezogener Kompetenzen von Studierenden und Dozierenden zwischen Bildungs- und Fachwissenschaften und Fachdidaktiken unter besonderer Berücksichtigung der Mensch-Computer-Interaktion entwickelt.²⁷ Die elementare religiöse Handlung des Segnens wurde bislang in nur wenigen auf Digital Religion(s) bezogenen Studien thematisiert, doch Segenssprachen sind an vielen Stellen Teil einer sich entwickelnden *Onlife*-Religionskultur. Diese kennt neben klassischen auch religiös ungebundene, individuelle und weltanschaulich neutrale Segenssprachen. Segenserfahrungen sind dabei hochgradig ambivalent und fluide. Unsere Befragungen haben ergeben: ›den Segen‹ gibt es nicht. Ferner zeigte sich im Kontext digitaler Segenssprachen, dass das Segnen eng mit Emotionen und Leiblichkeit verknüpft ist.

Eine (unbewusste) Vertrautheit mit Online-Segenssprachen ist für SuS im RU sowie Studierende annehmbar, doch unterschiedliche Vorkenntnisse, Kompetenzen zur Entfaltung von Segenssprachen und ihren Bedeutungen und ebenfalls unterschiedliche religiöse Sozialisationen müssen bedacht werden. Auch in Bezug auf Technologieakzeptanz und Digitalkompetenz sind die Voraussetzungen unter SuS wie Studierenden mit Sicherheit divers. Gleichzeitig wachsen die Erwartungen an Technologieeinsatz und die Reflexion und Integration multiperspektivischer Zugänge. Diese Aspekte müssen mit Blick auf die im Kompetenzstrukturmodell für die Evangelische Religionslehre adressierten Kompetenzen bedacht werden, wenn ein sinnvoller Einsatz, z. B. von Virtual

²⁶ CoTeach wird durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

²⁷ Vgl. Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Connected Teacher Education (CoTeach), www.uni-wuerzburg.de/lehre/coteach/startseite/ [abgerufen am: 03.03.2023].

Realities (VR), wie in CoTeach, innerhalb von religiösen Bildungsprozessen realisiert werden soll. Da bisher verfügbare VR-Applikationen selten bis nie Aspekte religiösen Lernens adressieren, wird in CoTeach zwischen Mensch-Computer-Interaktion und Religionspädagogik ein VR-basiertes Lehr-Lern-Szenario zum Thema Segen entwickelt. Das Lehr-Lern-Szenario ist integriert in ein Ausstellungskonzept für einen außerschulischen Lernort (Jugendkirche Hamburg; Martin-Luther-Kirche Würzburg) und wird im öffentlichen Ausstellungsetting beobachtet, dokumentiert und evaluiert werden. Es verschränkt didaktische und nutzer:innenzentrierte Überlegungen, um den Kompetenzerwerb bestmöglich mit VR zu unterstützen. SuS und Lehrkräfte lernen dabei in einem situativen Kontext religiöse Ausdrucksformen und Religionserfahrungen kennen, erproben den eigenen Umgang und werden selbst zu Akteur:innen sowie Reflektierende ihrer experimentellen religiösen Praxis. Die prozessbezogenen Kompetenzen *Wahrnehmen und Deuten* sowie *Sich ausdrücken und kommunizieren* bieten hierbei exemplarische Anschlussfähigkeiten für VR-Lehr-/Lern-Szenarien und ihre Spezifika wie Immersion, das Gefühl von Präsenz und die potenziell hohe und sozusagen natürliche Interaktivität. Es wird in der Literatur vielfach beschrieben, dass VR tiefgreifende emotionale Erfahrungen und sogar spirituell offenbarende Erfahrungen hervorrufen kann.²⁸

Die Kompetenzen zielen auf die Wahrnehmung religiös bedeutsamer Ausdrucksformen, das Erproben verschiedener Sichtweisen, das Erkennen der Bedeutung unterschiedlicher Perspektivität, eigene (Glaubens-)Erfahrungen zum Ausdruck zu bringen und mit christlicher Frömmigkeitspraxis kreativ und eigenständig umzugehen. Der EKD-Orientierungsrahmen hat für die Konkretion dieses Projekts eine durchaus zentrale Rolle gespielt. Denn dieser betont, dass die individuellen Bedürfnisse von Jugendlichen, insbesondere die Fragen nach dem eigenen Glauben, die christliche Überlieferung und religiöse, kulturelle und gesellschaftliche Zusammenhänge inhaltliche Bezugspunkte des RUs sind. Religiöse Bildungsprozesse zielen dabei immer auf den ganzen Menschen. Kognition, Emotion und Leiblichkeit sollten gleichermaßen angesprochen und dabei das Denken, Fühlen und Glauben des Einzelnen ernstgenommen werden. Prozessbezogene Kompetenzen, inhaltliche Bezüge, die Ganzheitlichkeit von Bildungsprozessen und die Individualität des Einzelnen stehen im Zentrum dieser religiösen Bildung. In all diesen Bereichen erscheint den Autor:innen VR in besonderer Weise für das Kompetenzstrukturmodell im Fach evangelischer Religionslehre anschlussfähig. Die durch VR vermittelte Erfahrung ermöglicht es

²⁸ Vgl. David Glowacki/Mark Wonnacott/Rachel Freire/Becca Glowacki/Ella Gale/James Pike/Oussama Metatla, Isness. Using Multi-Person VR to Design Peak Mystical Type Experiences Comparable to Psychedelics, in: CHI '20: Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, hg. von der Association for Computing Machinery, New York 2020, 1–14.

Schülerinnen und Schülern, im Feld der prozessbezogenen Kompetenz *Wahrnehmen und Deuten* religiös bedeutsame Ausdrucksformen wie Segen zu identifizieren, ethische Herausforderungen differenziert wahrzunehmen, verschiedene Sichtweisen zu erproben und sich der Bedeutung von unterschiedlicher Perspektivität bewusst zu werden. SuS sollen so lernen, eigene Gefühle und Einstellungen zu artikulieren und gleichzeitig Grenzen des Verstehens zu erkennen, religiöse Ausdrucksformen zu unterscheiden und insbesondere Vorstellungen und Begriffe christlicher Tradition auf die eigene Lebens- und Erfahrungswelt zu beziehen. Im Feld *Sich ausdrücken und kommunizieren* werden die SuS befähigt, eigene religiöse bzw. weltanschauliche Vorstellungen zu artikulieren, Ausdrucksformen des christlichen Glaubens zu erproben und ihren Gebrauch zu reflektieren. Insbesondere die Fähigkeit, mit der Sprache des Segens bzw. Segnens, mit z.B. auch liturgischen Formen und christlicher Frömmigkeitspraxis kreativ und eigenständig umzugehen, wird durch das vorgestellte Setting gefördert.

Das VR-Erlebnis innerhalb der insgesamt zehn Stationen umfassenden Ausstellung besteht aus einem Paket von vier Stationen (siehe unten, Abbildung 2). Drei Stationen machen Segenserfahrungen erlebbar: Segnen in der Kirche, am Esstisch, beim Musizieren. Dabei wird jedes VR-Erlebnis von einem Hörspiel begleitet, in dem die persönliche Segenserfahrung erzählt wird. Passend dazu werden im VR-Erlebnis die Orte sichtbar, von denen in den Erfahrungen berichtet wird. Das Hörspiel endet mit der Aufforderung, die persönliche Segensgeste nachzuahmen. Wenn eine Segensgeste ausgeführt wird, erscheint ein sich steigerndes Licht, um die Segensenergie zu visualisieren. Die einzelnen Stationen werden mit einem passenden analogen Setting begleitet, da auch dieses einen Einfluss auf das VR-Erlebnis hat: Die Station ›Segnen in der Kirche‹ bietet die Möglichkeit, einen Talar anzulegen, bei der Musikstation steht ein Schlagzeug bereit, die Situation am Esstisch findet an einem gedeckten Tisch statt. Bei den ersten drei VR-Erlebnissen wird der Umgang und die Interaktion eingeübt, um an der vierten Station eigene Segensgesten in einem geschützten Raum zu erproben.

Aus Sicht der Theologie adressiert das vorgestellte VR-Erlebnis eine Vielzahl religionsbezogener Fragen, die in didaktischen Entwürfen zu Unterrichtseinheiten bereits implizit aufgegriffen werden und im Lehrplan für den RU vorgesehen sind, wenn es etwa um Kirche geht oder um Biblische Texte, die den Segen thematisieren, nun aber präziser extrapoliert werden: Wer darf segnen? (Die Generierung religiöser Autorität reflektieren) Wie wird gesegnet? (Eigene religiösen Ausdruck finden) Wann und wo ist Segnen möglich? (Kirchen- und Religionsverständnis) Wem gilt Segen? (Schöpfungstheologie, Interreligiöses Verständnis)

In der Anlage des Projekts wird didaktisch eine Methode der Human Computer Interaction aufgegriffen, die mit dem Design der Ausstellungsprototypen zur Erschließung religiöser Rituale beitragen möchte und hierfür das Potential

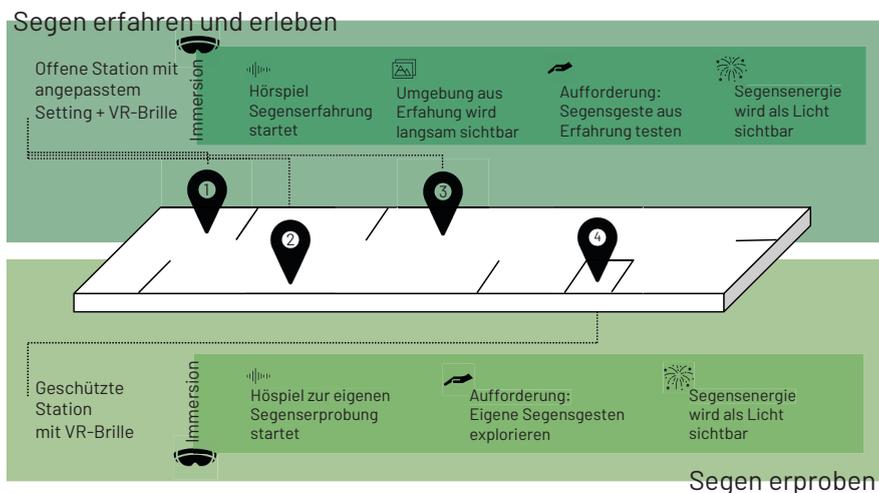


Abb. 2 Einbettung und Ablauf VR-Erlebnis Segen: erfahren, erleben, erproben

bei den Teilnehmenden in der Ausstellung mittels Verfremdung, Irritationen und kritischem Nachdenken anzuregen beabsichtigt. So lässt sich davon sprechen, dass die Prototypen dieses Projekts präziser vielmehr als *Provotypen* zu bezeichnen sind, sie provozieren religionsbezogene Aktionen und ihre Reflexion.

Auch wenn innerhalb dieses Beitrags noch keine Evaluationsergebnisse des Projekts vorgelegt werden können, da es noch nicht abgeschlossen ist, dürfte deutlich werden, dass mit diesem eine im weitesten Sinne effektive, weil sozusagen Form und Inhalt für schulische Akteur:innen eng miteinander verschränkende, Interaktion gesucht wird. Religionspraxen und Religiosität sollen im Kontext einer digitalen Kultur zum Thema des RU werden. Hierbei handelt es sich nicht mehr um eine Vermittlung von im klassischen Sinne zu nennendem Grundwissen Religion als objektivem Wissensbestand, sondern seiner Neuerschließung in intentionalem Bezug zu den Akteur:innen im RU. Wir beabsichtigen damit eine exemplarische Darstellung eines Digital Religion(s)unterrichts zu geben, wie wir ihn oben unter Abschnitt 3 konzeptionell skizziert haben. Hierfür haben wir deshalb alle Installationen der Ausstellung so entwickelt, dass sie Bauanleitungen enthalten, die Lehrkräften und SuS den Nachbau der Exponate ermöglicht bzw. durch diese exemplarisch dazu anregen, selbst weitere Exponate zu entwickeln.

6 Fazit

Es dürfte die zentrale Herausforderung sein, im RU den Wandel zu einer digitalen Kultur nicht instrumentell, sondern im vollen Sinne des Wortes fachdidaktisch

umzusetzen. Auf diesem Weg ist es unverzichtbar, dass sich Studierende der Religionspädagogik zumindest einmal exemplarisch in die Konzeption eines Digital Religion(s)Unterrichts²⁹ hineinbegeben und für sich selbst und kontextspezifisch Unterrichtsideen entwickeln, die, wie hier ausgeführt wurde, tatsächlich die Auseinandersetzung mit Digital Religion aufnehmen. *RELab digital* und *CoTeach* zeigen für den Unterrichtsalltag hierzu Analysen und Wege zur Adaption auf. Untiefen der schwierigen Digitalausstattungen von Schulen sowie die häufig infrage stehende Digitalkompetenz von (angehenden) Lehrkräften, die sich nicht kompetent genug fühlen, selbst Technik-Prototypen zu bauen, wurden dabei ausdrücklich mitberücksichtigt, sodass hier keine Barrieren entstehen. Schon allein der Nachbau von *CoTeach*-Installationen könnte ein interessanter Prozess sein, der den Blick auf die digitale Kompetenz von Studierenden und Lehrkräften nachhaltig und in diesem Sinne nicht zuletzt effektiv verändern kann. Ob über diesen Prozess sich auch die Kultur des RUs und seine Art, Religion und Spiritualität zu thematisieren, ebenso nachhaltig verändern lässt, müsste ebenfalls beforscht werden. Es könnte ein Baustein sein, um die Krise des RUs auch von seiner ›religiösen Seite‹ her anzupacken. Die auf die Funktion und das Design von Religion bezogene Transparenz, die ein Digital Religion(s)unterricht gegenüber seinen Konstitutionskriterien wie etwa Autorität, Gemeinschaft und anderes mehr anvisiert, wäre sicherlich ein aussagekräftiger Anlass hierfür.

²⁹ Nord u. a., Lehrkräfte.

Soll sich das Studium (noch) mehr an den Bildungsplänen der Schulen orientieren?

Tobias Kampmann und Dorothee Schlenke

In dieser Titelfrage kommt die klassische Theorie-Praxis-Kontroverse zum Ausdruck, wie sie nicht nur Gegenstand des Gesprächs zwischen den theologischen Disziplinen ist, sondern insbesondere auch zwischen den Verantwortlichen für die erste und zweite Phase der Lehrkräftebildung. Im Folgenden kommen daher beide Perspektiven auf die kontroverse Titelfrage mit ihren jeweils spezifischen Schwerpunktsetzungen zum Ausdruck: So plädiert (1) Tobias Kampmann aus den Erfahrungen in der schulpraktischen Ausbildung angehender Religionslehrkräfte eher für eine stärkere Orientierung am Bildungsplan, während (2) Dorothee Schlenke aus hochschulischer Sicht stärker für das theologische Eigenprofil des Studiums eintritt. In einem abschließenden (3) Fazit werden auch Anknüpfungs- und Konsenspunkte ebenso wie weitergehende Überlegungen zum Ausdruck gebracht.

1 Argumente für eine stärkere Orientierung des Studiums an den Bildungsplänen (Tobias Kampmann)

Lehren und Lernen sind im Kontext von Schule zielgerichtete Prozesse, die sich an Vorgaben orientieren, welche die jeweiligen Kultusverwaltungen und Ministerien als Norm für den Unterricht festlegen: den Bildungsplänen. *Bildungspläne* sind nicht allein Sache des Staates. Auch wenn die Vorgaben der staatlichen Seite mit ihrer Unterscheidung von inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen sowie insbesondere mit den Leitperspektiven die Gestalt und auch die Ausrichtung deutlich prägen, so bleibt die inhaltliche Ausgestaltung der Pläne das Vorrecht der Kirchen. Mit den festgehaltenen Kompetenzen und Zielen wird ein bestimmtes Selbstverständnis des Faches Religionslehre entwickelt. Insofern erscheint die Auseinandersetzung mit diesen Vorgaben bedeutsam für eine erfolgreiche Ausbildung und die persönliche Professionalisierung.

Mit Blick auf die letzten beiden Bildungsplanreformen in Baden-Württemberg hat sich zumindest ein grundlegender Ansatz als bleibend relevant herausgestellt: das Modell der *Kompetenzorientierung*. Mit der grundlegenden Neuausrichtung und der Entscheidung, die angestrebten und im Unterricht zu vermittelnden Kompetenzen festzuschreiben, ergeben sich tiefgreifende Folgen für die Art und Weise, Unterrichtsprozesse zu gestalten. Franz Weinert definiert Kompetenzen als »die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll zu nutzen«¹. Wenn der Religionsunterricht nun kompetenzorientiert verstanden und als solcher unterrichtet werden soll, dann ergeben sich daraus durchaus weitreichende Konsequenzen für die konkrete Gestaltung dieses Unterrichts.²

Zentral ist die Ausrichtung des Blicks auf den *Outcome des Unterrichtens*: Was können Schülerinnen und Schüler am Ende der Unterrichtsstunde bzw. der Unterrichtssequenz? Dieses Können wird dabei auf das *Lösen von Problemstellungen* bezogen, die sich den Schülerinnen und Schülern im Alltag stellen oder doch zumindest stellen können. Damit einher geht eine *fundamentale Orientierung auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler*. Die im Unterricht erworbenen, eingeübten und vertieften Kompetenzen sollen es ermöglichen, dass Schülerinnen und Schüler mit den Fragen, die sich in der Begegnung mit religiösen Traditionen und Vorstellungen ergeben, sachbezogen und im Hinblick auf das eigene Leben umgehen und selbstverantwortet Urteile bilden können. Konkret bedeutet das für die Unterrichtsgestaltung, dass der Unterricht Raum bieten muss für lebensweltliche Anwendung, individuelle Lernbegleitung, kognitive Aktivierung, Metakognition und dies im Rahmen von Übung und Überarbeitung immer wieder vertieft und angewendet werden muss. Mit der Kompetenzorientierung der Bildungspläne geht eine Neuorientierung der Umsetzung des Religionsunterrichts einher: Es geht nicht um ein Abarbeiten und Vermitteln einzelner Inhalte, Modelle und Konzeptionen, die dann von den Schülerinnen und Schülern gewusst werden, vielmehr sollen sich die »Lehrenden nicht (mehr) zufrieden [geben] mit dem vorrangigen (und oftmals ausschließlichen) Blick auf

¹ Franz E. Weinert, Vergleichende Leistungsmessung in Schulen. Eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Leistungsmessung in Schulen, hg. von Franz E. Weinert, Weinheim 2001, 17–31, 27f.

² Im Folgenden werden beispielhaft nur einzelne Aspekte ausgewählt. Für einen genaueren Blick vgl. Maria Jakobs/Alexander Kübler (Hg.), Handreichung zum Fachplan Katholische Religionslehre 2016, Freiburg i.Br. 2016, 6–11.

die zu lehrenden Inhalte«³. Die damit einhergehende *Betonung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler* verändert damit auch die Position der Lehrkräfte: »Nicht mehr von dem, was diese wollen und für unbedingt wichtig halten, ist auszugehen, sondern sie unterrichten immer mit Blick auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler; die Lehrerinnen und Lehrer treten zurück, hören zu und schauen genauer hin.«⁴ Damit ist in keiner Weise gemeint, dass Lehrkräfte auf bloße Lernbegleiter reduziert würden. Vielmehr wird an dieser Stelle deutlich, wie sehr sie hier mit ihren jeweiligen theologischen, didaktischen und methodischen Fachkompetenzen gefragt sind.

Angehende Religionslehrkräfte stehen damit vor der Aufgabe, sich nicht nur die theologischen Inhalte zu erschließen, die Gegenstand des Unterrichts sind und an denen die Schülerinnen und Schüler die festgeschriebenen Kompetenzen erwerben sollen, sondern sich auch auf die Denk- und Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler so einzulassen, dass sie kreativ Lernwege gestalten, auf denen die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzen erwerben, vertiefen und einüben können. Dazu gehört eine Form von *Kompetenzexegese*: Die Referendarinnen und Referendare müssen lernen, die Kompetenzformulierungen des Bildungsplans so aufzuschlüsseln, dass sich daraus ein konkreter Unterrichtsgang ergibt. Am Beispiel einer inhaltsbezogenen Kompetenz für die Klassen 9/10 soll dies etwas genauer entfaltet werden. Dort heißt es: »Schülerinnen und Schüler können an einem Beispiel aufzeigen, welche Anfragen sich aus der Auseinandersetzung mit anderen Weltreligionen an das Christentum stellen (zum Beispiel Gottesbild, Erlösungsvorstellungen, Menschenbild).«⁵ Damit Schülerinnen und Schüler die so formulierte Fähigkeit einlösen können, müssen sie Erlösungsvorstellungen im Christentum und in den anderen Weltreligionen deskriptiv darstellen und sachbezogen analysieren, inwiefern sich aus den unterschiedlichen Erlösungsvorstellungen Anfragen für die Lebensgestaltung und das eigene Selbst- und Weltverständnis als Christin oder Christ ergeben. Neben den Kenntnissen über die verschiedenen Erlösungsvorstellungen muss hier auch die Vorstellung der religiös verstandenen Erlösung als etwas, das sich der Mensch nicht selbst geben kann und über die oft in metaphorischer Sprache gesprochen wird, erschlossen werden. Nicht zuletzt sollte den Anfragen an die christliche Vorstellung von Erlösung auch in Form einer persönlichen Auseinandersetzung Raum gegeben werden.

³ Wolfgang Michalke-Leicht (Hg.), *Kompetenzorientiert unterrichten. Das Praxisbuch für den Religionsunterricht*, München ²2013, 7.

⁴ Cornelia Patrzek-Raabe, *Lehrerinnen und Lehrer*, in: *Kompetenzorientiert unterrichten*, hg. von Wolfgang Michalke-Leicht, 23–33, 24.

⁵ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, *Bildungsplan Katholische Religionslehre 2016 (Gymnasium)*, Stuttgart 2016, 41.

Auch in einer weiteren Hinsicht stellen die Bildungspläne für angehende Lehrkräfte eine Herausforderung dar. Zunächst lässt sich an der Struktur der Bildungspläne erkennen, dass sie sich in gewisser Weise an der »klassischen fundamentaltheologischen Fragestellung«⁶ orientieren. Die verschiedenen Bereiche bilden aus dem Studium bekannte theologische Fragen und Fachbereiche ab. Sie enthalten in ihren Vorgaben aber zumindest an einigen Stellen auch ein bestimmtes, theologisch gefasstes Verständnis des christlichen Glaubens. Dadurch erscheinen sie in gewisser Weise als Orte, an denen theologische Fragestellungen greifbar werden und die Lehrkräfte zu einer *Positionierung* herausfordern. Zwei Beispiele aus dem katholischen Bildungsplan sollen das illustrieren: Für die Kursstufe findet sich im Bereich Kirche die folgende Kompetenzbeschreibung:

»Schülerinnen und Schüler können Ideen, Modelle oder Strukturen prüfen, inwieweit sie für die Zukunftsfähigkeit der katholischen Kirche bedeutsam sein können (zum Beispiel Selbstverständnis der Kirche nach dem Zweiten Vatikanum, Inkulturation, Kirche als Kontrast- und Modellgesellschaft, Option für die Armen, actio et contemplatio, prophetische Kritik, innerkirchliches Synodalprinzip, Dienst der Einheit in der Vielfalt, Orientierung an Milieus, Würzburger Synode und Ergebnisse von Diözesansynoden).«⁷

Zunächst ist klar festgehalten, dass die Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Modelle und Ideen selbst prüfen können sollen. Das dabei verwendete Kriterium der »Zukunftsfähigkeit« weist aber darauf hin, dass eine Zukunft der Kirche als möglich gedacht oder erhofft wird. Die konkreten Kirchenverständnisse und Modelle, die in Klammern als Beispiele benannt werden, sind so gewählt, dass sich eine Bandbreite an Möglichkeiten für die Prüfung ergibt. Gleichzeitig stehen hinter den Modellen Ideen, die sich deutlich in der Spur des Zweiten Vatikanums und der Würzburger Synode befinden. Im Kontext der in der katholischen Kirche derzeit geführten Kontroverse um den Begriff der Synodalität wird erkennbar, dass an dieser Stelle eine profilierte Position für ein Selbstverständnis der Kirche sichtbar wird, die dem Synodalprinzip eine wichtige Rolle zuweist.

An der folgenden inhaltsbezogenen Kompetenz aus dem Bereich Religionen und Weltanschauungen für die Klassen 7/8 wird diese *Theologiehaltigkeit des Bildungsplans* ebenfalls deutlich: »Schülerinnen und Schüler können zeigen, wie die individuelle Selbstentfaltung durch fundamentalistische und durch totalitäre

⁶ Clauß Peter Sajak, Bildungspläne – Bildungsstandards – Kompetenzen, in: Kompetenzorientiert unterrichten, hg. von Wolfgang Michalke-Leicht, 34–44, 43.

⁷ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Bildungsplan, 47.

Strukturen in religiösen Strömungen und in Weltanschauungen gefährdet sein kann.«⁸

Erkennbar ist hier, dass eine fundamentalistische Haltung auch innerreligiös als nicht überzeugende oder tragfähige Position angesehen werden kann. Diese beiden Beispiele machen deutlich, dass es für das Verständnis der Bildungspläne unerlässlich ist, diese gleichsam auch als Ausdruck eines bestimmten theologischen Selbstverständnisses zu lesen.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen zum aktuellen Bildungsplan und den sich aus der Kompetenzorientierung ergebenden Herausforderungen lassen sich auf der Ebene der Praxis einige Probleme im Übergang zwischen Studium und Schule ausmachen, die sich insbesondere in der Ausbildung von angehenden Lehrkräften zeigen:

1. *Schwierigkeiten in der Erschließung der lebensweltlichen Relevanz theologischer Inhalte und Modelle für die Schülerinnen und Schüler:* Angehende Lehrkräfte haben zum Teil Schwierigkeiten, die von ihnen als bedeutsam erachteten Inhalte Schülerinnen und Schülern zu vermitteln. Dabei geschieht es häufiger, dass der konkrete Unterricht an den Adressaten vorbeigeplant wird. Aus dem Studium mitgebrachte Wissensbestände werden weitergegeben, ohne auf ihre Anschlussmöglichkeiten hin untersucht und grundlegend elementarisiert worden zu sein. Die im kompetenzorientierten Unterricht notwendige Reflexion auf die Lebensrelevanz der Inhalte hin, mit deren Hilfe und an denen die Schülerinnen und Schüler die eigenen Kompetenzen einwickeln sollen, fällt den Referendarinnen und Referendaren vielfach schwer. In der Folge erleben die Schülerinnen und Schüler Unterrichtsstunden, in denen ihnen die Inhalte gleichsam übergestülpt werden.
2. *Unzureichende Vorbereitung auf die Komplexität der Bildungsplanvorgaben:* Zum anderen finden sich Referendarinnen und Referendare vielfach in der Situation vor, dass sie auf die Komplexität der Vorgaben der Bildungspläne nicht genügend vorbereitet sind: Gerade angesichts der komplexen Gestaltung des Bildungsplans mit dem Neben- und Ineinander von inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen und Leitperspektiven erscheint es sinnvoll, dass die Referendarinnen und Referendare den Leitgedanken dieser Vorgaben nicht erst in der Ausbildung begegnen und dann mühsam lernen, diese zu entschlüsseln.
3. *Mangelnde Vertrautheit mit den inhaltlichen Kernthemen des Bildungsplans:* Angehende Lehrkräfte empfinden oftmals einen *Praxisschock*, wenn sie die Kenntnisse und das Fachwissen, das sie aus dem Studium mitbringen, als für die Praxis nicht adäquat erleben. So haben sie sich intensiv z.B. mit den Besonderheiten bestimmter alt- oder neutestamentlicher Texte beschäftigt, ohne jedoch einen für das konkrete Unterrichten notwendigen Einblick in die

⁸ A. a. O., 31.

Grundbescheide der biblischen Tradition entwickelt zu haben. Diesen Referendarinnen und Referendaren fällt es dann schwer, mit Blick auf die zentralen Inhalte christlichen Glaubens gegenüber Schülerinnen und Schülern auskunftsfähig zu sein. Um diesem Praxischock entgegenzuwirken, erscheint es geboten, die in den Bereichen der Bildungspläne abgebildeten Themen und Fragestellungen aufzugreifen und ernst zu nehmen.

4. *Mehr reflexive Praxis im Studium:* Aus dem Blickwinkel der Auszubildenden ist es entscheidend, den auszubildenden Lehrkräften Möglichkeiten zu bieten, sich selbst im Unterricht auszuprobieren und anhand von professionellem Feedback ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu entfalten und weiterzuentwickeln. Ein deutlicher berufsorientiertes Studium könnte diesem fundamentalen Praxisbezug mehr Raum geben und gleichzeitig auch die fachdidaktische Ausbildung an den Seminaren und Ausbildungsschulen entlasten.

2 Argumente für das theologische Eigenprofil des Studiums (Dorothee Schlenke)

Zunächst ist im Blick auf das Verhältnis von Theorie und Praxis und so auch hinsichtlich damit verbundener Problemanzeigen grundsätzlich festzuhalten: Eine nur »praktische Praxis« im Gegenüber zu einer nur »theoretischen (abstrakten) Theorie« gibt es insbesondere im Falle der Theologie nicht, denn: Gegenstand der Theologie ist die wissenschaftliche Reflexion gelebter Religion, d. h. Theologie ist konstitutiv auf die (individuelle und vergemeinschaftete) Praxis von Religion bezogen und zwar idealiter so, dass diese Praxis durch ihre theoretische Durchdringung erhellt und in ihren Vermittlungs- und Bildungsvollzügen gefördert wird. Friedrich Schleiermacher hat in seiner bildungsorientierten Enzyklopädie des theologischen Studiums (1811/1830) diesen Zusammenhang auf den Punkt gebracht: »Je mehr jemand praktisch sein will, um desto universeller muß er sein als Theologe«.⁹

An diese Überlegungen anschließend möchte ich folgende Grundthese formulieren: Die geschilderten Probleme in der Praxis des Unterrichtens (vgl. 1.1–3) sind daher weniger wirklich praktische, sondern eher theologische Schwierigkeiten im Sinne mangelnder theologischer Fachlichkeit. Insofern können sie auch nicht durch mehr und frühere Praxis während des Studiums geheilt werden (vgl. 1.4), sondern wesentlich dadurch, dass *Lehramtsstudierende in ihrem Theologiestudium einen eigenen, inhaltlich möglichst umfassenden theologischen*

⁹ Friedrich Schleiermacher, Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen (1811), in: KGA I.6, hg. von Dirk Schmid, Berlin/New York 1998, §19, 243–315, 252.

*Standpunkt entwickeln, der sie allererst zur freien, sachgemäßen und verantwortungsvollen Wahl von Praxisoptionen befähigt.*¹⁰

Eine typische Situation aus der Praktikumsbegleitung veranschaulicht diese These: Fragt man Studierende, warum sie weder das Schulbuch noch bereitgestellte Unterrichtsmaterialien verwenden, erhält man oft die Antwort: »Ja, was da im Buch/Material XY steht, das stimmt schon alles irgendwie, aber es ist nicht das Richtige für mich.« In die fremde didaktische Entfaltung der Inhalte ist offenkundig ein Faktor eingegangen, der diese nicht, jedenfalls nicht ohne Weiteres, auch das individuell Richtige sein lässt, nämlich der jeweilige *theologische Standpunkt*, die jeweilige *theologische Positionalität* der Autorinnen und Autoren des Lehrbuches bzw. der Materialien. Diese fremde Positionalität kann allerdings nur im Horizont der je eigenen Positionalität erkannt und in einen kritischen Abgleich gebracht werden, der im individuell freien, verantwortlichen Rekurs auf theologische wie (religions)pädagogische Wissensbestände und Kompetenzen – Schleiermacher spricht in diesem Zusammenhang von *Kunstregeln*¹¹ – darüber entscheidet, ob und wie das jeweilige Material bzw. das Lehrbuch für die je eigene Unterrichtsstunde benutzt werden kann. *Reflektierte theologische Positionalität* in ihrer eigenständigen Weiterentwicklung während und über das Studium hinaus bildet die Grundlage dafür, dass Lehrkräfte den vielfältigen Fragen der Schülerinnen und Schüler wie den sich wandelnden Anforderungen des Religionsunterrichts und so der professionssoziologisch konstatierten, grundsätzlichen Überkomplexität und damit verbundener Ungewissheit unterrichtlicher Bildungsprozesse gewachsen sind.¹²

Wie kann die Entwicklung einer solchen reflektierten theologischen Positionalität im Lehramtsstudium angebahnt und gefördert werden? Dies geschieht wesentlich durch die theologisch und hochschuldidaktisch verantwortete *Ermöglichung einer freien, reflexiv-kritischen Auseinandersetzung mit disziplinären Methoden und Reflexionsweisen wissenschaftlicher Theologie an repräsentativen Inhalten der christlichen Tradition im Kontext gegenwärtiger Geltung und Herausforderungen*. Dies möchte ich im Folgenden im Blick auf die Konsequenzen für

¹⁰ Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen (1830), in: KGA I.6, hg. von D. Schmid, Berlin/New York 1998, §219, 403, spricht in diesem Zusammenhang vom »Bilden einer eignen Ueberzeugung«; die damit angezeigte Positionalität ist im Begriff des Standpunktes zum Ausdruck gebracht.

¹¹ Vgl. Schleiermacher, a. a. O., §265, 420: Kunstregeln sind »allgemeine Ausdrücke [...], in denen die Art und Weise ihrer Anwendung auf einzelne Fälle nicht schon mit bestimmt ist«.

¹² Vgl. dazu ausführlicher Dorothee Schlenke, »Religionspädagogische Theologie« – didaktische Verantwortung der Systematik, in: TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik 12 (2013) 2, 82–93, 89 f.

das Lehramtsstudium differenzierter erläutern, auch unter Aufnahme der von T. Kampmann vorgetragene kritischen Beobachtungen (vgl. 1) sowie im Rekurs auf empirische Befunde.

1. *Disziplinäre Methoden und Reflexionsweisen wissenschaftlicher Theologie*: An den mitunter kritisierten Einführungen in die theologischen Grunddisziplinen während der Studieneingangsphase ist begründet festzuhalten, denn nur so wird der Forschungsorientierung hochschulischer Lehre Rechnung getragen und die sachgemäße Erschließung und Aneignung der Themen und Gegenstände gelebter Religion in der Multiperspektivität ihrer theologischen Reflexion ermöglicht. Erst ein disziplinär und methodisch differenziertes ebenso wie vernetztes, reflektiertes Fachwissen eröffnet das Verständnis der inneren Struktur und Systematik eines Faches (Fachkultur) und bildet die Grundlage für die Entwicklung einer eigenen theologischen Positionalität und damit auch für die Erschließung der in der Regel disziplinär orientierten bzw. profilierten Kernthemen des Bildungsplans (vgl. 1.3). Dass Lehramtsstudierende diese fachwissenschaftlichen Ansprüche als schwierig erleben, hat sicher damit zu tun, dass ihnen dabei häufig der explizite Bezug zur späteren Unterrichtspraxis fehlt, stellt doch die Vermittlung von Unterrichtspraxis und methodischer Hilfen die stärkste Studierenerwartung dar.¹³ Diesem Bedürfnis nach unmittelbarer Praxisrelevanz sollte in dieser Studienphase jedoch nicht im Sinne operationalisiert engeführter, didaktisch-methodischer Umsetzungen entsprochen werden, sondern vielmehr durch die Vermittlung einer *vertieften Fachlichkeit*¹⁴, welche den fachdidaktischen Referenzrahmen in grundsätzlicher Weise durch eine eingehende Rekonstruktion der inhaltlichen, lebensweltlichen und nicht zuletzt sprachlichen Verstehensbedingungen eines theologischen Themas einlöst und so dessen Relevanz, d. i. seinen »bildenden Gehalt«¹⁵, für ein Selbst- und Weltverständnis im Gottesverhältnis exemplarisch herausstellt.
2. *Freie reflexiv-kritische Auseinandersetzung*: *Frei* bezieht sich sowohl auf die Distanz zu unmittelbarer didaktisch-methodischer Umsetzung als auch auf die Ermöglichung individueller inhaltlicher Schwerpunktsetzungen wäh-

¹³ Vgl. Ulrich Riegel/Mirjam Zimmermann, *Studium und Religionsunterricht. Eine bundesweite empirische Untersuchung unter Studierenden der Theologie*, Stuttgart 2022, 68 f. 156.

¹⁴ Zu diesem Verständnis von Fachlichkeit vgl. exemplarisch Michaela Heer/Ulrich Heinen, *Fachlichkeit ist mehr als Fachwissen. Über die Bedeutung der Fachlichkeit für den Lehrerberuf*, in: *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*, hg. von dies., Paderborn 2020, 251–256.

¹⁵ Michaela Heer/Ulrich Heinen, *Einleitung: Fachlichkeit. Das Fachstudium in der Lehrerbildung*, in: *Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung*, hg. von dies., Paderborn 2020, 5–20, 12.

rend des Studiums, denn: »Ein engagiertes Verhältnis zu theologischem Denken bedarf dringend strukturell möglicher Freiräume für die Auseinandersetzung mit eigenen Fragen.«¹⁶ Dass die Auseinandersetzung mit disziplinären Methoden und Denkformen der wissenschaftlichen Theologie *reflexiv* erfolgen soll, meint nicht nur die Notwendigkeit fortgehender Reflexion, sondern wesentlich auch die *Rückbezüglichkeit auf das Subjekt*, d. i. auf diejenigen »habitualisierten Vorstellungen, Annahmen und Überzeugungen zum fachlichen Gegenstand [...], die weit über das explizite Fachwissen hinausreichen und sich in Haltungen der Sache gegenüber und im Können zeigen.«¹⁷ Im Zentrum dieses »*impliziten Wissens*« steht im Theologiestudium die je eigene Religiosität der Studierenden, deren reflexive Klärung auch die einschlägigen EKD-Empfehlungen¹⁸ zu Recht fordern. Die empirische Befundlage, wonach der *persönliche Glaube* kontinuierlich als zentrale Studienmotivation angegeben wird,¹⁹ zugleich Studierende jedoch mehr Erfahrungen mit Spiritualität im Studium als dringlichen Verbesserungsvorschlag artikulieren,²⁰ deutet daraufhin, dass persönlicher Glaube und wissenschaftliche Theologie während des Studiums vielfach unverbunden bleiben, mit der Folge, dass vorhandene *religiöse* Positionalität sich nicht zu reflektierter *theologischer* Positionalität entwickeln kann, gleichwohl als implizites Wissen sowohl den individuellen Aufbau theologischer Fachlichkeit als auch das unterrichtliche Handeln subkutan bestimmt. Damit entfällt die *kritische* Dimension der Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Theologie als fortgehende reflexive (Selbst-)Prüfung wie die als für religionsunterrichtliches Handeln zentrale *Unterscheidung* eines bekennenden *Redens aus gelebter Religion* von der wissenschaftlich-theologischen *Rede über Religion*. Auf der Grundlage eines problemorientiert-hermeneutischen Zugangs könnten Unterscheidung und Bezug von persönlichem Glauben und wissenschaftlicher Theologie exemplarisch eingeübt werden, indem bspw. Schriften Luthers, paulinische Briefe und die klassischen Loci der Dogmatik rekonstruiert werden als theologische Reflexionen und kontextuelle Ver-

¹⁶ Kirchenamt der EKD (Hg.), Zur Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen Evangelische Religionslehre, EKD-Texte 126 (2015), 12.

¹⁷ Uwe Hericks/Ralf Laging, Wie man im Fachlichen professionell wird? Reflexionen zur Lehrerbildung, in: Michaela Heer/Ulrich Heinen, Die Stimmen der Fächer, 117–136, 125.

¹⁸ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung, EKD-Texte 96 (2009), 17–28; Kirchenamt der EKD (Hg.), Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen, 8. 13.

¹⁹ Vgl. Riegel/Zimmermann, Studium und Religionsunterricht, 131. 63–65.

²⁰ Vgl. a. a. O., 73–77.

mittlungen einschlägiger Problemstellungen gelebter Religion in ihren individuellen und gemeinschaftlichen Lebensformen, womit zugleich auch das berechtigte Anliegen einer lebensweltlich anschlussfähigen Reflexion theologischer Wissensbestände (vgl. 1.1) aufgenommen wäre.

3. *An repräsentativen Inhalten der christlichen Tradition:* Der verständlichen Forderung, dass angehende Lehrkräfte mit den Kernthemen des Bildungsplans vertraut sein müssen (vgl. 1.3), kann nicht durch eine enzyklopädisch vollständige Behandlung der Bildungsplaninhalte im Studium entsprochen werden, sondern vielmehr durch disziplinenbezogene Überblicke mit repräsentativen thematischen Vertiefungen, so dass Studierende befähigt werden, jedes Unterrichtsthema in die theologische Fachsystematik einzuordnen und es in seinem spezifischen inhaltlichen Profil kontextuell zu erschließen. Idealerweise geht dies mit dem Aufbau eines eigenen theologischen Standpunktes zu den behandelten Themen einher, denn erst auf dieser Grundlage kann die von T. Kampmann (vgl. 1) herausgestellte »Theologiehaltigkeit« der Bildungspläne erkannt und in einen didaktisch-methodisch konstruktiven Abgleich mit der eigenen Positionalität gebracht werden.
4. *Im Kontext gegenwärtiger Geltung und Herausforderungen:* Jeder konkrete Vermittlungsvollzug theologischer Inhalte beinhaltet immer auch die gegenwärtige Verantwortung der Relevanz wie des Wahrheitsanspruches eines Inhaltes und bringt deshalb stets die je persönliche, theologische Positionalität aktuell zum Ausdruck. Gilt die Bezugnahme auf gegenwärtige Geltungsfragen und Herausforderungen als klassische Aufgabe Systematischer Theologie im Blick auf gegenwärtige Lebensdeutung (Dogmatik) wie Lebensführung (Ethik), so bleibt im Blick auf die geschichtliche Überlieferung religiöser bzw. theologischer Gehalte Systematische Theologie grundlegend angewiesen auf die gegenwartsoffene Arbeit der exegetischen Disziplinen und der Kirchen- bzw. Theologiegeschichte im Horizont einer kultur- und sozialwissenschaftlichen Hermeneutik jeweiliger Gegenwart. Die freie, konstruktive und je individuell-positionelle Synthese dieser fachlichen Dimensionen durch die religiös und theologisch gebildete Lehrperson stellt daher die Grundlage aller theologisch-religionspädagogischen Vermittlungsvollzüge dar; die *Persönlichkeitsbildung*²¹ ist in diesem Sinne der Cantus firmus aller Phasen der Lehrerbildung. Dazu gehört zentral die durchgehende Förderung *religiöser und theologischer Sprachfähigkeit* im Rahmen der benannten Deutungsaufgaben (1-4) als auch im Blick auf den einschlägig

²¹ Vgl. exemplarisch Kirchenamt der EKD (Hg.), Weiterentwicklung von Lehramtsstudiengängen, 13.

erwiesenen, »engen Zusammenhang von fachlichem und sprachlichem Lernen«²².

3 Fazit

Studium und Referendariat haben begründet unterschiedliche Schwerpunktsetzungen: Während im Studium der Aufbau einer differenzierten theologischen Fachlichkeit (theologische Positionalität) und grundlegender fachdidaktischer Kompetenzen im Mittelpunkt steht, ist die Aneignung unterrichtspraktischer Kompetenzen vor allem die Aufgabe des Referendariats. Dass diese Aufgabenbestimmungen der beiden Phasen der Lehrkräftebildung in begrenzten Zeitfenstern bzw. Studienvolumina und unter stetig steigenden außerfachlichen Anforderungen immer schwieriger zu erfüllen sind, kann jedoch nicht durch Verschiebungen aufgefangen werden (mehr Praxis im Studium, nachzuholende Fachlichkeit im Referendariat). Allerdings könnten und sollten die berechtigten Kritikpunkte aus der Erfahrung der praktischen Ausbildung im Referendariat (vgl. 1) in das Eigenprofil theologischer Lehre im Studium eingebracht werden (vgl. 2), ohne bewährte fachliche Parameter aufgeben zu müssen.

Insofern Lehramtsstudierende häufig lokalgebunden studieren und auch ihr Referendariat ortsnah absolvieren, könnte die verstärkte Zusammenarbeit von Universitäten/Hochschulen und schulpädagogischen Seminaren vor Ort wirksame Möglichkeiten zur Schaffung eines besseren Übergangs vom Studium in das Referendariat schaffen, bspw. durch regelmäßige Feedback-Runden zwischen beiden Einrichtungen oder problemorientierte Erhebungen unter Studierenden bzw. Referendarinnen und Referendaren. Insbesondere das Integrierte Semesterpraktikum wäre ein geeigneter Ort für eine praktisch produktive Kooperation.

Schließlich: Die Rolle einer Religionslehrkraft geht bei Weitem nicht darin auf, ausführendes Organ der Bildungspläne zu sein. Religionslehrkräfte begleiten Schülerinnen und Schüler in der Heterogenität ihrer Lebenswelten und Einstellungen auf deren Weg der Erkenntnis in Sachen Religion. Neben fachlicher und fachdidaktischer Bildung gehört dazu zentral die Fähigkeit, authentische Ansprechperson und ein empathisches, positionelles Gegenüber für Schülerinnen und Schüler auf diesem Erkenntnisweg zu sein. Für diese anspruchsvolle, unabschließbare Aufgabe der Persönlichkeitsbildung bedarf es des Besten »aus beiden Welten«, aus Theorie und Praxis, Studium und Referendariat.

²² Andrea Schulte, Sprachliche Anforderungen in den Bildungszielen des Religionsunterrichts, in: Sprachsensibler Religionsunterricht, Jahrbuch der Religionspädagogik 37 (2021), 79–89, 79 f.

Gibt es schulform- bzw. schulstufenbezogene Herausforderungen und Anforderungen an Religionslehrer:innen?

Kerstin Hochartz

Die Welt verändert sich. Das ist prinzipiell keine neue Erkenntnis. Natürlich tut sie das schon immer, aber nicht in dem rasanten Tempo, in dem dies heute geschieht. Die Welt verändert sich schneller und schneller – und mit ihr Schule, Unterricht, Lehrkräfte und Schüler¹ und entsprechend auch der Mikrokosmos des Religionsunterrichts, der Religionslehrkräfte, der Religionslerngruppen. Dies ist besonders interessant, insofern hier die grundsätzlich rasante Veränderung der Welt einhergeht mit prinzipiellen Anfragen an die gesellschaftliche Bedeutung von Religion, an die Theologie als ordentliche Wissenschaft und an die Didaktik als Idee eines planbaren Unterrichts gerade im Fach Religion.² Mehrere Studien in unterschiedlichen Landeskirchen haben in den letzten Jahren versucht, diese Veränderungen für den Religionsunterricht und ihre Auswirkungen auf seine Zukunft hin zu fassen.³

¹ Die inklusive Schreibweise (z. B. Schülerinnen und Schüler) wird im Folgenden nur da verwendet, wo es wirklich um Individuen in ihrer Geschlechterdifferenz geht, nicht um den Typus, der im Deutschen zumeist durch die maskuline Form bezeichnet wird. Handelt es sich um Zitate, werden die dort benutzten Genderformen verwendet.

² Thorsten Dittrich, Die Entwicklung des evangelischen Religionsunterrichts und die Rolle der Lehrkraft unter den Bedingungen religiöser Vielfalt am Beispiel Schleswig-Holsteins. Eine Studie im Rahmen der ReVikoR-Untersuchung, Flensburg/Weede 2019, 6, www.zhb-flensburg.de/fileadmin/content/spezial-einrichtungen/zhb/dokumente/dissertationen/dittrich/thorsten-dittrich-entwicklung-des-evan.-religionsunterrichts-diss.-2019-gesamt.pdf [abgerufen am: 17.10.2022].

³ Am interessantesten im Blick auf die Schulformspezifika von Religionslehrkräften sind hier die Studien aus Bayern, dem Rheinland, Hessen und Schleswig-Holstein: Manfred L. Pirner/Daniela Wamser, Religionslehrende in Bayern (ReliBa). Eine repräsentative empirische Erhebung zu ihrer Religiosität und Professionalität. Eine quantitative Befragung von 2017, www.rupre.uni-erlangen.org/pdfs/presentation-reliba-2017-sw.pdf [abgerufen am: 17.10.2022]. Die Ergebnisse der Religionslehrendenbefragung im Bereich der Evangelischen Kirche im Rheinland (EKiR) sind aufgearbeitet in Martin

Bei all diesen Studien und den sie begleitenden Veröffentlichungen fällt gelegentlich ein Spot auf die Besonderheiten des Religionsunterrichts an den verschiedenen Schulformen. Sehr selten wird auf die unterschiedlichen schulformspezifischen Rollenbilder der Religionslehrkräfte eingegangen.⁴ Doch an dieser Stelle kommt die rasante Transformation der Welt wieder in den Fokus. Denn die Frage ist, ob angesichts der Veränderungen in Schule und Religionsunterricht der vergangenen zehn Jahre die seinerzeit festgestellten schulformspezifischen Heraus- und Anforderungen an Religionslehrende heute noch ebenso gelten oder neue identifiziert und in der Folge für die Schau auf den Religionsunterricht der Zukunft berücksichtigt werden müssen; auch dies natürlich unter der Voraussetzung des stetigen, aber möglicherweise tendenziell vorhersehbaren Wandels.

Rothgangel/Christhard Lück/Philipp Klutz, *Praxis Religionsunterricht. Einstellungen, Wahrnehmungen und Präferenzen von ReligionslehrerInnen*, Stuttgart 2017; Hans-Günter Heimbrock/Felix Kerntke, *Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung*, in: *Taking Position – Empirical studies and theoretical reflections on Religious Education and Worldview. Teachers Views about their Personal Commitment in RE Teaching. International Contributions*, hg. von Hans-Günter Heimbrock, Münster 2017, 23–79. Die Ergebnisse der Studie der schleswig-holsteinischen ReVikoR-Studie (Religiöse Vielfalt im konfessionellen Religionsunterricht) sind nachzulesen in Uta Pohl-Patalong/Johannes Woyke/Stefanie Boll/Thorsten Dittrich/Antonia Lüdtke, *Konfessioneller Religionsunterricht in religiöser Vielfalt. Eine empirische Studie zum evangelischen Religionsunterricht in Schleswig-Holstein*, Stuttgart 2016.

⁴ Manfred L. Pirner, *Wie Religionslehrkräfte ticken. Eine empirisch-quantitative Studie*, Stuttgart 2022, 17 f., stellt fest, dass Mittelschullehrkräfte sich weniger kompetent und stärker belastet fühlen, während Grundschullehrkräfte religiöser sind und sich mehr an Werteerziehung und an Zielen orientieren, die in Religion einführen. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die schulformspezifischen Unterschiede bezüglich der Ziele der religiösen Bildung. So hält Pirner, *Religionslehrkräfte*, 51, fest, dass die Ziele, die auf *learning in religion* ausgerichtet sind, am höchsten an der Grundschule, die auf *learning from religion* ausgerichtet sind, am höchsten an den Berufsbildenden Schulen bewertet werden. Die Mittelschule hat bei allen vier Kategorien (*learning in, about, inter and from religion*) jeweils die schlechtesten Werte. Allein aus der Publikation der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR) von Bernd Schröder/Michael Wermke (Hg.), *Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifik und Inklusion. Bestandsaufnahmen und Herausforderungen*, Leipzig 2013, entstanden im Anschluss an die letzte Tagung des »Arbeitskreis(es) für Religionspädagogik«, der sich während der Tagung 2011 in »Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik« umbenannte, lassen sich schulform- bzw. schulstufenbezogene Heraus- und Anforderungen an Religionslehrkräfte auf breiterer Basis eindeutig identifizieren.

Der Workshop »Gibt es schulform- bzw. schulstufenbezogene Heraus- und Anforderungen an Religionslehrende?« während der Heidelberger Konsultation »Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert« hatte zum Ziel, durch eine Methode, über die die Teilnehmenden handelnd ins Gespräch kommen konnten, die 2011 formulierten Aussagen auf ihre aktuelle Gültigkeit hin zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren. Im Folgenden werden nach einer kurzen Einführung in die Berücksichtigung der Schulformspezifik innerhalb der Religionspädagogik die Methode sowie ihre Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung des Workshops dargestellt.

1 Die Berücksichtigung der Schulformspezifik in der Religionspädagogik

»Schulischer Religionsunterricht findet nicht in *der* Schule statt, sondern in konkreten einzelnen Schulen, die sich nach Bundesland, Schulprofil, Kontext, aber eben auch Schulform und -stufe unterscheiden.«⁵ Bis zum Beginn des 21. Jahrhunderts war Religionspädagogik wenig schulformorientiert. Das hat seine Gründe zum einen in der Geschichte der Ausbildung von Religionslehrkräften,⁶ aber möglicherweise und vor allem auch darin, dass Religionslehrkräfte und Lehrende wie Publizierende im Bereich der Religionspädagogik in der Regel in ihrer eigenen Lernbiographie einen gymnasialen Hintergrund haben, der sie selbst und ihr Bild vom Schüler prägt.⁷

Seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts etwa gibt es religionsdidaktische Impulse für bestimmte Schulformen, wie etwa die Bibeldidaktik von Ingo Baldermann Mitte der 1960er Jahre für den Grundschulbereich oder die Symboldidaktik von Peter Biehl Anfang der 1990er Jahre anhand des Gymnasiums entwickelt. Mittlerweile gibt es zahlreiche schulformspezifische Veröffentlichungen zur Religionspädagogik und insbesondere schulstufen- und schulformspezifische Zeitschriften für den Religionsunterricht. Zeitgleich geht die Tendenz seit Anfang der 2000er Jahre zu einem Schulwesen, das stärker inkludiert und binnendifferenziert ausgerichtet ist. Zudem ist der Blick in die Schule zunehmend grundsätzlich schülerorientiert. So soll nicht nur der Unterricht an sich, sondern gerade auch der Religionsunterricht »möglichst passgenau und entwicklungsgerecht Lernchancen eröffnen«.⁸ Schulstufen- und Schulformspezifizierung sowie Inklusion und Binnendifferenzierung schließen

⁵ Schröder, Religionsdidaktik, 7.

⁶ Ausgeführt a. a. O., 8 f.

⁷ So sagte einer der Teilnehmenden des Workshops halb scherzhaft, halb ernst im Blick auf den Schüler am Gymnasium, dass dies ja der normale Schüler sei.

⁸ Schröder, Religionsdidaktik, 11.

einander keineswegs aus, sondern entsprechen beide dem schülerorientierten Blick der Lehrkraft und insbesondere der Religionslehrkraft. Gibt es neben diesem expliziten Blick auf die Schülerschaft innerhalb der individuellen Religionslerngruppe nun tatsächlich auch schulform- bzw. schulstufenbezogene Heraus- und Anforderungen an Religionslehrende?

