

# Religionspädagogik in der Baden-Württembergischen Lehrerbildung

Der Begriff „Religionspädagogik“ ist mehrdeutig. Innerhalb der Theologie sowie innerhalb anderer, etwa pädagogischer Studiengänge bezeichnet er eine Subdisziplin, die sich mit pädagogischen Fragen im Umkreis von Religion befasst (Schweitzer, 2006). Im vorliegenden Zusammenhang zielt er jedoch weitergehend auch auf die Religionslehrerbildung insgesamt, unter Hervorhebung fachdidaktischer Aspekte. Darauf werde ich mich im Folgenden konzentrieren und versuchen, diese Ausbildung zu beschreiben.

Zumindest in gewisser Weise kommen beim Thema Religionslehrerbildung Voraussetzungen ins Spiel, die bei anderen Fächern nicht gegeben sind. Deshalb beginne ich mit einigen Überlegungen zu diesen speziellen Voraussetzungen.

Hinzuweisen ist einleitend noch darauf, dass die Bezeichnung „Lehrerbildung“ statt „Lehrerbildung“ in der Religionspädagogik immer wieder auch kritisch angefragt wird. Dabei kann dann etwa ein technologisch verkürztes Verständnis der entsprechenden Bildungsaufgaben befürchtet werden.

## 1. Voraussetzungen

Schon die Formulierung der Überschrift zu meinem Beitrag ist auffällig, weil sie gleichsam aus der Reihe tanzt. Ist etwa bei Mathematik einfach von „Mathematikdidaktik“ oder bei Englisch von „Englischdidaktik“ usw. die Rede, so im Falle von Religion nicht einfach von „Religionsdidaktik“, sondern eben von Religions*pädagogik*. Das ist kein Zufall und auch keine bloß historische Konvention, sondern geht auf systematische Überlegungen zurück. Es gibt zwar durchaus auch eine Religionsdidaktik, die als Analogie zu anderen Fachdidaktiken zu verstehen ist und die in entsprechenden Lehrwerken präsentiert wird (etwa Lämmermann,

2005). Daneben gibt es aber auch die Religionspädagogik als eine übergreifende Disziplin, zu der dann die Religionsdidaktik ihrerseits, im Sinne eines Teilbereichs, zählt. Anders als die meisten, wenn nicht sogar anders als alle Fächer schließt Religion bzw. Theologie als Fachwissenschaft auch eine bestimmte Pädagogik ein, die etwa im Blick auf anthropologische Fragen weit über eine bloße (Fach-)Didaktik hinausreicht. In gewisser Weise kann man sogar sagen, dass die Theologie, als die auf Religion bezogene wissenschaftliche Disziplin, zu den Eltern der Pädagogik oder Erziehungswissenschaft gehört. In Tübingen ist dies daran abzulesen, dass pädagogische Vorlesungen zunächst von Theologen und Religionspädagogen wie Christian Palmer angeboten wurden, längst ehe es ein eigenes pädagogisches Institut an dieser Universität gab (Palmer, 1853; dazu AG Institutsgeschichte, 2010).

Eine Religionsdidaktik ist insofern immer auch in einer besonderen Religionspädagogik verankert, was freilich eine gleichzeitige erziehungswissenschaftliche Verankerung keineswegs ausschließt, zumindest nicht in meinem Verständnis (Schweitzer, 1991; zusammenfassend Schweitzer, 2006).

Darüber hinaus muss man sich klar machen, dass auch der Begriff der Religionsdidaktik inzwischen vieldeutig geworden ist, zumindest in bestimmter Hinsicht. In Baden-Württemberg gibt es – schon seit langer Zeit – eine Religionslehrausbildung für den *evangelischen* sowie für den *katholischen* Religionsunterricht, inzwischen aber eben auch für den *jüdischen* Religionsunterricht und zunehmend auch für den *islamischen* Religionsunterricht. Zu diesen konfessions- und religionsbezogenen Unterscheidungen kommt noch, als weitere Variante, die Ausbildung für den *Ethikunterricht*, zu dessen Themenbestand zumindest in Baden-Württemberg die Religionen im Sinne einer religionskundlich-informierenden Darstellung mit hinzugehören.

In allen konfessions- oder religionsbezogenen Ausdifferenzierungen gilt – mit Ausnahme des religionskundlichen Ethikunterrichts –, dass das Fach Religion als Besonderheit einen engen Bezug zu persönlichen (Glaubens-)Überzeugungen aufweist. Zwar können alle Fächer auch persönliche oder existentielle Bezüge einschließen, aber nur im Falle des Religionsunterrichts ist dies in bestimmter Hinsicht verpflichtend. Diese Verpflichtung gilt dabei nicht für die Schülerinnen und Schüler – zumindest nach evangelischem Verständnis ist der Religionsunterricht offen für alle Kinder und Jugendlichen, unabhängig von ihrer Konfessions- oder Religionszugehörigkeit –, wohl aber für die Lehrerinnen und

