

Religionslehrerbildung als hochschuldidaktische Herausforderung zwischen Differenzierung und Inklusion

von
Hans Mendl

Abstract

Differenzierung und Individualisierung sind nicht nur eine Herausforderung für den Religionsunterricht an der Schule, sondern auch für die Religionslehrerbildung an Hochschulen. In diesem Beitrag werden nach einigen kritischen standespolitischen Feststellungen zunächst die Ebenen eines verantwortlichen Umgangs mit Heterogenität am Handlungsort Schule skizziert; diese werden als heuristisches Raster auf die Hochschule übertragen. Dass auch an Hochschulen eine Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen, eine mehrfache didaktische Binnendifferenzierung und Formen einer individuellen Diagnostik und Evaluation möglich sind, wird im zweiten Teil erläutert. Abschließend wird kurz Bezug genommen auf die „Herausforderung Inklusion“.

1. Die doppelte Ausgangslage

Wenn man sich mit dem Thema „Differenzierung als hochschuldidaktische Herausforderung“ beschäftigt, muss man zunächst einmal differenzieren. Denn die Themenstellung impliziert zwei grundsätzliche Blickrichtungen: Die weitergehende Frage bezieht sich auf die Möglichkeiten und Grenzen, Studierende an Hochschulen auf die Anforderungen ihres künftigen Berufsfelds als Lehrerinnen und Lehrer vorzubereiten, die von den Postulaten der Differenzierung und der Inklusion geprägt sind. Die engere Fragestellung ist hochschuldidaktischer Natur und bezieht sich auf den Lernort Hochschule selbst: Inwiefern ist es hier möglich oder gar nötig, zielgruppenspezifisch zu differenzieren? Das heißt: Wie kann die Heterogenität und Individualität der Studierenden aufgegriffen, aber auch eine Hochschuldidaktik angeboten werden, bei denen die verschiedenen Lehramtsstudiengänge zielgruppenspezifisch bedient werden?

Die These lautet: Wenn Studierende an der Hochschule bereits am eigenen Leib eine Didaktik erfahren, die differenzierende und individualisierende (die Hochform der Differenzierung!) Elemente enthält, dann steigt die Wahrscheinlichkeit, dass sie selber auch in der schulartenspezifischen Didaktik zum differenzierenden Arbeiten befähigt werden. Dies kann besonders dann gelingen, wenn die in Lehrveranstaltungen erlebte (Hochschul-)Didaktik über reflexive Akte auch den Studierenden bewusst wird; letztlich bedeutet die Befähigung zum individuellen und selbstreflexiven Lernen einen wichtigen Schritt auf dem Weg zur Ausbildung eines berufsprofessionellen Habitus.

These 1: Die Fragestellung umfasst zwei miteinander verflochtene Perspektiven: die Befähigung zur Wahrnehmung von Heterogenität und zur Differenzierung am Handlungsort Schule durch ein Studium und den Umgang mit Heterogenität und Differenzierung am Handlungsort Hochschule selbst.

2. Hochschullehrer-Sein: Zwischen Spezialisierung, Dilettantismus und ständiger Defizitanzeige

Bevor die eben formulierte These weiter erläutert und begründet wird, erscheint ein standespolitischer Einwurf nötig: Auch die Praktische Theologie und ihre Teildisziplinen wie beispielsweise die Religionspädagogik sind hochspezialisierte und ausdiffe-

renzierte Wissenschaftszweige. Nur wer sich spezialisiert, gilt als Fachmann. Insofern ist auch innerhalb der Religionspädagogik eine Nischenbildung erkennbar und nachvollziehbar. Dies führt zu dem, dass man als spezialisierter Wissenschaftler nie alle Felder der religionspädagogischen Forschung im Blick hat geschweige denn beherrscht. Zum anderen ergeben sich daraus auch immer wieder Defizitanzeigen, die sowohl persönlich betreffen als auch als generelle Aussagen über Trends und blinde Flecken Auskunft geben: So werden derzeit die Felder der Gemeindepädagogik und -katechese und der Elementarpädagogik nur wenig beforscht; der Schwerpunkt der deutschsprachigen Religionspädagogik liegt auf dem Handlungsort Schule. Das gilt gleichermaßen für die evangelische wie für die katholische Religionspädagogik. Gleichzeitig fordern je neue Entwicklungen heraus: Die Einarbeitung in die neuen modularisierten Studienformate geschah vielerorts nach der Methode *trial and error*; aktuell fordert die Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzorientierung heraus – und zwar an beiden Handlungsorten, an der Schule und an der Hochschule. Und auch die Forderung nach einer inklusiven Didaktik trifft die Religionspädagogik an einer Schwachstelle: Denn bis auf wenige Ausnahmen wird auch der Sonderpädagogik innerhalb der Religionspädagogik kein besonderes Augenmerk geschenkt. Von daher verwundert es nicht, dass das Thema Inklusion auf den ersten Blick völliges Neuland bedeutet. Auch ich werde diese Fragestellung im Folgenden zunächst ausblenden; allerdings lautet die nächste These, die weiter unten noch vertieft wird: Jede Form einer differenzierenden Pädagogik und Didaktik erweist sich prinzipiell als offen für die Anforderungen, die sich durch die Forderung nach einer inklusiven Bildungslandschaft ergeben.

Aber selbst wenn wir das Postulat der Differenzierung „nur“ im Umgang mit verschiedenen Schulformen und -stufen betrachten, tun sich schon Aporien auf: Die Ausführungen in Theo-Web 1-2011 zeigen eindrucksvoll die gänzlich unterschiedlichen Ausgangslagen von Grundschule und weiterführenden Schulen, aber auch in den verschiedenen Bundesländern eines föderalen Deutschland, das zu einer unüberschaubaren organisatorischen Ausgestaltung vor allem des Sekundarbereichs führt.

Von da aus ergeben sich auf verschiedenen Ebenen einige hermeneutische Vorbehalte, ob man an der Hochschule der hier erforderlichen Qualität an Differenzierung überhaupt gerecht werden kann und will:

- Von einer *Wahrnehmungsperspektive* aus: Ist eine professionelle Berücksichtigung der unterschiedlichen Ausgangslagen von Studierenden und der systemischen Erfordernisse der einzelnen Schularten überhaupt möglich? Die Grundschule lässt sich organisatorisch und didaktisch nicht mit der Berufsschule vergleichen; die Förderschule nicht mit der Realschule und das Gymnasium nicht mit der Hauptschule, sofern es sie überhaupt noch gibt. Bereits im eigenen Bundesland verliert man leicht den Überblick!
- Von einer *Handlungsperspektive* aus: Hat man an den Hochschulen gerade angesichts der ressourcenraubenden modularisierten Studiengänge überhaupt Zeit, Personal und Möglichkeiten, eine differenzierte zielgruppenspezifische Religionspädagogik und -didaktik auszugestalten? So wünschenswert beispielsweise differenzierte Formen der Evaluation und Leistungsmessung sind – man muss auch mit den eigenen personellen Ressourcen haushalten!