Für den Band von Schröder/Wermke, »Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion« haben Petra Freudenberger-Lötz für die Grundschule,⁹ Frank Michael Lütze für die Hauptschule,¹⁰ Hans Bald für die Realschule,¹¹ Christine Lehmann/Martin Schmidt-Kortenbusch/Wilhelm Berendt/Michael Linke für die Gesamtschule,¹² Heike Lindner/Ulrike Baumann für das Gymnasium Sek I,¹³ Peter Kliemann für die Sekundarstufe II,¹⁴ Roland Biewald/Andreas Obermann für die berufsbildenden Schulen¹⁵ und Anita Müller-Friese für die Förderschulen¹⁶ Artikel zur religiösen Bildung verfasst, innerhalb derer sie auch auf die Charakteristika der Religionslehrenden als separaten Punkt eingegangen sind. Die in diesen Abschnitten getroffenen Aussagen hinsichtlich der Charakteristika von Religionslehrenden dienen für die Workshop-Methode als Quelle, wobei der Klarheit wegen die Beschreibungen der Religionslehrenden an Haupt-, Real- und Gesamtschulen miteinander verknüpft und keine Differenzierung hinsichtlich Sek I und II am Gymnasium vorgenommen wurde.

2 Die Methode des Workshops

Zunächst wurden die Aussagen aus den schulformspezifischen Artikeln zur religiösen Bildung im Band »Religionsdidaktik zwischen Schulformspezifika und Inklusion« in Bezug auf die Charakteristika der Religionslehrenden exzerpiert.

Grundschule

- Trotz schulorganisatorischer Probleme (Stundenkürzungen, Unterrichtsausfall, Randstunden) gibt es bei den Religionslehrkräften eine hohe Arbeitsmotivation und Berufszufriedenheit, weil die Schüler:innen (trotz zunehmender psychischer Belastungen) in der Regel aufgeschlossen und motiviert dem RU und seiner Lehrkraft begegnen.

⁹ A. a. O., 45–68.

¹⁰ A. a. O., 69–88.

¹¹ A. a. O., 89–114.

¹² A. a. O., 115–146.

¹³ A. a. O., 147–168.

¹⁴ A. a. O., 169–194.

¹⁵ A. a. O., 195–222.

¹⁶ A. a. O., 223–252.

- Religionslehrkräfte sagen, der RU leiste unverzichtbare Beiträge zum grundschulischen Bildungsauftrag, die kein anderes Fach übernehmen kann.
- Religionslehrkräfte wollen den Kindern eine Haltung des Angenommenseins vermitteln.
- Sie wollen die Schüler:innen für die religiöse Praxis sensibilisieren.
- Sie wollen Hilfe bei der Persönlichkeitsentwicklung und Sinnfindung geben.
- Sie wollen konfessionelle und überkonfessionelle Perspektiven aufzeigen.
- Sie wollen zu Toleranz und Verständigung erziehen.

Haupt-, Real- und Oberschule

- In der Hauptschule ist der Bedarf an pädagogischer Unterstützung, lebensweltlicher Orientierungshilfe und menschlicher Zuwendung gegenüber den Schüler:innen hoch. Dies gilt besonders für die Religionslehrkraft.
- Die Religionslehrkraft benötigt kommunikative und seelsorgerliche Kompetenzen.
- Sie benötigt eine Sensibilisierung für die spezifischen Problemlagen, Herausforderungen und religiösen Orientierungen in unterprivilegierten Milieus.
- Sie muss das Verhältnis von Identifikationsangeboten und kritisch-reflexiven Distanzierungsmöglichkeiten gut reflektieren.
- Eine gelingende Beziehungsebene ist entscheidend für den RU.
- Die Religionslehrkraft braucht einen reflektierten Umgang mit der eigenen Person, Biografie und Religiosität.

Gymnasium Sek I und II

- Das Selbstverständnis der Religionslehrkraft bewegt sich im Spannungsfeld zwischen gelebter und gelehrter Religion.
- Religionslehrkräfte wollen zu Nachdenklichkeit und theologischen Fragen anleiten.
- Sie wollen theologisches Fachwissen vermitteln.
- Sie wollen Lehrtraditionen diskutieren.
- Sie sind ihrer Kirche kritisch-konstruktiv verbunden.

Berufsbildende Schulen

- BRU findet häufig im Klassenverband statt (heterogene Lerngruppe). Die BBS ist geprägt vom hohen Durchschnittsalter der Schüler:innen, von der kurzen Verweildauer an der Schule, von einem großen Einzugsbereich.
- Religionslehrkräfte wollen den Schüler:innen Optionen der Orientierung und Hilfe zur Identitätsbildung bieten.
- Sie haben eine hohe Bereitschaft zu Seelsorge und Beratung.
- Sie legen Wert auf interreligiöses Lernen.
- Sie legen Wert auf offene Beziehungen und Vertrauensverhältnisse.

- Sie bieten den Schüler:innen fachlich die Möglichkeit zu persönlichen Auseinandersetzungen mit Gegenwartsfragen theologischer, religiöser und gesellschaftlicher Art.
- Die Religionslehrkraft braucht vor allem eine engagierte Einstellung zur Sache der Religion, persönliche Integrität und Zugewandtheit gegenüber den Schüler:innen.

Förderschulen

- Religionslehrkräfte wollen vor allem die Persönlichkeit der Schüler:innen bilden.
- Sie wollen die Schüler:innen bei ihren Selbstfindungs- und Persönlichkeitsfindungsprozessen fördern.
- Die Religionslehrkraft ist vor allem Seelsorger:in.
- Sie stellt im RU lebensbegleitende und existentielle Fragen in den Vordergrund.
- Sie braucht eine hohe Kommunikationsfähigkeit, denn oft kommt es zu Kommunikationsproblemen wegen der Spannweite zwischen den Erfahrungen der Lehrkraft und den Lebenserfahrungen der Schüler:innen.

Aus Gründen der Vergleichbarkeit wurden für die fünf Schulformen (1) Grundschule, (2) Haupt-, Real- und Oberschule (Sekundarschule/Mittelschule/Gesamtschule),¹⁷ (3) Gymnasium, (4) Berufsbildende Schulen und (5) Förderschule jeweils fünf Aussagen ausgewählt. Die Aussagen jeweils einer Schulform wurden farblich einheitlich gekennzeichnet.¹⁸

Für die fünf Schulformen wurde jeweils auf einem Flipchartbogen (68,5 x 98 cm) ein Plakat erstellt, das eine stilisierte Religionslehrkraft hinter einem Schreibtisch stehend darstellt.¹⁹ Jeder »Schreibtisch« enthält vier Schubladen, beschriftet mit: »Schule«, »Lehrkraft«, »Schülerin«, »Schüler«. Die Plakate wurden auf fünf Gruppentische verteilt. Dazu wurden ausreichend Stifte, Patafix und verschlossene Umschläge mit allen 25 farbigen Aussagen zu Heraus- und

¹⁷ Als niedersächsische Dozentin für Haupt-, Real- und Oberschule am RPI Loccum schreibe ich durchgehend von Haupt-, Real- und Oberschulen. Die Gesamtschulen denke ich weitestgehend mit, werde ihnen aber vielleicht nicht durchgängig gerecht.

¹⁸ Grundschule rot, Haupt-, Real- und Oberschule gelb, Gymnasium grün, Berufsbildende Schulen blau, Förderschule lila. Es gab unterschiedliche Spekulationen unter den Teilnehmenden hinsichtlich der Bedeutung der Farben.

¹⁹ Die Plakate sind umrahmt in der jeweiligen entsprechenden obigen Farbe. Jede Lehrkraft hat ein individuelles Aussehen, zwei sind männlich (Haupt-, Real- und Oberschule sowie Berufsbildende Schulen), drei weiblich (Grundschule, Gymnasium und Förderschule). Alle dargestellten Religionslehrenden haben ein Kreuz als Symbol an sich (Ohrring, Kette, Tattoo, Kragenstickerei, Brosche).

Anforderungen an Religionslehrkräfte ausgelegt. Die fünf Gruppen, die im Verlauf des Workshops jeweils einem Plakat zugeordnet werden würden, hatten also je einen Umschlag mit 25 unterschiedlichen und zum Teil ähnlichen Aussagen über Heraus- und Anforderungen von Religionslehrkräften in scheinbar willkürlich gewählten fünf Farben. Die Aussagenstapel für jede Gruppe wurden bewusst farblich gemischt, sodass nicht sofort ein Farbcode erkennbar war.

Zunächst sollten sich die Teilnehmenden noch keinem Plakat beziehungsweise Gruppentisch zuordnen, sondern sich einen der bereitgelegten Stifte nehmen, von Tisch zu Tisch gehen und die »Schubladen der Schreibtische« der Religionslehrkräfte auf den Plakaten an den fünf verschiedenen Schulformen mit ihrem »Schubladendenken« zur jeweiligen Schule, Lehrkraft, Schülerin und Schüler mit ihren verschriftlichten Gedanken »füllen«. Es war im Vorfeld anzunehmen, dass die Teilnehmenden des Workshops an verschiedenen Schulformen unterrichten oder mit diesen vertraut sind, sodass »Schubladendenken« gegenüber Schulformen bei ihnen vorhanden oder ihnen zumindest vertraut ist. Dieser erste Arbeitsschritt diente der Bewusstwerdung von vorgefassten Meinungen gegenüber den unterschiedlichen Schulformen, ihrer schriftlichen »Verbalisierung« und ihres zumindest vorübergehenden Ablegens für das weitere Vorgehen. Nach einer Zeit des Notierens hatten alle Teilnehmenden die Möglichkeit, das »Schubladendenken« der anderen auf den Plakaten nachzulesen.

In der zweiten Workshopphase haben sich die Teilnehmenden den einzelnen Plakaten zugeordnet, so dass fünf Gruppen entstanden. Jede Gruppe bekam die Aufgabe, zunächst alle Aussagen aus den gesamten 25 Aussagen über Heraus- und Anforderungen von Religionslehrkräften im bereitliegenden Umschlag auszuwählen, die auf die Schulform, mit der sich die jeweilige Gruppe beschäftigte, zuträfen. Es begann ein Auslegen der Aussagen auf den Gruppentischen und ein Versuch des Clusters. Schließlich legte jede Gruppe sich auf eine unterschiedlich große Anzahl an Aussagen fest, die für Religionslehrkräfte der jeweiligen Schulform wichtig wären.

Als notwendige Priorisierung sollte sich im nächsten Schritt jede Gruppe aus dieser Vorauswahl auf fünf finale Aussagen zu jeweiligen schulformspezifischen Heraus- und Anforderungen der Religionslehrenden festlegen und sie mit Patafix rund um die dargestellte Religionslehrkraft auf dem Flipchartbogen fixieren. Nach diesem Arbeitsschritt wurden die fünf Plakate an die Wand nebeneinander gehängt und von den einzelnen Gruppen im Plenum vorgestellt.

Durch die Priorisierung hätten sich bereits zwei verschiedene Ergebnisse zeigen können. Zum einen hätte das Ergebnis in einer Gruppe aus fünf gleichfarbigen Aussagen bestehen können, die der Rahmung des Plakats entsprochen hätten. Demzufolge wären die Aussagen über schulformspezifische Charakteristika von Religionslehrkräften, wie sie vor rund zehn Jahren getroffen wurden, als für heute weiterhin gültig bestätigt worden. Dies Ergebnis war denkbar, aber unwahrscheinlich, da es über die Schulformspezifika hinaus durchaus inhaltlich

identische bis ähnlich formulierte Anforderungskategorien an die Religionslehrenden für mehrere Schulformen gab, wie etwa Kommunikationsfähigkeit, Seelsorge oder Unterstützung der Schüler bei der Persönlichkeitsfindung. Hier war die als individuell angemessener empfundene Formulierung für die Wahl der Aussage vermutlich ausschlaggebend. Zum anderen hätte das Ergebnis in einzelnen, mehreren oder allen Gruppen aus unterschiedlichen Farben bestehen können. Hier wäre zu prüfen, welche Farben in welcher Häufigkeit in welcher Schulform gewählt würden und was dies über die Charakteristika der Religionslehrenden aussagt. Die farbliche Mischung der ausgewählten schulformspezifischen Heraus- und Anforderungen an die Religionslehrenden wurde nach der Vorstellung der Gruppenergebnisse von der Workshoanleitenden erläutert.

3 Ergebnis und Auswertung der Methode

Da es Ziel der Methode war, handelnd ins Gespräch zu kommen, gestaltete sich die Vorstellung der einzelnen Plakate sowie der gemeinsame Austausch über die Ergebnisse besonders interessant und aufschlussreich. Nach einer ersten Vorstellungsrunde wurde der Farbcode der Aussagen offengelegt und der Bezug zur Veröffentlichung von 2013 hergestellt. Im Folgenden sollen einige Besonderheiten innerhalb der Ergebnisse hervorgehoben werden.

3.1 Grundschule

Es wurden zwei Aussagen aus dem Bereich der Grundschule und jeweils eine aus den Bereichen Haupt-, Real- und Oberschule sowie Gymnasium und Berufsbildende Schulen gewählt.²⁰ Hier zeigte sich, dass in den Grundschulen noch alle Schüler gemeinsam unterrichtet werden, die Heraus- und Anforderungen an die Religionslehrenden demzufolge breit gefächert sind und durchaus auch anderen in der weiteren Lernbiografie der Schüler schülerschulformspezifischen Anforderungen entsprechen. Auffällig ist, dass die »Sensibilisierung für die religiöse Praxis« nicht als Heraus- und Anforderung gewählt wurde. Diese gilt in manchen Teilen Deutschlands als Alleinstellungsmerkmal für den Religionsunterricht an

²⁰ Grundschule: Religionslehrkräfte wollen zu Toleranz und Verständigung erziehen. Religionslehrkräfte wollen den Kindern eine Haltung des Angenommenseins vermitteln. Haupt-, Real- und Oberschule: Religionslehrkräfte wollen eine gelingende Beziehungsebene als Voraussetzung für den RU schaffen. Gymnasium: Religionslehrkräfte wollen zu Nachdenklichkeit und theologischen Fragen anleiten. Berufsbildende Schulen: Religionslehrkräfte brauchen vor allem eine engagierte Einstellung zur Sache der Religion, persönliche Integrität und Zugewandtheit zu den Schüler:innen.

der Grundschule,²¹ wird in anderen Teilen aber im Blick auf die Heterogenität der Lerngruppen und die religiöse Vielfalt im Religionsunterricht allgemein als zunehmend weniger bedeutend angesehen.²² Das Ergebnis der Gruppe spiegelt eher Letzteres wider. Interessant ist auch, dass das ursprünglich den Religionslehrenden an den Berufsbildenden Schulen zugewiesene Charakteristikum »Religionslehrkräfte brauchen vor allem eine engagierte Einstellung zur Sache der Religion, persönliche Integrität und Zugewandtheit zu den Schüler:innen« hier für die Religionslehrenden an der Grundschule ausgewählt wurde – führt es doch die drei Eigenschaften von Religionslehrenden auf, die in den aktuellen Debatten über die Rolle der Religionslehrenden im Fokus stehen und tatsächlich als besonders relevant gelten.²³

3.2 Haupt-, Real- und Oberschule (Sekundarschulen/Mittelschulen/Gesamtschulen)

Es wurden drei Aussagen aus dem Bereich Haupt-, Real- und Oberschule, sowie zwei Aussagen aus dem Bereich Förderschule gewählt.²⁴ Alle fünf Aussagen betonen die Selbstreflexion der Religionslehrkraft, ihre hohe Kommunikationsfähigkeit, ihre Sensibilisierung für die Schülerschaft, die daraus resultierende Beziehungsarbeit und Lebensbegleitung. Es wird aus der Auswahl deutlich: Wer an diesen herausfordernden Schulformen tätig ist, braucht einen sehr guten, professionellen und reflektierten Blick auf sich selbst und die Schüler. Dass hier ausschließlich Heraus- und Anforderungen aus dem Bereich der Haupt-, Real- und Oberschule sowie der Förderschule aufgeführt werden, entspricht der Rea-

²¹ Pirner, Religionslehrkräfte, 51.

²² Dittrich, Entwicklung, 243.

²³ Im Workshop fiel die Aussage, dass an die Grundschule »die besten« Lehrkräfte geschickt werden müssten, da hier die Basis für die gesamte folgende Bildungsbiografie von Menschen gelegt würde.

²⁴ Haupt-, Real- und Oberschule: Religionslehrkräfte brauchen einen reflektierten Umgang mit der eigenen Person, Biografie und Religiosität. Religionslehrkräfte wollen eine gelingende Beziehungsebene als Voraussetzung für den RU schaffen. Religionslehrkräfte benötigen eine Sensibilisierung für die spezifischen Problemlagen, Herausforderungen und religiösen Orientierungen in unterprivilegierten Milieus. Förderschule: Religionslehrkräfte brauchen eine hohe Kommunikationsfähigkeit, denn oft kommt es zu Kommunikationsproblemen wegen der Spannweite zwischen den Erfahrungen der Lehrkraft und den Lebenserfahrungen der Schüler:innen. Religionslehrkräfte stellen im RU lebensbegleitende und existentielle Fragen in den Vordergrund.

lität dieser Schulformen und der Arbeit an ihnen.²⁵ Hier gibt es eine gerade in ihrer Heterogenität spezielle Schülerklientel, die entsprechend profilierter Lehrender bedarf, die bereit sind, sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit und hohem Engagement der Herausforderung zu stellen. An dieser Schulform ist das Profil der Religionslehrkraft offensichtlich sehr klar, was es unbedingt in der Aus- wie Fortbildung zu berücksichtigen gilt.

3.3 Berufsbildende Schulen

Es wurden zwei Aussagen aus dem Bereich der Haupt-, Real- und Oberschule sowie zwei Aussagen aus dem Bereich Förderschule und eine Aussage aus dem Bereich Berufsbildende Schulen gewählt.²⁶ Alle vier Aussagen aus den ersten beiden Schulformen stimmen mit den Aussagen überein, die von der Gruppe, die für Haupt-, Real- und Oberschule zuständig war, gewählt wurde. Daraus wird deutlich, dass die Schülerklientel an den Berufsbildenden Schulen der aus dem Haupt-, Real- und Oberschulbereich entspricht. Die Berufsbildenden Schulen übernehmen tendenziell die Haupt-, Real- und Oberschüler, begleiten sie weiter und bilden sie weiter aus. Das Profil der Religionslehrenden ist im Grunde dasselbe reflektierte und schülerorientierte. Interessant ist, dass die Gruppe für die Berufsbildenden Schulen als einziges schulformspezifisches Charakteristikum für die Religionslehrenden »Religionslehrkräfte legen Wert auf interreligiöses Lernen« gewählt hat. Dies gilt bei aller zunehmend offenen Ausrichtung des Religionsunterrichts im Sinne der Bildung zur Pluralitätsfähigkeit für alle Schulformen, aber in besonderer Weise tatsächlich für die Berufsbildenden Schulen, an denen Religionsunterricht in der Regel faktisch im multikulturellen

²⁵ Pirner, Religionslehrkräfte, 18, verweist in deutlicher Sprache auf die Probleme des dreigliedrigen bayrischen Schulsystems, die vermutlich so oder so ähnlich auch in anderen Bundesländern zu finden sind.

²⁶ Haupt-, Real- und Oberschule: Religionslehrkräfte brauchen einen reflektierten Umgang mit der eigenen Person, Biografie und Religiosität. Religionslehrkräfte benötigen eine Sensibilisierung für die spezifischen Problemlagen, Herausforderungen und religiösen Orientierungen in unterprivilegierten Milieus. Förderschule: Religionslehrkräfte brauchen eine hohe Kommunikationsfähigkeit, denn oft kommt es zu Kommunikationsproblemen wegen der Spannweite zwischen den Erfahrungen der Lehrkraft und den Lebenserfahrungen der Schüler:innen. Religionslehrkräfte stellen im RU lebensbegleitende und existentielle Fragen in den Vordergrund. Berufsbildende Schulen: Religionslehrkräfte legen Wert auf interreligiöses Lernen.

und multireligiösen Klassenverband unterrichtet wird.²⁷ Wenn Schülerklientel und Religionslehrendencharakteristika an Haupt-, Real-, Oberschulen und Berufsbildenden Schulen einander derart entsprechen, wäre doch eine engere Verknüpfung von Didaktik, Inhalten und Profilen beider Schulformen über das Bisherige hinausgehend künftig unbedingt erstrebenswert.

3.4 Gymnasium

Es wurden eine Aussage aus dem Grundschulbereich und je zwei aus den Bereichen Haupt-, Real- und Oberschule und Berufsbildende Schulen gewählt.²⁸ Es wurde keine Aussage aus dem Bereich Gymnasium gewählt mit der Erläuterung aus der Gruppe, dass dies eine bewusste Entscheidung gegen »typische« Eigenschaften von Gymnasiallehrenden gewesen sei, die als »überholt« identifiziert wurden. Begründet wurde dies damit, dass sich das Bild der Religionslehrkraft in den letzten Jahren²⁹ stark verändert habe, weil sich auch das Schülerklientel am Gymnasium stark verändert habe.³⁰ Auch am Gymnasium gibt es beispielsweise mittlerweile Schüler aus bildungsfernen Milieus, bedarf es des inklusiven Unterrichts. Das erfordert ein neues Profil der Religionslehrenden: Reflexion des Verhältnisses von Identifikationsangeboten und Distanzierungsmöglichkeiten, Schaffung von Möglichkeiten zur persönlichen Auseinandersetzung mit religiösen und gesellschaftlichen Gegenwartsfragen, Kommunikation und Seelsorge, Gewähr von Orientierungshilfe geben, zu Toleranz und Verständigung erziehen. Auch am Gymnasium steht mittlerweile der Schüler und seine Persönlichkeits-

²⁷ Pirner, Religionslehrkräfte, 58, verweist darauf, dass der höchste erhobene Wert in der ReliBa-Studie für Menschenrechtsbildung und interkulturelle Bildung eindeutig bei den Berufsbildenden Schulen ermittelt wurde.

²⁸ Grundschule: Religionslehrkräfte wollen zu Toleranz und Verständigung erziehen. Haupt-, Real- und Oberschule: Religionslehrkräfte müssen das Verhältnis von Identifikationsangeboten und kritisch-reflexiven Distanzierungsmöglichkeiten gut reflektieren. Religionslehrkräfte benötigen kommunikative und seelsorgerliche Kompetenzen. Berufsbildende Schulen: Religionslehrkräfte bieten den Schüler:innen fachlich die Möglichkeit zu persönlichen Auseinandersetzungen mit Gegenwartsfragen theologischer, religiöser und gesellschaftlicher Art.

²⁹ Die Aussagen zu den Charakteristika der Religionslehrenden am Gymnasium, die der Gruppe zur Verfügung gestanden haben, sind ja tatsächlich gut zehn Jahre alt.

³⁰ Noch zu Beginn des Jahrtausends war der gymnasiale Schüler der »normale« Religionsschüler und bildete das Pendant zur eigenen Biografie der Lehrkraft. Viele Lehramtsstudierende kommen mittlerweile selbst aus Nichtakademikerfamilien. Das Lehramtsstudium gilt heute als gut gangbare Brücke in die Akademikerlaufbahn hinüber.

bildung im Vordergrund und nicht mehr theologisches Fachwissen.³¹ Dies ist möglicherweise die auffallendste Veränderung der letzten zehn Jahre, die noch nicht ausreichend Niederschlag gefunden hat in den Materialien und den Fortbildungen für den Religionsunterricht an Gymnasien.

3.5 Förderschule

Es wurden zwei Aussagen aus dem Bereich Grundschule, zwei Aussagen aus dem Bereich Haupt-, Real- und Oberschule und eine Aussage aus dem Bereich der Berufsbildenden Schulen gewählt.³² Obwohl hier keine ausdrücklichen Aussagen aus dem Bereich der Förderschule ausgewählt wurden, sind doch aber Seelsorge, Beratung, hohe Kommunikationsfähigkeit, Sensibilisierung für die spezifischen Problemlagen, Herausforderungen und religiösen Orientierungen in unterprivilegierten Milieus benannt worden, die sich weitestgehend in den Heraus- und Anforderungen an Religionslehrende an Förderschulen wiederfinden, wenn auch etwas weiter formuliert. Die Gruppe hat sich vor allem an den Problemlagen dieser Schulform und ihrer Schülerschaft orientiert. Eine positivere Ausrichtung hätte vielleicht eher die Persönlichkeitsbildung der Schüler in den Blick genommen. So schwer zu greifen die Schulform der unterschiedlichen Förderschulen ist, so schwer scheinen sich auch die Charakteristika der Religionslehrenden sowie die Heraus- und Anforderungen an sie fassen zu lassen.

4 Fazit

Auf die Ausgangsfrage »Gibt es schulform- bzw. schulstufenbezogene Heraus- und Anforderungen an Religionslehrende?« lautet die eindeutige Antwort: Ja und Nein. Gerade der Blick zehn Jahre zurück hat gezeigt, wie sehr sich Schule in den letzten Jahren verändert hat. Die Schülerklientel ist durch alle Schulformen hindurch fluider, heterogener geworden. Es gibt sie nicht mehr in dieser ausgeprägten Weise, die typischen Gymnasiasten und typischen Hauptschüler. Der

³¹ Bereits die Kompetenzorientierung suchte ja nach Verknüpfungen zwischen Fachwissen und Schülerorientierung.

³² Grundschule: Religionslehrkräfte wollen zu Toleranz und Verständigung erziehen. Religionslehrkräfte wollen den Kindern eine Haltung des Angenommenseins vermitteln. Haupt-, Real- und Oberschule: Religionslehrkräfte benötigen kommunikative und seelsorgerliche Kompetenzen. Religionslehrkräfte benötigen eine Sensibilisierung für die spezifischen Problemlagen, Herausforderungen und religiösen Orientierungen in unterprivilegierten Milieus. Berufsbildende Schulen: Religionslehrkräfte haben eine hohe Bereitschaft zu Seelsorge und Beratung.

Mensch an sich und damit auch der Schüler ist vielschichtig, entwicklungs-
freudig in alle Richtungen, individuell. Eine ihm entsprechende Lehrkraft muss
deshalb reflektiert, offen, schülerorientiert, kommunikativ und beziehungsbereit
sein. Dies gilt neben aller von ihr zu erwartenden notwendigen Fachkenntnis,
eigener Religiosität und Positionalität sicher auch und ganz besonders für die
Religionslehrkraft. Die schulformspezifischen Heraus- und Anforderungen an
Religionslehrende zeigen neben den sichtbaren Gemeinsamkeiten, dass es ge-
winnbringend wäre, voneinander zu lernen und die gemachten Erfahrungen an
den unterschiedlichen Schulformen untereinander schulformübergreifend aus-
zutauschen. Es kristallisieren sich darüber hinaus schulformunspezifische
Kernkompetenzen der Religionslehrenden heraus: Kommunikationsfähigkeit,
Seelsorge, Unterstützung der Persönlichkeitsbildung leisten. Diese gilt es her-
auszuarbeiten und zu fördern im Blick auf einen zukunftsfähigen Religionsun-
terricht.

Herausforderungen für das Sprachenstudium in der Bibelwissenschaft

Aaron Schart

1 Die Ausgangslage im ersten Viertel des 21. Jahrhunderts

Der Religionsunterricht befindet sich – wieder einmal – inmitten großer gesellschaftlicher Veränderungen. Traditionell haben die großen christlichen Kirchen, die in Deutschland als Körperschaften des öffentlichen Rechts anerkannt sind, den Inhalt des Religionsunterrichts verantwortet. Dieser Zustand ist grundgesetzlich und höchstrichterlich geregelt (GG Art. 7). In den letzten Jahrzehnten sind bekanntermaßen einige markante Veränderungen eingetreten, die den RU vor neue Herausforderungen stellen.

Erstens nimmt die Zahl der Kirchenmitglieder ab und damit auch die Zahl der Eltern und der Schülerinnen und Schüler, die christlich-konfessionellen RU nachfragen. Parallel dazu finden sich auch weniger Lehrpersonen, die Religion unterrichten wollen. In manchen Bundesländern und Regionen bilden die Kirchenmitglieder nur noch eine gesellschaftliche Minderheit. Die Mehrheit wird von der in sich sehr heterogenen Gruppe derer gestellt, die sich aus Gewissensgründen vom christlich-konfessionell gebundenen Religionsunterricht abmelden. Darunter finden sich sowohl solche Personen, die sich als religiös ungebunden oder areligiös verstehen, als auch solche, die sich anderen Religionsgemeinschaften zugehörig fühlen. Letztere fordern für sich ebenfalls staatlichen Religionsunterricht. Dem kommt der Staat, insbesondere im Falle der Muslime, der größten Gruppe, auch zunehmend entgegen.¹ Für die Gruppe derer, die die Teilnahme am konfessionell gebundenen RU generell ablehnen, wird eine Einführung in die Philosophie angeboten. Im Bereich der religiösen Bildung kommt es dadurch zum einen zu einer Zersplitterung der Lerngruppen, zum anderen nehmen Eltern und SuS vermehrt die Möglichkeit wahr, am RU von Religionsgemeinschaften teilzunehmen, denen sie nicht angehören. Diese Komplexität zieht schulorganisatorische Folgen nach sich.

¹ Zu nennen wäre z. B. auch die Religionsgemeinschaft der Aleviten.

Zweitens wird, insbesondere von den Religionsgemeinschaften, vom RU erwartet, dass er zur Ausbildung einer konfessionellen Identität führt, die die Grundlage für die Fortführung der jeweiligen Gemeinschaften und deren Institutionen legt. Das geistige, soziale und materielle Erbe soll angeeignet und zur Geltung gebracht werden. Zunehmend haben die Religionsgemeinschaften das Problem, dass die eigene Jugend Schwierigkeiten hat, diese Aufgabe zu übernehmen.

Drittens soll, insbesondere aus Sicht des Staates, der Religionsunterricht zur Lösung der Zukunftsprobleme beitragen, vor denen die Gesellschaft steht. In der Tat hat die religiöse Bildung des Individuums auch gesellschaftliche Implikationen. Religiöse Traditionen und Konzeptionen entwickeln die Persönlichkeit des Einzelnen, aber auch die Werte, denen sich eine Person oder Gruppe existentiell verbunden weiß. Von diesen her schätzt eine Person die Überzeugungen anderer Gruppen oder staatlicher Institutionen als legitim ein. Angesichts aktueller großer ökonomischer und politischer Umbrüche, genannt seien lediglich der Ukrainekrieg, der ökonomische Aufstieg des ostasiatischen Raumes, die Bewahrung der Natur angesichts einer stark zunehmenden Weltbevölkerung, die zunehmende Pluralisierung und der Wertewandel, tragen die Religionsgemeinschaften, auf der Basis eines weltumspannenden interreligiösen Dialogs, zum demokratischen Miteinander und zur Abwägung ethischer Optionen bei. Auch der säkulare demokratische Staat wird seinen freiheitlichen und rechtsstaatlichen Charakter kaum bewahren können, wenn er nicht auch die Unterstützung der religiösen Bürger erhält.

Angesichts der angespannten Lage gilt es, Bewährtes zu stärken, aber auch Ballast abzuwerfen und Prioritäten zu setzen. Im Rahmen der Bibelwissenschaft wird die Frage diskutiert, ob und in welcher Form das Studium der biblischen Sprachen – Hebräisch, Griechisch und Latein – zu gestalten ist.²

² Die Konferenz der Institute für Evangelische Theologie (KIET, siehe <http://kiet.online/>) hat, nach ihrer Gründung am 10. 10. 2013 in Heidelberg, eine kleine Arbeitsgruppe zu den Sprachen gebildet. Dieser gehören an: Gudrun Guttenberger (PH Ludwigsburg, Neues Testament), Thomas Wagner (Bergische Universität Wuppertal, Altes Testament) und Aaron Schart (Universität Duisburg-Essen, Altes Testament und Neues Testament). Die Arbeitsgruppe hat die Aufgabe, die Sprachenfrage aus der Sicht der Institute, die Studierende für das Lehramt, aber nicht für das Pfarramt ausbilden, erneut zu evaluieren. Denn die bisherige Diskussion wurde von den Notwendigkeiten der Pfarrausbildung bestimmt. Die Gruppe hat für die KIET-Plenarversammlung am 10. 10. 2019 ein Papier vorgelegt, das die KIET-Plenarversammlung positiv aufgenommen hat. Die Arbeit in der Gruppe und das Papier liegen den folgenden Ausführungen zugrunde, für die der Autor aber allein verantwortlich ist.

2 Gründe für das Sprachstudium

Der Ausgangspunkt der Argumentation ist, dass die Sache der evangelischen Theologie die intensive Beschäftigung mit der Bibel erfordert.³ An dieser Stelle ist auch für das Lehramtsstudium im 21. Jahrhundert am »Sola scriptura«-Prinzip festzuhalten: Die Bibel soll als Norm des Glaubens fungieren. Andere epochale Glaubenserfahrungen in der Geschichte des Christentums sind ihr untergeordnet. Die Auffassung der Bibel dürfte in den Theologien anderer christlicher Kirchen nur graduell abweichen, so dass schon die innerchristliche Ökumene auf der ganzen Welt ein intensives Bibelstudium nötig macht. Zu diskutieren ist lediglich, in welchem Maß und in welcher Gestalt das Studium des biblischen Urtextes im Lehramtsstudium zur Geltung gebracht werden soll.

1. Unter den Bedingungen der Moderne kann das Bibelstudium nur auf wissenschaftlicher Basis durchgeführt werden. Dies gilt auch für das Studium der Sprachen, in denen die kanonischen Texte abgefasst wurden. Für jeden, der sich mit der Übersetzung von Texten befasst, ist klar, dass Übersetzungen – in der Regel – hilfreich sind, aber letztlich nicht ausreichen. Eine Übersetzung kann den Ursprungstext nicht zu einhundert Prozent in die Zielsprache übertragen. Je nach Gattung des Textes kann der Verlust sogar erheblich sein. Deshalb müssen auch die anerkannten und das kirchliche Leben dominierenden Übersetzungen ständig kritisch reflektiert werden. Als Beispiel sei die aktuelle Lutherübersetzung von 2017 angeführt, die die Passage von der Erschaffung des Menschen im ersten Schöpfungsbericht (Gen 1,27) übersetzt mit: »Und Gott schuf den Menschen zu seinem Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn; und schuf sie als Mann und Frau.« Dazu wird in einer Anmerkung angegeben, dass auch die Übersetzung »schuf sie männlich und weiblich« möglich sei. Im Hebräischen ist jedoch eindeutig, dass es bei der Phrase *zakar uneqebah* um das biologische Geschlecht und nicht um die soziale Rolle geht.⁴

³ Einen guten Überblick über den Diskussionsstand einschließlich eines historischen Abrisses über die Entwicklung der Sprachenfrage bietet Angela Standhartinger, *Traducere Navem. Acht Vorschläge*, in: *Pfarrer oder Pfarrerin werden und sein*, hg. von Bernd Schröder, Leipzig 2020, 379–396, 382–391. Siehe auch Melanie Köhlmoos, *Ad Fontes. Aber wie? Zur Lage der Alten Sprachen im Studium der Evangelischen Theologie*, in: *Forum Exegese und Hochschuldidaktik, Verstehen von Anfang an 3* (2018), 25–39.

⁴ Deutsche Bibelgesellschaft, *Die Bibel nach Martin Luthers Übersetzung. Revidiert 2017*, Stuttgart 2016. Darüber hinaus suggeriert die Verwendung des Singulars »Mann und Frau« die Vorstellung, als habe Gott ein einzelnes Menschenpaar geschaffen. Dies ist zwar die Vorstellung des zweiten Schöpfungsberichts (Gen 2,4b–3,24), darf aber nicht in den ersten eingetragen werden. Es geht um die Erschaffung der Gattung Mensch und deren Zweigeschlechtlichkeit.

2. Die historisch-kritische Auslegung hat das Weltbild der Bibel mit dem der modernen Naturwissenschaften abgeglichen. Grundsätzlich gilt, dass die Bibel im Bereich des Verständnisses der Natur und des menschlichen Körpers keinen Anspruch auf Richtigkeit erheben kann. Nur solche Erkenntnisse und Vorstellungen sind für die moderne Leserschaft akzeptabel, die mit der Naturwissenschaft kompatibel sind.⁵ Dies darf nicht dazu führen, dass man das moderne Weltwissen unbesehen in die Bibel hineinliest. Insbesondere das Studium und die Übersetzung der naturkundlichen Begriffe muss sorgfältig die Differenzen zwischen der modernen und der antiken Sicht herausarbeiten. Ein Beispiel ist, dass die heutige physikalische Kosmologie von einem Urknall und einer Selbstorganisation des Universums ausgeht, wohingegen der Bericht von Gen 1 schildert, dass Gott durch Wort und Tat die Schöpfung hervorgebracht hat. Auch sonst setzt die Bibel voraus, dass Gott in die Prozesse der Natur direkt eingreifen kann.
3. In der Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland steigt die Zahl der Muslime. Der islamische Religionsunterricht wird auch eine islamische Theologie hervorbringen, die in die deutsche Wissenschaftslandschaft eingebettet ist. Diese wird sicherlich am arabischen Text des Koran in ähnlicher Weise festhalten wie die christlichen Theologien. Auch in der universitären Lehramtsausbildung wird am Koranarabisch festgehalten werden.⁶ Um des interreligiösen Studiums von Koran und Bibel und der Zusammenarbeit der verschieden-religiösen Lehrpersonen willen ist es wichtig, dass die kanonischen Bücher von allen auf wissenschaftlicher Basis interpretiert werden.⁷ Da Hebräisch und Arabisch verwandte semitische Sprachen darstellen, bietet es sich insbesondere im Hebräischstudium an, auf das Koranarabische einzugehen.
4. Der große Anteil von Menschen, die sich keiner der staatlich anerkannten Religionsgemeinschaften zugehörig fühlen, verlangt nach einem Schulfach »praktische Philosophie«. Die Philosophie sollte mit den verschiedenen Konfessionen des Religionsunterrichts in Dialog treten und umgekehrt. Dies gilt insbesondere in dem Fall, wenn dieselbe Lehrperson Religionsunterricht und das Fach Philosophie erteilt. Sofern sich das Philosophiestudium auch auf die griechische Philosophie bezieht, ist es gewinnbringend, die philosophischen Texte mit der Septuaginta und dem Neuen Testament zu kontrastieren. Als klassischer Stoff bietet sich Platons »Apologie des Sokrates«

⁵ Diese Einsicht hat namentlich Rudolf Bultmann herausgestellt, *Jesus Christus und die Mythologie. Das Neue Testament im Licht der Bibelkritik*, Gütersloh ⁷1992.

⁶ Die Islamische Theologie bietet sich insbesondere als Gesprächspartner für das Hebräischstudium an.

⁷ Unabhängig davon, welche Konzeption von Religionsunterricht man vorzieht, ist die Verstärkung der interreligiösen Kooperation eine Zukunftsaufgabe.

an, die zu einem Vergleich von Sokrates und Jesus Christus herausfordert. Der Vergleich wird seit den Kirchenvätern immer wieder durchgeführt und ist für beide Seiten erhellend.⁸

5. Es besteht Konsens darüber, dass es für die Bildung des Menschen sehr förderlich ist, eine oder mehrere Fremdsprachen zu lernen. Viele westliche Sprachen sind von der jüdisch-christlichen Tradition geprägt, die Übersetzung der Bibel in die jeweiligen Sprachen hatte häufig einen profunden Einfluss auf deren Entwicklung. Deshalb profitiert der jeweilige Sprachunterricht von einer Beschäftigung mit den biblischen Sprachen. So wird man sprachfähig, um religiöse Fragen in sehr differenzierter Weise zur Sprache zu bringen, sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in der privaten Frömmigkeit.
6. Kein Literaturwerk beinhaltet so viele weltweit als künstlerisch herausragend anerkannte Texte wie die Bibel. Sofern ein Literaturunterricht anvisiert, die SuS zu elaboriertem Stil und vertieftem Textverstehen anzuleiten, ist die Beschäftigung mit herausragenden Texten der Bibel ein Gewinn. Insbesondere im Falle von poetischen Texten, bei denen die rhythmische und phonetische Gestaltung eine große Rolle spielt, diese aber in der Übersetzung nicht bewahrt werden kann, führt ein Bezug auf den ursprachlichen Text das Verständnis erheblich weiter.
7. In der Schulgemeinschaft werden viele verschiedene Sprachen gesprochen. Die Fähigkeit zur Übersetzung zwischen den Sprachen ist für die Bewältigung des Alltags relevant. Dies gilt auch für Gespräche über religiöse Themen. Im interreligiösen Gespräch ist es wichtig, sehr genau zu überlegen, welches Äquivalent man wählt, um die Begriffe der einen Religion in der Sprache der jeweils anderen verständlich zu machen. Da religiöse Differenzen das Potential haben, große Emotionen wachzurufen, ist gegenseitiges Verstehen von großer Wichtigkeit.
8. Manche Schulfächer, z. B. die Philosophie (Platon, Aristoteles) und die Geschichte, nehmen auch auf lateinische, griechische und hebräische Texte der abendländischen Tradition Bezug. Die deutsche Sprache bietet viele Fremdworte und Konzepte, die aus dem Griechischen und aus der lateinischen Sprache abgeleitet sind. Die Kenntnis der Herkunft vertieft die Beherrschung der Begriffe.
9. Ein Nebeneffekt des Sprachstudiums ist das intensive Bemühen, den Kommunikationspartner wirklich verstehen zu wollen. Dieser Habitus ist sehr wichtig für eine störungsfreie Konversation, die Vermeidung von Missverständnissen und das Erkennen von bewusst verzerrten Darstellungen (alternative Fakten, Fakenews). Sehr viele sogenannte Shitstorms be-

⁸ Siehe z.B. Adolf von Harnack, *Sokrates und die alte Kirche*, Berlin 1900; Ernst R. Sandvoss, *Die Wahrheit wird euch frei machen. Sokrates und Jesus*, München 2001.

ruhen darauf, dass man die eigentliche Intention des Autors nicht erkennt oder nicht erkennen will. Der Wille, den Autor zunächst einmal so gut wie möglich zu verstehen, bevor man eine Antwort entwickelt, trägt erheblich zu einer sachlichen Debatte und zu einem friedvollen Miteinander bei.

10. Ein weiterer Nebeneffekt ist es, die historische und kulturelle Distanz zu Texten aus vergangenen Epochen herauszuarbeiten. Man darf den verwendeten Sprachphänomenen keine Bedeutung unterlegen, die sie zwar heute haben, aber in der Antike nicht hatten. So vermeidet man z. B. im aktuellen deutschen Sprachgebrauch zum Teil das generische Maskulinum und nennt stattdessen beide Geschlechter getrennt.⁹ Schüler, die dieses nicht mehr kennen, werden dann dazu neigen, historischen Texten, die das generische Maskulinum verwenden, das Verschweigen der Frauen vorzuwerfen, was gar nicht deren Absicht war.

3 Einsatz von Bibel-Software

Ein technischer Baustein, der das Sprachstudium im 21. Jahrhundert auf eine qualitativ neue Grundlage gestellt hat, ist der Einsatz von Bibelsoftware.¹⁰ Die Software ist so leistungsfähig und benutzerfreundlich geworden, dass sie im wissenschaftlichen Diskurs nicht mehr wegzudenken ist. Anstatt die Sprachkurse in herkömmlicher Gestalt weiterzuführen und den Computer, die Software und das Internet als »unerlaubte Hilfsmittel« auszuschließen, sollte das gegenteilige Modell verfolgt werden: Das Erlernen der Sprache ist so auszurichten, dass man die Expertise erwirbt, die vorhandenen digitalen Mittel für eigene Zwecke optimal zu nutzen.¹¹ Diese Grundsatzentscheidung hat weitgehende Folgen, von denen einige im Folgenden illustriert werden sollen.

⁹ In der Lutherbibel 2017 wird z. B. die griechische Anrede *adelphoi* »Brüder« mit »Brüder und Schwestern« übersetzt.

¹⁰ Für wissenschaftliche Zwecke im deutschen Kontext ist besonders das Programm »Logos« zu empfehlen, weil große Teile des Programms in deutscher Sprache vorliegen und viele deutschsprachige Module erworben werden können (Faithlife Corporation, Logos Version 10, 2022). Eine Rezension der Version 9 von Logos bietet Thomas Hieke (<https://bibelsoftware.theologie.uni-mainz.de/2020/11/27/testbericht-logos-9>). Die Firma Faithlife bietet auch ausgezeichnete Lehrvideos auf einem eigenen YouTube-Kanal an (<https://www.youtube.com/user/LogosBibleSoftware>). Zu erwähnen ist, dass Faithlife sowohl eine kostenlose Basic-Version als auch eine kostengünstige Einsteigerversion für akademische Zwecke anbietet.

¹¹ Dies haben Kevin Künzl/Fridolin Wegscheider gefordert: »Stattdessen sollte das Ziel darin liegen, unter Verwendung digitaler Hilfsmittel kompetent mit einem hebräischen, griechischen, oder lateinischen Text umgehen zu können.« Faszination Digital Huma-

Im Falle des Bibeltextes stehen die wissenschaftlichen Editionen der biblischen Texte heutzutage in digitaler Form zur Verfügung, und zwar sowohl in Form von hochauflösenden Bildern der Handschriften als auch von Zeichenfolgen. Letztere sind über Betriebssystem- und Textprogramm-Grenzen hinweg verlustfrei austauschbar.¹² Es ist damit überflüssig zu erlernen, die fremden Zeichen mit der Hand zu schreiben.¹³ Stattdessen wird es möglich, in die Handschriften selbst hineinzuschauen und zu beurteilen, welche Eigenheiten der Handschrift die wissenschaftliche Edition weglässt und welche sie hinzufügt.¹⁴ Da der Bibeltext digital und formlos zur Verfügung steht, kann man ihn sehr einfach den eigenen Bedürfnissen anpassen. Es ist möglich, den Text durch die Einfügung von Leerzeichen, Abschnitten, Aufzählungszeichen, Zeichenform und Zeichengröße zu strukturieren. Durch die farbliche Hervorhebung von Wörtern kann zusätzlich der Fokus auf bestimmte Aspekte gelenkt werden, wie z. B. die Wiederholung wichtiger Leitwörter oder die Zugehörigkeit von Begriffen zu Wortfeldern. Sehr wichtig ist die Möglichkeit zur Erstellung einer Synopse, also die Gegenüberstellung ähnlicher Texte in Tabellenform, wobei die ähnlichen Textpartien in derselben Reihe zu stehen kommen.¹⁵ Der Text kann auch mit

nities. Was benötigen Studierende in ihrer bibelwissenschaftlichen Ausbildung?, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik. Verstehen von Anfang an (2017) 2, 53–66, 59.

¹² Jeder biblische Text kann mit Hilfe unterschiedlicher Fonts dargestellt werden. International hat sich der Font SBL BibLit, den die Society of Biblical Literature auf ihrer Website (www.sbl-site.org) kostenfrei zur Verfügung stellt, als Standardfont etabliert. Neben die Kenntnis der originalen Schriftsysteme muss ohnehin die Arbeit mit der Transkription (z. B. das »International Phonetic Alphabet«, IPA) treten. Die Transkription vereinfacht die Lektüre, insbesondere von Silbenschriften (z. B. Akkadisch, Ägyptisch), ist computergerecht und erleichtert es, lexikalische Verwandtschaften zwischen Sprachen, z. B. von Hebräisch und Arabisch, zu erkennen.

¹³ Wer am Schreiben der Schriftsysteme festhalten will, findet in den Software-Paketen hilfreiche Tools, die das Memorieren der Schrift und der Aussprache erleichtern. Nützlich ist auch die Möglichkeit, sich Text vorlesen zu lassen. Im Internet finden sich auch liturgische Rezitationen aus verschiedenen Traditionen von Judentum, Christentum und Islam.

¹⁴ Eine neue Qualität des Sprachstudiums wird durch digitale Fotos von den Manuskripten erreicht, wie z. B. von dem Codex Vaticanus (https://digi.vatlib.it/view/MSS_Vat.gr.1209), der ältesten nahezu vollständig erhaltenen christlichen Bibel (4. Jh.). Auf den Fotos ist z. B. die sogenannte nomina sacra-Schreibweise zu erkennen, die die üblichen Editionen des Neuen Testaments und der Septuaginta unterschlagen haben. Den Bezug auf die Manuskripte streichen auch Künzl/Wegscheider, *Faszination Digital Humanities*, 62, als Gewinn heraus.

¹⁵ Die forschungsgeschichtlich bedeutsamste Synopse ist diejenige der synoptischen Evangelien; vgl. Kurt Aland, *Synopsis quattuor evangeliorum* [griechische Synopse],

sogenannten Tags, also standardisierten Zusatzinformationen, ausgestattet werden. Von zentraler Bedeutung ist die fehlerfreie morphologische Analyse eines Wortes unter Angabe seiner lexikalischen Grundform. Dies verhindert Bestimmungsfehler und hat darüber hinaus eine ganz erhebliche Zeiteinsparung beim Übersetzen zur Folge. Auch eingebaute Querverweise sind äußerst nützlich. So kann jedes Lexem mit dem entsprechenden Lexikoneintrag verknüpft werden, was das Aufsuchen der Einträge erheblich beschleunigt.

Die Übersetzung des Textes innerhalb einer begrenzten Zeitspanne mit möglichst wenig Hilfsmitteln war bisher die Königsdisziplin des Sprachenstudiums und Grundlage für die Bewertung der Prüfungsleistung. Viel wichtiger ist aber das Ziel, mit Hilfe der Software zu verstehen, welche semantischen Aspekte im Text enthalten und wie sie miteinander verschränkt sind. In aller Regel wird es so sein, dass es nicht die eine richtige Übersetzung gibt, weil die Ausgangssprache und die Zielsprache generell differente Begriffe und syntaktische Strukturen aufweisen. Das anzustrebende Ziel ist, dass man lernt, verschiedene Übersetzungsvarianten nebeneinanderzustellen und anzugeben, welche Aspekte des Textes durch welche Option besonders gut zur Geltung gebracht werden.¹⁶ Sehr hilfreich sind interlineare Gegenüberstellungen verschiedener Übersetzungen des Textes, die es z. B. erlauben, die eigene Übersetzung, bzw. die eigenen Übersetzungsoptionen, mit den wissenschaftlich und kirchlich anerkannten Übersetzungen zu vergleichen.¹⁷ Damit macht man sich vom Gebrauch einer einzigen Bibelübersetzung unabhängig und kann die Bedeutungsbreite des ausgangssprachlichen Textsinnes besser zur Darstellung bringen.

Stuttgart ¹⁵2005. Digitale Synopsen bieten erheblich mehr Möglichkeiten der Visualisierung von Ähnlichkeiten als Schwarz-weiß-Drucke und sind leichter personalisierbar.

¹⁶ In diese Richtung denkt auch David Käbisch, »Das Latinum schaffe ich nie ...«. Überlegungen zu einer Didaktik der Alten Sprachen für Theologiestudierende, in: Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug. Studien zur religiösen Bildung, hg. von Thomas Heller/Michael Wermke, Leipzig 2013, 146–162, 149–151; zustimmend auch Bernhard Dressler, Die »alten Sprachen«. Welche Kenntnisse sind für evangelische Religionslehrkräfte erforderlich?, in: Heilige Sprachen? Zur Debatte um die Sprachen der Bibel im Studium der Theologie, hg. von Dietrich Korsch/Johannes Schilling, Leipzig 2019, 113–131, 128–129.

¹⁷ Als Beispiel kann dienen: Michael Schneider/Michael Rydryck, Übersetzen als hermeneutisches, exegetisches und theologisches Problem. Konzeption und Ertrag einer interdisziplinären Summer School, in: Forum Exegese und Hochschuldidaktik, Verstehen von Anfang an 3 (2018), 67–83.

4 Hilfe der Statistik

Bibelsoftware erlaubt es, die Anzahl von sprachlichen Elementen im Text sehr leicht zu ermitteln.¹⁸ Innerhalb von Sekunden kann man z. B. abfragen, wie oft der Gottesname YHWH im gesamten Alten Testament oder in bestimmten Büchern oder in einzelnen Abschnitten oder in Texten einer bestimmten Gattung (z. B. Wundererzählungen) oder in literarkritisch rekonstruierten Schichten (z. B. die Priesterschrift im Pentateuch) vorkommt. Im Unterschied zum vagen Leseindruck eines menschlichen Lesers gibt die Software die entsprechenden Werte fehlerfrei und numerisch exakt an. Zusätzlich können die Daten mit Hilfe der in der Statistik üblichen Linien-, Torten-, Balken- und Boxplot-Diagramme visualisiert werden. Dies erleichtert das Erkennen von Verteilmustern und Größenverhältnissen. Interessant sind sowohl die Mittelwerte als auch die Streuung der Werte als auch die sogenannten Ausreißer, also solche Werte, die weit außerhalb des Mittelwertes liegen.¹⁹

Um mit den vielen Zahlen umgehen zu können, die man mit Hilfe der Software ohne Mühe generieren kann, bedarf es auch der Einführung in die Anfangsgründe der Statistik.²⁰ Eine solche ist unabhängig vom Sprachstudium ohnehin ein großer Gewinn für die Formulierung wissenschaftlicher Hypothesen und Aussagen, im Bereich der biblischen Texte erbringt sie aber einen großen Nutzen.²¹ Die Bibel ist das besterforschte Textkorpus der Welt. Deshalb gilt zweierlei: Zum einen hilft die Statistik die bisherigen Hypothesen genauer zu quantifizieren, zum anderen lässt sich die Leistungskraft statistischer Verfahren, etwa der Korpuslinguistik, danach beurteilen, ob sie bewährte Thesen der Bibelwissenschaft untermauern können.²²

¹⁸ Die Ergebnisse lassen sich für die Weiterbearbeitung einfach in die Programme »Word« und »Excel« importieren.

¹⁹ Künzl/Wegscheider, *Faszination Digital Humanities*, 64, empfehlen, insbesondere auf die sogenannte Corpusanalyse Wert zu legen.

²⁰ Für nahezu alle Fachgebiete, auch in den Geisteswissenschaften, gibt es inzwischen Lehrbücher zur Einführung in die anwendungsbezogene Statistik. Für die Bibelwissenschaft fehlen sie noch. Statistische Verfahren, insbesondere deren Visualisierungstechniken, spielen inzwischen, über die Wissenschaft hinaus, auch im öffentlichen Diskurs eine große Rolle. Eine sichere Einschätzung der Validität statistisch gestützter Argumentation ist daher eine wichtige Basiskompetenz.

²¹ Vgl. Jutta Krispenz, *Literarkritik und Stilstatistik im Alten Testament. Eine Studie zur literaturkritischen Methode*, durchgeführt an Texten aus den Büchern Jeremia, Ezechiel und 1 Könige, Berlin 2001.

²² Die Überzeugungskraft einer stilstatistischen Untersuchung der Paulusbriefe kann man danach beurteilen, ob diese in der Lage ist, die echten von den pseudepigraphischen Briefen zu unterscheiden.

