

Bildungsstandards und religiöse Grundbildung als hochschuldidaktische Aufgabe

von
Ingrid-Wiedenroth-Gabler

1. Ausgangslage: Die Diskussion über Bildungsstandards hat die Religionspädagogik erreicht

Die Auseinandersetzung über Bildungsstandards trifft die Religionspädagogik etwas unvermittelt, hatte sie sich doch in den letzten Jahrzehnten weitgehend einvernehmlich auf das Prinzip „Subjektorientierung“ eingestellt: Einerseits auf der Grundlage eines umfassenden kritischen Bildungsbegriffs¹, der Bildung als offenen Prozess der Selbstbildung, als Subjektentwicklung mit den Zielen von Selbstbestimmung, Solidarisierungsfähigkeit und Handlungsfähigkeit versteht; andererseits als Konsequenz der Individualisierungsthese², wonach das Subjekt in der (post)modernen Gesellschaft seine Religiosität zunehmend losgelöst von institutionellen Prägungen pluralisiert und individualisiert ausbildet, oder, anders formuliert, aufgrund religiöser Pluralität gezwungen ist, autozentrisch seine religiöse Identität aus einer Vielzahl von Angeboten „zusammenzubasteln“. Folglich machte es sich die Religionspädagogik zur Aufgabe, die aktive Rolle der Subjekte bei der Entwicklung religiöser Vorstellungen zu gewichten (von der Vermittlung zur Aneignung), die religiösen Konstrukte von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zu erforschen sowie die Suchprozesse von Kindern und Jugendlichen im Raum religiöser Pluralität zu begleiten³.

Wie verhält man sich nun angesichts konstaterter Defizite des schulischen Bildungssystems, die eine Neustrukturierung der Bildungsinhalte in Form von Bildungsstandards mit unverzichtbaren, operationalisierbaren Basiskompetenzen, verbindlichem Grundwissen, festgelegten Kerninhalten und klar definierten Fertigkeiten und Fähigkeiten zwingend notwendig erscheinen lassen? Soll der Religionsunterricht im schulischen Bildungsgeschehen nicht (noch stärker als bisher?!) in eine Abseitsposition geraten, so wird sich die Fachwissenschaft und Fachdidaktik konstruktiv in die Debatte einbringen müssen, ohne ihre Grundoptionen preiszugeben.

Trotz aller - auch aus theologischen Gründen - angemessenen Kritik gegenüber einem verengten funktionalistischen Bildungsverständnis und der Betonung der Freiheit der Subjekte und der prinzipiellen Unverfügbarkeit und Offenheit des Bildungsprozesses muss ausgewiesen werden, welche Basiskompetenzen und Wissensbestände an welchen Inhalten in Religion nachprüfbar erworben werden sollen. Weiterführend könnte dabei die Forderung des Erziehungswissenschaftlers Achtenhagen nach einer Anbahnung von strategischem Wissen als „kenntnisreiches, reflektierendes Abwägen von Argumenten bei Würdigung von Zielsetzungen für Handlungsentwürfe“ sein. Dabei wird die „Entwicklung motivationaler, emotionaler, metakognitiver Fähigkeiten sowie die Förderung moralischen Urteilens“⁴ gleichermaßen berücksichtigt. Der Religionsunterricht könnte in diesem Sinne zur Ausbildung von strategischem Wissen beitragen, indem er eine kenntnisreiche Urteilsbildung anhand von Themen wie „Menschenbild, Weltbild, Ethik, Umgang mit Transzendenz“ intendiert, ohne das Primat der Subjektorientierung aufzugeben. Trotz der Anerkennung von

¹ Vgl. BIEHL 1991; NIPKOW 1990, ders 1998.

² Vgl. GABRIEL 1996.

³ Vgl. dazu zusammenfassend: SCHWEITZER / ENGLERT / SCHWAB / ZIEBERTZ 2002, Kap. 1.1., 15-50.

⁴ ACHTENHAGEN 2003, 37-76, 65.

Pluralität und Individualisierung religiöser Ausdrucksformen müssen demnach Leitlinien für eine religiöse Grundbildung entwickelt werden.

An zwei Beispielen lässt sich der derzeitige Diskussionsstand innerhalb der Religionspädagogik veranschaulichen:

Bei der Tagung des Arbeitskreises für Religionspädagogik im September 2003 wurde das Thema „Religiöse Grundbildung“ in Grundsatzreferaten, Diskussionen und Arbeitsgruppen erarbeitet. Prof. Dr. Bernd Schroeder skizzierte dabei die Mindeststandards religiöser Bildung anhand folgender Kompetenzen (gekürzt und überarbeitet v.d.V.):

- Kriterienbewusste Unterscheidung von förderlichen und hemmenden Spielarten von Religion und Religiosität
- Kenntnis und Interpretation von Grundformen religiöser Sprache
- Probeweises Erleben sowie Reflektion von religiösen Handlungen und Riten
- Symmetrische Kommunikation mit Angehörigen einer nicht-eigenen Religion
- Entschlüsselung von gesellschaftlich-kulturellen Prägungen von christlicher Religion und derer medialer Ingebrauchnahme
- Wahrnehmung und Plausibilitätsprüfung von religiösen Deutungsoptionen für Widerfahrnisse der eigenen Lebensführung
- Auseinandersetzung mit religiös relevanten ethischen Problemstellungen.

Stringent sind hierbei Prinzipien von Subjekt- und Lebensweltorientierung einbezogen, da zum einen die Kompetenz zur persönlichen Daseins- und Werteorientierung akzentuiert, zum anderen der Umgang mit religiöser und kultureller Differenz in der pluralen Gesellschaft berücksichtigt wird. Unterbelichtet erscheint bei der Auflistung die Dimension theologischer Urteilsbildung in Bezug auf Gotteslehre, Christologie und Pneumatologie, so dass nach einer Profilierung von spezifisch christlicher gegenüber allgemeiner religiöser Grundbildung zu fragen wäre. Gleichwohl ist hiermit ein instruktiver Diskussionsbeitrag vorgelegt worden.

Am weitesten fortgeschritten ist die Entwicklung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht in Baden-Württemberg, wo bereits mit dem Schuljahr 2004/2005 verbindliche Richtlinien für Grundschule und Sekundarbereich gültig werden. Hierbei wird intendiert, sowohl am Selbstbildungscharakter religiöser Bildung festzuhalten als auch überprüfbare Kompetenzen anhand festgelegter Inhalte anzubahnen. Der Religionsunterricht zielt ab auf die Wahrnehmung, Begleitung, Ermutigung und Befähigung von Lernenden im Hinblick auf Wissen, Verstehen, Kommunikations- und Handlungsfähigkeit. Religiöse Kompetenz als Teil allgemeiner Bildung wird definiert als „Fähigkeit, die Vielgestaltigkeit von Wirklichkeit wahrzunehmen und theologisch zu reflektieren, christliche Deutungen mit anderen zu vergleichen, die Wahrheitsfrage zu stellen und eine eigene Position zu vertreten sowie sich in Freiheit auf religiöse Ausdrucks- und Sprachformen (z.B. Symbole und Rituale) einzulassen und sie mitzugestalten⁵.“

Dies wird an einer Auflistung von Kompetenzen konkretisiert: Die übergreifende Ausbildung von religiöser Kompetenz soll im Verbund mit hermeneutischer und ethischer Kompetenz, Sachkompetenz, personaler, kommunikativer, sozialer, kommunikativer, methodischer und ästhetischer Kompetenzen erlangt werden. Die 7 ausgewiesenen Dimensionen wie „Mensch, Welt und Verantwortung, Bibel, Gott, Jesus Christus, Kirche und Kirchen sowie Religionen und Weltanschauungen“ sind weitgehend an herkömmlichen Lehrplänen und Rahmenrichtlinien orientiert, so dass sich die Frage stellt, inwieweit es sich mit der Vorgabe tatsächlich um eine grundlegende Revision und Erneuerung handelt.

