

Annegret Reese-Schnitker

Zur Vernachlässigung der Religionslehrer*innenbildung der Sekundarstufe I

Empirische Einsichten, spezifische Anforderungen, hochschuldidaktische Aufgaben

Die Autorin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Annegret Reese-Schnitker ist seit 2011 Professorin für Religionspädagogik und ihre Fachdidaktik am Institut für Katholische Theologie der Universität Kassel. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Unterrichtsforschung, Genderforschung, sexualisierte Gewalt als Thema im Religionsunterricht, interdisziplinäre und interreligiöse Lehrer*innenausbildung.

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Annegret Reese-Schnitker
Universität Kassel
Henschelstraße 2
D-34109 Kassel
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1805-1052>
e-mail: annegret.reese-schnitker@uni-kassel.de



Zur Vernachlässigung der Religionslehrer*innenbildung der Sekundarstufe I

Empirische Einsichten, spezifische Anforderungen, hochschuldidaktische Aufgaben

Abstract

In diesem Beitrag geht es um die universitäre theologische Ausbildung von Lehrer*innen, die Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, die Schulstufen der mittleren Bildung (i.d.R. 5. bis 9/10 Jahrgang), erteilen werden. Um die gegenwärtigen strukturellen Begebenheiten einzuholen, werden zunächst die strukturellen Vorgaben der Lehrer*innenbildung in Deutschland vorgestellt, die fachspezifischen und kirchlichen Vorgaben skizziert und die aktuellen statistischen Zahlen zu der gegenwärtigen Verteilung der Schüler*innen auf die verschiedenen Schulformen und Schularten präsentiert, so dass deutlich wird, dass Sekundarstufen-I-Lehrer*innen alles andere als Exot*innen in der schulischen Landschaft sind. Schulformspezifische Anforderungen für die Sekundarstufe I werden formuliert und hinsichtlich der Schüler*innenschaft konkretisiert. Für die bisherige Vernachlässigung des religionspädagogischen Blicks bezüglich einer qualifizierten theologischen Ausbildung von Religionslehrkräften der Sekundarstufe I wird sensibilisiert, bevor Prinzipien einer qualifizierten Religionslehrer*innenbildung begründet werden, die die allgemeinen zukünftigen religionsunterrichtlichen Herausforderungen ebenso berücksichtigen wie die spezifischen Aufgaben der Lehramtsbildung für die Sekundarstufe I.

Schlagworte

Theologiestudium – Lehramtsstudium – Lehramtstheologiestudium – Sekundarstufe I – Religionslehrer*innen – Schüler*innen – zukünftige Aufgaben des Religionsunterrichts – Hochschulreligionsdidaktik

On the neglected training of religious education teachers for secondary schools

Empirical insights, specific requirements, didactical tasks in higher education

Abstract

This contribution addresses the academic theological training of prospective teachers of religious education at secondary schools (age level ca. 10-16 years). First, it gives an outline of the structural standards of teacher training in Germany and an overview by presenting up-to-date statistics. As a next step, it outlines the subject-specific standards of the two major Churches regarding the contents and skills to be acquired by teachers at that school level. Subsequently, the specific requirements relating to this type of school are defined and made more concrete with regard to pupils. An awareness is raised for the fact that the view of religious pedagogy has so far been neglected when a qualified theological training of prospective teachers of religious education at secondary schools is concerned, before finally principles of a qualified religious education teacher training are presented that take the specific tasks of a teacher training for this school level as well as future challenges in religious education into account.

Keywords

study of theology – teacher training – study of theology for prospective teachers – secondary school – religious education teachers – pupils – future tasks of religious education – didactics of religious education on academic level

Dieser Beitrag nimmt die universitäre theologische Ausbildung von Lehrer*innen in den Fokus, die Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, den Schulstufen der mittleren Bildung (i.d.R. 5. bis 9./10. Jahrgang), erteilen werden. Zunächst werden die strukturellen Vorgaben der Lehrer*innenbildung in Deutschland in Bezug auf die fachspezifischen Vorgaben der beiden Kirchen hinsichtlich der Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen einer Religionslehrer*innenschaft der Sekundarstufe I skizziert, um die gegenwärtigen strukturellen Begebenheiten einzuholen. Danach werden aktuelle statistische Zahlen zu der gegenwärtigen Verteilung der Schüler*innen auf die verschiedenen Schulformen und Schularten präsentiert, sodass deutlich wird, dass Sekundarstufe-I-Lehrer*innen alles andere als Exot*innen in der schulischen Landschaft sind. Hier wird auch noch einmal die Unterscheidung zwischen gymnasialer und nicht gymnasialer Sekundarstufe I relevant. Im Folgenden werden schulformspezifische Anforderungen für die Sekundarstufe I formuliert und hinsichtlich der Schüler*innenschaft konkretisiert. Für die bisherige Vernachlässigung des religionspädagogischen Blicks bezüglich einer qualifizierten theologischen Ausbildung von Religionslehrkräften der Sekundarstufe I wird sensibilisiert, bevor Prinzipien einer qualifizierten Religionslehrer*innenbildung vorgestellt werden, die die allgemeinen zukünftigen religionsunterrichtlichen Herausforderungen ebenso berücksichtigen wie die spezifischen Aufgaben der Lehramtsbildung für die Sekundarstufe I.

1. Strukturelle Vorgaben für das Lehramtsstudium der Sekundarstufe I

Aufgrund des Bildungsföderalismus in Deutschland sind generelle Aussagen über das Schulwesen und das Lehramtsstudium schwierig, weil in den einzelnen Bundesländern und den Hochschulstandorten unterschiedliche Organisationsformen des Religionsunterrichts bestehen und vielfältige und teils disparate Studiengänge angeboten werden. Lehramtsstudiengänge in Deutschland sind nach unterschiedlichen Schulformen organisiert, d.h. Studierende schreiben sich für ein bestimmtes Lehramt ein: für die Grundschule, für die Haupt- und Realschule, für die Gemeinschaftsschule, für das Gymnasium, für die Berufsschule oder die Förderschule.¹ Die konkrete Ausgestaltung der Lehramtsstudien (d.h. Fächerkombination, Studienvoraussetzungen, Regelstudiendauer u.a.) ist dann sehr

¹ Dadurch wird in der universitären Ausbildung implizit zwischen Lehrer*innen einer gymnasialen und nicht-gymnasialen Sekundarstufe I unterschieden, obwohl in der Berufspraxis Überschneidungen je nach dem schulischen Bedarf möglich sind.

verschieden.² In der Regel sind für ein Lehramtsstudium für die Sekundarstufe I zwei Fächer notwendig,³ die in einem Zwei-Fach-Bachelor plus Master of Education studiert oder mit einem klassischen Staatsexamen abgeschlossen werden, dem sich ein Referendariat (auch ‚Vorbereitungsdienst an der Schule‘ genannt) anschließt. Die erste Ausbildungsphase an der Universität kann in ein jeweiliges Fachstudium, das fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile umfasst, unterteilt werden und in einen pädagogisch-didaktischen Teil, auch Kernstudium genannt, der in der Regel an die Bildungs- und Gesellschaftswissenschaften angegliedert ist und allgemein-didaktische Inhalte sowie spezielle Kenntnisse zu der jeweils angestrebten Schulform (Grund-, Mittel-, Realschule, Gymnasium, Berufs- oder Förderschule) aufweist. Schulpraktische Studien bzw. Praxissemester begleiten das Studium. Die Studiengänge sind in aller Regel modularisiert aufgebaut, d.h. es gibt Pflicht- und Wahlpflichtmodule, die aus verschiedenen Veranstaltungen bestehen, in denen in der Regel Studienleistungen erbracht werden, wobei jedes Modul mit einer qualifizierten Prüfungsleistung abgeschlossen wird.