Lehrer, die den Religionsunterricht erteilen. Natürlich kann auch hier niemand zu einem bestimmten Glauben gezwungen werden (Art. 7 des Grundgesetzes für die Bundesrepublik Deutschland garantiert im Unterschied zu anderen rechtlichen Regelungen in der Vergangenheit den Lehrerinnen und Lehrern ausdrücklich die Freiheit, das Fach Religion *nicht* unterrichten zu müssen), aber es leuchtet auch nicht ein, dass gerade Atheisten die besten Religionslehrer wären. Zumindest kann von Eltern nicht erwartet werden, dass sie ihre Kinder solchen Lehrern anvertrauen (wie unlängst im Falle des Islam vor Augen geführt wurde – man denke an die Situation in Münster, wo der zuständige Kollege, jedenfalls den Presseberichten zufolge, öffentlich Zweifel an der historischen Existenz Mohammeds entwickelt hat).

Religionspädagogik und Religionsdidaktik gehören zudem nicht nur in die Lehrerbildung, sondern sie figurieren ebenso in anderen Ausbildungsgängen etwa für das Pfarramt oder für kirchliche Religionspädagoginnen und -pädagogen sowie für andere, vor allem pädagogische Berufe. Dem entspricht es, dass sich die Religionsdidaktik auch auf Bereiche der non-formalen Bildung bezieht – etwa auf den Konfirmandenunterricht oder auf die (kirchliche) Erwachsenenbildung sowie sozialpädagogische Handlungsfelder aller Art, etwa im Bereich der Arbeit mit Kindern oder Jugendlichen (auch dazu als Überblick Schweitzer, 2006).

Vielfältig ist zugleich auch die *institutionelle Basis für Religionspädagogik*: Sie hat ihren Ort in Baden-Württemberg zunächst in der gymnasialen Lehrerbildung an den Universitäten sowie in der Ausbildung für die übrigen Lehrämter an den Pädagogischen Hochschulen. Besonders hinzuweisen ist hier aber auch auf die mit einem eigenen Profil versehene Ausbildung für den berufsschulischen Bereich, der in Baden-Württemberg mit dem Beruflichen Gymnasium auch wiederum die gymnasiale Lehrerbildung berührt. Eine auf den berufsschulischen Bereich bezogene universitäre Religionslehre findet sich an den Universitäten Hohenheim und in Mannheim. Schließlich sind auch die Fachhochschulen zu nennen (inzwischen einfach als „Hochschulen“ bezeichnet), die zumindest bestimmte Bereiche der Religionslehrerbildung mit abdecken (Primarstufe und Sekundarstufe I sowie, versuchsweise, den Berufsschulreligionsunterricht auch im Bereich der Sekundarstufe II).

In allen diesen Institutionen, vor allem aber an den Universitäten und den Pädagogischen Hochschulen ist die Religionspädagogik mit eigenen Professuren ausgestattet. Beispielsweise gehören die beiden Tübinger Theologischen Fakultäten zu den wenigen an dieser Universität, an

denen eigene Professuren mit fachdidaktischem bzw., weiterreichend, religionspädagogischem Schwerpunkt eingerichtet sind. Hier bestehen zum Teil jahrhundertealte Traditionen, die erneut auf die besondere Bedeutung pädagogischer Aufgaben im Bereich von Theologie und Religion verweisen.

Es versteht sich von selbst, dass ich nicht gleichermaßen für alle genannten Bereiche sprechen kann. Meine eigene Tätigkeit bezieht sich vor allem auf die gymnasiale Lehrerbildung, daneben auf den Berufsschulischen Bereich (für den es in Tübingen seit einigen Jahren eigene Forschungsinstitute gibt) und teilweise auf die Grundschule (die für das Pfarramt Ausgebildeten unterrichten später häufig in diesem Bereich), jeweils in evangelischer Perspektive. Ausdrücklich hinweisen möchte ich deshalb auf Darstellungen zur katholischen Religionspädagogik (Mette, 1994) sowie zum Islamischen Religionsunterricht (Ucar & Bergmann, 2010).

