

„Der Riese Religionsdidaktik in hochschuldidaktischen Kinderschuhen? Aufgaben und Desiderate der Religionslehrerbildung“

von
Bernd Schröder

Dokumentation der Jahrestagung der „Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik e.V.“ (GwR, vormals AfR) vom 11.-13. September 2015 in Schloss Oppurg (bei Jena)¹

Die Jahrestagungen der „Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik e.V.“ waren in den vergangenen Jahren dem Dialog gewidmet:

- mit Gemeindepädagog/inn/en (Alexandersbad 2010),²
- mit muslimischen Religionspädagog/inn/en (Berlin 2012),³
- mit systematischen Theolog/inn/en (Göttingen 2013),⁴
- mit katholischen Katechetiker/innen und Religionspädagog/inn/en (Hildesheim 2014).⁵

In diesem Jahr geht es in einem doppelten Sinne um ‚uns‘: Zwar freuen wir uns über jede und jeden Anwesenden aus dem Kreis der gerade aufgezählten Dialogpartner, doch thematisch geht es in diesem Jahr darum miteinander ins Gespräch zu kommen und zu fragen, ob und wie es uns gelingt, „Religionsdidaktik“, „Gemeindepädagogik“ oder andere Felder religionspädagogischer Theoriebildung und Forschung in der Lehre in Studienseminaren, Fachhochschulen und Universitäten zu erschließen.

Leitend ist dabei ein Verdacht – nämlich derjenige, dass die hochschuldidaktische Erschließung der Religionspädagogik und vielleicht auch deren Erschließung in „Religionspädagogischen Instituten“ und „Studienseminaren“ möglicherweise nicht so gelingt wie wünschenswert, dass – mit anderen Worten „Der Riese Religionsdidaktik [noch] in hochschuldidaktischen Kinderschuhen?“ stecken könnte. Fragen wollen wir insofern nach „Aufgaben und Desiderate[n] der Religionslehrerbildung“.

Einige Facetten der Thematik seien vorab aufgerufen; wir werden auf sie in der einen oder anderen Form sicherlich des öfteren zu sprechen kommen.

¹ Bei diesem Text handelt es sich um eine leicht überarbeitete Fassung meiner Eröffnungsrede zur Tagung, gehalten im Rokokosaal der Europäischen Bildungsstätte Schloss Oppurg am 11. September 2015.

² Theoweb 9 (2010), Heft 2, Thema: Schulische und außerschulische Religionspädagogik, 7-238.

³ Theoweb 11 (2012), Heft 2, Thema: Christliche und islamische Religionspädagogik im Dialog, 7-131.

⁴ Theoweb 12 (2013), Heft 2, Thema: Kritische Zeitgenossenschaft – Aufgabe für Religionspädagogik und Systematische Theologie?, 9-191.

⁵ Theoweb 13 (2014), Heft 2, Thema: Religionspädagogik ökumenisch: Gemeinsame Herausforderungen und unterschiedliche Perspektiven?, 9-134.

1 Hochschuldidaktik als organisatorische Herausforderung: die Struktur der Religionslehrerbildung und ihre Reform

Religionslehrer/innen sollen über „religionspädagogische“ bzw. „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ (Hannover 2008, EKD-Texte 96) verfügen. So hat es die Gemischte Kommission im Auftrag des Rates der EKD formuliert und 1997 sowie 2008 in unterschiedlicher Weise aufgefächert, was das i.E. bedeutet. Herausgekommen sind jeweils beeindruckende Forderungskataloge. Obwohl sie noch nicht einmal alles benennen, was mehr oder weniger notwendig zu sein scheint, sind es – verglichen mit den Realitäten – meines Erachtens weithin Überforderungskataloge, etwa was die „Auseinandersetzung mit anderen konfessionellen, religiösen und weltanschaulichen Lebens- und Denkformen“ angeht (TK 5), die „religionspädagogische Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz“ (TK 9), die Gestaltung der „religiöse[n] Dimension des Schullebens“ (TK ohne Ziffer), aber auch die „Fähigkeit zur theologisch und religionsdidaktisch sachgemäßen Erschließung zentraler Themen des Religionsunterrichts“ (TK 3) angeht (Kirchenamt 2008, 28-38 i.A.).

Fest steht: Staat wie Kirche erwarten Professionalität. Zugleich aber ist das Volumen der Ausbildung insgesamt – sowohl Studium als auch Referendariat – vielerorts gestrafft worden (in Niedersachsen etwa auf 5 Jahre plus 1 1/2 Jahre). Auch wenn die religionspädagogischen Anteile und insbesondere die Praktika im Vergleich zu früher i.d.R. ausgedehnt wurden⁶ und die Lehre durch die Maßgaben der Modularisierung eine recht präzise Strukturierung erfuhr, sind individuelle Spielräume – für Lehrende wie Lernende – vielerorts geschrumpft.