2. Fachliche und kirchliche Vorgaben für die Lehrer*innenbildung der Sekundarstufe I

Die Inhalte, angezielten Kompetenzen und strukturellen Eckpfeiler der universitären Lehramtsbildung in Katholischer bzw. Evangelischer Religion, die in den jeweiligen Studienordnungen und Modulhandbüchern kontextuell ausgewiesen werden, sind durch bestimmte kirchliche Rahmenbedingungen, die auf der Grundlage kirchlicher Kommissionen erarbeitet wurden, festgelegt. Die *Gemischte Kommission zur Reform des Theologiestudiums der Evangelischen Kirche in Deutschland* (EKD) hat Kompetenzen und Standards auf der Grundlage eines Struktur- und eines Entwicklungsmodells ausgearbeitet, welche in die Akkreditierungsprozesse ab 2008 eingegangen sind.⁴ Von katholischer Seite sind 2011 *Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung von der Deutschen Bischofskonferenz*⁵ aufgestellt worden, die berufliche Handlungsfähigkeit,

2 In NRW beispielsweise gilt seit 2009, dass alle Lehramtsstudien in der Regel mit einem Bachelor- und Masterstudiengang insgesamt zehn Semester umfassen. Damit wurde eine Gleichwertigkeit der Aufgaben und Leistungen der Lehrkräfte über alle Schulstufen hinweg eingeführt. Dagegen gibt es in Hessen große Unterschiede zwischen den einzelnen Lehramtsstudiengängen bezüglich Dauer und Anforderungen (und damit auch in Bezug auf die damit verbundene Vergütung und Wertschätzung): Das Grundschulstudium umfasst sieben Semester (inklusive Prüfungssemester), das Studium Gymnasiallehramt dagegen zehn Semester.

3 Es können auch Erweiterungsfächer studiert werden.

4 KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (EKD) (Hg.): Theologisch- Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums, EKD-Texte 96, Hannover 2008, 17–38.

5 SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (DBK): Kirchliche Anforderungen an die Religionslehrerbildung, Bonn 2011.

Fachprofil und Studienbedingungen festhalten. Beide Konzepte präsentieren normative und kompetenzorientierte Standards,⁶ die als verbindliche Positionen der beiden großen Kirchen auch in die *Ländergemeinsame[n] inhaltliche[n] Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken* in der Lehrer*innenbildung der KMK (2008) eingegangen sind.⁷

Seit gut 20 Jahren ist die Lehrer*innenbildung kompetenzorientiert ausbuchstabiert. Basierend auf dem Kompetenzbegriff von Weinert⁸ für das schulische Lernen, wurde der Kompetenzbegriff auch auf das universitäre Lehren und Lernen übertragen. Kompetenz bezeichnet hier das „*Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrouninen und Reflexionsformen, die aus Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten.*“⁹

Das in der KMK¹⁰ ausgewiesene fachspezifische Kompetenzprofil untergliedert sich in acht Teilkompetenzen und unterscheidet sich bei Evangelischer und Katholischer Religion nur geringfügig in den Erläuterungstexten der einzelnen Kompetenzbereiche: fachwissenschaftliche Kompetenz, Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz, Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz, theologisch-didaktische Erschließungskompetenz, Gestaltungskompetenz, Dialog- und Diskurskompetenz, Entwicklungskompetenz sowie digitale Medienkompetenz.

Als grundlegendes Ziel des universitären Studiums ist in den *Kirchlichen Anforderungen an die Religionslehrerbildung* von 2011 die „berufliche Handlungsfähigkeit“¹¹ ausgewiesen. Als ein deutliches Qualitätskriterium der Professionalisierung wird diese Handlungsfähigkeit in drei ‚Teildimensionen‘ entfaltet:

1. „Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über Urteils- und Dialogfähigkeit in religiösen und moralischen Fragen.“ Als zentrale Kompetenzen wer-

6 LINDNER, Heike: Art. Lehrer- und Lehrerinnenbildung, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (2021), in: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/wirelex/sachwort/anzeigen/details/lehrer-und-lehrerinnenbildung/ch/0dcbbafaf301dd9848aa44348445ff02/> [abgerufen am 29.08.2023].

7 KULTUSMINISTERKONFERENZ (KMK): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*, Berlin 2008.

8 Nach Weinert sind Kompetenzen: „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“. WEINERT, Emanuel: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: WEINERT, Franz Emanuel (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim: Beltz 2001, 17–31, 27–28.

9 TERHARD, Ewald (Hg.): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission*, Weinheim / Basel: Beltz 2000, 13.

10 KMK 2008 [Anm. 7], 52–53, 55–56.

11 DBK 2011 [Anm. 5], 11, 14–15 und auch folgende.

den hier theologisches, anthropologisches und (kultur-)hermeneutisches Fachwissen sowie Kommunikationsfähigkeit genannt.

2. „Religionslehrerinnen und Religionslehrer verfügen über religionspädagogische Kenntnisse und Fähigkeiten“. Besonders die Kompetenzen der Planung, Durchführung und Reflexion von religiösen Lehr-Lernprozessen, die Diagnose der Lernvoraussetzungen der Schüler*innen, die Beurteilungsfähigkeit der Schüler*innenleistungen sowie die Kenntnis der dazu notwendigen institutionellen und wissenschaftlichen Voraussetzungen zählen hierzu. Erwähnt wird auch der an christlichen Werten orientierte Bereich der Erziehung.
3. „Religionslehrerinnen und Religionslehrer bilden eine berufliche Identität und Spiritualität aus.“ Als dritte explizite Teildimension wird die reflektierte Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben und die Anbindung an den kirchlichen Glauben und dessen Glaubenspraxis hervorgehoben. Ebenfalls erwähnt werden Kompetenzen des reflektierten Umgangs mit beruflichen Erwartungen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu gezielter Kompetenzerweiterung.

3. Schüler*innen der Sekundarstufe I – Zahlen

Im deutschen Schulsystem ist eine selektive Struktur im internationalen Vergleich besonders deutlich ausgeprägt.¹² Bereits nach der i.d.R. vierjährigen Grundschule wird das Schulsystem dreigliedrig, die gemeinsame Beschulung von Kindern wird beendet und es erfolgt eine Sortierung von Kindern auf unterschiedlich anspruchsvolle und perspektivenreiche Bildungswege.¹³

Die Sekundarstufe I, die auf die Primarstufe als allgemeinbildende Schule für (fast) alle Schüler*innen folgt, umfasst die Schulstufen der mittleren Bildung und i.d.R. die Jahrgangsstufen 5 bis 10, ist in verschiedene Schulformen (Haupt-, Real-, Förder-, Gesamt- [bzw. Gemeinschafts-]schule und Gymnasium) untergliedert und richtet sich in der Regel an Schüler*innen im Alter zwischen 10 und 16 Jahren.¹⁴ Nach ihr folgt die Sekundarstufe II oder eine andere berufsqualifizierende Schulform, die auf die Hochschulreife vorbereitet.

12 Vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hg.): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske + Budrich 2001.

13 Insgesamt hat die Durchlässigkeit des Bildungssystems zugenommen, d.h. der nach der Grundschule gewählte Bildungsweg ist nicht mehr so starr wie in den vorausgehenden Jahrzehnten. Besonders den integrierten Sekundarschulen, die mehrere Bildungsabschlüsse anbieten, ist dieser fortgesetzte Bildungsaufstieg zu verdanken. Vgl. WINKLER, Oliver: Aufstiege und Abstiege im Bildungsverlauf. Zur empirischen Untersuchung zur Öffnung von Bildungswegen. Life Course Research, Wiesbaden: Springer VS 2017.