Diese Vorbehalte motivieren die Suche nach einem archimedischen Punkt, um diese Ausdifferenzierung wissenschaftstheoretisch und pragmatisch in den Griff zu bekommen. Ich werde im Folgenden zunächst die Felder der Differenzierung am Hand-

lungsort Schule auf verschiedenen Ebenen genauer betrachten, dann den gesuchten archimedischen Punkt benennen und das schließlich auf die Religionslehrerbildung hin durchbuchstabieren.

3. Zielort Schule: Heterogenität wahrnehmen und wertschätzen

Friedrich Schweitzer benannte als grundlegende Handlungsperspektiven einer Religionspädagogik des Jugendalters, die Religion der Jugend wahrzunehmen, diese wertzuschätzen und zu begleiten, aber sie auch herauszufordern.¹ Dieses hilfreiche und stimmige formale Raster muss aber konsequent pluralistisch gewendet werden, da es „die“ Religion „der“ Jugend nicht gibt.

Auf den Handlungsort Schule bezogen muss Heterogenität dementsprechend auf mehreren Ebenen wahrgenommen werden.

3.1 Gesellschaftliche, schulorganisatorische, theologische und religionspädagogische Begründungsmotive

These 2: Die Wahrnehmung von Heterogenität und das sich daraus ergebende Postulat nach Differenzierung sind soziologisch, schulorganisatorisch, theologisch und religionspädagogisch motiviert.

3.1.1 Gesellschaftlich – soziologisch

Die Eckdaten zur Pluralisierung und Individualisierung in der Gesellschaft und auch bei Kindern und Jugendliche sind bekannt; ich kann mich diesbezüglich kurz fassen. Wir tun gut daran, von einer radikalen Ausdifferenzierung von Lebenswelten und Lernvoraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern auszugehen. Dies gilt auch innerhalb einer Schulart und im Kontext einer Schulklasse. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhundert entwickelte sich aus dieser Einsicht eine schulpädagogische Problemstellung, die die gleichmäßige Beschulung aller Schülerinnen und Schüler mit Skepsis betrachtete und demgegenüber verheißungsvolle, emotional positiv besetzte und durchaus auch moralisierend konnotierte Vorstellungen eines radikal individualisierten Lernens formulierte: „Wachsen lassen“ statt „gleichförmig beschneiden“, so lautete der entsprechende Bildungsmythos, der sich durchaus auf die Humboldtsche Tradition von Bildung als Selbstbildung berufen konnte. Unterstützt wurde ein solcher emanzipatorischer Ansatz, der sich kritisch zum herkömmlichen Lernen an Schulen verhält, durch die befreiungspädagogischen Impulse eines Paulo Freire²: Kritisiert wird das Bankierskonzept von Erziehung – der Lehrer macht „Einlagen“, die im Schüler nach exakten Vorgaben wuchern sollen –, denn dieses führt zur Formung der Schüler zu identischen Lernprodukten und zur weiteren Deformierung der Studenten zu fremdgesteuerten Lehrmaschinen; Bildung sollte nach Freire vielmehr als Praxis der Freiheit verstanden und entfaltet werden. Wenn heute eine AfR-Tagung stattfindet, die sich dem Thema Differenzierung zuwendet, wird deutlich, wie weit wir noch von den Vorstellungen einer individualisierten Pädagogik entfernt sind. Bleiben wir deshalb zunächst noch am Ausgangspunkt der soziologischen Überlegungen: Jede/r ist ein Sonderfall! So berichten es zumindest die Lehrenden. Vor dem Hintergrund einer solcher Ausgangslage muss nüchtern festgestellt werden: Angesichts der radikal fortgeschrittenen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler ist jede gleichförmige Didaktik zum Scheitern verurteilt.

¹ SCHWEITZER 1996, 153-155.

² Vgl. FREIRE 1977.

3.1.2 Schulorganisatorisch

Das deutsche Bildungssystem ist wegen des Flickenteppichs einer föderalen Bildungspolitik schier unüberschaubar. Lediglich in der Grundschule werden alle Schülerinnen und Schüler einer Lebenskohorte in einer Lerngruppe beschult – aber auch hier gibt es schon Ausnahmen. Ab der 5. oder im Ausnahmefall 6. oder 7. Jahrgangsstufe werden die Schülerinnen und Schüler dann zumeist in verschiedene Schulformen ausdifferenziert – zumindest in eine gymnasiale Richtung und in eine Vielfalt von verschiedenen organisatorischen Formen, die zwischen einem zwei- und dreigliedrigen System hin- und herlavieren.³ Bezogen auf das Fach Religionsunterricht ergibt sich zudem eine konfessionelle Differenzierung in einen Unterricht für die jeweilige Religionsgemeinschaft – freilich ist die reine Lehre eines konfessionellen Religionsunterrichts inzwischen in vielen Bundesländern löchrig wie ein Schweizer Käse! Doch auch dort, wo eine äußere Differenzierung vorliegt, wäre es völlig verfehlt, eine homogene Schülerschaft anzunehmen – weder innerhalb der Klasse eines Gymnasiums, einer Realschule oder einer Hauptschule, noch innerhalb eines konfessionellen Religionsunterrichts.

3.1.3 Theologisch

Der Gegenpol für eine differenzierungssensible Religionspädagogik sind die historischen Konzepte einer Evangelischen Unterweisung bzw. der katholischen Entsprechung einer Materialkerygmatischen Katechese: Ohne auf die Unterschiedlichkeit der Adressaten Rücksicht zu nehmen, sollte der geoffenbarte, satzhafte, verfestigte Glaube in die Köpfe der Schüler übertragen werden; die Vorstellung, dass die Jugendlichen einem Katechismus freudig die Hände entgegenstrecken, wie es die Abbildung in der Einleitung des „Grünen Katechismus“ aus dem Jahre 1955 (keine Karikatur!) unterstellte, war bereits damals ein Mythos.⁴ In derselben problematischen didaktischen Struktur bewegt sich das aktuelle Projekt eines „YouCat“⁵ – ein Katechismus für Jugendliche auf dem Weg zum Weltjugendtag 2011, welcher in modernem Gewand daherkommt, aber inhaltlich, hermeneutisch, didaktisch und in der Zielgruppenverengung bereits jetzt schon hoffnungslos deplatziert wirkt. Während man in der evangelischen Theologie und Religionspädagogik schon immer entschiedener von der Integrität und Würde des individuell Glaubenden ausging, befreite erst das II. Vatikanische Konzil die katholische Theologie und Religionspädagogik zu einer Öffnung auf die Welt und das Erkennen der Zeichen der Zeit hin. In der Religionspädagogik schlug sich das in der von Klaus Wegenast eingeforderten empirischen Wendung (1968)⁶ für die Religionspädagogik und in der von Eugen Paul postulierten Verabschiedung von einer deduktiven Religionspädagogik (1970)⁷ nieder. Plakativ gesprochen: Ziel heutiger religiöser Bildungsarbeit ist kein Gehorsams-, sondern ein Verstehensglaube. So fordert das Prinzip der Korrelation die wechselseitige Verschränkung von Glaube und Leben ein; didaktisch konkretisiert wird dies im Elementarisierungsmodell, das in der Religionspädagogik zum Allgemeingut einer stimmigen Unterrichtsvorbereitung gehört. Bereits die Würzburger Synode⁸ motiviert dazu, die Heterogenität bei Kindern und Jugendlichen in ihrer Einstellung zu Religion und ihren

³ Vgl. die eindrucksvolle aktuelle Darlegung zur Ausdifferenzierung des Realschulwesens in Deutschland von HANS BALD (BALD 2011, 80-84).