Die studienorganisatorische Grundfrage ist und bleibt: Wie können unter dem Diktat von Knappheit an Zeit und Ressourcen *die* Lernräume geschaffen und genutzt werden, die zum Aufbau jener theologisch-religionspädagogischen Kompetenz notwendig erscheinen? Wie kann insbesondere das alles in allem doch nach wie vor hohe Potential von Aus-, Fort- und Weiterbildungsinstitutionen möglichst gut genutzt werden?

2 Hochschuldidaktik als Brücke zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Das Anspruchsniveau konzeptionell für gut befundenen religionsdidaktischen Handelns und die Untiefen der tatsächlichen Ausbildung

Die religionsdidaktischen Konzepte der jüngeren Vergangenheit zeichnen sich allesamt durch Differenziertheit und Komplexität der Anforderungsprofile aus. Ob performativer, semiotischer, abduktiver oder inklusiver Religionsunterricht, im Grunde auch schon hermeneutischer und problemorientierter Unterricht – sie alle setzen jeweils in hohem Maße theologische Expertise, didaktisches Geschick, Flexibilität im Moment des Handelns, (selbstkritische) Reflektiertheit der (angehenden) Religionslehrenden voraus.

Rechnet man die für notwendig erklärten Fähigkeiten auf die zweiphasige Ausbildung um, wird schnell deutlich: Gewiss, es gibt Kandidat/inn/en, die alles mitbringen, um solche Anforderungen nicht nur zu erfüllen, sondern mit ihrer Person zu beleben, aber es gibt selbstverständlich auch eine nicht geringe Zahl angehender Religions-

⁶ Vgl. die Bestandsaufnahmen verschiedener Hochschulstandorte, z.T. (etwa mit Blick auf Göttingen) mit Vergleichsmöglichkeit zwischen der Anfangsphase der Modularisierung und 2014, in ZPT 59 (2007), Heft 1, und 66 (2014), Heft 2. Dabei ist allerdings auffällig und m.E. realitätsverzerrend, dass bei diesen – an sich verdienstvollen – Bestandsaufnahmen ausnahmslos Theologische Fakultäten, nicht aber „Institute für Evangelische Theologie“ innerhalb anderer Fakultäten als Ausbildungsorte in den Blick kommen.

lehrender, die nicht engagiert genug oder überfordert sind. Durch die zu komplexen Anforderungen dürfte ihnen der Weg zu einem handwerklich soliden, didaktisch unspektakulären Religionsunterricht – Fulbert Steffensky würde vielleicht sagen: zum ‚Schwarzbrot-Religionsunterricht‘ (Steffensky, 2005) – allzuoft verbaut werden.

Ich vertrete die These, dass manche unserer religionsdidaktischen Konzepte überkomplex sind, folglich unsere Erwartungen an Ausbildung und Berufspraxis nicht selten hypertroph, wenn überhaupt, dann nur von den Besten unter den Studierenden erfüllbar.

Die pragmatische Frage lautet insofern: Wie können Ausbildungsprogramme die Schwarzbrot-Variante für möglichst viele sicherstellen und zugleich die Lust auf mehr bei denen nähren, die mit Experimentierfreude und Wachheit in die Ausbildung gehen?

3 Hochschuldidaktik als Herausforderung an Kompetenz und Authentizität der Lehrenden: Kon- und Dissonanz zwischen Hochschul- und Unterrichtsdidaktik

Viele Studierende erwarten, dass ihnen in der universitären Lehre praktisch vor Augen geführt wird, wie sie selbst später in Schule und/oder Gemeinde didaktisch reflektiert handeln sollten. Das Lernen am Modell ist eine der ältesten, wenn nicht die älteste Lernform – und wirkt selbst dann, wenn die Modelle diese Lernkonzeption ablehnen.

Selbst wenn man diese Erwartung als unangemessen und nicht einlösbar zurückweist, bleibt doch *die selbstkritische Rückfrage an uns Hochschullehrende*: Wie kann verhindert werden, dass der Hiatus zwischen Lehr-/Lernerfahrungen an der Hochschule und Lehr-/Lernerwartungen an der späteren Schule bzw. in der gemeindlichen Bildungsarbeit zu groß wird? Wie können Lehrveranstaltungen sachlich, aber auch didaktisch-methodisch so konzipiert werden, dass sie nicht nur im Blick auf ihre Inhalte, sondern auch im Blick auf ihre Form bzw. ihre didaktisch-methodische Gestalt hinreichend viel zu lernen geben?

