

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 gravierende 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 Stiehlsche 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 verzweifelten 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.