⁵ Im Internet unter http://www.leu.bw.schule.de/allg/lehrplan/hauptschule/hs_s_evr.pdf .

Gleichwohl: Die anderen Bundesländer werden sicherlich über kurz oder lang nachziehen und standardisierende Vorgaben entwickeln. Dies hat Konsequenzen für die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer.

2. Problemstellung: Beobachtungen zu individuellen religiösen Orientierungen und Kompetenzen von Studierenden der Theologie und Religionspädagogik

Die Diskussion um religiöse Grundbildung und Bildungsstandards für das Fach Religion werde ich als Herausforderung für die universitäre Ausbildung von künftigen Religionslehrerinnen und -lehrern. Die Hochschule bildet den Kristallisationspunkt der unterschiedlichen Dimensionen religiöser Bildung: Sie ist der Ort, an dem Studierende mit den durch die Sozialisations- und Bildungsinstanzen vermittelten und subjektiv angeeigneten religiösen Kompetenzen eintreffen, sich mit wissenschaftlichen theologischen und religionspädagogischen Bildungsangeboten auseinandersetzen, um befähigt zu werden, künftig religiöse Bildungsprozesse im Bildungsbereich Schule unter den Prämissen von Subjektorientierung und operationalisierbarer Bildungsstandards zu gestalten. Damit sind die Lehrenden an der Hochschule aufgefordert, die Voraussetzungen der Studierenden wahrzunehmen und das universitäre Bildungsangebot sowohl an deren Bedürfnissen und Fähigkeiten und den spezifischen Ansprüchen der unterschiedlichen Disziplinen von theologischer Fachwissenschaft und Religionspädagogik/ Fachdidaktik, als auch an den Anforderungen der schulischen Standards und Curricula auszurichten.

Dies ist keine leichte Aufgabe, zumal die Diskrepanz zwischen der konfessionellen Ausrichtung von schulischem Religionsunterricht und universitärer Ausbildung und der weithin pluralisierten und individualisierten religiösen Entwicklung der beteiligten Subjekte die Komplexität verstärkt.

Im Folgenden möchte ich einige subjektive Beobachtungen zur Ausgangssituation der Studierenden bezüglich ihrer religiösen Stile und Kompetenzen, ihrer Studien- und Berufsmotivation wiedergeben. Diese Ausführungen erheben nicht den Anspruch auf empirisch erhärtete Validität, sie sind bewusst typologisierend sowie problem- und defizitorientiert, um daran anschließend konstruktiv Implikationen für die Gestaltung des Lehramtsstudiums aufzeigen zu können. Ich bin mir darüber im Klaren, dass meine Wahrnehmung auch beeinflusst ist von unterschiedlichen Facetten der eigenen religiösen Biographie und dass sich die unterschiedlichen Typologien nicht trennscharf voneinander abgrenzen lassen. So wird es sicherlich Studierende geben, die unterschiedliche Facetten in ihrer religiösen Ausprägung integrieren.

Typologisierungen zu den religiösen Stilen von Studierenden

- Der entschieden-christliche Typ: „Ich glaube, also bin ich!“
Eine nicht unbeträchtliche Anzahl der Studierenden ist von einer festen, existentiell äußerst bedeutsamen Glaubenshaltung geprägt. Häufig pietistisch-fundamentalistischen Kreisen innerhalb der Landeskirche oder freikirchlichen Gemeinschaften zugehörig, haben viele gegenüber der kritischen wissenschaftlichen Theologie von vornherein große Vorbehalte. Manche werden von Gemeindegliedern zur Aufrechterhaltung des wahren Glaubens „gecoacht“ und verteidigen den Wahrheitsanspruch der dogmatischen Glaubenssätze anhand eines wörtlichen Bibelverständnisses vehement. Mitunter lassen sich auch Studierende beobachten, die ohne gemeindliche Anbindung gewissermaßen individuell einen fundamentalistischen Glauben entwickelt haben und hermeneutische Methoden der Textkritik als Angriff auf existentielle Gewissheiten verstehen. Wenn die

Schöpfungsgeschichten, die Weihnachtsgeschichten oder die Osterzeugnisse keine historischen Fakten vermitteln, wie kann man dann noch an den allmächtigen Schöpfergott oder an Jesus Christus glauben? Bemerkenswert ist dabei, dass die individuelle Lebensführung dieser Studierenden konsequent an ihren christlichen Grundüberzeugungen ausgerichtet ist; sich demnach ihr gelebter Glaube im Alltagsleben identifizieren lässt.

Den Anforderungen des Theologie-Studiums wird mit unterschiedlichen Strategien begegnet: Einige kapseln ihre fundamentalistische Überzeugung gewissermaßen ein, in der Hoffnung, möglichst unbeschädigt nach erfolgreicher Absolvierung der Prüfung als Religionslehrer/in dem Auftrag der Glaubensvermittlung nachkommen zu können. Andere wechseln das Studienfach; entweder, weil sie ihren Glauben gegen wissenschaftliche Reflexion schützen müssen, oder, weil sie aufgrund von Glaubenszweifeln befürchten, nicht mehr glaubwürdig Religionsunterricht erteilen zu können. Im Idealfall gelingt es, sich konstruktiv mit wissenschaftlicher Theologie auseinanderzusetzen, eigene Glaubenspositionen zu überdenken und eine „zweite Naivität“ zu entwickeln, die eine theologische Urteilsfähigkeit mit christlich bestimmter Lebensführung und spiritueller Erfahrung verbindet. Trotz aller Differenzen lässt sich innerhalb dieser Gruppierung eine große Identifikation mit der Sache feststellen, sie wollen aus Überzeugung Religion unterrichten und halten das Fach für unverzichtbar.