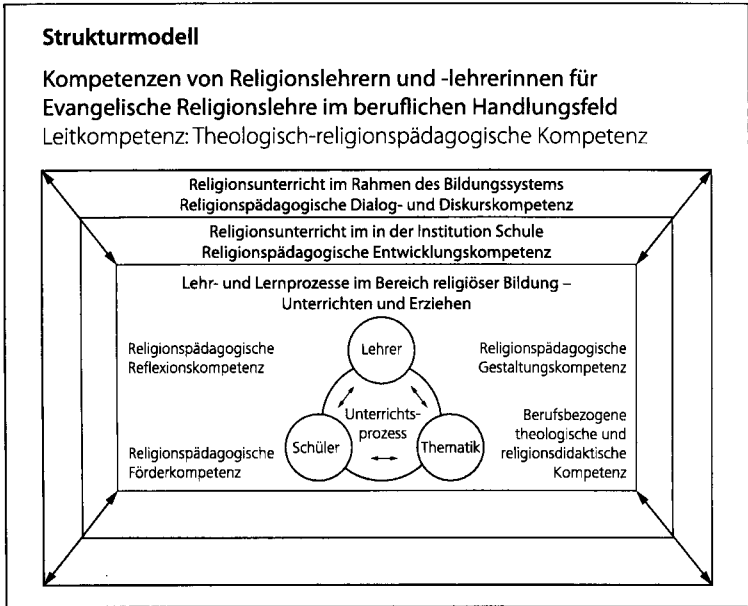
## 2. Ausgewählte Aspekte

Auch unter den bereits genannten Einschränkungen verweist die Frage nach Religionspädagogik in der Baden-Württembergischen Lehrerbildung auf ein weites Feld. Angesichts des begrenzten Umfangs eines notwendig knappen Artikels beschränke ich mich auf drei zentrale Fragen, die für die gegenwärtige Situation insofern besonders interessant sind, als sie immer wieder umstrittene bzw. als problematisch angesehene Zusammenhänge betreffen: das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik; die Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase der Ausbildung; Evaluation und Empirie. Im Sinne einer allgemeinen, über Baden-Württemberg hinausreichenden Orientierung schicke ich einen Blick auf die jüngste Veröffentlichung der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) zum Thema Religionslehrerbildung voraus (Gemischte Kommission, 2008). Sie bietet einen allgemeinen, allerdings nicht verpflichtenden Rahmen, der auch für Baden-Württemberg bedeutsam ist.

Diese Veröffentlichung, deren Titel: „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung“ die angestrebte Kompetenzorientierung vertritt, bietet sowohl ein Strukturmodell als auch ein Entwicklungsmodell (Gemischte Kommission, 2008, Abb. im Folgenden: S. 22, 24), die zusammen einen Überblick über den Stand der theoretischen Diskussion,

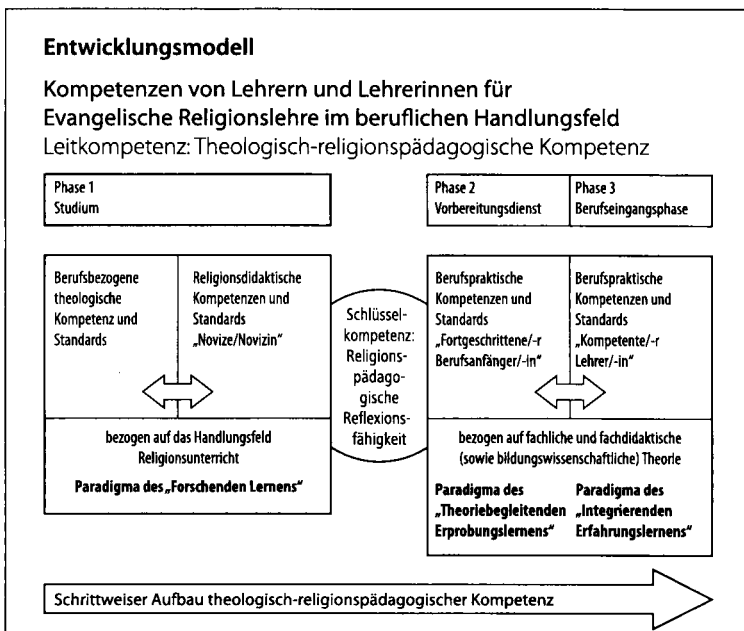
also nicht ohne weiteres auch der tatsächlichen Entwicklungen in der Praxis geben.

Beide Modelle beziehen sich, in unterschiedlicher Weise, auf den Kompetenzerwerb in der Religionslehrerausbildung. Das Strukturmodell lässt gut erkennen, von welchem Leitbild die Religionslehrerausbildung ausgehen soll. Im Zentrum steht die Tätigkeit des Unterrichtens (symbolisiert im traditionellen „Didaktischen Dreieck“). Darüber hinaus werden aber weiterreichende Kompetenzen erwartet, die zum einen die Institution Schule und zum anderen die gesellschaftliche Ebene des Bildungssystems betreffen. Das Leitbild ist demzufolge mit auf eine künftige Beteiligung der Auszubildenden an der Schulentwicklung (Einzelschule) und an öffentlichen Bildungsdiskursen ausgerichtet. Darin überschreitet es zu Recht das herkömmliche Lehrerbild, das sein Maß allein im Unterrichten besaß.



Das im Folgenden wiedergegebene Entwicklungsmodell soll den angestrebten Weg des Kompetenzerwerbs aufzeigen. Dabei werden, dem Stand auch der erziehungswissenschaftlichen Diskussion entsprechend, alle drei Phasen (Studium, Vorbereitungsdienst, Berufseingangsphase)

in den Blick genommen. Allerdings sind auch in der Religionspädagogik bislang kaum wissenschaftliche Erkenntnisse darüber verfügbar, wie die Phasen tatsächlich ineinander greifen können oder sollen und wie sich der als „schrittweise“ bezeichnete Kompetenzaufbau wirklich vollzieht. Insofern handelt es sich um eine orientierende programmatische Darstellung, nicht um eine empirisch gestützte Beschreibung.



