

UNIVERSITÄRE RELIGIONSLEHRERBILDUNG ZWISCHEN BERUFSFELD- UND WISSENSCHAFTSBEZUG

Christian Grethlein

Erstmals und in großer Klarheit beschrieben die vom Rat der EKD 1997 approbierten »Empfehlungen« »Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik« den Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug als gleichermaßen konstitutiv für die im Lehramtsstudium zu erreichende »*religionspädagogische Kompetenz*«. Darunter wurde die »*Fähigkeit verstanden, die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts theologisch sachgemäß und schülerorientiert wahrzunehmen.*« Und weiter hieß es in dem Dokument: »Theologisch sachgemäß werden diese Aufgaben wahrgenommen, wenn das biblische Zeugnis im Kontext lebensgeschichtlicher, gesellschaftlicher und kirchlicher Erfahrungen wissenschaftlich reflektiert zur Sprache gebracht wird. Schülerorientiert ist der Religionsunterricht, wenn er die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler erschließt und sie im Licht biblisch-theologischer Einsichten und Perspektiven aufzuklären und zu orientieren sucht.«¹

Hochschulpolitisch gesehen wurde dieser Text gleichsam vor der Zeitenwende verfasst, die durch die Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister vom 19.06.1999, die sog. Bologna-Erklärung, markiert ist. Schulpolitisch gilt Ähnliches, wenn man die 2001 veröffentlichte Studie »PISA 2000« als Wendepunkt jedenfalls der öffentlichen Diskussion zur Schulreform nimmt.²

¹ Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, Gütersloh 1997, 47 (im Original mit anderen Kursivsetzungen).

² Vgl. JÜRGEN BAUMERT u. a. (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Für die Religionslehrerbildung sind aber nicht zuletzt wegen der Grundsätzlichkeit der hier angestellten Überlegungen die »Empfehlungen« von 1997 immer noch wichtig. Deshalb will ich eingangs kurz einige ihrer Einsichten bzw. Forderungen in Erinnerung rufen. Es folgt dann ein Blick auf die 11 Jahre später, ebenfalls vom Rat der EKD zustimmend zur Kenntnis genommenen »Empfehlungen« der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums »Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz«. Es wird sich zeigen, dass diese beiden Texte die Spannung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug unterschiedlich bestimmen. Zur Klärung der sich daraus ergebenden Fragen soll dann in zwei weiteren Schritten die Theologie bzw. Religionspädagogik als grundlegende Wissenschaft und das Berufsfeld, konkret der schulische Religionsunterricht als Teil der öffentlichen Schule, in den Blick genommen werden. Von hieraus ergeben sich dann einige Herausforderungen, denen sich eine sach- und schülergemäße Religionslehrerbildung stellen muss.

I »RELIGIONSPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ«: »IM DIALOG ÜBER GLAUBEN UND LEBEN«

Ausgangspunkt für das Papier ist die Feststellung: »Die gängige Praxis, die Anforderungen an die Lehramtsstudiengänge als quantitative und qualitative Reduktionen der Anforderungen an ein Pfarramtsstudium zu ermitteln, wird der Eigenart der Lehramtsstudiengänge nicht gerecht und verfehlt ihre berufsqualifizierende Ausrichtung.«³

Realistisch konstatiert der Text dann einen »Bedeutungs- und Begründungsverlust des Religionsunterrichts«, der mit dem »Bedeutungsverlust der Kirchen« »korreliert.«⁴ Die Situation der Schüler wird mit den Stichworten »Pluralisierung«, »Subjektivierung«, »Privatisierung« und »Relativierung« von Religion« skizziert,⁵ die weitere Entwicklung des Unterrichtsfachs auf eine konfessionelle Kooperation hin orientiert.⁶

Für die Studierenden wird – aufgrund der veränderten religiösen Sozialisation – festgestellt: »Die traditionelle Segmentierung des Studiums in theo-

³ Kirchenamt, Dialog, 22.

⁴ A. a. O., 25.

⁵ A. a. O., 29.

⁶ Vgl. a. a. O., 32.

logische Disziplinen überfordert häufig die Anfängerinnen und Anfänger.«⁷ Beklagt wird in diesem Zusammenhang »die nachrangige Bedeutung [...], die Praktischer Theologie, Religionspädagogik an manchen Theologischen Fakultäten und Kirchlichen Hochschulen zugemessen wird.«⁸ Auch wird das Fehlen von »Verzahnungen« zwischen Studium und zweiter Ausbildungsphase moniert.⁹

Inhaltlich gilt »die latent vorhandene oder explizite Frage der Schülerinnen und Schüler nach Gott« als »Mitte des Faches«.¹⁰

Als »Prinzipien eines integrativen Lehramtsstudiengangs« werden genannt: »Subjektbezug«, »Didaktische Strukturierung und Elementarisierung«, »Exemplarisches Lernen«, »Theologisches Arbeiten in kontextuellen Bezügen«, »Problemorientierung«, »Erfahrungsorientierung«, »Interdisziplinäres Arbeiten in der Theologie«, »Interdisziplinäres Arbeiten mit anderen Wissenschaften«, »Studentische Mitwirkung bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen« und »Evaluation der Lehre«.¹¹

Das integrative Ziel des Studiums ist – wie erwähnt – die »Religionspädagogische Kompetenz«. Darunter wird »die Fähigkeit verstanden, die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts theologisch sachgemäß und schülerorientiert wahrzunehmen.«¹²