- Der engagierte Typ: „Glaube und Wissen, Gott und Welt sind keine Gegensätze!“ Dieser Gruppe entstammen die LeistungsträgerInnen von theologischen Seminaren und Lehrveranstaltungen. Gegenüber der ersten Gruppe unterscheiden sie sich dadurch, dass sie bereit sind, ihren Glauben für wissenschaftliche Reflexion zu öffnen und differenzierte Standpunkte einzubeziehen, ohne aber gleichzeitig den Anspruch auf die Wahrhaftigkeit der eigenen Überzeugungen grundsätzlich zur Disposition zu stellen. Häufig mit guten Grundkenntnissen zu Bibel und Glaubensfragen ausgestattet und durch Engagement in Gemeinde oder politischen Gruppen geprägt, zeigt sich großes wissenschaftliches Interesse an theologischen Studieninhalten, sie verstehen das Studium nicht nur als notwendiges Mittel zur Erreichung des Berufsziels „LehrerIn“, sondern als eigenständige, wichtige lebensgeschichtliche Phase zum Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen. Sie engagieren sich zudem über die Lehrveranstaltungen hinaus im universitären Bereich und sind damit häufig ‚tragende Säulen‘ für die positive atmosphärische Gestaltung des Seminarlebens: Selbstverständlich übernehmen sie Aufgaben als Tutoren oder Hilfskräfte in Lehre und Forschung, organisieren Gemeinschaftsabende und Gesprächskreise. Bei aller Wertschätzung gegenüber diesem Kreis von Studierenden sind zwei kleine Einschränkungen angebracht: Mitunter lässt sich die Tendenz auffinden, religionspädagogischen Fragestellungen nicht die gleiche Gewichtung wie primär theologischen einzuräumen. Religionspädagogik wird als Anwendungsdisziplin der Theologie oder als reine Didaktik und Methodenlehre eher gering geschätzt, die notwendige didaktische Reflexion von theologischen Inhalten erscheint zweitrangig. Außerdem tragen Dominanz und Engagement dieser Studierendengruppe bei Diskursen teilweise auch dazu bei, die anderen theologisch weniger Versierten in eine Zuhörerrolle abzudrängen und das Augenmerk der Lehrenden nur noch auf diejenigen zu richten, mit denen eine kundige Auseinandersetzung möglich erscheint.
- Der bedürfnisorientierte Typ: „Ein bisschen Gott braucht jeder - und sei es für die Kuschelecke!“
Eine andere Gruppe zeigt eine subjektiv gefärbte religiöse Einstellung mit einem mitunter ausgesprochen regressiven Gottesbild, das sich zum Teil aus biblisch-

christlichen Überlieferungen speist, zum Teil aber eher märchenhafte Züge aufweist. Häufig in wohlgeordneten Familienverhältnissen aufgewachsen, präferieren sie die Vorstellung eines guten, beschützenden Gottes, ihr Kinderglaube hat mögliche kritische Anfragen im Zusammenhang mit Religionskritik oder Theodizee-Problematik weitgehend unbeschadet überstanden. Allerdings spielt ihre religiöse Grundüberzeugung in der alltäglichen Lebenspraxis keine bestimmende Rolle, sondern dient innerhalb einer privaten religiösen Nische vornehmlich der individuellen Vergewisserung ihres Daseins. Einer wissenschaftlichen Reflexion in biblischer oder systematischer Theologie stehen sie sehr reserviert gegenüber, warum nicht weiterhin an den guten alten Mann auf der Wolke glauben, wenn es hilft, die Ambivalenzen der komplexen Gesellschaft zu bewältigen? Stattdessen richten sie ihr Interesse vornehmlich auf die Religionspädagogik, erwarten dort aber eher Handlungsrezepte als konzeptionelle Auseinandersetzung, um einen motivierenden, methodisch variablen Religionsunterricht gestalten zu können. Hierbei wollen sie durch erbauliche Geschichten und kreative Methoden Freude an der Religion vermitteln und den defizitären Folgen der so genannten „veränderten Kindheit“ dadurch begegnen, dass sie ein vertrauensvolles Gottesbild anbieten und damit zur Identitätsstärkung der Schüler/innen beitragen. Dem Religionsunterricht räumen sie vordringlich als Ausgleich zu anderen leistungsorientierten Fächern eine wichtige Stellung ein.

- Der religionskundlich-philosophisch interessierte Typ: „Auch wenn ich keinen festen Glauben habe: Religion und Werte sind wichtig!“
Eine andere Gruppe von Studierenden zeigt eine neutrale oder distanziert-interessierte Haltung gegenüber Religion auf: Während einige sich selbst als Suchende in Sachen Glaube und Religion verstehen, vertreten andere eher eine agnostische Einstellung: Die Existenz Gottes und die Transzendenzerfahrungen und -bedürfnisse der Menschen lassen sich zwar nicht grundlegend leugnen, jedoch lässt sich gerade aufgrund der unterschiedlichen Gottesvorstellungen in den Religionen auch kein Wahrheitsanspruch erheben. Somit herrscht eine erhebliche Skepsis vor, sich auf Glaubensüberzeugungen festlegen zu wollen, das Christentum liefert neben anderen Religionen und Bekenntnissen sowie philosophischen Richtungen mögliche Antworten auf die Fragen nach der Existenz von Gott und Mensch und nach der Moralität. Die Studierenden erkennen die Bedeutung von Religion in der multikulturellen und -religiösen Gesellschaft insbesondere unter der Perspektive eines möglichen friedlichen Zusammenlebens an. Vom Studium erwarten sie in erster Linie Informationen über das Christentum und die Weltreligionen sowie die Auseinandersetzung mit anthropologischen, religiösen und ethischen Fragestellungen. Da sie selbst noch auf der Suche nach religiösen Standpunkten sind oder die Frage nach Standpunkten konsequent offen halten wollen, verneinen sie jede religiöse Einflussnahme im Religionsunterricht und akzentuieren den Angebotscharakter. Sie betonen das Recht der Subjekte auf freie Glaubensentwicklung und intendieren dementsprechend für ihre künftige Tätigkeit als ReligionslehrerIn vor allem das Kennenlernen der unterschiedlichen Religionen und die Vermittlung von Werten und Normen wie Toleranz, Hilfsbereitschaft und Verständigung. Die Berechtigung religiöser und ethischer Bildung innerhalb der Schule wird zwar nicht in Frage gestellt, jedoch auch nicht mit Entschiedenheit vertreten.
- Der indifferente Typ: „Ich weiß noch nicht, ob Religion etwas bringt, aber Schaden kann es auch nicht!“
Bei etlichen Studierenden lässt sich weder ein ausgeprägt wissenschaftliches noch religiöses noch didaktisches Interesse feststellen. Die Studienwahl (fast

ausschließlich als Kurzfach!) resultiert häufig aus Pragmatismus oder einem Ausschlussverfahren, weil andere Fächer aufgrund von Zulassungsbeschränkungen nicht in Frage kommen. Im besten Fall führt dies zu einer Offenheit gegenüber Studieninhalten und der Motivation, sich theologische Grundkenntnisse anzueignen und fachdidaktische Orientierungs- und Standpunktsfähigkeit zu entwickeln. Vielfach gelingt es aber bis zum Examen noch nicht einmal, die unterschiedlichen Fragestellungen und Zuständigkeitsbereiche der Fachdisziplinen Systematik und Ethik, biblische Theologie und Kirchengeschichte eindeutig zu identifizieren, geschweige denn, sich ein fundiertes Überblickswissen zuzulegen. Auch im Hinblick auf religionspädagogische Zielvorstellungen fehlt es an Auskunfts-fähigkeit, vor-dringlich interessieren methodische Fragen. So besteht im Hinblick auf die Berufstätigkeit eine eher diffuse Leitvorstellung von einem Spaß vermittelnden, all-gemeine individuelle und gesellschaftliche Fragen aufgreifenden Lebens- und Daseins-Unterricht.