Die einzelnen Kompetenzbereiche, auf die sich die beiden Modelle beziehen, werden im Weiteren dann in differenzierter Weise genauer entfaltet. Der umfangreiche Kompetenzkatalog mit seinen verschiedenen Teilkompetenzen kann hier im Einzelnen nicht wiedergegeben werden. Da die Entfaltung der Teilkompetenzen jedoch gerade auch für die Lehrerausbildung interessant ist, sei hier zumindest die entsprechende Darstellung zu einem Bereich aufgenommen. Es handelt sich um den „Kompetenzbereich V: Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz“ (Gemischte Kommission, 2008, S. 37), der zudem die Hochschätzung einer entsprechend dialogischen Ausrichtung in der Religionspädagogik der Gegenwart besonders deutlich erkennen lässt.

Kennzeichnend ist zum einen die genauere Beschreibung der entsprechenden Teilkompetenz. Zum anderen wird versucht, den verschiedenen Ausbildungsphasen jeweils spezifische Aufgaben der Kompetenzentwicklung zuzuordnen.

### Kompetenzbereich V: Religionspädagogische Dialog- und Diskurskompetenz

#### Teilkompetenz 11:

#### Interkonneffionelle und interreligiöse Dialog- und Kooperationskompetenz

Bei der Begegnung mit Menschen anderer Religionszugehörigkeit und Weltanschauung sowohl in beruflichen als auch in außerberuflichen Situationen deren Anschauungen respektieren, zugleich aber den eigenen Glauben profiliert im Dialog vertreten, Differenzen nicht verschweigen, zugleich aber zur fächerverbindenden Zusammenarbeit in konkreten Projekten bereit sein und Möglichkeiten zur interkonneffionellen Kooperation im schulischen Zusammenhang nutzen

Theologische Standards Studium	Religionsdidaktische Standards Studium	Berufspraktische Standards Vorbereitungsdienst	Berufspraktische Standards Berufseinstiegsphase
Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Grenzen des Dialogs und der Zusammenarbeit mit Angehörigen anderer Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen im schulischen und außerschulischen Kontext benennen und entfalten	Religiösen Pluralismus als religionsdidaktische Herausforderung wahrnehmen und den Schülerinnen und Schülern eine Erweiterung ihres Horizonts eröffnen	Als evangelischer Religionslehrer bzw. als -lehrerin für Schülerinnen und Schüler und Eltern anderer Religionszugehörigkeit und Weltanschauung ansprechbar und auskunftsfähig sein	Für ein Klima des Respekts vor Glaubensüberzeugungen in der Schule eintreten  Am Dialog mit Vertretern anderer Religionen insbesondere in kirchlichen Zusammenhängen aktiv teilnehmen und diesen mitgestalten  Gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern anderer Fächer fächerverbindende Projekte durchführen

Wie bereits gesagt, ist die Wirkung solcher Rahmenpläne auf die Religionslehrausbildung in den einzelnen Bundesländern – man könnte auch sagen: ihre tatsächliche Rezeption – allerdings durchaus begrenzt. Sie stellen aber einen allgemeinen Reflexionshorizont dar, der insofern auch als allgemeiner Hintergrund für die stärker auf die faktisch in Baden-Württemberg beobachtbare Situation bezogene Darstellung im Folgenden dienen kann.

## 2.1 *Fachwissenschaft und Fachdidaktik*

Die klassische Spannung zwischen Fachwissenschaft einerseits und Fachdidaktik andererseits findet sich auch in der Theologie, namentlich an der Universität mit ihren Theologischen Fakultäten, die sich dezidiert als Forschungseinrichtungen verstehen und als solche, auch aufgrund einer jahrhundertelangen Tradition, einen großen internationalen Ruf genießen. In der Vergangenheit – und dies schließt etwa meine eigene Studienzeit ein – war es üblich, zwischen „Volltheologen“ und „Anderen“, also vor allem Lehramtsstudierenden, zu unterscheiden. Die „Anderen“ wurden zwar nicht als „Halb“ spezifiziert, aber die entsprechende Implikation des „Voll“ war gleichwohl deutlich. Lehramtsstudierende wurden so gesehen fachlich bzw. fachwissenschaftlich mehr als „halb“ und weniger für „voll“ genommen oder konnten sich jedenfalls so fühlen.