⁴ Vgl. Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands, 1955.

⁵ Vgl. YOUCAT 2011.

⁶ Vgl. WEGENAST 1968.

⁷ Vgl. PAUL 1970.

⁸ Vgl. Der Religionsunterricht in der Schule 1978.

Erwartungen an den Religionsunterricht wahrzunehmen und entsprechend auch die Lernprozesse zu organisieren: genannt werden Gläubige, Suchende, im Glauben Angefochtene und solche, die sich als ungläubig betrachten (2.5.1) – bei der aktualisierenden Wiederaufnahme in neueren Lehrplänen kommen die Gruppen der Gleichgültigen und der Nicht-Getauften hinzu, die ebenfalls im Religionsunterricht das Feld der Heterogenität noch erweitern können.

3.1.4 Religionspädagogisch

In der Religionspädagogik hat sich die anthropologische Wende in der Theologie neben den weiter unten skizzierten didaktischen Prinzipien vor allem in der Bedeutung der religionspsychologischen Theorien (Denkentwicklung, Moralentwicklung, Weltbildentwicklung, religiöse Entwicklung) niedergeschlagen, die als hermeneutische Hintergrundfolie für die Skizzierung entwicklungsbezogener religiöser Lernprozesse dienen.⁹ Nimmt man ernst, dass es sich bei strukturgenetischen Theorien um keine Alters-, sondern Entwicklungsstufen handelt, wird man annehmen müssen, dass die entwicklungsbedingte Streuung innerhalb einer Lerngruppe breit ist und diese entwicklungsbezogene die soziologische Heterogenität noch erweitert. Die Lehrerkohorten, die in den letzten dreißig Jahren ein Studium der Religionspädagogik durchlaufen haben, müssten jedenfalls für die skizzierten Ausprägungen von Heterogenität sensibilisiert sein. Auf der Konzeptebene erweist sich, wie im Folgenden dargestellt werden soll, das Postulat der Subjektorientierung als zentrales Leitprinzip für die Wahrnehmung von Heterogenität und die Gestaltung individueller Lernprozesse.

3.2 Subjektorientierung als archimedischer Punkt, der eine schulische Differenzierung mit einer hochschuldidaktischen Aufgabenstellung verbindet

These 3: Das Prinzip der Subjektorientierung erscheint als der archimedische Punkt, von dem aus jegliche Form von Differenzierung als Ausgangs- und Zielpunkt religionspädagogischen Handelns begründet werden kann.

Wer zur subjektorientierten Wahrnehmung einer heterogenen Schülerschaft befähigt, bereitet auch die Fähigkeit zur Differenzierung vor! Das theologisch begründete Prinzip der Subjektorientierung erweist sich als der archimedische Punkt, der dann die schulische Differenzierung mit einer hochschuldidaktischen Aufgabenstellung verbindet. Dabei erscheint gerade die Deutungsoffenheit des Postulats „Subjektorientierung“, die zu Ergänzungen und Abgrenzungen nötigt, auch als Stärke. Denn alle neueren Formen, Prinzipien oder Konzepte¹⁰ (je nach terminologischer Festlegung, z.B. genderspezifische, lebensweltliche, reformpädagogische, kindertheologische ...) enthalten im Kern eine subjektorientierte Zuspitzung; so wird beispielsweise der Appell nach einer deutlicher performativen Ausgestaltung des Religionsunterrichts von der Beobachtung begründet, dass die heutigen lernenden Subjekte immer weniger konfessionell konnotierte oder zumindest äußerst unterschiedliche Grunderfahrungen mitbringen; oder ein ästhetischer Religionsunterricht bezieht seine kriteriologische Ausdifferenzierung aus den verschiedenen hermeneutischen Ebenen menschlichen Erkennens (wahrnehmen, deuten, gestalten) – bezogen also auf das Erkenntnisvermögen des lernenden Subjekts.

Gleichzeitig gilt, dass Subjektorientierung als ein notwendiges, aber noch nicht ausreichendes Postulat für den Umgang mit Heterogenität bezeichnet werden muss; denn entgegen einer solipsistischen Annahme eines reflexiven, nur auf sich selbst

⁹ Vgl. MENDL / PIRNER 2011, 176-178.

¹⁰ Vgl. MENDL 2011, 149ff.

bezogenen, lernenden Subjekts stellt sich im Kontext sozialen Lernens immer auch die Frage nach der Kommunikationsmöglichkeit der verschiedenen Subjekte, nach dem Austausch verschiedener Deutungsmuster und prinzipiell nach dem Umgehen mit wechselseitiger Fremdheit, wie es die Alteritätsdidaktik nahe legt. Auch das Prinzip der Subjektorientierung muss also konsequent pluralistisch durchbuchstabiert werden!

Als lerntheoretische Matrix verschiedener subjektorientierter Ansätze können die Skizzen zu einem konstruktivistisch orientierten Religionsunterricht dienen: die Weltwahrnehmung vollzieht sich nach radikal individuellen Mustern, und dies muss dann auch auf alle Dimensionen des Lernens hin reflektiert werden.¹¹

These 4: Als lerntheoretische Klammer verschiedener subjektorientierter religionspädagogischer Ansätze (entwicklungs- und genderspezifische, lebensweltliche, reformpädagogische, ästhetische, performative, kindertheologische ...) bietet sich der Konstruktivismus an.

Wenn Subjektorientierung Ausgangs- und Zielpunkt jeden religiösen Lernens darstellt, dann leitet sich davon das Postulat nach der bestmöglichen Förderung jedes einzelnen Schülers ab; bezüglich der angeschnittenen Fragestellung nach inklusiven oder differenzierten Schulmodellen muss dementsprechend vorsichtig argumentiert werden: Sowohl Inklusion als auch Separation sind im Einzelfall denkbare Wege, um Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen optimale Bildungsangebote zur Verfügung zu stellen; vom Prinzip der Subjektorientierung aus erweisen sich also systemische Fragen als nachrangig! Wer aber für eine Wahrnehmung von innerer Differenz befähigt, fördert auch die Sensibilität für Inklusion, auch wenn das letztlich nicht ausreicht, sondern mit dem konkreten sonderpädagogischen Fachwissen ergänzt werden muss.

Von diesem Prinzip der Subjektorientierung ausgehend sollen im Folgenden zunächst Perspektiven einer Differenzierung in der Schule und im Anschluss daran die entsprechenden Folgerungen für die Möglichkeiten und Grenzen einer Differenzierung an der Hochschule skizziert werden.

3.3 Perspektiven der Differenzierung in der Schule

These 5: Differenzierung bezieht sich a) auf die Wahrnehmung von Heterogenität, b) auf die didaktische Differenzierung und c) auf die Evaluation unterschiedlich(er) Lernender. Dieser Suchhorizont kann auch auf die Hochschule übertragen werden.