Was die Semantik anlangt, sind ebenfalls eine Vielzahl von qualitativ neuartigen Abfragen möglich, die über die Möglichkeiten eines gedruckten Lexikons weit hinausgehen. Es lässt sich z. B. leicht ermitteln, welche Äquivalente wie häufig einem bestimmten ursprachlichen Wort in einer bestimmten Übersetzung zugeordnet werden. So lässt sich die Bedeutungsbreite eines Wortes gut ermitteln.²³ Die Einbeziehung von syntagmatischen Relationen, z. B. von Konstruktusketten im Hebräischen (z. B. »debar YHWH« = Wort YHWHs) oder Genitiv-Verbindungen im Griechischen (z. B. *basileia theou* = Reich Gottes) erlaubt genauere Bedeutungsbestimmungen. Die Software kann auch die Struktur eines Satzes oder auch einer ganzen Satzperiode darstellen. Nach komplexen syntagmatischen Formationen lässt sich suchen.²⁴

Insgesamt gesehen bietet Bibelsoftware mächtige Tools, mit deren Hilfe sich der Zeitaufwand für den Aufbau einer Expertise für den sinnvollen Bezug auf den biblischen Ausgangstext erheblich reduzieren lässt. Gleichzeitig steigen die Genauigkeit und die Komplexität der Textanalyse durch statistische Verfahren erheblich an. Als User gewöhnt man sich an, ständig mehrere Fenster nebeneinander geöffnet zu haben. Mühelos springt man zwischen dem Urtext, den Paralleltexten und verschiedenen Übersetzungen, den Lexika, den Kommentaren und anderer exegetischer Fachliteratur hin und her. Da die Bedienung der Software sehr intuitiv ist und viele Hilfsvideos im Internet bereitstehen, geht die Einarbeitung in die Software schnell und gezielt vonstatten. Zudem kommen viele Studierende heutzutage mit einer guten digitalen Kompetenz an die Universität. Die Bibel kennen sie als Anwendung auf dem Smartphone und nicht als Buch. Sie sind motiviert, sich die Bibel im digitalen Raum zu erschließen. Im bibelwissenschaftlichen Teil des Studiums kann man die erworbenen Kenntnisse sehr gut einsetzen und weiterentwickeln.²⁵ Weil man mit Hilfe der Software schnellen und intuitiven Zugriff auf die Bibel hat, sollte es einfacher werden, sie auch im Beruf zu gebrauchen. So gesehen ist der Einsatz von Bibelsoftware ein Gamechanger und hebt das Sprachstudium auf einen neuen Level.

²³ Farbige gestaltete Tortengrafiken erlauben auch eine intuitive Einschätzung.

²⁴ In Zukunft wird man auch die Künstliche Intelligenz nutzen können, etwa um den Wahrscheinlichkeitsgrad von Autorenzuschreibungen und relativen Datierungen zu erhöhen. Die Version 10 von Logos integriert bereits Computerübersetzungswerkzeuge, um Texte zu übersetzen.

²⁵ Die Software »Logos« bietet auch Module an, die weit über den engeren biblischen Anwendungsbereich hinausgehen. Nützlich für die Erstellung von biblischen Seminararbeiten ist, dass man Bibelkommentare hinzukaufen kann. Logos bietet auch Module für die Lektüre von homiletischen, dogmatischen und kirchengeschichtlichen Texten. Das Bibelstudium kann somit leicht für andere Bereiche des Theologiestudiums nutzbar gemacht werden.

5 Hochschulpolitische Empfehlungen

Angesichts der Bedeutung der biblischen Sprachen ist es wichtig, dass sie in angemessenem Umfang in allen Lehramtsstudiengängen verankert werden. Einige wenige konkrete Empfehlungen seien genannt.

1. In Anbetracht der herausragenden Stellung des Neuen Testaments innerhalb der christlichen Bibel sowie seiner globalen ökumenischen Akzeptanz sollte Griechisch als unerlässlicher Bestandteil betrachtet werden. Latein und Hebräisch können hingegen als Wahlmöglichkeiten angeboten werden, wobei Hebräisch die bevorzugte Option darstellen sollte.
2. Für das Lehramt Gymnasium/Sek II hat sich das Graecum als Maß für die Anforderungen bewährt. Allerdings sollten die anvisierten Kompetenzen an die oben aufgeführten aktuellen Herausforderungen angeglichen werden. Sprachkurse, die die Nutzung von Bibelsoftware zum zentralen Punkt erheben, müssen erst noch entwickelt werden.²⁶ Es lässt sich aber absehen, dass das bisherige Lernziel, nämlich einen Text allein mit der Hilfe eines Lexikons in das Deutsche zu übersetzen, durch die Einbeziehung von Bibelsoftware erheblich schneller erreichbar ist. Es wird nötig sein, das Lernziel umzustellen und neue Prüfungsverfahren zu entwickeln.²⁷ Ob eine Äquivalenz der Lern- und Prüfungsanforderungen zum bisherigen Graecum, Hebraicum oder Latinum noch aufrecht erhalten werden soll, sofern sie überhaupt noch sinnvoll formuliert werden kann, muss ermittelt werden. Obwohl mit der Statistik neuer Stoff in den Sprachunterricht kommt, könnte es so sein, dass der notwendige Workload insgesamt abgesenkt werden kann.
3. Die Textauswahl sollte stärker als beim bisherigen Graecum auf den judäo-christlichen Bereich zugespitzt werden, also auch die Septuaginta und die Kirchenväter einbeziehen. Dies ist einerseits sinnvoll, weil der Anwendungsbezug auf die theologische Ausbildung dies nahelegt, andererseits ist die Software in diesem Textbereich am besten entwickelt und macht dort die größten Fortschritte. Es ist zu erwarten, dass die Bibelsoftware in Zukunft

²⁶ Wichtig ist, dass die Verschränkung mit der Erlernung der Methode der Textinterpretation gut gelingt; vgl. Dean Deppe, *All Roads Lead to the Text. Eight Methods of Inquiry into the Bible. A Template for Model Exegesis with Exegetical Examples Employing Logos Bible Software*, Grand Rapids 2011.

²⁷ Zur Transformation der Anforderungen beim Graecum siehe Standhartinger, *Traducere Navem*, 392–394, für das Latinum siehe z. B. David Käbisch, »Das Latinum schaffe ich nie ...«. Überlegungen zu einer Didaktik der Alten Sprachen für Theologiestudierende, in: *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug. Studien zur religiösen Bildung*, hg. von Thomas Heller/Michael Wermke, Leipzig 2013, 146–162.

immer mehr bibelrelevante, aber nicht-judäo-christliche Texte einbezieht.²⁸ Dies dürfte dazu führen, dass auch grammatisch und inhaltlich sehr schwierige Texte, etwa von Platon, mit wenig zusätzlichem Aufwand erschlossen werden können.

4. In den anderen Lehramtsstudiengängen sind »Kontinuums-Modelle« zu entwickeln, die mit einer ersten Berührung mit den biblischen Sprachen im Umfang weniger Stunden beginnen und über verschiedene Zwischenprüfungen hinweg bis zum Niveau der bisherigen Prüfungen Graecum, Hebraicum und Latinum führen.
5. Geeignete Modelle sollten von entsprechend gut ausgestatteten Instituten entwickelt, erprobt und in verschiedenen Formen vorgehalten werden, so dass sie auch für Institute mit minimaler Stellenausstattung für das Sprachstudium einsetzbar sind (E-Learning-Kurse, Open Educational Resources [z. B. Vorlesungen, die im Internet zur Verfügung stehen], Pools mit Prüfungsaufgaben, Ferien- oder Blockkurse, Kombinationskurse mit Exkursionen, intra- und interdisziplinäre Formate).

²⁸ Auch Texte aus der Umwelt der Bibel, z. B. aus Ugarit, Ägypten und Mesopotamien werden in Zukunft noch besser erschlossen werden. Die Software »Logos« bietet bereits Module wie die »Texte aus der Umwelt des Alten Testaments« (TUAT) an. Hinzu kommt z. B. eine Schnittstelle zur Perseus Digital Library, die alle klassischen literarischen Werke in griechischer und lateinischer Sprache mitsamt der morphologischen Analyse enthält (www.perseus.tufts.edu).

Praktika und Praxisanteile im Studium

Wie können sie mit religionspädagogischer Theorie fruchtbar in Verbindung gebracht werden?

Joachim Willems

1 Praktika und Praxisanteile im Studium – hohe Erwartungen, unerwünschte Effekte?

Zuweilen scheint es, dass aus Sicht von manchen Studierenden Praktika und Praxisanteile das »eigentliche« Lehramtsstudium sind bzw. sein sollten, während die im Kontrast zur Praxis als »theoretisch« bezeichneten Vorlesungen und Seminare als wirklichkeitsfern oder zumindest für den späteren Beruf irrelevant abgetan werden. Eine solche Gegenüberstellung von Theorie und Praxis, ohne beides sinnvoll aufeinander zu beziehen, kann sich dann im Blick auf die Schulpraktika reproduzieren: Während die »wirklich praktischen« *Unterrichtspraktika* auf eine hohe Akzeptanz bei Studierenden stoßen, gilt dies nicht oder nur in deutlich geringerem Maße für Studienprojekte und studentische Forschungsprojekte während der Praxisphasen.¹ Dieser ungleich verteilten Wertschätzung liegt ein doppeltes Missverständnis zugrunde: Zum einen das Missverständnis, dass man ohne »Theorie« gut unterrichten könne oder man diese allenfalls in Form sogenannter Fachwissenschaften benötige, um zu erfahren, welches Wissen weiterzugeben sei. Zum anderen das Missverständnis, dass der Lehrerberuf ausschließlich aus Unterrichten bestünde.²

Empirische Erkenntnisse zur Wirkung von Schulpraktika sind einigermäßen ernüchternd. 2012 fasste Tina Hascher den entsprechenden Forschungsstand zusammen: »Die empirische Befundlage rät jedoch zur Bescheidenheit, was die Erwartungen an das Lernpotential von Praktika und den kontinuierlichen Kompetenzerwerb in Rahmen schulpraktischer Studien anbelangt, denn in Praktika vollziehen sich sowohl erwünschte als auch unerwünschte Entwicklungen, und die bisherigen Studien offenbaren Mängel in der Gestaltung von

¹ Gabriele Klewin/Barbara Koch, Forschendes Lernen ohne forschende Lehrkräfte, in: Die deutsche Schule 1 (2017), 58–69, 59.

² Vgl. dazu das Plädoyer für forschende Lehrkräfte im Schulsystem in a. a. O., 62 f.

Praktika (z. B. hinsichtlich der Qualität der Betreuung und Lernbegleitung).³ Zu den unerwünschten Effekten gehört unter anderem die unkritische Orientierung am Modell der Mentorinnen und Mentoren, von denen sich die Praktikantin »Tipps« geben lässt und »Tricks« abschaut.⁴ Mit einem Kurt Tucholsky zugeschriebenen Aphorismus gilt aber auch hier: »Erfahrung heißt gar nichts. Man kann seine Sache auch 35 Jahre schlecht machen.«⁵

Vor diesem Hintergrund ist die in vielen Bundesländern üblich gewordene Zweiteilung von Praktika zu verstehen, die aus einem – im Idealfall durch angeleitete Reflexion begleiteten – unterrichtspraktischen Teil besteht, in dem die Studierenden selbst unterrichten, und aus einem Teil, in dem sie im Sinne eines forschenden Lernens Unterricht und darüber hinaus Schule als professionelles Handlungsfeld erforschen. Diese doppelte Schwerpunktsetzung zielt darauf ab, Theorie und Praxis systematisch zu verzahnen, indem zwischen Erfahrungen mit Unterricht und einer distanzierten Betrachtung des Berufsfelds gewechselt und beides aufeinander bezogen wird.⁶

Im Folgenden möchte ich den Fokus insbesondere auf studentische Forschungsprojekte als Teil von Schulpraktika richten, und zwar am Beispiel des Konzepts für das gymnasiale Forschungs- und Entwicklungspraktikum (FEP) im Master-Studiengang »Evangelische Religion« an der Universität Oldenburg – nicht als *best practice*-Beispiel, hoffentlich auch nicht als *worst practice*, sondern als Fallstudie, die Reflexion ermöglicht.

2 Fachpraktikum (FP) sowie Forschungs- und Entwicklungspraktikum (FEP) an der Universität Oldenburg

Im Studiengang Master of Education (Gymnasium) sind an der Universität Oldenburg zwei Schulpraktika vorgesehen, die »grundsätzlich in zeitlicher Einheit« zu absolvieren sind: Das neun Credit Points (270 Stunden) umfassende Modul

³ Tina Hascher, Lernfeld Praktikum. Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung, in: Zeitschrift für Bildungsforschung 2 (2012), 109–129, 109.

⁴ A. a. O., 112; ausführlicher zu unerwünschten Entwicklungen a. a. O., 113 f.

⁵ Näheres zu diesem Aphorismus, auch Quellenangaben zu einem ähnlichen tatsächlichen Tucholsky-Zitat: <https://falschzitate.blogspot.com/2018/04/erfahrung-heit-gar-nichts-man-kann.html> [abgerufen am: 15.03.2023].

⁶ Mit der Einführung solcher Praxisphasen sei »oft die Hoffnung verbunden, dass [...] die stereotype Klage über die Praxisferne des Studiums und die ihr zugrunde liegende Dichotomie Theorie-Praxis überwunden werden kann«; Ludwig Huber/Gabi Reinmann, Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen. Wege der Bildung durch Wissenschaft, Wiesbaden 2019, 292.

»Fachpraktikum« ist vor allem auf die »Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsversuchen seitens der Studierenden« ausgerichtet, das sechs Credit Points (180 Stunden) umfassende Modul »Forschungs- und Entwicklungspraktikum« auf die Bearbeitung einer »Forschungs- und Entwicklungsaufgabe«, damit »die Studierenden über die Förderung des Forschungs-basierten Lernens und des Forschenden Lernens eine wissenschaftsbasierte Reflexionsfähigkeit entwickeln«. ⁷ Beide Module bestehen jeweils aus einem (vorbereitenden) Seminar und dem Praktikum selbst, das sieben Wochen dauert, nämlich fünf Wochen Fachpraktikum und zwei Wochen Forschungs- und Entwicklungspraktikum; hinzu kommt je eine Woche Vor- und Nachbereitungszeit. ⁸ In der Durchführung ist es allerdings der Regelfall, beide Praktika parallel in den sieben Wochen durchzuführen, also einerseits bis zum Ende der letzten Woche des Praktikums zu unterrichten, andererseits in den ersten fünf Wochen bereits Erhebungen für das FEP zu planen und ggf. durchzuführen. Unterrichtsbesuche durch die Leiterinnen und Leiter der universitären Vorbereitungsseminare sind nicht vorgesehen und können nicht auf deren Lehrdeputat angerechnet werden – was die beabsichtigte systematische Theorie-Praxis-Verzahnung bereits ad absurdum zu führen droht.

Hinzu kommt, dass die Studierenden in jedem ihrer beiden Studien- (und zukünftigen Unterrichts-)Fächer nur jeweils eines der beiden Praktika absolvieren. In welchem Fach welches Praktikum durchgeführt wird, können (und müssen) die Studierenden selbst entscheiden. Wer Theologie studiert, kann und muss also wählen, ob er oder sie das FP oder das FEP im Religionsunterricht macht. Tatsächlich versuchen die meisten Studierenden, auch in dem Fach, in dem sie kein FP machen, während des Praktikums zu unterrichten. Um dies zu erleichtern, werden im Vorbereitungsseminar für das FEP zumindest kleine Einheiten zur Unterrichtsplanung integriert, bei denen auf das entsprechend konzipierte Aufbaumodul Religionspädagogik im Bachelorstudium zurückverwiesen werden kann.

⁷ Prüfungsordnung für den Studiengang Master of Education (Gymnasium) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg vom 21.07.2022, Anlage 3b: Regelungen für die Praxismodule, https://elearning.uni-oldenburg.de/sendfile.php?force_download=1&type=0&file_id=7de4b3a77c5df4f24a3a7b19ad23a96a&file_name=PO_MEd_Gym_Praxismodule_Projektband_3b_3d_2022.pdf&cancel_login=1 [abgerufen am: 15.03.2023].

⁸ Ebd.

3 Das FEP am Institut für Evangelische Theologie der Universität Oldenburg

Um zur Reflexion von Praxis hinzuführen und die Studierenden bei der Ausbildung einer forschenden Haltung als Teil ihrer (zukünftigen) professionellen Rolle zu unterstützen,⁹ orientiert sich das FEP am Konzept des Forschenden Lernens:

»Forschendes Lernen zeichnet sich vor anderen Lernformen dadurch aus, dass die Lernenden den Prozess eines Forschungsvorhabens, das auf die Gewinnung von auch für Dritte interessanten Erkenntnissen gerichtet ist, in seinen wesentlichen Phasen – von der Entwicklung der Fragen und Hypothesen über die Wahl und Ausführung der Methoden bis zur Prüfung und Darstellung der Ergebnisse in selbstständiger Arbeit oder in aktiver Mitarbeit in einem übergreifenden Projekt – (mit) gestalten, erfahren und reflektieren.«¹⁰

Um dies zu ermöglichen, besteht das FEP-Vorbereitungsseminar aus der gemeinsamen Planung von Forschungsvorhaben zu einem gemeinsamen Thema und aus einer Einführung in Methoden rekonstruktiver empirischer Forschung (einschließlich Übungen zu Interviewführung und -analyse), die für den »kleinen« Rahmen des FEP adaptiert werden. Dazu entwickeln die Studierenden zunächst eine Fragestellung, die mit Blick auf den Religionsunterricht und Religion im Berufsfeld Schule von Bedeutung ist. Naheliegend sind Fragestellungen, mit denen untersucht wird, wie theologische Inhalte mit den Vorstellungen, Fragen, Überzeugungen und Überlegungen von Schülerinnen und Schülern ins Gespräch gebracht werden bzw. werden können. Von Seiten der Studierenden besteht aber auch immer wieder ein großes Interesse, Fragestellungen zu bearbeiten, die sich auf das Image ihres Faches in der Schule und die Fremdwahrnehmung von Religionslehrkräften und Religionsunterricht durch die Lehrkräfte anderer Fächer beziehen. Dies ist deshalb interessant, weil die Auseinandersetzung mit Themen des Religionsunterrichts deutlich näher am Unterrichtspraktikum (FP) wäre, das von den meisten Studierenden als relevanter als das FEP betrachtet wird. Hier scheint sich bemerkbar zu machen, dass Religionsunterricht gesellschaftlich unter zunehmendem Plausibilisierungsdruck steht und in der Regel in den Schulen auch nicht so unterrichtet wird, wie es Artikel 7 Absatz 3 Grundgesetz und den jeweiligen Schulgesetzen entspricht.¹¹ Zur Vorbereitung der

⁹ Vgl. dazu Huber/Reinmann, Lernen, 289–292.

¹⁰ A. a. O., 3.

¹¹ Vgl. Joachim Willems, Konfessioneller Religionsunterricht mit konfessionslosen und/oder nichtreligiösen Schüler:innen. Im Spannungsfeld von positiver und negativer Religionsfreiheit, in: Konfessionslosigkeit als Normalfall. Religions- und Ethikunterricht in

Studienprojekte werden im Vorbereitungsseminar gemeinsam relevante inhaltliche Aspekte bearbeitet (Einblicke in bereits vorliegende empirische Studien, Erarbeitung theologischer und religionsdidaktischer Themen im Kontext der Fragestellung).

Empirisch orientiert sich das FEP an Theorie und Methodologie rekonstruktiver Forschung und zielt darauf ab, einzelne Interviews zu analysieren. Dies geschieht zum einen aus pragmatischen Gründen: Bei immer aufwändiger werdenden Genehmigungsverfahren und zunehmendem Widerstand von Schulleitungen gegen Erhebungen, die in ihren Schulen durchgeführt werden, bieten sich Formen an, die tatsächlich möglichst wenig die Abläufe in der Schule stören. Das ist dann der Fall, wenn nur einzelne Interviews mit Schülerinnen und Schülern oder Kolleginnen und Kollegen in Pausen, Freistunden oder nach der letzten Stunde geführt werden. Zum anderen sprechen sachliche und fachliche Gründe dafür, nur einzelne Interviews zu erheben und zu analysieren: Die eingehenden Analysen von Ausschnitten aus Interview-Transkripten sensibilisieren für ein genaues Hinhören auch in Unterrichtsgesprächen und bieten einen Ausgangspunkt für differenzierte fachdidaktische Reflexionen. Nicht zuletzt generieren sie religionsdidaktisch relevantes Wissen.

Rekonstruktive Forschung, wie sie im Kontext des hier beschriebenen FEP verstanden wird, unterscheidet zwei Arten von Interviews bzw. zwei Arten des Umgangs mit Interviews: Interviews können als Informationsquelle genutzt werden oder als Dokumente, um etwas zu erheben, worüber die Interviewten selbst nicht direkt Auskunft geben, möglicherweise auch nicht geben könnten.¹² Beide Arten von Informationen können durchaus sinnvoll sein: In Gesprächen in der Schule erhalte ich direkte Informationen über Themen, die theologisch oder für den Religionsunterricht relevant sind, wenn mir eine Schülerin mitteilt, ob sie an Gott glaubt, oder eine Schulleiterin erläutert, warum sie eigentlich gar keinen Religionsunterricht an ihrer Schule haben möchte. In solchen Fällen bekomme ich Informationen, weil ich die Befragten direkt als Informationsquelle anpfe oder die Quelle sogar ganz von alleine sprudelt.

Weitere Informationen über die hinaus, die obenauf liegen, kann ich bekommen, wenn ich Aussagen analysiere als ein Dokument von Orientierungen und Weltansichten, von Selbstverständlichkeitserwartungen, Rahmungen und Kontextkonstruktionen, die den Befragten selbst in der Regel gar nicht bewusst sind und die erst durch die Analyse zugänglich werden. Dabei gehe ich davon aus, dass jede Aussage nicht nur in einem individuell spezifischen, sondern auch in

säkularen Kontexten, hg. von Ulrich Kropač/Mirjam Schambeck, Freiburg i.Br. u.a. 2022, 112–128, 116–118.

¹² Darauf bezogen sind einerseits die formulierende, andererseits die reflektierende Interviewinterpretation; vgl. Arnd-Michael Nohl, Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis, Wiesbaden ³2009, 46–54.

einem gegebenen sozialen Kontext gemacht wird: Was jemand sagt, wählt diese Person, in der Regel recht spontan, beim Reden immer wieder aus einer großen, aber nicht unbegrenzten Anzahl von Möglichkeiten aus, die vorstrukturiert sind durch individuelle oder kollektive Erfahrungen, Deutungs- und Handlungsmuster. Dieses spontane Auswählen aus einem großen Reservoir möglicher Aussagen geschieht fortlaufend, während jemand spricht. Die Analyse, welche der potentiell möglichen Äußerungen aus dem Reservoir ausgewählt und welche ausgesondert werden, gibt dann Aufschluss über Erfahrungen, Deutungs- und Handlungsmuster, auch wenn diese denen, die sprechen, so selbstverständlich sind, dass sie nicht reflexiv zugänglich sind.¹³

Arbeitet man mit der dokumentarischen Methode, dann kann man das jeweils Spezifische eines Interviews herausarbeiten, indem man es mit anderen Interviews vergleicht.¹⁴ Mit Blick auf die begrenzten Ressourcen der Studierenden im Forschungs- und Entwicklungspraktikum ist es m. E. sinnvoller, wenn sich die Studierenden intensiv mit nur einzelnen oder allenfalls sehr wenigen Interviews beschäftigen. Realistischer als eine Typenbildung, wie sie in der dokumentarischen Methode angestrebt wird, ist es dann, die Besonderheit eines Falles herauszuarbeiten, indem man durch Gedankenexperimente unterschiedliche mögliche Fortsetzungen nach Äußerungen vergleicht mit den tatsächlichen Fortsetzungen, um so das Spezifische eines Falls in den Blick zu bekommen.¹⁵

Im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungspraktikums können so zum einen vertiefte Einblicke in Einzelfälle erlangt werden. Das ist mit Blick auf die fachdidaktische Professionalisierung wichtig, da es im Unterricht auch darum geht, genau zu verstehen, innerhalb welcher Deutungsrahmen Schülerinnen und Schüler sich bewegen. Zum anderen geben die Analysen auch einzelner Interviews Aufschluss über die einzelne befragte Person hinaus: Wenn einer Person bestimmte Vorstellungen als so selbstverständlich erscheinen, dass sie zum Beispiel nicht begründungsbedürftig scheinen, dann kann man fragen, was das über die sozialen Kontexte aussagt, in denen sich jemand bewegt, und in welchen sozialen Kontexten bestimmte Selbstverständlichkeitserwartungen geteilt werden, so dass sie nicht expliziert oder gar begründet werden müssen. Um das zu erheben, ist es nötig, nicht nur auf das zu schauen, *was* gesagt wird, sondern auch darauf, *wie* es gesagt wird.¹⁶

¹³ A. a. O., 47–54.

¹⁴ Vgl. a. a. O., 54–63.

¹⁵ Joachim Willems, Interreligiöse Begegnungssituationen in der Schule. Sequenzanalysen im theoretischen Rahmen der dokumentarischen Methode, in: Empirische Methoden und Forschendes Lernen im Gespräch. Einblicke in heterogene Bildungsorte, hg. von Nicola Bücken u. a., Berlin 2018, 115–130.

¹⁶ A. a. O.; vgl. auch Nohl, Interview, 47.

4 Ein Beispiel für die Arbeitsweise im FEP

Um die Bearbeitung von Fragestellungen im FEP zu illustrieren, wird im Folgenden ein Beispiel gewählt, das selbst nicht aus dem FEP stammt. Aus Datenschutzgründen sollen hier keine Interviews aus FEP-Berichten vorgestellt werden, da diese nach dem von den Studierenden gewählten Antragsverfahren nicht für Publikationen verwendet werden dürfen. Stattdessen wird an einem Interview-Auszug aus einem Forschungsprojekt gezeigt, wie dieser Auszug im Rahmen des FEP analysiert werden könnte. Das Interview wurde 2013 mit einer jungen Frau mit dem Pseudonym Paula geführt. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews neunzehn Jahre alt, bezeichnete sich selbst als nicht religiös und wohnte in Berlin.¹⁷ Der Auszug ist der Beginn des offenen Interview-Teils:

[FS] Ähm, wann hattest du das letzte Mal persönlich was mit Religion zu tun?

[P] (.) Jetzt immer wenn, wal, in der Kirche war, oder sowas? Oder,

[FS] Was auch immer du, dir einfällt (.) zu dem Thema

[P] (*lacht*) Ich glaub ich war das letzte Mal auf einer Hochzeit (*lacht*)

[FS] (*lacht*)

[P] in der Kirche. Ähm,

[FS] Okay

[P] Ja, ich glaub, das war bei einer Hochzeit (.) da war ich in der Kirche. Sonst geh ich, ich geh in keine Kirchen sonst.

Diesen Aussagen lassen sich zunächst Informationen entnehmen, die so von der Interviewten direkt mitgeteilt werden, die also sozusagen auf der Oberfläche des Textes liegen: Mit Religion hatte sie zuletzt zu tun, als sie bei einer Hochzeit in einer Kirche war. Sonst geht sie in keine Kirchen.

Im Rahmen einer Sequenzanalyse kann dann erhoben werden, welche Rahmungen und Kontextkonstruktionen Paula leiten. Diese sind ihr möglicherweise selbst gar nicht bewusst. Hier wird die Analyse insofern interessant, als es nicht mehr darum geht, sich die Informationen für die eigene lernende Forschung bzw. das forschende Lernen von den Befragten »geben« zu lassen,

¹⁷ Da an dieser Stelle nur ein knapper Einblick in das Interview möglich ist, sei auf eine Publikation verwiesen, die sich ausführlicher mit »Paula« beschäftigt: Joachim Willems, Interreligiöse Bildung. Und wo bleiben die Nichtreligiösen?, in: Religion in der Schule. Pädagogische Praxis zwischen Diskriminierung und Anerkennung, hg. von Joachim Willems, Bielefeld 2020, 387–402.

sondern durch die Analyse etwas herauszufinden, was die Befragte selbst so nicht mitteilen könnte.

Mit Blick auf den Interview-Auszug wären auf die zu Beginn gestellte Frage nach dem letzten Kontakt mit Religion unterschiedlichste Antworten denkbar, die jeweils zeigen, womit Religion assoziiert, in welchem Rahmen und Kontext Religion verstanden wird. Das zeigt ein Vergleich mit anderen Interviews aus demselben Forschungsprojekt. Andere mögliche Antworten könnten aber auch durch Gedankenexperimente gefunden und mit der tatsächlichen Antwort verglichen werden. Wenn im Forschungsprojekt eine junge muslimische Frau im Interview sagt, dass ihr gesamtes Leben mit Religion zu tun habe, egal was sie gerade mache, weil ja Gott ihr immer nahe sei, dann ist der Kontrast zu Paula deutlich, die der Religion einen bestimmten Platz zuweist. Paulas Verständnis nach gehört Religion an bestimmte Orte im Raum, was die Unterscheidung eines säkularen ›Normalraums‹ von religiösen ›Sonderräumen‹ impliziert. Auch im zeitlichen Sinne hat Religion ihren besonderen, von der säkularen ›Normalzeit‹ unterschiedenen Platz: Es gibt Gelegenheiten im Leben, in denen Religion eine Rolle spielen kann, wie Übergänge im Leben in den Status des Verheirateten. Als religionswissenschaftlich und theologisch informierter Leser sieht man, dass hier *rites de passage* und Kasualien in den Blick kommen (Übergänge ins Leben bei der Geburt und Rituale der Säuglingstaufe, Übergänge von der Kindheit oder vom Jugendalter in den Status des Erwachsenen und Rituale der Konfirmation, Übergänge in Partnerschaft bzw. Familienphase und Rituale kirchlicher Trauungen, schließlich der Übergang vom Leben in den Tod und Bestattungsrituale) und weiß, dass dies Gelegenheiten sind, in denen auch Kirchenmitglieder, die sich selbst als religiös und gläubig verstehen, im besonderen Maße auf individuelle und institutionalisierte Religion Bezug nehmen. Zur Rekonstruktion der Vorstellungen Paulas, worum es bei ›Religion‹ geht, lässt sich festhalten, dass bei ihr Religion als Ausnahme und Abweichung vom selbstverständlich Üblichen und Geltenden erscheint.

Die Erwähnung der »Hochzeit« lässt außerdem möglicherweise ein ganzes weiteres Bündel von Assoziationen anklingen, was man aber in einer genaueren Analyse des ganzen Interviews überprüfen müsste: Man kann vermuten, dass für Paula in den Kontext von Religion/Kirche die Vorstellung einer Institution gehört, die als ›Anbieter‹ Hochzeiten mit einem bestimmten, mehr oder weniger vorgegebenen Programm vorgibt. Denn mit ›kirchlicher Hochzeit‹ sind kulturell bestimmte Bilder und Vorstellungen verbunden.

Die nächste Erweiterung des Kontextes, in dem sich Paula mit ihren Äußerungen bewegt und den wir hier rekonstruieren können, ist ihre eigene Positionierung zu Religion/Kirche: Sie markiert Distanz dadurch, dass sie angibt, wie sie dazu steht, dass sie nur ausnahmsweise eine Kirche betritt. Ihre Weltsicht, in der Religion eine Ausnahme von der Normalität ist und einen eigenen räumlichen

und zeitlichen Sonderbereich hat, korreliert also mit ihrer Bewertung und ihrem Verhalten.

Wir haben bis hierhin also schon sehr viel über Paula gelernt und darüber, was sie mit Religion und Kirche verbindet. In einem nächsten Schritt kann überlegt werden, inwiefern das religionspädagogisch relevant sein könnte. Hier nur einige Beispiele für Fragen, an denen religionspädagogische Reflexion ansetzen könnte:

1. Zum Religionsbegriff und Selbstverständnis von Religionsunterricht: Inwiefern ist Religion ein Sonderbereich des Lebens oder durchzieht wie eine Begleitmusik das ganze Leben? Geht es im Religionsunterricht um diesen Sonderbereich (Jesus, Bibel, Gott und so weiter), um den es in anderen Schulfächern nicht geht, weil diese andere Themen haben? Oder geht es im Religionsunterricht um dieselben Themen und dieselbe Welt wie in anderen Schulfächern, nur eben in einer anderen Perspektive? – Hier sind wir also bei Grundsatzfragen der Theologie, der Religionspädagogik und der Bildungstheorie.
2. Selbstreflexion der professionellen Rolle als Religionslehrkraft und als Privatperson: Was bedeutet mir eigentlich Religion? Ist das etwas, was auf einen Sonderraum und spezielle Zeiten beschränkt ist? Welche Relevanz haben Religion, Glaube, Spiritualität in meinem Leben? Und was hat das mit meinem Rollenverständnis als Religionslehrkraft zu tun? Trenne ich beides oder (wie) beziehe ich beides aufeinander?
3. Relevanz von Paulas Vorstellungen mit Blick auf Themen des Religionsunterrichts: Bei welchen Themen des Religionsunterrichts müsste ich in der Planung berücksichtigen, welches Paulas Konzepte von Religion und Kirche sind? Welche Konzepte haben andere Schülerinnen und Schüler? Inwiefern könnte es Teil religiöser Bildung sein, diese Konzepte zu erweitern? Was ließe sich noch als Religion oder als religiös relevant betrachten?

Neben der religionspädagogischen Reflexion ergeben sich Anknüpfungspunkte für weitere wissenschaftliche Klärungen, zum Teil als Konsequenz aus der religionspädagogischen Reflexion. So wäre zum Beispiel systematisch-theologisch mit Blick auf die Begriffe Religion und Kirche zu klären, was ich eigentlich mache, wenn ich als Theologe (der ich als Religionslehrer ja bin bzw. sein sollte, da die Theologie die vorrangige Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts ist) von Religion oder von Kirche spreche. Welche Einsichten aus der Ekklesiologie gehören in eine Sachanalyse, wenn es um das Thema Kirche geht? Welches Religionsverständnis ist theologisch plausibel, um in einen konstruktiven Dialog mit philosophischer Religionskritik einzutreten?

Paulas Vorstellung, dass das Religiöse in der gegenwärtigen Gesellschaft räumlich, zeitlich und institutionell in einer Nische existiert, während Säkularität als Nicht-Religion der Normalfall ist, lässt sich religionssoziologisch einordnen.

Charles Taylor beschreibt in seinem Werk »A Secular Age« die historische Entwicklung, die zu dieser Vorstellung geführt hat. Mit Hilfe von Taylor kann man verstehen lernen, inwiefern Glaube heute weiterhin eine Möglichkeit ist, aber »nur eine menschliche Möglichkeit neben anderen«, und in einigen Milieus dazu eine eher abwegige Möglichkeit.¹⁸ Dies bringt wiederum Konsequenzen für die Religionspädagogik mit sich, weil es die Frage aufwirft, wie diese Möglichkeit überhaupt als echte Möglichkeit im Unterricht in Erscheinung treten und erschlossen werden kann, wenn es Glaube und Religiosität auch für diejenigen, die sich als gläubig und religiös verstehen, nur innerhalb eines säkularen »Rahmens« bzw. vor einem säkularen »Hintergrund« gibt.¹⁹

Schon an diesem Beispiel von wenigen Zeilen ist zu sehen, was mit einem einzigen Interview bzw. einem kurzen Ausschnitt aus einem Interview gemacht werden kann. Die Ergebnisse und auch die Anschlussstellen für theologische, religionspädagogische und weitere fachliche Reflexionen erweitern sich erheblich, wenn weitere Stellen des Interviews analysiert und miteinander in Verbindung gesetzt werden. So wären aus dem Interview mit Paula vor allem deren Aussagen zu Gott, Glaube und Gebet höchst interessant.²⁰

5 (Selbst-)Kritische Reflexion

Huber und Reinmann nennen drei »Voraussetzungen forschungsnahen Lernens im Praxissemester«: (1) ein »forschungsfreundliches Klima der Schule, in der die Studierenden ihre Praxisphase absolvieren, möglichst auch Lehrkräfte, die selbst einmal forschen«, (2) dass »die Studierenden nicht nur von Lehrenden in den jeweiligen Seminaren gut beraten und betreut werden, sondern in längerfristig bestehenden »Werkstätten« verankert sind«, und (3) »dass die Studierenden der Herausforderung zum forschenden Lernen hier nicht zum ersten Mal begegnen«, sondern sich mit den jeweiligen »Methoden schon vorher vertraut gemacht, also forschungsbasiertes und -orientiertes Lernen und vielleicht sogar ein (Mini-)Projekt forschenden Lernens in ihrem Studium erlebt haben«.²¹

Alle drei Voraussetzungen sind nicht oder nur in geringem Maße von den Lehrenden im FEP-Vorbereitungsseminar beeinflussbar: (1) Offensichtlich haben sie keinen Einfluss darauf, welche Haltung die Lehrkräfte in den Praktikumsschulen zu Forschung und forschungsbasiertem Lernen haben; es ist nicht einmal möglich, bei der Zuweisung der Praktikumsstellen zu garantieren, dass an der jeweiligen Schule überhaupt Religionsunterricht im Sinne von Art. 7 Abs. 3

¹⁸ Charles Taylor, *Ein säkulares Zeitalter*, Frankfurt a. M. 2012, 15.

¹⁹ A. a. O., 34.

²⁰ Vgl. Willems, *Interreligiöse Bildung*, 393–399.

²¹ Huber/Reinmann, *Lernen*, 298.

Grundgesetz erteilt wird. (2) Um längerfristige Forschungswerkstätten einzurichten, müsste das FEP-Modul mit anderen Modulen konsekutiv verbunden werden. Dies ist aus Gründen der Studienorganisation nicht möglich. Hinzu kommt, dass etwa die Hälfte der Studierenden das FEP überhaupt nicht im Kontext des Theologie-Lehramtsstudiums absolviert (s. o.). Schließlich gilt (3), dass die Studierenden in aller Regel zu Beginn des FEP-Begleitseminars auf keine einschlägigen Erfahrungen mit empirischen Forschungsmethoden zurückgreifen können, obwohl im fünften Semester des Bachelor-Studiums ein Modul »*Forschungsmethoden*« im Umfang von sechs Credit Points bzw. 180 Stunden belegt worden sein muss. Auch das wissenschaftliche Selbstverständnis der akademischen Theologie macht sich hier bemerkbar, in der empirische Forschung als weitestgehend fachfremd angesehen wird, zumindest außerhalb der Praktischen Theologie (und außerhalb der Religionswissenschaft, wenn diese denn überhaupt als eine Disziplin auch der Theologie verstanden wird). Hier wäre es notwendig, Schwerpunktsetzungen im Studium zu überdenken und beispielsweise in den sogenannten fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen konsequent biblische und systematisch-theologische Themen auf Erschließungshorizonte von Schülerinnen und Schülern zu beziehen, die exemplarisch von den Studierenden empirisch erhoben werden sollten. Dies gelänge freilich nur, wenn die Vertreterinnen und Vertreter der nicht-religionspädagogischen theologischen Disziplinen dazu bereit wären, solche Seminare verbindlich in den Pflichtmodulen zu verankern, und wenn die Durchführung solcher innertheologisch-interdisziplinärer Lehrveranstaltungen so auf das Lehrdeputat angerechnet werden könnte, dass es dem tatsächlichen Arbeitsaufwand entspräche. Unter den momentan gegebenen Bedingungen dagegen erweist sich die hohe Komplexität der Konzeption des FEP (Anwendung gerade neu erlernter Forschungsmethoden und die Verknüpfung der Ergebnisse mit den Inhalten verschiedener weiterer Disziplinen) als große Herausforderung für Studierende und Lehrende.²²

Dennoch spricht auch einiges dafür, das beschriebene Konzept weiter zu verfolgen, da das FEP, vor allem dann, wenn Perspektiven von Schülerinnen und Schülern erhoben und analysiert werden, an den Kern von Religionspädagogik heranführt: Aufgabe der Lehrkraft im Religionsunterricht ist es, Schülerinnen und Schüler mit Gegenständen in Kontakt zu bringen, die für sie selbst und die zugleich zum Verständnis des Religiösen relevant sind, um an diesen Gegenständen einen spezifischen, nämlich einen religiösen Modus der Welterschließung zu lernen. Im Studium sind die weitaus meisten Stunden der Credit-Point-

²² Auch Huber/Reinmann verweisen darauf, dass »die Kombination von Praxissemestern mit Projekten forschenden Lernens« aufgrund der »zeitliche[n] Belastung« und der »empfundene[n] inhaltliche[n] Überforderung« »von nicht wenigen Studierenden und zuweilen auch von Lehrenden negativ, als unwichtig oder mindestens als problematisch eingeschätzt wird«; a. a. O., 293.

Berechnungen dafür vorgesehen, fachwissenschaftliches Wissen zu erwerben, das genutzt werden kann, um sachanalytisch zu entscheiden, welche Aspekte welcher Gegenstände in sachlicher und fachlicher Hinsicht relevant sind. Da diese theologischen Inhalte aber auf die jeweiligen Schülerinnen und Schüler hin ausgelegt werden müssen, ist es nötig, deren Verständnishorizonte zunächst einmal wahrzunehmen, um sich dann auch vertieft mit ihnen beschäftigen zu können. Die Rückwirkungen auf das Unterrichtspraktikum und die Unterrichtspraxis liegen auf der Hand, weil sie die Notwendigkeit der beiden didaktischen Blickrichtungen, von den Lernenden her und von der Fachwissenschaft her auf das jeweilige Thema, einsichtig macht und beide wechselseitig aufeinander bezieht.

Lernwerkstätten im Lehramtsstudium als Modell der Reflexion religionspädagogischer Theorie und schulischer Praxis

Angela Kaupp

Trotz des wechselseitigen Bezugs von Theorie und Praxis wird vor allem im Lehramtsstudium seit Jahrzehnten mehr Praxisbezug gefordert. Die Devise lautet: weniger *learning for work* und mehr *learning at work*, um weniger »träges Wissen« zu produzieren.¹

In der Folge haben einige Bundesländer mehrmonatige Praxisphasen eingeführt; in anderen finden regelmäßig im Studium Seminare statt, in denen Unterricht hospitiert und reflektiert wird.

1 Das Theorie-Praxis-Problem im Lehramtsstudium

1.1 Fehlende Rückkoppelung zwischen Praktika und Fachwissenschaft

Insgesamt mangelt es an der Verbindung von Studieninhalten und Schulpraxis. Ob dies an einem Studium liegt, das möglicherweise zu wenig an die Praxis anknüpft oder an einer Praxis, die sich zu wenig mit Fachinhalten auseinandersetzt, kann hier nicht beantwortet werden, zumal die Aufgabe der Hochschule in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt ist: So liegt die Verantwortung für Praktika in Rheinland-Pfalz allein in der Hand der Studienseminare, während es z. B. in Bayern Hospitationsseminare im Studium gibt. Zum Teil setzen sich auch die Studierenden selbst zu wenig mit dem Zusammenhang zwischen den Inhalten des Studiums und der Praxis bzw. der späteren inhaltlichen Aufgabe als Lehrkraft auseinander. Da ihnen die Praxis für den späteren

¹ Vgl. Michaela Artmann, »Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert.« Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung, in: Forum Qualitative Social Research 20 (2019), www.ssoar.info/ssoar/bitstream/document/65016/1/ssoar-fqs-2019-3-artmann-Es_ist_mir_wichtig_dass.pdf [abgerufen am: 10.10.2022], Abs. 2.

Beruf wichtiger erscheint, wenden sie teilweise mehr Zeit für eine Tätigkeit als Ersatz-Lehrkraft oder in der Ganztagsbetreuung auf als für das Studium und fragen im Studium vor allem nach direkt umsetzbaren Unterrichtsmethoden. Dies entspricht möglicherweise einer gesellschaftlichen Realität, die der Praxis meist höhere Dignität zuspricht als der Theorie bzw. die Theorie nur insoweit als sinnvoll erachtet, als sie möglichst direkt auf Praxis bezogen ist.²

1.2 Verschiedene Systeme und verschiedene Wissenstypen

Es ist sinnvoll, das Theorie-Praxis-Problem nicht nur auf der Ebene der Personen zu reflektieren, sondern auch auf Institutionsebene. Denn institutionstheoretisch sind Universität und Schule zwei unterschiedliche Systeme, die nach verschiedenen Logiken funktionieren.

»Diese Trennung folgt aus dem fortschreitenden gesellschaftlichen Differenzierungsprozess, in dem die einzelnen Systeme, hier Wissenschaft und Erziehung, ein hohes Maß an operativer Geschlossenheit entwickelt haben. Deshalb lässt sich Schule (Erziehungssystem) in ihrem Selbstverständnis und ihrem Handeln kaum durch Hochschule (Wissenschaftssystem) irritieren.«³

Aus der Perspektive der Universität bzw. Hochschule ist zu klären, auf welcher Ebene eine Vermittlung von Theorie und Praxis überhaupt möglich ist. Dazu sind zunächst verschiedene Wissensformen zu unterscheiden:

»*Rezeptwissen und Routinen* als auf eigene Erfahrungen gegründete handlungspraktisch anwendbare Entscheidungsregeln [und] *Reflexionswissen* als für die Begründung und Reflexion von Handlungen (Sinnstiftung) ex-post verwendetes theoretisches Wissen.«⁴

Routinen des Unterrichts können im Studium nicht eingeübt werden und Rezeptwissen kann nur in der Unterrichtspraxis überprüft werden. Praxisphasen sind jedoch über weite Strecken Unterrichts-Hospitationen, d. h. die Beobachtung von Unterricht einer ausgebildeten Lehrkraft und keine eigene Unterrichtspraxis

² Vgl. Reinhold Hedtke, Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien, 2000, 1–16, www.sowi-online.de/journal/2000_0/hedtke_unstillbare_verlangen_nach_praxisbezug_zum_theorie_praxis_problem_lehrerbildung_exempel.html [abgerufen am: 28.11.2022].

³ Hedtke, Verlangen, 2.

⁴ A. a. O., 9.

der Studierenden. Hier kann das Studium ansetzen, indem es Reflexionswissen einträgt und die Reflexionsfähigkeit der Studierenden fördert.

Forschungsergebnisse unterstreichen, dass insbesondere Reflexionsfähigkeit gefördert werden muss. Es ist belegt, dass ein Mehr von Praxis allein nicht zu mehr Professionalität führt bzw. nicht notwendig die persönlichen, fachlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Studierenden erweitert.⁵ Erforderlich ist die Reflexion von Praxis vor dem Hintergrund der Theorie und hier kann das Hochschulsystem seine spezifischen Kompetenzen einbringen. Dies ist umso notwendiger, als die Forschung zeigt, dass die im Studium erworbenen fachdidaktischen Kenntnisse im Unterricht kaum umgesetzt werden.⁶ Daher laufen (angehende) Lehrkräfte Gefahr, die Erfahrungen der eigenen Schulzeit zum Maßstab zu nehmen und den Unterricht auf der Basis von (bereits vor dem Studium vorhandenen!) subjektiven Alltagstheorien bzw. epistemischen Überzeugungen oder Lehrerkognitionen⁷ über guten Unterricht zu gestalten, wodurch sich Rezeptwissen und Routinen festigen, die unreflektiert weder für den Unterricht noch für die Schülerinnen und Schüler förderlich sind.

2 Der Beitrag der Religionspädagogik als Wissenschaft zur Reflexion von Praxis

Je nachdem welchen wissenschaftstheoretischen Ansatz die Religionspädagogik verfolgt, dient sie unterschiedlichen Zielen, wie Johannes Heger⁸ herausgearbeitet hat.

Religionspädagogik wird von Studierenden meist unter der Perspektive der Anwendungswissenschaft betrachtet: Es sollen möglichst konkrete Umsetzungsbeispiele erarbeitet werden. Um Praxis zu verbessern, sind jedoch weitere Aspekte wichtig, wie anhand der Skizze von Heger verdeutlicht werden kann (Anm.: E steht für Erkenntnis). Erkenntnistheoretisch führen verschiedene wissenschaftliche Zugangsweisen zu unterschiedlichen Dimensionen religionspädagogischer Theoriebildung, die wiederum verschiedene Aspekte der Wirklichkeit reflektieren, wie an der oben stehenden Skizze unter dem Stichwort

⁵ Vgl. hierzu den Überblick bei Artmann, Epistemologische Zugänge.

⁶ Vgl. Rudolf Englert/Elisabeth Hennecke/Markus Kämmerling, Innenansichten des Religionsunterrichts. Fallbeispiele - Analysen - Konsequenzen, München 2014, 12.

⁷ In der Forschung werden je nach Forschungszugang unterschiedliche Begriffe verwendet. Zur Differenzierung vgl. Caroline Trautwein, Lehrerbezogene Überzeugungen und Konzeptionen. Eine konzeptuelle Landkarte, in: Zeitschrift für Hochschulentwicklung 8 (2013), 1-14.

⁸ Vgl. Johannes Heger, Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze in der Religionspädagogik, Paderborn 2017.

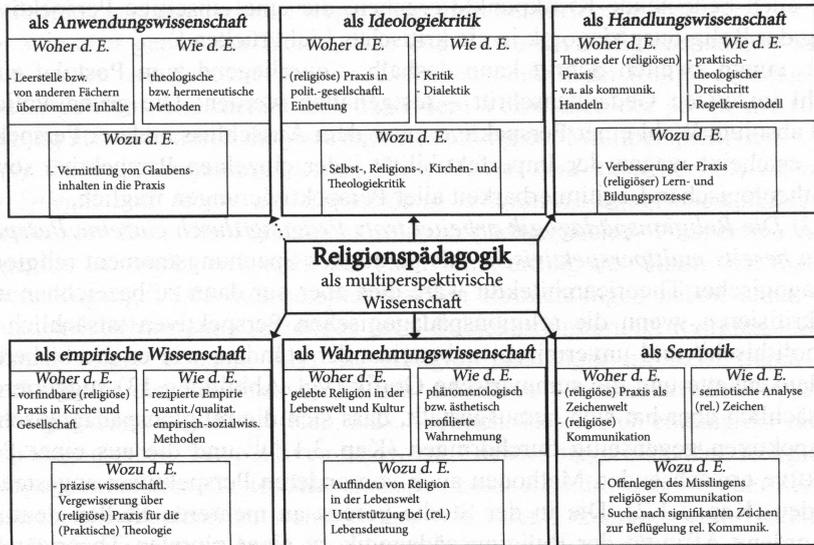


Abbildung 13: Religionspädagogik als multiperspektivische Wissenschaft

Abb.: Johannes Heger: Wissenschaftstheorie als Perspektivenfrage?! Eine kritische Diskussion wissenschaftstheoretischer Ansätze in der Religionspädagogik, Paderborn 2017, 571.

»Wozu« zu sehen ist. Voraussetzung, um die Erkenntnismöglichkeiten religionspädagogischer Theorien zu verstehen, ist, dass Studierende erkennen, dass eine didaktische Reflexion die Zuhilfenahme unterschiedlicher Theoriebestände benötigt, auch wenn nie alle Dimensionen gleichzeitig berücksichtigt werden können.

3 Ein Modell: Das Konzept der religionsdidaktischen Lernwerkstatt im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung*

Das folgende Modell versucht, die didaktische und professionelle Reflexion im Studium zu stärken. Im Unterschied zu anderen Bundesländern ist für Studierende für das Grundschul-Lehramt in Rheinland-Pfalz (Standort der Universität Koblenz) kein fachspezifisches Praktikum in den Nebenfächern, wie z.B. Religionsunterricht, vorgesehen. D.h. Studierende können das Studium absolvieren, ohne Hospitations- oder Lehrerfahrungen im Religionsunterricht zu sammeln.

Diese Ausgangslage führte in Koblenz zur Neukonzeption einer Seminarveranstaltung im Wahlpflichtbereich des Masterstudiengangs »Grundschulbildung«. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte

*Qualitätsoffensive Lehrerbildung*⁹ ermöglichte 2016 die Einführung einer *Religionsdidaktischen Lernwerkstatt*¹⁰. Diese wird in Kooperation von der Professorin und der/dem Projektmitarbeiter/in durchgeführt.

Als inhaltlicher Schwerpunkt wurde *Weltreligionen* als Inhalt des konfessionellen bzw. konfessionell-kooperativen Religionsunterrichts gewählt. Dies ist einerseits theologisch und fachdidaktisch an den Lehrplan anschlussfähig und bezieht andererseits die im Rahmen der *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* geforderten Aspekte von Heterogenität und Inklusion mit ein. Ziel ist, die Zuordnung von Theorie und Praxis erfahrbar zu machen, indem die Studierenden Unterricht theoriebezogen vorbereiten, durchführen und in mehreren Phasen reflektieren. Die Begleitforschung will das studentische Verständnis von Theorie und Lehre im Anschluss an die Veranstaltung und die Kompetenzniveaus der Reflexion des eigenen Unterrichts erforschen.

3.1 Didaktische Konzeption

Das hochschuldidaktische Setting der Lernwerkstatt besteht aus fünf aufeinander aufbauenden Phasen mit Arbeitsgruppen über die Dauer des Semesters:¹¹

1. Theorie- bzw. Inputphase zu fachwissenschaftlichen Inhalten des Themas *Weltreligion* unter besonderer Berücksichtigung von Judentum und Islam, zu dem religionsdidaktischen Konzept des Lernens anhand von Zeugnissen von Hull und Grimmitt¹² und zur Elementarisierung als Weg der Unterrichts-

⁹ Die »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« ist eine vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Rahmen des Bund-Länder-Programms geförderte Maßnahme zur Verbesserung der Lehrerbildung. An der Universität Koblenz-Landau läuft diese unter dem Akronym MoSAiK (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung) in der Projektlaufzeit von 2016 bis 2023: www.uni-koblenz-landau.de/de/mosaik [abgerufen am: 07.12.2022].

¹⁰ Die Universität stellte keinen Raum für die Lernwerkstatt zur Verfügung; daher wird mit transportablen Lernkoffern zu den Weltreligionen gearbeitet und weitere Materialien werden online zur Verfügung gestellt.

¹¹ Im Folgenden wird der Idealfall präsentiert. Aufgrund der begrenzten personellen Kapazitäten ist es ebenfalls nicht durchgehend möglich, den Unterricht zu videografieren. Die Forschungsarbeiten basieren jedoch auf den Reflexionen von videografiertem und entsprechend reflektiertem Unterricht.

¹² Vgl. John Hull, Die Gabe an das Kind. Ein neuer pädagogischer Ansatz, in: Glaube und Bildung, Ausgewählte Schriften, hg. von Ders., Berg am Irchel 2000, 141–164; Michael Grimmitt/Julie Grove/John Hull/Louise Spencer, A Gift to the Child. Religious Education in the Primary School, London 1991; Karlo Meyer, Zeugnisse fremder Religionen im Unterricht. Weltreligionen im englischen und deutschen Religionsunterricht, Göttingen

vorbereitung.¹³ In dieser Phase erarbeiten die Studierenden in Arbeitsgruppen ein fachwissenschaftliches Essay zu einem Zeugnis/Gegenstand einer Religion. Diese Zeugnisse/Gegenstände stehen in Lernkoffern zur Verfügung und werden im späteren Unterricht eingesetzt.

2. Selbständige Projektphase der Studierenden in Arbeitsgruppen: Erstellung des Unterrichtsmaterials und Ausarbeitung des RUs auf der Basis von Phase 1.
3. Präsentation und Diskussion des Unterrichtsentwurfs im Gespräch mit der Leitung der Werkstatt und anschließende Überarbeitung des Entwurfs (= 1. Reflexionsphase).
4. Erprobungsphase der Unterrichtsstunde mit Schülerinnen und Schülern im RU, der videografiert wird. Der Unterricht wird im Tandem durchgeführt und von den weiteren Studierenden der Arbeitsgruppe beobachtet (= 2. Reflexionsphase in der Kleingruppe).
5. Reflexion der Erprobungsphase in den Arbeitsgruppen mit der Leitung. Gespräch über eventuell notwendige Veränderungen im Plenum (= 3. Reflexionsphase).
6. Abschlussreflexion des Gesamtprozesses mit Hilfe eines Fragebogens zu persönlichen, fachlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten (= 4. Reflexionsphase).