Auf solche Spannungen reflektieren bis heute Forderungen danach, die Religionslehrausbildung innerhalb der Theologischen Fakultäten deutlicher als einen eigenen Studiengang mit ausgewiesenem lehramtlichem Profil zu institutionalisieren (Gemischte Kommission, 1997, S. 21f.). Letztlich würde dies aber bedeuten, dass alle fachwissenschaftlichen Veranstaltungen doppelt angeboten werden – einmal speziell für Lehramtsstudierende und einmal für andere Studiengänge – oder dass zumindest ein Teil der Lehrveranstaltungen zusätzlich, mit speziell lehramtsbezogenem Profil, durchgeführt werden müssten. In der realen Praxis fehlen dazu alle Voraussetzungen, nicht zuletzt die entsprechenden Ressourcen beim Personal, dessen enge Grenzen eine Verdoppelung des Lehrangebots oder auch nur eine Erweiterung von vornherein ausschließen. Dazu kommt, dass eine Verzahnung bzw. weitreichende Teilidentität vor allem von Lehramts- und Pfarramtsstudiengängen Möglichkeiten für einen vergleichsweise unkomplizierten Studiengangwechsel sowie für Doppelqualifikationen eröffnen, die von den Studierenden gefordert, begrüßt und auch faktisch immer wieder genutzt werden. Dabei spielen naturgemäß auch Fragen des jeweiligen Bedarfs und damit der Anstellungsperspektiven eine Rolle. Insofern kann von einer gewissen, allerdings nicht so bezeichneten Polyvalenz der religionspädagogischen bzw. theologischen Ausbildung gesprochen werden.

Stärker als theoretische Forderungen machen sich allerdings immer wieder andere Veränderungen bemerkbar, durchaus auch zugunsten des Lehramtsstudiums: Mit der in den letzten Jahren deutlichen prozentualen Zunahme der Lehramtsstudierenden an den Theologischen



Fakultäten des Landes – darin spiegelt sich ein bundesweiter Trend – hat sich, meinen in dieser Hinsicht freilich nur informellen Beobachtungen zufolge, auch der Status der Lehramtsstudierenden deutlich verbessert. In den letzten zehn oder zwanzig Jahren hat sich an den Fakultäten ein klares Bewusstsein für die sich sowohl auf das Pfarramt als auch auf das Lehramt erstreckenden Ausbildungsaufgaben durchgesetzt, wobei auch die fachlichen Leistungen der Lehramtsstudierenden eine solche Anerkennung begründen. Neben der Entwicklung der Studierendenzahlen spielt dabei sicher auch eine allgemein veränderte Einstellung eine Rolle, d. h. eine größere Offenheit der Lehrenden für Studierende des schulischen Lehramts.

Ein ungelöstes oder jedenfalls nicht befriedigend gelöstes Problem bleibt allerdings nach wie vor die Frage der Promotionsmöglichkeit für Lehramtsstudierende. Vor allem die geringeren sprachlichen Voraussetzungen eines Lehramtsstudiums, das etwa im Falle der evangelischen Theologie kein Hebräisch einschließen, machen den Weg zur Promotion insofern mühsam, als für die Promotion dann doch alle altsprachlichen Voraussetzungen (Hebräisch, Griechisch, Latein auf Abiturniveau) nachgewiesen werden müssen – eine Anforderung, an der auch an den Theologischen Fakultäten außerhalb Baden-Württembergs festgehalten wird, die jedoch an den Pädagogischen Hochschulen und ähnlichen theologisch-religionspädagogischen Standorten nicht gilt.

Probleme gibt es inzwischen aber auch, anders als in der jüngeren Vergangenheit, bei der fachlichen Kompetenz im Rahmen der Lehrerausbildung. Bestimmte Studiengänge lassen nur noch eine so begrenzte Zahl von Semesterwochenstunden (SWS) zu, dass von deutlichen Abstrichen oder sogar massiven Problemen bei der Fachkompetenz gesprochen werden muss. In abgestufter Weise werden solche Tendenzen in allen Bereichen der Religionslehrerausbildung spürbar, etwa weil zusätzliche nicht-fachliche Belegungsverpflichtungen eingeführt werden (etwa zur Persönlichkeitsbildung), deren Kontingent dann von den Fachanteilen abgezogen wird. In der Ausbildung im Berufsbildenden Bereich stehen für die fachliche Ausbildung schon seit langem nur vier Semester zur Verfügung (so etwa im Rahmen des Diplomhandelslehrerstudiums, das inzwischen durch ein gestuftes Modell mit Bachelor und Master abgelöst wurde, ohne dass die genannten Probleme gelöst worden wären). Immerhin werden hier aber noch ca. 50 SWS als Gesamtumfang für die Religionslehrerausbildung realisiert. Geradezu alarmierend ist die Situation hingegen an Pädagogischen Hochschulen, wo Religion in

aller Regel nur noch als sog. „affines Fach“ studiert wird, d. h. mit dann gerade einmal 18 SWS (Cramer, 2012). Mit einer solchen Form des Minimalstudiums (die inzwischen aus guten Gründen wieder abgeschafft worden ist – bei allerdings noch immer sehr kleinen Stundenkontingenten für das fachwissenschaftliche Studium; vgl. Bohl im vorliegenden Band) ist m. E. das Minimum des Verantwortbaren deutlich unterschritten, sowohl im Blick auf Fachdidaktik als auch im Blick auf die Fachkompetenz. Zieht man beispielsweise in Erwägung, dass die religiöse Vielfalt in einer multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft selbstverständlich auch zu höheren Anforderungen gerade im Grundschulbereich führt (weil dort alle Kinder eines Einzugsbereichs zusammenkommen, mit der Folge einer entsprechend multikulturellen und multireligiösen Zusammensetzung von Klassen), ist die offenbar immer weiterreichende Herabstufung fachlicher und fachdidaktischer Qualifikationen bestenfalls als kontraproduktiv zu bezeichnen. Hatte die Religionslehrausbildung in Deutschland bis vor kurzem einen auch international gesehen hohen Rang, weil sie vergleichsweise hohe fachliche und fachdidaktische Ansprüche einschloss, und erreichte sie, ebenfalls international gesehen, ein sehr hohes Niveau, so scheinen gegenwärtige Tendenzen eher in Richtung einer Dequalifizierung zu laufen.