14 In Deutschland besteht eine Vollschulpflicht je nach Bundesländern unterschiedlich lang, aber mindestens neun bis zehn Jahre bzw. bis zur Volljährigkeit.

Im Schuljahr 2020/2021 lag laut aktueller Statista¹⁵ die Anzahl der Schüler*innen an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland ungefähr bei 8,38 Millionen Schüler*innen. Es besuchen nach der Ausdifferenzierung nach Schulformen und Schularten¹⁶ demnach prozentual ungefähr die Hälfte der Schüler*innen eine Sekundarschule, die kein Gymnasium ist.¹⁷ Zählt man die gymnasiale Sekundarstufe dazu, wird deutlich, dass die Schulstufe der mittleren Bildung rein zahlenmäßig eine enorme Bedeutung in der Schullandschaft hat.

4. Schulartspezifische Anforderungen der Sekundarstufe I

Im Folgenden werden die kontextuellen schulpädagogischen Bedingungen des Religionsunterrichts und die entwicklungspsychologischen und sozial-gesellschaftlichen Überlegungen zur Schüler*innenschaft sowie die sozio-demografischen Begebenheiten der Sekundarstufe I beleuchtet.¹⁸ Durch das Lebensalter der Schüler*innen (Adoleszenz) sowie durch die jeweilige Schulform¹⁹ ergeben sich spezifische Anforderungen der Sekundarstufe I, sodass hier ein differenzsensibler Blick notwendig ist.

Insgesamt kann in den Schulen der Sekundarstufe I von einer besonders heterogenen Schüler*innen-²⁰(und auch Lehrer*innen-)schaft ausgegangen werden, bei der eine religiöse Sozialisation nicht mehr selbstverständlich ist. Obwohl davon auszugehen wäre, dass in dem wöchentlich zweistündigen Religionsunterricht der Grundschule bereits grundlegende religiöse Kompetenzen erworben wurden, ist das meist nicht der Fall. Der Religionspädagoge Altmeyer konstatiert, dass „die demographische Entwicklung [...] nicht nur zu geringeren Schülerzahlen [führt], sondern darunter noch einmal zu einem markant sinkenden Anteil christlich getaufter Schülerinnen und Schüler, bei gleichzeitig steigender regionaler

15 STATISTISCHES BUNDESAMT (Hg.): Schüler an allgemeinbildenden Schulen nach Schulart 2021/2022 (veröffentlicht am 03.11.2022), in: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/235954/umfrage/allgemeinbildende-schulen-in-deutschland-nach-schulart/> [abgerufen am 08.11. 2022].

16 Davon waren rund 2,84 Millionen Grundschüler*innen, 32.225.544 Millionen Schüler*innen gingen in ein Gymnasium, 1.076.226 in eine integrierte Gesamtschule, 773.034 in eine Realschule, 529.626 in eine Schulart mit mehreren Bildungsgängen, 333.456 in eine Hauptschule, 327.486 in eine Förderschule und ungefähr 270.000 in andere Schularten (freie Waldorfschule, Orientierungsschulen, Abendschulen und Kollegs u.a.). Ebd.

17 Diese Zahlen werden auch durch die Abschlusszahlen der Kohorten bestätigt. Bis 2015 stieg die Zahl der Abiturient*innen und lag 2015 bei 53% aller Schüler*innen (was dazu führte, dass Kritiker*innen davor warnten, dass das Abitur damit entwertet würde). Seitdem geht der Anteil der Abiturient*innen wieder langsam, aber stetig zurück und lag 2020 bei 46,8%. Ebd.

18 Vgl. hierzu in ähnlicher Ausführung: REESE-SCHNITKER, Annegret: Religionslehrer:innenbildung. Schulartenspezifische Anforderungen und Modellierungen. Religionslehrer:innenbildung Sekundarstufe I, in: HAILER, Martin u.a. (Hg.): Religionslehrer:in im 21. Jahrhundert – Transformationsprozesse in Beruf und theologisch-religionspädagogischer Bildung in Studium, Referendariat und Fortbildung, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2023, 197–204.

19 Vgl. ZIMMERMANN, Mirjam: Sekundarstufe I, in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 444–451, 445.

20 Vgl. etwa STREIB, Heinz / GENNERICH, Carsten: Jugend und Religion. Bestandsaufnahmen, Analysen und Fallstudien zur Religiosität Jugendlicher, Weinheim: Beltz 2011.

Ausdifferenzierung und religiös-weltanschaulicher Pluralisierung. So wird die Zahl der Schulen weiter zunehmen, an denen das Konfessionalitätsprinzip im strengen Sinn kaum oder nur unter hohem organisatorischen Aufwand umzusetzen sein wird und sich zudem der konzeptionelle Begründungsdruck erhöht, inwiefern ein nach Konfession und Religion trennender Religionsunterricht dem leitenden Bildungsanliegen einer (religiösen) Pluralitätsbefähigung gerecht wird.²¹

Ein markantes Kennzeichen dieser zu beschulenden Altersstufe ist in besonderem Maße die anstehende und durchlebte Lebensphase. Diese Zeit der Pubertät und Adoleszenz fordert von den Schüler*innen tiefgreifende ‚innere‘ Veränderungen bis hin zu Erschütterungen in geistiger, körperlicher und emotionaler Dimension. Die Frage nach der Ausgestaltung und Entwicklung der eigenen geschlechtlichen Identität wird virulent.²² Gleichzeitig sind Veränderungen in ihrem sozialen Leben zu bewältigen, wie etwa Abnabelungsprozesse von den Eltern. Diese können ferner dazu führen, dass es für Jugendliche schwierig ist, erwachsene Begleitung zu erfahren und anzunehmen. Auch systemische Veränderung in den Schulen, etwa der Wechsel vom Klassenlehrer*innenprinzip in den Grundschulen hin zum Fachlehrer*innenprinzip der Sekundarstufe I, können den Aufbau von tragfähigen Beziehungen zusätzlich erschweren. Daneben prägen existenzielle Lebens- und Glaubensfragen diesen Lebensabschnitt. Diese Herausforderungen betreffen ebenso den Religionsunterricht und sind ernst zu nehmen und konstruktiv zu begleiten.

Dass die Erteilung des Religionsunterrichts in dieser Altersstufe komplexe und wirkungsstarke Aufgaben zu bewältigen hat, wurde bereits von Nipkow 1987²³ angemahnt, der Einbruchstellen des Glaubens in dieser Altersstufe herausarbeitete: Sechs Themenfelder, die die Gottesbeziehung grundsätzlich infrage stellen und denen pädagogisch sensibel und theologisch kompetent von der Religionslehrer*innenschaft zu begegnen wäre. Günter Biemer beschreibt in seiner theologischen Anthropologie des Jugendalters²⁴ vier Sinnkategorien (Sinn, Freiheit, Liebe und Hoffnung), die in dieser Altersphase eine ausdrückliche biografische Bearbeitung erfordern.

