

Friedrich Schweitzer

Bildung und Religion – Was Religionslehrerinnen und Religionslehrer wissen müssen

Selten gab es in der Vergangenheit von Schule und Religionspädagogik so viele und so detaillierte Darstellungen dazu, was Religionslehrerinnen und -lehrer *können* und welche *Kompetenzen* sie besitzen müssen. Der dabei leitende Kompetenzbegriff ist bewusst weit gefasst und schließt auch *Wissen* ein. Allerdings wird nur selten explizit gefragt, über welches Wissen Religionslehrkräfte verfügen müssen. Insofern bleibt der gegenwärtige Kompetenzdiskurs formal.

Die Gemischte Kommission zur Reform des Theologiestudiums hat in zwei grundlegenden Veröffentlichungen ausführlich zur Frage der Kompetenzen Stellung genommen.¹ Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat sowohl eine entsprechende Beschreibung von Anforderungen (Standards) für alle Lehrerinnen und Lehrer verabschiedet wie zuletzt knapp gefasste Kompetenzkataloge für die Lehrerausbildung der einzelnen Fächer.² Dazu kommt die, im Vergleich zu den entsprechenden schülerbezogenen Veröffentlichungen, freilich noch immer eher knappe, religionspädagogisch-wissenschaftliche Diskussion zu den Anforderungen in der religionspädagogischen Aus- und Fortbildung.³ Es wäre kaum sinnvoll, die Reihe der durch solche Veröffentlichungen verfügbar gewordenen Anforderungs- und Kompetenzkataloge nun durch einen weiteren Entwurf noch einmal zu verlängern, zumal ich selbst zum Teil an der entsprechenden Diskussion beteiligt war und die vorliegenden Darstellungen auch in meiner Sicht als durchaus plausibel bezeichnet werden können. Häufig bieten die genannten Darstellungen jedoch ihrer ganzen Natur nach, d.h. von ihrer Eigenart als zum Teil knapp gefassten Empfehlungen oder Beschlüsse her, vergleichsweise wenig Begründungen an für das, was sie im Einzelnen empfehlen, vorschreiben oder einfordern. Insofern wirken sie in gewisser Hinsicht eher pragmatisch und als

1 Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, Gütersloh 1997; Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrerausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums EKD-Texte 96), Hannover 2008.

2 KMK Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, 2004, Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung, 2008.

3 Einen guten Überblick gibt der Diskussionsband L. Rendle (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung, Donauwörth 2008.

Ergebnis mehr der praktischen Erfahrung als von wissenschaftlich begründeten Entscheidungen.

Im Folgenden möchte ich einen stärker systematischen Zugang wählen, der sich in der Zugangsweise dadurch bewusst von den genannten Veröffentlichungen unterscheidet und der zugleich die Frage nach dem Wissen ins Zentrum stellt. Dabei möchte ich darüber hinaus deutlich machen, warum die Religionspädagogik auch in der Lehrerbildung nicht in einer Fachdidaktik aufgehen kann und sich deshalb zwar nur teilweise, aber doch prinzipiell von anderen Fachdidaktiken unterscheidet. Die Religionspädagogik schließt eine Fachdidaktik ein, muss jedoch darüber hinausgehen und entwickelt dabei Kriterien, sowohl im Blick auf die Fachdidaktik als auch hinsichtlich der Gestaltung von Schule. Dass es im Folgenden angesichts des eng umgrenzten Raums nur um eine Skizze gehen kann, versteht sich von selbst.

1. Fachwissen

Zunächst gilt ganz selbstverständlich: Wer anderen etwas beibringen, wer also lehren oder unterrichten will, muss selber Bescheid wissen, muss also seinen Gegenstand möglichst genau kennen. Jeder Fachdidaktik korrespondiert deshalb ein bestimmtes Fachwissen. Häufig entspricht dem wiederum eine bestimmte wissenschaftliche Disziplin, allerdings mit der Einschränkung, dass ein universitäres Fach gerade nicht eins zu eins in ein Schulfach und in dessen Lehr- oder Bildungsplan übertragen werden darf – das wäre die immer wieder kritisierte »Abbilddidaktik«, welche die Unterschiede zwischen dem universitären Lehren und Lernen auf der einen und der Bildung von Kindern und Jugendlichen auf der anderen Seite übersieht. Nicht alles, was wissenschaftlich von Interesse ist, kann oder soll in der Schule auch unterrichtet werden.