## *2.2 Kooperation zwischen der ersten und zweiten Phase*

In Baden-Württemberg wird prinzipiell an der Trennung zwischen der ersten und der zweiten Phase der Lehrerausbildung festgehalten. Die Verantwortung für die beiden Phasen wird einerseits von den Hochschulen und andererseits von den Studienseminaren wahrgenommen. Zwischen beiden gibt es keine fest institutionalisierten Kooperationsverhältnisse. Das gilt auch für die Religionslehrausbildung.

Als gewisse Verbesserung aus den letzten Jahren ist hier die den Universitäten angebotene Möglichkeit zu nennen, Lehraufträge im Bereich der Fachdidaktik an Angehörige der Studienseminare zu vergeben. Dies wird auch – außerhalb der Theologie – vielfach genutzt, aber der Verdacht ist doch nicht von der Hand zu weisen, dass damit lediglich der universitäre Fehlbedarf an fachdidaktischen Angeboten ausgeglichen wird, ohne dass dadurch wirklich Kooperationsverhältnisse mit einem entsprechenden Qualitätsgewinn erreicht würden. Vor allem ersparen sich die betreffenden Fakultäten dadurch die Notwendigkeit, eigene fachdidaktische Lehrstühle einrichten zu müssen – mit der Folge,

dass dann auch keine forschungsbasierte Fachdidaktik realisiert werden kann.

In der Tübinger evangelischen Religionspädagogik haben wir, aber eben auf freiwilliger Basis, ein jährlich wiederkehrendes kooperatives Seminar eingeführt, das von zwei Dozenten (also aus dem Studienseminar und aus der Universität) gemeinsam durchgeführt wird. Von den Studierenden wird dieses Angebot besonders begrüßt. Sie sehen darin eine attraktive Verzahnung von Theorie und Praxis. Zumindest teilweise gelingt es durch diese Kooperation, die Ausbildung in den beiden Phasen stärker auf einander abzustimmen und unnötige Doppelungen zu vermeiden. Auch personal vermittelte Bezüge zum Schulpraxissemester werden dabei realisiert. Ein solches Kooperationsmodell setzt allerdings voraus, dass auch die Universität bzw. die entsprechende Fakultät zu einem entsprechenden Engagement bei der Zuordnung von Lehrstühlen oder anderen Stellen bereit und in der Lage ist.

### *2.3 Evaluation und Empirie*

Bislang verzichtet das Land Baden-Württemberg wie bei den meisten anderen Fächern auch im Fach Religion fast vollständig auf die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Begleitung der Lehrerausbildung. Evaluationen werden in der Regel nur im Bereich einzelner Lehrveranstaltungen oder Studiengänge bzw. mit Hilfe kleinerer Umfragen etwa bei den Erstsemestern einer Universität durchgeführt. Universitätsweite Evaluationen zur Lehre, wie sie in Tübingen vor kurzer Zeit eingeführt wurden, beziehen sich bislang nicht speziell auf Fragen der Lehrerausbildung. Weder fügen sich die Evaluationsergebnisse automatisch zu einem Gesamtbild, noch gibt es bislang ein Bestreben, ein solches Gesamtbild überhaupt zu erstellen.

Im engeren Sinne der Empirie ist für Baden-Württemberg lediglich auf zwei Untersuchungen zum Bereich der Religionslehrerbildung hinzuweisen, zum einen auf die 2007 veröffentlichte Studie von Andreas Feige „Religionsunterricht von Morgen?“ (Feige, Friedrichs & Köllmann, 2007) sowie die Dissertation von Colin Cramer „Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung“ (Cramer, 2012), die neben Mathematiklehrerstudierenden auch künftige Religionslehrkräfte einbezieht.

Feiges Untersuchung (Feige et al., 2007) fragt nach „Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der evangelischen, katholischen Theologie und Religionspädagogik“.

Es handelt sich jedoch nicht um eine erziehungswissenschaftlich-theoriegeleitete Untersuchung zu Studierenden, sondern eher um eine Verlängerung zu einer anders ausgerichteten Studie über die Orientierungen der Religionslehrerschaft in der Praxis (Feige, Dressler, Lukatis & Schöll, 2000). Gleichwohl sind die Ergebnisse interessant. Sie zeigen etwa das hervorgehobene Interesse der Studierenden an fachlichen Fragestellungen und Themen (Feige et al., 2007, S. 21), auch im Vergleich zu den aus der Sicht der Studierenden deutlich nachgeordneten Interessen an „Methoden- und Medienkompetenz“ (Feige, 2007, S. 26). Eine Evaluation der Lehrerbildung im engeren Sinne lassen die Befunde aber nicht zu, eben aufgrund ihrer allgemeineren Ausrichtung.