-
- 21 ALTMEYER, Stefan: Art. Religionsunterricht, katholisch, in: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de), 2015, 10; (abgerufen am 31.10.2023).
- 22 Vgl. dazu: REESE-SCHNITKER, Annegret: Liebe und Sexualität, in: ROTHGANGEL, Martin / SIMOJOKI, Henrik / KÖRTNER, Ulrich (Hg.): Ethische Kernthemen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2022 (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer 2), 285–297, 285–286.
- 23 NIPKOW, Karl-Ernst: Erwachsen werden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf, München: Kaiser 1987.
- 24 BIEMER, Günter: Der Dienst der Kirche an der Jugend. Grundlegung und Praxisorientierung, Freiburg: Herder 1985, 73–74.

Böhm/Schnitzler haben 2008 eine empirisch fundierte Studie zum *Religionsunterricht in der Pubertät*²⁵ vorgelegt, die sich der Problematik und dem von Religionslehrer*innen berichteten Erfahrungswert widmet, dass der Religionsunterricht mit pubertierenden Jugendlichen aufreibend und herausfordernd ist. Als Ergebnis der Studie, welche Faktoren für einen ‚guten‘ Religionsunterricht in der Pubertät relevant sind, wird von Schüler*innen festgehalten, dass die Lerninhalte einen engen Bezug zum Alltagsleben haben sollen, der Religionsunterricht abwechslungsreich gestaltet sein soll, die Eigenaktivität und Gruppenarbeiten wichtig sind, in denen zentrale Fragen bedacht und mit anderen ausgetauscht werden. Bedeutsam ist für sie ein Nachdenken über Gott und die Welt, eine offene Unterrichtsatmosphäre und die Authentizität der Lehrkraft, die persönliche Überzeugungen einbringt, ohne jedoch diese den Schüler*innen aufzuzwingen. Für Religionslehrer*innen sind erlebnispädagogische Lernformen zielführend, außerschulische Lernorte und Gruppenerlebnisse attraktiv, die Verschränkung von Themen aus dem Lebensbereich der Schüler*innen mit biblischen Traditionen relevant und spirituelle Erfahrungen bei den Schüler*innen sind sensibel anzubahnen und nachzuspüren. Böhm/Schnitzler resümieren, dass die Beziehungsdimension zwischen Schüler*innen und Lehrperson eine wichtige Bedeutung hat. Jugendliche sind daran interessiert, in ihren eigenen Sichtweisen ernst genommen zu werden und einen Dialog auf Augenhöhe mit der Lehrkraft zu führen. Zentral dabei ist die Authentizität, mit der die Lehrkraft auftritt. „Was für die Religionslehrer*innen der christliche Glaube im Lebensalltag für Konsequenzen hat, ist Jugendlichen viel wichtiger[,] als was sie über diese oder jene Glaubensfrage argumentativ zu sagen wissen.“²⁶ Neben der Beziehungsdimension spielen auch attraktive und abwechslungsreiche Lernformen eine Rolle, die die Eigenaktivität der Schüler*innen berücksichtigen, sowie die Bedeutung außerschulischer Lernräume, in denen die Lebensrelevanz des Glaubens sichtbar und erlebbar wird. Die Lerninhalte, so formulieren Böhm/Schnitzler ihre Beobachtung, wird hinsichtlich der Bedeutung für einen guten Religionsunterricht oft überschätzt.²⁷ Aussagekräftig ist das Ergebnis, dass Jungen und Mädchen sehr unterschiedliche Akzente hinsichtlich des Religionsunterrichts setzen, d.h. unterschiedliche Themenwünsche haben und unterschiedliche Lernmethoden bevorzugen. Auf diese geschlechterspezifischen Unterschiede müsste stärker geachtet werden. Im Weiteren wird das Miteinander der Schüler*innen und das Lernen an Differen-

25 Eine Interviewbefragung von Schüler*innen und Religionslehrer*innen und ein Schüler-Fragebogen zu drei Untersuchungszeiträumen: BÖHM, Uwe / SCHNITZLER, Manfred: *Religionsunterricht in der Pubertät. Eine explorative Studie in den Klassen 7 und 8*, Stuttgart: Calwer 2008.

26 EBD., 150.

27 EBD., 151.

zen betont. „Religionsunterricht in der Pubertät gelingt eher, wenn er beziehungsorientiert und dialogisch ist, wenn er geprägt ist von der Achtung vor der sich bildenden Persönlichkeit des Lernenden und diesen subjektiven Bildungswert durch kreative Lernformen anregend und herausfordernd begleitet.“²⁸

Diese Ergebnisse korrespondieren mit den didaktischen Zielperspektiven der Religionspädagogin Zimmermann,²⁹ die einen notwendigen kompetenten Umgang mit Pluralität, die Berücksichtigung von konfessioneller Bindung und dialogischer Offenheit, das Angebot von Erfahrungsräumen anmahnt, sodass Religion als gelebte Religion sicht- und erfahrbar werden kann. Gleichzeitig erinnert sie an das „Überwältigungsverbot“. Der Angebotscharakter performativer und partizipativer (religiöser) Elemente im Religionsunterricht ist wesentlich und unerlässlich, was auf die Grenzen schulischen Lernens und das Recht der Schüler*innen auf Nichtbeteiligung verweist.³⁰ Niemand darf im Religionsunterricht zu religiös oder weltanschaulich begründeten Einstellungen oder Handlungen genötigt werden.

Zimmermann macht außerdem auf die hohe Abmeldequote vom Religionsunterricht ab Klasse 8 aufmerksam. Sie markiert daher einen besonderen Auftrag an Religionslehrer*innen, ihren Unterricht für diese Schulstufe interessanter und ansprechender zu gestalten, und fordert für Jugendliche attraktivere und alltagsrelevantere Themen.³¹

5. Strukturelle Vernachlässigung der Lehramtsbildung der Sekundarstufe I

Das Theologiestudium für Lehramtsstudierende ist ein ausgehend von den vielfältigen theologischen Disziplinen und damit verbundenen eigenständigen Fachlogiken eines Diplom- bzw. Master-Studiums abgespeckter Studiengang. „Die gegenwärtige Praxis, die Anforderungen an die Lehramtsstudiengänge als quantitative und qualitative Reduktionen der Anforderungen an ein Vollstudium Theologie zu ermitteln, wird der Eigenart der Lehramtsstudiengänge nicht gerecht und verfehlt ihre berufsqualifizierende Ausrichtung.“³²

28 EBD., 153.

29 ZIMMERMANN 2021[Anm. 18], 444.

30 EBD., 446.

31 EBD., 449f., auch in GENNERICH, Carsten / ZIMMERMANN, Mirjam: Abmeldungen vom Religionsunterricht. Statistiken, empirische Analysen, didaktische Perspektiven, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2016, 50.

32 REESE-SCHNITKER 2023 [Anm. 18].

Die Studiengänge für Sekundarstufe I „leiden“ dabei an einer doppelten Zurückstellung bzw. Nichtbeachtung des eigenen Profils der Sekundarschule I aufgrund der herrschenden Hierarchien innerhalb der Lehramtsausbildenden Studiengänge. Die Ausbildung als Lehrkraft für Haupt- und Realschulen, also die nicht-gymnasiale Sekundarschule I, ist meist orientiert an den Ausbildungssträngen der Gymnasialschulstufe. So finden sich Lehramtsstudierende der Sekundarstufen I in universitären Veranstaltungen wieder, seien es fachwissenschaftliche oder fachdidaktische, in denen vorwiegend die Bedingungen und Normen der gymnasialen Oberstufe zur Sprache kommen.³³ Dabei bleibt häufig unberücksichtigt, dass selbstverständlich auch Gymnasiallehrkräfte vorwiegend die Jahrgangsstufen 5 bis 10 unterrichten werden. Für diese Altersstufe zentrale Spezifika geraten dabei immer wieder aus dem Blick bzw. die Studierenden werden auf diese besonderen religionsdidaktischen Herausforderungen unzureichend vorbereitet.