4 Hochschuldidaktik als Anfrage an religionsdidaktische Konzeptionen: Das Ausbildungsschweigen in der religionspädagogischen Konzeptionsdebatte als Plausibilitätslücke

Zusammen mit meinen Mitarbeiter/innen beschäftige ich mich gerade mit der Religionspädagogik in Göttingen – dabei konnten wir eine interessante Beobachtung machen: Bereits der erste Hochschullehrer am Ort, der die damalige „Katechetik“ als Wissenschaft begriffen und konzipiert hat, Joh. Fr. Christoph Gräffe (Ende des 18. Jh.s), hat sich ausgiebig Gedanken über Hochschuldidaktik gemacht – man kann vielleicht sogar sagen: Sein Nachdenken darüber, was und wie ein angehender Pfarrer lernen sollte, hat ihn überhaupt erst auf die Spur katechetischer Reflexion gesetzt. Im Blick auf das Theologiestudium schlug er vor, dass Studierende (die bis dahin keine Zeit auf Katechetik verwandten) nun ein Jahr lang intensiv Katechetik betreiben sollen: Wissen aufnehmen, Praxis beobachten und rezensieren, Unterricht selbst entwerfen und erproben (Gräffe, 1799); die Arbeit seines „Institutum theoretico-practicum“, 1793 gegründet, war seinerzeit revolutionär.

In der Folgezeit haben sich hingegen nur die wenigsten Konzeptionen oder religionspädagogischen Lehrbücher mit Ausbildungsfragen befasst – fast lässt sich so etwas wie ein „Ausbildungsschweigen“ im religionspädagogischen Diskurs beobachten (wenn es nicht die Katholische Theologie und ihr „Netzwerk Hochschuldidaktik und

Theologie“⁷ gäbe). Eine der wenigen Ausnahmen der jüngeren Vergangenheit, ein Beitrag von Bernhard und Isolde Bosold gemeinsam mit Friedrich Schweitzer, beschrieb „die Situation der religionsdidaktischen Ausbildung“ als „höchst spannungsvoll“ (Bosold & Schweitzer 2002, 285).

Die *(selbst-)kritische Rückfrage an viele religionsdidaktische Konzeptionen* lautet: Warum eigentlich werden sie nicht zu Ende gedacht bis hin zu Unterrichtsmaterial einerseits, hochschuldidaktischen Konsequenzen andererseits? Es ist dieser Gesichtspunkt, der im Laufe unserer Tagung in den Mittelpunkt rücken wird, indem vier ausgewählte religionspädagogische Konzeptionen auf ihre hochschuldidaktische Erschließung hin bedacht werden. Schön, dass wir das hochschuldidaktische Schweigen bei dieser Tagung brechen können – ein besonderer Dank deshalb an alle Referierenden im Plenum wie im Workshop dafür, dass sie Linien zur Hochschuldidaktik ausziehen und uns auf diese Weise u.a. Einblick zu nehmen gestatten in ihre Ausbildungspraxis.

5 Hochschuldidaktik als Herausforderung an die GwR als Religionspädagog/inn/en-Verband: *Fachspezifische* hochschuldidaktische Fortbildung als Aufgabe einer Berufsgruppenvertretung?

Bei der Thematik der Hochschuldidaktik geht es nicht zuletzt auch um die Frage nach dem zukünftigen Profil der Gesellschaft für wissenschaftliche Religionspädagogik. Gegründet 1948 als Plattform der Verständigung zwischen den Lehrenden der Pädagogischen Hochschulen in Niedersachsen hat sie bis heute ihren Charakter als Forum zur Diskussion religionspädagogischer Fachfragen bewahrt. Daneben ist ihr die Aufgabe der hochschul- und bildungspolitischen Vertretung der Religionspädagogik bzw. der Religionslehrerbildung zugewachsen (die sie v.a. über ihre vom Evangelisch-Theologischen Fakultätentag entsandten Mitglieder in der Fachkommission II wahrgenommen hat) und nun mit der „Konferenz der Institute für Evangelische Theologie“ (KIET) teilen wird.

Im Interesse der Qualitätssteigerung der Religionspädagogik würde es also durchaus liegen, wenn sie fachbezogene hochschuldidaktische Fortbildungen anbieten könnte und würde (die in manchen Bundesländern wie etwa Baden-Württemberg in einem differenzierten Maße von Universitäten angeboten werden). *Die institutionelle Frage* heißt: Was können wir als Verband tun, um die hochschuldidaktische Qualität religionspädagogischer Ausbildungsanteile zu verbessern?