Auf drei Ebenen ergibt sich im schulischen Kontext die Notwendigkeit zur Differenzierung; diese sind im Zeitkontinuum des unterrichtlichen Geschehens angeordnet: Zunächst die Wahrnehmung von Verschiedenheit bei den Schülerinnen und Schülern, dann die Differenzierung im Unterricht selbst und schließlich die Differenzierung bei der Lernbeurteilung. Alle drei Ebenen stellen dann im nächsten Kapitel auch eine Herausforderung für die Lehrerbildung dar.

3.3.1 Wahrnehmung und Aufgreifen von Heterogenität

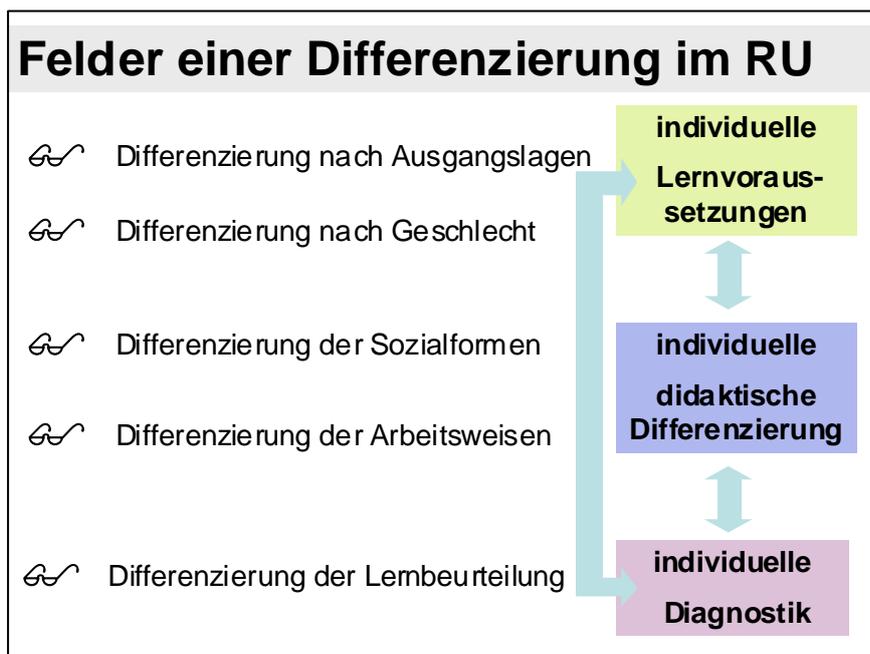
¹¹ Vgl. das Projekt eines Jahrbuchs für konstruktivistische Religionsdidaktik, wo der konstruktivistische Fokus auf verschiedene inhaltliche und methodische Felder des Religionsunterrichts hin angelegt wird (bereits erschienen: JKR Bd. 1: Bibel; JKR Bd. 2: Kirchengeschichte; in Planung: JKR Bd. 3: Lernumgebungen; JKR Bd. 4: Ethik; JKR Bd. 5: Evaluation). – Auf die Thematik der Differenzierung bezogen siehe MENDL / PIRNER 2011, 182-185.

Nach Altrichter und Hauser erscheinen folgende Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler als differenzierungsrelevant: der Erfahrungshintergrund, die Vorkenntnisse, die allgemeinen Fähigkeiten, Persönlichkeitsmerkmale, die Arbeitshaltung, die Arbeitstechniken, die Motivation und Einstellung, das Arbeits- und Lerntempo und die Leistungen.¹² Ergänzt werden muss die Frage nach einer Differenzierung nach Geschlecht. Diese Perspektiven müssen bei der Planung des Unterrichts reflektiert werden.

3.3.2 Differenzierung im Unterricht

Die Tatsache, dass es sich bei jeder Lerngruppe um ganz verschiedene Individuen mit unterschiedlichen Voraussetzungen handelt, muss bei der Durchführung des Unterrichts aufgegriffen werden. Ein differenzierender Unterricht schlägt sich auch in der Ausgestaltung verschiedener Sozialformen und Arbeitsweisen nieder. Vorarbeit wurde hier vor allem von reformpädagogischen Schulmodellen geleistet, die auf vielfache und bewährte Weise aufgezeigt haben, dass auch ein Lernen in Gruppen individualisiert und differenziert vonstattengehen kann.¹³ Ziel ist, die „individuellen Potenziale bei jedem Schüler / jeder Schülerin zu entdecken und zu entwickeln, ohne zu überfordern oder zu unterfordern“.¹⁴

3.3.3 Differenzierung bei der Evaluation



Konsequent zu Ende gedacht erfordert ein differenzierender Unterricht auch eine differenzierte Lernbeurteilung. Dies stellt sicher die größte Herausforderung für ein eingespurtes Lernen im Gleichschritt dar, dessen Ziel darin bestand, alle Schülerinnen und Schüler in einem engen Lernkorridor zu identischen Lernergebnissen zu führen. Von einer konstruktivistischen und bildungsstandard-orientierten Perspektive aus kann aber durchaus aufgezeigt werden, dass es intelligente Formen der Leis-

¹² Vgl. ALTRICHTER / HAUSER 2007, 6.

¹³ Vgl. MENDEL / PIRNER 2011, 180f.

¹⁴ KÜBLER 2010, 23.

tungsüberprüfung gibt, die den Qualitätskriterien der Differenzierung gerecht werden.¹⁵

Die drei skizzierten Ebenen müssen freilich in wechselseitiger Verschränkung betrachtet werden: Wer die verschiedenen Lernvoraussetzungen in den Blick nimmt, wird eher bereit sein, Unterricht auf differenzierte Weise zu gestalten; wer im Unterricht differenziert, bekommt Einblick in unterschiedliche Lernwelten; wer beides im Blick hat – unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Lernwege – wird sensibler für die Notwendigkeit differenzierender Formen einer Lernwegs- und Lernleistungsüberprüfung.

Kann diese Differenzierung auf die drei skizzierten Ebenen hin auch auf den Lernort Hochschule übertragen werden?

4. Subjektorientierung im Studium: Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung an der Hochschule

These 6: Hochschulen sind überwiegend integrativ organisiert: Studierende verschiedener Studienrichtungen besuchen häufig schulformübergreifende Lehrveranstaltungen: Von dieser Ausgangsbasis aus können Chancen und Grenzen der Differenzierung beschrieben werden.

4.1 Ausgangslagen und Herausforderungen

Im Folgenden betrachte ich nur die Lehramtsstudiengänge. Von der systemischen Ausgangslage her werden die unterschiedlichen Studienrichtungen in der Regel an Hochschulen gemeinsam erfasst; der Lernort Hochschule stellt also zunächst einmal einen integrativen Lernort dar, wobei fraglich ist, inwieweit die vorhandenen Differenzen von den einzelnen Fachkollegen (auch in der Fachdidaktik!) ausreichend wahrgenommen werden. Freilich gibt es hier auch systemische Ausnahmen, wenn man an die eigene Form der Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg denkt, wo Grund-, Haupt- und Realschullehrer ausgebildet werden.