In der religionspädagogischen Forschung ist außerdem eine Fokussierung auf gymnasiale Schulformen nachdrücklich zu konstatieren, denn die verschiedenen fachdidaktischen Konzepte sowie empirischen Forschungsprojekte zum Religionsunterricht blenden immer wieder die nicht-gymnasiale Sekundarstufe I, die dort vorhandenen situativen Begebenheiten und anderen Kompetenzniveaus und damit auch die Lehrkräfte dieser Schulform aus.

Boschki/Schweitzer/Ulfat bedauern die Praxis, dass vorwiegend die theologischen Fachwissenschaften zusammen mit Religionsgemeinschaften, deren Beteiligung im Grundgesetz festgeschrieben ist (Art. 7 Abs. 3), vorgeben, was in der Ausbildung für Religionslehrkräfte unterrichtet werden soll, und nicht Religionspädagog*innen.³⁴ Didaktisch entscheidend ist beispielsweise auch, welche Inhalte in den verschiedenen Schulstufen nach Vorgabe der Lehrpläne und Kerncurricula unterrichtet werden. Diese Inhalte auf aktuellem und wissenschaftlichem Niveau unterrichten zu können, sollte das Lehramtsstudium vorbereiten. Bereits 2003 hat der Religionspädagoge Jendorf für die theologische universitäre Lehramtsausbildung gefordert, „keine theologische Fakultät en miniature [zu] konstruieren, sondern die Erarbeitung eines spezifischen Profils der Lehre und Didaktik“³⁵ zu gewährleisten.

33 Dies stellt auch eine seltsame Schiefelage in der Lehramtsausbildung für Gymnasien dar. Lehramtsstudierende mit dem Abschluss des Gymnasiums haben häufig vorrangig die Oberstufe als zukünftigen Einsatzort für sich im Blick und es ist ihnen weniger bewusst, dass auch die Sekundarstufe I hierzu zählt. Vgl. dazu auch vertiefend REESE-SCHNITKER 2023 [Anm. 18].

34 Vgl. BOSCHKI, Reinhold / SCHWEITZER, Friedrich / ULFAT, Fahimah: Religion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, in: CRAMER, Colin u.a. (Hg.): Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2020, 524–533, 524.

35 JENDORF, Bernhard: Eine problematische Weggeschichte der Ausbildung katholischer Religionslehrer/innen an der Justus-Liebig-Universität Gießen, in: Giessener Universitätsblätter 36 (2003) 79–87.

Bereits in der ersten universitären Ausbildungsphase der Religionslehrer*innenschaft sollten stärker entwicklungspsychologische und sozial-gesellschaftliche Überlegungen zur Schüler*innenschaft sowie zu den jeweiligen schulpädagogischen Bedingungen berücksichtigt werden. Als deutliches Desiderat ist daher abschließend zu markieren: Es fehlt eine spezifische Religionsdidaktik der nicht gymnasialen (und auch gymnasialen) Sekundarstufe I und damit verbunden eine gezielt universitäre Lehramtsbildung, die diese besonderen Aufgaben und Themen des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I mit besonderem Blick für die enorme Heterogenität dieser Schüler*innen theologisch-religionspädagogisch bedenkt und religionsdidaktisch bearbeitet.

6. Allgemeine Prinzipien eines qualifizierten Lehramtsstudiums in Religion mit besonderer Beachtung der Sekundarstufe I

Konkret und kompakt macht der Dekan der Bonner Katholisch-Theologischen Fakultät Sautermeister in einem Interview zur Frage „Wer studiert eigentlich Theologie – und wozu?“ deutlich, was Theologiestudierende im Studium lernen können und welche Alltags- und Gesellschaftsrelevanz die im Studium erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten haben: „Im Theologiestudium lernt man neben einer wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Glaubensgut vor allem kommunikative Kompetenz und Sprachfähigkeit [...], wenn es anderen die Sprache verschlägt, bei existenziellen Themen, etwa wenn es um Freude, Hoffnung, Sinn und Gott geht, oder bei Schuld und Scheitern, Versöhnung und Neuanfang, oder bei Angst, Sterben und Tod. Theologie hilft auch beim Verstehen gesellschaftlicher und kultureller Prozesse, bei der Reflexion ethischer Fragen wie Menschenwürde oder ökologisch-sozialer Gerechtigkeit. Dabei hat Theologie immer eine konstruktive und eine kritische Funktion, indem sie unangemessene Verkürzungen religiösen Sprechens und inhumaner Praktiken entlarvt. Theologie ist kritisch gegenüber religiöser Beliebigkeit und Belanglosigkeit auf der einen sowie gegenüber fundamentalistischen oder diskriminierenden Verengungen auf der anderen Seite. Im Theologiestudium kann man lernen, konstruktiv mit unterschiedlichen Sichtweisen umzugehen und verschiedene Methoden anzuwenden. Es fördert neben Reflexionskompetenz auch Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz, die Bereitschaft, sich produktiv irritieren zu lassen, und die Fähigkeit, über seine eigene Identität nachzudenken und sich der größeren Zusammenhänge, in die man eingebettet ist, bewusst zu werden.“³⁶

36 NEUMANN, Felix: Wer studiert eigentlich Theologie – und wozu? Interview mit Professor Jochen Sautermeister, in: <https://www.katholisch.de/artikel/25586-wer-studiert-eigentlich-theologie-und-wozu>, [abgerufen am 09.11.2022].

Im Folgenden werden zentrale allgemeine Prinzipien einer qualifizierten und zukunftsensiblen theologischen Lehramtsausbildung zusammengestellt und begründet. Viele in den Prinzipien formulierte Querschnittsaufgaben sind selbstverständlich für alle Lehramtsstudierenden von Bedeutung. An geeigneter Stelle wird das Spezifische und Besondere für das Lehramt der Sekundarstufe I unterstrichen.

1. *Theologische Grundlegung:* Die Gruppe der Theologiestudierenden ist zunehmend heterogener³⁷ – besonders die Studierenden der Sekundarstufe I (!) – und umfasst sowohl Studierende, die an den klassischen Orten religiös sozialisiert wurden, wie Familie, Gemeinde, Jugendarbeit und Verbände, die an ihre Erfahrungen anknüpfen, als auch Studierende, die erst in ihrer Jugendarbeit mit dem christlichen Glauben intensiv in Berührung gekommen sind, oder Studierende, die sich für die letzten Fragen der Theologie interessieren und ein (rein) intellektuelles Interesse haben. Unter den Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I sind auch viele Studierende, die mit pädagogischem Interesse kommen und die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen wertschätzen. Es ist davon auszugehen, dass bei einem beträchtlichen Teil der Studierenden weniger religiöse Kenntnisse und Vorerfahrungen und damit geringere religiöse Kompetenzen vorhanden sind.³⁸ Dieser Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden – unterschiedliches Wissen, unterschiedliche Erfahrungen, unterschiedliche religiöse Kompetenzen –, ist eine besondere Herausforderung! Die Lehre wird dadurch anspruchsvoller. Zu Beginn des Studiums ist es daher notwendig, eine Einführung in das theologisch-wissenschaftliche Arbeiten und in christliche Religionskunde in differenzierender, die Heterogenität der Studierenden berücksichtigender Weise anzubieten.³⁹
2. *Wissenschaftsorientierung:* Das Theologiestudium für angehende Lehrer*innen ist wissenschaftsbasiert und -orientiert, d.h. es beschäftigt sich in wissenschaftlich verantworteter Art und Weise mit seinen Forschungsgegenständen, konkret: dem Glauben an Gott, und zwar als kontextuelle Theologie

37 „Theologiestudierende unterscheiden sich in ihrer familiären und gemeindlichen religiösen Sozialisation sowie eigenen religiösen Praxis zum Teil erheblich“, das ist ein Ergebnis der bundesweiten von Christhard Lück 2009 durchgeführten Befragung an 16 Universitäten von über 1.600 Studierenden, die sich auf ein Lehramt in Evangelischer oder Katholischer Religion(-slehre) vorbereiten: Lück, Christhard: Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Berlin u.a.: LIT-Verlag 2012, 209.