3.2 Ziele des didaktischen Konzepts der Lernwerkstatt

Das Konzept verfolgt drei zentrale Ziele, um anhand der Lernaufgabe die Zuordnung von Theorie und Praxis bewusst zu machen:

1. Mit der Schwerpunktsetzung auf Weltreligionen sind angehende Lehrkräfte herausgefordert, sich fachwissenschaftlich und fachdidaktisch mit religiöser Pluralität und Heterogenität auseinanderzusetzen und so ihre Kenntnisse über andere Religionen sowie ihre Handlungskompetenz im Umgang mit weltanschaulicher Diversität zu erweitern. Die Studierenden erkennen, dass die Auseinandersetzung mit diesem Thema für ihre spätere Berufspraxis bedeutsam ist. Der Ansatz des *Lernens anhand von Zeugnissen* ermöglicht, die Auseinandersetzung mit anderen Religionen kontextualisiert zu gestalten und über ein religionskundliches *learning about* hinauszudeuten, indem die Perspektive der anderen Religion nachvollzogen wird.

2012; Clauß Peter Sajak, Interreligiöses Lernen an Zeugnissen fremder Religionen, in: Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht, hg. von Ludwig Rendle, München 2011, 342–350; Clauß Peter Sajak, Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018, 61–64.

¹³ Vgl. Friedrich Schweitzer/Sara Haen/Evelyn Krimmer, Elementarisierung 2.0. Religionsunterricht vorbereiten nach dem Elementarisierungsmodell, Göttingen 2019, 1–20.

2. Die Studierenden sind herausgefordert, Fachwissen und Fachdidaktik miteinander zu koppeln, um eine Unterrichtsstunde vorzubereiten und durchzuführen. Hierdurch findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Rolle als Lehrkraft statt. Gruppen- und Teamarbeit fördern einen inhaltlichen Austausch. In der Erarbeitung von Lernmaterial verdichtet sich die Verbindung von pädagogischem, fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen.
3. Die Reflexionskompetenz der Studierenden als »Merkmal der Professionalität von Lehrkräften«¹⁴ soll gefördert werden. Hierzu wird die Reflexion der fachlichen, fachdidaktischen und persönlichen Kompetenzen anhand des eigenen Unterrichts bzw. der Unterrichtsplanung schon im Studium eingeübt. Die Lernwerkstatt bietet zahlreiche Reflexionsgelegenheiten: bei der Planung des Unterrichts in Gruppenarbeit, bei der Durchführung im Tandem, durch Rückmeldungen der Seminarleitung, der Studierenden und der Lehrkräfte und durch die Reflexion des Prozesses in der letzten Phase. So können die Studierenden die eigene berufliche Rolle und ihr Verhalten in der Interaktion mit Schülern und Schülerinnen reflektieren lernen. Insbesondere die Verbindung von Theorie und Praxis und deren Reflexion in der Lernwerkstatt können dies fördern.¹⁵

4 Erste Forschungsergebnisse: Studierende sehen einen Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis

In der Analyse der Lernfortschritte der Studierenden dienten videografierte Unterrichtsstunden und Interviews mit Studierenden als Forschungsbasis. Mit Hilfe der Methode der *Stimulated Recall Interviews*¹⁶ beobachteten die Studie-

¹⁴ Vgl. Bianca Roters, Reflexionskompetenz als Merkmal der Professionalität von Lehrkräften, in: Zeitschrift Seminar (2016) 1, 46–57; Bianca Roters, Professionalisierung durch Reflexion in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie an einer deutschen und einer US-amerikanischen Universität, Münster 2012; Oliver Reis, Durch Reflexion zur Kompetenz. Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule, in: Wandel der Lehr- und Lernkultur. 40 Jahre Blickpunkt Hochschuldidaktik, hg. von Ralf Schneider u. a., Bielefeld 2009, 100–120.

¹⁵ Vgl. auch Hans Mendl/Rudolf Sitzberger, Lernwerkstatt Religionsunterricht. Theorie-Praxis-Verschränkung konkret, in: Paradigma. Beiträge aus Forschung und Lehre aus dem Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik 8 (2016), 163–178, 176.

¹⁶ Vgl. Roland Messmer, Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen, in: Forum Qualitative Social Research 16 (2015), <https://doi.org/10.17169/fqs-16.1.2051> [abgerufen am: 07.12.2022]; zur Umsetzung in der Lernwerkstatt vgl. Julian Miotk, Dimensions of Reflection. Stimulated Recall as a

renden in den Arbeitsgruppen das Video ihres Unterrichts und stoppten dieses immer, wenn sie den Verlauf kommentieren wollten. Diese Gespräche wurden aufgenommen und transkribiert. Die Analyse der Gruppeninterviews fand mit Hilfe der Methodik der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring¹⁷ statt.

Ziel war es zu erforschen, inwieweit fachliche, fachdidaktische und persönliche Kompetenzen reflektiert werden.

Svenja Lehmann¹⁸ analysierte auf der Basis von vier Interviews das Theorie-Praxis-Verständnis der Studierenden anhand der Analysekategorien *Praxis*, *Theorie* und *Theorie-Praxis-Verzahnung*. Sie konnte unterschiedliche Verständnisformen von Theorie und Praxis herausarbeiten. Besonders handlungs- und prozessorientierte Elemente des Seminars wurden als *Praxis* empfunden (Beispiel: das Lernen mit religiösen Zeugnissen). Unter *Theorie* verstanden die Studierenden Wissensorientierung (Beispiel: die Aneignung und Produktion von Texten), weniger die Auseinandersetzung mit den didaktischen Modellen.

Anhand von schriftlichen Evaluationen ist insgesamt festzustellen, dass viele Studierende noch Schwierigkeiten hatten, zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik zu unterscheiden. Auch die Differenzierung zwischen Theorie und Praxis gelang nicht immer trennscharf: Es gab Überschneidungen, die das Moment einer Verzahnung markierten (Beispiel: Elementarisierung war sowohl bei den Theorie- als auch bei den Praxisverständnissen zu finden). Besonders positiv wurde der Praxisbezug empfunden (Zitat einer Studentin: »Theorie, die wie Praxis vorkommt«). Damit eine Verzahnung stattfindet, ist ein reflektierter Umgang mit der Unterrichtspraxis unverzichtbar.

Interessanterweise fand bei den Studierenden eine Veränderung statt, denn die Erfahrungen in Lernwerkstatt und Unterricht führten zu einer positiveren Bewertung von Theorie.

Möglicherweise unterstützt dieses hochschuldidaktische Setting durch die konkrete Umsetzung und die Reflexion eine Veränderung der subjektiven Theorien der Studierenden, die über eine theoretische Auseinandersetzung mit Fachinhalt und Fachdidaktik allein nicht erreicht wird.

Method for Teaching Training, in: *The Interplay of Theory and Practice in Teacher Education*, hg. von Constanze Juchem-Grundmann/Sarah Wunderlich, Berlin (im Druck).

¹⁷ Vgl. Philipp Mayring, *Qualitative Inhaltsanalyse*, Weinheim 2000.

¹⁸ Vgl. Svenja Lehmann, *Studienwerkstatt Religionsdidaktik. Auswertung des Konzeptes der Studienwerkstatt am Beispiel interreligiösen Lernens im Religionsunterricht der Grundschule im Hinblick auf die Verknüpfung von Theorie und Praxis*, Koblenz 2018 (unveröffentlichte Masterarbeit).

5 Konsequenzen für das Theorie-Praxis-Verhältnis im Lehramtsstudium

Es kann konstatiert werden, dass die Lernwerkstatt sowohl im Blick auf die Verbindung von Theorie und Praxis als auch im Blick auf forschendes Lernen, z.B. durch eigenständige Erarbeitungen, aber auch durch Masterarbeiten, ein Gewinn ist. Positiv zu bewerten ist im Vergleich zu anderen Seminaren ein durchgehend deutlich höheres inhaltliches und zeitliches Engagement der Studierenden. Gründe dafür sind, dass sie das Zueinander von Theorie und Praxis sehen und Gelegenheit haben, sich professionell zu erproben. Die bisherigen Reflexionsergebnisse zeigen jedoch auch, dass unzureichendes fachliches und fachdidaktisches Wissen nicht im Rahmen einer einzigen Seminarveranstaltung geschlossen werden kann. Es ist zu hoffen, dass die Selbstreflexion der Studierenden dazu führt, dass sie Lücken erkennen und sich entsprechendes Wissen aneignen.

Wenn Studierende selbst an einer Erforschung schulischer Praxis¹⁹ beteiligt werden, wie dies in den vorliegenden Masterarbeiten erprobt wurde, kann dazu beitragen, eine reflexive Distanz zu erwerben. Denn der Unterricht wird nicht nur *in actu* erlebt, sondern auch noch einmal auf Theoriebasis reflektiert. Dies fördert den Erwerb von Reflexionskompetenz. Außerdem wird die Notwendigkeit von Theorie deutlich, da Praxis auf der Basis von fachlichem und fachdidaktischem Wissen analysiert wird.

Im Rahmen des beschriebenen Projekts bleibt jedoch offen, ob und wie Praxis letztlich auf das professionelle Selbstverständnis wirkt. Ob und wie sich subjektive Theorien bzw. epistemische Überzeugungen verändern, kann nicht im Rahmen eines Semesters erforscht werden. Hierzu sind Langzeitstudien über die Zeit des Studiums hinweg und idealerweise bis in die Tätigkeit als Lehrkraft nötig. Nicht nur in der Religionspädagogik, sondern auch in der empirischen Schulforschung sind viele Aspekte noch ein Forschungsdesiderat.²⁰

¹⁹ Vgl. Herbert Altrichter/Peter Posch/Harald Spann, Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Bad Heilbrunn ⁵2018, 295–298.

²⁰ Vgl. Hedtke, Verlangen, 1.

An eigenen Fällen lernen

Überlegungen zur lern- und entwicklungsorientierten Fallarbeit in der Religionslehrer:innenbildung

Carina Caruso und Jan Woppowa

1 Praktika in den Lehramtsstudiengängen: Ein Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte durch Theorie und Praxis

Das Lehramtsstudium in Deutschland ist seit einigen Jahren durch die Ausweitung von Praktika geprägt. Implementierte Langzeitpraktika werden häufig als Praxissemester bezeichnet und sind in nahezu allen Bundesländern Bestandteil der Lehramtsstudiengänge. Diese Implementierung beruht auf der Annahme, dass schulpraktische Anteile in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte leisten, auch wenn hinreichend bekannt ist, dass Praktika im Lehramtsstudium nicht per se positive Effekte auf die Professionalisierung angehender Lehrkräfte haben.¹

¹ Vgl. Carina Caruso/Christian Harteis, Inwiefern können Praxisphasen im Studium zu einer Theorie-Praxis-Relationierung beitragen? Implikationen für die professionelle Entwicklung angehender Lehrkräfte, in: Verlängerte Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Spannungsfelder zwischen Theorie, Praxis und der Bestimmung von Professionalisierung, hg. von Kathrin Rheinländer/Daniel Scholl, Bad Heilbrunn 2020, 58–73; Carina Caruso, Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften. Ein Mixed-Methods-Ansatz zur Exploration ausgewählter Effekte, Wiesbaden 2019; Carina Caruso/Andreas Seifert, Kompetenzprofile pädagogischen Wissens. Ein Blick auf die Entwicklung Theologiestudierender im Praxissemester, in: Praxissemester (Religion) in NRW. Zwischenbilanz und Perspektiven, hg. von Carina Caruso/Jan Woppowa, Paderborn 2019, 37–51. – Wir verstehen hier und im Folgenden unter *Professionalisierung* zusammenfassend den Prozess Studierender hin zu Lehrkräften, die bereit und in der Lage sind, in komplexen beruflichen Situationen bewusst und »situationsklug« zu handeln. Demnach umfasst unser Verständnis von Professionalisierung alle Lern- und Entwicklungsprozesse angehender Lehrkräfte auf dem Weg zur Lehrkraft (vgl. zu Professionalisierungsansätzen Petra Herzmann/Johannes König, Lehrerberuf und Lehrerbildung. Studentexte Bildungswissenschaft, Bad Heilbrunn 2016, sowie exemplarisch zusam-

Folgt man den Vorstellungen der Hochschulrektorenkonferenz, so dienen Praktika im Studium der Verknüpfung von »Theorie« und »Praxis«.² Unbeantwortet bleibt allerdings, von welchem Verständnis des Verhältnisses zwischen Theorie und Praxis auszugehen ist und inwiefern eine solche Verknüpfung die Entwicklung hin zu einer professionellen Lehrkraft unterstützt bzw. inwiefern die Fähigkeit einer Verknüpfung von Theorie und Praxis Professionalität kennzeichnet.³ Auf das Praxissemester bezogene Forschungen stellen mittlerweile ein breites Feld der empirischen Lehrerinnen- und Lehrerbildungsforschung dar, die bisher ein ambivalentes Bild hinsichtlich der erhofften Effekte auf studentische Lern- und Entwicklungsprozesse zeichnen.⁴ Konsensuale Ergebnisse mit Blick auf die Frage, welches Potenzial von Praxisphasen hinsichtlich der Professionalisierung angehender Lehrkräfte zu erwarten ist, existieren nicht. Dies ist u. a. einerseits auf die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes zurückzuführen, andererseits darauf, dass Praxisphasen im Studium in den einzelnen Bundesländern, aber auch innerhalb der einzelnen Bundesländer – zum Teil sogar in den einzelnen Fächern der Lehramtsstudiengänge – sehr heterogen ausgestaltet werden. Zudem kann die Perspektive auf Professionalisierung unterschiedlich sein, auch wenn sich die einzelnen Professionalisierungsansätze ergänzen können.

Neben empirischen Studien findet sich eine Vielzahl an konzeptionellen Entwürfen angesichts der zentralen Frage, wie Studierende im Langzeitpraktikum begleitet werden sollten, damit sie sich professionell entwickeln können, und zwar indem sie Theorie und Praxis miteinander in Beziehung setzen: z. B. theoretisches Wissen erweitern und vernetzen, (subjektive) Theorien aufdecken, mit anderen (subjektiven oder wissenschaftlichen) Theorien vergleichen sowie unterrichtliches Handeln erproben. Zu beobachten ist, dass die Vielzahl an konzeptionellen Ideen zur Unterstützung der Professionalisierung Studierender

menfassend Carina Caruso/Jan Woppowa, Zur Relevanz von Fallarbeit. Denkfiguren zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse angehender Lehrkräfte im Praxissemester, in: Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education 44 [2021], 15–23; Caruso, Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften).

² Vgl. Hochschulrektorenkonferenz, Praktika im Studium. Praxis integrieren und Qualität von Praktika erhöhen, www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Impuls_Praktika__2_.pdf | abgerufen am: 04.05.2020; vgl. auch Raphaela Porsch/Patrick Gollub, Potenziale von Langzeitpraktika im Lehramtsstudium. Ein systematisches Review, in: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 14 (2021), 241–269.

³ Vgl. Carina Caruso/Georg Hans Neuweg/Marlene Wagner/Christian Harteis, Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester: Die Perspektive der Mentor*innen. Eine explorative Studie, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 25 (2022), 1481–1503.

⁴ Vgl. Caruso, Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften.

in Praxisphasen häufig eine lern- oder entwicklungstheoretische Begründung vermissen lassen.⁵ Unter den bisher verbreiteten konzeptionellen Ideen findet sich in verschiedenen Domänen⁶ die (theoriebasierte) Fallarbeit als eine Methode, mit der in der Regel mindestens zwei Ziele verbunden werden: Zum einen soll eine systematische Betrachtung von Praxis (unter Einbezug theoretischer Perspektiven) ermöglicht werden, die in eine (theoriegeleitete) Interpretation mündet. Zum anderen sollen *situationskluge* Handlungsmöglichkeiten für die konkrete Schulpraxis generiert werden, d. h. unter Beachtung der verschiedenen Komponenten einer Unterrichtssituation und der vielgestaltigen Konsequenzen einer Entscheidung.

Dieser Beitrag widmet sich der Frage, inwiefern Fallarbeit in der religionsdidaktischen Lehrkräftebildung die Relationierung von Theorie und Praxis unterstützen kann. Die nachstehenden Ausführungen bemühen sich daher zunächst um Darlegung dessen, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis gedacht werden kann sowie um eine kurze lerntheoretische Perspektive auf (theoriebasierte) Fallarbeit mit Studierenden in Praxisphasen der Lehrkräftebildung. Dabei wird angenommen, dass Lernen in der Praxis auf verschiedenen Ebenen ein Wert zugeschrieben werden kann.⁷ Daran knüpft unser Verständnis von Fallarbeit an, aus dem fachspezifische Schlüsse mit Blick auf die Religionslehrkräftebildung abgeleitet werden.

2 Zum Theorie-Praxis-Verhältnis und zu lerntheoretischen Perspektiven

2.1 Mögliche Verständnisweisen des Verhältnisses von Theorie und Praxis

Im Rahmen der Lehrerbildung bezeichnet Kasuistik eine »zweckgerichtete, handlungsentlastete und verlangsamte Auseinandersetzung«⁸ mit einem Fall aus der Unterrichtspraxis, in dem im Besonderen etwas Allgemeines aufscheint und der einen Vorgang abbildet, der »nicht mehr völlige Selbstverständlichkeit ge-

⁵ Vgl. Carina Caruso/Christian Harteis/Alexander Gröschner, Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken (Edition Fachdidaktiken), Wiesbaden 2021.

⁶ Vgl. ebd.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Richard Schmidt/Doris Wittek, Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion, in: Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Reflexion 3 (2019), 29–44.

nießt.«⁹ Dieses Verständnis von Fallarbeit deutet bereits an, dass Fallarbeit eine Methode darstellen kann, Theorie und Praxis miteinander in eine Beziehung zu setzen, was u. a. in Praxisphasen eine wichtige Zielperspektive ist.¹⁰

In Anlehnung an Neuweg kann das Verhältnis von Theorie und Praxis als das Verhältnis von *Wissen* und *Können* beschrieben werden.¹¹ Neuweg unterscheidet weiterhin *Denkfiguren* der Relationierung von Wissen und Können. Dabei differenziert er zwischen *Integrations-* und *Differenzkonzepten*.¹² Während Integrationskonzepte von einem Wechselverhältnis von Theorie und Praxis ausgehen, nehmen Differenzkonzepte Wissen und Können als voneinander getrennte Bereiche wahr.

Vor dem Hintergrund der hier behandelten Frage, inwiefern Fallarbeit in der religionsdidaktischen Lehrkräftebildung die Theorie-Praxis-Relationierung unterstützen kann, werden nachstehend Integrationskonzepte beschrieben. Da in der Anlage des Praxissemesters der fünfmonatigen Praxisphase im Studium eine wissenschaftliche Ausbildung im Umfang von mehreren Semestern vorausgeht, fällt der Blick im Folgenden auf die sogenannten *Fundierungskonzepte*, bei denen die Theorie der Praxis vorgelagert ist.

In etablierten Kompetenzmodellen wird in der Regel zwischen Fachwissen, fachdidaktischem und pädagogischem Wissen unterschieden.¹³ Die Frage, ob und inwiefern dieses Wissen Lehrkräfte dazu befähigt, professionell – hier verstanden als situationskluges Handeln in komplexen beruflichen Situationen – zu agieren, ist allerdings nicht einheitlich zu beantworten. Neuwegs *Denkfiguren*

⁹ Andreas Wernet, *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*, Stuttgart 2006.

¹⁰ Vgl. MSW = Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, *Rahmenkonzeption zur strukturellen und inhaltlichen Ausgestaltung des Praxissemesters im lehramtsbezogenen Masterstudiengang*, Düsseldorf 2010.

¹¹ Vgl. Georg Hans Neuweg, *Das Wissen der Wissensvermittler. Problemstellungen, Befunde und Perspektiven der Forschung zum Lehrwissen*, in: *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, hg. von Ewald Terhart u. a., Münster 2014, 583–614; Caruso/Neuweg/Wagner/Harteis, *Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester*.

¹² Vgl. Georg Hans Neuweg, *Figuren der Relationierung von Lehrwissen und Lehrkönnen*, in: *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der ÖFEB*, hg. von Bernd Hackl/Ders., Münster 2004, 1–26; Ders., *Lehrerkompetenz im Spannungsfeld von Wissen und Können*, in: *Handbuch Schulforschung*, hg. von Tina Hascher u. a., Wiesbaden 2021, 1288–1307; Georg Hans Neuweg, *Lehrerbildung. Zwölf Denkfiguren im Spannungsfeld von Wissen und Können*, Münster 2022.

¹³ Vgl. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, *Das Kompetenzmodell von COACTIV*, in: *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*, hg. von Mareike Kunter u. a., Münster 2011, 29–53.

können jedoch aus unserer Perspektive dabei helfen, sich der Beantwortung dieser Frage zu nähern.

Aus Perspektive des *Technologiekonzepts* ist »Können [...] im Kern Anwenden von Wissen«¹⁴ zur Problemlösung. Beim *Mutterwitzkonzept* liegt hingegen die Betonung auf der eigenen Leistung beim Anwenden von Theorie, die beim *Könnner* eine Kontextualisierungskompetenz voraussetzt. Die anwendende Person muss Wissen hinsichtlich dessen Tragfähigkeit für das Handeln in einer konkreten komplexen beruflichen, z. B. unterrichtlichen Situation, prüfen. »Damit ist Wissen als notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung intelligenten Könnens bestimmt«.¹⁵ Neben diesen beiden stellt das *Prozeduralisierungskonzept* ein weiteres Fundierungskonzept dar. Es illustriert die Relevanz von Erfahrungen für Können bzw. dessen Entwicklung. Können wird dabei »als Ausdruck von Handlungsregeln aufgefasst, die ins Unbewusste abgesickert sind, [das] [...] gleichsam unbewusst gewordenen Anwenden von Wissen«¹⁶ ist. Die Annahme, dass Wissen »Wahrnehmungs- und Denkgewohnheiten, Überzeugungen, Einstellungen«¹⁷ beeinflusst »und erst über diese [auf] unsere Handlungen«¹⁸ wirkt, zeigt sich im vierten Fundierungskonzept, dem *Brillenkonzep*t. Wissen zeigt sich demnach »mittelbar in dem, was der Könnner sieht und wie er es sieht.«¹⁹

2.2 Lerntheoretische Perspektiven

Lehrerbildung soll zur Entwicklung beitragen, indem die Hochschule Lerngelegenheiten arrangiert und Lern- und Entwicklungsprozesse angehender Lehrkräfte anleitet. Dabei sollen Theorie und Praxis miteinander in Verbindung gebracht werden, insbesondere im Zusammenhang mit Praxisphasen.²⁰ Neuwegs Ausführungen helfen aus unserer Sicht zu skizzieren, wie dieses Verhältnis von Theorie und Praxis gedacht werden kann. Wie davon ausgehend Lernprozesse in einer Domäne konkret gestaltet werden können, bleibt allerdings bislang wei-

¹⁴ Neuweg, Figuren der Relationierung von Lehrerwissen und Lehrerkönnen, 2.

¹⁵ A. a. O., 4.

¹⁶ A. a. O., 5.

¹⁷ A. a. O., 6.

¹⁸ A. a. O., 11.

¹⁹ Ebd.; außerdem: »Neben der klassischen Konzeption ›Theorie vor Praxis‹ (Fundierungskonzepte) existieren auch Konzepte einer einphasigen Lehrer*innenbildung, die Gleichzeitigkeit postulieren (Figur ›Parallelisierung‹) und Konzepte, die die systematische Konfrontation vorgängiger Praxiserfahrung und dabei herausgebildeter subjektiver Theorien mit objektiven Theorien vorsehen (Figur ›Induktion‹)« (Caruso u. a., Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester).

²⁰ Vgl. MSW, Rahmenkonzeptionen.

testgehend unbeantwortet. Dies erscheint u. a. vor dem Hintergrund nachvollziehbar, da die Gestalt der Gegenstände in einer Domäne die didaktische Gestaltung beeinflusst.²¹

Wohlwissend, dass allgemeine Lerntheorien der Fülle an Lernmöglichkeiten der heterogenen Studierendenschaft nicht gerecht werden können, dient eine lerntheoretische Verortung dem bewussten Arrangieren intendierter Lern- und Entwicklungsprozesse.²² Folgend werden daher ergänzend zur Verhältnisbeschreibung von Theorie und Praxis lerntheoretische Perspektiven herangezogen, um zum einen konkrete Hinweise daraus abzuleiten, wie das Verhältnis von Theorie und Praxis bzw. Wissen und Können am Beispiel der Arbeit mit religionsdidaktischen Fällen ausgestaltet werden kann und um zum anderen darzulegen, welche Chancen und Grenzen für die Lernprozesse angehender Religionslehrkräfte im Studium damit verbunden sind.

Konkret werden im Folgenden exemplarisch zwei Ansätze mit einer kognitiven Orientierung dargelegt. Lerntheoretischen Überlegungen mit einer kognitiven Orientierung sind im Allgemeinen sowohl kognitivistische als auch konstruktivistische Ansätze zuzuordnen. Während kognitivistische Ansätze sich insbesondere mit dem Aufbau, der Repräsentation und dem Transfer von Wissen befassen, thematisieren konstruktivistische Ansätze die Konstruktion und Rekonstruktion von Wissen im Kontext von Problemlösungen und Handeln.²³ Um Hinweise abzuleiten, wie das Verhältnis von Wissen und *Können*, d.h. *professionellem Handeln*, konkret gestaltet werden kann, werden in diesem Beitrag tendenziell konstruktivistisch orientierte Ansätze herangezogen. Kognitionstheoretische Ansätze kommen nämlich immer dann an Grenzen, wenn Lernende nicht nur als rezeptive Individuen angesehen werden und Lernen mehr umfasst als die Reproduktion oder den Transfer von Wissen.²⁴ Zum Erreichen einer systematischen und langfristig angelegten Problemlösefähigkeit bei angehenden Lehrkräften scheinen daher konstruktivistisch orientierte Ansätze wie *entdeckendes Lernen* und *situiertes Lernen* ertragreich zu sein, insbesondere um den Beitrag von Fallarbeit für Lernen in der Religionslehrkräftebildung theoretisch zu rahmen. Dabei ist anzunehmen, dass die beiden Ansätze keine voneinander abzugrenzenden Gegensätze bezeichnen.²⁵

²¹ Vgl. Carina Caruso/Alexander Martin/Jan Woppowa, Auf dem Weg zum Lehrberuf. Zur Verschränkung studentischer Erfahrungen mit domänenspezifischen Theorien, in: Herausforderung Lehrer_innenbildung. Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Reflexion 3 (2020), 60–74.

²² Vgl. Gerhard Tulodzieki/Bardo Herzig/Sigrid Blömeke, Gestaltung von Unterricht: Eine Einführung in die Didaktik, Bad Heilbrunn ³2017, 34.

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Vgl. a. a. O., 48.

²⁵ Vgl. a. a. O., 46.

Mit *entdeckendem Lernen* ist die Strategie verbunden, zu Fragen und Problemen eigene Vermutungen und Hypothesen äußern und prüfen zu lassen, um zur Lösung und zu Lösungsgrundlagen zu kommen.²⁶ Entdeckendes Lernen fördert intellektuelle Entwicklungen, da beim Entdecken (vorhandene) Informationen geordnet werden müssen. Es dient zudem der intrinsischen Motivation, weil durch das Entdecken und eigenständige Problemlösen das Kompetenzerleben unterstützt wird. Weitere Ziele des entdeckenden Lernens sind die Ausbildung heuristischer Methoden, denn Wichtiges ist von Unwichtigem zu unterscheiden und Zusammenhänge werden aufgedeckt und mögliche Lösungen antizipiert. Entdeckendes Lernen unterstützt zudem die Verfügbarkeit von problemlösungsrelevantem Wissen, da im Gedächtnis viele Verankerungsmöglichkeiten für neue Informationen entstehen, die für Speicherung, Zugänglichkeit und Abrufbarkeit dienlich sein können.²⁷

Situiertes Lernen beabsichtigt, Lernen so zu gestalten, dass es für die Anforderungen der Realität ertragreich ist.²⁸ Lernen ist aus dieser Perspektive ein aktiver, konstruktiver Prozess und an konkrete Situationen gebunden. Diese ermöglichen eigene Konstruktionsleistungen, in denen kontextgebunden gelernt wird – und zwar mit dem Ziel, Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anwenden zu können. Situiertes Lernen folgt verschiedenen Leitlinien: Lernende lernen an authentischen Problemen; das zu Lernende soll in verschiedenen Kontexten flexibel angewendet und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden; es soll helfen, Problemlösefähigkeiten und andere kognitive Strategien zu entwickeln; situiertes Lernen setzt auf den sozialen Austausch beim Lösen von Problemen sowie auf Anleitung und Unterstützung durch Lehrende.²⁹

3 Religionspädagogische Professionalisierung durch Fallarbeit

3.1 Rekonstruktive Fallarbeit

Der *rekonstruktiven* Fallarbeit, verstanden als praxistheoretische Kasuistik, geht es weniger um die Einordnung des Falls in bspw. religionsdidaktische Wissensbestände, sondern primär um die Rekonstruktion der vorliegenden Praxis und der Praktiken der Akteurinnen und Akteure.³⁰ Ein praxistheoretischer Zu-

²⁶ Vgl. a. a. O., 48–52.

²⁷ Vgl. zu den Zielen bzw. Erträgen entdeckenden Lernens a. a. O., 49.

²⁸ Vgl. a. a. O., 53–55.

²⁹ Vgl. a. a. O., 54.

³⁰ Vgl. zur Unterscheidung innerhalb der Kasuistik Schmidt/Wittek, Reflexion und Kasuistik, 30f.

gang zum pädagogischen bzw. didaktischen Feld geht in einem ersten Schritt daher weitestgehend »normativ enthaltsam«³¹ vor, weil er grundlegend beabsichtigt, die Vermischung von Beschreibung und Bewertung zu vermeiden bzw. zwischen deskriptiven und normativen Aussagen zu unterscheiden.

Mit Idel und Schütz kann davon ausgegangen werden, »dass die jeweilige pädagogische Ordnung des Unterrichts im Vollzug von Praktiken der Schüler_innen und Lehrer_innen hervorgebracht wird«³² und darin Menschen wechselseitig zu Subjekten gemacht werden, indem sie sich begegnen und miteinander interagieren. Durch das »Zusammenspiel von Praktiken und materiellen Arrangements«³³ entstehen soziale Ordnungen, wobei Materialität »nicht nur die Körper menschlicher Akteure [umfasst], sondern ebenso weitere Dinge und Artefakte, die für die Ausführung der Praxis von Belang sind, weil sie in der Verwendung in und durch Praktiken Sinn konstituieren.«³⁴

Diese praxistheoretische Ausrichtung scheint insbesondere auch für eine rekonstruktive Fallarbeit in der Religionslehrkräftebildung ertragreich zu sein:³⁵ Auch im religionspädagogischen Feld begegnet man über die pädagogischen Normen, die durch Praktiken entstehen, hinaus auch normativen Vorgaben (bspw. in institutionell-kirchlicher Hinsicht), die möglicherweise verdeckt an das Feld herangetragen werden und die es zu rekonstruieren, das heißt zu entdecken bzw. *aufzudecken* gilt.

Beispielsweise sehen sich Religionslehrkräfte institutionellen Rollenerwartungen gegenüber, die die Akteurinnen und Akteure in ein spezifisches Spannungsfeld zwischen beruflicher Professionalität, persönlicher Religiosität und institutioneller Religion bzw. Konfession setzen. Dieses Spannungsfeld hat wiederum Einfluss auf die Praktiken aller im Unterricht beteiligten Akteurinnen und Akteure, selbstredend auf die Religionslehrkräfte, wenn sie z. B. die Diskussion über kirchliche Kontroversthemata aus Angst vor Disziplinierungsmaßnahmen vermeiden. Aus professionstheoretischer Sicht und mit Bezug auf situationskluges Handeln wird von Religionslehrkräften daher eine »Differenzkompetenz«³⁶ verlangt, die es ihnen ermöglicht, zwischen ihrer persönlich und

³¹ Till-Sebastian Idel/Anna Schütz, Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium. Wie man mit Studierenden über pädagogische Normen ins Gespräch kommen kann, in: Was ist der Fall? Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns, hg. von Merle Hummrich u. a., Wiesbaden 2016, 63–80, 66.

³² Ebd.

³³ A. a. O., 67.

³⁴ Ebd.

³⁵ Vgl. mit Bezug auf die Professionalisierungsansätze der Lehrerbildung Caruso/Woppowa, Zur Relevanz von Fallarbeit, 19 f.

³⁶ Bernhard Dressler, Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009), 115–127, 118.

individuell gelebten Religion und einer unterrichtlich gelehrteten Religion zu unterscheiden. Da biographische Prägungen sowie institutionelle Erwartungen, die ihrerseits die subjektiven Theorien von Lehrkräften beeinflussen, nicht notwendig immer schon im Sinne einer solchen Unterscheidungsfähigkeit mitreflektiert werden und dennoch oder gerade deshalb wirksam sein können, kann eine rekonstruktive Fallarbeit auch solche verdeckten Normativitäten aufbrechen und ins Bewusstsein holen. Sie leistet damit einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau individueller Reflexivität. Aber auch die Schülerinnen und Schüler bewegen sich in dem Spannungsfeld von Institutionalität und Individualität, insofern ihnen nicht selten ein sozial erwünschtes Handeln und angepasstes Verhalten im Sinne eines »Religionsstunden-Ichs«³⁷ unterstellt wird. Zur Professionalität von Religionslehrkräften gehört daher auch, diese Verflechtungen und Rollenübernahmen in komplexen Praxissituationen zu entdecken, kritisch anzufragen und bearbeiten zu können.

3.2 Fallarbeit angesichts des Verhältnisses von Theorie und Praxis und lerntheoretischer Perspektiven

Aus religionspädagogischer Perspektive scheint es lernförderlich zu sein, dem langfristigen Ziel rekonstruktiver Fallarbeit zu folgen, das darin besteht, »einen reflexiven Habitus und damit eine bestimmte Haltung anzubahnen.«³⁸ Das schließt mit ein, »eine kritische Beschäftigung mit der ambivalenten Wirkmächtigkeit pädagogischer [und institutioneller; C.C./J.W.] Normen und Normierungen im Unterricht zu ermöglichen.«³⁹

Die Fähigkeit, Praxis in dieser Weise lesen und deuten zu können, wird für Studierende in der Arbeit mit religionspädagogischen Fällen bedeutsam, und zwar gerade nicht nur die Beschränkung auf (zweifellos auch wichtige) unterrichtliche Fertigkeiten wie Klassenführung, Unterrichtsphasierung etc. Das hier skizzierte sinnstiftende Unterrichtshandeln impliziert daher eine Theorie-Praxis-Relationierung, die nicht ausschließlich der *Linearität* eines *Technologiekonzepts* folgen kann. Das heißt, eine religionsdidaktische Fallarbeit sollte auch von einer Theorie-Praxis-Relationierung ausgehen, welche etwa in der Art des *Mutterwitzkonzepts* einen gewissen Grad an Kreativität in der Verarbeitung von Theorie verlangt. Denn insofern die zunächst offene, rekonstruktive Herangehensweise an den Fall einer sich anschließenden Phase der *Anwendung* pädagogischer,

³⁷ Michael Roth, Das Religionsstunden-Ich, in: »WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet«, https://doi.org/10.23768/wirelex.Das_ReligionsstundenIch.200389 [abgerufen am: 24.02.2018].

³⁸ Schmidt/Wittek, Reflexion und Kasuistik, 31.

³⁹ Idel/Schütz, Praxistheoretische Kasuistik im Lehramtsstudium, 65.

allgemein- bzw. religionsdidaktischer Wissensbestände auf den vorliegenden Fall weicht, verlangt genau das eine kreative Eigenleistung der Studierenden bei der Auswahl und Integration bekannter Theorieaspekte. Theorie wird dabei in den neuen Kontext des Falls transformiert und muss somit in seiner Tragfähigkeit für das Handeln in dieser konkreten Situation geprüft werden. Nicht zuletzt können daraus konkrete unterrichtliche Ideen in Form von Handlungsalternativen erwachsen, in denen vorliegende Theorien in kreativer Weise zur Analyse des Falls herangezogen werden. In diesem Zusammenhang deutet sich an, dass das *Brillenkonzep*t die Beziehung von Theorie und Praxis im Zusammenhang mit der Arbeit mit Fällen beschreiben kann: Wenn Studierende durch vorausgegangene Lehrveranstaltungen (insbesondere in Vorbereitungen auf das Praxissemester) (religions-)didaktische Komponenten, Theorien und Modelle erarbeiten und wiederholen, die dann in der Fallarbeit verfügbar sind und erkenntnisleitend wirken (z.B. das religionsdidaktische Prinzip der *Korrelation* oder das Modell der *Elementarisierung*), zeigt sich, dass dieses Wissen die Wahrnehmung leiten kann. Diese *Brillen* zeigen sich zudem u.a. auch in der spontanen Suche nach potenziellen Bezugstheorien für einen vorliegenden Fall.

Die im Fall vorliegende religionspädagogische Praxis kann dabei wie folgt verstanden werden: Wenn aus praxeologischer Sicht das Entstehen sozialer Ordnungen daraus erklärt wird, dass die beteiligten Akteurinnen und Akteure »durch Praktiken Sinn konstituieren«⁴⁰, dann kann religionspädagogische Praxis als »menschliches Handeln im Hinblick auf die ihm inhärente Sinndimension«⁴¹ verstanden werden. Sinnstiftendes Handeln meint dann gerade nicht ein zweckrationales, instrumentelles Handeln und erschöpft sich schon gar nicht in unterrichtlichen Fertigkeiten oder in der linear gedachten Anwendung eines methodischen Rezeptwissens (vgl. das *Technologiekonzep*t nach Neuweg). Aus praxeologischer Sicht ist in religionsdidaktischer Fallarbeit der genaue Blick auf solche Praktiken notwendig, in denen es um das Aushandeln von Sinn zwischen den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Religionsunterricht geht. Genau diese Praxis wird im Feld spezifisch religiöser Lehr-Lern-Prozesse relevant, wenn es um die Bearbeitung von *Uneindeutigkeiten* und unentscheidbaren Fragen⁴² geht, die zum Kern religiöser Wirklichkeitsdeutung zählen.⁴³

⁴⁰ A. a. O., 67.

⁴¹ Guido Hunze/Gudrun Lohkemper, Praxissemester – Bestandteil oder Unterbrechung des Studiums? Das Theorie-Praxis-Verständnis als Gelingensbedingung von Professionalisierung, in: Praxissemester (Religion) in NRW. Bilanz und Perspektiven, hg. von Carina Caruso/Jan Woppowa, Paderborn 2019, 65–84.

⁴² Vgl. Caruso/Martin/Woppowa u. a., Auf dem Weg zum Lehrberuf.

⁴³ Für ein daran anschließendes Beispiel, was religionsdidaktisch zum Fall werden kann, vgl. Jan Woppowa, Von normativen Verschiebungen und unterrichtlicher Praxis, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 21 (2022), 202–217.

Ein diese rekonstruktive Kasuistik prägendes »relativ offenes Verstehen und Durchdringen des Falls«⁴⁴ kann u.a. anhand des Ansatzes des *entdeckenden Lernens* beschrieben werden. Einerseits werden die Fälle gesichtet und deren Inhalte nicht dargeboten, sondern von Studierenden selbst entdeckt.⁴⁵ Die Studierenden haben Gelegenheit dazu, einen Fall zu entdecken, indem sie u.a. Fragen an den Fall formulieren, Probleme benennen, die aus ihrer Perspektive in dem Fall enthalten sind, eigene Vermutungen bzw. Hypothesen äußern, wie es zu der in einem Fall beschriebenen Situation kommt und diese prüfen.⁴⁶ Andererseits sind Studierende in der rekonstruktiven Fallarbeit herausgefordert, selbstständig Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden, Hypothesen über Zusammenhänge zu formulieren und diesen im sozialen Austausch nachzugehen.⁴⁷ Dadurch kann langfristig die Fähigkeit erworben werden, Probleme selbstständig zu lösen.⁴⁸

Fallarbeit in der Religionslehrkräftebildung kann zudem auch anhand des Ansatzes *situierter Lernens* beschrieben werden, insofern es um die unmittelbare Schul- und Unterrichtspraxis der Studierenden geht, die hier den Ausgangspunkt der konkreten und authentischen Lerngelegenheit markiert. Die Studierenden sind es, die selbst einen eigenen Fall aus erlebten Unterrichtssituationen einbringen und zur Diskussion stellen, sodass dieser multiperspektivisch wahrgenommen und bearbeitet werden kann. Zugleich kann damit eingeübt werden, den eigenen Fall aus einer anderen als der eigenen Perspektive zu betrachten. Diese Art von Problembetrachtung und Problemlösung setzt ein hohes Maß an Kommunikationsfähigkeit voraus,⁴⁹ was wiederum typisch für konstruktivistisch gerahmte Ansätze ist. Darüber hinaus können Studierende durch die Arbeit an ihren eigenen Fällen und anhand von komplexen und realen beruflichen Situationen lernen, dass Wissen kontextgebunden ist. Daher erscheint es für die Seminargestaltung wichtig, dass möglichst alle Studierenden die Möglichkeit haben, an und mit ihren Fällen zu arbeiten und dass diese aus den verschiedenen Perspektiven der Mitstudierenden betrachtet werden.⁵⁰ Im Blick auf das wiederholte rekonstruktive Arbeiten mit jeweils unterschiedlichen Fällen weicht im zeitlichen Verlauf der Lehrveranstaltung ein angeleitetes Lernen – das zunächst notwendig ist, um angesichts der Komplexität unterrichtlicher Situationen Studierende nicht zu überfordern⁵¹ – zunehmend einer Selbstständigkeit, bei der der

⁴⁴ Schmidt/Wittek, Reflexion und Kasuistik, 32.

⁴⁵ Vgl. Tulodzieki/Herzig/Blömeke, Gestaltung von Unterricht, 46.

⁴⁶ Vgl. a. a. O., 49.

⁴⁷ Vgl. a. a. O., 46.

⁴⁸ Vgl. a. a. O., 47.

⁴⁹ Vgl. a. a. O., 54.

⁵⁰ Vgl. a. a. O., 53.

⁵¹ Vgl. a. a. O., 54.

Grad der Anleitung im besten Fall kontinuierlich abnimmt. Studierende können durch die Arbeit an unterschiedlichen Fällen in sich wiederholenden Prozessen lernen, Kenntnisse und Fertigkeiten flexibel anzuwenden und dabei sukzessiv neue Problemlösefähigkeiten und kognitive Strategien aufbauen.

4 Schlussfolgerungen und Perspektiven

4.1 Aufbau einer Theorie-Praxis-Reflexivität

Die voranstehenden Ausführungen legen dar, inwiefern der hochschuldidaktische Zugang über rekonstruktive Fallarbeit mit anschließendem Theoriebezug eine Theorie-Praxis-Relationierung herzustellen vermag. Dies ist einerseits Ziel von Praxisphasen in den Lehramtsstudiengängen, andererseits wird dem Erwerb der Fähigkeit zur Theorie-Praxis-Relationierung ein hoher Stellenwert für die Professionalisierung angehender Lehrkräfte zugeschrieben. Durch die theoretische Verortung und die konzeptionelle Rahmung wurde aufgezeigt, dass dem bisher in hochschulisch verankerten Praxisphasen wie dem *Praxissemester* bestehenden Desiderat einer fehlenden Fähigkeit zur Theorie-Praxis-Relationierung⁵² durch Fallarbeit entgegengewirkt werden könnte.

Das kann, wie oben skizziert, zum einen durch eine theoriebezogene Erweiterung von *situativer Praxis-Reflexivität*,⁵³ mit der Praxis auf ihre inhärenten Normen und Ordnungen hin rekonstruiert wird, erreicht werden. Zum anderen leistet eine *Selbst-Reflexivität*,⁵⁴ mit der (subjektive) Theorien pädagogischen Handelns, eigene Dispositionen und biographische Prägungen aufgedeckt und anschließend reflektiert werden können, einen weiteren Beitrag zur Relationierung von Theorie und Praxis. Schließlich können sich diese beiden Ebenen in einer *programmatischen Meta-Praxis-Reflexivität*,⁵⁵ in der Strukturmerkmale des Unterrichts oder Normierungsdiskurse erkannt und reflektiert werden können, verdichten, und zwar in Richtung einer höheren Komplexitätsstufe von Reflexivität als einer theoriegeleiteten kritischen Auseinandersetzung mit Praxisstrukturen. In ihr wird die Komplexität und Kontingenz des Lehrerhandelns

⁵² Vgl. Caruso, Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften, 203 f.

⁵³ Vgl. Schmidt/Wittek, Reflexion und Kasuistik, 36.

⁵⁴ Vgl. a. a. O., 35 f.

⁵⁵ Vgl. Jan Woppowa, Rekonstruktive Fallarbeit als Weg religionsdidaktischer Professionalisierung, in: Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. Verhältnisbestimmungen aus der Perspektive von Fachdidaktiken, hg. von Carina Caruso u. a., Wiesbaden 2021, 103–119; Schmidt/Wittek, Reflexion und Kasuistik, 36; Colin Cramer/Martin Harant/Samuel Merk/Martin Drahm/Marcus Emmerich, Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf, in: Zeitschrift für Pädagogik 65 (2019), 401–423.

erkannt und eine kritische Haltung gegenüber technologischen Machbarkeitsvorstellungen des Unterrichtens (gegen eine umfassende Geltung des *Technologiekonzepts*) eingeübt. Ohne den Aufbau von *Meta-Praxis-Reflexivität* wird zudem der Religionslehrerberuf nur schwer vorstellbar sein, weil der gesellschaftliche wie auch institutionell-kirchliche Strukturwandel als jeweils starker Faktor sowohl auf den Religionsunterricht als auch auf das Selbstverständnis und professionelle Handeln von Religionslehrkräften einwirken. Rekonstruktive Fallarbeit bietet die Möglichkeit, diese *verschiedenen Ebenen* in der Rekonstruktion eines konkreten Falls situativ und konstruktiv miteinander zu verschränken.

4.2 Fallarbeit als soziale Praxis

Weil es bei einer Fallarbeit, in der die verschiedenen Ebenen der Praxis-Reflexivität angesprochen werden, immer auch um ein kollektives Aushandeln von Rollenbildern, (subjektiven) Theorien, Wertvorstellungen und Strukturen religiöser Bildung geht, kann mit Reichertz die religionsdidaktische Fallanalyse selbst als eine soziale Praxis beschrieben werden. Denn sie realisiert sich darin,

»mit den analysierten Subjekten (also mit sich selbst, den Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen und Kollegen) umzugehen und diese Subjekte und deren Handeln vor dem Hintergrund bestimmter Werte zu gewichten. Oder anders: Fallanalysen zu betreiben ist immer auch eine soziale Praxis, sich selbst im jeweiligen Feld zu positionieren. Eine Fallanalyse ist nicht nur Erkenntnisinstrument, sondern soziales Handeln in einem bestimmten Handlungsfeld: es zeigt und sagt, wer ich und die anderen sind bzw. sein wollen und was mir und den anderen wichtig bzw. unwichtig ist.«⁵⁶

Die besondere Chance einer Fallarbeit als soziale Praxis im universitären *safe space* liegt darin, die Arbeit an der eigenen Selbst-Reflexivität kollektiv und kommunikativ zu verorten. Die universitäre Praxis kann im Blick auf längere schulische Praxisphasen von Studierenden, die insbesondere in sog. kleinen Fächern nicht selten eine minimale Betreuung durch zu wenige Lehrkräfte oder hinsichtlich der Betreuungsintensität und -qualität nicht hinreichend kompetente Mentorinnen und Mentoren vor Ort erfahren müssen,⁵⁷ entgegenwirken

⁵⁶ Jo Reichertz, Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung, in: Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung, hg. von Irene Pieper u. a., Wiesbaden 2014, 19–35.

⁵⁷ Vgl. Caruso/Neuweg/Wagner/Harteis, Theorie-Praxis-Relationierung im Praxissemester; Caruso, Das Praxissemester von angehenden Lehrkräften.

und darüber hinaus motivationales Potenzial sowie Kompetenz- und Selbstwirksamkeitserleben freisetzen.

4.3 Arbeit an der eigenen religionspädagogischen Positionalität

Für angehende Religionslehrkräfte bekommt schließlich der professionsorientierte Aufbau von Selbst-Reflexivität im Rahmen sozialer Praxis ein spezifisches Gewicht. Denn sie sind in ihren nicht nur konfessionell gebundenen, sondern vielmehr noch in ihren individuellen Lebens- und Glaubensbiografien und deren Wirkung auf den Unterricht ernst zu nehmen. Das heißt Lehrerbildung hat über den Aufbau von Professionswissen hinaus möglicherweise noch mehr als bisher an nichtkognitiven Merkmalen, an individuellen Erfahrungen und an Fragen der Positionierung in religiös-weltanschaulicher Pluralität⁵⁸ anzusetzen, nicht zuletzt, um entsprechende Strategien der Problemlösung und Konfliktbearbeitung zu entwickeln. Auf der normativen und konzeptionellen Ebene von Unterricht stellen Positionierungsprozesse bzw. Positionalität schon länger ein Merkmal des konfessionellen bzw. konfessionell- bzw. interreligiös-kooperativen Religionsunterrichts dar, und zwar in einer zunehmenden Dialektik zwischen individueller Religiosität und institutioneller Konfessionalität. Zudem zeigen empirische Unterrichtsbeobachtungen im Kontext von Positionalisierungsprozessen,⁵⁹ dass sich die subjektiven Theorien von Lehrkräften nicht zwangsläufig mit dem faktischen Unterrichtshandeln decken. Die geforderte und bejahte Bereitschaft zur persönlichen Positionierung im Unterricht sind eine Sache, ihre Praktiken und Rollen im performativen Unterrichtsgeschehen eine andere. Klar ist aber auch: Diese Inkongruenz zwischen Theorie und Praxis ist nicht unbedingt ein Resultat vermeintlich falscher Intentionen oder Entscheidungen der Lehrkräfte selbst, sondern zeigt die Dynamik unterrichtlicher Praktiken jenseits didaktischer Intentionen sowie die bestehende Kontingenz des gesamten Unterrichtsgeschehens. Auch im Blick auf die Biographien und Positionierungsfähigkeiten angehender Lehrkräfte kann religionsdidaktische Fallarbeit daher Lernprozesse initiieren, welche eine religionsdidaktische Situation im Fall zum doppelten Lernanlass werden lässt, für sich selbst und für das eigene Unterrichtshandeln.

⁵⁸ Vgl. Jan Woppowa/Carina Caruso, »... damit unsere Welt eine gute Welt werden kann.« Explorative Befunde einer Befragung von Religionslehrkräften zu ihrem professionsbezogenen Selbstverständnis, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 20 (2021), 264–279.

⁵⁹ Vgl. Woppowa, Von normativen Verschiebungen und unterrichtlicher Praxis.

Kirchliche Begleitung (Mentorat) im Religionslehramtsstudium

Was trägt sie bei zur Qualifikation von Studierenden?

Monika E. Fuchs, Jens Kuthe und Marc Wischnowsky

Die vorliegenden Überlegungen liefern einen vergleichenden Überblick über Standards und Ziele der evangelischer- wie katholischerseits vorfindlichen kirchlichen Begleitprogramme. Sie werden ins Gespräch gebracht mit empirischen Einsichten zu studentischen Bedarfsanzeigen sowie zur Kenntnis und Nutzung der kirchlichen Programmangebote. Unter Berücksichtigung des Austauschs im zugehörigen Workshop der Heidelberger Konsultation resümieren abschließende Diskussionspunkte und Desiderate die Gemengelage im Feld.¹

1 Kirchliche Begleitprogramme – vergleichende Einführung

Eingangs der Überlegungen ist festzuhalten, dass es weder *die* kirchliche Begleitung noch *die* Bezeichnung für kirchliche Begleitangebote gibt. Neben einigen grundsätzlichen Unterschieden zwischen den Konfessionen² zeigt sich diesbezüglich auch ein disparates Feld evangelisch-kirchlicher Begleitangebote.³

¹ Wir bedanken uns bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops für den engagierten Austausch und alle weiterführenden Hinweise.

² So ist die Teilnahme an katholischen Angeboten – i. d. R. sechs Modulveranstaltungen im Verlauf eines Studiums für das Lehramt Katholische Religion – verpflichtend.

³ Vgl. Claudia Andrews, Die Modelle der kirchlichen Begleitung. Status quo 2019. Einführung in den vergleichenden Überblick der Modelle der kirchlichen Begleitung, in: Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 8 (2020), 13–20.

1.1 Standards und Ziele des Mentorats in den katholischen Bistümern

Grundsätzlich betrachtet soll das Mentorat für Studierende Katholische Theologie mit dem Ziel Lehramt neben den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Erkenntnissen der Universität geschützten Raum für eine reflexive Auseinandersetzung mit dem je eigenen Glauben bieten. Zusammen bilden diese beiden das Fundament einer reflektierten Positionalität, die elementar für einen bekenntnisgebundenen Religionsunterricht ist.

1.1.1 Das Mentorat im Kontext der *Missio canonica*⁴

Bereits im März 1973 beschloss die Deutsche Bischofskonferenz Rahmenrichtlinien für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas »Katholische Religionslehre«.⁵ Die kirchliche Unterrichtserlaubnis wird seitdem für die Dauer des Vorbereitungsdienstes durch den Diözesanbischof verliehen und bedurfte zweier Referenzen, vorzugsweise durch Hauptamtliche aus der Kirche.⁶

Seit 2004 (Bistum Osnabrück) entwickelte sich das Konzept des sog. Mentorats als einer kirchlichen Begleitung während des Studiums (in Ergänzung bzw. in Kooperation mit den Hochschulgemeinden), die die angehenden Religionslehrkräfte auf die besonderen Herausforderungen des Lehrer:innenberufs vorbereitet und gleichzeitig die Voraussetzungen für den Erhalt der kirchlichen Unterrichtserlaubnis schafft. Inzwischen halten alle Bistümer in Deutschland ein solches Mentorat vor und erkennen es auch weitestgehend gegenseitig an.

⁴ Eine umfassende Einführung zur *Missio canonica* findet sich bei Winfried Verburg, Art. *Missio canonica* (zur Erteilung von Religionsunterricht), in: WiReLex – Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet, https://doi.org/10.23768/wirelex.Missio_canonica_zur_Erteilung_von_Religionsunterricht.200476 [abgerufen am 23.11.2022].

⁵ Deutsche Bischofskonferenz, Rahmenrichtlinien für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas »Katholische Religionslehre«, Bonn 1973.

⁶ Im November 2022 hat die Deutsche Bischofskonferenz eine neue Grundordnung, ein neues kirchliches Arbeitsrecht herausgegeben, das u. a. mit einer veränderten Bewertung der privaten Lebensführung aufwartet. Dies hat insofern etwas mit der Frage nach den Mentoraten zu tun, als dass es kurzfristig zu einer Novellierung der Rahmenordnung für die *Missio canonica* kommen muss, in der dann voraussichtlich analog zur Grundordnung sowohl inhaltliche als auch strukturelle Veränderungen an der Vergabepaxis zu erwarten sind. Das betraf dann auch die Vergabe der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica*.