Manche Modularisierungssysteme sind so angelegt, dass nach einer gemeinsamen fachwissenschaftlich orientierten Basis erst in einem zweiten Schritt (entweder noch in der Bachelor-Phase oder erst in der Masterphase) eine Ausdifferenzierung auf ein bestimmtes Lehramt hin erfolgt. Für diese klare Trennung einer gemeinsamen Eingangsbasis und einer anschließenden umso deutlicher schulformspezifischen Phase gibt es gute Pro- und Contra-Argumente, auf die hier nicht weiter eingegangen werden kann.

Bayern ist aktuell übrigens das einzige Bundesland, das noch ein eigenes Studium für ein Lehramt an Hauptschulen anbietet – angesichts der bildungspolitischen Aktualisierungen und Wendungen, die auch hier vollzogen werden, stellt sich allerdings die Frage, wie lange das noch anhalten wird!

Im Folgenden soll also von der Perspektive ausgegangen werden, dass die Studierenden für verschiedene Lehramtsstudiengänge an einem Studienort und häufig auch in denselben Lehrveranstaltungen anzutreffen sind. Folgende Fragen drängen sich hier auf:

¹⁵ Vgl. MENDL 2011, 177. 216-219 (mit weiterführenden Hinweisen).

- Kann auch bei gemeinsamen Lehrformaten eine Differenzierung stattfinden, die den späteren unterschiedlichen Handlungsorten und -herausforderungen gerecht wird?
- Gibt es spezifische differenzierende und individualisierende Formate für einzelne Studienrichtungen? Wo sind diese sinnvoll bzw. unverzichtbar?

Die drei oben auf den Handlungsort Schule hin bezogenen Perspektiven einer Differenzierung sollen nun auf den Handlungsort Hochschule hin als Wahrnehmungsperspektiven übertragen werden:

- die Wahrnehmung von Heterogenität bei Studierenden,
- die didaktische Ausgestaltung differenzierender Studienmöglichkeiten
- und Formen einer individuellen Diagnostik.

4.2 Wahrnehmen von Heterogenität bei den Studierenden

These 7: Wahrnehmung von Heterogenität: Empirische Studien geben Aufschluss über die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden der verschiedenen Lehramtsstudiengänge (Motive, Erwartungen, didaktische Ideale).

Kann man vom Outfit der Studierenden aus auf ihre Studienrichtung schließen? Eine soziologische Studie von Markus Schölling legt einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl nahe; Studierende bringen bereits einen früh ausgeprägten Habitus ins Studium mit und entwickeln diesen weiter.¹⁶ In der Tat erscheint es, bezogen auf den Fokus dieses Beitrags, interessant, diese These weiter zu konkretisieren: Lassen sich bereits phänomenologisch Unterschiede zwischen Grund-, Sekundarschul- und Gymnasialstudierenden feststellen? Und weisen diese auf einen zugrundeliegenden unterschiedlichen berufsbezogenen Habitus, der den Wahrnehmungsfilter für ein universitäres Studium prägt? Und was bedeutet das dann für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen?

Die Fragestellung nach unterschiedlichen Voreinstellungen von Theologiestudierenden zum Studium kann mit verschiedenen empirischen Studien geklärt werden. So erbrachte die Studie von Anton Bucher und Silvia Arzt das Ergebnis, dass durchaus Unterschiede bei den Studienmotiven von Theologie-Studierenden festzustellen sind. Diplomstudierende gaben häufiger das Motiv „Berufung“ an, Lehramtsstudierende das Motiv „Berufsaussichten“. Grundschulstudierende erwarteten sich vom Studium den Erwerb praktischer Kompetenzen und zeigten weniger Interesse an Theologie, um nur einige zentrale Ergebnisse zu referieren.¹⁷ Unterschiede bei den Studienmotiven ergab auch eine Untersuchung von Hans Mendl: Neben extrinsischen Motiven – das Studium eines vermeintlich einfachen Faches, vor allem bei Grund- und Hauptschulstudierenden anzutreffen – wurden auch pragmatische Erwartungen (auf den Beruf vorbereitet werden) und wissenschaftlich-theologische Motivierungen, vor allem bei Gymnasialstudierenden, geäußert.¹⁸

Die bundesweite Erhebung von fachdidaktischen Perspektiven der Studienanfänger mit dem Lehramtsfach Evangelische oder Katholische Theologie, die von Ulrich Rie-

¹⁶ Vgl. SCHÖLLING 2005; SZ-Beitrag von NICOLA HOLZAPFEL, Von Fleisch-Essern und Sakko-Trägern, <http://www.sueddeutsche.de/karriere/lebensstile-von-studenten-von-fleisch-essern-und-sakko-traegern-1.552027> [letzter Aufruf 2.11.2011].

¹⁷ Vgl. BUCHER / ARZT 1999.

¹⁸ Vgl. MENDL 2002, 57-69.

gel und Hans Mendl in diesem Jahr zum dritten Mal durchgeführt wird (erste Erhebungswelle 2009, zweite 2010, dritte 2011), erbrachte insofern erstaunliche Ergebnisse, als die Dominanz von vor allem intrinsischen Motiven – das Interesse an theologischen Fragestellungen – über alle Studienrichtungen hinweg doch überraschte.¹⁹ Extrinsische Motive, wie z.B. bessere Berufsaussichten oder die Empfehlung von Autoritäten, spielten kaum eine Rolle. Eine unveröffentlichte schulartenspezifische Auswertung für die katholischen bayerischen Studierenden ergab für die Befragungswelle im Jahre 2010 nur wenige markante Unterschiede, so z.B. dass Gymnasialstudierende ein deutlicheres Interesse an theologischen Fragen bekundeten. Unterschiede zeigten sich auch beim didaktischen Ideal: Den Gymnasialstudierenden erscheint zu Beginn des Studiums die Zielvorstellung, dass jeder Schüler einen eigenen Zugang zur Thematik erhalten und religiöse Erfahrungen im Religionsunterricht machen sollte, weniger wichtig als den anderen Studienrichtungen; es ist sicher interessant, nachzuforschen, wie sich solche vorauslaufenden Unterschiede im Studium vertiefen bzw. abschleifen. Grundschulstudierende legen im Schnitt mehr Wert auf eine gute Unterrichtsplanung und kontrollierte Unterrichtsdurchführung und auf eine gute Stimmung in der Klasse. Solche Wahrnehmungsoptiken entscheiden auch über die Rezeption und die gefühlte Relevanz von universitären Lehrveranstaltungen!

Folgende Fragen stellen sich im Anschluss an diese angedeuteten Unterschiede bei den Studierenden – daraus würden sich ertragreiche Forschungsfelder ergeben:

- Wie nehmen Lehrende die Unterschiedlichkeit der verschiedenen Studierenden wahr?
- Wie greifen Lehrende in ihren Lehrveranstaltungen diese Unterschiede auf? Spielen die Unterschiede eine Rolle für die Gestaltung von Veranstaltungen?
- Wird die Tatsache, dass sich Studierende mit unterschiedlichen Motiven und Erwartungen in ein und derselben Lehrveranstaltung befinden, produktiv für dialogische Lernprozesse genutzt? Ein Beispiel: In einer Seminargruppe, bestehend aus Priesteramtskandidaten und Lehramtsstudierenden, entbrennt bei der Offenlegung von Gottesdienstbesuchs-Rhythmen der Anwesenden eine heftige Diskussion bezüglich einer wechselseitigen Wahrnehmung als „bigott“ bzw. „heidnisch“.