Daraus ergeben sich freilich Folgefragen: Wie viel Wissenschaft ist für wen genau erforderlich? Nur vordergründig fällt die Antwort darauf leicht: vom unterrichtlichen Bedarf her. Denn sollen Unterrichtende nur genau so viel Einsicht in die Wissenschaft erhalten, als sie im Unterricht brauchen? Oder setzt selbständiges Unterrichten auch eine eigene fachliche Urteils- und Orientierungsfähigkeit voraus, die weit über alle aktuellen Anforderungssituationen beim alltäglichen Unterrichten hinausgehen muss? Das Gewicht solcher Fragen sollte nicht unterschätzt werden. Denn hier geht es um Entscheidungen von erheblicher Reichweite und Brisanz. In England und Wales beispielsweise muss jede Religionslehrkraft mehrere Weltreligionen unterrichten, aber es genügt ein einziges Jahr des Studiums von Theologie oder Religionswissenschaft, damit sie dies auch dürfen. Für Deutschland würde dies eine gravierendes Absenkung der bisherigen Standards bedeuten. Auch hierzulande gibt es aber markante Abstufungen, vor allem zwischen Gymnasium und Grundschule bzw. anderen Schularten der Sekundarstufe I. Warum eigentlich steht es fest, dass die Arbeit mit dieser Schülerschaft weniger fachwissenschaftliche Ausbildung erfordert als im Gymnasium, von der

gymnasialen Oberstufe vielleicht einmal abgesehen? Und wie ist es zu beurteilen, wenn die durch Studienkontingente festgelegten theologisch-religionspädagogischen Studieninhalte in bestimmten Studiengängen – etwa an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg – immer weiter abgesenkt werden? Gibt es (noch) ein Minimum an erforderlichem Fachwissen, oder sind – dem Kalkül der Ökonomie folgend – beliebige Reduktionen denkbar und legitim?

Weitere Fragen betreffen etwa die Aufnahme solcher Befunde wissenschaftlicher Forschung, die für bestimmte Glaubenspositionen als problematisch gelten. In diesem Sinne umstritten war lange Zeit vor allem die historisch-kritische Auslegung der Bibel und der religionsgeschichtliche Ansatz in der Exegese. Im 19. Jahrhundert wurden die Volksschullehrer per Regierungserlass bei ihrer Ausbildung von solchen Erkenntnissen der Wissenschaft systematisch ausgeschlossen (sogenannte Stiehl'sche Regulative⁴) – aufgrund religiöser wie politischer Vorbehalte gegen zuviel Kritikfähigkeit –, und noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnten die Konflikte zwischen dem von kritisch-wissenschaftlichen Einsichten gebundenen (Lehrer-)Gewissen und den in dieser Hinsicht den Unterricht auf vorkritische Inhalte begrenzenden Lehrplänen und Vorschriften so heftig ausfallen, dass sie einen verzweiferten Lehrer in den Suizid trieben⁵.

Wie viel Wissenschaft und welche – das war offenbar keine leichte Frage. Und mögen solche Konflikte im Bereich des Christentums inzwischen jedenfalls weithin der Vergangenheit angehören, so liegen die entsprechenden Auseinandersetzungen etwa im Bereich des Islam wohl zum Teil noch vor den dort für die religionspädagogische Ausbildung Verantwortlichen. Darauf verweist im Blick auf Österreich eine aktuelle Untersuchung zu den Zielsetzungen islamischer Religionslehrkräfte, die dieser Studie zufolge für den Unterricht eine direkte Vermittlung religiöser Anschauungen und Praktiken anstreben und zugleich eine kritische Reflexion der religiösen Tradition häufig ausschließen.⁶ Ob sich dieser Befund allerdings auf deutsche Verhältnisse übertragen lässt, ist eine offene Frage, die hier nicht weiter erörtert werden kann.⁷ Religionslehrerbildung ist auch ein interessantes Thema für interreligiöse Dialoge.⁸

4 Leicht zu finden bei K.E. Nipkow / F. Schweitzer (Hg.), *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 2/1, 19. und 20. Jahrhundert (Theologische Bücherei 88), München 1991, 98ff.

5 So jedenfalls die Deutung bei R. Kabisch, *Ein Lehrer als Mörder*, in: *MERU* 7 (1914), 121–127.

6 Vgl. M. Khorchide, *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*, Wiesbaden 2009; natürlich wäre es eine eigene Frage, in welchem Maße sich in solchen Ergebnissen die Lehrerausbildung widerspiegelt.