38 Carina Caruso stellt im Kontext der zunehmenden Desozialisation der Lehramtsstudierenden die kritische Frage: „Was müssen angehende Religionslehrer eigentlich wissen und wie wirkt sich das (Nicht)Wissen auf die Gestaltung von Religionsunterricht aus?“ CARUSO, Carina: Sind angehende Religionslehrer überhaupt religiös sozialisiert?, in: <https://www.katholisch.de/artikel/22386-sind-angehende-religionslehrer-ueberhaupt-religioes-sozialisiert> [abgerufen am 09.11.2022].

39 An Bedeutung gewinnen dadurch etwa einführende bibelkundliche Veranstaltungen oder Tutorien, die die Studierenden mit der Vielfalt und Unterschiedlichkeit des biblischen Textkorpus zuallererst vertraut machen. Die klassischen anspruchsvollen Sprachzertifikate über biblische Sprachen (Graecum, Latinum, Hebraikum) rücken dabei in den Hintergrund, wobei grundständige Einführungen in die biblische Sprache und Sprachenwelt für alle Lehramtsstudierenden sinnvoll sind.

im Angesicht der existenziellen und geistigen Herausforderungen der jeweiligen Zeit. Theologie gründet auf einer aufgeklärten Religiosität und einer vernunftorientierten theologischen Argumentations- und Urteilsfähigkeit. Die Inhalte des Theologiestudiums sind so zu erschließen, „dass sie in ihrem jeweiligen Problemkontext und Fragehorizont in ihrer eigenen Rationalität nachvollziehbar werden. So können theologische Themen in ihrer Geschichtlichkeit erfasst und als Anliegen eines im Denken verantworteten Glaubens vermittelt werden.“⁴⁰ Neben einer Einführung in religionskundliche Fakten und wissenschaftliche Methoden ist daher eine grundständige theologische Bildung notwendig, die zur Ausbildung einer vernunftbasierten theologischen Urteilskraft befähigt. Gerade angesichts zunehmender pluraler religiöser Stimmen in der Öffentlichkeit bedarf es der theologischen Kompetenz, religiöse Sprache, religiöse Bilder, religiöse Praktiken und Riten zu deuten, zu bewerten und diesen kritisch konstruktiv zu begegnen.

3. *Individuelle Schwerpunktsetzungen und akademische Freiräume:* Unmittelbar folgerichtig bezüglich einer Wissenschaftsorientierung des Theologiestudiums sind die damit einhergehenden Freiräume und die Selbstverantwortung der Studierenden für ihr Studium. Einer durchgehenden Verschulung des universitären Lernens (vorgegebene Curricula ohne Wahlmöglichkeiten, Anwesenheitspflicht bei Lehrveranstaltungen, Reduktion des Studiums auf Wissensvermittlung und Wissensabfrage, kleinteilige Prüfungspraxis), was eine verbreitete Kritik an den Studienreformen im Bologna-Prozess ab 1999 darstellt, ist entschieden entgegenzuwirken. Obgleich die Studiendauer besonders bei Lehramtsstudierenden der Sekundarstufe I deutlich geringer ist als im theologischen Vollstudium und die Verteilung von Credits begrenzt ist, sind Räume zu etablieren und zu schützen, in denen eine Wahlfreiheit und selbstbestimmte Schwerpunktsetzung zur exemplarischen Vertiefung ausgewählter theologischer Fragestellungen möglich sind, nicht ausschließlich bei der Abfassung der Abschlussarbeit.
4. *Eigene Glaubensbiografie und theologische Auskunfts-fähigkeit:* Eine Religionslehrer*innenbefragung von Feige/Dressler/Tzscheetzsch hat bereits 2006 herausgestellt, dass das Theologiestudium von Studierenden „als wissenschaftliche Beschäftigung und zugleich als Gestaltungsmodus subjektiven Glaubens“⁴¹ verstanden wird. Auch Sautermeier hält fest, dass es im Theolo-

40 NEUMANN 2020 [Anm. 36].

41 DRESSLER, Bernhard / FEIGE, Andreas / TZSCHEETZSCH, Werner (Hg.): Religionslehrerin oder Religionslehrer werden. Zwölf Analysen berufsbiografischer Selbstwahrnehmungen, Ostfildern: Schwabenverlag 2006, 31–32. Gemeinsam scheint den meisten Lehramtsstudierenden mit dem Fach Religion das Interesse zu sein, „das wissenschaftliche Studium mit ihrem persönlichen Glauben und der eigenen religiösen Praxis in Verbindung zu bringen.“ LÜCK 2012 [Anm. 37], 226.

giestudium darum geht, „Glaubensinhalte und Traditionen nicht nur zu kennen, sondern den christlichen Glauben mit Erfahrungen zu verbinden und diese deuten zu können. Der Wunsch nach einer ‚Authentifizierung‘ des eigenen Glaubens im Theologiestudium ist für viele stark ausgeprägt. Zugleich haben andere den starken Wunsch, eindeutige und objektive Sicherheit im Glauben zu finden: Was ist richtig zu glauben, was falsch? Vor diesem Hintergrund ist es im Theologiestudium wichtig, sich mit der Vielgestaltigkeit des christlichen Glaubens und der kirchlichen Tradition zu beschäftigen und zu lernen, mit Ambiguitäten besser umgehen zu können und sich in seiner Identität zu bilden.“⁴² Vor diesem Hintergrund ist die Arbeit an der eigenen Glaubensbiografie und an existenziellen Glaubensfragen im Studium unverzichtbar.⁴³ Zentralen theologischen Themen und Konzepten – wie dem Wunderverständnis, der Theodizee, der Verantwortung für eine von Gott geschaffene Schöpfung, dem strukturellen Sündenverständnis, dem Umgang mit Gewalt in christlichen Traditionen, dem historischen und gegenwärtigen Kirchenverständnis u.a. – ist angemessen Raum zu geben. Vor allem Lehrer*innen der Sekundarstufe I benötigen theologische Kompetenzen, um über ihren eigenen Glauben, aber auch zu gegenwartsbezogenen theologischen Themen authentisch und kompetent auskunftsfähig zu sein, besonders gegenüber den zweifelnden, provozierenden und nach Orientierung suchenden Jugendlichen (s.o.). Im Verlauf des Studiums sollte sich ein erwachsener, reflektierter und dialogfähiger Glauben der zukünftigen Religionslehrer*innenschaft ausbilden.⁴⁴

5. *Interdisziplinarität und Curriculare Kohärenz*⁴⁵: Orientiert an den klassischen theologischen Disziplinen sind die meisten Studiengänge der Sekundarstufe I in ihrem Aufbau disziplinar gegliedert und bezüglich der Module disziplinar

42 NEUMANN 2020 [Anm. 36].

43 In der Studie von Feige/Friedrichs/Köllmann wird von einer „egozentrierten theologischen Identitätsbaustelle“ gesprochen: FEIGE, Andreas / FRIEDRICH, Nils / KÖLLMANN, Michael: Religionsunterricht von morgen? Studienmotivationen und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik, Ostfildern: Schwabenverlag 2007, 78.