Das hochschuldidaktische Lernziel müsste in einem produktiven und interpersonalen Umgang mit der wahrgenommenen Pluralität bestehen; Ziel wäre eine intersubjektive Verständigung, eine Kommunikation der Verschiedenen. Ein solches Ziel hat auch Folgen für die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung. Denn nach einer Phase eines gemeinsamen, wenn auch häufig nur parallelen und zu wenig dialogischen Studiums verschiedener Studienrichtungen erfolgt dann mit dem Referendariat der Paradigmenwechsel hin zu einem rein schulart- bzw. schulstufenspezifischen Ausbildungsmuster, welcher sich dann meist auch bei den Veranstaltungen der Lehrerfortbildung fortsetzt. Dies hat zur Folge, dass die Lehrenden verschiedener Schularten nur ein mäßiges Verständnis für die Lehrenden einer anderen Schulart aufbringen, was häufig auch in einer geringen Kenntnis bezüglich der unterschiedlichen Berufsfeldanforderungen begründet ist. Meines Erachtens ließen sich Übergänge gerade auch zwischen Grundschule und weiterführenden Schulen optimieren, wenn es mehr Kontaktzonen zwischen Grundschullehrern und den Lehrenden anderer Schulstufen geben würde.

¹⁹ Vgl. RIEGEL / MENDEL 2011, 349-251.

Die didaktische Differenzierung setzt also an der Wahrnehmung unterschiedlich Motivierter und Lernender an und erstreckt sich dann auch auf Wege und Methoden einer hochschuldidaktischen Binnendifferenzierung.

4.3 Wege und Methoden einer hochschuldidaktischen Binnendifferenzierung

These 8: Auf folgenden drei hochschuldidaktischen Ebenen wird Heterogenität wahrgenommen bzw. / und Differenzierung ermöglicht: auf einer inhaltlichen, didaktisch-methodischen und habituell-reflexiven.

Das hochschuldidaktische Ziel besteht in der Befähigung der Studierenden zu einer zielgruppenspezifischen Differenzierung, so dass diese dann an ihren jeweiligen berufsspezifischen Handlungsorten den jeweiligen Kindern und / oder Jugendlichen in ihren Lebenswelten und auf den jeweiligen Entwicklungsstufen gerecht werden können.

Eine radikale äußere Differenzierung in dem Sinne, dass ausschließlich spezifische Lehrveranstaltungen für die verschiedenen Lehramtsstudiengänge angeboten werden, ist illusorisch. Deshalb soll im Folgenden auf drei verschiedenen Ebenen gezeigt werden, dass Differenzierung durchaus inhaltlich, didaktisch-methodisch und habituell-reflexiv hochschuldidaktisch konzipiert werden kann.

4.3.1 Inhaltliche Elemente einer differenzierungsoffenen Religionsdidaktik

Die Ausgangsthese lautet: Wer bezogen auf den Handlungsort Schule in seiner Lehre eine Religionspädagogik präsentiert, die in vielen Facetten subjektorientiert ist, ermöglicht es, dass die Studierenden selber das nötige Handwerkszeug an die Hand bekommen, mit dem sie ihren Handlungskontext differenziert wahrnehmen und gestalten lernen. Vermutlich werden sie, was das handlungsortspezifische Wahrnehmungs- und Differenzierungsvermögen angeht, schon nach kurzer Zeit professioneller handeln als die Hochschullehrenden, da sie sich doch intensiver mit und in der jeweiligen Schulform beschäftigen, z.B. bei den entsprechenden Praktika.

Zu den Inhalten einer kontextuell und kairologisch angelegten Religionspädagogik gehören beispielsweise die bekannten entwicklungs- und religionspsychologischen Eckdaten, die entsprechenden soziologischen Theorien und empirischen Erkenntnisse zu Gesellschaft, Kindheit und Jugend sowie die didaktischen Modelle, die für eine Analyse der differenzierten Lernbedingungen innerhalb einer Lerngruppe sensibilisieren.

Heterogenität wird also in konkreten inhaltlichen Themenfeldern aufgegriffen, konkret in folgenden Perspektiven:

- soziologisch: das Subjekt in seiner Lebenswelt;
- entwicklungspsychologisch: das Subjekt in seinem lebensgeschichtlichen Entwicklungsstand;
- religionspsychologisch: das Kind und der Jugendliche in der Art des je eigenen religiösen Denkens, Fühlens und Handelns;
- schulpädagogisch und lernpsychologisch: das Subjekt angesichts der individuellen Lernbereitschaft, Leistungsfähigkeit und der je eigenen Art zu lernen (z.B. Kenntnis über verschiedene Lerntypen und ihres jeweiligen Zugriffs auf die Wirklichkeit);

- handlungsortbezogen: die Eigenheiten der jeweiligen Schulart, die exemplarisch oder systematisch bei der Konkretisierung von religionspädagogischen Theorien ins Spiel kommen werden;
- konzeptbezogen: Hier stellt sich die kritische Frage, inwiefern aktuelle religionspädagogische Prinzipien (z.B. Elementarisierung, Kompetenzorientierung, Performativer RU) die plurale Ausdifferenzierung der konkreten Lerngruppe zu erfassen und didaktisch auszugestalten in der Lage sind.

Zielpunkt jegliches Lernens ist also immer der lernende Schüler selbst, genauer: das lernende Kind bzw. der lernende Jugendliche; den Blick auf die Unterschiedlichkeit der Lernenden zu schärfen, ist eine zentrale Aufgabe der religionspädagogischen Lehre. Dies gilt es dann in den konkreten Handlungsfeldern didaktisch umzusetzen.

These 9: Eine Religionspädagogik, die die oben skizzierten subjektorientierten Deutungskonstrukte für die Wahrnehmung und Gestaltung von Bildungsfeldern präsentiert, fördert die Differenzierungsfähigkeit bei Studierenden.

4.3.2 Differenzierung bei gemeinsamen Veranstaltungen – offene Unterrichtsformen

These 10: Auch bei einem überwiegend integrativ organisierten Studium gibt es hochschuldidaktische Möglichkeiten sowohl einer äußeren als auch einer inneren Differenzierung; von besonderer Bedeutung ist ein entsprechendes subjektorientiertes hochschuldidaktisches Methodeninstrumentarium.

Während die inhaltliche Differenzierung auf die Fähigkeit der Lehrenden setzt, zum einen in ein und derselben Veranstaltung die unterschiedlichen Studienrichtungen im Auge zu behalten und zum anderen solche Inhalte zu präsentieren, die die Wahrnehmung der Studierenden für eine zielgruppenspezifische Differenzierung schärft, sollen nun Möglichkeiten einer weitergehenden äußeren und inneren Differenzierung ausgelotet werden.