Da diese Vergabep Praxis von der Missio-Ordnung der jeweiligen Diözese abhängig ist und sich in den verschiedenen Bistümern Deutschlands sehr unterschiedlich darstellen kann, gibt es bislang kaum bundeseinheitliche Standards und arbeitsrechtliche Vorgaben für das Mentorat bzw. die Mentor:innen. Auch empirische Untersuchungen über die diözesanen Grenzen hinaus fanden bislang nicht statt.⁷ Daher wurde für den Workshop vereinbart, das Mentoratskonzept einer Diözese exemplarisch vorzustellen.⁸

1.1.2 Mentorat für Studierende der katholischen Theologie mit dem Ziel Lehramt (Bistum Osnabrück)⁹

Das Mentorat ist ein kirchliches Unterstützungsangebot für Studierende. Im Bistum Osnabrück beschränkt sich dieses Angebot ausschließlich auf den Universitätsstandort Osnabrück, der ein Institut für Katholische Theologie aufweist. Die Studierenden nehmen im Verlauf des Studiums an verschiedenen verbindlichen Elementen und Modulen teil. Dabei werden sie von Mentor:innen begleitet, die vorzugsweise eigene Unterrichtserfahrungen in der Berufsbiografie aufweisen können, um auf die besonderen Herausforderungen der Auseinandersetzung mit und des Angefragtseins im eigenen Glauben im schulischen Kontext vorbereiten zu können. Die Dokumentation erfolgt über einen sog. »Studienbegleitbrief«, in dem ausschließlich die Teilnahme an den einzelnen Veranstaltungen dokumentiert und bestätigt wird. Alle Veranstaltungen sind losgelöst von der universitären Lehre, so dass keinerlei Leistungspunkte erbracht werden müssen.

Zentrales Moment der Begegnung von Mentor:innen und Studierenden ist das *forum internum*, dem sich alle Beteiligten verpflichtet fühlen, so dass die Studierenden im Rahmen der vorgeschriebenen Teilnahme aufs Herzlichste eingeladen sind, sich offen mit dem eigenen Glauben und der eigenen Spiritualität auseinanderzusetzen, ihr Verhältnis zur Institution Kirche in aller Offenheit zu diskutieren und gegebenenfalls neu zu definieren sowie sich innerhalb von Glaube und Institution selbstbewusst zu positionieren. Die Mentor:innen begleiten sie dabei und bieten – wenn gewünscht – Anregungen und Unterstützung. Die Angebote verteilen sich wie folgt über den Studienverlauf (vgl. Tab. 1).

⁷ Dieses Desiderat wird durch die im Erscheinen befindliche Dissertationsschrift von Barbara Braun, *Vom Geist belebt. Spiritualität im Bildungsprozess katholischer Religionslehrkräfte. Das Rechtsinstitut des Mentorats in Theorie und Praxis*, Münster 2023, gerade überwunden.

⁸ Die eingesetzte Bundesmentorenkonferenz arbeitet an der Vernetzung der verschiedenen Mentorats in Deutschland und bemüht sich um Absprachen und Vergleichbarkeit.

⁹ Vgl. www.mentorat-osnabrueck.de/curriculum [abgerufen am: 23. 11. 2022].

Tab. 1: Mentorat für Studierende im Bistum Osnabrück

<i>Zu Beginn des Studiums</i>	<i>(1) Informationsveranstaltung zum Kirchenbezug des Religionsunterrichts</i>
	Diese Abendveranstaltung zu Beginn des Studiums soll einen ersten Einblick in die Missio-Ordnung und das Konzept der res mixta, der gemeinsamen Verantwortung von Kirche und Staat für den Religionsunterricht, ermöglichen, sowie eine erste Gelegenheit zu Fragen an und zum öffentlichen Austausch mit Kirchenvertreter:innen bieten.
<i>Im 1. oder 2. Semester</i>	<i>(2) Orientierungsgespräch</i>
	Im Verlauf des Studiums treffen sich die Studierenden zweimal mit einem Mentor/einer Mentorin zu einem Einzelgespräch. Zu Beginn des Studiums soll es hierbei um die Erwartungen, Ziele und Haltungen der Studienanfänger:innen gehen, genauso wie um ihre Sorgen, Ängste und Fragen.
<i>Im Verlauf des Studiums</i>	<i>(3) Praktikum im kirchlichen Kontext mit begleitendem Reflexionsgespräch</i>
	Da ein Großteil der Studierenden nur noch wenig Erfahrung mit kirchlichem bzw. gemeindlichem Engagement hat, sollen sie im Rahmen eines vierwöchigen Praktikums Praxisfelder der Kirche erkunden können. Die dort gemachten Erfahrungen werden in einem anschließenden Gruppengespräch zusammen mit den Mentor:innen in den Blick genommen und reflektiert. Studierende, die bereits im Vorfeld des Studiums kirchlich bzw. gemeindlich engagiert waren, können sich dieses Engagement anrechnen lassen und auf Basis dieser Erfahrungen mit den Kommiliton:innen im Reflexionsgespräch in den Austausch kommen.
	<i>(4) Spirituelles Angebot</i>
	Im Verlauf des Studiums sollen die Studierenden an einem spezifisch spirituellen Angebot von der Länge eines Wochenendes oder z. B. von mehrwöchigen Exerzitien im Alltag teilnehmen. Dafür werden vom Mentorat verschiedene Angebote vorgehalten, es können aber auch Veranstaltungen von Drittanbietern genutzt werden.
	<i>(5) Liturgie, Feiern und Reflektieren von Gottesdiensten</i>
Dieses Modul, das bislang noch singulär ist, soll nicht nur eine Einführung in liturgische Formen anbieten und eine Reflexion darüber ermöglichen, sondern zielt auch auf das Berufsleben der zukünftigen Religionslehrkräfte ab, in dem gerade sie für die	

	Vorbereitung und Gestaltung gottesdienstlicher Angebote in der Schule bevorzugt angefragt werden.
<i>Am Ende des Studiums</i>	<i>(6) Abschlussgespräch</i>
	Im Abschlussgespräch wird der Bogen zurückgespannt, um im Rückblick auf den Anfang das eigene Studium zu reflektieren, dem Verhältnis zu Glaube, Spiritualität und Kirche und möglichen Entwicklungen noch einmal nachzugehen und sich auch schon mit Fragen und Befürchtungen zum Referendariat auseinanderzusetzen. In beiden Orientierungsgesprächen gilt in besonderem Maße das forum internum.

1.1.3 Aktuelle Eindrücke aus der Mentoratsarbeit¹⁰

Über den Glauben ins Gespräch zu kommen ist für die Studierenden nicht mehr selbstverständlich, es wird aber als gewinnbringend und notwendig empfunden. Dabei ist festzustellen, dass nur noch etwa die Hälfte der Studierenden aus einer Jugendarbeit kommt, die aber dann oft auch nur temporär gelebt wird (z. B. Zeltlager). Ein regelmäßiger Kontakt zu Gemeinden bzw. ein Gemeindeleben sind eher die Ausnahme. Umso wichtiger ist es, den Studierenden Formate anzubieten, in denen sie geistliche Erfahrungen machen können und eine lebendige, offene Gemeinschaft von Kirche erleben. Das Mentorat möchte sich an dieser Stelle als ein Ort verstehen, an dem die Studierenden sich offen über ihren Glauben austauschen und an dem sie in ihrem Glauben, Suchen und Fragen Stärkung erfahren können.

Auffallend ist derzeit, dass sich die wenigsten Studierenden von alleine auf eine Suchbewegung einlassen. Sie haben sich in einer Art Kirchenferne eingerichtet, die Theologie eher als Wissenschaft betreibt denn als gelebten Glauben, aus dem heraus Leben gestaltet werden kann. Daher sind viele Studierende teilweise überrascht, wenn sie im Verlauf des Mentorats positive Erfahrungen, vor allem positive kirchliche Erfahrungen, machen. Das schafft die Notwendigkeit, ihnen immer wieder neue Angebote zu eröffnen und sie auf Orte gelebten Glaubens aufmerksam zu machen. Eine zentrale Erkenntnis der Abschlussgespräche ist für sie die unbedingte Notwendigkeit, die eigene Position zu reflektieren und auch andere Positionen kennenzulernen.

¹⁰ Wir bedanken uns bei Christa Prior, langjährige Mentorin im Bistum Osnabrück und Religionslehrerin an einem Gymnasium, für diese im Rahmen eines Interviews geschilderten Einblicke und Eindrücke.

1.2 Standards und Ziele der Studierendenbegleitung in den Gliedkirchen der EKD

1.2.1 Studienbegleitprogramme in den Gliedkirchen der EKD

15 von insgesamt 20 Gliedkirchen bieten derzeit ein kirchliches Begleitprogramm für Studierende des Lehramtes Ev. Theologie/Ev. Religion an.¹¹ Die Form dieser Programme variiert dabei allerdings stark, wie diese fünf Beispiele zeigen:

- *Evangelisch-Lutherische Kirche in Norddeutschland*: 1.500 Studierende an fünf Standorten werden betreut durch eine zentrale landeskirchliche 100 %-Stelle. Veranstaltungsangebote sowie Beratung finden an den Studienorten und zentral statt, registrierte Studierende können Büchergeld bekommen.¹²
- *Evangelisch-lutherische Landeskirche Hannovers*: 1.800 Studierende an fünf Standorten werden durch jeweils eine halbe Pfarrstelle vor Ort betreut. Es gibt umfangreiche Veranstaltungsprogramme vor Ort (theologisch, spirituell, feierend, beratend), Kooperation mit den theologischen Instituten/Fakultäten, Beratung und Seelsorge sowie als zentrales Angebot über alle Standorte hinweg die Spring School, ein vierwöchiges Studienprogramm in Israel.¹³
- *Evangelische Kirche im Rheinland*: 3.000 Studierende an sechs Standorten finden geistliche und theologische Angebote durch die ESG-Pfarrämter mit landeskirchlicher Koordination, Vernetzung und Beratung.¹⁴
- *Evangelische Kirche in Mitteldeutschland*: 600 Studierende an drei Standorten werden eingeladen zu Veranstaltungen der ESGn, Bildungseinrichtungen und der Religionslehrkräftefortbildung.¹⁵
- *Evangelische Landeskirche in Baden*: 750 Studierende an drei Standorten sind vor Ort zu Angeboten der Schulreferate und Dekanate eingeladen. Landeskirchlich gibt es eine 25 %-Stelle zur Koordination. Verpflichtend als Voraussetzung für die Vokation ist die Teilnahme an mindestens einer der

¹¹ Vgl. Claudia Andrews, Tabellarische Übersicht der Modelle der Kirchlichen Begleitung in fünfzehn Landeskirchen, in: Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 10 (2022), 83–115. Zum Folgenden siehe ebd.; auch eine Ausweitung auf die Perspektive von Promovierenden ist erkennbar, vgl. <https://comenius.de/produkt/zugehoerigkeit-kirchliche-begleitung-studierende-lehramt-evangelische-theologie/> [abgerufen am: 09. 12. 2022].

¹² Weiterführend: www.wegweiser-nordkirche.de/ [abgerufen am: 09. 12. 2022].

¹³ Weiterführend: www.mentorat.plus/ [abgerufen am: 09. 12. 2022].

¹⁴ Weiterführend: <https://meine.ekir.de/lehramt/blog/2019/09/11/kirchliche-begleitung-studierende-ev-religionslehre/> [abgerufen am: 09. 12. 2022].

¹⁵ Weiterführend: www.religionsunterricht-ekm.de/studium/ [abgerufen am: 09. 12. 2022].

jährlich stattfindenden landeskirchlichen Tagungen zu Themen der Theologie, Kirche und persönlichen Entwicklung.¹⁶

1.2.2 Leitlinien kirchlicher Begleitung

Angesichts dieser disparaten Lage haben sich die zuständigen Personen(gruppen) um »Leitlinien für die kirchliche Begleitung von Studierenden der Evangelischen Theologie für das Lehramt«¹⁷ bemüht (vgl. Tab. 2). Die Leitlinien wurden von der Konferenz der Referentinnen und Referenten für Bildungs-, Erziehungs- und Schulfragen in den Gliedkirchen der EKD (BESRK) am 13./14. Juni 2019 und von der Kirchenkonferenz der EKD am 4./5. September 2019 zustimmend zur Kenntnis genommen. Mit dem Evangelisch-theologischen Fakultätentag (E-TFT) und der Konferenz der Institute für Evangelische Theologie (KIET) wurde der Text inhaltlich abgestimmt.¹⁸

Darin heißt es zunächst: »In den Gliedkirchen der EKD werden verschiedene Modelle der Studierendenbegleitung praktiziert. Die folgenden Leitlinien beschreiben gemeinsame Grundlagen und Aufgaben. (...) Näheres zur inhaltlichen Ausgestaltung, zum zeitlichen Umfang und zum Grad der Verbindlichkeit regeln die einzelnen Landeskirchen.«¹⁹ Im Weiteren werden folgende Aufgaben ausgewiesen:²⁰

Tab. 2: Aufgaben der kirchlichen Studierendenbegleitung

1. Die kirchliche Begleitung bietet den notwendigen Raum dafür, die besondere Rolle als Religionslehrerin bzw. Religionslehrer schon in der Studienzeit prospektiv kennenzulernen und mit anderen zu reflektieren. Sie dient damit auch der Ausbildung einer beruflichen Identität.
2. Im Rahmen der Studierendenbegleitung wird auch thematisiert, welche Rechte die evangelischen Landeskirchen in der Begleitung und Aufsicht des Faches Evangelische Religion haben und welche persönlichen und fachlichen Erwartungen sich daraus an die Lehrpersonen ergeben.
3. Da Religionslehrkräfte in ihrem Dienst immer wieder auch existenziell von Schülerinnen und Schülern angefragt werden und dann herausgefordert sind, persönlich Stellung zu beziehen, bietet die kirchliche Begleitung zugleich Raum für das Gespräch

¹⁶ Weiterführend: www.ekiba.de/religionsunterricht-3/studierendenbegleitung/ [abgerufen am: 09.12.2022].

¹⁷ Zum Text vgl. Claudia Andrews/Thomas Böhme (Hg.), Leitlinien für die kirchliche Begleitung von Studierenden der Evangelischen Theologie für das Lehramt, in: Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 8 (2020), 78–81.

¹⁸ A. a. O., 78.

¹⁹ Ebd.

²⁰ A. a. O., 79.

über existenzielle Fragen des Glaubens und die Weiterentwicklung der eigenen religiösen Sprachfähigkeit als evangelische Christin bzw. evangelischer Christ.
4. Wo Religionslehrkräfte Gottesdienste, Andachten und andere liturgische Formen in Schule (mit)gestalten, kann die kirchliche Begleitung auch hierfür erste Anregungen geben und Räume zum Probehandeln eröffnen. Ein mögliches Angebot ist ebenso ein Seminar zum Thema Schulseelsorge.
5. Die kirchliche Begleitung kann auch weitergehende Kontakte zu kirchlichen und diakonischen Einrichtungen und Kirchengemeinden vor Ort bieten, Praktikumsphasen vermitteln und durch Exkursionen, Klosterzeiten, Pilger- und andere Studienfahrten tiefergehende Erfahrungen mit kirchlichem Leben und christlichen Inhalten ermöglichen.
6. In der kirchlichen Begleitung erfahren Studierende darüber hinaus, welche Unterstützungs- und Fortbildungssysteme die Kirche bereithält, um Religionslehrkräfte in ihren Aufgaben zu fördern und zu stärken.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Gliedkirchen durch ihre Begleitprogramme einen Beitrag zur Ausbildung eines professionellen Rollenverständnisses als spätere Religionslehrkraft leisten und die Entwicklung einer beruflichen Identität im Sinne der Empfehlungen zu den theologisch-religionspädagogischen Kompetenzen²¹ fördern wollen.²² Die Vielfalt der Ansätze und Programme spiegelt dabei die Unterschiedlichkeit der Schulkontexte ebenso wie die verschiedenen Staats-Kirchenverhältnisse in den einzelnen Bundesländern.

²¹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung [= EKD-Texte 96], Hannover 2009.

²² Vgl. Marc Wischnowsky, Zur Frage der Identität im Kontext evangelischen Bildungshandelns, in: Schnittstelle Schule. Impulse evangelischer Bildungspraxis 10 (2022), 60–64.

2 Empirische Befunde zur Kenntnis und Nutzung des kirchlichen Begleitprogramms im Kontext von Motivlagen, Konfessionsverständnis und Kirchenbezug²³

2.1 Konfessionelle Unterschiede

Die »Sicht auf Kirche« ist bei Studierenden der evangelischen Theologie eine ausgeprägt andere als bei Studierenden der katholischen Theologie.²⁴ – Diese erste These ergibt sich aus der qualitativen Auswertung von insgesamt 431 studentischen Texten zum Schreibimpuls: »Evangelisch/Katholisch bedeutet für mich ...«. ²⁵ Zunächst ist augenfällig, dass sich die Studierenden Katholische Theologie deutlich auskunftsfreudiger zeigen. Während Studierende beider Konfessionen in einer ersten Kategorie »Individuum und Gemeinschaft« hinsichtlich des Wechselspiels von Gemeinschaft und christlich geprägter Lebenshaltung reflektieren und in zweiter Kategorie die Rolle und Funktion von »Glaube« thematisieren, unterscheiden sich die Antworten der Studierenden Katholische Theologie dort eklatant, wo in einer dritten Kategorie implizite und explizite Formen von »Abgrenzung« beschrieben werden. Diese erfolgen im Unterschied zu den Studierenden Evangelische Theologie jedoch nicht ausschließlich als Abgrenzung nach »außen« (im Sinne eines »wir im Unterschied zu den anderen«), sondern überwiegend als Distanznahme nach »innen« (im Sinne eines »wir und unsere Baustellen«), wobei sich die Kritik an der katholischen Kirche sowohl an ihrem Erscheinungsbild als auch an konkreten Inhalten festmacht.²⁶

²³ Die hier referierten Befunde stammen aus der in den Jahren 2015 bis 2020 durchgeführten Niedersachsen-Studie, bestehend aus mehreren, inhaltlich zusammenhängenden empirischen Untersuchungen über sämtliche Hochschulstandorte des Landes hinweg und zu unterschiedlichen Messzeitpunkten. Diese wurden ergänzt um eine Metaanalyse bislang vorfindlicher Untersuchungen zu Studienmotiven, die eine Gesamtstichprobe von 9.000 Lehramtsstudierenden umfasst; vgl. Monika E. Fuchs/Florian Wiedemann (Hg.), »Ich studiere Theologie, weil ...«. Studienmotive, Lernausgangslagen und Konfessionsbezug von Lehramtsstudierenden, Stuttgart 2022.

²⁴ Vgl. hierzu auch den Hinweis von Annette Scheunpflug (in diesem Band) zur Diskrepanz zwischen Glaube und Amtskirche, die – das zeigen die Befunde hier – konfessionell noch einmal deutlich unterschiedlich gelagert ist.

²⁵ Die Texte (251 evangelisch, 180 katholisch) wurden jeweils bezogen auf die eigene Konfession verfasst.

²⁶ Vgl. Fuchs/Wiedemann, Ich studiere Theologie, 52–78, 136 f. Evangelischerseits ist überdies mit »Freiheit« eine vierte Kategorie zu identifizieren, vgl. ebd.

2.2 Existenzielles Interesse als relevantes Studienmotiv

*Das Studienmotiv »existenzielles Interesse« vermag als Bedarfsanzeige für Angebote kirchlicher Begleitung gelesen zu werden.*²⁷ – Die zweite These fußt auf der Auswertung von 493 studentischen Texten zum Schreibimpuls: »Ich studiere Evangelische/Katholische Theologie/Religion, weil ...«. ²⁸ Übereinstimmend für beide Konfessionen dokumentieren vier Kategorien die Studienmotive (1) fachinhaltliches Interesse, (2) fachdidaktisches Interesse/Interesse am Lehrberuf, (3) existenzielles Interesse/Sinnstiftung und Lebensdeutung sowie (4) pragmatisches Interesse.²⁹ Die Voten zum hier im Fokus stehenden existenziellen Interesse belegen einerseits Prägung und religiöse (Nicht-³⁰)Sozialisation.³¹ Damit verbunden ist andererseits eine Erwartungshaltung.³²

²⁷ Die quantitative Metaanalyse unterstreicht diesen Befund insofern, als »Interesse aufgrund des Glaubens« als eines von sechs globalen Studienmotiven erscheint (vgl. Fuchs/Wiedemann, Ich studiere Theologie, 148–150) und »Klarheit in Glaubensfragen« sowie »Vertiefung des Glaubens bzw. der Religiosität« als zwei von 14 Item-Gruppen der Studienmotive zu identifizieren sind (vgl. a. a. O., 151–176).

²⁸ Die Texte (311 evangelisch, 182 katholisch) wurden jeweils bezogen auf die eigene Konfession verfasst.

²⁹ Vgl. Fuchs/Wiedemann, Ich studiere Theologie, 78–115.

³⁰ »Ich studiere Ev. Theologie, weil ich meinen eigenen Glauben an Gott erweitern & manifestieren möchte, da ich nur sehr wenig an religiösen Erfahrungen mitbringe.« (OW1AA6); »Ich studiere ev. Theologie, weil in meiner Erziehung die Religion zwar eine Rolle gespielt hat, ich mich aber nicht viel damit auseinandergesetzt habe und das nachholen möchte.« (MS0AM9)

³¹ »Ich bin im christlichen Glauben groß geworden und habe seit meiner Kindheit an Gottesdiensten/Bibelkursen teilgenommen, Kinderbibelwochen und christliche Ferienlager besucht und später auch betreut. Deswegen ist mir wichtig, neues Wissen und Perspektiven zu finden, um auch meine eigene Meinung zum Glauben zu finden und meine eigenen Ansichten zu erkennen und nicht nur zu »glauben, weil ich es so kenne. Ich möchte, dass mein Glaube sich durch das Studium vertieft.« (KF1NS2); »Zudem glaube ich sehr an Gott, praktiziere dieses aber nicht regelmäßig. Aus diesem Grund möchte ich hier lernen wie ich mich besser drauf konzentrieren kann und besser meine Religion kennenlerne.« (EROTI1)

³² »Meine Motivation für das Theologiestudium liegt ebenso in der Hoffnung auf eine persönliche Glaubensentwicklung.« (PN2AH9); »Die bedeutendste Komponente ist mein persönlicher Konflikt. Im Rahmen meines Religionsstudiums möchte ich mich auf eine neue Reise mit Gott und der Welt begeben.« (KT2NM0); »weil ich meinen Glauben an Gott vertiefen möchte und mehr über meine Religion erfahren will« (SS1AS9); »Ich studiere in erster Linie für mich, da ich mich persönlich aber auch in meinem Glauben weiter entwickeln möchte.« (HH2EG2); »weil ich meinen Glauben festigen und vertiefen möchte. Ich hoffe, dass ich durch das Studium einen differenzierteren Blick auf mich und

Überdies stützen auch diese Befunde die These 1, insofern sich bei den Studierenden Katholische Theologie eine fünfte Kategorie der Auseinandersetzung mit ihrer Kirche bzw. mit »katholischem Glauben« auftut. Hier wäre zwingend zu prüfen, welche Konsequenzen das für die Arbeit des Mentorats haben kann, um nicht zu sagen haben muss.³³

2.3 Ungünstige Passungsverhältnisse

Die Passung zwischen Bedarfsanzeige, Angebotslage und Angebotsnutzung ist steigerungsfähig. – Während die beiden vorangegangenen Thesen sich auf die qualitative Befragung von Lehramtsstudierenden am Beginn ihres Studiums beziehen, ergibt sich diese dritte These aus der quantitativen Anschlussbefragung mit Studierenden der evangelischen Theologie im sechsten bis achten Fachsemester.³⁴ Auf die Frage, wie sie im Verlauf ihres Studiums auf das kirchliche Begleitprogramm aufmerksam wurden, zeigen sich mit 56 % mehr als die Hälfte der Theologiestudierenden über das Angebot gar nicht informiert. Evangelischerseits ist damit eine deutliche Anfrage an die »Werbung« für kirchliche Begleitprogramme zu stellen.

Das mit 26,4 % fortfolgend am häufigsten angewählte Item »Durch den/die für das Mentorat verantwortliche/n Pastor/in« zeigt immerhin, dass dort, wo das Angebot als solches erkannt wurde, es offensichtlich »ein Gesicht« hat.³⁵ Ebenfalls ernüchternd ist die Häufigkeit der Angebotsnutzung, insofern die Mehrheit

meine Religion und meinen Glauben ausbilden kann. Durch neue Informationen wird mein Glaube gefestigt und ich kann ihn näher beschreiben.« (SR2AU1); »weil ich gläubig bin und ich mich gerne damit beschäftige. Ich denke, dass ich Gott dadurch näher komme.« (BM1TS6)

³³ Diese Auseinandersetzung steht in einem Spannungsfeld, insofern die Studierenden »einerseits eine hohe Affinität zu ihrer Kirche empfinden, gute Erfahrungen gemacht haben und Formen von Beheimatung damit verbinden, dass sie andererseits aber Missstände und Geschlechterdiskrepanzen wahrnehmen und um ethische Themen und zeitgemäße Formate ringen. Vor diesem Hintergrund bewegt sich auch ihre Argumentation zwischen Verteidigungsmodus einerseits und Abgrenzungsmodus andererseits.« Deutlich wird, »inwiefern sich die Befragten selbst ins Verhältnis zu ihrer Kirche setzen (müssen), um davon ausgehend ihre Zielperspektive für diese Kirche und das, wofür sie (im Religionsunterricht) steht, zu definieren.« (Fuchs/Wiedemann, Ich studiere Theologie, 104)

³⁴ Vgl. zum Folgenden a. a. O., 131–134.

³⁵ Die weitere Verteilung ergibt 19,2 % »Durch Lehrende der Universität.«; 16 % »Durch Flyer/Werbematerial/Webseite.«; 13,6 % »Durch die ESG.«; 10,4 % »Durch Kommiliton/innen.«; vgl. a. a. O., 132.

der Befragten die Angebote gar nicht wahrnimmt. Die explorative Faktorenanalyse wiederum zeigt, dass diejenigen, die Programmangebote nutzen, die Breite der (in den Items beschriebenen) Angebote ausschöpfen.

3 Diskussionspunkte und zu markierende Desiderate

3.1 Kirchliche Begleitung braucht empirische Begleitforschung!

Setzt man nun die den Begleitprogrammen innewohnenden normativen Standards und kirchlichen Zielsetzungen ins Verhältnis zu den referierten empirischen Befunden und studentischen Bedarfsanzeigen, so erscheint die Schnittmenge beider deutlich ausbaufähig (vgl. Abb. 1). Die im Beitragstitel aufgeworfene Frage ist dahingehend zu beantworten, dass die kirchliche Begleitung zur Qualifikation von Studierenden bislang offensichtlich weniger beiträgt als sie beitragen könnte.

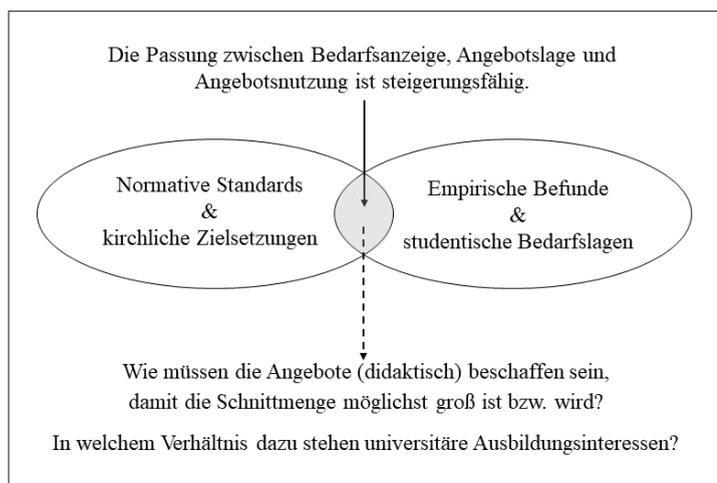


Abb. 1: Passungsverhältnis von Angebots- und Nutzungsinteressen

Angesichts der von den evangelischen Landeskirchen und der katholischen Kirche (und zwar in wachsendem Maße!³⁶) eingesetzten personellen wie monetären Ressourcen einerseits und des ungünstigen Passungsverhältnisses andererseits erscheint eine wissenschaftliche, empirisch-evaluative Begleitforschung mit dem Ziel der Weiterentwicklung kirchlicher Begleitprogramme für Lehr-

³⁶ Vgl. Anm. 11.

amtsstudierende dringlich geboten.³⁷ Mit Blick auf den konfessionell divergierenden Kirchenbezug der Lehramtsstudierenden (vgl. 2.1) und unter Berücksichtigung der strukturell wie konzeptionell breiten Streuung der Angebote (vgl. 1.2.1) ist zu klären, inwiefern die avisierten Ziele erreicht werden, welche strukturellen Maßnahmen wie greifen und ob sich standort- bzw. personenunabhängige Variablen gelingender Mentoratsarbeit herauskristallisieren lassen.³⁸

3.2 Die Arbeit an der eigenen Theologie als *res mixta*?!

Darüber hinaus scheint unterbestimmt zu sein, wie sich universitäre Ausbildungsinteressen als gleichsam dritte Ellipse in diesem Feld (vgl. Abb. 1) verorten lassen. Die im Rahmen der Konsultation geführten Diskussionen um die Arbeit der Studierenden an einer eigenen Theologie³⁹ haben zwar deren Notwendigkeit in mehrfacher Hinsicht unterstrichen; zugleich blieb die Frage nach Ort und Zuständigkeit für eine geistliche bzw. spirituelle Begleitung und die damit einhergehende Schaffung von Freiräumen und Schutzräumen (als *safe spaces/forum internum*) merkwürdig *bliss*. Hier wäre die *res mixta* bezogen auf universitäre Lehre einerseits und Angebote des »Mentorats« andererseits grundständig zu verhandeln.⁴⁰

³⁷ Dieses bereits klar markierte Desiderat (vgl. Fuchs/Wiedemann, *Ich studiere Theologie*, 114f., 140) ist im Kontext dieses Bandes noch einmal um ein Vielfaches zu unterstreichen!

³⁸ Hier haben die Diskussionsbeiträge der am Workshop teilnehmenden Mentorinnen und Mentoren gezeigt, dass sich bspw. hinsichtlich der Organisationsstruktur gerade die konkrete Kontaktaufnahme mit den Studierenden als schwierig erweist und je regional bzw. standortgebunden zu lösen versucht wird. Darüber hinaus wurde erkennbar, dass die Person des Mentors bzw. der Mentorin als ein nicht zu unterschätzender Gelingens-, aber eben auch Misslingensfaktor wahrgenommen wird – auf den Punkt gefragt: Wer begleitet hier die Begleiter?

³⁹ Vgl. dazu die Überlegungen von Bernd Schröder (in diesem Band), der die Arbeit an der eigenen Theologie als organisierende Mitte der Religionslehrerbildung vorschlägt, sowie ergänzend die von Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik aufgeworfene Frage nach theologischen Elementaria (in diesem Band).

⁴⁰ Dabei betrifft die Klärung dessen im Weiteren auch und gerade die spirituell-religionspädagogische Kompetenz künftiger Religionslehrkräfte; vgl. Manfred L. Pirner, *Wie religiös müssen Religionslehrkräfte sein? Zur religiösen Kompetenz, Reflexionskompetenz und spirituell-religionspädagogischen Kompetenz*, in: Rita Burrichter u. a. (Hg.), *Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch*, Stuttgart 2012, 107–125.

Mindeststandards für alternative Zugänge zum Religionslehramt

Gudrun Neebe und Christoph Straub in Verbindung mit Matthias Otte

Vor dem Hintergrund des zunehmenden Lehrkräftemangels auch im Fach Evangelische Religion(slehre) werden in den einzelnen Landeskirchen für verschiedene Schularten diverse theologisch-religionspädagogische Qualifizierungsmaßnahmen von unterschiedlichen Akteuren angeboten. Allgemein sind dabei folgende Zielgruppen zu unterscheiden:

- staatliche Lehrkräfte an Schulen, die kein Theologiestudium/Studium der Religionspädagogik absolviert haben,
- Personen mit anderen Berufsqualifikationen, die bereits im regulären Unterricht (Lehrkraft-ersetzend) tätig sind,
- Absolvent:innen von diakonisch-gemeindepädagogischen Ausbildungsstätten, die in anderen religionspädagogischen Feldern außerhalb der Schule tätig sind,
- arbeitstechnische und musisch-technische Lehrer:innen, z.B. an Berufsbildenden Schulen,
- Personen, die in anderen Berufsfeldern ausgebildet wurden bzw. tätig waren und einen Quereinstieg in die Schule anstreben.

An den Qualifizierungsmaßnahmen beteiligen sich und arbeiten darin zusammen: Evangelisch-theologische Fakultäten bzw. Institute, kirchliche Hochschulen, religionspädagogische Institute, staatliche Lehrerbildungseinrichtungen, Schuldekanate sowie vergleichbare Einrichtungen. Die Vielfalt der Qualifizierungsmaßnahmen zeigt sich ebenfalls in den verschiedenen Veranstaltungsformen, die je nach Zielgruppe variieren. Dies sind z.B. ein Erweiterungsstudium, Studenttage, Präsenzwochen, Selbststudium zu Hause, E-Learning oder Unterrichtshospitationen. Je nach Qualifizierungsmaßnahme unterscheiden sich in einer großen Bandbreite auch die zu erbringenden Leistungen: verpflichtende Teilnahme an Kurseinheiten, Dokumentation der regionalen unterrichtlichen Begleitung (Unterrichtsberatung), Lerntagebuch, Reflexionsgespräch, Bearbeitung eines fachwissenschaftlichen Themas (Hausarbeit), mündliche Prüfung, Lehrprobe etc.

Zu berücksichtigen ist weiterhin, dass sich Standards, Umfang und Leistungsnachweise, die für eine Qualifizierung für den Religionsunterricht erforderlich sind und damit eine zentrale Bedingung für die Erteilung einer kirchlichen Bevollmächtigung (*Vocatio*) darstellen, regional generell unterscheiden. Schließlich ist zu bedenken, dass die Qualifizierungsmaßnahmen sich an den zwischen den Landeskirchen und den Kultusministerien in den Bundesländern vereinbarten Richtlinien orientieren müssen und dadurch auch staatlich anerkannt werden.

In dieser Situation bestand die Herausforderung, eine grundlegende Orientierung für die Durchführung von kirchlich (mit)verantworteten Qualifizierungsmaßnahmen hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen, des zeitlichen Umfangs und der zu erbringenden Leistungen zu geben, um somit auch eine bestimmte Vergleichbarkeit über die landeskirchlichen Regionen und zugehörigen Bundesländer hinweg zu ermöglichen. Dazu wurde von der Konferenz der Referentinnen und Referenten für Bildungs-, Erziehungs- und Schulfragen in den Gliedkirchen der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) in enger Abstimmung mit der Gemischten Kommission aus theologischen Fakultäten bzw. Instituten und Kirchen zur Reform des Theologiestudiums im Bereich des Religionslehramts eine AG zur Erarbeitung von Empfehlungen für Mindeststandards für solche Maßnahmen eingesetzt. Nach einem differenzierten Beratungsprozess wurden diese Empfehlungen mittlerweile von der Kirchenkonferenz der EKD beschlossen.¹ Sie beschreiben Kompetenzen, Themen und Inhalte, den zeitlichen Umfang sowie die Umsetzung der kirchlichen Qualifizierung zur Erteilung von Evangelischem Religionsunterricht in der Primar- und Sekundarstufe. Im Blick sind hier in erster Linie Maßnahmen für Lehrkräfte anderer Fächer mit Lehrbefähigung für allgemeinbildende oder berufsbildende Schulen sowie Personen mit anderen Berufsqualifikationen, die im regulären Unterricht (Lehrkraft-ersetzend) tätig sind. Zentral ist dabei die Aneignung grundlegender personaler, theologischer und religionspädagogischer Kompetenzen. Übergreifend geht es um vernetzendes Denken, hermeneutische Kompetenz, theologische Reflexions- und Urteilsfähigkeit sowie die Fähigkeit zur eigenen theologischen Positionierung und Diskussion der Gründe.

Angesichts der sinkenden finanziellen Ressourcen ist zu überlegen, inwieweit (kirchliche) Qualifizierungsmaßnahmen über die Landeskirchen hinweg Bundesland-bezogen vernetzt und kooperativ durchgeführt werden können. Ferner ist zu prüfen, inwieweit Personen, die in anderen Berufsfeldern ausgebildet wurden bzw. tätig waren, ebenfalls ein Qualifizierungsangebot – ggf. auch in Kooperation mit universitären Einrichtungen – erhalten können, um so dem zunehmenden Mangel an Religionslehrkräften entgegenzuwirken.

¹ www.ekd.de/ekd_de/ds_doc/Mindeststandards_Kirchliche_RL_Qualifizierung.pdf
[letzter Abruf: 01.09.2023].

V Rückblick und Ausblick

Einleitung

Matthias Otte und Helmut Schwier

Tagungsbeobachtung, Rückblick und Ausblick kennzeichnen die abschließenden Beiträge der Konsultation. In Heidelberg wurden sie in einem Podiumsgespräch vorgetragen und für die Publikation entsprechend ausgearbeitet. Aus unterschiedlichen institutionellen Perspektiven werden Schwerpunkte der Tagung, aber auch erste Aufgaben der Weiterarbeit benannt. Diese sind, hier nur exemplarisch angedeutet, unter anderem:

- Verhältnisbestimmung unterschiedlicher Kompetenzen (E-TFT, KThF, Kirchen)
- Überprüfung der Studieninhalte (E-TFT, KIET, AEED, Referendare, Kirchen)
- Neuausrichtung des Theologiestudiums (E-TFT, KThF, Kirchen)
- Stärkere Verbindung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik (Referendare, Kirchen)
- Notwendigkeit lebenslangen Lernens und ihre berufsbiographischen Chancen (E-TFT, KIET, zweite Ausbildungsphase, AEED, Studierende, Referendare)
- Frage nach Theologie als organisierender Mitte (E-TFT, KThF, zweite Ausbildungsphase, AEED, Referendare, Kirchen)
- Kollegialität verschiedener Dienste (KIET)
- Verstärkung ökumenischer Zusammenarbeit (KIET, KThF, AEED, BKRK, Kirchen)
- Konzeptionelle Wahrnehmung der Pluralität von Religionsunterricht (zweite Ausbildungsphase)
- Werbung für das Theologiestudium, nicht zuletzt angesichts der Unterrichtslücken (BKRK, Kirchen)
- Lehrkräftemangel und unterschiedliche Anstellungsverhältnisse (Studierende, Kirchen)
- Praxisphasen und Begleitung der Praktika (Studierende, Referendare)
- Verstärkung oder Veränderung der (kirchlichen) Mentorate und Studierendenbegleitung? (Studierende, KThF)
- Konfession und Positionalität (KThF, Referendare, Kirchen)

Deutlich wurde eine große Übereinstimmung, das Theologiestudium insgesamt und dessen Inhalte im Einzelnen immer wieder neu zu überprüfen, gegenwartshermeneutische Zugänge zu stärken und die unterschiedlichen, bereits bestehenden Kooperationen von Theologie und Pädagogik, Schule und Kirche, erster, zweiter und dritter Ausbildungsphase weiter zu stärken und auszubauen. Schließlich entstand im Zusammenhang von Beratungen der evangelischen Gemischten Kommission II zur Reform des Theologiestudiums im Nachgang in Thesen ein Diskussionsbeitrag der beiden Autorinnen zu den Schlußfolgerungen aus der Konsultation.

Tagungsrückblick aus der Perspektive des »Evangelisch-theologischen Fakultätentages (E-TFT)«

Judith Gärtner

Bereits das Tagungsprogramm der Konsultation zeigt die großen Herausforderungen auf, die angegangen werden müssen, um den evangelischen Religionsunterricht aufgrund der sich verändernden religiösen Situationen und Sozialisierungen neu denken zu können und um die vielfältigen komplexen Problemlagen einzufangen.

Der Startpunkt war die Situationsanalyse, die die transformierten religiösen Landschaften in den Blick genommen und bei den Religionslehrkräften angesetzt hat. Leitend war die Ausgangsbeobachtung von sich verändernden Sozialisationsbedingungen der Lehramtsstudierenden, da diese auf der einen Seite weniger Traditionswissen mitbringen, auf der anderen Seite aber andere Kompetenzen wie z.B. Umgang mit Social Media etc. aufweisen. Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel haben hier eine Lagebeschreibung geboten, in der deutlich geworden ist, dass die Studierenden mit religiösen Motiven das Studium beginnen, aber während des Studiums die eigene Religiosität deutlich abnimmt. Zu fragen ist dann im Folgenden, wie Studierende in ihrem Studium und in der Schule zu ihrer eigenen Positionalität finden, um als Lehrkräfte mit eigenen reflektierten religiösen Positionen sichtbar und sprachfähig zu werden.

Die darauffolgende zweite Lagebeschreibung hat beim Religionsunterricht selbst, seinen Grundlagen, den Leitideen sowie den KMK-Standards angesetzt und sich der Grundfrage gestellt, wie man auf die komplexer gewordenen religiösen Landschaften reagieren kann. Denn zum einen differenzieren sich die Kompetenzanforderungen zunehmend aus. Zum anderen ist pure Addition von Kompetenzanforderungen keine Lösung. David Käbisch und Mirjam Schambeck haben mit dem für die Mathematikdidaktik entwickelten COAKTIV-Modell weiterführende Impulse gegeben, um konzeptionell auf diese Situation reagieren zu können. Dabei haben sie zwei Aspekte stark gemacht:

1. Der Lehrberuf ist eine Profession. Es handelt sich um eine erlernbare Fähigkeit, nämlich um die Grundkompetenz des Unterrichtens.
2. Der Beruf der Religionslehrkraft ist vom Unterrichten her zu bestimmen. Das bedeutet, dass der Religionsunterricht sich als Unterrichtsfach nicht kate-

gorial von anderen Fächern unterscheidet, wohl aber durch seine spezifische Sache.

Der Vorteil eines solchen Konzepts ist, dass die Verzahnung des Religionsunterrichts mit anderen Fächern über die Kompetenzen gegeben ist. Daraus folgt eine Vernetzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, die für das Studium ebenso eine Herausforderung ist wie die Verzahnung von Studium und Praxisanteilen. Beides muss aber angegangen werden. Hinzu kommt, dass ein Bezug zu den *Beliefs* der Schüler:innen sowie Lehrer:innen hergestellt werden muss. Dieses Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik auf der einen und den *Beliefs* auf der anderen Seite ist m.E. noch genauer zu bestimmen, damit die Lehrkräfte sowie die Schüler:innen eine Sprachfähigkeit im Hinblick auf ihre eigenen *Beliefs* ausbilden können und dies als Prozess religiöser Bildung verstanden werden kann.

Auf dieser Basis ist dann eine weitere Perspektive eingebracht worden, die bei dem Selbstverständnis der Religionslehrkräfte ansetzt. Zu beschreiben ist, wie man sich die Professionalität von Religionslehrkräften vorstellen kann. Annette Scheunpflug hat hier eine äußerst hilfreiche Orientierung der verschiedenen Modelle aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive geboten, indem sie das der COACTIV-Studie zugrunde liegende Kompetenzmodell von Baumert und Kunter, das strukturtheoretische Modell von Colin Cramer sowie den Fähigkeitsansatz (*capability approach*) von Amartya Sen und Martha Nussbaum für die Debatte um eine Neuausrichtung des evangelischen Religionsunterrichts fruchtbar gemacht hat. Vor diesem Hintergrund hat sie eine Zukunft der Lehrer:innenprofessionalität entworfen. Diese zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

1. Durch Inhaltlichkeit: Hier geht es um die Vision einer lebenswerten Welt, in der die Kommunikation der Vision des Lebens in seiner ganzen Fülle zur Sprache gebracht wird.
2. Durch Orientierung in Komplexität: Lehrer:innen befähigen die Schüler:innen zum Umgang mit Vieldeutigkeit und fördern die Fähigkeit zur Kontextualisierung als hermeneutische Kompetenz und Deutung in eigenen Lebenskontexten. Dazu gehören auch epistemologische Herausforderungen wie Digitalität und Globalität.
3. Durch den Umgang mit *superstructured Organisation*: Das bedeutet die Fähigkeit, sich im Spannungsfeld von lokaler Eingebundenheit, z.B. der Schulgemeinde, und pluralen Organisationsstrukturen wie der Amtskirche sichtbar zu machen.

Damit ist die Lehrer:innenprofessionalität sowohl in der Spannung von personaler Kompetenz, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen sowie zwischen Schule und Kirche zu beschreiben. Entscheidend scheint mir zu betonen, dass

alle drei Modelle das Moment des Kontingenten im Unterrichtsprozess reflektieren und als einen wesentlichen Teil der Lehrer:innenprofessionalität verstehen. Dieses liegt a) im Kompetenzmodell von Baumert und Kunter im Übergang von Wissen zu Können, b) im Strukturmodell, das auf personale Kompetenz zielt, im Wissen um die Autonomie, c) im Fähigkeitsansatz im Wissen um die Rahmenbedingungen, die personale Ressourcen und Kompetenzen beeinflussen.

Auf dieser Basis hat dann Bernd Schröder die Frage gestellt, welche Religionslehrer:innen guter Religionsunterricht braucht. Die Leitbilder für gute Religionslehrer:innen weisen ein Spektrum berufsbezogener Kompetenzen, fachdidaktischer Kompetenzen, berufliches Selbstkonzept und glaubwürdige Persönlichkeit aus. Das ist in nuce, was die COACTIV-Studie beinhaltet. Der Streit beginnt bei der Konkretion und geht von den Maßgaben für die Ausbildung bis hin zur Frage nach der Mindestausstattung der Institute. Um nicht bei der Defizitanalyse stehen zu bleiben, hat Bernd Schröder drei Forderungen formuliert: Erstens sollten wir eine Neufassung der Leitbilder in Angriff nehmen, die die realen Begebenheiten in den Blick nehmen. Zweitens sollte die Möglichkeit eines Selfassessments geprüft werden, um eine passgenauere Gewinnung von Studierenden zu ermöglichen. Drittens sollte die theologische Arbeit als Brücke zwischen Fachwissen und den Beliefs der Religionslehrkräfte verstärkt werden, z. B. indem im Verlauf des Studiums an einer eigenen Theologie gearbeitet wird und dies als organisierende Mitte des Studiums verstanden wird.

Es sind aber nicht nur die Qualität des Religionsunterrichts, sondern auch seine Formate, die in den letzten Jahren entwickelt und z. T. auch kontrovers diskutiert worden sind. Denn die sich verändernde soziokulturelle Lage führt unweigerlich zu der Frage nach der Form des Religionsunterrichts, die in den Bundesländern und z. T. auch in den Schulen selbst zu durchaus unterschiedlichen Entwicklungen geführt hat. Die Spannweite reicht hier von konfessionellem Religionsunterricht bis hin zum religionskundlichen Religionsunterricht und ist jeweils mit unterschiedlichen Kompetenzanforderungen an die Lehrkräfte sowie mit unterschiedlicher Kompetenzvermittlung an die Kinder bzw. Jugendlichen verbunden. Zu den unterschiedlichen Formen wurde in parallelen Workshops diskutiert. Dabei bleibt die Frage, da es keine Auswertung der Workshops gab, ob es hier nur um die Wahrnehmung der Pluralität der Formen geht, die ja z. T. auch in Spannung zueinander stehen, wie konfessioneller Religionsunterricht und religionskundlicher Religionsunterricht, oder ob man diesen Ansatz nicht noch stärker in Richtung einer Bestandsaufnahme und Analyse der jeweils grundlegenden Kompetenzen hätte voranbringen können. Denn so unterschiedlich ausdifferenziert die Formate auch sind, so sehr bleibt doch das im vorherigen Slot diskutierte Problem eines geringen Zeitkontingents in den Lehramtsstudiengängen und damit die Frage nach dem Professionalisierungsprozess der Lehrkräfte relevant. Neben den Fragen nach der Ausrichtung evangelischen Religionsunterrichts wächst die Bedeutung einer multikulturellen sowie

multireligiösen Gesellschaft für den evangelischen Religionsunterricht. Interkulturelle sowie interreligiöse Lernprozesse werden wichtiger. Die angebotenen Perspektiven in den Workshops reichten vom Islam über die Schweiz nach England und Finnland. Es war anregend, sich mit diesen »good practice«-Beispielen auseinanderzusetzen und sich bereichern zu lassen.

Auf diese Perspektiven folgte die Frage, wie das Studium anders und neu gedacht werden kann. Andreas Kubik und Gregor Etzelmüller haben einen Entwurf vorgelegt, der fünf Aspekte in den Blick nimmt: Erstens wird da Studium als Professionswissenschaft mit einer eigenen besonderen Gestalt bezogen auf den späteren Lehramtsberuf verstanden. Daher gehört zur Professionalität, die zukünftige Rolle und Persönlichkeit von Lehrkräften auszubilden und die Studierenden zur selbstständigen Erschließung theologischer Themen zu befähigen. Zweitens ist die didaktische Haltung der pädagogischen Lehrkraft relevant, um Studierende in ihrem Berufswunsch ernst zu nehmen und um sie in ihrer interdisziplinären Kompetenz wahrzunehmen und zu stärken. Drittens bedeutet dies für die Ausgestaltung der Institute für Evangelische Theologie die Zunahme konfessionell kooperativer Erwartungen, sodass neben den klassischen Fächern eine profilbildende Professur zu fordern ist. Viertens sind die geänderten Sozialisationsbedingungen der Studierenden zu berücksichtigen. Das heißt, dass weniger Traditionswissen vorausgesetzt werden kann. Zu fragen ist daher, welche Kenntnisse eine sehr diverse Studierendenschaft braucht. Daraus folgen fünftens Vorschläge für die Umgestaltung der Studieneingangsphase, die drei Kurse beinhaltet: a) eine Bibelkunde, die wesentliche Zusammenhänge der biblischen Überlieferungen herausarbeitet und »Wissensnetze« inhaltlicher Prägung aufbaut; b) einen Kurs, in dem es um christliche Kulturprägung versus Säkularisierung geht; c) einen Kurs, der einen Überblick über die »christliche story« in subjektiver Brechung anbietet. Dies bedeutet letztlich eine elementare Darstellung einer christlichen Dogmatik bzw. einer engagierten Christentumskunde zu unterrichten.

Auf die sich daran anschließende Frage, wie eine solche Reform zu organisieren ist, hat Helmut Schwier eine Doppelstruktur vorgeschlagen. Auf der einen Seite handelt es sich bei Studienreformen um einen ständigen Prozess, der in den jeweiligen Gremien bearbeitet wird. Auf der anderen Seite braucht es aber eine Perspektive, die sich gerade nicht in den gewohnten Strukturen bewegt, sondern davon unabhängig die Lehramtsstudiengänge anschauen kann. Vorgeschlagen wird ein ökumenisch zusammengesetzter Think Tank, der das Studium neu und hermeneutisch von Gegenwartsfragen her denkt. Diese beiden Reformprozesse müssen aber miteinander ins Gespräch gebracht werden.

Neben dem Blick auf das große Ganze ist die Diskussion um die Reform der Religionslehramtsausbildung seit Jahren von strittigen Detailfragen geprägt. Dabei ermöglichen gerade diese Fragen eine Diskussion um die Aufgaben, die Ideale und Defizite in der Ausbildung. Daher ergänzen diese Themen nicht im

Sinne einfacher Add-ons die Frage nach der Reform des Studiums, sondern können diese als kritische Reflexion begleiten und brauchen vor allem die Verständigung.

Folgt man also dem Bogen der Tagung, haben bereits die Situationsanalysen in den ersten Slots die Notwendigkeit eines grundlegenden Nachdenkens über die Ausbildung von Religionslehrkräften deutlich vor Augen geführt. Die Ausführungen zur Kompetenzorientierung, wie sie in den Referaten von David Käbisch, Mirjam Schambeck, Annette Scheunpflug und Bernd Schröder vorgeschlagen und in den Responses diskutiert wurden, stellen aus Sicht des E-TFT entscheidende Impulse für eine Weiterarbeit dar. Hier gilt es, Wege zu finden, in denen die sich verändernden religiösen Situationen und Sozialisationsbedingungen so analysiert und ausgewertet werden können, dass sie zu veränderten Standards und Kompetenzen in Studium und Ausbildung von Religionslehrkräften führen können. Konkret kann dies bedeuten:

1. Es muss an der Verhältnisbestimmung der unterschiedlichen Kompetenzen weitergearbeitet werden. Auf der Grundlage des COAKTIV-Modells betrifft dies vor allem die Frage, wie die Wissenstypen mit den empirisch weniger gut zu fassenden Kompetenzen wie den Beliefs reflektiert und beschrieben werden können. Bernd Schröder hat hier mit der Entwicklung einer eigenen Theologie einen Vorschlag gemacht. Dieser Spur ist m. E. zu folgen, um dieses Anliegen zu konkretisieren. In diese Richtung sollten wir weiterdenken.
2. Aufgrund der wachsenden Herausforderungen durch eine zunehmend pluraler und diverser werdende Situation in den Schulen sind die Studienanforderungen anzupassen. Das bedeutet die kritische Überprüfung der Studieninhalte, bei der Zuwachs und Reduktion von Lerninhalten auszutarieren ist. Es bleibt daher die Frage nach der Reduktion. Entscheidend ist dabei m. E., wie wir die Vermittlung von Fachwissen exemplarisch strukturieren und mit den Fachdidaktiken ins Verhältnis bringen. In diesem Spannungsfeld müsste weitergearbeitet werden, um notwendige hermeneutische Kompetenzen für komplexer gewordene religiöse Landschaften zu erheben.
3. Neben der Frage nach dem großen Ganzen einer konzeptionellen Neuausrichtung des Studiums bleiben die sogenannten strittigen Themen zentral. Diese sind in den letzten Jahren nicht verstummt, weil sie etwas gezeigt haben: seien es Ideale, Defizite oder Herausforderungen an neue Situationen. Hier bleibt es eine Aufgabe, die Spannung zu halten zwischen der Notwendigkeit, neue Kompetenzen entsprechend der komplexer gewordenen religiösen Landschaften zu erlernen, ohne in den Modus des Addierens von Themen zu verfallen. Damit steht auch die Frage im Raum, was das Studium eigentlich ausmacht, welche hermeneutischen Kompetenzen erlernt werden müssen, was als verzichtbar ausgewiesen werden kann und wie mit exemplarischen Lernfeldern umzugehen ist.

4. Zentral ist m.E. die Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Verzahnung der Phasen aus den unterschiedlichen Perspektiven. Dies macht die Aufgabe der Reform der Ausbildung der Religionslehrkräfte nicht leichter, ist aber notwendig, um für die Kontinuität von Reflexionsprozessen und für die Nachhaltigkeit der Reformen zu sorgen.
5. Wie wollen wir aber diese Aufgabe, die Neuausrichtung des Studiums, organisieren? Hier ist es aus Sicht des E-TFT notwendig, nicht nur die Lehramtsstudiengänge, sondern ebenso die Pfarramtsstudiengänge in die Diskussion um eine Neuausrichtung miteinzubeziehen, da die unterschiedlichen Studiengänge in den Fakultäten ein großes Ganzes abbilden und nur als solches auch nachhaltig reformiert werden können.