7 Zum Stand der einschlägigen Diskussion vgl. etwa B. Ucar, *Der islamische Religionsunterricht in Deutschland: Aktuelle Debatten, Projekte und Reaktionen*, in: E. Aslan (Hg.), *Islamische Erziehung in Europa / Islamic Education in Europe* (Wiener islamisch-religionspädagogische Studien 1), Wien u.a. 2009, 87–108.

8 Vgl. dazu B. Schröder / H.H. Behr / D. Krochmalnik (Hg.), *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen* (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 1), Berlin 2009.

Betrachten wir im Blick auf die Frage der Wissenschaftlichkeit nun exemplarisch die Anforderungen der KMK für die gymnasiale Religionslehrerinnen- und -lehrerbildung im evangelischen Bereich.⁹ Diese Anforderungen gehen ganz offenbar von einem hohen Maß an wissenschaftlicher Bildung aus und zielen auf ein im umfassenden Sinne wissenschaftliches Studium. Allerdings folgen sie zugleich, zumindest tendenziell – wie auch die Empfehlungen der Gemischten Kommission – der Auffassung, dass in diesem Studium doch bereits alles auf die künftige Lehrtätigkeit in der Schule ausgerichtet sein sollte, während eine davon unabhängige eigenständige Vertiefung in die Wissenschaft – gerade auch weit außerhalb aller praktischen Zielsetzungen – von Anfang an abgelehnt wird. Eine Begründung dafür wird eher vorausgesetzt als wirklich gegeben, so wie auch eine Begründung für die getroffene Auswahl der Inhalte vermisst werden kann: Diese folgt faktisch einfach den theologischen Disziplinen, allerdings mit Reduktionen, deren Begründung im einzelnen wiederum nicht ausgewiesen wird.

Ungewollt belegt diese – in der (religions-)didaktischen Theorie eigentlich nicht vorgesehene unmittelbare Anlehnung an die Struktur wissenschaftlicher Theologie – das offensichtliche Fehlen einer eigenen, also *religionspädagogischen* Theorie der religiösen Bildung, die als Basis für solche Auswahlentscheidungen auch im Blick auf das Studium herangezogen werden könnte. Die Empfehlungen der Gemischten Kommission entfernen sich dabei einerseits deutlich weiter von der wissenschaftlichen Theologie als die KMK-Beschlüsse, bieten andererseits aber dort, wo diese dann doch ins Spiel kommt, ebenfalls keine Alternative zu der Anlehnung an die Fächer der Theologie¹⁰. Insofern überlässt die Religionspädagogik die Entscheidungen hinsichtlich der Lehrerbildung am Ende der Theologie oder, in didaktischer Terminologie gesprochen, eben der Fachwissenschaft. Hier wiederholt sich, in der Sache nicht überraschend, das Problem der fehlenden Begründung schon bei den Schülerkompetenzen, dann auch bei den Lehrerkompetenzen.

Die 12 Teilkompetenzen, von denen die Gemischte Kommission in ihrer Empfehlung spricht, heben andere Aspekte als das Wissen hervor (Reflexionskompetenz, Gestaltungskompetenz usw.). Diese Kompetenzen bleiben formal und insofern eine Antwort auf die im vorliegenden Zusammenhang gestellte Frage letztlich schuldig. An dieser Stelle zeigt sich, dass es – wie zu Beginn gesagt – erforderlich ist, die Kompetenzdiskussion im Blick auf die Dimension des Wissens zu erweitern. Neben der Theologie als Fachwissenschaft sind dabei weitere Arten des Wissens zu bedenken:

9 Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen (wie Anm. 2).

10 Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz (wie Anm. 1), 30.

2. Wissen im Blick auf Vermittlungs- und Aneignungsprozesse im Religionsunterricht und deren individuelle und gesellschaftliche Voraussetzungen

Es erscheint heute ebenfalls selbstverständlich, insbesondere in der Religionspädagogik, dass für Religionslehrerinnen und -lehrer auch ein Wissen um die Vermittlungs- und Aneignungsprozesse bei den Kindern und Jugendlichen unerlässlich ist. Lange Zeit war das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Didaktik aber auch in Theologie und Kirche umstritten. Der Schlachtruf T. Heckels, die »Bitte um den heiligen Geist« sei »schlechthin wichtiger als alle Methodik«, war insofern nur die Spitze eines Eisbergs.¹¹ Vielfach wurde wohl auch einfach angenommen, dass jener der beste Lehrer sei, der sein Fach, also »die Sache selbst«, kenne. Alles andere folge doch von selbst.