Auf die erziehungswissenschaftlich ausgerichtete und insofern stärker theoriegeleitete Untersuchung von Cramer (Cramer, 2012) habe ich implizit bereits zurückgegriffen, etwa beim Problem der sog. Affinfächer. Interessant ist bei dieser Untersuchung darüber hinaus die Möglichkeit des Vergleichs zwischen Theologiestudierenden und Mathematikstudierenden sowie Zahnmedizinstudierenden. Dieser Vergleich unterstreicht eine besonders ausgeprägt intrinsische Motivation der Theologiestudierenden, die wohl auch mit einer insgesamt höheren Zufriedenheit im Blick auf die besuchten Lehrveranstaltungen einhergeht. M. E. spiegelt sich darin auch die Attraktivität eines Studiums, das wie das Theologiestudium naturgemäß in hohem Maße personbezogen ist.

### 3. Herausforderungen für die Zukunft

Auch hier beschränke ich mich auf wenige Punkte. Aufgenommen werden im Folgenden Aspekte, die aus meiner Sicht auf besonders dringliche Aufgaben und Desiderate verweisen.

#### 3.1 *Integration der verschiedenen Bestandteile des Studiums*

Das Lehramtsstudium Religion/Theologie besteht, wie andere Studiengänge für das Lehramt in Baden-Württemberg, inzwischen aus einer ganzen Reihe unterschiedlicher Bestandteile. Deren Integration oder Zusammenhang war bislang kaum einmal Gegenstand konsequenter Bemühungen. Wenig verzahnt ist beispielsweise schon das Praxissemester mit der fachlichen oder fachdidaktischen Ausbildung. Entsprechendes gilt auch für das dem Studium vorauslaufende oder in den ersten Semestern zu absolvierende Orientierungspraktikum. Fachdidaktik wird

im Praxissemester überhaupt nur in einer sehr begrenzten Weise berücksichtigt. Das Ethisch-Philosophische Grundlagenstudium (EPG), das für alle Lehramtsstudierende verpflichtend ist, läuft isoliert neben anderen Veranstaltungen her. Ein Ineinandergreifen der verschiedenen Studienanteile wird, den Erfahrungsberichten der Studierenden zufolge, nicht erreicht.

Ein neuralgischer Punkt ist dabei auch die Stellung des erziehungswissenschaftlichen Studiums. Dies gilt nicht nur im Blick auf das klassische Gegenüber zwischen Fächern bzw. Fachwissenschaft und Erziehungswissenschaft, sondern auch für das Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Hier fehlt es bislang weithin an wirksamen Abstimmungsversuchen. Von Anfang an, schon etwa bei der Erstellung der Prüfungsordnungen, unterbleibt eine Koordination, so dass einerseits Doppelungen auftreten können und andererseits kumulative (Lern-)Effekte weitestgehend ausgeschlossen sind oder dem Zufall überlassen bleiben.

So ist beispielsweise nicht klar, welche Voraussetzungen im Blick auf die Fachdidaktik durch ein erziehungswissenschaftliches Studium verlässlich gewährleistet sind (ein anerkanntes und auch in der Erziehungswissenschaft erkanntes Defizit, auf das nun im Rahmen der Modularisierung reagiert werden soll). Die Studierenden selbst nehmen vor allem die erziehungswissenschaftlichen Anteile als problematisch wahr (Cramer, 2012), wohl weil sie deren Nutzen für ihre Ausbildung nicht wirklich erkennen können. Weit besser integriert ist die Erziehungswissenschaft traditionell in den Ausbildungsgängen für den Beruflichen Bereich (Diplomhandelslehrer), was zumindest anzeigt, dass hier Verbesserungen auch in anderen Studiengängen möglich wären – wobei zu bedenken bleibt, dass die erziehungswissenschaftlichen Anteile etwa bei der Diplomhandelslehrausbildung traditionell deutlich größer sind als bei der baden-württembergischen gymnasialen Lehrerausbildung.

### *3.2 Modularisierung*

Im gymnasialen Bereich der Lehrerbildung ist die Modularisierung erst im Wintersemester 2010/11 eingeführt worden. Nach weit verbreiteter Einschätzung aller Beteiligten sind die Erwartungen im Blick auf wahrscheinliche Verbesserungen hier eher gering. Eine (nicht bzw. nur universitätsintern veröffentlichte) Tübinger Erstsemesterbefragung verweist vor allem auf Probleme der Studierbarkeit, da die stark gesteigerten

Belegungsverpflichtungen es kaum mehr möglich machen, mehr als ein Fach zu studieren, während doch zwei Fächer zwingend vorgeschrieben sind. Zugleich wünschen sich Schulen offenbar Lehrerinnen und Lehrer, die eher drei Fächer unterrichten können, was durch die neuen Studienordnungen aber nicht mehr oder jedenfalls weniger als durch frühere Ordnungen unterstützt wird.