Tagungsrückblick aus der Perspektive des »Katholisch-Theologischen Fakultätentages (KThF)«

Johanna Rahner und Konstantin Lindner

Welche Religionslehrer:innen braucht ein zukunftsfähiger Religionsunterricht und wie können diese auf die damit einhergehenden Erfordernisse in allen drei Phasen der Lehrer:innenbildung vorbereitet werden? Es darf durchaus als Novum bezeichnet werden, dass sich im Rahmen der Heidelberger Konsultation »Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert« Verantwortliche aus Hochschulen, Vorbereitungsdienst/Referendariat sowie aus der Fort- und Weiterbildung drei Tage lang in ökumenischer Verbundenheit über Transformationsprozesse, die den Berufsalltag evangelischer bzw. katholischer Religionslehrkräfte prägen, ausgetauscht und über darauf reagierende professionalisierungsbezogene Innovationsmaßnahmen diskutiert haben. Beeindruckend an diesen Beratungen war die wohlorchestrierte, viele relevante Perspektiven zum Klingen bringende Symphonie unterschiedlicher Stimmen und Kontexte der Religionslehrkräftebildung. Hervorzuheben ist das im Rahmen der Konsultation durchgängig ökumenisch verantwortete Interesse an der Identifikation von Kontrapunkten, die eine zukunftsweisende Neuausrichtung der Professionalisierung von Lehrkräften für Religionsunterricht an der öffentlichen Schule ermöglichen können. Inspiriert wurde dieses Setting ernsthaften Austarierens durch mehrere ökumenische Vortragstandems, aber auch die Integration bildungswissenschaftlicher, jüdischer und muslimischer, philosophischer sowie internationaler Perspektiven auf Kontexte religiöser Bildung und auf zukunftsbedeutsame Kompetenzen der Religionslehrkräfte.

Herausforderungen und Erwartungen

Globalisierung, Migration und ein sich zunehmend multikulturell und religiös plural verstehendes Umfeld haben die gesellschaftliche Relevanz des Themenfelds Religion und Glaube bei uns in den letzten drei Jahrzehnten grundlegend verändert. Die Formen von Religiosität sind vielgestaltiger geworden und quasi überall in ihrer Vielfalt erfahrbar. Der konfessionelle RU gerät unter Druck und

nicht wenige plädieren für eine überkonfessionelle, interreligiös orientierte Alternative. Hier dennoch für eine konfessionell imprägnierte Kompetenz in ökumenischer und interreligiöser Offenheit plädieren zu wollen, wirkt fast unzeitgemäß. Dennoch muss man eine Lanze dafür brechen und das nicht nur aus verfassungsrechtlichen Gründen.

Denn in einer Zeit, in der Heimat zum Plural geworden ist und Kulturen in einer auf den ersten Blick unaufhebbaren Fremdheit aufeinandertreffen, ist die Frage, wie Menschen unterschiedlicher Religionszugehörigkeiten miteinander friedlich leben, mit dem Plural religiöser und weltanschaulicher Einstellungen angemessen umgehen und unsere Gesellschaft auf Zukunft hin konstruktiv mitgestalten können, wohl die entscheidende Herausforderung. Das entscheidende hermeneutische Rüstzeug dafür ergibt sich aber – das mag manche vielleicht erstaunen – aus der Konfessionsgeschichte, und damit der Geschichte der christlichen Ökumene Europas.

Die Konfessionsgeschichte Europas als Lerngeschichte

Ohne Zweifel steht die staatsrechtlich verbürgte Bändigung des Konfliktpotentials der christlichen Konfessionen am Beginn des neuzeitlichen Europas. An dessen Wurzel finden sich aber auch die, gerade von den religiösen Minderheiten im Gefolge der Reformation erkämpften Werte von Toleranz, Religions-, Glaubens- und Gewissensfreiheit. Diese Tatsache macht auf das Entscheidende aufmerksam: dass die christlichen Konfessionen eben nicht im konfessionalistischen Gegeneinander stehen geblieben sind. Sie haben sich – aus der Mitte ihrer eigenen, religiösen Überzeugungen heraus – zunächst gegen die politische Instrumentalisierung der religiösen Differenzen zur Wehr gesetzt. Schritt für Schritt finden sie dann aus der eigenen, apologetischen Selbstverteidigung heraus; fangen an, dem anderen nicht abwertend, sondern wertschätzend zu begegnen; lernen, seine Position zu respektieren, in einen Dialog einzutreten und beginnen, sich selbst zu verändern. Sie finden letztlich zur Erkenntnis der gegenseitigen Bereicherung, die ihrerseits friedentiftend und toleranzbegründend wirkt. Dieser religiöse Lernprozess, der seinesgleichen in der Weltgeschichte sucht, entwickelt also eine Methode, die mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen produktiv umgeht, die nicht nur Respekt für die Position des anderen entwickelt, sondern auch die eigene Position wie den Blick auf das gemeinsam Bezeugte davon inspirieren lässt. Wer heute von religiöser Toleranz, von Glaubens- und Gewissensfreiheit etc. spricht, bewegt sich auf einem erkenntnistheoretischen Fundament, das ohne diese einzigartige, eben ökumenische Lerngeschichte nicht existierte.

Daher ist dieses ökumenische Erbe der Befähigung zu einem konstruktiven Miteinander indes nicht einfach eine geschichtliche Petitesse, sondern hat heuris-

tische und hermeneutische Konsequenzen. Eine sich daran orientierende Hermeneutik religiöser Kompetenzorientierung bleibt daher dieser Geschichte nicht nur verpflichtet, sie entwickelt gerade auf dieser Basis ein Modell des Zusammenkommen-Könnens und doch Verschieden-Bleiben-Dürfens, das sich nicht nur für das Miteinander der Konfessionen als trag- und lebensfähig erweist. Dieses Modell klammert den Wahrheits- und Bekenntnisanspruch des Glaubens epistemologisch nicht ein, sondern nimmt ihn ernst, bringt ihn in den Diskurs. Erst in einem dadurch geprägten Gefüge des gemeinsamen Voneinander-Lernen-Könnens, der Begegnung, bekommt auch ein ›interreligiöser Dialog‹ eine thematische Konzentration und eine existentielle Dynamik, die dazu befähigen, das Eigene auf eine neue Weise zu verstehen und das Andere besser kennenzulernen.

Wer aber könnte für solche Kompetenzen besser Rede und Antwort stehen als ein konfessionell imprägnierter RU in ökumenischer und interreligiöser Offenheit – positionell sicher stehend, aber mit einem offenen Horizont. In dieser Perspektive über den RU im 21. Jh. nachzudenken, sich dabei den genannten Herausforderungen zu stellen und in einen konstruktiven Diskurs einzutreten, waren die zentralen Aufgaben unserer Konsultation.

Bedenkenswertes

Im ernsthaft geführten, bisweilen auch Dissonanzen erzeugenden Vielklang wurden dabei unter anderem die Religionslehramtsstudierenden fokussiert (vgl. den Vortrag von Ulrich Riegel und Mirjam Zimmermann), die trotz vieler Unkenrufe nach wie vor auf Erfahrungen mit Religion und Glauben in ihrem Theologiestudium zurückgreifen können, wenngleich sie in dieser ersten Phase der Religionslehrer:innenbildung zu wenige Gelegenheiten für die Weiterentwicklung ihrer Religiosität wahrnehmen.

Mehrfach aufgegriffen wurde das im Rahmen ihrer mathematikdidaktischen COACTIV-Studien von Jürgen Baumert und Mareike Kunter entfaltete, kompetenztheoretische Modell professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften (vgl. die Vorträge von David Käbisch und Mirjam Schambeck sf, Annette Scheunpflug, Bernd Schröder): Dieses Modell verweist darauf, dass im Rahmen von Innovierungsprozessen nicht nur Überlegungen zum Professionswissen (zu welchem unter anderem fachwissenschaftliches und fachdidaktisches Wissen zählt), sondern auch dazu anzustellen sind, wie (angehenden) Lehrkräften ermöglicht werden kann, an ihren Überzeugungen sowie Werthaltungen, an ihren motivationalen Orientierungen zu arbeiten, aber auch Optionen der Selbstregulation zu generieren. D.h., eine Weiterentwicklung der Religionslehrkräftebildung kann nicht nur theologieinhärent, sondern muss im Gesamtsystem Lehrer:innenbildung reflektiert und von da her gestaltet werden.

Nicht zuletzt der von Annette Scheunpflug in den Konsultationsprozess eingebrachte Capability Approach (Amartya Sen; Martha Nussbaum) hat für die lehrer:innenbildungsbezogene Relevanz einer guten, Wohlergehen ermöglichenden, auch Grenzen integrierenden Lebensgestaltung sensibilisiert. Inwiefern und auf welche Weise dies in den drei Phasen der Religionslehrer:innenbildung unterstützt werden kann, gilt es deutlicher als bisher auszutarieren.

Bernd Schröder wiederum verwies auf zu bearbeitende Hindernisse auf dem Weg zu einer Neugestaltung der Religionslehrkräftebildung, die zugleich auf die in den nächsten Jahren anstehenden Veränderungen in der Ausgestaltung des konfessionellen Religionsunterrichts (Stichworte: konfessionelle Kooperation oder christlicher Religionsunterricht oder Religionsunterricht für alle) vorbereitet. Unter anderem eine bessere Ausstattung der religionslehrer:innenbildenden Einrichtungen, eine stärkere Verzahnung der drei Phasen, aber auch Maßnahmen zur Gewinnung passender Lehramtsstudierender seien notwendig. Schröders Ideen wie die Ermöglichung von Selfassessments vor Beginn des Religionslehramtsstudiums oder ein von (angehenden) Religionslehrkräften immer wieder einzuforderndes Arbeiten an der eigenen Theologie haben die Teilnehmenden ernsthaft erwogen.

In den Workshop-Phasen sowie in der Plakatpräsentation wurde ein spannendes Panorama an Referenzkontexten eröffnet, von welchen her Religionslehrer:innenbildung gedacht und wie bzw. worauf hin sie – auch in phasenübergreifender Hinsicht – innoviert werden kann.

Die von Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik präsentierten Überlegungen zur Ausgestaltung eines für die Anforderungen gegenwärtigen Religionslehrer:innen-Daseins professionalisierenden Theologiestudiums verwiesen auf die Verantwortung der Theolog:innen aller Disziplinen an den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen: Jede:r Dozierende müsse sich bzgl. ihrer/seiner lehramtsbezogenen Lehrveranstaltungen fragen, was diese zur religiösen Urteilsbildung und zur Ermöglichung eines guten Religionsunterrichts beitragen können. Religionslehramtsstudierende sollten dadurch Lust auf wissenschaftliche Durchdringung gewinnen – z. B. in Kursen, die sich der »subjektiv gebrochenen Story des christlichen Glaubens« nähern, aber auch durch Integration neuer Fächer ins Lehramtsstudium, namentlich der interkulturellen Theologie. Helmut Schwier mahnte in seiner Response standortspezifische Lösungen, aber auch eine von den beiden Fakultätentagen mittels ökumenischem Think Tank zu avisierende Reform des lehramtsspezifischen Theologiestudiums an, die trotz aller Angst vor Kürzungen der zukunftsorientierten Weiterentwicklung der Religionslehrer:innenbildung zuarbeitet.

Zukunftsweisend Erforderliches

Die dargelegten, in der Heidelberger Konsultation diskutierten Themen zeigen es eindrücklich an: Die Neugestaltung der Religionslehrkräftebildung steht an – und zwar in allen drei Phasen sowie ohne größeren Zeitverzug. Religionsbezogene, gesellschaftliche Transformationsprozesse sowie die damit einhergehenden Veränderungsnotwendigkeiten bezüglich des im Grundgesetz Art. 7 Abs. 3 garantierten konfessionellen Religionsunterrichts erfordern von allen verantwortlichen Akteur:innen entsprechende Anstrengungen; auch von Seiten des Katholisch-Theologischen Fakultätentags, der im Verbund mit dem Evangelisch-theologischen Fakultätentag seiner diesbezüglichen Verantwortung gerecht werden will. Erforderlich scheinen dabei Weiterentwicklungen in Bezug auf mehrere Perspektiven:

- Ein ökumenischer Gleichschritt ist unerlässlich. Evangelische sowie katholische Religionslehrer:innenbildung sind mit den gleichen Veränderungserfordernissen konfrontiert und können die dafür nötigen Innovationen im Verbund sicherlich kreativer entwickeln und gegenüber der Bildungspolitik sowie -administration profiliert vertreten – übrigens auch unter Berücksichtigung der Bedarfe der orthodoxen Religionslehrkräftebildung oder entsprechender Interessen anderer Religionsgemeinschaften.
- Für die Ausgestaltung der Religionslehramtsstudiengänge an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen sind die theologischen Fakultäten und Institute zuständig. Vor Ort gilt es zu überlegen, wie Religionslehramtsstudierenden das von Bernd Schröder in die Diskussion eingebrachte »Arbeiten an der eigenen Theologie« strukturell-curricular ermöglicht werden kann. Möglichkeiten wie E-Portfolios, die künftig verstärkt in der Lehrer:innenbildung zum Einsatz kommen werden, bieten hierbei digitale Unterstützung an, um die Entwicklung der eigenen Theologie über das Studium hinweg zu dokumentieren, aber auch in der Rückschau zu analysieren. Nicht zuletzt die Weiterführung dieses Arbeitens an der eigenen Theologie über das Referendariat hinweg im Berufsleben verspricht professionsbedeutsames Potenzial.
- Mit der eigenen Theologie einher geht das immer wieder im Rahmen der Konsultationsveranstaltung konstatierte Erfordernis zur Ausprägung einer reflektierten Positionalität (vgl. Stefanie Lorenzens Ausführungen) in Bezug auf Glaube und Religion. Dass Religionslehramtsstudierende, aber auch ausgebildete Religionslehrer:innen die dafür nötigen Erfahrungs- und Resonanzräume scheinbar immer weniger in den Angeboten ihrer Pfarrgemeinden finden, verweist darauf, dass auch die Kirchen den Religionslehrkräften gegenüber in der Pflicht sind. Kontraproduktiv in dieser Hinsicht erscheint es, auf derartige Bedarfe mit verpflichtenden kirchlichen Mentors- bzw. Studienbegleitveranstaltungen zu reagieren.

- Die Innovation der Religionslehrer:innenbildung sollte auf Basis von Ergebnissen der (Religions-)Lehrer:innenbildungsforschung angegangen werden. Hierbei ist die Lehrer:innenbildung als Ganzes zu berücksichtigen – nicht lediglich die theologisch-fachwissenschaftlich sowie religionsdidaktischen Anteile. Von Seiten der Verantwortlichen in jeder der drei Phasen der Religionslehrkräftebildung gilt es daher unter anderem, Angebote zu etablieren, die – ganz im Sinne des COACTIV-Modells – bspw. zu einer verstärkten Arbeit an den eigenen Werthaltungen oder zur Zielklärung der Gestaltung religiöser Lern- und Bildungsprozesse beitragen, aber auch in Orientierung am Capability Approach für Optionen gelingender Lebensgestaltung sensibilisieren.
- Insofern Lehrkräfte in entscheidender Weise dazu beitragen können, dass die ihnen anvertrauten Schüler:innen sich zu mündigen Subjekten entwickeln, die eine friedvolle und auch für zukünftige Generationen lebenswerte Welt mitgestalten, sollte Religionslehrer:innenbildung verstärkt die globale Dimension im Blick halten. Eine Orientierung an den »17 Zielen für nachhaltige Entwicklung«, aber auch an den »21st-Century Skills« kann dazu beitragen, die im Rahmen der Heidelberger Konsultation als notwendig erkannte Innovierung der Religionslehrkräftebildung mit interdisziplinärem und (welt-)gesellschaftsbedeutsamem Weitblick anzugehen.

Tagungsrückblick aus der Perspektive der »Konferenz der Institute für Evangelische Theologie (KIET)«

Gregor Etzelmüller

Zunächst: Es war gut, dass es diese Konsultation gegeben hat. Nachdem der Evangelisch-theologische Fakultätentag und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD) im Mai 2019 zu einer Konsultation »Pfarrer/in werden und sein« nach Hildesheim eingeladen hatte, war es folgerichtig, sich auch der theologischen Bildung und Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern zuzuwenden. Die Zahl derer, die Theologie auf Lehramt studieren, übersteigt die Zahl der Pfarramtsstudierenden bei Weitem; zudem sind Religionslehrerinnen und Religionslehrer für unzählige Schülerinnen und Schüler die zentrale, oftmals sogar die einzige Kontaktstelle zum Lebensfeld *Kirche und Christentum*. Dementsprechend sollten auch die Kirchen ein elementares Interesse an der theologischen Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern haben. Einerseits gibt es zwar die Gemischte Kommission für die Reform des Theologiestudiums Fachkommission II (Lehramtsstudiengänge), die unter Mitarbeit von Kolleg:innen aus den theologischen Instituten beachtliche Arbeit leistet, und die Konferenz der Referentinnen und Referenten für Bildungs-, Erziehungs- und Schulfragen in den Gliedkirchen der EKD (BESRK), andererseits wünschen sich aber viele Institute ein größeres Interesse der zuständigen Landeskirchen an ihrer Arbeit. Auch kirchliche Mentorate sind noch nicht flächendeckend eingeführt. Vielleicht könnte sich eine oftmals als relativ pastorenzentriert wahrgenommene Kirche durch Calvins Lehre von den vier kirchlichen Diensten daran erinnern lassen, dass es zum einen eines Nebeneinanders verschiedener kirchlicher Dienste bedarf,¹ zum anderen aber auch der Kollegialität dieser Dienste. Diese Kollegialität könnte sich zukünftig auch in einer größeren Durchlässigkeit der verschiedenen Berufsfelder darstellen: Wie gegenwärtig schon Pfarrerinnen und Pastoren im Schuldienst aktiv sind,

¹ In diesem Sinne möchte ich darauf hinweisen, dass zwischen den beiden genannten Konsultationen im Mai 2020 auch eine Tagung »Alles im Fluss – Berufsbild Kirchenmusik im 21. Jahrhundert« in Frankfurt a. M. stattgefunden hat; vgl. <https://miz.org/de/dokumente/alles-im-fluss>.

könnten auch Religionslehrerinnen und Religionslehrer in den Pfarrdienst übernommen werden.

Zweitens: Es war gut, dass diese Konsultation alle drei Ausbildungsphasen verzahnt in den Blick genommen hat. Vertreterinnen und Vertreter der zweiten und dritten Ausbildungsphase waren nicht nur als Hörerinnen und Hörer präsent, sondern auch als Vortragende und Mitgestaltende. Ich hatte den Eindruck: Das ist von vielen als Ausdruck einer Wertschätzung erlebt worden, die wir oftmals nicht hinreichend kommunizieren. Wenn es uns allen um Bildung geht und Bildung eine lebenslange Aufgabe ist, dann sollten wir uns als Player in einem Team verstehen. Es würde sich deshalb lohnen, einen intensiveren Austausch zwischen Instituten und Fachseminaren zu pflegen. In Gesprächen mit Fachberaterinnen und Fachberatern lässt sich schnell eruieren, was in der ersten Ausbildungsphase möglicherweise falsch läuft. Wenn es im Lehramtsstudium nicht nur um die Vermittlung von Fachwissen geht, sondern vor allem auch um die Bildung der Fähigkeit, sich jedes theologische Thema eigenständig zu erschließen, dann sollte umgekehrt auch in der dritten Ausbildungsphase die Vermittlung von Fachwissen ihren Ort finden. Hier geht es ebenso um eine Verschränkung der Ausbildungsphasen: Schon die erste sollte sich von der didaktischen Situation her verstehen, während die dritte die Möglichkeit bieten sollte, Fachwissen aufzufrischen. Meiner eigenen Erfahrung nach werden Angebote wie »Update Theologie« durchaus gerne wahrgenommen.

Drittens: Es war gut, dass diese Konsultation ökumenisch geöffnet war. An die Stelle des klassischen konfessionellen Religionsunterrichtes treten zunehmend konfessionell-kooperative Formate. In Niedersachsen planen die evangelischen Kirchen und katholischen Bistümer die Einführung eines sogenannten »Christlichen Religionsunterrichtes (CRU)«. Fairerweise muss man darauf hinweisen, dass evangelische Landeskirchen einerseits und die römisch-katholische Kirche andererseits auch in der Bundesrepublik Deutschland längst nicht mehr das Christentum abbilden. Darauf wurde auf der Konsultation zu Recht hingewiesen. Dass die ökumenische Anlage der Konsultation sachangemessen war, zeigten die beiden jeweils durch ein ökumenisches Tandem verantworteten Eröffnungsvorträge. Evangelische und katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer stehen vor denselben Herausforderungen; und evangelische und katholische Religionspädagogik suchen durchaus nach vergleichbaren Lösungsstrategien. Im Interesse einer ökumenischen Ehrlichkeit möchte ich aber darauf hinweisen, dass sich auf dem Kongress durchaus auch konfessionelle Differenzen gezeigt haben: Während katholische Kolleginnen und Kollegen mal lauter, mal leiser ihre Vermutung, mitunter Befürchtung, zum Ausdruck bringen, es in Zukunft zunehmend mit konservativeren Studierenden aus dem hochreligiösen Milieu zu tun zu bekommen, äußern sich evangelische Kolleginnen und Kollegen – und zwar unterschiedlicher theologischer Schulherkünfte – besorgt darüber, welche geringe Vertrautheit mit den eigenen Traditionen, mit biblischen

Überlieferungen, reformatorischem Erbe und evangelischem Gottesdienst und Liedgut überhaupt noch vorausgesetzt werden kann. Während katholische Religionslehrkräfte in der Historisierung theologischer Positionen nach wie vor einen Freiheitsgewinn gegenüber ihrer Amtskirche erkennen, fragen evangelische Religionslehrkräfte, wie es überhaupt noch gelingen kann, die Gegenwartsrelevanz des längst historisierten Stoffes des Religionsunterrichts aufzuzeigen. Während die katholische Religionspädagogik gegen einen befürchteten Durchgriff der Bischofskonferenz auf die Lehrpläne versucht, die Pluralität des Katholizismus im Religionsunterricht zum Ausdruck zu bringen, suchen die Konferenz der Institute für Evangelische Theologie (KIET) und der Evangelisch-theologische Fakultätentag nach einem Konsens, etwa im Blick auf die Frage der Positionalität im Religionsunterricht. Auf der einen Seite lässt sich ein Interesse an gesteigerter Pluralisierung erkennen, auf der anderen Seite eine Suche nach neuen Konsensen angesichts extrem gesteigerter Pluralität. Umgekehrt ist man als evangelische Theologin oder evangelischer Religionslehrer immer wieder erstaunt, wie viel im Katholizismus über Lagerschulen hinweg als selbstverständlich Geltendes vorausgesetzt werden kann. Es gehört zur ökumenischen Ehrlichkeit, diese Differenzen – man könnte auch sagen die Zeitverschobenheit – der Debatten innerhalb der römisch-katholischen und der evangelischen Theologie wahrzunehmen.

Da wir an den Instituten fast ausschließlich, aber auch an den Fakultäten mittlerweile oftmals mehrheitlich Lehramtsstudierende unterrichten, richtete sich die Tagung nicht nur an Religionspädagoginnen und Religionspädagogen, sondern an Lehrende aller theologischer Fächer. Aus der Gruppe der, wie man auf der Tagung gerne sagte, Fachwissenschaftler waren aber leider nur wenige präsent. Wenn man bedenkt, dass Theologie eine Professionswissenschaft ist (so der Sache nach schon Friedrich Schleiermacher) und damit in Umfang und Form von der späteren Berufspraxis der Studierenden mitgeprägt wird, ist das bedauerlich und bedenklich. Im Anschluss an Schleiermacher könnte man im Blick auf das Lehramtsstudium der Theologie formulieren: »Die christliche Theologie ist der Inbegriff derjenigen wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, ohne deren Anwendung ein guter Religionsunterricht nicht möglich ist.« Innerhalb der KIET sollten wir deshalb Konsultationsprozesse anstoßen, die im Gespräch zwischen sog. Fachwissenschaftler:innen und Religionspädagog:innen auszuloten versuchen, was die sich anbahnenden Entwicklungen des Religionslehrer:innenberufs für die Lehre in den exegetischen, historischen und systematischen Fächern bedeuten.

Als Nicht-Religionspädagoge fand ich beachtenswert, wie sehr die Religionspädagogik durch einen weitreichenden, auch ökumenisch geteilten Konsens gekennzeichnet ist. Alle Rednerinnen und Redner gingen davon aus, dass der Religionslehrer:innenberuf zunächst und zentral als eine Form des Lehrer:innenberufs zu verstehen sei. Die Betonung liegt hier eindeutig auf dem zweiten

Wort (Lehrer:in) und nicht auf dem ersten (Religion). Daraus folge, dass auch die Ausbildung sich zunächst als eine pädagogische verstehen muss: Im Lehramtsstudium der evangelischen Theologie würden wir zuallererst keine Theologinnen und Theologen, auch keine zukünftigen Wissenschaftler:innen ausbilden, sondern Lehrerinnen und Lehrer.

Meines Erachtens sollten wir auf diesen Konsens auf zweierlei Weise reagieren: Zum einen sollten sich sog. Fachwissenschaftler:innen durch ihn herausfordern lassen, sich in ihrer Lehre (und damit auch in der Forschung) stärker auf den zukünftigen Berufskontext ihrer Studierenden einzulassen: Diese wollen in der Regel nicht Wissenschaftler:innen werden und verstehen sich (zu Recht) nicht als Pastor:innen im Schuldienst. Zum anderen möchte ich aber fragen, ob wir unsere Studierenden hinreichend und sachangemessen auf ihre spätere Tätigkeit vorbereiten, wenn wir nicht das Besondere des Religionslehrer:innen-daseins mitreflektieren. Religionslehrer:innen sind eben nicht nur Teil des Lehrer:innenkollegiums, sondern auch der (oder präziser: einer) Kirche. Das spielt m. E. eine umso größere Rolle, umso weniger Pfarrerinnen und Pastoren an Schulen präsent sind. Auch das Thema des christlichen Religionsunterrichtes erinnert daran, dass sich der Religionsunterricht nicht einfach in den allgemeinen Fächerkanon fügt. Darauf verweist schon seine grundgesetzliche Absicherung. Wie die Theologie zwar einerseits ganz im Hause der Wissenschaften bei sich ist, aber andererseits auch ein Fremdkörper bleibt,² so sollten wir auch die Besonderheit des Religionsunterrichtes gegenüber den anderen Schulfächern weder verdrängen noch verschweigen, sondern mit den Studierenden aufarbeiten.

Die Erziehungswissenschaftlerin Prof. Dr. Annette Scheunpflug machte auf eine besondere Pointe der Position, den Religionslehrer:innenberuf vom allgemeinen Lehrer:innenberuf her zu verstehen, aufmerksam: Theologinnen und Theologen, Religionslehrerinnen und Religionslehrer sollten sich vermehrt auch in die allgemeine Lehrer:innenbildung in allen drei Ausbildungsphasen einbringen. Theologinnen und Religionslehrer brächten dafür nämlich von Hause aus – so ihre These – eine besondere Gabe mit: ihre hermeneutische, insbesondere auch ihre gegenwartshermeneutische Kompetenz.

Die Einsicht, dass es nicht nur eines besonderen Einsatzes für den Religionslehrer:innenberuf, sondern allgemein für den Lehrer:innenberuf bedarf, durchzog die ganze Tagung: Denn wie der Pfarrberuf steht auch der Lehrer:innenberuf unter besonderem gesellschaftlichen Druck. In unserem Osnabrücker Villigst-Konvent haben wir eine Studentin, die sich gegen das Medizin-

² Eberhard Jüngel konnte sogar von der »Theologie als Narr im Haus der Wissenschaften« reden (Eberhard Jüngel, Die Theologie als Narr im Haus der Wissenschaften, in: Zum gesellschaftlichen Schicksal der Theologie. Ein Wiener Symposium zu Ehren von Johann Baptist Metz, hg. von Johann Reikerstorfer, Münster 1999, 60–72).

und für ein Lehramtsstudium entschieden hat. Auf diese Entscheidung reagierte eine ehemalige Lehrerin (!) von ihr mit dem Satz: »Ach, dann willst du doch nur Lehrerin werden!« Vor diesem Hintergrund sei nochmals an Calvins Lehre von den vier Diensten erinnert: In der christlichen Gemeinde weiß man um Wert und Würde des Lehrer:innenberufs. Kirchen sollten sich für dessen Wert und Würde auch zivilgesellschaftlich einsetzen.

Tagungsrückblick aus der Perspektive der kirchlichen religionspädagogischen Institute¹

Stefan Hermann

Die Profession des Lehrer:innenberufs muss sich einer vielfach verursachten zunehmenden Herausforderung eines konstruktiven Umgangs mit Überkomplexität stellen und angesichts einer Überforderung durch zu vielschichtige Erwartungen zugleich der Gefahr erwehren, in eine Haltung einer »Inkompetenzkompensationskompetenz«² zu verfallen, die der Gestaltung zuträglicher Bildungsprozesse alles andere als hilfreich ist. Damit ist eine Problematik genannt, deren Effekte sich durch ein Phänomen beschreiben lässt, welches der Philosoph Peter Sloterdijk in seiner kritischen Gesellschaftsanalyse »Die schrecklichen Kinder der Neuzeit« folgendermaßen beschreibt: »Wir sind nicht bloß dazu verurteilt [...], das Schiff der modernen Zivilisation auf offener See umzubauen, ohne es je zur gründlichen Überholung an ein Dock holen zu können. Wir nehmen Anzeichen wahr, dass das hektisch reparierte Schiff bei voller Fahrt sich von selbst in seine Bestandteile zerlegt«.³

Trifft dies auch auf die Religionslehrer:innenbildung zu? Einige Aspekte mögen zu Annäherungen an eine Beantwortung dieser Frage beitragen:

¹ Ausgeführte Fassung der auf der Tagung selbst vorgetragenen Thesenskizze. Bei den Überlegungen nicht aufgenommen sind Fragestellungen im Blick auf Quereinsteiger:innen im Bereich Evangelische Religionslehre, z. B. durch Qualifikationsmaßnahmen in Vokationskursen.

² Zum Begriff vgl. Odo Marquardt, Inkompetenzkompensationskompetenz? Über Kompetenz und Inkompetenz der Philosophie; in: Abschied vom Prinzipiellen, hg. von Ders., Stuttgart 1981, 23–38.

³ Peter Sloterdijk, Die schrecklichen Kinder der Neuzeit, Berlin 2014, 94; vgl. a. a. O., 488: »Wer glaubt im Ernst [...] daran, man könne Schiffe auf hoher See umbauen? Ja, wer behauptet noch, auf unserem Schiff gebe es eine Kommandobrücke? Kurzum, in unseren Tagen kann niemand wissen, was den Sachgehalt von sirenischen Wörtern wie »Nachhaltigkeit« und »Zukunftsfähigkeit« ausmacht.«

Ein Blick auf die Landkarte unseres Landes im Blick auf die Formatierung des konfessionellen Religionsunterrichtes zeigt – und dies sei als erste Folgerung der Konsultation genannt:

(1) Es gibt – allein schon aufgrund der differenzierten Ausformung des Grundgesetzes und erst recht nicht im Zusammenhang entsprechender rechtlicher Erläuterungen hierzu – nicht den einen Religionsunterricht, sondern unterschiedliche Formen von Religionsunterricht in verschiedenen Formatierungen. Daraus leitet sich unter anderem die Frage ab,

- welche Folgen daraus für eine Ausdifferenzierung der verschiedenen Phasen der Religionslehrer:innenbildung angesichts der jeweiligen Ziel- und Rollenbilder abzuleiten sind und
- inwiefern die Vielfalt der Religionsunterrichte und die damit verbundene Vielfalt intentionaler Bestimmtheiten zur Schwächung allgemeindidaktischer Korrelationierung und zum Verlust notwendiger Transparenz von Erwartungen und Erwartbarkeiten potenzieller und realer Religionslehrkräfte beiträgt.

Denn es liegt konsequenterweise auf der Hand: So wenig es bei sich weiter differenzierenden Ausgangslagen auf lokaler, regionaler und überregionaler Ebene den einen Religionsunterricht gibt, so wenig kann es die eine konkrete Ausgestaltung der Religionslehrer:innenbildung geben – erst recht nicht der sogenannten zweiten Ausbildungsphase, aus und in deren Sandwich-Perspektive dieser Beitrag formuliert sein soll, zumal dabei eigentlich auch unterschiedliche Professionen zu berücksichtigen wären, beispielsweise Pfarrer:innen, kirchliche Religionspädagog:innen und staatliche Lehrkräfte mit einer kirchlichen *vocatio/missio*, wobei bereits an dieser Stelle – auch hinsichtlich der Nomenklatur – wesentliche Differenzierungen zu benennen wären.

Daraus ergeben sich folgende kritische *Fragehorizonte*, die die zweite Phase der Religionslehrer:innenbildung mittelbar und unmittelbar betreffen:

- Inwiefern sind die jeweiligen kontextuell differenten Intentionen religiösen Bildungshandelns an der Schule und damit die jeweils bedingten Erwartungen und Erwartbarkeiten an das Handeln von Religionslehrkräften und die entsprechende Formatierung der Religionslehrer:innenbildung in den jeweiligen differenten Kontextualitäten und Phasen hinreichend geklärt und transparent?
- Inwiefern sind hinreichend Schnittmengen oder ein gemeinsamer Referenzrahmen der verschiedenen Formatierungen von Religionsunterricht und daraus resultierender Ableitungen für die Religionslehrer:innenbildung gegeben, durch welche Anschlussfähigkeit gewährleistet ist, und inwiefern können solche elementar und integrativ dargestellt werden?

(2) Eine zweite Folgerung wurde im Rahmen der Konsultation verstärkt: Die Konzeptionen und Modellierungen der verschiedenen Phasen der Religionslehrer:innenbildung fußen (noch) nicht oder zu wenig auf einheitlichen wissenschaftlichen und abgestimmten Grundlegungen. Auch eine gesamtcurriculare Abstimmung und Verschränkung, die zugleich »Lust auf mehr« weckt im Sinne berufsbegleitender Fortbildungsbereitschaft, bleibt vielfach ein Desiderat. Auch neuere Ergebnisse der Wirksamkeitsforschung bedürfen verstärkter Berücksichtigung.⁴ Zugleich nimmt die Divergenz religiöser Sozialisation und die Differenzierung religiöser Prägung und Bestimmtheit bei Religionslehrkräften zu. Dies ist umso bedeutsamer, als diesem Phänomen – je nach Formatierung des Religionsunterrichts – hohe Erwartungen theologischer Kompetenz entgegenstehen, die einerseits Positionalität erfordert, andererseits die Bereitschaft und Fähigkeit voraussetzt, diese als perspektivisch kenntlich zu machen. Nicht zuletzt umfasst das wachsende Anforderungsprofil der Professionalisierung die Fähigkeit, die Heterogenität der Schülerschaft im Religionsunterricht wahrzunehmen, sprachfähig bewusst zu machen, in dialogisch-diskursive Settings zu überführen und gerade damit Sprachfähigkeit und starke Toleranz zu fördern – und dies in unterschiedlichen Formatierungen von Religionsunterricht ggfs. an derselben Schule.

Daraus leiten sich folgende *Frageperspektiven* ab:

- Sind die verschiedenen berufsbiographischen Phasen der Religionslehrer:innenbildung in ihrer je eigenen Profilierung und Akzentuierung in ihren konkreten Kontexten angesichts der wachsenden Herausforderungen hinreichend aufeinander abgestimmt bzw. aufeinander bezogen?
- Inwiefern sind dabei Forschungsergebnisse und Aspekte nachhaltiger berufsbezogener Bildungsarbeit bereits hinreichend einbezogen – auch in einer Gesamtschau aller Phasen berufsbezogener Bildung?

Anzustreben ist deshalb ein breiter Austausch und Diskurs über die wissenschaftlichen Erkenntnisse dieser Tagung zwischen den Trägerschaften der verschiedenen Phasen der Religionslehrer:innenbildung sowie die Verständigung über grundlegende Fragen- und Aufgabenstellungen.

Hilfreich bei der Vernetzung der Phasen könnte aus meiner Sicht die von Bernd Schröder auf der Konsultation eingebrachte Anregung einer »Arbeit an der eigenen subjektiven Theologie als organisierender Mitte« sein, da sie einerseits divergierende vorhandene Vorstellungen und Überzeugungen bewusst(er) und reflektiert werden lässt, andererseits einer segmentierenden »Versäulung« ein-

⁴ Vgl. Frank Lipowsky/Daniela Rzejak, Fortbildungen für Lehrpersonen wirksam gestalten. Ein praxisorientierter und forschungsgestützter Leitfaden, Bertelsmann-Stiftung 2021.

zelter auch theologischer Fachdisziplinen wehrt,⁵ die individuelle und wechselseitige reflexive Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit fördert und die Vorläufigkeit auch das Bewusstsein von Perspektivität von Positionalität verdeutlicht. Die Arbeit an der eigenen Theologie könnte neben der theologischen Bearbeitung lebensrelevanter Fragestellungen in einem Austausch in einem safe space, der zugleich eine »community of disagreement«⁶ sein kann und darf, auch eine kritische Diskursivität fördern. Zugleich könnte dabei das didaktische »Doppeldeckerprinzip« transparent werden, nach welchem Bildungsprozesse abbilden, was sie beabsichtigen und zugleich an der eigenen Bildungserfahrung mögliche Bildungserfahrungen initiiertes Bildungsprozesse verdeutlichen.

Dies kann dadurch verstärkt werden, dass die Förderung theologischer Kompetenz jenseits versäumter Spezifizierung, beispielsweise in Exegese, Kirchengeschichte, Systematischer Theologie oder Religionspädagogik anhand exemplarischer existentieller und/oder lebensweltrelevanter Themen und Fragestellungen erfolgt und dabei historische und subjektive Konstruktionsprozesse bewusst gemacht und kritisch reflektiert werden.⁷ Subjektorientierung wäre dann in Entsprechung von Form und Inhalt nicht nur Gegenstand, sondern zugleich Methode und könnte an eigenen Bildungsprozessen erfahrbar, fassbar und für die Verantwortung der Initiierung entsprechender Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden.

Dabei sollte ein wesentliches Ziel aller Phasen, aber besonders der zweiten Phase, sein, Performanzerfahrungen zu ermöglichen und zu reflektieren sowie individuell geprägte Handlungskonzepte zu erproben und auszuwerten, Rollenverständnisse und -erwartungen zu klären – dies in intensiver(er) fachlicher, jedoch abgestufter Begleitung sowie in kollegialen Beratungssettings. Gerade solche Erfahrungen können dazu beitragen, die Trias von Wissen, Können und Handeln und deren Reflexion auch im Blick auf eigene religiöse Überzeugungen aufeinander zu beziehen. In stärkerem Maß zu rezipieren sind hierbei die Möglichkeiten digitaler, synchroner und asynchroner Bildungssettings sowie Formen wie ReliLab⁸ oder lesson studies.⁹

⁵ Vgl. Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs, hg. von Martin Rothgangel/Edgar Thaidigsmann, Stuttgart 2005.

⁶ Vgl. Lars Laird Iversen, Communities of Disagreement. Tracking Truth without Consensus, in: Common Knowledge 27 (2021) 3, 337–353.

⁷ Vgl. Stefan Hermann/Bärbel Hornberger-Fehrlen, Konfessionalität und Konstruktion. Multiple Lebenswelten und ihre Chancen für den Religionsunterricht; in: Religion lernen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik Bd. 3: Lernumgebungen, hg. von Gerhard Büttner u. a., Hannover 2011, 155–170; Rolf Arnold/Horst Siebert, Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit, Hohengehren 2006.

⁸ Vgl. <https://relilab.org>.

Gerade die zweite Ausbildungsphase zeichnet sich durch ein integratives Verständnis verschiedener Kompetenzbereiche und eine Reflexion des religionspädagogischen Selbstverständnisses und dessen Korrelationshorizonte bzw. eine kritische Auseinandersetzung damit aus. Der Bearbeitung konkret erfahrener Heteronomien muss hierbei in besonderer Weise Raum gegeben werden – möglichst in symmetrisch organisierten Prozessen. Eine offene Frage bzw. differenzbehaftet beantwortet und zu beantworten ist, inwiefern und auf welche Weise hierbei – auch bei einer Bestimmtheit des Religionsunterrichtes als *res mixta* – eine kirchliche Mitwirkung oder Begleitung gegeben ist oder sein soll. Nicht zuletzt ist darauf zu achten, wie das Versprechen von *vocatio/missio* inhaltlich bestimmt und sprachlich formuliert ist und inwiefern und ob dieses auch eine Selbstverpflichtung der jeweils beauftragenden Kirche enthält.¹⁰

(3) Als letzte, aber hoch bedeutsame Herausforderung sei genannt: Wie schaffen wir es, gerade auch in der zweiten Phase »Lust auf mehr zu wecken« – Lust darauf, die berufsbezogene Professionalität ständig weiterzuentwickeln? Und welche Formen sind dazu hilfreich?

Die auch seitens der EKD formulierten und stets gewachsenen Kompetenz- und Anforderungskataloge für die verschiedenen Phasen der Religionslehrer:innenbildung sind ins Unermessliche gewachsen, unüberschaubar und tragen eher zum Gefühl von Überforderung bei als zu einer bleibenden Motivation.¹¹

⁹ Vgl. *Lesson Study. Ein Handbuch für kollaborative Unterrichtsentwicklung und Lernforschung*, hg. von Claudia Mewald/Erwin Rauscher, Innsbruck 2019.

¹⁰ Als Beispiel sei die Vokationsverpflichtung der Evangelischen Landeskirche in Württemberg für Religionslehrkräfte aller Schularten genannt: »Im Aufsehen auf Jesus Christus, den alleinigen Herrn der Kirche, bin ich bereit, mein Amt als evangelischer Religionslehrer/als evangelische Religionslehrerin zu führen und mitzuhelfen, dass das Evangelium von Jesus Christus, wie es in der Heiligen Schrift gegeben und in den Bekenntnissen der Reformation bezeugt ist, aller Welt verkündigt wird. Ich will in meinem Teil dafür Sorge tragen, dass der evangelische Religionsunterricht auf dem Grund des Evangeliums geschehe und will darauf Acht haben, dass falscher Lehre, der Unordnung und dem Ärgernis in der Kirche gewehrt werde. Ich will meinen Dienst als evangelischer Religionslehrer/als evangelische Religionslehrerin im Gehorsam gegen Jesus Christus nach der Ordnung unserer Landeskirche tun.« – eine das eine Amt in der Landeskirche für alle kirchlichen Mitarbeitenden geltende, also eigentlich für kirchlich Angestellte relevante Verpflichtungsformel (Kirchliche Verordnung über die Bevollmächtigung zur Erteilung von Religionsunterricht an den Schulen [Vokationsordnung] vom 20. 11. 1990 [Abl. 54 S. 589], geändert durch Kirchliche Verordnung vom 18. 10. 2010, § 2 Abs. 2).

¹¹ Vgl. *Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021*, hg. von der Evangelische Kirche in Deutschland, September 2022. Zu formulieren wären ferner Indikatoren; vgl. auch Hartmut Lenhard u. a., *Theologisch-religionspädagogische Ausbildung. Dokumente und Texte aus der Arbeit der Gemischten Kommission für die*

Eine Revision dieser Kataloge ist dringend angesagt und muss anstelle des Charakters des zuwachsend Additiven in einen integrativ-exemplarisch reduzierenden Charakter transformiert werden, der einerseits curriculare Entwicklungsschritte aufzeigt, andererseits den Fokus auf erreichbar Gelingendes legt.

Hieraus ergeben sich – teilweise in Überschneidung zu zuvor Genanntem – folgende *Maßnahmenhorizonte*:

- Die unterschiedlichen berufsbiographischen Phasen der Religionslehrer:innenbildung müssen bei je eigener intentionaler und inhaltlicher Fokussierung sichtbar und gleichgewichtig gesamtcurricular aufeinander abgestimmt sein und das Bewusstsein für den Gewinn beruflicher Fortbildung als implizites Ziel gefördert werden. Eine solche gesamtcurriculare Abstimmung wehrt einem segmentierten und exklusiven Nacheinander, beispielsweise von Theorie und Praxis, von personaler und professionsbezogener Kompetenz und fördert die Bereitschaft zu berufsbezogener Fortbildung.
- Alle Phasen müssen sowohl die die Person als auch die Profession in ihrer wechselseitigen Bezogenheit betreffenden Kompetenzfelder fördern¹² und anwendungsbezogen konturiert sein. Dabei sind insbesondere Performanz-erfahrungen zu ermöglichen und zu reflektieren sowie individuell geprägte Handlungskonzepte zu erproben und auszuwerten, Rollenverständnisse und -erwartungen zu klären – dies in fachlicher, jedoch abgestufter Begleitung sowie möglichst in kollegialen Beratungssettings anderer Lehrkräfte dieser Phase.
- Aufgrund der Ausdifferenzierungen im Blick auf Vorerfahrungen und entsprechende Prägungen, aber auch einer zunehmenden Bandbreite religionspädagogischer Praxis und Figuration – selbst innerhalb einer größeren Kommune, einer Region oder eines Bundeslandes – empfiehlt sich eine Differenzierung in Pflichtmodule, die allgemeine Grundlagenkenntnisse stärken und Vertiefungs- oder Ergänzungsmodule, die individuelle, aber auch in der Umsetzung differenzierte Bedarfe und Bedürfnisse aufgreifen und entsprechende Kompetenzförderung ermöglichen.
- In allen Phasen der Religionslehrer:innenbildung sollten stärker, aber stets an Kriterien von Zielsetzung, Nachhaltigkeit und entsprechender Formierung orientiert, auch digitale Formate Berücksichtigung finden, auch und gerade in Nutzung der Stärken synchroner und asynchroner, digitaler und präsentischer Formate, digitaler Formate niederschwelliger Informations-, Austausch- und kollegialer Beratungsmöglichkeiten, aber auch in Form von

Reform des Theologiestudiums/Fachkommission II (Lehramtsstudiengänge) von 1993 bis 2015, Leipzig 2019.

¹² Vgl. Der religionspädagogische Habitus. Professionalität und Kompetenzen entwickeln – mit innovativen Konzepten für Studium, Seminar und Beruf, hg. von Stefan Heil/Manfred Riegger.

lesson studies und der gemeinsamen Entwicklung, Erprobung und Reflexion von Unterrichtsmaterialien.

- Alle berufsbiographisch unterschiedlichen Phasen der Religionslehrer:innenbildung müssen hinsichtlich der Zielsetzungen transparent sein, Selbstwirksamkeit und Selbstreflexion fördern sowie Kriterien der Wirksamkeitsforschung gerecht werden. Sie sind an transparenten Qualitätskriterien der jeweiligen Form von Religionsunterricht auszurichten und ggfs. entsprechenden Weiterentwicklungen anzupassen.
- Aufgrund der zunehmenden Differenzierungsbreite von Religionsunterricht innerhalb des Bundesgebietes, zunehmend aber auch innerhalb von Bundesländern, ist es insbesondere in der Studienphase wichtig, verschiedene Settings von Religionsunterricht kennenzulernen und deren Spezifika hinsichtlich Formatierung und Zielsetzung zu reflektieren.
- Für den Fall eines Wechsels von Religionslehrkräften in ein Bundesland mit einer hinsichtlich insbesondere der zweiten Berufsbildungsphase unterschiedlichen Formatierung von Religionsunterricht sind entsprechende Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten vorzuhalten.

Für die Sandwichposition der zweiten Ausbildungsphase bedeutet dies konkret:

- Die zweite Ausbildungsphase setzt einen Schwerpunkt auf abgestuft begleitete Praxiserfahrung und -reflexion in einem konkreten lokalen Setting, und zwar über das engere unterrichtliche Geschehen und die eigenen Unterrichtsfächer hinaus, beispielsweise im Blick auf das System Schule, deren sozialräumliche und schul(art)spezifische Prägungen, deren Selbstverständnis und schulcurriculare Schwerpunktsetzung sowie die Bedeutung und Bedeutsamkeit von Religion/Weltanschauung im Schulleben insgesamt.
- Angesichts der Schwerpunktsetzung der Theorie-Praxis-Reflexion in konkreten Erfahrungs-, Erprobungs- und Reflexionsräumen muss in der zweiten Ausbildungsphase besonders darauf geachtet werden, dass die insbesondere in der ersten Phase erworbene Fachkompetenz nicht pragmatisch nivelliert, sondern in der Anwendung konkret einbezogen, fruchtbar gemacht, bedacht und reflektiert wird.
- Die eigene Praxis und Reflexion wird durch organisierten Austausch mit Kolleg:innen, die als Expert:innen der zweiten Ausbildungsphase bei der Ausbildung mitwirken, und mit Kolleg:innen, die an der eigenen und/oder an anderen Schulen unterrichten, über den eigenen Erfahrungshorizont hinaus offen gehalten und geweitet. Hierbei ist eine enge Abstimmung bzw. ein Regelaustausch oder eine Verschränkung zwischen den Expert:innen der verschiedenen berufsbiographischen Phasen sowie eine Kenntnisaufnahme und Rezeption wissenschaftlicher Forschungsergebnisse und verschiedenen bedingter Weiterentwicklungsnotwendigkeiten unerlässlich.

- Die Wirksamkeit der zweiten Ausbildungsphase ist ständig an wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Nachhaltigkeitsforschung weiterzuentwickeln, bei der Reflexion des Selbstverständnisses von Religionslehrkräften¹³ sind aktuelle Forschungslagen zu berücksichtigen und die konkrete Gestaltung dieser Phase ist je nach Konstellierung des Religionsunterrichts an jeweils aktuellen Herausforderungen auszurichten.
- In einigen Bundesländern sind verschiedene Professionen für die Gestaltung des jeweiligen Religionsunterrichts verantwortlich. Hierbei sind die je professionsspezifischen Ausgestaltungen der zweiten Ausbildungsphase an gemeinsamen Standards auszurichten und Begegnungsräume zwischen den Professionen zu eröffnen, um ggfs. je eigene professionsspezifische Perspektivitäten miteinander austauschen und diskursiv erörtern zu können.

Insbesondere für das religionspädagogische Vikariat ist darauf zu achten, dass einer Segmentierung pfarramtlicher Handlungsfelder durch übergreifende Kompetenzfelder gewehrt wird, die sich in verschiedenen Handlungsfeldern, wenn auch in spezifischer Form, konkretisieren. Dies kann unter anderem in einer Differenzierung gruppenbezogener Pflichtkurse (übergreifende Kompetenzen) und individuell wählbarer Wahlmodule erfolgen.

Der Begriff »Religionsunterricht« ist in seinen beiden, historisch zueinander gewachsenen Begriffsteilen zunehmend missverständlich, zumal sich sowohl der Begriff »Religion« nicht hinreichend bestimmen lässt und zunehmend Aspekte differenter Religiosität und – auch in bildungstheoretischer Sicht – weltanschaulicher Perspektivität eine Rolle spielen, als auch der Begriff »Unterricht« hinsichtlich der didaktisch-methodischen Umsetzung, insbesondere einer »Subjektorientierung« als offensichtlicher Markenkern von Religionsunterricht¹⁴ näher zu bestimmen ist. Ferner müsste die je nach Formatierung unterschiedliche Korrelation beider Begriffe zu den Bildungszielen von starker Toleranz,

¹³ Vgl. Hans-Günter Heimbrock/Felix Kerntke, Evangelisches Profil im Widerspruch. Gelebte Konfessionalität von Religionslehrern in der EKHN. Eine empirische Untersuchung, in: Taking Position, hg. von Hans-Günter Heimbrock, Münster/New York 2017; Hanna Roose, Religionsunterricht zwischen normativem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit. Ein rekonstruktives Forschungsprojekt; in: Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Unterrichtsforschung, hg. von Mirjam Schambeck/Ulrich Riegel, Freiburg i. Br. 2018, 199–215.

¹⁴ Zur Notwendigkeit einer Begriffsklärung vgl. Friedrich Schweitzer, Subjektorientierung in der Religionspädagogik. Grundprinzip, Alleinstellungsmerkmal oder Desiderat? Ein Klärungsversuch; in: Religion subjektorientiert erschließen, hg. von Stefan Altmeyer u. a. (Jahrbuch der Religionspädagogik Bd. 38), Göttingen 2022, 18–32.

Sprachfähigkeit, Positionalität¹⁵ und Perspektivität deutlicher konturiert werden. All dies steht in engem Zusammenhang mit dem Begriff »Religionslehrer:in« und dessen Verständnis, das, wie sämtliche Umfragen zum Selbstverständnis von Religionslehrkräften zeigen, in einem höchst breiten Spektrum variiert und mit dem Selbstverständnis eines konfessionell bestimmten Religionsunterrichts nach Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz in durchaus inhomogen unterschiedlichen Beziehungskonstellationen steht.

Dennoch oder gerade deshalb soll als Schluss der Ausführungen auf die Einbettung und Grundaufgabe der Religionslehrer:innenbildung hingewiesen werden. Demnach sind die Aufgaben der Religionslehrer:innenbildung in all ihren Facetten als Teil der »Fortbildung für den Religionsunterricht [...] in einem dreifachen Horizont zu bestimmen: Religionsunterricht

- als guter Unterricht
- als guter Fachunterricht und
- als Fach mit besonderem Profil ein Fach wie alle anderen und ein Fach wie kein anderes«,¹⁶

und damit als Teil einer Bildung, die in der ihr eigenen Perspektivität den Schüler:innen, deren Orientierung in einer an Komplexität zunehmenden Welt und Wirklichkeit, und die damit dem Leben in seinem umfassenden Sinn dient. Bei einem Sandwich ist der Belag der mittleren Schicht für den Gesamtgeschmack nicht unerheblich. Deshalb lohnt sich der genaue Blick auf Inhalt und Geschmack der Sandwichphase zweite Ausbildungsphase in ganz besonderer Weise, freilich immer im Blick auf den Gesamtgeschmack und ganz sicher im Blick auf den »Sinn und Geschmack fürs Unendliche«.¹⁷

¹⁵ Auch zu diesem inzwischen den Begriff der Konfessionalität (vgl. Antonia Lütke, *Confessional Gap. Konfessionalität und Religionsunterricht denken*, Stuttgart 2020) ablösenden oder ihm korrespondierenden Begriff vgl. Stefanie Lorenzen, *Entscheidung als Zielhorizont des Religionsunterrichts? Religiöse Positionierungsprozesse aus der Perspektive junger Erwachsener*, Stuttgart 2020.

¹⁶ Friedrich Schweitzer, in: *Fortbildung für den RU*, hg. von Friedrich Schweitzer/Mirjam Rutkowski, Münster 2022, 20.

¹⁷ Friedrich Schleiermacher, *Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern* (1799); in: Ders., *Kritische Gesamtausgabe Bd. I/2. Schriften aus der Berliner Zeit 1769–1799*, hg. von Günter Meckenstock, Berlin/New York 1984, 212; vgl. Peter Bubmann, *Sinn und Geschmack fürs Unendliche* (https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/129152/Bubmann_093.pdf?sequence=1).

Ein Anfang ist gemacht. Tagungsrückblick aus der Perspektive der »Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher:innen in Deutschland e. V. (AEED)«

Martin Pfeifenberger

»Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert« – der Titel der Konsultation in Heidelberg ließ Großes erahnen. Ob man sich damit womöglich zu viel aufgebürdet hat? Die Herausforderungen für den Religionsunterricht und damit natürlich auch für Religionslehrer:innen werden ja nicht geringer. Eine immer disparatere und ausdifferenziertere Landschaft mit unterschiedlichen politischen, verwaltungstechnischen Gegebenheiten, unterschiedlich großer (oder eher unterschiedlich geringer) kirchlicher Bindung bei Schüler:innen, Eltern und auch Lehrer:innen, schon traditionell unterschiedlichen Herangehensweisen und Konzeptionen im und für den Religionsunterricht in Deutschland – wie soll das zusammengehen? Wie soll man da einen gemeinsamen Ausgangspunkt und gemeinsame Lösungsansätze finden, um nicht irgendwann innerhalb der Schulen marginalisiert zu werden?