Auch heute stellt sich die Frage nach dem Verhältnis zwischen Theologie und Religionspädagogik in kritischer Diskussion: Soll die Religionspädagogik zur »Mitte der Theologie« erklärt werden?¹² Wie viel Didaktik braucht man wirklich, wenn die Zeitfenster bei der Modularisierung eng werden? Ist Didaktik mehr als eine Methodik, die dem Fachwissen rein additiv hinzugefügt werden kann? Immerhin: Religionsdidaktische und religionspädagogische Professuren haben sich auch dort inzwischen durchgesetzt, wo – wie leider auch an meiner eigenen Universität – andere lehrerbildende Fächer keine entsprechenden Strukturen aufgebaut haben.

Die zu manchen Zeiten in der Religionspädagogik zu findende Entgegensetzung von »Vermittlung« und »Aneignung« kann übertrieben werden und ist es sicher dann, wenn eine »Aneignungsdidaktik« die »Vermittlungsdidaktik« ersetzen soll¹³. Sicher aber ist, dass Lehren einerseits und Lernen oder Aneignen andererseits nicht zusammenfallen. Was Kinder und Jugendliche lernen, ist nicht das, was gelehrt wird, sondern eben eine durch vielfache Rezeptionsprozesse gefilterte und auch aktiv veränderte Form. Darauf haben inzwischen wiederholt so unterschiedliche Disziplinen wie die Entwicklungspsychologie, die literaturwissenschaftliche Rezeptionsästhetik und die Gehirnforschung hingewiesen. Im vorliegenden Zusammenhang folgt daraus, dass Religionslehrerinnen und -lehrer zwingend über eine Vertrautheit mit solchen Aneignungsformen verfügen müssen, wenn sie Lehr- oder Vermittlungsprozesse gestalten sollen.

Eingeschlossen sind bei solchem Wissen ebenso Untersuchungen psychologischer Art, die sich auf individuelle Aspekte beziehen, wie Studien aus den Bereichen der Soziologie und Kulturforschung hinsichtlich gesellschaftlicher

11 T. Heckel, *Zur Methodik des evangelischen Religionsunterrichtes*, München 1928, 29.

12 Vgl. den Band M. Rothgangel / E. Thaidigsmann (Hg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs*, Stuttgart 2005.

13 Zur Diskussion vgl. U. Becker / C.T. Scheilke (Hg.), *Aneignung und Vermittlung. Beiträge zu Theorie und Praxis einer religionspädagogischen Hermeneutik*. Für Klaus Goßmann zum 65. Geburtstag, Gütersloh 1995.

Aspekte. Sofern kindertheologische Studien entsprechend angelegt sind, können auch sie hilfreiche Einblicke in Aneignungsformen geben. Allerdings bleiben diese Studien derzeit noch sehr stark auf exemplarische Einzelthemen bezogen und haben sich den Herausforderungen einer Verallgemeinerbarkeit etwa durch Typenbildung noch wenig gestellt.¹⁴ Auf jeden Fall aber können beide, entwicklungspsychologische ebenso wie kindertheologische Erschließungen von Kinderäußerungen der Ausbildung hermeneutischer Fähigkeiten dienen.

Im Blick auf religionspädagogische Kenntnisse sind weiterhin noch einige spezielle Aspekte zu bedenken, in denen sich die Religionsdidaktik von anderen Fachdidaktiken unterscheidet. Dies betrifft zunächst den Zusammenhang zwischen Inhalt und Form bei der Vermittlung oder Aneignung. Auch wenn I. Baldermanns These, die Bibel enthalte ihre eigene Didaktik¹⁵, wiederum als überzogen zurückzuweisen ist – zumindest dann, wenn damit eine Bezugnahme der Religionspädagogik auf andere Formen der Didaktik ausgeschlossen oder als überflüssig erklärt werden soll –, besitzt diese These doch einen wahren Kern: Form und Inhalt müssen im Religionsunterricht aufeinander abgestimmt sein. Verschiedene Textgattungen der Bibel beispielsweise verlangen nach unterschiedlichen Lehr- und Lernformen. Die stärkste Zuspitzung gewinnt diese Einsicht oder Forderung allerdings erst in einer dabei nur selten bedachten Hinsicht. Religionslehrerinnen und -lehrer begegnen ihrem Gegenstand immer auch in der Gestalt der Kinder und Jugendlichen selbst: Auch als Schülerinnen und Schüler sind diese Gottes Ebenbild.