Dass diese Einsichten und Forderungen größtenteils bis heute noch nicht eingelöst und deshalb unvermindert aktuell sind, dürfte schwer zu bestreiten sein. So ergab zum Beispiel die Untersuchung an Absolventen des Theologiestudiums auf das Lehramt in Göttingen, dass diese sich in fachwissenschaftlicher Hinsicht fortbildungsbedürftig fühlten und auch im Studium kaum einen Zusammenhang zwischen dem Studierten und dem späteren Berufsfeld entdeckt hatten.¹³

Die damit gegebene Problemanzeige erhält dadurch Nachdruck, dass – wie der Wissenschaftsrat in seinen »Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen« von 2010 feststellte – sich eine Transformation des Theologiestudi-

⁷ A. a. O., 34.

⁸ A. a. O., 35.

⁹ Ebd.

¹⁰ A. a. O., 52.

¹¹ A. a. O., 78–83.

¹² A. a. O., 47 (im Original teilweise kursiv).

¹³ Vgl. RENATE HOFMANN, Wie werden ReligionslehrerInnen zu guten ReligionslehrerInnen, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6 (2007), H. 2, 33–41, 38f.

ums vom Erst- zum Zweit- bzw. Drittfach beobachten lässt.¹⁴ Dem entspricht die wachsende Bedeutung von theologischen bzw. religionspädagogischen Ausbildungsstätten außerhalb von Theologischen Fakultäten. Doch nicht nur in diesen Instituten stehen die auf ein Lehramt vorbereitenden Studiengänge im Zentrum; auch in der Mehrzahl der Theologischen Fakultäten bilden mittlerweile die hier Inskribierten das Gros der Theologie-Studierenden.

2 »THEOLOGISCH-RELIGIONSPÄDAGOGISCHE KOMPETENZ«: »PROFESSIONELLE KOMPETENZEN UND STANDARDS FÜR DIE RELIGIONSLEHRERAUSBILDUNG«

Gut zehn Jahre – und wie erwähnt eine hochschul- und schulpolitische Zeitenwende – später erstellte die Gemischte Kommission schließlich wiederum vom Rat der EKD angenommene »Empfehlungen«, jetzt zur »Theologisch-Religionspädagogischen Kompetenz«. Explizit wird an das eben vorgestellte Dokument angeknüpft. Doch jetzt sind nicht nur das Studium, sondern die drei Ausbildungsphasen im Blick.¹⁵

Didaktisch legt das Papier die u. a. von der Kultusministerkonferenz seit 2004¹⁶ verwendete Terminologie der Kompetenzen und Standards zugrunde. Dieser didaktische Ansatz wird zwar vom vorher die Evangelische Religionspädagogik bestimmenden Bildungsbegriff¹⁷ her relativiert: »Die Diskussion über das Verhältnis von Kompetenzen und religiöser Bildung dauert noch an. Es zeichnet sich ab, dass diese Kompetenzen nur einen Teilbereich des gesamten Bildungsauftrags umfassen, für den der Religionsunterricht einsteht.«¹⁸ Dazu tritt noch folgende Einsicht: »Es ist das Proprium des Evange-

¹⁴ Vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen, Drs. 9678–10, Berlin 2012, 27.

¹⁵ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD Texte 96, Hannover 2008, 5.

¹⁶ Im Beschluss »Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften« vom 16. 12. 2004 (vgl. hierzu LISA KRENGEL, Die Evangelische Theologie und der Bologna-Prozess. Eine Rekonstruktion der ersten Dekade [1999–2009], APrTh 48, Leipzig 2011, 150f.).

¹⁷ Vgl. grundlegend KARL ERNST NIPKOW, Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh 1990.

lischen Religionsunterrichts, einen Raum der Freiheit für die unverfügbare individuelle Begegnung mit christlichem Glauben und Leben offenzuhalten.«¹⁹ Doch spielen diese beiden wichtigen Hinweise in den weiteren Ausführungen keine Rolle mehr.

Als Leitkompetenz wird die »*theologisch-religionspädagogische Kompetenz*« identifiziert: »*Theologisch-religionspädagogische Kompetenz meint dabei die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine Lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d. h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein.*«²⁰

Daraus werden dann fünf »grundlegende Kompetenzen« abgeleitet, denen wiederum zwölf »Teilkompetenzen« zugeordnet werden.²¹

Für die verschiedenen Ausbildungsphasen gibt der Text unterschiedliche Paradigmata an, innerhalb deren die Kompetenzen angestrebt werden. Für das Studium ist dies das »Paradigma des ›Forschenden Lernens‹«.²²

Bei der ins Detail gehenden Vorstellung der einzelnen Teilkompetenzen wird dann für das Studium jeweils zwischen »Theologischen« und »Religionsdidaktischen Standards« unterschieden,²³ für die beiden weiteren Ausbildungsphasen folgen »Berufspraktische Standards«.

Insgesamt fällt auf, dass das Dokument von 2008 nicht nur weniger grundsätzlich die Spannung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug benennt als dies 1997 geschah, sondern diese Spannung in die Abfolge der drei Ausbildungsphasen transformiert. Zugleich werden theologische Wissensbestände in den einzelnen Kompetenzen nur pauschal aufgerufen. Hier waren die Modelle für Studienordnungen, die dem Dokument von 1997 beigegeben wurden, erheblich prägnanter, nicht zuletzt durch ihren Bezug auf konkrete Studiengänge und damit Schularten.