Äußere Differenzierung

Es macht durchaus Sinn, dass Studierende, die im Regelfall Grundschule und Gymnasium gut kennen, in der Eingangsphase des Studiums verschiedene Schularten kennenlernen (z.B. im Rahmen eines Orientierungspraktikums an verschiedenen Schulen), auch um die eigene Studienentscheidung zu überprüfen. Die weiteren Praktika oder schulpraktischen Studien (hier weichen die Bezeichnungen in den einzelnen Bundesländern ja deutlich voneinander ab) sind dann in der Regel schulartenspezifisch angelegt. Das bezieht sich zumindest auf das Praktikum am Handlungsort Schule; bei den universitären Begleitveranstaltungen und verschiedenen Ebenen der Betreuung sind dann unterschiedliche Formen einer äußeren und inneren Differenzierung möglich: So beispielsweise, wenn bei einem gemeinsamen Praxisworkshop für die Praktikanten aller Schularten eines laufenden Semesters sowohl gemeinsame Elemente als auch schulartenspezifische didaktische Angebote wahrgenommen werden können – etwa für die Grundschulstudierenden Möglichkeiten einer „Bewegten Musik“ oder der Gestaltung einer ästhetisch ansprechenden Mitte und für die Sekundarstufen-Studierenden Möglichkeiten eines „Kreativen Schreibens“ oder verschiedene diskursethischen Ansätze. Gerade wenn aus personellen Gründen schulartenübergreifende Begleitveranstaltungen angeboten werden müssen, so ermöglicht dies den Blick über den Tellerrand der eigenen Schulart hinweg.

Innere Differenzierung bei gemeinsamen Lehrveranstaltungen

Gerade auf der Ebene der religionspädagogischen Seminare sind vielfältige Formen einer inneren Differenzierung realisierbar: Empirische Lernwege und schulartenspezifische Forschungsaufträge führen auch bei Seminaren, die sich aus Studierenden verschiedener Schulrichtungen zusammensetzen, zu einer schulformspezifischen Konkretisierung. So werden bei einem Religionsbuch-Seminar die Grundschulstudierenden die Grundschulbücher sichten und präsentieren, die Realschulstudierenden die Bücher ihrer Schulart; alle partizipieren aber an der Präsentation der jeweils anderen Publikationen.

Freilich werden bei gemeinsamen Lehrveranstaltungen auch Grenzen einer zielgruppenspezifischen Differenzierung deutlich – nicht bei allen Themenstellungen lassen sich Beispiele aus allen Schularten finden.

Subjektorientiertes hochschuldidaktisches Methodeninstrumentarium

Auch an Hochschulen setzen sich zunehmend individualisierende Lernmethoden durch, bei denen zwangsläufig sowohl die individuellen Motivationen und Einstellungen als auch der Fokus der angestrebten Schulart deutlich wird, wie an einigen Beispielen aus der eigenen Lehre gezeigt werden soll:

- *Portfolio-Modelle*: Statt einer thematisch begrenzten Hausarbeit oder in Ergänzung zu einer solchen, dann aber verkürzten, werden Studierende zum Führen eines mehr oder minder vorstrukturierten Portfolios angehalten, in dem sie eigene Lernwege dokumentieren.
- *Methoden der Evaluation und Reflexion*: Intelligente Formen einer Fremd- und Selbst-Evaluation beschränken sich nicht auf Evaluationsbögen zu Semesterende, wie sie inzwischen an den meisten Orten Pflicht sind und derer die Studierenden schon überdrüssig sind. Als viel wichtiger erscheint es, Lehr-Lernprozesse nach allen Regeln der Kunst multiperspektivisch zu reflektieren und zu evaluieren.
- *Lernwerkstatt Religionsunterricht*: Dieses Veranstaltungsformat, das an der Universität Passau nun schon seit zehn Jahren durchgeführt wird, gründet auf einer konstruktivistisch unterlegten Didaktik, die der subjektiven Aneignung von Unterrichtsgegenständen einen hohen Rang einräumt. Studierende sollen eigene Erfahrungen mit den jeweiligen Methoden machen und erste erprobende Praxisversuche unternehmen, die immer auch schulartspezifisch angelegt sind.

4.3.3 Habitusbildung als zentrales Ziel einer auf Individualisierung angelegten Lehrerbildung

Gerade das zuletzt skizzierte hochschuldidaktische subjektorientierte Instrumentarium ist theoretisch vom Habitus-Modell unterfüttert.²⁰ Ein Studium ist ja nicht nur auf Wissensvermittlung beschränkt; vielmehr geht es um die Frage nach den Kompetenzen, die man benötigt, um berufsprufessionell erfolgreich zu handeln.

Das Habituskonzept besagt, dass im Laufe seines Berufslebens jeder Lehrende einen individuellen Stil erwirbt, in welchem sich die Erfahrungen der Vergangenheit verdichten und der als Folge eines dynamischen Austarierens von verschiedenen Handlungsbedingungen und -strukturen entsteht. Dieser Habitus prägt das gesamte Handeln des Lehrenden. Werden sich Lehrende dieser Prozesse bewusst, erlangen sie über solche Prozesse der Reflexivität Handlungsmächtigkeit und -sicherheit. Die

²⁰ Vgl. ZIEBERTZ u.a. 2005; MENDL 2008.

Reflexion über die aktuellen Handlungsbedingungen, die aus der Antinomie von institutionellen Herausforderungen (Universität, Schule, Kirche) und der eigenen Lebens- und Glaubensbiografie bestehen, und über die aktuellen Handlungsstrukturen, bei denen das Verhältnis von religionspädagogischen Routinen zum Umgang mit Neuem und religiöser Pluralität in den Blick genommen wird, dient dem Aufbau von Kompetenzen, die für das eigene Berufshandeln erforderlich sind. Gerade die Befähigung zur Reflexivität erscheint für ein soziales Handlungsfeld, und um ein solches handelt es sich schließlich bei Lehrerberuf, als unabdingbar. Die Vorstellung eines Ideal-Lehrers ist ein Mythos; wohl aber gibt es das Ideal eines Lehrers, der über einen selbstreflexiven Habitus verfügt.

These 11: Diese inhaltliche und didaktische Komponente steht in Verbindung mit einer habituellen: Das Studium zielt auf die Entfaltung eines selbstreflexiven berufspersonellen Habitus. Dieser wird nur durch entsprechende hochschuldidaktische Instrumentarien gefördert, die den selbstständig Lernenden im Blick haben.

Auf folgenden Ebenen kann Reflexivität gefordert, gefördert und geschult werden – mit dem Ziel, einen selbstreflexiven Habitus auszubilden:

- *die allgemeine Studierhaltung*, welche sich in der Befähigung zum Umgang mit der neuen Situation an der Hochschule niederschlägt und zum Aufbau universitärer Routinen dienen soll;
- *eine Wahrnehmungskompetenz*, die sich vor allem auf die Wahrnehmung von religiösen Spuren in der Alltagskultur und in den Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen bezieht;
- *die Vorstellung eines „guten“ Religionsunterrichts*, die der ständigen Reflexion, Korrektur und Weiterentwicklung bedarf;
- *die didaktischen Kompetenzen*, die zunächst ressourcenorientiert (was kann ich, was sind meine Stärken) und erst dann defizitorientiert (was brauche ich noch, worin bin ich noch schwach) angegangen werden sollten;
- *die Einstellungen zu Religion, Glaube und Kirche*: Leitend für alle aufbrechenden Fragen bei der Beschäftigung mit Theologie könnte folgende sein: „Was macht Theologie mit mir?“
- *die eigene Spiritualität*, die mit Hilfe extern angelegter Mentorate Gegenstand der Reflexion und Ausbildung sein kann.