Gemeinsam ist den Studierenden, dass ihre Anbindung an die Volkskirche und ihr konfessionelles Bewusstsein eher gering ausgeprägt sind. Was es bedeutet, „evangelisch“ zu sein, können sie oft nur in Abgrenzung zu „katholisch“ formulieren: weniger streng, nicht ganz so verstaubt und hierarchisch, aktueller und lebenspraktischer... Daraus folgt, dass sie auch eine Aufteilung der Schülerschaft nach Konfessionen für obsolet oder zumindest problematisch erachten und stattdessen eher einem christlichen Religionsunterricht oder einem allgemeinen Religionsunterricht oder sogar einem Ethikunterricht für alle den Vorzug geben würden.

Kompetenzen von Studierenden der Theologie und Religionspädagogik

Fragen wir nun, welche Kompetenzen die Studierenden mitbringen, ergibt sich ein sehr komplexes Bild. Orientiert man sich dabei an der Auflistung aus Baden-Württemberg, so lassen sich die Kompetenzen, die sich auf Grundkenntnisse und Fertigkeiten beziehen, nur unscharf gegeneinander abgrenzen. So besteht ein enger Zusammenhang zwischen Sachkompetenz, hermeneutischer und methodischer Kompetenz. Wie bereits angemerkt, bringt ein Teil der Studierenden fraglos die nötigen Kenntnisse und Kompetenzen mit, so dass sie das Studium erfolgreich absolvieren. Diese bleiben im Folgenden weitgehend unberücksichtigt, stattdessen soll auf Defizite fokussiert werden.

Viele Studierende geben offen zu, dass sie das Theologiestudium weitgehend voraussetzungslos beginnen und lediglich auf fragmentarische Einsichten aus der Grundschulzeit zurückgreifen können. Oftmals fehlen grundlegende Kenntnisse zum Aufbau und zum Inhalt der Bibel, zu den Grundlagen und Bekenntnissen des christlichen Glaubens, zu religionskundlichen und kirchengeschichtlichen Bereichen. Nachdem mehr als 1/3 der Studierenden in der Abschlussklausur zur Bibelkunde die „Parabel vom Verlorenen Sohn“ noch nicht mal in Ansätzen nacherzählen konnte, hat der Professor für biblische Theologie einen Kanon von 50 biblischen Texten aufgestellt, die bekannt sein müssen.

Die nötige Sachkompetenz korreliert eng mit der hermeneutischen Kompetenz, da das Verstehen und Auslegen von Texten einerseits die Kenntnis wichtiger Begriffe, andererseits Lesefähigkeit auf hoher Niveaustufe voraussetzt. Angesichts der Untersuchungsergebnisse von PISA ist ja bekanntlich die Förderung der Lesekompetenz als vordringliches Bildungsziel ausgewiesen worden. Ohne Übertreibung wird man feststellen müssen, dass auch Studierende hierbei Defizite aufweisen. Auf Nachfrage gaben in einem Seminar von 40 Studierenden (davon viele mit dem Studienfach Germanistik/ Deutschdidaktik!) ca 70% an, dass sie selten oder so gut wie nie lesen.

Aufgrund wenig ausgeprägter Lesemotivation und Lese-Erfahrung wird die Arbeit an Texten zunehmend als ausgesprochen unmotivierend und beschwerlich erfahren und bewertet. Die geforderte aktive Rekonstruktion der Textbedeutung als Akt der Bedeutungsgenerierung gelingt vielen nur unzureichend. Die Diversität, Ausdifferenzierung und Komplexität der wissenschaftlichen theologischen und religionspädagogischen Veröffentlichungen verstärken zudem die Prozesse des Nicht-Verstehen-Könnens. Da viele Grundlagentexte eine komplexe Syntax und Semantik infolge zahlreicher Referenzen auf wissenschaftliche Theorien und Terminologien aufweisen, kommt es zu einem negativen hermeneutischen Zirkelschluss: Aufgrund fehlender Kenntnisse und Fertigkeiten wird der Text nicht verstanden und der Leser sieht sein Vorverständnis bestätigt, dass solche Texte eben nicht zu verstehen sind. So muss man die psychologischen Konzepte von Piaget und Erikson bereits kennen, um einen Text zu verstehen, der religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nach der Theorie des Lebensglaubens von Fowler interpretiert. Ohne grundlegende Kenntnisse von Symboltheorien, philosophischen Richtungen wie Phänomenologie, Ästhetik und Strukturalismus lassen sich religionspädagogische Entwürfe der 80er und 90er Jahre nur unzureichend nachvollziehen. Wer einmal versucht hat, in einem Seminar einen Text von D. Zilleßen zu erarbeiten, wird dies bestätigen können!

Als Konsequenz des mühsamen Geschäfts und der unterschweligen Kritik von Studierenden an der Notwendigkeit und Effizienz der Texterarbeitung gehen manche Lehrende (davon nimmt sich auch die Verfasserin nicht aus!) dazu über, Grundlagentexte selbst zu paraphrasieren und wichtige Thesen vorzutragen. Dies hat den fatalen Effekt, dass zugunsten des Inhaltsaspekts in der Seminarveranstaltung die Eigentätigkeit der Studierenden weiter zurückgedrängt wird.

Daran schließt die Ebene der methodischen Kompetenz als Fähigkeit, Sachverhalte zu recherchieren, Inhalte zu erschließen und Lernprozesse selbstständig zu organisieren, unmittelbar an. Da viele Studierende während ihrer Schulzeit in erster Linie rezeptive Arbeitsweisen erlernt haben, fehlt ihnen methodische Sicherheit bei der eigenständigen Erarbeitung eines Themas durch Literaturrecherche, Exzerpieren, Strukturieren, Gliedern und Verschriftlichung. Thesenpapiere und Hausarbeiten weisen dabei nicht nur sprachliche und formale Mängel hinsichtlich wissenschaftlicher Standards auf, sondern dokumentieren die unzureichende Fähigkeit, Wesentliches zu gewichten, Positionen angemessen darzustellen und zu bewerten sowie Argumentationsketten logisch und stringent aufzubauen. Oftmals werden Textbausteine linear aneinander gereiht, ohne dass die Strukturierung nach über- und untergeordneten Gliederungspunkten deutlich wird. Gegenüber der Präsentation von Arbeitsergebnissen und Referaten vor der Seminargruppe besteht Zurückhaltung, auch wenn dies von Lehrenden als notwendige Voraussetzung für den Schulalltag mit Nachdruck empfohlen wird. Man gewinnt den Eindruck, viele Studierende vertrauen eher auf ihre Naturbegabung bei der künftigen Inszenierung von Unterrichtssituationen als auf das Training von Gesprächs- und Präsentationstechniken während der Hochschulausbildung.

Dadurch werden Chancen zur Entwicklung von kommunikativen Kompetenzen in Lehrveranstaltungen nicht hinreichend genutzt. Zwar gelingt es vielen Studierenden sehr wohl, eigene Erfahrungen und Sichtweisen verständlich zu machen, so lange es um allgemein verständliche Fragestellungen und lebensweltliche Themenbereiche geht. Auf wissenschaftlicher Ebene ist eine argumentativ fundierte Diskussion nur bedingt möglich, da die subjektiv eingeschätzte Bedeutsamkeit oftmals als Relevanzfilter fungiert: Was unmittelbar einleuchtet und zu den eigenen Voreinstellungen passt oder unmittelbare Praxisrelevanz verheißt, erscheint diskussionswürdig, Grundsatzdiskussionen über Termini oder Theoriesysteme erzeugen eher Langweil-

le oder Ratlosigkeit: Warum über einen mit unterschiedlichsten Konnotationen verbundenen Begriff wie „Ganzheitlichkeit“ diskutieren, wenn es doch in schulpraktischer Perspektive ausreicht, ganzheitliche Methoden zu kennen und anzuwenden? Aufgrund fehlender Kenntnisse fühlt sich mancher überfordert, eine eigene Stellungnahme zu formulieren.