¹⁸ Kirchenamt, Kompetenz, 15.

¹⁹ A. a. O., 17.

²⁰ A. a. O., 16 (ohne Kursivsetzungen im Original).

²¹ A. a. O., 20.

²² A. a. O., 25.

²³ Bei genauerer Lektüre zeigt sich hier eine Unausgeglichenheit im Dokument selbst. Während im Textteil noch von »berufsbezogene[r] theologische[r] und religionsdidaktische[r] Kompetenz« (a. a. O., 24) die Rede ist, wird dies im material wichtigen Tabellenteil auf »Theologische Standards Studium« und »Religionsdidaktische Standards Studium« reduziert (ab a. a. O., 28).

Am gravierendsten ist jedoch die Differenz bei der inhaltlichen Bestimmung der jeweiligen Leitkompetenz. Dabei wurden 1997 unter dem Begriff »Religionspädagogische Kompetenz« theologische Sachgemäßheit und Schülerorientierung gleichermaßen genannt. Gut zehn Jahre später tritt dagegen im Begriff »Theologisch-religionspädagogische Kompetenz« die »Theologie« durch die Vorstellung vor »religionspädagogisch« anscheinend dominant auf. Tatsächlich verschwindet aber bei der inhaltlichen Bestimmung der Leitkompetenz jede explizite Bezugnahme auf die Theologie. Leider wurden die Kommissionsverhandlungen, die der Verabschiedung des Textes vorausgingen, nicht im Einzelnen protokolliert. So kann ich nur vermuten, dass angesichts des Wegfalls von Theologie in den materialen Ausführungen das Attribut »theologisch« aus gleichsam kompensatorischen Gründen vor das bis dahin übliche »religionspädagogisch« gesetzt wurde. Auch die 1997 noch selbstverständliche Konzentration von »Theologie« auf »das biblische Zeugnis im Kontext lebensgeschichtlicher, gesellschaftlicher und kirchlicher Erfahrungen«²⁴ fehlt in dem Nachfolgetext von 2008. Vom Ansatz der Kompetenzdidaktik her überrascht diese Veränderung nicht. Denn die Kompetenzdidaktik zeichnet sich durch eine hohe Formalität – bzw. anders formuliert: eine inhaltliche Unbestimmtheit – aus.²⁵

Um das Verhältnis bzw. die Spannung von Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug genauer zu fassen, empfiehlt es sich, die beiden Gesichtspunkte der theologischen Sachgemäßheit und der Schülerorientierung aufzugreifen, die im »Dialog«-Text »religionspädagogische Kompetenz« inhaltlich bestimmen. Für unser Thema ist dieses Dokument erheblich ergiebiger als das Nachfolgebild zur »Theologisch-Religionspädagogischen Kompetenz«.

²⁴ Kirchenamt, Dialog, 47.

²⁵ Vgl. zum Beispiel BERND SCHRÖDER, Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung, in: ANDREAS FEINDT u. a. (Hrsg.), Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven, Münster 2010, 39–56, 40; zur grundsätzlichen pädagogischen Kritik an formalen Bildungstheorien vgl. DIETRICH BENNER, Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns, Weinheim 2010, 151–154.

3 »THEOLOGISCHE SACHGEMÄSSHEIT«: WISSENSCHAFTSBEZUG

Wie auch in anderen Fächern hat sich innerhalb theologischer Studienordnungen und bei der meist allgemeinen fächerübergreifenden Vorgaben folgenden Bezeichnung einzelner Module die Trennung zwischen Fachwissenschaft und -didaktik eingebürgert. Dies steht auch im Hintergrund der zitierten *Differenzierung bei den einzelnen Teilkompetenzen u. a. in »Theologische Standards« und »Religionsdidaktische Standards«* im Dokument von 2008. *Doch ist für Evangelische Theologie eine solche Trennung problematisch, weil sie den Grundcharakter Evangelischer Theologie verfehlt. Denn in diesem Fach gehört die didaktische Aufgabe der Vermittlung von Anfang an konstitutiv hinzu, und zwar aus historischen und sachlichen Gründen.*²⁶

Historisch fällt auf, dass die ersten »Didaktiken« von in reformatorischer Tradition stehenden Theologen verfasst wurden: von WOLFGANG RATKE (RATICHIUS) und JAN AMOS KOMENSKY (COMENIUS). Dies ist nicht zufällig. Aufgrund des mit der Reformation verbundenen Neuansatzes – grundsätzlich durch die Betonung der Verantwortlichkeit der Einzelnen²⁷ und aktuell durch den Wegfall der Klosterschulen²⁸ begründet – war für die Reformatoren die Vermittlungsaufgabe zentral. LUTHERS »Kleiner Katechismus« zeigt, welche Bedeutung den Lehr- und Lernprozessen bei den reformatorischen Theologen zukam. In dieser schmalen Schrift formulierte der Wittenberger Theologe in großer Klarheit einen inhaltlichen Kanon der Evangelischen Theologie, der die wesentlichen Dimensionen des Christseins zur Sprache bringt. In der Sprache heutiger Didaktik ist dieser Text nicht nur elementar und exemplarisch, sondern subjektbezogen sowie in seinen Auslegungen der biblischen Texte kontextualisierend und auf Erfahrungen zielend. Dabei ist interessant, dass als Adressaten dieses Textes das Haus und die Gemeinde galten, wozu damals auch die Schule, falls vorhanden, gehörte. Demnach ist in evangelischer Tradition Christsein von Beginn an mit Lehr- und Lernprozessen ver-

²⁶ Ausgeführt habe ich dies in CHRISTIAN GRETHLEIN, Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen, in: ZThK 104 (2007), H. 4, 503–525. Dort finden sich auch die Belege zu den folgenden Hinweisen.