Solche und weitere Überlegungen begründen ein Desiderat, das in den eingangs zitierten Veröffentlichungen der Gemischten Kommission und der KMK noch keine Berücksichtigung gefunden hat (im Tübinger Modell der Modularisierung für das Lehramtsstudium beispielsweise aber aufgenommen werden soll): Anders als in der religionsdidaktischen Tradition auf evangelischer Seite und anders als bis heute weithin üblich, sollte auch die Praktische Theologie in der Lehrerbildung berücksichtigt werden. Denn diese Disziplin bietet in ihrer heutigen Gestalt, die sie von einer bloßen Pastoraltheologie unterscheidet, wichtige Erkenntnisse zu den religiösen Aneignungs- und Transformationsformen in der Gegenwart (sogenannte religiöse Kulturhermenutik). Gleichzeitig verweist etwa die neue Diskussion über Schulseelsorge darauf, das die herkömmlichen Grenzen der religionspädagogischen Berufstätigkeit und Professionalität sich derzeit in einer Weise verändern, die ebenfalls in Richtung der Praktische Theologie weist. Die Grenzen einer herkömmlichen Fachdidaktik werden damit deutlich überschritten.

Das gilt noch im mehr im Blick auf Fragen nach der Gestaltung von Schule über das Fach hinaus:

14 In diese Richtung weisen jetzt etwa die Forderungen bei K. Kammeyer, »Lieber Gott, Amen!« Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009.

15 Diese These durchzieht bekanntlich das Gesamtwerk I. Baldermanns.

3. Theologische Kriterien für die Gestaltung von Schule

Theologie und Kirche sind nicht einfach oder allein ein Inhalt von Schule und Unterricht. Sie haben vielmehr selbst die Schule geformt und ihre Gestalt geschichtlich mitbestimmt. Das Christentum ist eine der wesentlichen Wurzeln des abendländischen Bildungswesens. Dabei geht es aber nicht nur um einen historischen Sachverhalt, sondern auch um einen anhand bestimmter Kriterien ausweisbaren Zusammenhang. So erwächst etwa aus der bereits genannten Sicht des Menschen als ein Geschöpf Gottes, dem Gottebenbildlichkeit zukommt, auch ein Verständnis von Bildung und Schule. Evangelische Bildungsdenker wie Johann Amos Comenius haben sich unter Berufung auf dieses Kriterium schon erstaunlich früh für allgemeine, allen offen stehende Bildungsmöglichkeiten ausgesprochen: »wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten«¹⁶.

Zur religionspädagogischen Ausbildung zählen deshalb nach wie vor auch Einsichten in den Zusammenhang zwischen der theologischen Anthropologie oder Ethik und der Gestalt und Gestaltung von Schule. Von der Schulpraxis her leuchtet diese Forderung heute wohl mehr denn je ein. Aktuelle Schulentwicklungsprozesse im Horizont der Gestaltungsautonomie der Einzelschule oder von Ganztagsangeboten verlangen nicht mehr nur von Schulaufsichtsbehörden oder Schulleitungen eine Kompetenz und Bereitschaft, sich an entsprechenden Entwicklungsprozessen zu beteiligen. Einsicht in schultheoretische Zusammenhänge gehören in dieser Situation zu den Grundqualifikationen aller Lehrkräfte.¹⁷

In dieser Hinsicht fällt bei den KMK-Vorgaben eine eigentümliche, sich in voller Schärfe allerdings nur bei der Religionspädagogik einstellende Spannung auf: Die KMK-Standards für die allgemeine Lehrerbildung schließen völlig zu Recht diese über den Unterricht hinausgehende Ebene ein und verlangen Kenntnisse in Schultheorie und Schulentwicklung, aber das bleibt in den Einzelkatalogen mit fachbezogenen Ausbildungsanforderungen ausgespart, wohl zugunsten der allgemeinen pädagogischen Anteile der Lehrerausbildung. In den Veröffentlichungen der Gemischten Kommission wird ebenfalls über den Unterricht hinaus gedacht, aber nur im Sinne des Schullebens¹⁸. Demgegenüber reichen die angesprochenen Anforderungen deutlich weiter und betreffen auch die Gestaltung von Schule als Institution, was ein entsprechendes pädagogisches Wissen – das dabei in eine explizit evangelische Perspektive gerückt wird – erforderlich macht. Theologische Kriterien gehen über Religionsunterricht und Schulleben hinaus. Sie betreffen am Ende das gesamte Schulwesen – im Horizont des christlichen Verständnisses von Mensch und Gesellschaft.