44 Rudolf Englert gibt zu bedenken, dass es auch Studierende gibt, die sich von der Theologie kaum berühren lassen und ihren Kindheitsglauben fast unbeschädigt durch das Studium retten. ENGLERT, Rudolf: Welche Kompetenzen brauchen (Religions) Lehrer/innen heute? Ein Überblick über den Stand der erziehungswissenschaftlichen Diskussion, in: Religionspädagogische Beiträge 55 (2005), 21–36, 23.

45 Unter Curriculare Kohärenz versteht man ein Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung mit dem Ziel, „kohärente Lehr-Lern-Gelegenheiten zu generieren und systematische Bezüge zu schaffen, die es den Lernenden ermöglichen, verschiedene Programme (z.B. Studiengänge, Aus- und Weiterbildungen, Kurse), (Lehr)Veranstaltungen und Theorie-Praxis-Erfahrungen als strukturell und inhaltlich zusammenhängend und sinnhaft zu erleben. [...] Kohärente Programme offerieren den Lernenden klare Studienstrukturen, schaffen sinnhafte inhaltliche Verknüpfungen und integrieren Praxiserfahrungen systematisch und professionsorientiert [...]“ HELLMANN, Katharina: Kohärenz in der Lehrerbildung – Theoretische Konzeptionalisierung, in: DIES. u.a. (Hg.): Kohärenz in der Lehrerbildung, Wiesbaden: Springer VS 2019, 9–30, hier:15f; vgl. auch BERTRAM, Daniel/REESE-SCHNITKER, Annegret: Curriculare Kohärenz als Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung, in: SEMINAR 2 (2023), Qualitäts-offensive Lehrerbildung – Zeit für eine Bilanz, 54–64.

ausgestaltet.⁴⁶ Pädagogisch angemessener wäre ein sinnvoller kumulativer Kompetenzaufbau im Studium, sodass an schulische Kenntnisse und Fähigkeiten angeknüpft wird und darauf aufbauend theologisches Wissen und theologische Kompetenzen thematisch sinnvoll und zusammenhängend erworben werden. Der Erwerb theologisch-fachlicher, religionspädagogischer und schulpraktischer Kompetenzen ist nicht durchgehend separat zu realisieren, sondern bedarf der interdisziplinären Verschränkung.⁴⁷ In der Verschränkung und Vernetzung werden vor allem die Potenziale gesehen, angehende Religionslehrer*innen den vielfältigen Aufgaben in Schule und Unterricht angemessen vielperspektivisch zu qualifizieren. Angestrebt wird die Stärkung einer fundierten Vernetzungskompetenz bezüglich der verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven und Disziplinen, die „auf einem Verständnis von Bildung als Kohärenzleistung in einer mehrperspektivischen Selbst- und Welterschließung fußt.“⁴⁸ Die traditionelle Segmentierung des Studiums in die theologischen Disziplinen ist dagegen zu oft eine Überforderung der Studierenden und widerspricht didaktischen Prinzipien, die sich am Unterrichtsgegenstand bzw. einer Frage- oder Problemstellung orientieren.

6. *Kontinuierliche Verschränkung zwischen Theorie und Praxis:* Grundsätzlich kann von einer Dreiteilung der Aufgabenbereiche innerhalb der dreiphasigen Lehrer*innenbildung (Universitäre Bildung, Vorbereitungsdienst/Referendariat, Fortbildung) ausgegangen werden, die der Religionspädagoge Riegel wie folgt charakterisiert: „Das gegenwärtige Modell der Lehrerbildung (läuft) darauf hinaus, dass man sich zuerst theoretisch fit macht (Universität), um dann zu lernen, wie man mit dieser Theorie in der Praxis agiert (Referendariat), um anschließend diese Expertise schrittweise und problemorientiert zu verfeinern (Weiterbildung).“⁴⁹ Riegel verweist auf die Brüchigkeit dieser Konzeption, da die Entwicklung religionspädagogischer Professionalität einer Verschränkung von Theorie und Praxis von Anfang an bedarf.⁵⁰ Fehlende Möglichkeiten, Gelerntes in die Praxis umzusetzen bzw. praktisches Handeln the-

46 Damit orientieren sie sich auch an den von den kirchlichen Vorgaben zusammengestellten Studieninhalten, die diese untergliedern in die „Theologische Grundlegung“, „bibelwissenschaftliche“, „kirchengeschichtliche“, „systematisch-theologische“ und „praktisch-theologische und fachdidaktische Inhaltebereiche“. (KMK 2008 [Anm. 7], 56–57), wobei für Evangelische Religion der Bereich „Ökumene, Weltreligionen und Weltanschauungen“ ergänzt wurde (EBD., 53–54).

47 Sogar in den kirchlichen Anforderungen wird empfohlen, dass das Studium „disziplinübergreifend modularisiert werden kann“ (KMK 2008 [Anm. 7], 56), allerdings wird dies bisher nur selten und ansatzweise in den Studienordnungen umgesetzt.

48 BERTRAM, Daniel/REESE-SCHNITKER, Annegret: Curriculare Kohärenz als Qualitätsmerkmal der Lehrer*innenbildung, in: SEMINAR 2 (2023), Qualitäts Offensive Lehrerbildung – Zeit für eine Bilanz, 54–64, hier: 56.

49 RIEGEL, Ulrich: Lehrpersonen als Professionelle, in: KROPAC, Ulrich / RIEGEL, Ulrich (Hg.): Handbuch Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2021, 134–143, 142.

50 Vgl. vertiefend BURRICHTER, Rita / GRÜMME, Bernhard / MENDL, Hans u.a.: Professionell Religion unterrichten. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 86.

oretisch zu reflektieren, behindern die Ausbildung professioneller Kompetenz. Ein qualifiziertes Lehramtsstudium bedarf der ständigen Vernetzung zwischen Theorie und Praxis, und zwar in der Form, dass beide Professionsbereiche von diesen Verschränkungen profitieren. Für die Sekundarstufe I ist es dringlich, dass es in den Praxisstudien kompetente Anleiter*innen gibt, die sich in den besonderen Anforderungen dieser Schulform auskennen und unterrichtspraktische Kompetenzen vermitteln können.

7. *Schulform- und schulstufenspezifische Merkmale in der Berufstätigkeit der Religionslehrkräfte (hier besonders der Sekundarstufe I):* Bereits oben wurden die besonderen Kennzeichen und Herausforderungen in der Arbeit mit (pubertierenden) Jugendlichen der Altersstufe 10 bis 16 Jahren, die sowohl für die gymnasiale als auch nicht-gymnasiale Sekundarstufe I gelten, und die damit einhergehenden religionspädagogischen Aufgaben genannt, so wurde etwa die Zunahme von sozialpädagogischen und erzieherischen Aufgaben in der Sekundarstufe I angedeutet.⁵¹ Hier besteht großer Nachholbedarf hinsichtlich einer empirisch fundierten und angemessenen religionspädagogischen Analyse. Die Leerstelle einer kompetenten Unterrichtsforschung in dieser Schulstufe und eines differenzierteren Verständnisses der Lebens- und Glaubenswelt dieser Schüler*innen ist zu markieren. Es fehlt an religionsdidaktischen Konzepten, die die disparaten Anforderungen und Kompetenzniveaus der Schüler*innen religionspädagogisch kompetent berücksichtigen. Es ist eine dringliche religionspädagogische Aufgabe, die bestehenden religionsdidaktischen Ansätze in Hinblick auf diese Schüler*innenschaft der Sekundarstufe I stärker ausdifferenzieren, etwa jugendtheologische Konzepte, die den Äußerungen von Jugendlichen eigenen Wert zusprechen. Auch hochschuldidaktische Konzepte für Studierende der Sekundarstufe I fehlen zu weiten Teilen. Sicherlich wäre es bereits ein Gewinn, wenn bei dem Angebot von theologischen Wahlpflichtveranstaltungen die thematische Bedeutsamkeit für die zukünftige Berufstätigkeit und damit die Relevanz bezüglich der Lehrplanvorgaben der Sekundarstufe I mitberücksichtigt werden.
8. *Kompetenzerwerb für eine Gendersensibilität in der theologischen Arbeit mit jungen Menschen:* Die religionsunterrichtliche Arbeit mit Jugendlichen in der Altersstufe der Pubertät bedarf besonderer Kompetenzen hinsichtlich des Umgangs mit diesen jungen Menschen, die sich in einer labilen Phasen der eigenen (auch geschlechtlichen) Identitätsentwicklungen befinden.⁵² Schü-