²⁷ Vgl. MARTIN LUTHERS 1. Invokavitpredigt 1522 (WA 10/3, 1–13).

²⁸ Vgl. BERND SCHRÖDER, Von der Reformation bis zum Dreißigjährigen Krieg, in: RAINER LACHMANN/BERND SCHRÖDER (Hrsg.), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, Neukirchen-Vluyn 2007, 35–77, 40.

bunden, deren Qualität – wie eben gezeigt – unschwer mit heutigen didaktischen Begriffen bestimmt werden kann.

Sachlich entspricht dies der *Einsicht in den kommunikativen Grundcharakter des Evangeliums*. Dieses ist – wie bereits eine flüchtige Lektüre im Neuen Testament zeigt – keine statische Lehre, sondern eine lebendige Kommunikation, die sich nicht zuletzt in Form von Lehr- und Lernprozessen vollzieht.²⁹ Die situative Ausrichtung der in den synoptischen Evangelien überlieferten Äußerungen Jesu zur anbrechenden Gottesherrschaft, vor allem in Form von Gleichnissen und Unterredungen, zeigt dies deutlich.³⁰

Nachdem in der sog. Orthodoxie, unterstützt durch lehrhafte Auseinandersetzungen, Evangelische Theologie zu einem Lehrsystem erstarrt war, initiierte FRIEDRICH SCHLEIERMACHER mit seinem durch die Funktion der Kirchenleitung bestimmten Verständnis von Theologie einen Neuaufbruch. Evangelische Theologie ist nach ihm keine in sich ruhende »doctrina sacra«, sondern eine »positive Wissenschaft«. Diese ist – nach der berühmten Formulierung im § 1 seiner »Kurzen Darstellung« – »ein solcher Inbegriff wissenschaftlicher Elemente, welche ihre Zusammengehörigkeit nicht haben, als ob sie einen vermöge der Idee der Wissenschaft notwendigen Bestandteil der wissenschaftlichen Organisation bildeten, sondern nur, sofern sie zur Lösung einer praktischen Aufgabe erforderlich sind.«³¹ Konkret geht es nach SCHLEIERMACHER in der Theologie um »eine zusammenstimmende Leitung der christlichen Kirche«.³²

In diese Richtung einer auf eine konkrete Aufgabe bezogenen Wissenschaft zielt auch das im »Dialog«-Papier von 1997 verwendete Didaktikverständnis. Didaktik ist nämlich hier kein eigener, von der sog. Fachwissenschaft abgetrennter Bereich, sondern die Vermittlungsinstanz zwischen »der Notwendigkeit, biblisch-theologische Fragestellungen und Sachverhalte methodisch kontrolliert zu bearbeiten, und der Anforderung, diese Fragestellungen und Sachverhalte auf den spezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag des Religionsunterrichts zu beziehen.«³³

²⁹ Vgl. ausgeführt bei CHRISTIAN GRETHLEIN, *Praktische Theologie*, Berlin 2012, 157–170; vgl. ähnlich BERNHARD DRESSLER, *Performative Religionsdidaktik: Theologisch reflektierte Erschließung von Religion*, in: BERNHARD DRESSLER u. a. (Hrsg.), *Unterrichtsdramaturgien. Fallstudien zur Performanz religiöser Bildung*, Stuttgart 2012, 15–42, 18f.

³⁰ Vgl. JÜRGEN BECKER, *Jesus von Nazaret*, Berlin 1995, 176–194.

³¹ FRIEDRICH SCHLEIERMACHER, *Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen*, hrsg. v. HEINRICH SCHOLZ, Darmstadt 1973, 1.

³² A. a. O., 2.

Von den reformatorischen Einsichten her ist also eine Wissenschaft, die sich etwa mit den biblischen Texten oder der Christentumsgeschichte befasst, ohne in einem konkreten Verwendungszusammenhang zu stehen, keine »Theologie«. Sie kann etwa als Literatur-, Geschichts- oder Kulturwissenschaft figurieren und so für die Theologie interessantes Wissen generieren, sollte aber selbst nicht »theologisch« genannt werden. Denn zur (Evangelischen) Theologie gehört ein konkreter, auf die Förderung der Kommunikation des Evangeliums zielender Verwendungszusammenhang des Wissens.