Möglicherweise überholt die Politik einer im Jahr 2011 neu angetretenen Landesregierung die kaum in Kraft getretene Prüfungsordnung bereits alsbald wieder mit neuen Beschlüssen, nun etwa zur Abschaffung des Staatsexamens und mit der Folge einer Stufung der Studiengänge nach dem BA/MA-Modell. Hier wird man abwarten müssen, welche Beschlüsse tatsächlich gefasst werden.

Allgemein ist festzuhalten, dass die nach breiter Erfahrung bewährte, derzeit noch gültige Prüfungsordnung aus dem Jahre 2001 nicht etwa aufgrund empirischer oder anderer Evaluationsergebnisse verbessert wurde, sondern dass nach wie vor der von solchen Befunden relativ unabhängige politische Wille der jeweiligen Landesregierung, wenn nicht sogar einzelner Ministerinnen oder Minister, entscheidend ist. Lehrerausbildung bleibt insofern eher ein Politikum und ist kein Gegenstand wirksamer wissenschaftlicher Begleitung, weder erziehungswissenschaftlicher noch fachdidaktischer oder fachlicher Art. Daran scheint sich auch mit dem Wechsel von Regierungskoalitionen und -parteien wenig zu ändern. Bei der Gestaltung von Lehrerbildung und Schule ist wissenschaftliche Einsicht nicht sehr gefragt.

### *3.3 Qualitätssicherung*

Nach dem Gesagten scheint klar, dass bislang noch kaum von ernsthaften Bemühungen um eine wissenschaftlich abgesicherte oder gestützte Qualitätssicherung für die Lehrerausbildung gesprochen werden kann, zumindest nicht als koordinierte fächer- und standortübergreifende Maßnahme.

M.E sollte die erforderliche Qualitätssicherung in nicht konkurrierender Weise derzeit vor allem bei drei Bereichen ansetzen:

- bei der Religionsdidaktik, die als Fachdidaktik noch immer einen vergleichsweise kleinen Anteil in der Lehrerausbildung einnimmt, insbesondere im Bereich der gymnasialen Lehrerausbildung;

- zugleich aber auch bei Fachwissenschaft und Fachkompetenz, deren Niveau besonders an den Pädagogischen Hochschulen in Gefahr zu sein scheint;
- bei den Formen der Qualitätskontrolle durch Evaluation und empirische Begleitforschung selbst, also wenn man so will: bei der Qualitätssicherung der Qualitätssicherung, für die ein erheblicher Verbesserungsbedarf kaum zu übersehen ist.

Bei alledem scheint mir das größte Problem freilich darin zu bestehen, dass die Qualität der Religionslehrausbildung gerade in einer Zeit verringert wird, in der die Herausforderungen enorm wachsen:

- schulisch im Blick auf höhere Leistungsanforderungen
- gesellschaftlich durch eine wachsende religiöse und weltanschauliche Pluralität sowie
- individuell hinsichtlich einer zunehmend riskanten Lebensführung und Lebensbewältigung.

Insofern wäre es höchste Zeit, die genannten Maßnahmen einer Qualitätssicherung in Gang zu setzen.

## Literatur

- AG Institutsgeschichte (2010). *Erziehungswissenschaft an der Eberhard Karls Universität Tübingen*. Hohengehren: Schneider.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feige, A., Dressler, B., Lukatis, W., & Schöll, A. (2000). ‚Religion‘ bei ReligionslehrerInnen. *Religionspädagogische Zielvorstellungen und religiöses Selbstverständnis in empirisch-soziologischen Zugängen. Berufsbiographische Fallanalysen und eine repräsentative Meinungserhebung unter evangelischen ReligionslehrerInnen in Niedersachsen*. Münster et al.: LIT.
- Feige, A., Friedrichs, N., & Köllmann, M. (2007). *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik*. Ostfildern: Schwabenverlag.

- Gemischte Kommission (1997). *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen.* Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche hrsg. vom Kirchenamt der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Gemischte Kommission (2008). *Theologisch-religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerbildung Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums.* ekd texte 96. Hrsg. vom Kirchenamt der EKD. Hannover: Kirchenamt der EKD.
- Lämmermann, G. (2005). *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Mette, N. (1994). *Religionspädagogik.* Düsseldorf: Patmos.
- Palmer, C. (1853). *Evangelische Pädagogik.* Stuttgart: Steinkopf.
- Schweitzer, F. (1991). Die Einheit der Praktischen Theologie und die Religionspädagogik – Überlegungen zu einer neuen Diskussion. *Der Evangelische Erzieher* 43, 606–619.
- Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik.* Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ucar, B., & Bergmann, D. (Hrsg.) (2010). *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland. Fachdidaktische Konzeptionen: Ausgangslage, Erwartungen und Ziele.* Göttingen/Osnabrück: V&R unipress/Universitätsverlag Osnabrück.