Hinsichtlich der personalen Kompetenz zeigen viele Studierende ausgesprochene Stärken im Hinblick auf Selbst-Management und zielorientierte Lebensplanung. Sie haben oftmals eine klare Vorstellung von ihrer Berufsperspektive entwickelt und koordinieren die formalen Anforderungen der Studienordnung wie Scheinerwerb und Belegungspflicht mit den Anforderungen des Privatlebens im Hinblick auf Job, Familie und Freundeskreis souverän. Diese Ich-Stärke kann jedoch unvermittelt in Ich-Schwäche umschlagen, wenn Widerstände und Widersprüche erfahren werden. So wird sachbezogene Kritik an Leistungen wie Hausarbeiten, Referaten und praktischen Unterrichtsversuchen geradezu als Angriff auf die Persönlichkeit verstanden und abgewehrt. Kognitive Dissonanzen zwischen persönlichem Glauben und wissenschaftlicher Theologie werden als Bedrohung der religiösen Identität gewertet. In ähnlicher Weise lässt sich dies auch bezüglich der sozialen Kompetenzen konstatieren: Einerseits halten viele Studierende per SMS und E-Mail eine beständige Kommunikationsgemeinschaft mit ihrem umfänglichen Freundes- und Bekanntenkreis aufrecht und sind geprägt durch eine altruistische, hoch empathische Einstellung gegenüber den sozial Benachteiligten im Schulsystem. Andererseits reduziert sich die wohlmeinende prosoziale Überzeugung erheblich, wenn das Verhältnis von Input und Output ins Ungleichgewicht gerät: So hinterfragen sie sehr schnell den Nutzen von Teamwork und Projektarbeit, sobald der Eindruck entsteht, dass sie zugunsten von weniger Engagierten mehr investieren, als dass sie von der gemeinsamen Arbeit profitieren können. Eine geringe Frustrationstoleranz besteht auch bei Unterrichtsdurchführungen im Rahmen von Praktika, wenn die Lernenden die Bemühungen im Hinblick auf Medieneinsatz und Methodenauswahl nicht hinreichend honorieren. Die idealisierten Bilder von Kindern und Jugendlichen und die Ideale im Hinblick auf eigene Handlungsperspektiven halten der Realität nicht stand und kehren sich schnell in Frustration und Resignation um. Warum sich übermäßig anstrengen, wenn die Schülerinnen und Schüler es einem nicht unmittelbar mit Interesse, Motivation und diszipliniertem Arbeitsverhalten danken?

In Bezug auf die ethische Kompetenz neigen viele Studierende dazu, angesichts des Wertpluralismus und der Komplexität und Diffusität von Wertesystemen eindeutige moralische Einstellungen und Werte vermitteln zu wollen. Anstatt einen Wertekonsens durch intensiven Diskurs anzustreben, favorisieren sie einen moralischen Rigorismus, der die gesellschaftliche Ebene von relevanten Fragestellungen wie beispielsweise Globalisierung, Frieden, Gerechtigkeit, Umweltverantwortung und Gentechnologie zugunsten von Verhaltensregeln für den zwischenmenschlichen Umgang ausblendet.

Christliche Werte-Erziehung beschränkt sich demnach auf die Verteidigung von letzten Wertebastionen und richtet sich auf eine private Moralität, oftmals ohne sich der Disparitäten und Ambivalenzen zwischen persönlicher Überzeugung und Handeln bewusst zu sein: So quellen die Abfallkörbe in den Seminarräumen über von Getränke-Kartons und Folienverpackungen, trotzdem schlägt man vor, beim Thema „Schöpfung und Welt-Verantwortung“ zunächst ein großes Schöpfungsbild nach Psalm 104 gestalten zu lassen und darauf anschließend den Papierkorb der Lerngruppe auszulernen, um die Schüler für Umweltengagement zu motivieren. So spielen Status-Symbole wie Klamotten-Labels, Handys und Computer im Alltagsleben der Studierenden eine wichtige Rolle, trotzdem will man die SchülerInnen anhand der Weih-

nachtsgeschichte dazu motivieren, auf übermäßigen Geschenke-Konsum zu verzichten und stattdessen den armen Kindern in der Dritten Welt etwas abzugeben. Da spielen interkulturelle Beziehungen in der Lebenswelt von Studierenden so gut wie kaum eine Rolle, trotzdem meint man, mit Toleranz-Appellen und Hinweisen auf die 10 Gebote und christliche Nächstenliebe gegen Rassismus und Vorurteile bei Schülern in kulturell gemischten Gruppen erfolgreich angehen zu können.

Die Suche nach Eindeutigkeiten zeigt sich abschließend auch bei der Einschätzung von ästhetischen Kompetenzen: Viele Studierende orientieren sich weitgehend unreflektiert an populären und/oder trivialen alltagsästhetischen Schemata und konsumieren mit unkritischer Hingabe Printmedien wie Gala und Bildzeitung oder Fernsehproduktionen wie Soap-Operas und Event-Shows. „Ästhetisch“ wird mit „schön“ oder „gefällig und gut fürs Herz und Gemüt“ gleichgesetzt, „ästhetische Lernverfahren“ werden auf kreatives Handeln und Gestalten reduziert. So lässt sich nur mühsam ein Verständnis für ästhetisches Lernen im Religionsunterricht anbahnen, das über die Förderung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit auf die kritische Urteilsfähigkeit abzielt und dabei bewusst Irritationen und Verfremdungen von herkömmlichen Wahrnehmungsgewohnheiten einbezieht. Das Unterfangen, zu einem Anders-Sehen von Mensch, Welt und Wirklichkeit z.B. durch provokative Kunstwerke zu motivieren, gerät angesichts festgelegter Geschmacksurteile leicht an Grenzen. Bei der Auseinandersetzung über das eigene Jesus-Bild werden fast ausschließlich die Bilder ausgewählt, die sich unter der Rubrik „religiöser Kitsch“ einordnen lassen und Jesus als freundlichen Menschen und/oder in der Manier von Hollywoodhelden abbilden, während irritierende, das Leiden thematisierende Darstellungen abgelehnt werden. Nicht nur zeitgenössischer Kunst wird mit der Anfrage begegnet, was denn daran überhaupt Kunst sei, bereits expressionistische Darstellungen aus dem biblischen Zyklus von Emil Nolde werden daraufhin kritisiert, dass Jesus, die Jünger oder Maria hier ausgesprochen „komisch und unnatürlich“ dargestellt werden. (Als Dozentin konnte ich mich dabei nur mühsam zurückhalten, auf Parallelen zu den Kriterien der „entarteten Kunst“ im Nationalsozialismus hinzuweisen!) So wundert es kaum, wenn für den Einsatz von Bildern im Religionsunterricht unter der These der Schülerorientierung ausschließlich Abbildungen aus Kinderbibeln, religiöse Gebrauchskunst oder ansprechende Werke von Sieger Köder und Marc Chagall vorgeschlagen werden.