Inhaltlich besteht in dem »Dialog«-Text allein hinsichtlich der genaueren Bestimmung von »biblischem Zeugnis« ein gewisser Präziserungsbedarf. Als »Kontext« hierzu werden »lebensgeschichtliche, gesellschaftliche und kirchliche Erfahrungen« genannt.³⁴ Hier können Einsichten aus der jüngeren Praktischen Theologie noch weiterhelfen. Gegenüber einer Verengung des Gegenstandes Praktischer Theologie auf organisierte Kirche und gegenüber einer letztlich nicht mehr wissenschaftlich bearbeitbaren Ausdehnung auf »Religion« in einem funktionalen Verständnis bzw. »Praxis«³⁵ kristallisiert sich seit einiger Zeit in verschiedenen Kontexten der Begriff »Kommunikation des Evangeliums« als weiterführend heraus.³⁶

»Evangelium« diente bereits im Neuen Testament, besonders bei den Synoptikern und bei Paulus, zur begrifflichen Erfassung des von Jesu Wirken und Geschick ausgehenden Grundimpulses. Kommunikationstheoretisch – und damit auch didaktisch – interessant ist bei dieser inhaltlichen Bestimmung, dass die gleichberechtigte Bedeutung unterschiedlicher Kommunikationsmodi hervortritt. JÜRGEN BECKER *hat in der neutestamentlichen Rekonstruktion des Evangeliums als der Ansage der anbrechenden Gottesherrschaft durch Jesus folgende miteinander untrennbar zusammenhängende Kommuni-*

³³ Kirchenamt, Dialog, 48.

³⁴ A. a. O., 47.

³⁵ Vgl. hierzu die problemgeschichtliche Retrospektive bei GRETHLEIN, Praktische Theologie, 72–96.

³⁶ Vgl. zum Beispiel für die deutsche evangelische Praktische Theologie WILFRIED ENGEMANN, Personen, Zeichen und das Evangelium. Argumentationsmuster der Praktischen Theologie, APrTh 23, Leipzig 2003, 37–163; für die deutsche katholische Praktische Theologie NORBERT METTE, Einführung in die katholische Praktische Theologie, Darmstadt 2005; für die US-amerikanische Practical Theology RICHARD OSMER, Practical Theology. An Introduction, Grand Rapids 2008, 100–103; für die französischsprachige Praktische Theologie FRITZ LIENHARD, La démarche de théologie pratique, Brüssel 2006 (jetzt FRITZ LIENHARD, Grundlegung der Praktischen Theologie. Ursprung, Gegenstand und Methoden, APrTh 49, Leipzig 2012).

*kationsmodi herausgearbeitet: vorzüglich in Form der Gleichnisse initiierte Lehr- und Lernprozesse, besonders in gemeinsamen Mahlzeiten begangenes gemeinschaftliches Feiern und spektakulär in den Heilungen hervortretendes Helfen zum Leben.*³⁷

Diese innere Differenzierung von »Evangelium« ermöglicht zum einen eine konturierte Bestimmung des Inhalts christlicher Religion; zum anderen macht sie auf lange, nicht zuletzt im Religionsunterricht übliche Einseitigkeiten aufmerksam. Erst seit kurzem sich entwickelnde religionsdidaktische Ansätze wie die liturgische³⁸ und die diakonische Bildung³⁹ sind von hierher gesehen nicht nur bona superaddita, sondern gehören konstitutiv zu einem der Kommunikation des Evangeliums verpflichteten (Evangelischen) Religionsunterricht hinzu – mit entsprechenden Konsequenzen für die Religionslehrerbildung.

Von dem eben skizzierten Verständnis von Evangelischer Theologie als einer positiven Wissenschaft her ist also der im Folgenden zu bedenkende Schülerbezug kein bloßer Anwendungsfall für Theologie. Vielmehr ist er eine Konkretion des für Evangelische Theologie konstitutiven Bezugs auf eine konkrete Aufgabe.

4 »SCHÜLERORIENTIERUNG«: KONKRETION VON WISSENSCHAFT

Theologie im reformatorischen Verständnis ist also eine »scientia practica« – oder in den derben Worten LUTHERS formuliert: »vera theologia est practica [...] speculativa igitur theologia, die gehort in die hell zum Teuffel.«⁴⁰

Theologie bezieht sich unter den Bedingungen einer pluralistischen Gesellschaft im Wesentlichen auf konkrete Kommunikationsprozesse im Bereich

³⁷ Vgl. BECKER, Jesus, 176–233; zur praktisch-theologischen Adaption vgl. GRETHLEIN, Praktische Theologie, 157–170.

³⁸ Vgl. CHRISTIAN GRETHLEIN, Liturgische Bildung als grundlegende religionsdidaktische Aufgabe. Erste Annäherungen, in: MARKUS AMBROSY u. a. (Hrsg.), *Divinum et Humanum. Religions-Pädagogische Herausforderungen in Vergangenheit und Gegenwart*, Frankfurt 1996, 217–231.

³⁹ Vgl. CHRISTOPH GRAMZOW, Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie, *APrTh* 42, Leipzig 2010.

⁴⁰ WA.TR 1, 72, Nr. 153.

der Daseins- und Wertorientierung. In der vor allem auf die Kommunikation des Evangeliums in der Schule gerichteten Form der Religionspädagogik wird dies seit längerem mit dem Begriff der »Schülerorientierung« formuliert. Allerdings gilt zumindest für den Unterricht, dass sich dort Schüler in steten Interaktionen mit ihren Lehrern und untereinander befinden. Dazu tritt, dass die Schüler auch an anderen Kommunikationen partizipieren – in ihren Familien, ihren Freundeskreisen, in den Medien und auch in Kirche und Gemeinde –, die ihr Verhalten im Religionsunterricht und sonst in der Schule mitprägen.