16 J.A. Comenius, *Pampaedia*, Heidelberg ²1965, 31.

17 Vgl. dazu H.-U. Grunder / F. Schweitzer (Hg.), *Texte zur Theorie der Schule. Historische und aktuelle Ansätze zur Planung und Gestaltung von Schule*, Weinheim/München 1999.

18 Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz (wie Anm. 1), 19.

Dabei lassen gerade die o.g. aktuellen Entwicklungen im Bereich der Schule – auch über die genannten Schulentwicklungsfragen hinaus – eine Vertrautheit mit solchen Fragen wichtiger werden. Zum einen gewinnen Schulen in evangelischer Trägerschaft an Bedeutung und allgemeiner Sichtbarkeit – daraus ergibt sich ein deutlich wachsender Bedarf an Kenntnissen zu einem evangelischen Verständnis von Schule, und dies keineswegs nur bei denen, die an solchen Schulen unterrichten. Zum anderen führt die zunehmend multikulturelle und multireligiöse Situation dazu, dass früher selbstverständlich erscheinende christliche Bestimmungen und Prägungen von Schule heute kritisch angefragt, durch Vergessen erodiert oder auch explizit abgeschafft werden. Ein Beispiel dafür ist das rechtlich nach wie vor existente, also verbindlich vorgeschriebene Institut der christlichen Gemeinschaftsschule. In Ländern wie Baden-Württemberg betrifft diese auch in anderen Bundesländern oft schon in den Landesverfassungen enthaltene Bestimmung alle Schulen in dem früher der Volksschule zugehörigen Bereich, also sämtliche Grund- und Hauptschulen, allerdings nicht die Gymnasien. Nun handelt es sich dabei inzwischen freilich um Schulen, in denen die einer christlichen Kirche angehörigen Schülerinnen und Schüler durchaus in der Minderheit sein können, so dass es nicht leicht fällt zu sagen, in welchem Sinne am christlichen Charakter solcher Schulen – zudem im Unterschied zu den Gymnasien – festgehalten werden soll. Informell befragte Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch in Ministerien Tätige scheinen denn auch schon die entsprechenden rechtlichen Voraussetzungen nicht mehr zu kennen.

Ziel kann es wohl nicht sein, die nach dem Zweiten Weltkrieg vielfach begrüßte, aber eben gescheiterte Strategie einer »Rechristianisierung«¹⁹ der Gesellschaft nun im Blick auf die Grund- und Hauptschule neu aufzulegen. Eine bloße Erosion aller religiösen Bestimmungen von Schule kann aber ebenso wenig begrüßt werden. Faktisch bedeutet sie ja nichts anderes, als dass nun eben andere Mächte die Ausrichtung der Schule allein bestimmen – also etwa ökonomische und technische Anforderungen (»Sachzwänge«).

4. Ein skeptischer Einwand zum Schluss

Was müssen Religionslehrerinnen und -lehrer wissen? Offenbar vor allem mehr, viel mehr.

Eine solche Antwort kann nicht befriedigen. Den vielfältigen Anforderungen immer wieder neue hinzuzufügen, das kann am Ende ja nur bedeuten, dass tatsächlich weniger gewusst und noch weniger begriffen wird. Wer alles weiß, kann nichts mehr wissen.

19 Zur Diskussion in der Religionspädagogik vgl. dazu jetzt F. Schweitzer / H. Simojoki / S. Moschner / M. Müller, Religionspädagogik als Wissenschaft, Freiburg 2010.

Solche Einwände sind durchaus hilfreich und wir sollten sie uns auch selber nicht ersparen. Sie treffen aber nicht die Intention meiner Überlegungen, die ich eher so verstehe: Nicht *mehr* sollen Religionslehrerinnen und -lehrer wissen, sondern zumindest teilweise brauchen sie ein *anderes* Wissen. Deshalb bleibt neben der heute so viel diskutierten Frage nach den Kompetenzen und den im Formalen bleibenden Antworten auch die nach dem Wissen zu stellen. Ähnlich wie im Blick auf das Lernen von Kindern und Jugendlichen reichen auch für die Religionslehrerbildung am Ende formale Antworten allein nicht aus.