Insgesamt soll diese defizit-orientierte Beschreibung nicht zu einem kulturpessimistischen Lamento führen oder in der Feststellung münden, dass schulische Bildungsprozesse in Religion weitgehend folgenlos sind, jedoch stimmt eine Beobachtung nachdenklich: Offenbar haben die teilweise hochkomplexen religionspädagogischen Konzepte und Modelle der 80er und 90er Jahre wie Erfahrungsorientierung und Wahrnehmungs- und Lebensweltorientierung in der Schulpraxis kaum Einfluss auf die konkrete Gestaltung von Lernprozessen ausgeübt: Auf Anfragen hin kann sich keiner der Studierenden erinnern, im Religionsunterricht mit Ansätzen wie Symboldidaktik, Psalmendidaktik, Handlungs- und Wahrnehmungsorientierung oder Freiarbeit in Berührung gekommen zu sein.

3. Konsequenzen: Perspektiven zur Anbahnung von religiöser Kompetenz im Hochschulstudium

Die bildungspolitische Diskussion über Standards und berufsqualifizierende Kompetenzen hat die Hochschulen mittlerweile erreicht, anstelle herkömmlicher Studiengänge mit Abschlüssen wie Examen, Magister oder Diplom werden zur Angleichung an europäisches Recht an deutschen Hochschulen konsekutive Bachelor- und Masterstudiengänge mit standardisierten Modulen und klar definierten Kompetenzen ein-

geführt. Beispielhaft ist von der Gemischten Kommission für die Reform des Theologiestudiums (Kommission II) der Entwurf eines gestuften BA/MA-Studienganges für Lehramtsstudierende im Fach Ev. Theologie und Religionspädagogik vorgelegt worden. Dieser soll im Folgenden kurz referiert werden:

Die Verschränkung von theologischen und didaktischen Studieninhalten zielt ab auf die Ausbildung einer religionspädagogischen Kompetenz, die sowohl den Anforderungen des Berufsfeldes, als auch den Anforderungen der theologischen Wissenschaft entsprechen soll. Berufsbezogene Qualifikationen werden definiert als didaktisch-hermeneutische Kompetenz, Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, personale Glaubwürdigkeit und Methoden- und Medienkompetenz; wissenschaftliche Qualifikationen werden ausgewiesen als theologische und religionspädagogische Reflexionsfähigkeit, Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit anderen Lebens- und Denkformen, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Religiosität und der Berufsrolle und Sicherheit im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen. Die Leitlinien einer integrativen Ausbildung umfassen Prinzipien wie Subjektbezug des Studiums, didaktische Strukturierung und Elementarisierung der Studieninhalte, exemplarisches Lernen, theologisches Arbeiten in kontextuellen Bezügen, Problem- und Erfahrungsorientierung sowie interdisziplinäres Arbeiten in Theologie und mit anderen Wissenschaften.

Auf der Grundlage dieser programmatischen, allerdings auch allgemein gehaltenen Zielvorgaben möchte ich zwei grundlegende Thesen formulieren und diese im Anschluss anhand einer möglichen Strukturierung der Studieninhalte konkretisieren.

1. Der Subjektbezug des Studiums muss so gestaltet werden, dass Selbstreflexion von Glauben und eigener Religiosität mit wissenschaftlicher theologischer Reflexion verbunden wird. Dies erfordert den Erwerb von grundlegenden Kenntnissen und die Ausbildung und Festigung von Basiskompetenzen und strategischem Wissen mit dem Ziel, eine eigene theologische und religionspädagogische Position zu entwickeln.

2. Die durchgehende didaktische Strukturierung und Elementarisierung des Studiums muss darauf abzielen, die didaktische Dimension der Studieninhalte konsequent auszuweisen und Auskunftsfähigkeit hinsichtlich der Frage anzubahnen, warum und wozu religiöse Bildungsprozesse in der allgemeinbildenden Schule unter welchen organisatorischen Bedingungen für welche Schülerinnen und Schülern anhand welcher Inhalte und mit welchen Medienangeboten und Lernverfahren zu gestalten sind.

Dies erfordert von den Lehrenden zunächst einmal, die individuellen religiösen Stilrichtungen und Voraussetzungen der Studierenden wahrzunehmen und in sowie außerhalb von Seminaren Gesprächsangebote zur Klärung der religiösen Biographie, der eigenen Frömmigkeit und zur Bewältigung von schmerzhaften, aber mitunter auch notwendigen Glaubenszweifeln zu machen. Dabei ist es unredlich, exklusive, fundamentalistische Überzeugungen als unwissenschaftlich und naiv abzuwerten, da diese häufig identitätssichernde Bedeutung für die Subjekte haben. Stattdessen ist eine empathische Begleitung der theologischen Ausbildung nötig, um dazu beizutragen, dass Frömmigkeit und wissenschaftliches Denken nicht auseinander fallen, sondern sinnvoll aufeinander bezogen werden können. Dies erfordert von Lehrenden unter Umständen auch die Bereitschaft, über eigene Glaubensüberzeugungen Auskunft zu geben und die eigene theologische Positionalität selbstkritisch zu begründen.

Zunächst sind in Orientierungsseminaren und Grundkursen fundierte Basiskenntnisse in den Disziplinen Systematik/Ethik, Bibelwissenschaft und Religionspä-

dagogik, später ergänzt durch Kirchengeschichte und Religionswissenschaft anzueignen. Dazu müssen die Lehrenden nach den Prinzipien von Exemplarität und Elementarisierung aus der Vielzahl von wissenschaftlichen Positionen eine begründete Auswahl vornehmen, die den gegenwärtigen Diskussionsstand innerhalb der Fachwissenschaft adäquat widerspiegelt. Sie fungieren damit als Relevanzfilter für die Studierenden und haben sich dabei selbst einer auf didaktischen Prämissen und Prinzipien beruhenden Reflexion zu unterziehen: Die Inhalte müssen den Anforderungen der Fachdisziplin sachlich entsprechen, sie müssen repräsentativ und exemplarisch sein und für die Gegenwart der Studierenden und deren zukünftige Tätigkeit in religiösen Bildungsprozessen Relevanz aufweisen. Die Präsentation muss ebenfalls didaktischen Kriterien wie Anschaulichkeit, Strukturierung und Erschließbarkeit genügen, dazu können beispielsweise strukturierte Vorlesungspapiere oder eigenständige Veröffentlichungen in Form von Kompendien und Lexika verbunden mit Hinweisen zu relevanter Fachliteratur hilfreich sein.

Gleichzeitig ist die methodische und hermeneutische Kompetenz der Studierenden im Umgang mit wissenschaftlichen Arbeitsweisen nachhaltig zu fördern und auszubauen: Dabei können propädeutische Veranstaltungen zum wissenschaftlichen Arbeiten oder spezielle Lektürekurse angeboten werden, in denen hermeneutische Verfahren der Texterschließung und Methoden zum Abfassen von wissenschaftlichen Hausarbeiten eingeübt und angewendet werden. In allen Lehrveranstaltungen sollten Studierende angeregt werden, Grundlagentexte selbstständig zu erarbeiten und Thesenpapiere zur Plenumsdiskussion einzubringen. Speziell in biblischer Theologie sollten unterschiedliche diachrone und synchrone exegetische Methoden vermittelt werden, die Studierende befähigen, zentrale biblische Texte eigenständig zu interpretieren.