Von daher reduzieren die einige Zeit die religionspädagogische Forschung prägenden kognitionspsychologischen Entwicklungstheorien⁴¹ einseitig den Blick auf die »Schüler«. Demgegenüber eröffnen sozialökologische Modelle einen umfassenderen Zugang, da sie den Mikro-, Meso- und Makro- sowie Exoraum kindlicher und jugendlicher Lebenswelt erfassen.⁴²

In der eben genannten Perspektive der Kommunikation des Evangeliums, also konkret der drei Kommunikationsmodi, erschließt sich die theologische und damit religionspädagogische Bedeutung einer solchen breiter orientierten Hinwendung zur Lebenswelt der Schüler in neuer Weise. Bei der Suche nach den die Heranwachsenden prägenden Lehr- und Lernprozessen, ihrem gemeinschaftlichen Feiern und ihrer Beteiligung am Helfen zum Leben ergeben sich interessante Einblicke. Die frühere, eher abstrakte Redeweise von »Problemen« wird so von Anfang an theologisch qualifiziert und differenziert.

Dazu rückt jetzt die Sozialität ins Blickfeld, konkret die Schule und ihre organisatorische Verfasstheit. Drei Entwicklungen, zurzeit noch regional recht unterschiedlich ausgeprägt, werden wohl langfristig diese Institution prägen, was Konsequenzen für die Ausbildung von Religionslehrern haben muss:

Die *Bedeutung der Einzelschulen* dürfte zunehmen. Letztlich handelt es sich hier schulpädagogisch um Konsequenzen aus den Forschungen vor allem der siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts zur »guten Schule«. ⁴³ Hier zeigte sich, dass die Kommunikationsbedingungen in einer

⁴¹ Vgl. vor allem FRITZ OSER/PAUL GMÜNDER, *Der Mensch – Stufen seiner religiösen Entwicklung. Ein strukturgenetischer Ansatz*, Gütersloh 3 1992; JAMES FOWLER, *Stufen des Glaubens. Die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Gütersloh 1991.

⁴² Vgl. zum Beispiel DIONYS ZINK, *Religionsunterricht im ökosozialen Kontext Jugendlicher*, in: *KatBl* 117 (1992), H. 3, 160–165.

⁴³ Vgl. zum Beispiel HELMUT FEND, »Gute Schulen – schlechte Schulen«. *Die einzelnen*

konkreten Schule von großer Bedeutung für das Lernen (und Lehren) sind. Gesellschaftlich entspricht dies der ungebrochenen Tendenz zur Pluralisierung der Lebensformen, eine Herausforderung, die bereits 1997 im »Dialog«-Text im Blick war, gut zehn Jahre später dann aber keine Berücksichtigung mehr fand. Von daher ist es in der Religionslehrerbildung wichtig dazu zu befähigen, das eigene Fach in der Schule, etwa bei der Arbeit am Schulprogramm, in seiner allgemeinen Bedeutung darzustellen.

Zweitens geht die Tendenz eindeutig zu einer *längeren Verweildauer der Schüler in den Schulen*. Lange Zeit war dieser Prozess unter dem Begriff »Ganztagsschule« ideologisch hoch aufgeladen. Mittlerweile haben vor allem Veränderungen im Erwerbsverhalten der Eltern sowie die Zunahme von Alleinerziehenden dazu geführt, dass eine nur am Vormittag geöffnete Schule an Akzeptanz verliert. Schule wird dadurch in höherem Maße zu einem umfassenden Lebensraum für die Heranwachsenden. Der Unterricht ist dabei nur noch ein Teil des von Schule zu Leistenden. Von daher wird die Ausbildung von Lehrern zukünftig stärker als bisher den traditionell als Schulleben bezeichneten außerunterrichtlichen Bereich beachten müssen. Konkret für Religionslehrer kommt dabei u. a. die Beteiligung bei Schulfeiern in den Blick. Mit dem Schulgottesdienst ist vielerorts eine – oft auch schulrechtlich geregelte – Form religiöser Praxis etabliert, die der religionspädagogisch kompetenten Pflege und Entwicklung bedarf. Vor allem die Herausforderungen durch die religiöse Pluralität der Schüler – und wohl langfristig auch der Lehrer – sind hier etwa in ökumenischen bzw. multireligiösen Gestaltungsformen aufzunehmen.⁴⁴ Dabei geht es in schulpädagogischer Perspektive darum, die Differenzen in Fragen der Daseins- und Wertorientierung gemeinschaftsstiftend zu integrieren.

Schließlich leitet die seit März 2009 in Deutschland geltende UNO-Behindertenrechtskonvention einen tiefgreifenden Wandel des Schulwesens ein. Der hier im Hintergrund stehende *inklusionspädagogische Ansatz* geht von der Individualität jedes einzelnen Schülers aus und versteht Behinderung

Schule als pädagogische Handlungseinheit, in: Die Deutsche Schule 78 (1986), H. 3, 275–293.