Der Verantwortung, sich diesen Herausforderungen zu stellen, versuchte die Konsultation gerecht zu werden. Und aus meiner Sicht ist dies mit den vielfältigen Ansätzen in einem ersten Schritt gelungen, bei dem es allerdings nicht bleiben darf. Die unterschiedlichen Einblicke und Anregungen gilt es fruchtbar zu machen für einen zwar ausdifferenzierten, gleichwohl aber auch mit verschiedenen Gegebenheiten kompatiblen Religionsunterricht. Eine Problemanzeige dabei scheint mir in der latenten, immanenten Überfrachtung oder Überforderung des Faches wie auch der Lehrkräfte zu liegen. Das breite Anforderungsprofil an Religionslehrer:innen braucht (und das wurde in vielen Beiträgen deutlich) eine noch weitere Professionalisierung in Studium, Ausbildung und Begleitung während der dritten Phase, ohne dabei den Handelnden zu viel aufzubürden.

Gerade die Aspekte des interkonfessionellen und interreligiösen Lernens, die immer virulenter werden und besonders in neueren Konzeptionen wie dem RUfa 2.0 in Hamburg oder dem geplanten Christlichen Religionsunterricht in Niedersachsen, aber auch in den unterschiedlichen konfessionell-kooperativen Modellen besonders in den Blick geraten, sind einerseits absolut notwendig,

bringen aber für alle Phasen zusätzliche Anforderungen mit sich, denen man gerecht werden muss, ohne Grundlegendes zu vernachlässigen. Dies gilt v. a. auch wegen der augenscheinlich geringer werdenden Bindung an kirchliche Milieus, wie dies beispielsweise im Beitrag von Mirjam Zimmermann und Ulrich Riegel angesprochen wurde.

Wie sich diesen Herausforderungen zu stellen ist, dazu gab es in der Konsultation wichtige und gewinnbringende Ansätze. Dass der Fokus dabei in erster Linie auf der Phase des Studiums lag, ist einerseits (zunächst) richtig, hängt andererseits auch mit der nachvollziehbaren Struktur der Tagung und Auswahl der einzelnen Schwerpunkte zusammen. Wichtig ist allerdings, dass hier nicht stehen geblieben wird, sondern dass die zweite und auch die dritte Phase weiter und intensiv in den Blick genommen werden.

Das im Laufe der Tagung immer wieder aufgenommene COACTIV-Modell – angepasst auf Religionspädagogik – versucht dies für den Bereich des Studiums tatsächlich umzusetzen, wie David Käbisch und Mirjam Schambeck deutlich gemacht haben.

Dass dies ein wichtiger, aber nicht der einzige Ansatzpunkt ist, zeigte der Blick auf verschiedene Modelle, wie ihn Annette Scheunpflug warf, deutlich auf. Denn, so meine Einschätzung, in Hinsicht auf den (späteren) Beruf müssen die Motivation der Lehrer:innen wie auch die komplexen Anforderungen, die gerade im Religionsunterricht immer wieder überraschend auftauchen und die zugleich die Frage der weltweiten Gerechtigkeit durchscheinen lassen, eine gewichtige Rolle spielen. Dem allem gerecht zu werden, ist eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, zumal – so meine Erfahrung aus dem Unterricht – Anfragen von Schüler:innen hier sehr schnell den Finger in die Wunde legen.

Nicht nur deshalb scheint es mir vielversprechend, bereits in der ersten Phase die Studierenden dazu zu befähigen, eine eigenständige theologische Position zu entwickeln, wie dies ein Kernpunkt von Bernd Schröders Beitrag war. Man wird, wenn man nicht einen religionskundlichen Ansatz verfolgt, im Unterricht immer von Schüler:innen zur eigenen Position befragt. Um dem redlich gerecht zu werden, braucht es eine entsprechende Grundlegung. Allerdings ist es wichtig, diese auch weiterzuentwickeln und theologische Fragestellungen in der zweiten und dritten Phase zu ihrem Recht kommen zu lassen.

Wie bereits am Anfang angesprochen, muss natürlich darüber nachgedacht werden, wie die immer größer werdenden Ansprüche an den Beruf als Religionslehrer:in und das Studium eingeholt werden und zugleich nicht zu einer Überforderung führen. Die Ausführungen von Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik gaben hierzu fürs Studium wichtige Impulse.

Die angesprochenen Ansätze sollten weiterverfolgt und diskutiert werden. Aus der Sicht eines Religionslehrers und auch der Sicht der Verbände muss allerdings die zweite und dritte Phase weitaus mehr in den Fokus der verantwortlichen Akteure rücken. Die angesprochene Begleitung von kirchlicher Seite,

freiwillig und attraktiv, kann dies anbahnen. Aus- und Fortbildung sollten zwar natürlich verschiedene Schwerpunkte aufweisen – die Frage nach einer »eigenen« Theologie darf, wie bereits angedeutet, dabei nicht aus dem Blick geraten. Ein kirchlich verantwortetes und über die religionspädagogischen Institute eröffnetes Angebot kann hier helfen. Dazu ist es m. E. aber notwendig, dass dafür gesorgt wird, dass dieses Angebot auch wirklich wahrgenommen werden kann und formale Gründe einer Genehmigung durch Schulleitungen nicht im Wege stehen dürfen.

Ebenso wichtig für die Selbstvergewisserung wie auch die Weiterentwicklung der Persönlichkeit als Religionslehrer:in können die Verbände sein. Dies als Möglichkeit zu begreifen, ist vielen Berufsanfänger:innen nicht bewusst. Sie werden schlicht – so meine Einschätzung – mit den vielfältigen Anforderungen in Studium und Ausbildung so gefordert, dass eine fachspezifische Vertretung keine Rolle spielt. Hier würde ich mir eine gewisse Bewusstseinsbildung wünschen, die durchaus schon im Studium oder spätestens im Referendariat angebahnt werden kann. Wer Berufsanfänger:innen auf Religionslehrer:innenverbände anspricht, erntet häufig staunendes Kopfschütteln. Die Vernetzung ist allerdings ein wichtiges Element, wenn es um die Formulierung und Durchsetzung eigener Positionen geht – gerade auch gegenüber Staat und Kirche. Die Expertise und Erfahrung aus der Praxis, ohne auf Funktionsträger:innen angewiesen zu sein, kann und sollte nutzbar gemacht werden.

Dass zur Heidelberger Konsultation Vertreter:innen katholischer und evangelischer Verbände eingeladen wurden und auch hier Raum gegeben wird, um unsere Sichtweisen einzubringen, ist ein wichtiges Signal.

Mein Fazit der drei Tage in Heidelberg fällt durchweg positiv aus. Der Austausch auch in den Workshops, die Breite und Zielgerichtetheit der Diskussionen und die Offenheit der Beteiligten haben hierzu beigetragen.

Eine Fortsetzung, die ein Weiterdenken mit Schwerpunkt auf Aus- und Fortbildung, auf Begleitung der Religionslehrer:innen in ihrem anspruchsvollen Beruf legt, wäre allemal wünschenswert. Dabei sollte bedacht werden, dass es unter den Religionslehrer:innen vielfältige Erfahrungen gibt, die sich auf die Einstellung zum und die Ausübung des Berufs auswirken.

Tagungsrückblick aus der Perspektive des »Bundesverbands Katholischer Religionslehrer:innen an Gymnasien (BKRK)«

Gabriele Klingberg

Mit Hilfe von drei Schlaglichtern sowie auf der Grundlage von Erfahrungen aus der Arbeit unseres Bundesverbands Katholischer Religionslehrerinnen und -lehrer an Gymnasien (BKRK) möchte ich aufzeigen, wo ich gewinnbringende Tagungsinhalte wahrgenommen und erlebt habe und wo ich Desiderate bzw. Punkte für eine Weiterarbeit/Weiterentwicklung entdeckte.

1. Religionslehrer:innen und deren Verbände erleben auf verschiedenen Ebenen und Kontexten, auch innerkirchlich, eine fehlende Lobby.

Da ist eine solche Konsultation hilfreich und unterstützend.

2. Katholische Religionslehrkräfte sind im Kontext der aktuellen Kirchenkrise unterwegs, werden angefragt und herausgefordert.

Hierauf antworteten Angebote, die auf eine veränderte religiöse Landschaft eingingen und religiöse Bildung im freiheitlichen säkularen Staat thematisierten.

3. Die Heterogenität von Verbandsmitgliedern ist recht groß: Ihre Erwartungen umfassen eine Interessensvertretung nach innen und außen, Fortbildungsangebote sowie Beratung und Begleitung.

Hierauf bezogen sich bei der Konsultation Angebote zur Professionalität der Religionslehrkräfte sowie verschiedene Workshops. Auch schlossen Aspekte zur Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern gut an.

Einzelne Desiderate oder freie Felder für eine Weiterarbeit/Weiterentwicklung sehe ich hinsichtlich der heutigen Unterrichtsrealität bzw. der Realität, die sich bereits abzeichnet.

Teilweise fehlen schon jetzt – auch im gymnasialen Bereich – Lehrkräfte und es entstehen Lücken in der Unterrichtsversorgung. Eine Lösung bietet dann der sog. Gaststatus. Hier wären Ideen, Umsetzungen, Konkretisierungen eines konfessionssensiblen Unterrichts hilfreich und bereichernd; vielleicht aufbauend auf konfessionell-kooperativen Elementen.

Eine weitere wichtige Frage betrifft die Werbung und Motivation für ein Theologiestudium. Schule und Universität könnten sich hier durch konkrete Projekte gegenseitig unterstützen.

Um die verschiedenen gemeinsamen Anliegen zu unterstützen und voranzubringen, wäre die Fortsetzung konfessions- und religionsübergreifender Kooperationen hilfreich.

Die Konsultation war für mich ein gelungenes, wichtiges Projekt hinsichtlich der Relevanz des Unterrichtsfachs Religionslehre im Kontext unserer pluralen Gesellschaft und seiner Zukunftsfähigkeit und insbesondere in der Begegnung und im wertvollen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen.

Insofern danke ich Ihnen herzlich für diese Veranstaltung und wünsche mir unbedingt eine Fortsetzung und einen weiteren regelmäßigen Austausch.

Tagungsrückblick aus der Perspektive von Studierenden

Janine Kreschel

Zu Beginn der Tagung gab ich einen kleinen Lichtblick über meine Erwartungen bezüglich der nächsten Tage. Neben dem Wunsch nach produktiven Vorschlägen und Diskussionen konzentrierte sich mein Beitrag stark darauf, dass die Lehrkraftbildung auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung anschließend auch konkret verbessert werden solle und nicht nur *leeres Gerede* stattfinde. Außerdem erwartete ich, dass mir die Möglichkeit gegeben wird, mir neue Inhalte anzu-eignen, welche sich produktiv auf meine Professionalisierung, sowohl während meines andauernden Studiums als auch im Referendariat und meinem späteren Berufsleben, auswirken.

In den darauffolgenden Tagen wurde deutlich, dass die Teilnehmenden die Schwierigkeiten rund um die Religionslehrkraftbildung kennen und lösen wollen. Für mich war bereits dies Grund zur Freude. Kurz zuvor hatte ich meine Bachelorarbeit, auch im Themenfeld der Problematik rund um die Religionslehrkraftbildung, abgeschlossen, doch hierbei zeichnete sich ein durchweg pessimistischeres Bild ab. Dieser Umstand mag auch der Tatsache geschuldet sein, dass diese Tagung wohl nur von interessierten und engagierten Fachleuten aufgesucht wurde, diesbezüglich also bereits Konsens bestand und somit nicht das gesamte Meinungsspektrum vertreten war. Es wäre wohl wünschenswert, alle, die an der Religionslehrkraftbildung teilhaben, an einen Tisch setzen zu können, um eine gemeinsame Zielsetzung zu erarbeiten. Jedoch sind weder das Zusammentreffen noch die gemeinsame Zielformulierung realistisch.

Die Gruppe war dennoch nicht homogen; bereits bei Tagungsdiskussionen zu Lösungen des Problems waren alle nur vorstellbaren Ansätze vertreten. Zwischen Vorschlägen zur Veränderung des Religionsunterrichts und des Studiums zur Religionslehrkraft gab es auch Ideen zur Veränderung der Studierendenschaft, sowohl bei der Auswahl als auch bei der Förderung dieser.

An dieser Stelle möchte ich besonders auf die Diskussion, welcher ich im Anschluss an den Slot »Leitideen theologisch-religionspädagogischer Bildung auf dem Prüfstand« von Prof. Dr. Mirjam Schambeck und Prof. Dr. David Käbisch beiwohnte, verweisen. Zwar fand ich es fast schon schade, dass in unserer

Kleingruppe kaum unterschiedliche Positionen bezüglich der praktischen Phasen des Studiums vertreten waren und sich im Großen und Ganzen folglich Einigkeit abbildete, dennoch ergab sich der Vorteil, dass wir gemeinsam Optimierungsmöglichkeiten erarbeiten konnten. Neben systematischen Veränderungen, wie eine Neuorganisation der Praxisphasen, wurden auch Verbesserungen auf Basis der vorhandenen Struktur vorgeschlagen, wie beispielsweise die Ermöglichung einer angemessenen Begleitung der Praktika des Lehramtsstudiums. In intensiver Auseinandersetzung diskutierten wir vor allem den zweiten Aspekt. In Einigkeit sprachen wir uns für eine bessere Schulung der begleitenden Hochschullehrkräfte und praktizierenden Lehrkräfte der Schule aus. Die Realität zeigt eine mangelnde bis keine Vorbereitung. Außerdem muss der Aufwand der praktizierenden Lehrkräfte angemessen kompensiert werden; dies ist aktuell ebenfalls nicht der Fall und führt damit zu mangelnder Bereitschaft zur Übernahme und unangemessener Betreuung von Praktikantinnen bzw. Referendaren.

Zudem diskutierten wir über die Verbeamtung und der daraus resultierenden nahezu nicht vorhandenen Fortbildungspraxis. Weiterbildungen sind in vielen Branchen Pflicht; Ärzte dürfen ohne diese nicht praktizieren, viele Akademiker sind ohne sie aus dem Geschäft und können ihrer Arbeit faktisch nicht mehr nachkommen. Bei Lehrkräften finden Fortbildungen nicht nur selten statt und werden auch ebenso spärlich angeboten, sondern sie sind aufgrund des vorherrschenden Lehrkräftemangels häufig unerwünscht. Sowohl das Kollegium als auch die Schulleitung werden durch ausfallende Lehrkräfte zusätzlich belastet, ohne eine Kompensierung von oben erwarten zu können. Diese Problematik ist zwar ebenfalls nicht zu übersehen, doch scheint mir diese Umgangsweise eher einer nach unten gerichteten Spirale zu entsprechen. Wenn vom Schulsystem und damit von Bildung gesprochen wird, sollte allen Beteiligten klar sein, dass dieser Sektor die Zukunft bestimmt; hier wird die nächste Generation ausgebildet.

Eine Diskussion an anderer Stelle griff die Problematik des Lehrkräftemangels und aktuell praktizierte Lösungen auf. In vielen Bundesländern ist es üblich, dass Lehramtsstudierende den Lehrkräftemangel im Rahmen einer Teilanstellung ausgleichen. Die Entwicklung zeigt, dass hierbei nicht nur Ersatz für den Ausfall von Lehrkräften gesucht wird, sondern gesamte Schulklassen komplett von nicht vollständig ausgebildeten Lehrkräften übernommen werden. Dies ist für die Schüler und Schülerinnen nicht optimal, und es wird der Eindruck vermittelt, dass man auch ohne abgeschlossenes Studium und Referendariat tätig werden kann. Im weiteren Ausbildungsprozess wird dann deutlich, dass diese Lehramtsstudierenden bereits eine Entwicklung von Professionalität und Unterrichtspraxis durchlaufen haben, welche nicht durch angemessene Reflexion begleitet wurde und sich eher an der gängigen Praxis orientiert. Dies wiederum

führt zu stockender Entwicklung von Schule und Lehrkräften, obwohl diese so dringend nötig zu sein scheint.

Mein auf der Tagung formulierter, eher kurzer Rückblick konzentrierte sich weniger auf das Herausstellen einzelner Diskussionen, wie ich es hier schriftlich tat, und eher auf einen Appell. Zwar räumte ich ein, einige konkrete Vorschläge von Beteiligten wahrgenommen zu haben, ich mir diese jedoch in höherer Zahl und noch konkreter wünsche. Eine systematische Veränderung ist schon aufgrund der zeitlichen und arbeitstechnischen Komponente deutlich schwieriger umzusetzen als kleine Veränderungen, welche die Hochschullehrenden und weitere Begleitende relativ unkompliziert umsetzen können. Davon abgesehen, dass aufgrund der ebenfalls vorherrschenden Verbeamtung von Hochschullehrenden systematische Veränderungen vermutlich nur teilweise umgesetzt werden, kann bei individuellen Ideen und Umsetzungen auf spezielle Bedürfnisse der vorhandenen Studierendenschaft eingegangen werden. Die soziale und religiöse Landschaft unterscheidet sich schon zwischen den Bundesländern stark, bei standortabhängigen Anpassungen und Innovationen kann hierauf besser Rücksicht genommen werden. Damit möchte ich selbstverständlich nicht dafür plädieren, dass systematische Veränderungen unterlassen werden, ganz im Gegenteil. Ich halte auch diese für notwendig. Jedoch möchte ich die Dringlichkeit von Veränderung unterstreichen und auf die Möglichkeiten jeder Hochschullehrkraft hinweisen sowie diese zur Erprobung ermutigen.

Außerdem erlaubte ich mir den Hinweis, dass hierfür selbstverständlich eine Reflexion der angewandten Methoden vonnöten ist. Den Anwesenden riet ich, sich kein Beispiel an meiner Psychologievorlesung eines vergangenen Semesters zu nehmen, in welcher der Dozierende in einem 90-minütigen Monolog erwähnte, dass die typische Aufmerksamkeitsspanne nur für wenige Minuten anhält. Erwünschtes Methodenverhalten, Wissen und Ähnliches sollte bereits beispielhaft vorgelebt werden, um eine authentische Lehre und bestmögliche Aneignung zu ermöglichen.

Aus studentischer Perspektive und wie in diesem Rückblick wohl auch deutlich wurde, setzte ich große Hoffnungen auf Studierendenbegleitung. Davon abgesehen, dass ich in diesem Bereich noch deutliche Verbesserungsmöglichkeiten wahrnehme, bin ich davon überzeugt, dass eine angemessene Begleitung die Professionalität der Studierenden signifikant verbessern würde, vor allem im Fach Theologie. Außerdem kann die Hochschullehrkraft im engeren Kontakt mit den Studierenden auch dazulernen. Über Belange wie die Bedürfnisse der Studierenden, deren Grundvoraussetzungen, aber auch theologische Themen wird Kommunikation eröffnet, und die Lehre kann diese Impulse zur Entwicklung von Forschungsfragen, aber auch zur Gestaltung der Veranstaltungen nutzen.

Unter Begleitung verstehe ich hierbei eine Form des Beiwohnens und Unterstützens von aus studentischer Motivation begonnener Anstrengungen, sowie Anleitung im Rahmen von Hinweisen und Lenkung. Dabei, glaube ich, sollte der

Blick noch deutlich über die weit diskutierten Praxisphasen hinaus geöffnet werden. Auch eine Begleitung und Anleitung in persönlicher Entwicklung (Glaubensentwicklung), Entwicklung eines Verhältnisses zur Theologie und Professionalisierung (und vor allem deren Umsetzung) halte ich für relevant.

Dieser Aspekt ist besonders wichtig, da es mit der Wissensvermittlung nicht getan ist. Wie bei meiner Psychologievorlesung und offen gesagt auch bei allen Vorträgen auf dieser Tagung, wird deutlich, dass Fachwissen sich nicht direkt in Handlungswissen überträgt.

Doch auch das ist nicht *die* Lösung, denn diese gibt es nicht. Ich denke, eine Arbeit an verschiedenen Stellen, sowohl systematisch als auch individuell mit auf die Personen und Situationen angepassten Umsetzungen, wird uns die Entwicklung einer besseren Religionslehrkraftbildung ermöglichen.

Tagungsrückblick aus der Perspektive von Referendar:innen

Celina Mantler

»Glaubst du wirklich, es wird den Religionsunterricht noch lange so geben, wie er gerade ist?«, so die kritische Frage eines Freundes vor einiger Zeit. Und da sind wir thematisch genau bei der Konsultation über »Religionslehrer:innen im 21. Jahrhundert« angekommen. Nein, ich glaube nicht, dass der Religionsunterricht (im Folgenden RU) in der Zukunft noch genau so bleibt, wie er jetzt gerade ist und das scheint auch die allgemeine Auffassung der Teilnehmenden der Konsultation gewesen zu sein. Wie soll also Religionsunterricht in der Zukunft aussehen, oder besser gesagt: Religionsunterrichte? Und inwiefern muss dementsprechend die Lehre, Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften neu gedacht werden?

Ich möchte nachfolgend auf einige Aspekte der Tagung eingehen, die mir wichtig erscheinen, wenn wir über Veränderung der Lehre, Aus- und Fortbildung von Religionslehrkräften nachdenken. Selbstverständlich gehe ich dabei von meiner Perspektive als Junglehrerin aus. Ich gliedere meinen Tagungsrückblick in mehrere Abschnitte, die ich Schlagworten zuordne, die auf der Konsultation mehrfach Verwendung fanden.

Positionalität von Religionslehrkräften

Dieses Thema hat mich in besonderer Weise angesprochen und zwar aus dem Grund, dass es mir tagtäglich im RU abverlangt wird, mich zu positionieren. Im Workshop von Stefanie Lorenzen wurde zu diesem Thema deutlich formuliert: Die Schülerinnen und Schüler wollen wissen, mit wem sie es zu tun haben. Sie fordern also eine Positionierung der Lehrkraft zu bestimmten Themen. Mit Sicherheit ist es nicht immer notwendig, seine eigene Position kundzutun und doch ist es oft eine Gratwanderung, auf der man sich meines Erachtens befindet. Der RU ist in besonderer Weise ein Unterrichtsfach, in dem es per se kein *Richtig* und *Falsch* gibt. Dennoch ist es sehr schwer, dies aus den Köpfen der Schülerinnen und Schüler zu verbannen und somit einen Lernraum zu schaffen, in dem die

eigenen Meinungen und Glaubensausrichtungen begründet kundgetan werden dürfen und sollen. Es muss also erst die Fehlerkultur der Lernenden aufgebrochen werden. Denn sonst läuft man Gefahr, dass die eigene Position der jeweiligen Lehrkraft von den Schülerinnen und Schülern als *die einzig richtige* aufgefasst wird und die Lernenden davon, im Sinne des Überwältigungsverbots, überwältigt werden könnten.

Auf der anderen Seite möchte man im RU auch nicht den Eindruck vermitteln, dass alles, was die Lernenden wiedergeben, richtig ist. Die Kunst ist es also, Offenheit zuzulassen, diese dann zu bündeln und anhand von Kriterien zu bewerten, wie es auch Stefanie Lorenzen in ihrem Workshop deutlich machte.

Die Ausbildung einer Position, oder anders formuliert von Positionen, erachte ich als sehr wichtig und zwar für alle Phasen, insbesondere aber für das Studium. Die Positionalität ist dabei eng mit der *eigenen Theologie* verknüpft, worauf ich im nächsten Abschnitt eingehen werde.

Notwendigkeit einer »eigenen Theologie«

Aus meiner Perspektive heraus ist die Anbahnung einer *eigenen Theologie*, wie Bernd Schröder sie forderte, ein zentraler Aspekt, der unbedingt in allen Phasen der Bildung Platz finden muss. Studierende müssen sich Gedanken über unterschiedlichste Inhalte der Theologie machen und auch eine eigene Position zu diesen Aspekten beziehen, nur so können sie in der Unterrichtspraxis bestehen. Es ist sicher, dass es Situationen geben wird, in denen Schülerinnen und Schüler Fragen stellen werden. Sei es »Wie spricht Gott zu uns?« oder »Wie kann Gott existieren, wenn es doch so viel Leid gibt?« oder »Wie kann es sein, dass Gott gleichzeitig auch noch Jesus und Heiliger Geist sein soll?« oder, oder, oder. Hat man sich nicht mit bestimmten Themenfeldern selbst auseinandergesetzt, kann man schwerlich auf diese Situationen adäquat reagieren.

Bernd Schröders Vorschlag eines Portfolios geht mir an dieser Stelle noch nicht weit genug. Meines Erachtens wäre eine Gesprächskultur in angeleiteten Kleingruppen viel wertvoller als ein schriftlich verfasstes Portfolio. Nur, wenn man sich mit anderen auseinandersetzt und mit ihren Meinungen und Standpunkten konfrontiert wird, wenn man also lernt mit der Pluralität umzugehen, kann man auch auf die Pluralität vorbereitet werden, die uns in den Klassenzimmern erwartet.

Natürlich wird man nie vollständig auf das vorbereitet werden, was einen in der Schulpraxis erwartet, dafür ist das Feld der Theologie einfach zu weit. Aber genau deshalb kann und muss diese *eigene Theologie* in der zweiten und dritten Phase, also in der Ausbildung und Fortbildung von Religionslehrkräften weiterentwickelt werden.

Selbstverständlich gehört zur *eigenen Theologie* auch eine gewisse fachliche Kompetenz; denn nur so kann ich argumentieren und die Probleme durchdringen, oder jedenfalls beginnen, sie zu durchdringen.

Ich bin dankbar dafür, an einer Pädagogischen Hochschule studiert und im Seminar Möglichkeiten geboten bekommen zu haben, die meine *eigene Theologie* auf den Weg gebracht haben. Aus der Perspektive als Lehrkraft schätze ich es sehr, dass ich mir schon so manche Stunden den Kopf über verschiedene theologische, als auch ethische Themen, zerbrochen habe. Dennoch ist mein dringender Appell, dass es keine Beliebigkeit der Hochschullehrenden sein darf, ob die *eigene Theologie* angebahnt wird oder nicht. Meiner Meinung nach sollte die Anbahnung einer *eigenen Theologie* verpflichtend in Studium, Ausbildung und auch im Rahmen von, vielleicht sogar verpflichtenden, Fortbildungen stattfinden – über alle Schularten hinweg.

Überaus spannend war die Parallelität der Forderungen von christlicher und islamischer Seite. Fahimah Ulfat erläuterte in ihrem Workshop die Notwendigkeit, dass die Studierenden der islamischen Religionslehre zu einem selbstreflektierten Glauben kommen müssen, um im islamischen RU weg von einer Glaubenslehre zu kommen und sich hinzuentwickeln zu einem RU, dessen Ziel es ist, eine mündige religiöse Identität zu bilden. Im Grunde ist dieser selbstreflektierte Glaube, der von Fahimah Ulfat für unabdingbar gesehen wird, sehr ähnlich zu der Forderung Bernd Schröders mit seiner Forderung nach einer *eigenen Theologie*.

Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik

Ein weiterer Punkt, der an Pädagogischen Hochschulen vielleicht schon mehr gelebt wird als an Universitäten, ist die Notwendigkeit der Verschränkung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik, wie sie u. a. Mirjam Schambeck forderte.

Es genügt nicht, fachwissenschaftlich lediglich etwas mehr zu wissen, als in der Schule gelehrt wird, wie es vielleicht in anderen Fällen möglich ist, da stimme ich Frau Schambeck zu. Daher ist auf eine gute Fachwissenschaft keinesfalls zu verzichten. Und dennoch darf der Bezug zum Unterrichten auch in den Fachwissenschaften nicht fehlen. Denn ich bin ganz der Meinung von Annette Scheunpflug, wenn sie sagt, dass eine fehlende Fachwissenschaft nicht durch eine Fachdidaktik kompensiert werden könne, aber eben auch nicht andersherum. Wenn ich auf mein Studium und meine Zeit am Seminar zurückblicke, ist mir klar, dass das vielleicht eine der größten Herausforderungen ist, wenn man die Bildung von Religionslehrkräften verändern möchte. Wie viel fachwissenschaftlicher Inhalt ist notwendig und an welcher Stelle kann reduziert werden? Es gibt so viele Dinge, die ich in der Theologie noch nicht weiß, aber das Studium

ist kurz und da stellt sich dann die Frage, was wirklich elementar notwendig ist. Denn Konstatin Lindner fordert nicht ohne Grund, dass man reduzieren müsse, wenn man woanders mehr verlange.

Praxisbezug und Transparenz

Für die schulische Praxis ist es meines Erachtens wichtig, dass sich angehende Religionslehrkräfte beispielsweise Darstellungs- und Erklärungswissen aneignen, um zu lernen, *wie* man die Inhalte unterrichtet, oder eine gewisse Sprachkompetenz erwerben, um zu lernen, *wie* man diese Inhalte sprachlich ausdrückt. Das benannten u. a. Mirjam Schambeck und David Käbisch in ihrem Vortrag.

Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik formulierten die Forderung, man müsse die Studierenden im Studium befähigen, sich Inhalte selbst zu erarbeiten. Dem stimme ich zwar zu, weise aber darauf hin, dass es dabei nicht an Konkretion mangeln oder gar inhaltsfrei vorgegangen werden darf. Der Vorschlag von Helmut Schwier, man müsse im Studium konkret mit einer Methode und einem Inhalt arbeiten, scheint mir ein guter Weg. Denn Methoden, die ich an konkreten Inhalten im Studium und im Seminar durchbuchstabiert habe, kann ich in meiner Praxis nun auf andere Inhalte übertragen. Und gleichzeitig ist es realitätsfern, wenn man annimmt, Lehrkräfte hätten die Kapazität, sich jedes Thema im Schulalltag selbst zu erarbeiten.

Auch wenn man sich in seinem Studium und im Seminar mit verschiedenen Inhalten und Methoden auseinandergesetzt hat, wird eine gewisse *Unsicherheit* bleiben, von der Annette Scheunpflug sprach, und es gehört zu der Professionalität einer Lehrkraft, mit diesen Unsicherheiten umgehen zu können. Dennoch kann man durch Fachwissenschaft und Fachdidaktik einige Inhalte setzen, damit Religionslehrkräfte eine Art *Werkzeugkoffer* mit auf den Weg bekommen, mit dem sie auf Unsicherheiten reagieren können, und dies kann durch konkrete Methoden an konkreten Inhalten erreicht werden.

Etzelmüller und Kubik machten zudem den Vorschlag, keine reinen Inhalte, wie die der Dogmatik, zu lehren, sondern dies stets mit dem Blick auf die Schule, auf Kultur und auf Ethik, also in Bezug auf die Lebenswelt sowohl der Studierenden als auch der Schülerinnen und Schüler zu tun.

Wenn Studierende lernen, Inhalte in Relation zum eigenen Leben zu setzen, dann können sie auch die Inhalte im Unterricht in Relation zum Leben der Schülerinnen und Schüler setzen, so auch Friederike Mizdalski in ihrer Respons.

Ganz konkret gibt es einiges fachdidaktisches Wissen, das mir im Unterrichtsalltag ungemein hilft. Darunter zählt beispielsweise die Methode der *Elementarisierung*, die bei der Erschließung und Aufbereitung von Bibeltexten hilft, die Methode des *Theologisierens mit Kindern*, als auch die Bildung einer *eigenen Theologie*. Ich habe sie im Studium und im Seminar erlernt oder angebahnt und

bin der Meinung, dass sie unersetzbar und zwingend Teil von Studium und Seminar sein müssen.

In diesem Kontext drängt sich noch ein weiteres Schlagwort von Bernd Schröder in den Vordergrund, und zwar das der *Transparenz*. Es ist meines Erachtens unbedingt erforderlich, dass sowohl den Studierenden als auch den Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtlern transparent gemacht wird, warum es in Bezug auf die spätere Praxis wichtig ist, sich mit diesem oder jenem Thema in Fachwissenschaft oder Fachdidaktik auseinanderzusetzen. Warum ist es also beispielsweise wichtig, sich mit der Entstehung der Bibel auseinanderzusetzen? Durch diese Transparenz wird nachhaltige Lehre gewährleistet, da die Studierenden und Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtler den Sinn erkennen können und die Inhalte nicht losgelöst vom eigentlichen Ziel sind, Religionslehrkraft zu werden.

Konfessionell gebundener Religionsunterricht?

Müsste ich mich auf eine Form des RU festlegen, sehe ich die Zukunft nicht bei einem konfessionell gebundenen RU. Meine Lerngruppen sind bereits jetzt oft kleiner als 15 Schülerinnen und Schüler, und die Zahl der konfessionsgebunden Lernenden sinkt weiter. Ich hege Sympathien mit dem konfessionell-kooperativen RU, der meines Erachtens am besten an die derzeitigen Strukturen angepasst ist. Auch könnte ich mir einen christlich verantworteten RU, wie er in Niedersachsen eingeführt werden soll, vorstellen, sehe aber hierbei die Schwierigkeit, dass die Verantwortlichen aus den Konfessionen unter Umständen nicht kompromissbereit sind, sich auf einen gemeinsam verantworteten RU zu einigen. Aus der Perspektive der Schule kann ich dies nicht nachvollziehen, da die Schülerinnen und Schüler die Unterschiede in den Konfessionen nicht mehr so leben und auch wahrnehmen, wie es vielleicht früher der Fall war, und die Konfession bei vielen Inhalten im RU keine oder eine untergeordnete Rolle spielt.

Interessant fand ich hier auch das *Hamburger Modell*, bei dem alle Religionen gemeinsam unterrichtet werden, sehe hier aber die Gefahr, dass der persönliche Bezug zugunsten einer Religionskunde abnehmen könnte.

Große verändernde Strukturen

Andreas Kubik nannte das Lehramtsstudium eine »eigene Rubrik« des Theologiestudiums. Ich würde sogar so weit gehen und fordern, dass alle Lehramtsstudierenden an Pädagogischen Hochschulen oder alternativ in ähnlichen Strukturen an Universitäten studieren sollten, denn sie haben nun mal zum Ziel,

Lehrerinnen und Lehrer zu werden und nicht »allein« Theologinnen und Theologen.

Auch in puncto Unterrichtspraxis sehe ich Veränderungsbedarf, der sich allerdings nicht auf die Bildung von Religionslehrkräften beschränkt. Meines Erachtens wären sowohl ein Semesterpraktikum als auch ein langfristiges Praktikum notwendig, damit die Studierenden ihre erworbenen Kompetenzen in der Praxis weiterentwickeln können und zu einer Verknüpfung von Theorie und Praxis gelangen. Mirjam Schambeck kritisierte hier meines Erachtens zu Recht, dass dies in, wie sie es nennt, »Inselpraktika« nicht geschehen kann. Dennoch ist ein Semesterpraktikum aus meiner Sicht sehr wertvoll, um in den Schulalltag einzutauchen. Mein Vorschlag wäre, dieses durch ein wöchentliches Praktikum zu ergänzen, das sich durch das Studium zieht, bei dem man einmal in der Woche an einer Schule eines oder mehrere seiner Fächer unterrichtet und sich mit anderen Studierenden austauscht.

Die teilweise geforderte Pflicht zu einer Fortbildung auch in der 3. Phase befürworte ich sehr, sehe hier aber nur die Möglichkeit diese zu realisieren, wenn an einer anderen Stelle reduziert würde. Der Schulalltag ist so gefüllt von verschiedensten Aufgaben und Pflichten, es würde der Gesundheit der Lehrkräfte und auch der Qualität des Unterrichts schaden, würde man eine Fortbildungspflicht einführen, ohne eine Entlastung an anderer Stelle anzubieten.

Dasselbe gilt für einen verpflichtenden Austausch unter Lehrkräften über Schulen hinweg. Ich würde diesen sehr begrüßen, da er sicherlich den RU auf vielfältige Weise bereichern würde, aber auch hier müsste eine zeitliche Entlastung gewährleistet werden.

Fazit

Insgesamt war die Konsultation ein Ort, an dem diskutiert, an dem Ideen ausgetauscht und an dem der RU und die Lehre der Lehrkräfte neu gedacht wurde. Es gab einen regen Austausch verschiedener Bundesländer, verschiedener Institute und auch verschiedener Phasen der Lehrkraftbildung. Die Kunst wird bleiben, bei allen Forderungen und Ideen diese auch umzusetzen und gleichzeitig an anderer Stelle zu reduzieren.

Der Aufbruch bekommt klare Konturen. Evangelisch-katholisch gemeinsamer Tagungsrückblick aus kirchlicher Perspektive

Kerstin Gäfgen-Track und Winfried Verburg

Beim Rückblick auf die Tagung aus evangelischer und katholischer Perspektive¹ haben wir zunächst für uns erkannt, dass unser Blick auf die Situation in der Religionspädagogik und die der Religionslehrer:innen sowie des von ihnen erteilten Religionsunterrichts ein differenziert konsensualer ist. Gemeinsam können wir feststellen, dass in der Heidelberger Konsultation sowohl in der Analyse der gegenwärtigen Situation im Blick auf Studierende, Referendar:innen und Lehrer:innen eine große Übereinstimmung unabhängig von Konfession, aber auch Bundesland gegeben ist. Beeindruckt hat uns, dass am Ende ein Aufbruch in der Religionspädagogik mit Wechselwirkungen auf die Theologie insgesamt »in der Luft lag«. Damit hat die Konsultation auf der Basis bisher erfolgter intensiver Arbeit einen wesentlichen Beitrag zur Innovation des religionspädagogisch-theologischen Denkens geleistet, den wir aus kirchlicher Sicht bejahen und unterstützen.

Religiöse Bildung umfasst die religiöse Bildung sowohl der Studierenden und Religionslehrer:innen als auch der Schüler:innen. Diese religiöse Bildung wird als inklusiv, pluralitätsfähig, konfessionell-kooperativ, interreligiös sprachfähig, lebensorientierend und die eigene religiöse Identität ausprägend verstanden. Die religiöse Bildung erfolgt in der Orientierung an einem Bekenntnis, dem sich die Religionslehrkraft verbunden weiß. Insgesamt geht es nicht länger um die Reduktion von Komplexität (Niklas Luhmann), sondern sowohl für Lehrer:innen wie für Schüler:innen darum, mit der Komplexität denken und leben zu lernen. Der Religionsunterricht eröffnet Orientierung in der Komplexität von Welt und Religion.

¹ Unser Tagungsrückblick kann nur selektiv sein, gerade was die Bezüge auf während der Tagung vertretene Thesen anbetrifft, weil viele Veranstaltungen parallel stattfanden und uns zudem die verschriftlichen Beiträge für diesen Rückblick nicht zur Verfügung standen.

Nach-gedacht: Welche Schwerpunkte sind gesetzt und welche Fragen bleiben bedenkenswert?

Nach der Konsultation bleibt die Frage nach der Priorität in der Aufgabenstellung wissenschaftlicher Religionspädagogik zu klären. Konsens nehmen wir wahr bei der Ausgangsbasis: Religionslehrer:innenbildung ist zuerst Lehrer:innenbildung; in der Rückbindung an ein Bekenntnis unterscheiden sie sich. Aus kirchlicher Sicht hat die Entwicklung von Qualitätsstandards einer religiösen Bildung Priorität, deren Ziel es ist, Schüler:innen zu einem guten Leben zu befähigen – der Ansatz des capability approach von Amartya Sen und Martha Nussbaum könnte hierfür eine Ausgangsbasis bilden. Den Erwerb der zur Erteilung eines solchen Religionsunterrichts notwendigen und hilfreichen Kompetenzen in wissenschaftlichen Modellen von Kompetenzerwerb für Lehrerbildung allgemein zu verorten, ist dann eine zweite Aufgabe der wissenschaftlichen Religionspädagogik im Dialog mit der Allgemeinpädagogik (Henrik Simojoki).

Insgesamt ist dafür eine Theologie notwendig, die den religionspädagogischen Vermittlungskontext zu ihrem konzeptionellen Ausgangspunkt macht (Andreas Kubik; Gregor Etzelmüller). Von Seiten der Religionspädagog:innen war auf der Konsultation in Heidelberg unumstritten, dass Theologie konsequent gegenwartshermeneutisch ausgerichtet sein sollte. Dabei steht der Gegenstand »Religion« im Zentrum. Deutlich wurde, dass der Ausgangspunkt des evangelischen und katholischen theologischen Nachdenkens die klare Orientierung am Evangelium als Grundlage aller Kommunikation des Glaubens und der wissenschaftlichen Theologie ist. Es ist weiter beständig danach zu fragen, was die fachwissenschaftlichen Kompetenzen für die Profession und damit für die Fachdidaktik austragen.

Religionslehrer:innen repräsentieren die religiöse Praxis des Durchschnitts der christlichen Bevölkerung. Die veränderte religiöse Sozialisation der Studierenden in Bezug auf ihre Vorkenntnisse und Vorerfahrungen religiöser Praxis wird als Herausforderung auf vielfältige Weise in der Religionspädagogik und Religionssoziologie erforscht und bearbeitet. Als Konsequenz werden in den Eingangsphasen des Studiums Lehrveranstaltungen konzipiert als Einführungen in das Christentum. Die darüber hinausgehende Einübung in eine spirituelle Praxis und die Ermöglichung von Erfahrungen im Glauben werden dezidiert als Aufgaben der Kirchen begriffen, insbesondere der kirchlichen Studierendenbegleitung bzw. des Mentorats, was auf einer freiwilligen Basis beruhen soll. Auch für Hochschullehrer:innen gilt aus kirchlicher Sicht: Gelehrter und gelebter Glauben gehören zusammen und müssen erkennbar sein, sonst droht das Studium von Studierenden ausschließlich im religionskundlichen Modus erlebt zu werden. Die Studierenden suchen aber explizit nach personaler Begegnung mit den Lehrenden, fragen nach deren eigener religiöser Positionalität und möchten im Prozess der Ausbildung ihrer eigenen Theologie und praxis pietatis durch die

Lehrenden begleitet werden (Rainer Merkel). Dann stellt sich aber die Frage, warum bei der Tagung auf eine Andacht, ein Tageszeitengebet, einen Gottesdienst oder zumindest das Lesen der Losung verzichtet wurde. Wenn die spirituelle Seite und deren Reflexion zur kognitiv wissenschaftlichen Beschäftigung mit Theologie dazugehört, dann sind Gelegenheiten für spirituelle Erfahrungen ebenso wie Erfahrungen ökumenischer Gemeinschaft selbstverständlich geboten.

Die Tagung war von Vertreter:innen aller Phasen der theologischen Aus-, Fort- und Weiterbildung besucht und thematisch so ausgelegt, dass die Notwendigkeit einer intensiven Verzahnung der drei Phasen deutlich wurde, um die Religionslehrer:innen bestmöglich für und in ihrem Beruf zu qualifizieren, so dass sie den Anforderungen des Fachs gerecht werden. So sind Religionslehrkräfte nicht ausschließlich Moderator:innen der religiösen Fragen und Erfahrungen der Schüler:innen und anderer, sondern selbst Expert:innen in Religion, insbesondere in der ihres eigenen Bekenntnisses, und können sich aus der eigenen Positionalität heraus in den Unterricht einbringen und gerade so die Pluralität fördern. Durch die eigene religiöse Sprachfähigkeit können Religionslehrer:innen die religiöse Dialogfähigkeit der Schüler:innen stärken.

Für den schulischen Religionsunterricht ist insgesamt die Schüler:innenorientierung konstitutiv. Die universitäre Bildung der Religionslehrer:innen sollte hier performativ sein und es den Studierenden ermöglichen, die dazu notwendigen Kompetenzen durch ein studierendenorientiertes Studium zu erwerben, das die beruflichen Praxisanforderungen bei den Themen der Module und Prüfungsanforderungen berücksichtigt; dazu sollten sich die Lehrangebote sowohl an den Schwerpunkten orientieren, die aus didaktischen Gründen in den Lehrplänen der Bundesländer für den Evangelischen, Katholischen oder Christlichen Religionsunterricht gesetzt werden, als auch an Themen, die zukünftig aus theologischen und pädagogischen Gründen als wichtig für den Religionsunterricht der Zukunft erwartet werden.

Im Rückblick fragen wir uns, ob »die« Kirchen der »weiße Elefant« im Raum der Konsultation waren. Selbst bei Fragen der Positionalität der Religionslehrer:innen war »Kirche« kein explizites Thema, sondern der Umgang mit existentiellen Fragen der Schüler:innen und die Notwendigkeit, gerade dabei als Religionslehrer:in Position zu beziehen. Die eigene Positionalität zeigen, in ihren Kontext einordnen und damit die Schüler:innen urteilsfähig werden lassen in Fragen der Religionen und der Weltanschauungen, ist Aufgabe des Religionsunterrichts. Nur welche Rolle das Bekenntnis einer Kirche oder Religionsgemeinschaft für die Positionalität der Religionslehrer:innen und auch der Unterrichtsthemen spielt, wurde nicht explizit erörtert. Dabei war auf der Konsultation eine zentrale Frage, wie eine religiöse Sozialisation, Erfahrungen von Spiritualität und Teilhabe an kirchlicher Gemeinschaft eröffnet werden können. Die religionspädagogische These von der elementaren Verbindung zwischen der gelehrten und gelebten Religion der Religionslehrer:innen läuft ins Leere, wenn es keine in

Gemeinschaft gelebte praxis pietatis der Studierenden ebenso wie der Lehrer:innen gibt. Im Studium gilt es, eine Verklammerung zwischen Wissen über den Glauben und dem Glauben selbst zu erreichen und hier den *gap* zwischen Theorie und Praxis zu überwinden. Es wurde auf der Tagung nach Studierende einladenden Orten für reflexiv gelebte Religion gefragt und die Aufgabe der Kirchen darin gesehen, den Gemeinden vor Ort die dafür notwendigen Ressourcen zu geben (Konstantin Lindner).

Für die berufliche Fort- und Weiterbildung der Religionslehrkräfte wird eine »infrastrukturelle Offensive« für den Ausbau der religionspädagogischen Institute und Arbeitsstellen der Kirchen dringend angeraten (Bernd Schröder). Insgesamt gab es eine klare, explizit benannte Erwartungshaltung an die Kirchen, die mit spiritueller Begleitung und Gemeinschaften einer praxis pietatis zusammengefasst beschrieben werden kann, aber die Frage des Religionsunterrichts als *res mixta* wurde nicht explizit verhandelt und damit auch nicht die Frage, wie eine bekenntnisgebundene Theologie und Religionspädagogik heute verstanden werden können. Auf diese Weise wird es nicht einfach sein, die konstatierte Diskrepanz in den Erwartungen an Religionslehrkräfte zwischen Studierenden, Lehrenden und Kirchen zu verringern. Der Dialog zwischen theologischer Wissenschaft und Kirchen, der in Heidelberg neu begonnen wurde, ist weiter zu intensivieren und unbedingt fortzuführen.

Vor-gedacht: Wie kann es weitergehen oder was ist erstrebenswert?

Das Existentielle des Glaubens, die tiefe Menschlichkeit gilt es, für die Studierenden und die Entwicklung einer christlichen Identität zur Sprache zu bringen, Erfahrungen Gottes zu ermöglichen, damit das Existentielle des Glaubens als Grundlage des bekenntnisgebundenen Religionsunterrichts »unterlegt« werden kann: mit Martin Luther und Philipp Melanchthon gerade durch das Lesen der Bibel eigenständig den Glauben verantworten und eigenständig Theologie treiben; mit Teresa von Avila und Johannes vom Kreuz existentielles Berührtsein suchen, dafür auch den Ritus und das Gebet einüben sowie die christlichen Symbole zu begreifen suchen; gut katholisch ebenso evangelisch danach fragen, worin die Einheit in der Pluralität und Differenz des christlichen Glaubens liegt – in der Menschlichkeit, die untrennbar mit der Göttlichkeit verbunden und vernetzt ist.

Die Überlegungen, die Arbeit an der eigenen Theologie als »organisierende Mitte« der Arbeit der Studierenden zu verstehen (Bernd Schröder), sollten nicht nur in der Religionspädagogik aufgegriffen und für das Studium fruchtbar gemacht werden. Es geht zukünftig um die Bildung einer eigenen theologischen Überzeugung der Studierenden und Referendar:innen, die sich in der Schule

bewährt und ein Leben lang weiterentwickelt werden kann. Das Bilden eigener theologischer Überzeugungen durch selbst gewählte Schwerpunkte im Studium anbahnen und eigene Forschungen von Studierenden ermöglichen, bedeutet auch die Zurücknahme von als verpflichtend geltendem Grund- und Überblickswissen (Helmut Schwier). D.h. aber keinesfalls, dass es einen Verzicht auf eine gute theologische Ausbildung geben darf, sondern dass »gute« theologische Ausbildung neu bestimmt wird. Kenntnisse elementarer Grundüberzeugungen der christlichen Bekenntnisse und deren kritische Reflexion sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, mit Bezug auf diese Überzeugungen eine eigene Theologie zu entwickeln, sind noch mehr als bisher zu erwerben. Dazu müssen Studierende in ihrem Studium theologische Positionalität erfahren und angeleitet werden zu Entwürfen einer eigenen Theologie, die eher gekennzeichnet ist durch konstruktiven Zugriff auf Religion als auf Loyalität zur jeweiligen Kirche (Rainer Merkel). Das Studium ist bereits insgesamt stark kontextuell und für Religionspädagog:innen auch mit dem spezifischen Bezug auf den Kontext Schule hin zu gestalten. Die Fachwissenschaft ebenso wie die Fachdidaktik stellen die beiden Säulen der Professionalität der Religionslehrer:innen dar (Mirjam Schambeck sf; Annette Scheunpflug).

Der Religionsunterricht der Zukunft wird aus unserer Sicht entweder konfessionell-kooperativ oder von den Kirchen gemeinsam verantwortet sein. Neben der damit verbundenen Befähigung und Bereitschaft zum Dialog mit Menschen anderer Konfessionen, wird bildungspolitisch vom Religionsunterricht auch die Dialogfähigkeit mit anderen Religionen und Weltanschauungen erwartet. Um die Religionslehrer:innen auf die mit der Erteilung, sei es von konfessionell-kooperativem Evangelischem oder Katholischem oder sei es von gemeinsam verantwortetem Christlichen Religionsunterricht, in weltanschaulich pluralen Schulgemeinschaften verbundenen Herausforderungen vorzubereiten, ist in der universitären Religionslehrer:innenbildung vermehrt auf Kenntnis kontrovers-theologischer Themen und differenter Frömmigkeitsformen Wert zu legen mit der Bereitschaft und Fähigkeit, diese binnendifferenziert in den eigenen Unterricht einzubringen unter Einbeziehung der eigenen, theologisch begründeten Positionierung. Dazu sind multiperspektivische Lehrveranstaltungen, in denen die Perspektiven anderer Konfessionen durch kooperative Formen eingebracht oder bereits durch die Lehrenden berücksichtigt werden, und die Anerkennung von Modulen anderer Konfessionen hilfreich. Wichtig ist zudem die Befähigung der Studierenden zur eigenen Positionierung im Angesicht von Menschen anderer religiöser Überzeugungen und zur Reflexion des eigenen Umgangs mit gegebenen Grenzen, sowohl mit solchen, die zu überwinden sind, als auch mit solchen, die notwendig bleiben zur Identität der Konfession oder Religion, für das interkonfessionelle und interreligiöse Lernen (Carlo Meyer, Clauß Peter Sajak).

Bei allen Überlegungen zur Weiterentwicklung der Religionslehrer:innenbildung ist zu bedenken, dass der gegenwärtige Lehrer:innenmangel auch zu

Religionslehrer:innenmangel führt. Attraktivitätssteigerung muss daher das Ziel aller Phasen der Lehrer:innenbildung sein durch ein Studienangebot, das sich an den Studierenden orientiert, eine Gestaltung des Vorbereitungsdienstes, so dass die Referendar:innen sich dadurch den beruflichen Anforderungen gut gewachsen fühlen und sind, sowie Unterstützung der Lehrer:innen durch kirchliche Fortbildungsangebote und durch die Kirchen statt zusätzlicher Anforderungen an die Lebensführung (wie zum Teil noch durch die katholische Missio).

Gefreut haben wir uns über den Impuls, einen »kleinen ökumenischen think tank« ins Leben zu rufen, um das Theologiestudium insgesamt neu zu denken, ohne dabei die Arbeit der Fachkommissionen (auf Seiten der EKD) an Studienreformen zu vernachlässigen (Helmut Schwier). Die Konsultation in Heidelberg hat dafür erste profilierte Wegmarken gesetzt.

An einem Spiegel über einem Waschbecken in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg klebte während der Tagung ein quietschgelber Sticker: »Augenringe? *Warm up* statt *Make up*. Beweg' Dich an der frischen Luft und hol' Dir Deinen Glow zurück.« Bewegen wir uns gemeinsam in Hochschule, Schule, Studienseminaren und Fortbildungsinstituten ebenso wie den Kirchen und treiben neu Theologie für Kopf, Körper und Seele für den *Glow* im Leben, im Beruf und in den *superstructured organizations* Kirchen um Gott und der Menschen willen. In diesem Sinne war es gut und wird es weiterhin sinnvoll sein, über alle Fragen des Religionslehrer:innenberufs und des Religionsunterrichts in ökumenischer Verbundenheit nachzudenken.

To sum up in zehn Thesen

Kersten Gäfgen-Track und Judith Gärtner

Die Herausforderungen zur Reform des Lehramtsstudiums bestehen darin, mit modifizierten Studienanforderungen auf die wachsenden Herausforderungen auf die in sozialer und religiöser Hinsicht zunehmend pluraler und diverser werdenden Situationen in den Schulen reagieren zu können und die wachsenden pädagogischen und didaktischen Anforderungen an den Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers aufzugreifen. Das bedeutet die kritische Überprüfung der Studieninhalte, bei der der Zuwachs und die dadurch erforderliche Reduktion von Lerninhalten auszubalancieren sind. Entscheidend ist, wie die Vermittlung von Fachwissen exemplarisch strukturiert und mit den Fachdidaktiken ins Verhältnis gebracht wird, damit Studierende das notwendige Professionswissen erlernen können, um sich die hermeneutischen Kompetenzen für komplexer gewordene religiöse Landschaften anzueignen. Ziel ist der Aufbau eines soliden Professionswissen, das sich durch eine produktive Bezogenheit von Fachwissen und Fachdidaktik zur Ausbildung von Disziplin übergreifenden Kompetenzen auszeichnet. Von einer solchen Kompetenzorientierung her sind Standards zu verändern und Kompetenzen in Studium und Ausbildung von Religionslehrkräften zu modifizieren. Mit dem Kompetenzbegriff wird die Subjektorientierung intensiviert, so dass Bildungsprozesse als fluide, selbstständig organisierte und ganzheitliche charakterisiert werden, um so die individuellen Voraussetzungen der Studierenden für eine angemessene spätere Bewältigung der Aufgaben im Lehrer:innenberuf zu bilden.