6 Hochschuldidaktik als Herausforderung für Religionspädagogik als Wissenschaft: Das Auseinanderdriften von religionsdidaktischer Ausbildung (für den Beruf) und wissenschaftlicher Religionspädagogik als Programm einer mehrere Lernorte integrierenden Theorie

Schließlich und endlich sei ein Gesichtspunkt am Rande gestreift: Die Religionslehrerbildung wird im Zuge der Modularisierung und der Straffung der Ausbildung immer deutlicher religionsdidaktisch profiliert (so wie auch gemeindepädagogische Studiengänge schärfer berufsbezogen konzipiert werden) – das entspricht dem Wunsch wohl der meisten Studierenden und ist im Blick auf die spätere pädagogische Tätigkeit ‚vor Ort‘ funktional.

⁷ Dazu der Beitrag von Norbert Brieden in diesem Heft. Vgl. aber auch bereits Lähnemann 1973.

Gleichzeitig aber profiliert sich die Religionspädagogik immer deutlicher – in der Spur Karl Ernst Nipkows (1928-2014) – als komplexes Fachgebiet, das eben nicht in Didaktik aufgeht, sondern darüber hinaus empirisch, historisch, hermeneutisch, vergleichend forscht (vgl. Schweitzer 2009 und Schröder 2012).

Die *Frage aus dem Blickwinkel wissenschaftlicher Religionspädagogik* müsste also lauten: Müsste nicht das Studium der Religionspädagogik zumindest ansatzweise diese Komplexität erschließen und Lust wecken an religionspädagogisch-wissenschaftlichem Arbeiten in allen genannten methodisch-sachlichen Feldern? Wäre nicht also hochschuldidaktisch auch dies zu bedenken?

7 Hochschuldidaktik als Ort der Gestaltfindung für die didaktische Dimension der Theologie

Bei all diesen Überlegungen sei jedoch abschließend daran erinnert, dass Hochschuldidaktik keineswegs als Herausforderung und Aufgabe allein der Religionspädagogik zu verstehen ist. Vielmehr haben alle Disziplinen der Theologie Anteil daran (s. etwa Scheidler u.a., 2002), oder noch schärfer: Theologie als solche hat per se einen deiktischen, einen didaktischen Grundzug (Grethlein, 2007), der sich nicht zuletzt in der hochschuldidaktischen Qualität theologischer Lehre Ausdruck verschaffen müsste.

Kurzum: Ich hoffe, wir alle hoffen, dass die Tagung dazu anregt, die eigenen Erfahrungen in Lehre, Hochschulpolitik und didaktischer und nicht-nur-didaktischer Theoriarbeit im Blick auf hochschuldidaktische Fragen zu reflektieren!

Mit herzlichem Dank an alle Mitwirkenden wünsche ich uns allen eine anregende Tagung!

Literaturverzeichnis

- Bosold, B., Bosold, I. & Schweitzer, F.(2002). Religion wahrnehmen – Identität finden – Unterricht gestalten. Religionsdidaktische Aus- und Fortbildung – Erfahrungen und Aufgaben, in: M. Steinhäuser & W. Ratzmann (Hrsg.), *Didaktische Modelle Praktischer Theologie* (S. 280–322). Leipzig: Evangelische Verl.-Anst.
- Gräffe, Johann Friedrich Christoph (1799). Beschreibung meines katechetischen Instituts in Göttingen; Beschaffenheit der katechetischen Vorlesungen in Ansehung der gewählten Theorie; Beschreibung der praktischen Uebungen in dem katechetischen Institute. *Katechetisches Journal* 6. Jahrgang, Erstes Heft (= Neues Journal der Katechetik und Pädagogik 4. Jahrgang, Erstes Heft), Celle 1799, 1-40.41-82.83–186.
- Grethlein, C.(2007). Theologie und Didaktik. *ZThK* 104 (2007), 503–525.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2009), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz – Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. *Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (EKD-Texte 96)*. Hannover: Kirchenamt der EKD.

- Lähnemann, J. (Hrsg.) (1973), *Ansätze zu einer Hochschuldidaktik im Bereich evangelischer Theologie: Diskussionsbeiträge und Erfahrungsberichte* (Hochschuldidaktische Materialien, hg. von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, Heft 39). Hamburg: Eigenverlag.
- Scheidler, M., Hilberath, B.J. & Wildt, J. (Hrsg.) (2002), *Theologie lehren. Hochschuldidaktik und Reform der Theologie (QD 197)*. Freiburg, Basel, Wien: Herder.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schweitzer, F. (2009). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.
- Steffensky, F. (2005). *Schwarzbrot-Spiritualität*. Stuttgart: Radius.

Dr. Bernd Schröder, Professor für Praktische Theologie / Religionspädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen, seit 2012 Vorsitzender der GwR.