⁴⁴ Vgl. JOCHEN ARNOLD, Multireligiöse und interreligiöse Feiern. Eine phänomenologische und theologische Betrachtung, in: Loccumer Pelikan 16 (2006), H. 2, 53–60; vgl. Liturgische Konferenz (Hrsg.), Mit Anderen Feiern – gemeinsam Gottes Nähe suchen. Eine Orientierungshilfe der Liturgischen Konferenz für christliche Gemeinden zur Gestaltung von religiösen Feiern mit Menschen, die keiner christlichen Kirche angehören, Gütersloh 2006, 31.

als soziale Zuschreibung, nicht als exklusives Persönlichkeitsmerkmal.⁴⁵ Dadurch steht er in direktem Gegensatz zur bisherigen, an der Homogenität der Schüler orientierten Organisation von Schule in Deutschland. Im inklusionspädagogischen Paradigma wird demgegenüber Heterogenität als wertvoll bewertet und ist didaktisch bewusst aufzunehmen. Von daher wird die rechtlich vorgesehene konfessionelle Organisationsform des Religionsunterrichts überdacht und weiterentwickelt werden müssen. Die von der EKD bereits 1994 empfohlene konfessionelle Kooperation (Stichwort: Fächergruppe)⁴⁶ zielt in diese Richtung. Demnach gehört der Pluralität respektierende und zugleich Dialog initiiierende Umgang mit religiöser Heterogenität zu den Grundfähigkeiten einer evangelischen Religionslehrkraft. Dass dies eine große Herausforderung für die Religionslehrerbildung darstellt, liegt auf der Hand.

5 UNIVERSITÄRE RELIGIONSLEHRERBILDUNG ZWISCHEN BERUFSFELD- UND WISSENSCHAFTSBEZUG

Die Bezüge zum Berufsfeld und zur Wissenschaft markieren wichtige Aspekte der Religionslehrerbildung. Die Überlegungen zum Selbstverständnis Evangelischer Theologie und zur Schule zeigten, dass es sich hier um sachlich zusammengehörende, nur theoretisch unterscheidbare Größen handelt. Denn Evangelische Theologie ist stets auf konkrete Anwendungen zur Förderung der Kommunikation des Evangeliums, etwa im Religionsunterricht, bezogen. Zugleich ereignen sich in der Schule Kommunikationen, die in die Perspektive des Evangeliums gerückt werden können.

Das »Dialog«-Papier von 1997 formuliert präzise diesen inneren Verweisungszusammenhang. Die durch »religionspädagogische Kompetenz« zu leistende Arbeit wird folgendermaßen beschrieben: »Theologisch sachgemäß werden diese Aufgaben wahrgenommen, wenn das biblische Zeugnis im Kon-

⁴⁵ Gut informiert zu diesem Ansatz Bertelsmann Stiftung/Beauftragter der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen/Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.), *Gemeinsam lernen – Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule*, Gütersloh 2011, sowie ANNEBELLE PITHAN/WOLFHARD SCHWEIKER (Hrsg.), *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*, Münster 2011.

⁴⁶ Vgl. Kirchenamt der EKD (Hrsg.), *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, Gütersloh 1994, 65–72.

text lebensgeschichtlicher, gesellschaftlicher und kirchlicher Erfahrungen wissenschaftlich reflektiert zur Sprache gebracht wird. Schülerorientiert ist der Religionsunterricht, wenn er die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler erschließt und sie im Licht biblisch-theologischer Einsichten und Perspektiven aufzuklären und zu orientieren sucht.⁴⁷ Hier werden also in die theologische Perspektive u. a. die lebensgeschichtliche und gesellschaftliche Dimension integriert, während zum Erschließen der Schülerperspektive u. a. biblisch-theologische Einsichten herangezogen werden.

Die dann 2008 unter dem Titel »Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz« firmierenden Überlegungen fallen durch das Auseinandernehmen von »Theologischen« und »Religionsdidaktischen Standards« hinter diese Einsichten zurück. Denn gerade im Zusammenspiel dieser beiden Aspekte vollzieht sich Evangelische Theologie als eine positive Wissenschaft, in der die Anwendung integriert und kein zweiter, von der eigentlichen Wissensgenerierung abzulösender Schritt ist.

Mit dem Hinweis auf das Konzept der Bildung macht allerdings das Papier »Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz« zumindest indirekt auf eine weitere, bisher noch nicht thematisierte Dimension der Religionslehrerbildung aufmerksam: *die Persönlichkeitsbildung*. Leider wird aber diese durch den Begriff »Bildung« nahegelegte Dimension weder explizit genannt noch inhaltlich ausgeführt. Dabei begegnet hier eine bereits in der mittelalterlichen Theologie zu beobachtende doppelte Ausrichtung des Theologiestudiums, die KARL-ADOLF BAUER als »monastische«, also im heutigen Sprachgebrauch wohl am besten mit spirituell zu benennende Theologie, und »scholastische« Theologie bezeichnet, in der das kognitive Wissenschaftsverständnis dominiert.⁴⁸

Auch von hierher stößt man auf die Notwendigkeit, die Religionslehrerbildung genauer als bisher in ihrem theologischen Gehalt zu bestimmen. Die Kompetenzdidaktik mit ihren Standardisierungen kann dabei für gewisse, abprüfbare Inhalte eine Hilfe darstellen, allerdings nicht den anzustrebenden Bildungsprozess abbilden. Vielleicht wird man sogar – analog zu einem Votum FRIEDRICH SCHWEITZERS zum Potenzial der Kompetenzdidaktik für den Religionsunterricht – konstatieren müssen, dass »das Wichtigste und Beste« an der Religionslehrerbildung sich so nicht ausdrücken

⁴⁷ Kirchenamt, Dialog, 47.