Die Auswahl der Studieninhalte sollte auf Interdisziplinarität hin ausgerichtet sein. Dazu ist es notwendig, an einem zentralen Thema wie Gotteslehre oder Christologie die fachspezifischen Fragestellungen von biblischer und systematischer Theologie und Religionspädagogik aufeinander zu beziehen und exegetische und systematisch-theologische, psychologische und soziologische, kirchen- und religionsgeschichtliche, religionspädagogische und ökumenische, ästhetische und ethische Zugänge zu der Thematik sinnvoll miteinander zu verbinden. Dies impliziert auch, dass relevante Theorien und Terminologien von wichtigen Bezugsdisziplinen der Religionspädagogik wie Pädagogik und allgemeine Didaktik, Religionssoziologie und Religionspsychologie sowie Philosophie und Literaturwissenschaft im Ansatz verständlich gemacht und die Korrelationen verdeutlicht werden.

In Auseinandersetzung mit den Entwürfen einer zunehmend pluralisierten Religionspädagogik müssen die Studierenden eigene konzeptionelle Standpunkte entwickeln, die leitende Kategorien wie Subjekt, Tradition und Gesellschaft integrieren und damit die Prinzipien von Schüler-, Bibel- und Problemorientierung verschränken. In inhaltlicher Dimension setzt dies eine doppelte Reflexion voraus: Zunächst müssen zentrale Themen der Theologie theoriegeleitet und selbstreflexiv erschlossen werden, dann müssen in einer zweiten Reflexionsbewegung die gewonnenen Erkenntnisse auf unterrichtliche Realisationen hin analysiert, elementarisiert und didaktisch-methodisch entfaltet werden. In personaler Dimension muss die Wahrnehmungsfähigkeit bezüglich der religiösen Konstruktionen von Heranwachsenden nachdrücklich gefördert werden. Dazu müssen Erträge von psychologischen und soziologischen Untersuchungen zur religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und zu gesell-

schaftlich wahrnehmbaren Ausdrucksformen von Religiosität hinsichtlich der zugrunde liegenden Forschungsdesigns und Wissenschaftstheorien analysiert und auf ihre Plausibilität hin überprüft werden. Gleichzeitig sollen Studierende ermutigt werden, exemplarisch Untersuchungen in unterschiedlichen Altersgruppen durchzuführen, die Ergebnisse anhand von Kriterien methodologisch auszuwerten, sie mit religionspsychologischen Erkenntnissen zu korrelieren und didaktische Konsequenzen abzuleiten. Dies kann zu einer realistischen Einschätzung der Berufsrolle und der eigenen Handlungsmöglichkeiten sowie zu einem differenzierten Bild von Kindern und Jugendlichen beitragen.

Zur Förderung von didaktischer Methoden- und Medienkompetenz müssen in Seminarveranstaltungen aktivierende Lernverfahren einbezogen werden. Abwechselnde Sozialformen wie Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit, variable Moderations- und Präsentationstechniken, unterschiedliche Gesprächsverfahren und die erfahrungsorientierte Erprobung von Spielformen, kreativer Gestaltung, Ritualen, meditativen Verfahren und körperbezogenen Ausdrucksformen intensivieren dabei nicht nur die Interaktion zwischen den Studierenden und deren Gesprächs- und Kooperationsfähigkeit, sondern tragen zum Aufbau von Handlungssicherheit bei. Gleichzeitig können dabei Kriterien zur Auswahl von Medien und Methoden für einen erfahrungs- und wahrnehmungsorientierten Religionsunterricht entwickelt werden. In der Verbindung von Analyse, Erprobung und Reflexion unterschiedlicher Medienangebote und Lernverfahren kann der Frage nachgegangen werden, inwieweit Religionsunterricht Erfahrungs- Gestaltungs- und Handlungsräume unter der übergreifenden Perspektive ästhetischer Bildung bieten kann.

Die ästhetische Dimension von Bildung ist in mehreren Richtungen zu entfalten: Zunächst sollen Studierende motiviert werden, ihre Wahrnehmungsfähigkeit zu intensivieren und ihre ästhetische Urteilsfähigkeit zu differenzieren. Dazu muss in Seminaren eine konstruktive Auseinandersetzung mit religiösen Dimensionen in der bildenden Kunst, der Musik und Literatur angeregt werden. Außerdem sollen sich Studierende eigener und fremder alltagsästhetischer Schemata bewusst werden und die durch Virtualität und Fiktionalität bestimmte Ästhetik der Massenmedien kritisch beleuchten können. Gegen eine Ästhetik des schönen Scheins sollen sie für künftige Lernprozesse im Religionsunterricht befähigt werden, originale Begegnungen und Wahrnehmungen aus erster Hand zu initiieren. Durch eine vertiefte Wahrnehmung der Wirklichkeit können die Subjekte des Lehrens und Lernens ihre Vorstellungskraft stärken, um für die produktive Gestaltung einer lebenswerten Zukunft sensibilisiert zu werden.

Die enge Verbindung von Ästhetik und Ethik sowie Wahrnehmen, Urteilen und Handeln kann durch eine grundlegende Lebensweltorientierung des Studiums transparent gemacht werden: Die Studierenden sollen befähigt werden, die pluralen Wertorientierungen in der modernen Gesellschaft als Faktum wahrzunehmen und im Horizont biblisch-christlicher Überlieferung einen reflektierten Wertdiskurs zwischen Rigorismus und Relativismus zu führen. Dazu sind in Lehrveranstaltungen unterschiedliche Ethiken (deontologisch, teleologisch, diskursethisch, Verantwortungsethik) auf ihre Grundlagen und die daraus entstehenden Handlungsoptionen kritisch zu befragen. Zugleich müssen ethische Urteilsfähigkeit und die Disposition zu verantwortlichem Handeln an individuell und gesellschaftlich relevanten Fragestellungen intensiviert werden. Im Hinblick auf ihre zukünftige Berufstätigkeit müssen die Studierenden die Bedeutsamkeit von psychologischen Konzepten zur Moralentwicklung und didak-

tischen Modellen der Werte-Erziehung einschätzen können. Sie müssen die christliche Begründung von Wertentscheidungen anhand exegetischer Kenntnisse der biblisch-christlichen Überlieferung ausweisen und eine Perspektive für die Ziele, Inhalte und Methoden ethischer Bildung im Religionsunterricht entwickeln.

Als Konsequenz gesellschaftlicher Pluralität hat das Studium auch die Aufgabe, Studierende zum interkonfessionellen, interreligiösen und interkulturellen Dialog zu befähigen. Dies setzt zunächst die Wahrnehmung des Eigenen und den Umgang mit Differenz voraus. Dazu sollte eine Auseinandersetzung mit der konfessionellen Identität angebahnt werden, indem in von evangelischen und katholischen Lehrenden gemeinsam veranstalteten Lehrveranstaltungen folgenden Fragen nachgegangen wird: Wie haben sich in geschichtlichen Prozessen der Kirchenspaltungen die unterschiedlichen christlichen Denominationen und Konfessionen herausgebildet? Wie lässt sich gegenwärtig katholisches und protestantisches Profil identifizieren? Durch welche Problemstellungen, aber auch gemeinsame Zielsetzungen ist der ökumenische Prozess gekennzeichnet? Dadurch können Studierende ihre Stellung zu der Institution Kirche klären und über die Bedeutung von Konfessionalität bei der Organisation und Gestaltung des Religionsunterrichts reflektieren.