51 Vgl. GRETHLEIN, Christian: Wo steht die Religionslehrer/innenausbildung? Anspruch und Realität, in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 14/2 (2015) 15–30, 20.

52 Vgl. dazu: REESE-SCHNITKER 2022 [Anm. 22], 285–286.

ler*innen der Sekundarstufe I durchleben eine Entwicklungsphase, in der sie mit ihrer eigenen (auch religiösen) Identität ringen und sich mit der Zugehörigkeit und Ausgestaltung ihres (sozialen) Geschlechts, ihrer Sexualität und sexuellen Orientierung, intensiv auseinandersetzen. Religiöse geschlechtsspezifische Rollenmodelle (z.B. Maria und Martha, Paulus und David), biblische und kirchengeschichtliche Vorbilder und die vor allem in der gegenwärtigen Katholischen Kirche von Männern dominierte Kirche werfen viele existenzielle Fragen bezüglich der eigenen Geschlechtsidentität auf und bedürfen der kritisch-konstruktiven Bearbeitung. Von einer gendergerechten und alle (!) Geschlechter gleichberechtigt berücksichtigenden religiösen christlichen Tradition und Praxis sind beide christlichen Kirchen noch weit entfernt. Dieser Umstand darf weder im Religionsunterricht noch im Theologiestudium tabuisiert werden. Auch angesichts einer sukzessiven Feminisierung der Theologiestudierenden ist eine gendersensible Theologie anzuraten, von der sowohl männliche wie weibliche Studierende als auch Mädchen und Jungen profitieren, indem ein einseitiger und ausschließlich binärer Blick auf die Geschlechter aufgebrochen wird. Alle Geschlechter sind wahrzunehmen und ihnen ist zu ihrem Recht zu verhelfen. Insbesondere für Jugendliche in der Pubertät sind eine geschlechtersensible und geschlechtergerechte religiöse Rede und Unterrichtsgestaltung bei vielfältigen Themen im Religionsunterricht der Sekundarstufe I wichtig.

9. *Pluralitäts- und Dialogfähigkeit, Demokratiebildung und Friedenserziehung:* Zukünftige Religionslehrer*innen sind gefordert, eine besondere (religiöse) Pluralitäts- und Dialogfähigkeit auszubilden, mit Christ*innen anderer Konfessionen, mit Gläubigen anderer Religionen, mit Menschen aus anderen Kulturen, mit Personen disparater Weltanschauungen und Kolleg*innen mit anderen Fachkulturen u.v.m., um einen Beitrag für ein friedliches Zusammenleben verschiedener Religionen und Weltanschauungen zu leisten.⁵³ Dabei ist die Wertebildung junger Menschen zentral und die Fähigkeit der Jugendlichen zu stärken, sich miteinander zu verständigen, Konflikte anzusprechen und Toleranz einzuüben. Heger spricht hier von Religionslehrer*innen als Brückenbauer*innen.⁵⁴ Die Pluralitäts- und Dialogfähigkeit sollte bereits im Studium eingeübt werden, indem ein kontinuierlicher Austausch und eine konstruktive Zusammenarbeit der christlichen Konfessionen⁵⁵ und anderer Religionen in

53 Ebenso ZIMMERMANN 2021 [Anm. 19], 444.

54 HEGER, Johannes: Mehr Vernetzung bitte. Zur Ausbildung von Religionslehrkräften, in: Herder Korrespondenz Spezial 4 (2021), 33–35.

55 Studierende zeigen eine Aufgeschlossenheit für Kooperation mit anderen Konfessionen, so ein Ergebnis von: Lück 2012 [Anm. 37], 229.

Lehre und Forschung angezielt werden, unter Wahrung des je eigenen konfessionellen Standpunktes.⁵⁶ Dabei spielt auch das Aushalten von Differenzen, von Ambiguitäten und das Nicht-Verstehen eine bedeutende Rolle. Offenheit und Dialogbereitschaft gegenüber Andersgläubigen bzw. Nicht-Gläubigen können die eigene religiöse Identitätssuche bereichern.

10. *Querschnittsthemen in der Lehrer*innenbildung*: Aktuelle pädagogische und gesellschaftliche Herausforderungen sind als Querschnittsthemen⁵⁷ in allen theologischen Disziplinen und Fächern der Lehrer*innenbildung zu berücksichtigen. Dazu zählen Digitalisierung und Medienbildung, der Umgang mit Vielfalt und Heterogenität im Kontext von Inklusion, Migrationspädagogik, Gendergerechtigkeit, die Sensibilisierung hinsichtlich verschiedenartiger zunehmender Diskriminierungen (Rassismus, Antisemitismus und Islamophobie), Globalisierung, Nachhaltigkeit, Demokratiebildung und Friedenserziehung.

11. *Förderung von Resilienz und Krisenmanagement*: Eine zukünftig dringliche Aufgabe und Herausforderung für alle an der Religionslehramtsausbildung Beteiligten ist es, sich ernsthaft und perspektivisch mit der Ungewissheit der organisatorischen Gestalt und grundsätzlichen Zukunftsfähigkeit des Religionsunterrichts auseinanderzusetzen. Damit verbunden ist der Bedeutungsverlust der Kirchen, der mit dem Bedeutungsverlust des Religionsunterrichts und damit auch mit der drohenden Bedeutungslosigkeit des Religionslehramts korreliert. Es sind Formate zu initiieren, die die Krisenanfälligkeit der Kirchen, aber auch die stark krisenkonfrontierte Gesellschaft konstruktiv bearbeiten.

56 Vgl. diese Forderung hinsichtlich einer ökumenischen Kooperation bereits bei JENDORF 2003 [Anm. 35], 81. So auch Boschki / Schweitzer / Ulfat: „Religionslehrer*innenbildung basiert auf Forschung, Interdisziplinarität und Kooperation zwischen den verschiedenen Konfessionen und Religionen“ (BOSCHKI / SCHWEITZER / ULFAT 2020 [Anm. 34], 524).

57 Im neuen Hessischen Lehrerausbildungsgesetz (2022) etwa sind die Querschnittsthemen (Integration von SuS nicht-deutscher Herkunftssprache, Bildungssprache Deutsch, Inklusion, Medienbildung und Digitalisierung, sozialpädagogische Förderung, berufliche Orientierung, Ganzttag, Interreligiosität, Nachhaltigkeit) für alle Fächer vorgeschrieben und in den Studienordnungen zu verankern.