⁴⁸ KARL-ADOLF BAUER, Art. Pfarrer/Pfarrerinnen- und Weiterbildung 2. Evangelische Kirche, in: RGG⁴, Bd. 6, 2003, 1213–1216, 1214.

lässt.⁴⁹ Der von MICHAEL WERMKE eingebrachte Hinweis auf die Bezeichnung »Lehrerbildung« und nicht »Lehrerausbildung« bekräftigt diese Vermutung.⁵⁰

Allerdings kann das in der Religionslehrerbildung anzustrebende Bildungsziel theologisch und dann auch erfahrungswissenschaftlich noch genauer konturiert werden. Die drei Modi, innerhalb derer von Jesu Grundimpuls an das Evangelium kommuniziert wird, eröffnen eine entsprechende Möglichkeit. Verbale Lehr- und Lernprozesse, gemeinschaftliches Feiern und Helfen zum Leben sind demnach miteinander zusammenhängende Grundvollzüge der Kommunikation des Evangeliums. Exegetische Arbeit lässt deren Konturen im jeweiligen Kontext genauer hervortreten; christentumsgegeschichtliche Forschung macht auf zahlreiche, teils gelungene, teils misslungene Transformationsprozesse aufmerksam; systematische Reflexion arbeitet an einer genaueren begrifflichen Bestimmung hinsichtlich des heutigen Wirklichkeitsverständnisses; religionswissenschaftliche Expertise ermöglicht in Komparation mit anderen Formen der Daseins- und Wertorientierung eine genauere Erfassung; schließlich eröffnen erfahrungswissenschaftliche Einsichten einen Zugang zu einem zwischen Kontextualisierung und Kulturkritik balancierenden Verständnis. Dabei bildet aber jeweils die konkrete Lebenswelt der Schüler den Bezugspunkt, auf den hin sich die gerade genannten Reflexionsbemühungen richten. Eine so orientierte Religionslehrerbildung ist dadurch theologisch und zugleich erfahrungswissenschaftlich bestimmt, dass sie im kommunikativen Grundcharakter des Evangeliums begründet ist.

Es wäre nun ein eigenes Thema, hieraus Konsequenzen für die konkrete Studiengestaltung zu ziehen. Entsprechend der Tendenz zur Autonomisierung der Hochschulen wird dies konkret jeweils nur vor Ort möglich sein. Auf jeden Fall kann es aber – bei aller pragmatisch notwendigen Differenzierung zwischen den verschiedenen Phasen der Lehrerbildung – *keine grundsätzliche Trennung in wissenschaftliche und berufspraktische Ausbildung* geben. Die in verschiedenen Bundesländern eingeführten bzw. geplanten Praxissemester in die Lehramtsstudiengänge gehen hier gewiss in die richtige Richtung, wenn dabei in der Universität und in der Schule Lehrende kooperieren, sich jeweils als praxisbezogene Theoretiker bzw. theoriebezogene Praktiker präsentieren und gegenseitig ergänzen. Die Religionslehrerbildung

⁴⁹ Vgl. FRIEDRICH SCHWEITZER, Bildungsstandards auch für die Evangelische Religion?, in: ZPT 56 (2004), H. 3, 236–241, 240f.

⁵⁰ MICHAEL WERMKE, Bildung oder Ausbildung? Zur Theorie-Praxis-Verschränkung im Lehramtsstudium nach dem Jenaer Modell, in: ZPT 59 (2007), H. 1, 21–29, 23.

bietet sich dafür aufgrund des besonderen, Wissenschafts- und Berufsfeldbezug zugleich umfassenden Charakters Evangelischer Theologie an.

Dazu tritt die über die Unterrichtstätigkeit hinausreichende religionspädagogische Aufgabe. Sie ergibt sich – neben der traditionellen Bedeutung von Religion für das Schulleben – aus der Entwicklung zur Ganztagschule, sowie aus der Pluralisierung der Daseins- und Wertorientierung der Schüler. Die für die Didaktik des Religionsunterrichts entworfenen Konzepte der liturgischen und diakonischen Bildung erfordern eine entsprechende Befähigung bei den Religionslehrern. Sie umfasst konkretes liturgisches und diakonisches Wissen und grundsätzlich religionstheoretische Unterscheidungsfähigkeit.⁵¹ Sie kann nur in stetem, religionspädagogisch reflektiertem Kontakt zur schulischen Praxis gewonnen werden.

Summa Summarum: Die Bildung evangelischer Religionslehrer kann vom Selbstverständnis Evangelischer Theologie her nur gleichermaßen in Bezug auf Berufsfeld und Wissenschaft gestaltet werden. Denn Theologie als Wissenschaft impliziert stets die Verständigungsbemühung und die Kommunikation des Evangeliums, erfordert im Raum der öffentlichen Schule den Bezug auf die Wissenschaft als Ort der Wahrheitskommunikation.⁵² Die in der universitären Lehre gebräuchliche Unterscheidung von Fachwissenschaft und Didaktik verstellt demgegenüber geradezu die Pointe Evangelischer Theologie.

⁵¹ Vgl. hierzu die Überlegungen zur sog. Performativem Didaktik bei DRESSLER, Religionsdidaktik, 15–42.

⁵² Zu den dabei zu beachtenden Unterscheidungen vgl. CHRISTIAN GRETHLEIN, Wahrheitskommunikation im pluralistischen Kontext, in: FRIEDRICH SCHWEITZER (Hrsg.), Kommunikation über Grenzen, VWGTh 33, Gütersloh 2009, 150–165.