1. Ziel des Studiums ist die Bildung einer eigenen theologischen Standortbestimmung, die selbstständiges Arbeiten und eine reflektierte Positionierung ermöglicht. Dazu sind Kenntnisse elementarer Grundüberzeugungen des christlichen Glaubens und deren kritische Reflexion sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, mit Bezug auf diese Überzeugungen ein eigenständiges theologisches Denken zu entwickeln, mehr als bisher zu erwerben.
2. Das Studium hat von daher die Aufgabe, die Studierenden zu befähigen, sich selbst theologische Fragestellungen und Sachverhalte erschließen und zur

Sprache bringen zu können (Empowerment). Es geht um den Erwerb von Reflexions-, Urteils- und Sprachfähigkeit.

3. Das Studium ist grundsätzlich wissenschaftlichen Methoden verpflichtet, ist historisch kritisch und hermeneutisch sowohl historisch wie gegenwartsbezogen verankert. Die hermeneutische Grundausrichtung des Studiums ermöglicht eine reflektierte Distanznahme sowohl zum Gegenstand als auch zur eigenen Person und soll zu einer eigenen Positionalität befähigen, die kritisch reflektiert und argumentativ vertreten werden kann.
4. Das Studium ist grundsätzlich interdisziplinär ausgerichtet.
 - a) Innerhalb der Theologie: Die theologischen Fächer kooperieren untereinander, indem sie Querschnittsthemen behandeln. Dazu werden exemplarische Themen vertieft erschlossen, ihre Verknüpfung mit anderen Fragestellungen, Themen und Inhalten aufgezeigt und interdisziplinär bearbeitet.
 - b) Innerhalb des Wissenschaftsdiskurses: Im Studium werden Vernetzungen zu anderen Wissenschaften, insbesondere der Erziehungs-, Geschichts-, Literatur- und Sozialwissenschaft ermöglicht.
 - c) Interkonfessionell und interreligiös: Im Studium werden Methoden und Kriterien für den Dialog und die Zusammenarbeit mit anderen Theologien, insbesondere für den »konfessionell-kooperativen Religionsunterricht«, und Religionen vermittelt.
5. Die Lehre denkt von der Studierendenorientierung her. Daher ist die Erschließung des Fachwissens ausgehend von den lebensweltlich pluralen Kontexten der Studierenden subjektorientiert aufzubauen. Zugleich werden die Studierenden befähigt, auf die ebenfalls heterogenen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler einzugehen.
6. Daraus folgt die Notwendigkeit, die Curricula auf der Basis der Kompetenzorientierung sowie des zu erwerbenden Professionswissens anzupassen und das exemplarische Lernen zu stärken. Das bedeutet im Hinblick auf die Lerninhalte eine Modifikation, eine gezielte Erweiterung ebenso wie komplementär dazu eine Reduktion.
7. Das Studium ist an den Übergängen deutlich durchlässiger zu organisieren. Zu ermöglichen sind die Übergänge von einem Lehramts- zu einem Pfarramtsstudium und umgekehrt. Ebenso gilt es, Übergänge zu anderen Studiengängen in den Blick zu nehmen.
8. Zur Durchlässigkeit der Übergänge gehört im Sinne des lebenslangen Lernens auch eine stärkere Verzahnung der drei Phasen (Studium, Referendariat und Fortbildung).
9. Der konfessionelle Religionsunterricht wird als res mixta bearbeitet, denn diese juristische Denkfigur nach Art. 7 Abs. 3 GG ist die Grundlage dieses Unterrichtsfachs und will das Selbstverständnis der Lehrerinnen und Lehrer dieses Faches prägen: Sie unterrichten als staatliche Lehrkräfte »in Über-

einstimmung mit den Grundsätzen« der jeweiligen Religionsgemeinschaft. Dazu sind die grundlegenden Inhalte der Lehre, hier: der evangelischen Kirchen oder der katholischen Kirche, ebenso wie die Gestalt der Kirche in Geschichte und Gegenwart als solche an geeigneten Stellen zu thematisieren.

10. Die Studierenden sollen Möglichkeiten erhalten, den eigenen Gottesbezug im Studium weiterzuentwickeln und ins Verhältnis zu der im Studium gewonnenen eigenen theologischen Überzeugung zu setzen. Sie brauchen während des Studiums Möglichkeiten, existentielle Erfahrungen mit der christlichen praxis pietatis und in einer christlichen Gemeinschaft zu machen. Dazu öffnen insbesondere die Kirchen unterschiedliche Räume gelebten Glaubens, die auf freiwilliger Basis besucht werden können (kirchliche Studierendenbegleitung, Mentorate, ESG/KHG etc.).

Was bleibt zu tun? Aufgaben und Perspektiven einer Reform der Religionslehrer:innenbildung

Mirjam Schambeck sf und Bernd Schröder

Die Heidelberger Konsultation »Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert. Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung« hat in verschiedener Hinsicht Neuland betreten:

- Evangelische und katholische Kirche, katholische und evangelisch-theologische Wissenschaftsvertretungen haben gemeinsam eingeladen – in dem Bewusstsein, dass die *Lehramtsausbildung* »*evangelische Religion*« und »*katholische Religion*« auf Sichtweite und jedenfalls nicht völlig unterschiedlich weiterentwickelt werden sollte, und darüber hinaus auch weitere Konfessionen und Religionen mit je ihren Religionsunterricht und ihren Lehrer:innen-Bildungskonzepten in den Blick rücken sollten.
- Die *drei Phasen der Lehramtsbildung* sollten sichtbar werden und ihre Anliegen artikulieren – in dem Bewusstsein, dass die komplexe Bildung von Religionslehrenden allein schon in den Schlüsselfeldern Fachwissen, Fachdidaktik und persönliche Durchdringung der Thematik in einem auf zehn Semester angelegten Teilstudiengang (den sich ein weiteres Fach und die Erziehungswissenschaft teilen) nicht zureichend erfolgen kann, sondern als Einladung in einen berufslebenslangen Lernprozess zu gestalten ist.
- Bei aller Unterschiedlichkeit der Konzepte von Religionsunterricht in den einzelnen Bundesländern sollte über *bundesweit gemeinsame Herausforderungen, Aufgaben und Standards* der Religionslehrer:innenbildung nachgedacht werden – in dem Bewusstsein, dass Regionalisierung bzw. Kontextualisierung der Qualität des Religionsunterrichts zugutekommt, aber dennoch im Blick auf Schul- und Religionspolitik sowie den Diskurs der Fachdidaktiken ausweisbar bleiben sollte, was Religionsunterricht (als solches) soll und kann.

Das Ergebnis war eine kommunikative, problembewusste und erwartbar viestimmige Konsultation, bei der die Teilnehmenden bundesland-, kirchen-, aufgaben-übergreifend ins Gespräch kamen. Im Tagungsband bildet sich nur ein Teil

dieses Reichtums ab – und trotzdem weit mehr, als dass dies in wenigen Punkten zusammenzufassen wäre.

Vor diesem Hintergrund versuchen die verschiedenen Tagungsrückblicke (Kapitel V) und eben auch dieser Beitrag, den die Veranstaltenden und zugleich Herausgebenden gemeinsam verantworten, einige Erkenntnisse und Wegmarken herauszuarbeiten, um auf diese Weise eine Agenda der anstehenden Reform der Religionslehrer:innenbildung entwickeln zu helfen.

1 Das Leitbild der Religionslehrer:innenbildung im Gespräch *mit* und *weithin aus* dem Leitbild der Lehrer:innenbildung entwickeln – zu einem Paradigmenwechsel in der Religionslehrer:innenbildung

In dieser Hinsicht scheint Konsens zu bestehen: Die Leitvorstellungen für die Bildung von Religionslehrer:innen sind vom Leitbild der Lehrer:innenbildung insgesamt her zu gewinnen – nicht etwa (und das bedurfte im Rahmen der Heidelberger Konsultation nicht einmal mehr einer Explikation) vom Leitbild der Pfarrer:innen-Bildung¹ oder aus der Systematik der Fachwissenschaft Theologie² oder äußerst spezifischen, im Gegensatz zu anderen Lehrer:innen nur den Religionslehrkräften zukommenden Besonderheiten.

Im Prinzip knüpft diese Weichenstellung einerseits auf evangelischer wie katholischer Seite an die seit Anfang der 1990er Jahre entwickelten Religionslehrer:innen-Bildungskonzepte an, die etwa 1997 die »Berufshandlungsfähigkeit

¹ Dieses »Pfarrbildung minus X«-Modell dürfte jedoch in der Praxis der Modulkonstruktion an Fakultäten noch allzu bestimmend sein. Zugleich gilt es sich bewusst zu halten, dass die evangelische Pfarrbildung weithin vor analogen Herausforderungen steht wie die Religionslehrer:innenbildung – vgl. Bernd Schröder, *Ausblick und Aufgaben, in: Pfarrerin bzw. Pfarrer werden und sein. Herausforderungen für Beruf und theologische Bildung in Studium, Vikariat und Fortbildung.* (Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie 61) [Dokumentation der gleichnamigen Hildesheimer Konsultation des Evangelisch-theologischen Fakultätentages (E-TFT) in Verbindung mit der EKD und WGTh im Jahr 2019], hg. von Ders., Leipzig 2020, 573–583.

² Dagegen wandte sich schon: *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission (1997), wieder abgedruckt in: Theologisch-religionspädagogische Ausbildung. Dokumente und Texte aus der Arbeit der gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums/Fachkommission II (Lehramtsstudiengänge) von 1993 bis 2015,* hg. von Hartmut Lenhard/Manfred L. Pirner/Christoph Schneider-Harpprecht, Leipzig 2019, 89–188, 119 u. ö.

als Ziel des Lehramtsstudiums« definierten³ und auf den Aufbau »religionspädagogischer Kompetenz«⁴ bzw. »theologisch-religionspädagogischer Kompetenz«⁵ zielten. Andererseits wurde damit ein bereits vorhandener, aber immer wieder auch übertönter Paradigmenwechsel in der Religionslehrer:innenbildung markiert: Nicht irgendwelche Zeugenschaften, sondern die Professionalität im Initiieren, Begleiten und Evaluieren von Lehr-/Lernprozessen und von Unterricht bestimmen das Religionslehrer:innenhandeln primär.

Damit sind über die Ableitungslogik hinaus bereits unterschiedliche Konkrektionen gesetzt:

Was den Lehrberuf insgesamt ausmacht und seine Professionalität bestimmt, gilt auch für Religionslehrkräfte. Sie teilen sich mit anderen Lehrkräften, die andere Fächer unterrichten, den Beruf der Lehrer:in und spielen in *dieses* Berufsprofil fachspezifische Aspekte ein.

Der Referenzrahmen des Berufs Religionslehrer:in wird somit primär durch schul- und professionstheoretische Forschungen zum Lehrberuf sowie durch die von der Konferenz der Kultusminister:innen definierten Standards gesetzt, und erst dann und damit sekundär auch durch die Erwartungen, die seitens der Religionsgemeinschaften bzw. Kirchen formuliert und im Zuge etwa der kirchlichen bzw. religionsgemeinschaftlichen Beauftragung der Lehrkräfte (Missio canonica, Vokation, idjaza usw.) in Geltung gebracht werden.

Der Bildungsgang zum Beruf Religionslehrer:in muss folgerichtig mit den durch dieses Leitbild gewonnenen Anforderungen vertraut machen und zu den darin geforderten Kompetenzen befähigen. Allgemein-pädagogischen Einsichten und namentlich Professionstheorien kommt damit erhebliches Gewicht zu, die dann über fachbezogene Kompetenzen und Wissensbestände jeweils adaptiert und konkretisiert werden; denn jede:r Lehrer:in ist Fachlehrer:in.

Nun ist es kein Geheimnis, dass damit zwar viel gewonnen, aber nicht alles gelöst ist; denn Lehrer:innen-Professionalität lässt sich mit Hilfe unterschiedlicher Theorien modellieren.⁶ Es gilt somit für die Reform der Religionslehrer:innenbildung einen Referenzrahmen zu wählen bzw. zu komponieren, der es so

³ Im Dialog über Glauben und Leben (1997), 110.

⁴ A. a. O., 118 f.

⁵ Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission (2008) [= EKD-Texte 96], wieder abgedruckt in: Lenhard/Pirner/Schneider-Harpprecht, Theologisch-religionspädagogische Ausbildung, 243–279, 254 f.; vgl. katholisch: Sekretariat der Deutschen Bischöfe (Hg.), Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung [= Die deutschen Bischöfe 93], Bonn 2010, 17; Sekretariat der Deutschen Bischöfe (Hg.), Zur Zukunft des konfessionellen Religionsunterricht [= Die deutschen Bischöfe 103], Bonn 2016, 33.

⁶ Vgl. dazu die Übersicht im Beitrag von Annette Scheunpflug in diesem Band.

wohl erlaubt, Anschluss an die Setzungen der Lehrer:innenbildung zu erlangen als auch die Spezifika des Berufs Religionslehrer:in auszuweisen. Im Rahmen der Konsultation unterstrichen einige Beiträge insbesondere die Vorzüge der CO-ACTIV-Studie und damit des Kompetenzparadigmas,⁷ welches dann auf die Spezifika des Religionslehrer:innenhandelns adaptiert werden kann.⁸

2 Theologisch-religionspädagogische Kompetenz profilieren

Religionslehrer:innenbildung formuliert an Institute und besonders an Fakultäten die Aufgabe, angesichts des großen institutionellen, sachlichen und zeitlichen Gewichts der theologisch-fachwissenschaftlichen Studienanteile und Fächer für die Dignität der Religionsdidaktik und Religionspädagogik zu werben und ihr Raum zu geben. Diesem Ziel sind organisatorische Reformvorschläge – wie derjenige, dass an jedem Standort der Religionslehrer:innenbildung ein Lehrstuhl für Religionspädagogik bzw. Didaktik des Religionsunterrichts vorgehalten werden soll⁹ – und sachliche Weichenstellungen – wie diejenige, dass im Religionsunterricht der theologischen Sachgemäßheit ebenso Rechnung zu tragen ist wie der Schüler:innen-Orientierung¹⁰ – verpflichtet.

Diese Aufgabe ist keineswegs erledigt – die Frage nach Struktur und Ausstattung der Institute und Fakultäten, an denen es um Religionslehrer:innenbildung geht, ist vielmehr noch immer ebenso akut wie diejenige nach dem Gewicht der Fachdidaktik. Im Licht der bereits erwähnten COACTIV-Studie lässt sich im Blick auf die Konkurrenz- und Mangelsituation an vielen Standorten unterstreichen, dass Fachwissen und Fachdidaktik nicht im Sinn einer Überbietungslogik gegeneinander ausgespielt werden können und sollen, sondern nur in ihrer Bezogenheit aufeinander ein solides Professionswissen garantieren,¹¹ das signifikant für den Lernerfolg von Schüler:innen in einem herausfordernden und aktivierenden Religionsunterricht ist.

Unbeschadet dessen hat sich die Ausgangslage der Bildungsgänge verändert: Studierende eines Lehramtsstudiengangs »Evangelische« oder »Katholische Re-

⁷ Vgl. dazu namentliche die Impulse von David Käbisch und Mirjam Schambeck.

⁸ Vgl. Schambeck, Mirjam, Von Gott, Jesus, Religionen und so, 25–88.

⁹ Im Dialog über Glauben und Leben, 156.

¹⁰ A. a. O., 118; vgl. Deutsche Bischöfe, Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, 14–17.

¹¹ Vgl. Jürgen Baumert/Mareike Kunter, Das mathematikspezifische Wissen von Lehrkräften, kognitive Aktivierung im Unterricht und Lernfortschritt von Schülerinnen und Schülern, in: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV, hg. von Dies. u. a., Münster u. a. 2011, 163–192.

ligion« nehmen ihr Studium mit unterschiedlichen Voraussetzungen auf – häufig mit einem relativ geringen Grad an Vertrautheit mit Kirche und Theologie.¹² Im Religionsunterricht kommt demgegenüber der Fähigkeit zur transparenten, reflektierten Positionalität sowohl verfassungsrechtlich als auch unterrichtspraktisch eine erhebliche, ja, konstitutive Rolle zu. Vor diesem Hintergrund kam mehrfach zur Sprache, dass im Rahmen der Religionslehrer:innenbildung der Wahrnehmung, Entwicklung und Artikulation des eigenen religiösen Standpunktes und einer eigenverantworteten theologischen Position weit mehr Aufmerksamkeit zuteilwerden sollte als es bislang geschieht.¹³

Religionslehrer:innenbildung soll Studierende befähigen, eine »theologisch-religionspädagogische Kompetenz« zu entwickeln, was insbesondere darüber gelingt, im Studium das entsprechende Professionswissen aufzubauen. Diese ist Ziel und damit auch Kriterium für den Aufbau und die Ausgestaltung der Lehramts-Studiengänge. Näherhin heißt dies,

- theologisch fachkundig zu werden, indem im Studium akademisches Forschungswissen in Bezug auf die Curricula des Religionsunterrichts thematisiert wird,
- religionsdidaktisch kundig zu werden, indem im Studium an exemplarischen Inhalten gelernt wird, Darstellungs- und Erklärungswissen situiert in Bezug auf Schüler:innenkognitionen und -erfahrungen sowie konstelliert mittels didaktischer Inszenierungen und ausgerichtet auf eine entsprechende Unterrichtsdramaturgie kennenzulernen und sich anzueignen,
- pädagogisch-psychologisches Wissen genauso wie
- Beratungs- und
- Organisationswissen anzueignen, so dass Religionslehrende ihren Beitrag zur Schulentwicklung und zur Religion im Schulleben entfalten können.¹⁴

Im Aufbau dieses Professionswissens ist immer wieder auch die Bildung einer theologischen Position anzuregen, bewusst zu machen und zu bündeln – eine Position, die jede:r einzelne Studierende als die eigene verantworten kann. Dazu bedarf es einer biografisch basierten, auf Kohärenz der theologischen Wissensbausteine und auf kritische Auseinandersetzung mit den Curricula hin orientierter Reflexionsgänge, die durch entsprechende Ankerpunkte in Studienverlauf und Referendariat zu fördern sind.

¹² Vgl. den Hinweis auf diesbezügliche »konfessionelle Differenzen« in der evangelischen und katholischen Studienlandschaft, den Gregor Etzelmüller in seinem Tagungsrückblick »im Interesse einer ökumenischen Ehrlichkeit« zu Recht platziert.

¹³ Dazu die Beiträge von Bernd Schröder und Gregor Etzelmüller/Andreas Kubik.

¹⁴ Vgl. Im Dialog über Glauben und Leben, 112–118; vgl. Deutsche Bischöfe, Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, 17.

3 Das hochkomplexe, anspruchsvolle Leitbild operationalisieren

Das Leitbild der professionell geschulten und agierenden Religionslehrkraft mit theologisch-religionspädagogischer Kompetenz ist fein ausdifferenziert beschrieben worden – auf evangelischer Seite in Gestalt eines »Strukturmodells« aus fünf Kompetenzen¹⁵ und einem Fächer aus zwölf Teilkompetenzen,¹⁶ in das in den vergangenen Jahren zudem Querschnittskompetenzen im Blick auf interkonfessionelle, interreligiöse, interweltanschauliche und digitalitäts-basierte Lehr-Lern-Prozesse eingetragen wurden.¹⁷ Katholischerseits orientierte sich die Konkretisierung theologisch-religionspädagogischer Kompetenz zum einen an einem erstmals vom Comenius-Institut in die Diskussion eingebrachten Kompetenzmodell; zum anderen wurde eine am Religionsunterricht ausgerichtete, ebenso thetisch und nicht empirisch emergierte fünf-stellige Kompetenzmodellierung vorgeschlagen.¹⁸

Die sachliche Angemessenheit all dieser Kompetenzbeschreibungen, -erwartungen und -zumutungen ist unbestritten; deutlich vor Augen steht damit ein enormer Komplexitätszuwachs der Aufgaben, die Religionslehrer:innen zu erfüllen haben, und eben der Kompetenzen, die sie idealerweise einbringen.

Eine Schlüsselfrage an die zukünftige Gestalt der Religionslehrer:innenbildung ist deshalb, wie diese Komplexität operationalisiert werden kann. Im Rahmen der Konsultation sind verschiedene Wege sichtbar geworden:

- Ein Weg besteht in der *zeitlichen Dehnung der Religionslehrer:innenbildung*. In jedem Fall – das ist unstrittig – ist sie – weiterhin – als Aufgabe von drei Phasen zu gestalten.¹⁹ Allerdings ist dabei neben Studium und Referendariat insbesondere der *Fortbildung in den ersten Dienstjahren* eine konstitutive Funktion zuzuweisen – in diesem Sinne ist über eine stärker regulierte Ausgestaltung, insbesondere die Verbindlichkeit und den Umfang von Fortbildung betreffend, nachzudenken. Darüber hinaus ist die *Idee berufslebenslanger Bildung* von Religionslehrer:innen zu stärken und zu konkre-

¹⁵ Theologisch-religionspädagogische Kompetenz, 255–261.

¹⁶ A. a. O., 267–278.

¹⁷ Kirchenamt der EKD (Hg.), Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern. Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums 2016–2021, Hannover 2022; Kirchenamt der EKD (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in der digitalen Welt. Ein Orientierungsrahmen [= EKD Texte 140], Hannover 2022.

¹⁸ Vgl. Deutsche Bischöfe, Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, 12 f.

¹⁹ So schon Im Dialog über Glauben und Leben, 157 f., und – elaboriert zu einem »Entwicklungsmodell« des Kompetenzaufbaus – in Theologisch-religionspädagogische Kompetenz, 262–264.

tisieren. Eine der entscheidenden Fragen an Studium und Referendariat lautet: »Wie schaffen wir es, Lust auf mehr zu wecken?«²⁰

- Eine andere, zum ersten Weg komplementäre Option besteht in der Beibehaltung des Strukturmodells der Kompetenzen und ihrer Vielzahl bei gleichzeitiger (*hochschul-*)*didaktischer Reduktion* der Stoffe und Anforderungen *durch elementarisierende Lehr-/Lernformen und insbesondere durch exemplarisches Lernen.*²¹

Faktisch geschieht das bereits allerorten, allerdings ohne transparente oder gar gemeinsame Kriterien – und deshalb mit einem Potpourri an Ergebnissen, die in der nächstfolgenden Ausbildungsphase für Stirnrunzeln oder Entsetzen sorgen: Wenn das einzige religionsdidaktische Seminar im Studium die Gottesfrage behandelte, kann von den Teilnehmenden eben keine Orientierungsfähigkeit in anthropologischen oder theologisch-ethischen Fragen erwartet werden. Insofern sind Vereinbarungen zur thematischen Konzentration und zu den Kriterien der Exemplarität unerlässlich.

- Ein dritter Weg kann in der Formulierung eines kleinen Kerns gemeinsamer Ausbildungsthemen und im *Ausbau schulformspezifischer Anforderungsprofile* gesehen werden. Auch dieser Gedanke ist nicht neu²² – er wird allerdings an den verschiedenen Standorten der Religionslehrer:innenbildung in unterschiedlichem Maße eingelöst. Auf die Notwendigkeit schulformspezifischer Profilierung wiesen einschlägige Beiträge einhellig hin und zeigten, warum diese Schulformspezifika auch im Studium deutlicher als bisher einzulösen ist. Sie ist also dringend geboten.²³
- Ein vierter Weg dürfte im Zutrauen und in der Förderung dessen bestehen, was der OECD Lernkompass 2030 »Student Agency and Co-Agency« nennt:

»die Überzeugung, dass [Studierende] den Willen und die Fähigkeit haben, ihr eigenes Leben und die Welt um sie herum positiv zu beeinflussen, sowie die Kapazität, sich ein Ziel zu setzen, zu reflektieren und verantwortlich zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen. Student Agency hängt zusammen mit der Entwicklung einer eigenen Identität und einem Zugehörigkeitsgefühl. [...] Die Lernenden entdecken und entwickeln ihre eigenständige Handlungs- und Gestaltungskompetenz (Agency) und üben sie in sozialen Kontexten aus. Hier kommt die Co-Agency als

²⁰ So Stefan Herrmann in seinem Tagungsrückblick.

²¹ So nachdrücklich schon Im Dialog über Glauben und Leben, 142 f. u. ö.

²² A. a. O., 133 u. ö.

²³ Vgl. die Beiträge von Hanna Roose, Annegret Reese-Schnitker, Bernhard Grümme, Wolfhard Schweiker und Matthias Gronover/Andreas Obermann sowie von Michael Veit-Engelmann.

unterstützende Haltung ins Spiel. Schülerinnen und Schüler entwickeln Co-Agency in interaktiven, sich gegenseitig unterstützenden und bereichernden Beziehungen mit den Gleichaltrigen [und] mit Lehrkräften«. ²⁴

Diese vier Wege dürften allesamt unverzichtbar sein. Weitere Denk-Möglichkeiten können hinzukommen.

4 Das *eine* Leitbild der Religionslehrer:innenbildung auf die regionale Ausdifferenzierung des Religionsunterrichts beziehen

De facto findet die im vorangegangenen Abschnitt thematisierte Operationalisierung einen fünften Weg: denjenigen der *regionalen Schwerpunktsetzung*.

Am deutlichsten tritt diese Tendenz gegenwärtig am Hamburger Weg des Religionsunterrichts zutage, und zwar sachlich völlig zu Recht. Das dort implementierte Modell eines multireligiösen Religionsunterrichts in geteilter Verantwortung mehrerer Religionsgemeinschaften (bisweilen RUfa 2.0 genannt) erfordert ohne Frage eine zielgerichtete Vorbereitung der angehenden Religionslehrer:innen verschiedener Religionszugehörigkeiten. Eine solche »multitheologische Lehrer:innenbildung« liegt inzwischen im Modell bzw. sogar teil-implementiert vor. Bausteine sind u. a. ein universitärer Fachbereich »Religionen« und ein neuartiges Modell des Vorbereitungsdienstes. ²⁵

Doch auch diesseits von »Hamburg« findet in hohem Maße eine Regionalisierung der jeweiligen Religionslehrer:innenbildung statt, und zwar bezogen auf die faktische Religionsunterrichtslandschaft vor Ort. ²⁶ Alles in allem dürfte dabei das Konzept der konfessionellen Kooperation die deutlichsten Spuren in Studium und Referendariat hinterlassen – wenn auch noch keineswegs konsistent und planmäßig. ²⁷ Weitaus weniger dürfte dies etwa in Bezug auf das Zusammenspiel mit dem Ethikunterricht oder gar den Unterricht im Klassenverband zutreffen, der an Gesamt- und Berufsbildenden Schulen nicht selten ist. Zudem sticht ins

²⁴ OECD Lernkompass 2030 – OECD-Projekt »Future of Education and Skills 2030«. Rahmenkonzept des Lernens, Gütersloh u. a. 2020, 20.

²⁵ Dazu der gemeinsame Beitrag von Hüseyin Ağuıçenođlu/Jochen Bauer/Sarah Edel.

²⁶ Davon legen die Darstellungen in Kapitel III, namentlich die Beiträge von Sabine Pemsel-Maier und Silke Leonhard, Harald Schwillus und Henrik Simojoki eindrücklich Zeugnis ab.

²⁷ Dazu Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht als Herausforderung für die Religionslehrerinnen- und Religionslehrerbildung, wieder abgedruckt in: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern, 10–20; ZPT 72 (2020) 2, Konfessionelle Kooperation im Studium der Theologie für das Lehramt.

Auge, dass die fachwissenschaftlichen Studienanteile in der Regel deutlich weniger auf diese regionalen Akzente reagieren als die fachdidaktischen.

Im Blick auf Regionalisierung bzw. die Passgenauigkeit der Religionslehrer:innen-Bildung vor Ort sollte eine neu gefasste Modellierung der Religionslehrer:innen-Bildung einen klaren Impuls geben und die entsprechende Gestaltungsmöglichkeit und -notwendigkeit ausweisen. Unseres Erachtens ist eine Diskussion von Standards, die die Religionslehrer:innen-Bildung insgesamt und in ganz Deutschland regeln, sinnvoll – bei gleichzeitigem Raum für eigene Profilsetzungen, die beispielhaft auszuweisen sind. Konkret hieße Letzteres z. B., bestimmte ECTS der theologisch-fachdidaktischen Studienanteile für konfessionell-kooperative Lehrveranstaltungen vorzugeben, wobei die Studierenden entscheiden können, ob sie diese über Praktika, Lehrveranstaltungen in der biblischen, historischen, Systematischen oder Praktischen Theologie einholen bzw. anteilig in jedem dieser Bereiche.

5 Das Verhältnis von Wissen und Können bzw. Theorie und Praxis austarieren und gestalten

Zu den Grundspannungen der Religionslehrer:innenbildung und überhaupt jeder Professionalisierung für Berufe, in denen es um Handeln und Praxis geht, gehört diejenige zwischen Wissen und Können bzw. Theorie und Praxis. Diese Spannung tritt in verschiedenen Konstellationen zutage – und ist dementsprechend vielfältig gestaltbar:

- Zum einen schwingt sie mit beim Aufbau jedweder Art von »Kompetenz«, auf die ein Baustein der Religionslehrer:innenbildung oder diese in Gänze verpflichtet ist – Kompetenzen im Sinne von Franz E. Weinert verstanden als

»die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können«²⁸.

- Auch etwa beim Aufbau der »Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts und zur Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen«²⁹ geht es um Wissen und Können, die *beide* im Mikrosetting einer Seminarsitzung zu entwickeln sind.

²⁸ Franz E. Weinert (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001, 27f.

²⁹ Theologisch-religionspädagogische Kompetenz, 269.

- Zum anderen wird diese Grundspannung virulent beim Umgang mit den sog. Praxisanteilen im Studium.³⁰ Die Landschaft der Ausgestaltung der Praxisanteile ist vielfältig: Das Spektrum reicht deutschlandweit vom sog. Praxissemester über Blockpraktika mit dem Vorzeichen der exemplarischen Unterrichtserfahrung oder des forschenden Lernens bis hin zu semesterbegleitender Verzahnung.
- Und zum Dritten spielt die Spannung zwischen Wissen und Können bei der Zuordnung der drei Phasen der Religionslehrer:innenbildung und bei der Ausgestaltung der »Übergänge« zwischen ihnen eine wesentliche Rolle. Diesbezüglich liegt mit dem sog. »Entwicklungsmodell«³¹ eine elaborierte und derzeit unstrittige Zuordnung vor.

Für die zukünftige Religionslehrer:innenbildung steht an, die Bearbeitung dieser Grundspannung auch in der ersten und zweiten dieser Konstellationen ausdrücklich zum Thema zu machen und idealerweise auch hochschuldidaktische Anregungen³² zu geben.

Während die bisher angesprochenen Aufgaben für die Neufassung der Religionslehrer:innenbildung deren Struktur und Kriterien in Gänze betreffen, hat die Heidelberger Konsultation darüber hinaus eine Anzahl an Merkposten auf die Agenda gerückt, die im Rahmen des je gewählten Modells zu berücksichtigen sind.

6 Den besonderen Weg des Religionsunterrichts in Deutschland als Chance begreifen und die gebotene transparente Positionalität profilieren

Der im Rahmen der Heidelberger Konsultation ermöglichte Blick auf Religionsunterricht und Religionslehrer:innenbildung in einigen europäischen Nachbarländern zeigt, dass etliche dieser Länder – hier kommen der Kanton Zürich/Schweiz, Norwegen, England und die Niederlande zur Darstellung³³ – inzwischen ein primär pädagogisch fundiertes, religionskundlich ausgerichtetes Modell von Religionsunterricht implementiert haben.

³⁰ Dazu die Beiträge von Joachim Willems und Angelika Kaupp in diesem Band.

³¹ Kirchenamt der EKD (Hg.), Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern.

³² Vgl. Der Riese Religionsdidaktik in hochschuldidaktischen Kinderschuhen? Dokumentation der Jahrestagung 2015 der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik (GwR), in: Theo-web 14 (2015) 2, 9–166.

³³ Siehe dazu die Beiträge von Michèle Wenger/Arnd Brandl, L. Philip Barnes/Penny Thompson, Erna Zonne-Gätjens und Renate Banschbach Eggen.

Die Auseinandersetzung mit diesen Entwicklungen ist lehrreich, etwa in folgenden Hinsichten:

- Der Weg zu einer Neufassung des Religionsunterrichts und der Religionslehrer:innenbildung vollzog sich in jedem diese Länder zwar vor dem Hintergrund einer vergleichbaren Analyse der religiösen Großwetterlage – Bedeutungsverlust der etablierten Kirchen, religiös-weltanschauliche Pluralisierung der Schüler:innen, Anerkennung der Notwendigkeit einer religiösen Alphabetisierung aller zukünftigen Bürger:innen –, aber doch unter kontextspezifischen Bedingungen. Dieser Weg ist also »pfadabhängig« und somit nicht einfach kopierbar.
- Mit der Umstellung auf einen religionskundlich angelegten Unterricht sind keineswegs alle Probleme gelöst: Die Frage nach Auswahl und Gewichtung der Religionen und deren jeweiliger Inhalte, der Modus des Umgangs mit religiösen (und weltanschaulichen!) Geltungsansprüchen, die gebotene Haltung der Lehrenden und deren Positionalität, die Notwendigkeit kognitiv aktivierender und existentiell herausfordernder Lernsettings – das alles bleibt auf der Agenda.
- Die Unterscheidung zwischen einem bekenntnisbasierten und einem »neutralen« Religionsunterricht ist eine wichtige Demarkationslinie, allerdings spielen Bekenntnis, Indifferenz und Information auf beiden Seite der Linie eine entscheidende Rolle. Insofern geht es nicht um die Abwägung von Schwarz und Weiß, sondern um Akzentsetzungen, die im jeweiligen Kontext für angemessen gehalten werden.

Deutlich wird auch: Solange Religionsunterricht in Deutschland unter Bezugnahme auf Art. 7.3 GG gestaltet wird, verdient die Positionalität der Lehrenden hohe Aufmerksamkeit – und in der Religionslehrer:innenbildung sogar weit mehr als bisher: Denn zu den unübersehbaren Entwicklungen gehört, dass Studierende und Referendar:innen in unterschiedlichem Maße geprägt sind. Sie bringen also nicht einfach eine reflektierte theologische Positionalität mit; diese muss vielmehr entwickelt und methodisch kontrolliert gestaltet werden.³⁴ Diese Aufgabe verweist zurück, im Studium die Arbeit an der eigenen Theologie als zentrierende Mitte zu begreifen.

7 Erfahrungsräume gelebter Religion erschließen

Wenn Studierende mit der Konfessionskultur kaum vertraut sind, in deren Namen sie Religionsunterricht erteilen, oder wenn sie mit nur einer solchen Konfessionskultur vertraut sind, aber keine Erfahrungen mit einer anderen haben,

³⁴ Dazu der Beitrag von Stefanie Lorenzen in diesem Band.

bedürfen sie neben einer intellektuellen Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen auch der Einladung zu weiteren Erfahrungen mit gelebter Religion.

Auch dafür bieten sich verschiedene Wege an, die teils im Rahmen der Konsultation zur Sprache kamen, teils aber auch nicht:

- Ein Weg ist die Förderung der sog. Mentorate für Lehramtsstudierende. Sie sind evangelischerseits durchweg als freiwillige Angebote angelegt, katholischerseits mit einem höheren Grad an Verbindlichkeit und einem stärkeren Akzent auf die Profilierung der eigenen Spiritualität versehen. Unbeschadet dieses unterschiedlichen Framings können Mentorate dazu beitragen, gelebte Religion zu erschließen – sei es die eigene oder eine andere.
- Ein anderer Weg sind Begehungen, Exkursionen und Studienaufenthalte in Verbindung mit Lehrveranstaltungen. Sie bieten die Chance, bislang nur schwer erreichbare Konstellationen gelebter Religion zu erschließen und Erleben mit theoriegeleiteter Reflexion zu verbinden.
- Ein dritter Weg sind Lehrveranstaltungen zur »Religion im Schulleben«, die nicht nur Schulseelsorge, Schulgottesdienst, schulnahe Jugendarbeit u. Ä. m. thematisieren, sondern auch zur teilnehmenden Beobachtung und zur erprobenden Gestaltung animieren.
- Als vierter Weg sind die etablierten Formen der Studierenden-Begleitung zu würdigen:³⁵ »Evangelische Studierendengemeinde (ESG)« und »Katholische Hochschulgemeinde (KHG)« u. v. a. m. – Religionslehrer:innenbildung sollte Hinweise bzw. Einladungen in diese Gemeindeformen beinhalten.

8 Einblick in die Logik der je eigenen Konfession mit ökumenischem Interesse für die Vielfalt der Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen verbinden

Religionsunterricht unter Inanspruchnahme von Art. 7.3 GG lebt ohne Frage von einem besonderen Maß an Vertrautheit mit der Konfession, in deren Namen ein:e Religionslehrer:in den Unterricht erteilt. Vertrautheit heißt dabei:

- Sie bzw. er verfügt im Blick auf diese Konfession(skultur) über ein solches Quantum an Kenntnissen über Geschichte und Gegenwart, Theologie und religiöse Praxis, Herausforderungen und Reflexionsstrategien zu deren Bearbeitung, dass sie oder er auskunftsfähig ist über deren »Logik« (Dietrich

³⁵ Dazu Corinna Hirschberg/Matthias Freudenberg/Uwe-Karsten Plisch (Hg.), Handbuch Studierendenseelsorge. Gemeinden – Präsenz an der Hochschule – Perspektiven, Göttingen 2022.

Ritschl) und (selbst-)kritikfähig im Blick auf Selbstverständnis und Verwirklichung normativer Konzepte.

- Sie bzw. er hat einen Erfahrungsschatz im Umgang mit der entsprechend gelebten Religion.
- Er bzw. sie ist willens und fähig, sich in der innerkonfessionellen Vielfalt der Praktiken und Theologien zu positionieren.

Der Aufbau dieser Vertrautheit erfordert Zeit, Lerngelegenheiten sowie systematische Vertiefung und Auseinandersetzung – und er ist im Interesse der transparenten Positionalität unverzichtbar. Darauf ist das Lehramtsstudium Religion bislang im Wesentlichen ausgerichtet.

In jedem Religionsunterricht – erst recht in einem konfessionell-kooperativen bzw. christlichen oder multireligiösen – gewinnen die Kenntnisse weiterer Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen an Gewicht. Diesbezüglich gilt es,

- jeweils Überblickskenntnisse und exemplarische Vertiefungen in einer Konfession, Religion und Weltanschauung unter Einschluss eines Blicks auf deren Lehr-Lern-Kultur zu ermöglichen,
- Methoden und Kriterien der Verhältnisbestimmung zwischen eigener Konfession und anderen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen zu reflektieren,
- einschlägigen Wissenschaften bzw. Disziplinen im Studienverlauf Raum zu geben und eine Verhältnisbestimmung zwischen Evangelischer bzw. Katholischer Theologie einerseits und Ökumenischer Theologie, Religionswissenschaft und Philosophie anzubieten.³⁶

Darüber hinaus sollte die Konzeption von Studiengängen so angelegt sein, dass Student:innen Lehrveranstaltungen in einem anders-konfessionell oder anders-religiös ausgerichteten Religionslehramtsstudiengang besuchen können bzw. Lehrveranstaltungen dort unkompliziert auf den eigenen Studienfortgang anrechnen können. Besonders wichtig ist in den globalen Kontexten, in denen wir jetzt schon leben, dass diese Erweiterungsmöglichkeiten auch in Bezug auf Studien an anderen Orten und Regionen dieser Welt möglich sind.

³⁶ Vgl. Interreligiöse Kompetenz. Perspektiven und Empfehlungen der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern« (2022), wieder abgedruckt in: Aus-, Fort- und Weiterbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern, 21–33.

9 Die Signatur der Studiengänge von »Vergangenheitshermeneutik« auf »Gegenwartshermeneutik« stellen

Die Studienlogik der Fächer Evangelische und Katholische Theologie folgt weithin recht konsequent dem Modell: Das Wesen versteht man nach und durch Befassung mit der Geschichte; Geltung erschließt sich aus Verstehen der Genese. Folgerichtig beginnt das Studium mit dem Erlernen antiker Sprachen und dem Besuch bibelexegetischer und kirchengeschichtlicher Lehrveranstaltungen. Die Erschließung systematisch-theologischer Themen setzt mit der Rekonstruktion von deren Reflexionsgeschichte ein und gegen Ende wird die Frage aufgegriffen, wie das so Gelernte im Unterricht genutzt oder seinerseits erschlossen werden kann.

Im religionspädagogischen Diskurs werden demgegenüber ebenso recht konsequent andere Akzente gesetzt:

- Im Zeichen der Schüler:innenorientierung formulierte evangelischerseits eine Denkschrift der EKD vor bald dreißig Jahren, eine subjektorientierte Elementarisierung setze »die Kompetenz voraus, Äußerungen von Schülerinnen und Schülern auf dem Hintergrund ihrer religiösen Entwicklung und lebensgeschichtlichen Bezüge genauso kundig lesen und interpretieren zu können wie theologische Texte«³⁷. Katholischerseits bestimmt die Subjektorientierung seit den 1970er Jahren nicht nur den Wissenschaftsdiskurs, sondern markiert die Zielsetzung des Religionsunterrichts in all seinen unterrichtlichen Phasen lehramtlich mindestens seit dem sog. Synodenbeschluss zum Religionsunterricht.³⁸
- Angesichts der Pluralisierung und Individualisierung von Religiosität wird die Wahrnehmung und passgenaue Weiterentwicklung der Religiosität von Schüler:innen ebenso gefordert wie die Förderung der Identitätssuche und der Verständigungsfähigkeit oder die Klärung von Beiträgen zu deren Lebensführung und -deutung aus einer (bestimmt-)religiösen Perspektive – bezogen auf Phänomene und Herausforderungen, die sich heute im gegebenen lebensweltlichen Kontext unter Peers stellen.
- Geschichtliche Sachverhalte und eine systematische Ordnung von Topoi werden keineswegs für überflüssig gehalten, doch sie gelten als unerlässlich

³⁷ Kirchenamt der EKD (Hg.), Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland, Gütersloh 1994, 21.

³⁸ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Der Religionsunterricht in der Schule. Beschlüsse der Vollversammlung, Freiburg i. Br. ⁶1976, 2.5.1–2.5.4.

ches Hintergrundwissen, das nur gelegentlich in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens rückt.

So gesehen lässt sich die Laufrichtung einer neu gefassten Religionslehrer:innenbildung zuspitzen: »Raus aus der Historismusfalle und stattdessen problemorientiert studieren und dabei gegenwartshermeneutische Kompetenz entwickeln«³⁹.

10 Eine zielgenauere Auswahl und verbesserte Arbeitsbedingungen von Religionslehrer:innen anstreben

Je komplexer die Anforderungen und Aufgaben, desto wichtiger wird es werden, Personen zu gewinnen, die bereit und fähig sind, sich diesen Aufgaben und Anforderungen zu stellen.

Insofern bedarf es einer Doppelbewegung: Auf der einen Seite sollten Auswahlhilfen für Studieninteressierte und Ausbildungsstandorte erprobt und zur Verfügung gestellt werden. Auf der anderen Seite muss

»Attraktivitätssteigerung [...] das Ziel aller Phasen der Lehrer:innenbildung sein durch ein Studienangebot, das sich an den Studierenden orientiert, eine Gestaltung des Vorbereitungsdienstes, [dank derer] die Referendar:innen sich dadurch den beruflichen Anforderungen gut gewachsen fühlen und sind, sowie Unterstützung der Lehrer:innen durch kirchliche Fortbildungsangebote und durch die Kirchen«⁴⁰.

Man kann und muss fragen, wie die Komplexität dessen, was über Leitbilder und Kompetenzen beschrieben wurde, realistischerweise überhaupt eingeholt werden kann. Dazu halten wir am Ende zwei prozedurale Anregungen fest:

Erstens »eine hochschulpolitische Doppelstrategie« – d. h. einerseits setzen die bisherigen konfessionell etablierten Fachkommissionen ihre »Kärrnerarbeit der schrittweisen Studienreform« fort, andererseits lassen sie sich anregen und herausfordern durch »kleine, vielleicht ökumenisch zusammengesetzte *think tank[s]*«, die innovative Lösungswege ins Gespräch bringen.⁴¹

Zweitens könnte eine Anleihe aus dem Bildungsmusterland Finnland auch eine Anregung für hierzulande sein: Vor dem Hintergrund der vorliegenden Texte

³⁹ So Helmut Schwier in seiner Response auf die Vorschläge von Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik.

⁴⁰ So Kerstin Gäfgen-Track und Winfried Verburg in ihrem Tagungsrückblick.

⁴¹ So Helmut Schwier in seiner Response auf die Vorschläge von Gregor Etzelmüller und Andreas Kubik.

zur Religionslehrer:innenbildung, deren sachlicher Gehalt nicht in Frage steht, wird ein Neuentwurf bewusst knapp gehalten und nach Möglichkeit reduziert auf die Formulierung regulativer Ideen.

Institute und Fakultäten können und sollen verpflichtet werden, über ihre Implementierung dieser Ideen mittelfristig (etwa nach fünf Jahren) Rechenschaft abzulegen. Dies könnte ein Weg sein, die Konzentration auf wesentliche Anliegen und die Förderung kreativ-kontextueller Lösungen zu erreichen.

Verzeichnis der Herausgeber:innen und Autor:innen

Oliver Adam, wissenschaftlicher Mitarbeiter für Spezielle Soziologie und Qualitative Methoden der Empirischen Sozialforschung am Institut für Politikwissenschaft und Soziologie der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Hüseyin Ağuiçenoğlu, Privatdozent Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter für Allevitium im Fachbereich Religionen der Fakultät für Geisteswissenschaften der Universität Hamburg.

Renate Banschbach Eggen, Dr. phil., Associate Professor am Department of Teacher Education der Norwegian University of Science and Technology in Trondheim (Norwegen).

L. Philip Barnes, Emeritus Reader in Religious and Theological Education at King's College London (England) and Visiting Scholar at the Institute of Irish Studies, Queen's University Belfast (Nordirland).

Jochen Bauer, Dr. rer. pol., Fachreferent in der Behörde für Schule und Berufsbildung und Fachseminarleiter im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.

Katja Boehme, Prof. Dr. theol., Professorin für katholische Theologie und Religionspädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Arnd Brandl, Dozent an der Pädagogischen Hochschule Zürich (Schweiz).

Carina Caruso, Dr., Lehrkraft für besondere Aufgaben – Praxissemester Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn.

Daniel Cyranka, Prof. Dr., Professor für Religionswissenschaft und Interkulturelle Theologie am Institut für Systematische Theologie, Praktische Theologie und Religionswissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Yauheniya Danilovich, Dr. theol., Akademische Rätin an der Universität Münster und Lehrbeauftragte für Religionspädagogik am Institut für Orthodoxe Theologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Sarah Edel, Fachseminarleiterin und -fortbildnerin Religion Primar- und Sekundarstufe I/Sonderpädagogik im Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.

Gregor Etzelmüller, Prof. Dr., Professor für Systematische Theologie am Institut für Evangelische Theologie der Universität Osnabrück.

Monika E. Fuchs, Professorin für Evangelische Theologie/Religionspädagogik am Institut für Theologie der Leibniz Universität Hannover.

Kerstin Gäfgen-Track, Dr. theol., Oberlandeskirchenrätin und Leiterin der Abteilung Bildung, Schule, Kinder und Jugend im Kirchenamt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers, Hannover.

Judith Gärtner, Prof. Dr. theol., Professorin für Alttestamentliche Theologie an der Universität Rostock und Vorsitzende des Evangelisch-theologischen Fakultätentages.

Matthias Gronover, apl. Prof. Dr. Lic., Co-Leiter des Katholischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR) an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Bernhard Grümme, Prof. Dr., Professor für Religionspädagogik und Katechetik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ruhr-Universität Bochum.

Martin Hailer, Prof. Dr. theol., Professor für Evangelische Theologie und ihre Didaktik mit Schwerpunkt Systematische Theologie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Stefan Hermann, Direktor des Pädagogisch-Theologischen Zentrums der Evangelischen Landeskirche in Württemberg, Stuttgart-Birkach.

Kerstin Hochartz, Pastorin, Mitarbeiterin im Religionspädagogischen Institut der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers in Loccum für Hauptschule, Realschule, Oberschule, Vokation.

David Käbisch, Prof. Dr. theol., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des evangelischen Religionsunterrichts an der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Tobias Kampmann, Dipl.-Theol. und Oberstudienrat, Lehrbeauftragter am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Gymnasium) für Katholische Religionslehre in Heidelberg.

Angela Kaupp, Prof. Dr. und Dipl.-Päd., Professorin für Praktische Theologie, Religionspädagogik und Fachdidaktik/Bibeldidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Koblenz-Landau.

Gabriele Klingberg, Vorsitzende des Bundesverbandes Katholischer Religionslehrer:innen an Gymnasien (BKRG), Schuldirektorin i.K. und Referentin für Religionsunterricht an allgemeinbildenden Gymnasien im Bischöflichen Ordinariat Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg am Neckar.

Janine Kreschel, Studentin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Andreas Kubik, Prof. Dr., Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Universität Osnabrück.

Jens Kuthe, Referent für Religionspädagogik und Hochschulpastoral im Bistum Osnabrück.

Bruno Landthaler, Dipl.-Theol., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Jüdische Religionspädagogik an der Hochschule für Jüdische Studien Heidelberg.

Petra Lenz, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde der Universität Potsdam.

Silke Leonhard, apl. Prof. Dr., außerplanmäßige Professorin für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main und Rektorin des Religionspädagogischen Instituts der Ev.-Luth. Landeskirche Hannovers in Loccum.

Konstantin Lindner, Prof. Dr. theol., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Katholische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Stefanie Lorenzen, Prof. Dr., Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Evangelische Theologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Simon Luthé, wissenschaftlicher Mitarbeiter für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts im Projekt CoTeach am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Celina Mantler, Lehrerin an der Hermann-Hesse-Realschule Schmiden, Fellbach.

Rainer Merkel, Studiendirektor, Fachleiter ev. Religion am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Göttingen und Lehrer am Hainberg-Gymnasium Göttingen.

Karlo Meyer, Prof. Dr., Professor für Religionspädagogik an der Fachrichtung Evangelische Theologie an der Universität des Saarlandes.

Friederike Mizdalski, Leiterin des Referates für Religionspädagogik in Schulen im Erzbischöflichen Generalvikariat Hamburg.

Gudrun Neebe, Prof. Dr., Oberlandeskirchenrätin und Dezernentin für Bildung im Kirchenamt der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, Kassel.

Iлона Nord, Prof. Dr., Professorin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Andreas Obermann, apl. Prof. Dr., stellvertretender Direktor des Bonner evangelischen Instituts für berufsorientierte Religionspädagogik (bibor).

Susanne Orth, Ordinariatsrätin und Leiterin der Hauptabteilung Bildung im Erzbischöflichen Ordinariat Freiburg; Vorsitzende der Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Schulabteilungen der deutschen (Erz-)Diözesen.

Matthias Otte, Oberkirchenrat und Referent für Kirche und öffentliche Schulen, Jugendbildung im Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland, Hannover.

Sabine Pemsel-Maier, Prof. Dr., Professorin für katholische Theologie und Religionspädagogik am Institut der Theologien der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Judith Petzke, wissenschaftliche Mitarbeiterin für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts im Projekt RELab digital, CCEA am Institut für Evangelische Theologie und Religionspädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Martin Pfeifenberger, Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Erzieher in Deutschland (AEED), Oberstudiendirektor und Leiter des Helene-Lange-Gymnasiums Fürth.

Uta Pohl-Patalong, Prof. Dr. theol., Professorin für Religionspädagogik, Homiletik und Kirchentheorie an der Christian-Albrechts-Universität Kiel.

Johanna Rahner, Prof. Dr. theol., Professorin für Dogmatik, Dogmengeschichte und Ökumenische Theologie an der Eberhard Karls Universität Tübingen und Vorsitzende des Katholisch-Theologischen Fakultätentages.

Bodo Ramelow, Ministerpräsident des Freistaats Thüringen, Erfurt, und im Jahr 2022 amtierender Präsident des Bundesrates.

Annegret Reese-Schnitker, Prof. Dr., Professorin für Religionspädagogik und ihre Didaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Kassel.

Ulrich Riegel, Prof. Dr., Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie der Universität Siegen.

Hanna Roose, Prof. Dr., Professorin für Praktische Theologie/Religionspädagogik an der Ruhr-Universität Bochum.

Clauß Peter Sajak, Prof. Dr., Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts am Institut für Religionspädagogik und Pastoraltheologie an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Mirjam Schambeck sf, Prof. Dr. theol., Professorin für Religionspädagogik und Religionsdidaktik an der Katholisch-Theologischen Fakultät der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Aaron Schart, Prof. Dr., Professor für Biblische Theologie am Institut für Evangelische Theologie der Universität Duisburg-Essen.

688 Verzeichnis der Herausgeber:innen und Autor:innen

Annette Scheunpflug, Prof. Dr. phil. Dr. h.c., Professorin für Allgemeine Pädagogik an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.

Dorothee Schlenke, Prof. Dr., Professorin für Evangelische Theologie/Religionspädagogik (Systematische Theologie) am Institut der Theologien der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Wolfgang Schmidt, Oberkirchenrat und Leiter des Referates für Bildung und Erziehung in Schule und Gemeinde im Evangelischen Oberkirchenrat der Evangelischen Landeskirche in Baden, Karlsruhe.

Bernd Schröder, Prof. Dr., Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Wolfhard Schweiker, Dr., Privatdozent für Praktische Theologie an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Eberhard Karls Universität Tübingen und Dozent am Pädagogisch-Theologischen Zentrum Stuttgart.

Helmut Schwier, Prof. Dr., Professor für Neutestamentliche und Praktische Theologie an der Universität Heidelberg.

Harald Schwillus, Prof. Dr., Professor für Praktische Theologie, Religionspädagogik sowie Historische Theologie am Institut für katholische Theologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Henrik Simojoki, Prof. Dr., Professor für Praktische Theologie und Religionspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Christian Stahmann, PD Dr., Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Freiburg sowie Schuldekan im evangelischen Stadtkirchenbezirk in Freiburg.

Christoph Straub, Direktor des Seminars für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte (Grundschule) in Albstadt.

Penny Thompson, selbstständige Forscherin und Autorin in Fragen der Religionspädagogik.

Martin Ubani, Dr. theol., Professor of Religious Education an der University of Eastern Finland in Joensuu (Finnland).

Fahimah Ulfat, Prof. Dr., Professorin für Islamische Religionspädagogik an der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Winfried Verburg, Dr. theol., Leiter der Abteilung Schulen und Hochschulen im Bischöflichen Generalvikariat Osnabrück (bis März 2023).

Ulrich Vogel, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Philosophie der Philipps-Universität Marburg.

Michèle Wenger, Dozentin an der Universität Zürich.

Joachim Willems, Prof. Dr. Dr., Professor für Religionspädagogik am Institut für Ev. Theologie und Religionspädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Marc Wischnowsky, Dr. theol., Pastor, Oberkirchenrat und Referent für Schule, Hochschule und Religionsunterricht im Landeskirchenamt der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Hannovers, Hannover (bis Mai 2023).

Jan Woppowa, Prof. Dr., Professor für Religionsdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Paderborn.

Dorothee Wüst, Kirchenpräsidentin der Evangelischen Kirche der Pfalz.

Mirjam Zimmermann, Prof. Dr., Professorin für Religionspädagogik und Fachdidaktik am Institut für Evangelische Theologie der Universität Siegen.

Erna Zonne-Gätjens, Prof. Dr., Professorin für Soziale Arbeit in interkultureller Perspektive an der Fachhochschule für Interkulturelle Theologie Hermannsburg.