Interreligiöses und interkulturelles Lernen setzt nicht nur die theoretische Kenntnis von zentralen Glaubensaussagen und religiösen Ausdrucksformen der Weltreligionen oder von kulturellen Besonderheiten verschiedener ethnischer Gruppen voraus, sondern ist auf konkrete Begegnungsmöglichkeiten mit Angehörigen anderer Religionen und Kulturen angewiesen. Dies ist naturgemäß bei dem Studium der Ev. Theologie und Religionspädagogik erschwert.

Daher erscheint es geboten, für interreligiöse Lernprozesse Seminarveranstaltungen zu öffnen und originale Begegnungen durch den Besuch von religiösen Versammlungsstätten und durch das Gespräch mit Vertreterinnen und Vertretern der unterschiedlichen Religionen zu ermöglichen. Dadurch können Studierende in der Begegnung mit dem Fremden das Eigene der christlichen Religion identifizieren und multiperspektivische Zugänge entwickeln: Sie lernen, das Eigene aus der eigenen Perspektive und gleichzeitig aus der Perspektive des Außenstehenden zu sehen sowie die fremde Religion aus der eigenen Perspektive und der des ihr Angehörenden Fremden wahrzunehmen.

Zur Förderung der interkulturellen Kompetenz können in Gemeinschaftsveranstaltungen mit Studierenden aus anderen Kulturkreisen Differenzen und Gemeinsamkeiten der kulturellen Standards erfahrungsorientiert erschlossen werden. Wenn Studierende nachvollziehen, wie ihre Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen durch gesellschaftliche kulturelle Standards geprägt sind, können sie für die Ursachen von kulturellen Konflikten sensibilisiert werden und idealtypisch Verständnis für andere Kulturen entwickeln.

Der Umgang mit konfessioneller, religiöser und kultureller Differenz sollte die Perspektive des ökumenischen Lernens, als gemeinsames Lernen für die eine bewohnte Welt mit den Zielsetzungen von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung dabei explizit mit einbeziehen.

Der angefügte Studienplan zum BA-Fach Ev. Theologie und Religionspädagogik des Seminars für Ev. Theol. und RP an der Technischen Universität Braunschweig soll den konsekutiv aufgebauten Studiengang anhand der Module und der zugeordneten Kompetenzen exemplarisch konkretisieren.

Modulbeschreibung	Kompetenzen
Basismodul 1: Grundlagen biblischer Theologie: Bibelkunde und Grundlagen biblischer Theologie	Kenntnis der grundlegenden Inhalte des Alten und Neuen Testaments; elementare Sprachkompetenz in Griechisch und Hebräisch, methodisch kontrollierte philologische und literaturwissenschaftliche Analyse biblischer Texte
Basismodul 2: Grundlagen der Glaubenslehre/Ethik und Religionspädagogik	Selbstreflexion der religiösen Biographie, Kenntnis der grundlegenden Themen und Fragestellungen der Glaubenslehre und Ethik sowie der Religionspädagogik (Sachpropädeutik, orientierender Grundkurs), Techniken wissenschaftlichen Arbeitens
Basismodul 3: Methoden theologischen und religionspädagogischen Arbeitens: Forschungslernseminar: Religionspädagogik, Systematische Theologie, Biblische Theologie	Methodenkompetenz: Anleitungsorientierte Darbietung von Techniken des forschenden Lernens im disziplinübergreifenden Zusammenhang von Religionspädagogik, Systematische Theologie und Biblische Theologie, Kompetenzen im Bereich: Informations- und Kommunikationswissenschaften
Aufbaumodul 1: Biblische Exegese für alttestamentliche und neutestamentliche Texte	Kenntnis der Entstehungsbedingungen und der literarischen Eigenart der biblischen Schriften sowie vertiefte hermeneutische Kompetenz in der Interpretation altorientalischer und antiker Texte
Aufbaumodul 2: Glaube in der Geschichte: Überblick Kirchengeschichte, Quellentexte, Gestalten der Kirchengeschichte	Theologische und religionspädagogische Reflexions- und Kommunikationskompetenz, insbesondere im Fach Kirchengeschichte, hermeneutische Kompetenz im Umgang mit kirchengeschichtlichen Quellentexten
Aufbaumodul 3: Religion und Gesellschaft: Ausgewählte Positionen in Glaubenslehre und Ethik; Ökumene und Religionswissenschaften	Theologische, religionswissenschaftliche und religionspädagogische Reflexions- und Kommunikationskompetenz insbesondere im Gegenüber zu fremden Religionen und im Umgang mit unterschiedlichen systematisch-theologischen Positionen
Aufbaumodul 4: Subjekte und Interaktionen in religiösen Lernprozessen: Theorien zu Subjektentwicklung in religiösen Lernprozessen; Lernwege begleiten, gestalten und bewerten	Reflexion und Selbstreflexion hinsichtlich der Subjekte in religiösen Lernprozessen und hermeneutische Kompetenz in Blick auf dieselben; Vermittlungskompetenzen hinsichtlich der planenden und nachbereitenden Begleitung und Gestaltung von Lernprozessen sowie ästhetische Kompetenzen
Erweiterungsmodul: BA Hausarbeit	

Bei all den notwendigen Überlegungen zu Kompetenzerwerb und Bildungsstandards darf nicht vergessen werden, dass die beteiligten Subjekte bei universitären und schulischen Bildungsprozessen im Mittelpunkt stehen müssen. Entsprechend der präzisen Bildungs-Formel von H.v. Hentig, „Die Menschen stärken – die Sachen klären!⁶“, muss die Hochschule vor allem die Entwicklung der Persönlichkeit unterstützen. Dies gilt besonders für künftige Religionslehrerinnen und –lehrer, denn von ih-

⁶ HENTIG 1985.

rem Engagement, ihrer Begeisterung und Identifikation mit der Sache wird die Zukunft des Faches in entscheidender Weise abhängen.

Literatur

ACHTENHAGEN, FRANK, Fachdidaktische Theorie als Beitrag zur Innovation durch Bildung, in: Gogolin, I. / Tippelt, R. (Hg.), Innovation durch Bildung. Beiträge zum 18. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen 2003.

BIEHL, PETER, Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspädagogik, Münster 1991.

GABRIEL, KARL (Hg.), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung? Gütersloh 1996.

HENTIG, HARTMUT VON, Die Menschen stärken, die Sachen klären : ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung, Ditzingen 1985 (Reclam).

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

NIPKOW, KARL ERNST, Bildung in der pluralen Welt. Bd. 1: Moralpädagogik im Pluralismus; Bd. 2: Religionspädagogik im Pluralismus, Gütersloh 1998.

SCHWEITZER, FRIEDRICH / ENGLERT, RUDOLF / SCHWAB, ULRICH / ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik, Gütersloh / Freiburg 2002.