4.4 Diagnostik – Bewertung

Lässt sich das oben skizzierte Differenzierungsmodell, das sich auf die Lernvoraussetzungen, eine differenzierte Didaktik und eine entsprechende differenzierte Evaluation bezieht, in seinem letzten Schritt, wenn es um Bewertung und Staatsnoten geht, auf die Hochschule übertragen? Oder stößt man hier mit einer subjektorientierten (Hochschul-)Didaktik an seine Grenzen?

Zunächst gilt ebenso wie oben betrachtet für die Schule auch für die Hochschule: Evaluation wird zu eng gedacht, wenn sie nur auf eine Leistungsmessung in Form von Notengebung bezogen wird. Gerade vom Habitus-Gedanken aus zielt Evaluation vor allem auf die Befähigung zur Selbstreflexion von Lernprozessen und von da aus zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen.

Dennoch stellt sich gerade von den modularisierten Studiengängen her die Frage, welche Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung es auch beim weit ausgeprägten Prüfungswesen gibt.

Leistungs- und Prüfungsformate

Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts

- **Klausur in Essay-Form** (60 Minuten) (*EWS-Vorlesung*)
- **Klausur mit hohem reproduktivem Anteil (30 Minuten)** (*Vorlesungen*)
- **Mündliche Prüfung** (*Vorlesungen*)
- **Portfolio** (*Orientierungskurs, z.T. bei Seminaren*)
- **Didaktische Gestaltung einer Seminarsitzung (Präsentation, Einbezug verschiedener Arbeitsformen) im Team** (*Seminare*)
- **Schriftliche Hausarbeit: Seminararbeit, Thesenpapiere, Rezensionen** (*Seminare*)
- **Projektpräsentation: Schriftliche Begründung, mündliche Präsentation eines eigenen Projekts** (*Lernwerkstatt*)

Ziel müsste es sein, dass Prüfungsformate so vielfältig angelegt sind, dass unterschiedliche Lern- und Prüfungstypen bedient werden. Dies stellt einen ersten Schritt zu einer differenzierten Evaluation dar. Das links eingefügte Schema verdeutlicht den Versuch, diesen Gedanken in die Prüfungslogistik für die Modulprüfungen an meinem Lehrstuhl zu übertragen. Dabei sollte es das Ziel sein, dass Formate mit einem hohen reproduktiven Anteil eher die Ausnahme darstellen und solche Prüfungen, die der Rekonstruktion von individuellen Lernwegen Vorrang einräumen, an Bedeutung gewinnen.

These 12: Prüfungsformate sollten so gestaltet sein, dass individuellen und berufsprofessionsbezogenen Konstruktionen ein hoher Stellenwert eingeräumt werden kann.

5. Offene Baustellen

These 13: Offene Baustellen: a) Behindern oder fördern modularisierte Studiengänge das skizzierte Ideal?, b) individuell zugeschnittene Evaluation vs. Staatsexamens-Noten, c) Individualisierung vs. Gleichförmigkeit im Referendariat, d) Inklusion als neue Herausforderung.

Skizziert wurden Möglichkeiten der Differenzierung im Hochschulstudium, die die Studierenden dazu befähigen sollen, selber differenziert und individualisiert zu unterrichten. Abschließend müssen einige offene Fragen formuliert werden:

Die modularisierten Studiengänge können sich durchaus kontraproduktiv auf das skizzierte Modell einer differenzierenden und Individualisierung ermöglichenden Stu-

diums auswirken, vor allem dort, wo den Studierenden durch eine kleinschrittige Modularisierung und durch gehäufte wenig intelligente Formen der Leistungsmessung am Semesterende jeglicher Freiraum für ein selbstbestimmtes Studium genommen wird. Dieser Vorbehalt wird dann noch verstärkt, wenn in Zeiten eines Lehrerüberschusses die Fixierung auf Staatsexamensnoten zunimmt; dies wirkt sich vor allem in der zweiten Phase der Lehrerbildung, das Referendariat, aus, wo nach wie vor zu sehr normierend und zu wenig individualisierend ausgebildet wird.

Eine Baustelle besonderer, allerdings sehr aktueller Art, ist die Thematik der Inklusion, die derzeit in allen Bundesländern heftig diskutiert wird. Ein möglichst langes gemeinsames Lernen aller Kinder und Jugendlichen war ja eine allgemeine Forderung post PISA; spezifisch stellt sich nun die Frage, wie Menschen mit besonderen Bedürfnissen das Recht auf Bildung gemeinsam mit anderen eingeräumt werden kann. Der äußere Anlass war die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahre 2006 durch den Deutschen Bundestag und Bundesrat im Jahre 2009.

Eine subjektorientierte Religionspädagogik, die achtsam auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der unterschiedlichen unterschiedlich Lernenden bezogen ist, ist prinzipiell auch offen für einen inklusiven Ansatz. Allerdings muss man realistischere feststellen, dass auch uns Religionspädagogen das nötige Fachwissen bezüglich eines Umgangs mit den verschiedenen Formen eines spezifischen Förderbedarfs fehlt. Nur an wenigen Studienorten wie beispielsweise in Dortmund gibt es Verbindungslinien hin zu einem sonderpädagogischen Studiengang und die entsprechend ausgeweitete Diagnostik als studienstrukturellem Element. Die vorhandenen entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Fragestellungen müssten mit sonderpädagogischen ergänzt werden, sonst bleibt die Forderung nach Inklusion eine leere Formel.

Von besonderer Bedeutung erscheint auch die schulpolitische Ebene. Denn Erfahrungen aus dem Nachbarland Österreich, das eine Vorreiterrolle bei der Entwicklung von inklusiven Lernmodellen einnimmt, zeigen: Inklusion erfordert einen erhöhten Finanz- und Personaleinsatz, der nicht auf Kosten eines gut entwickelten Förderschulmodells gehen darf.

Unter diesen Voraussetzungen wäre auch ein Religionsunterricht in inklusiven Lerngruppen eine Bereicherung, weil damit Achtsamkeit im Umgang mit unterschiedlichen Möglichkeiten, das Leben zu gestalten, nicht erst künstlich in eine Lerngruppe getragen werden müsste, sondern dort eine Alltags herausforderung wäre. Das gilt dann auch für den Handlungsort Hochschule.

Literatur

- ALTRICHTER, HERBERT / HAUSER, BERNHARD (2007), Umgang mit Heterogenität lernen, in: Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 1 (2007), 4-11.
- BALD, HANS (2011), Realschule – erweiterte Realschule – Mittelschule usw. – eine Problemanzeige, in: Theo-Web 10 (2011), 80-102.
- BUCHER, ANTON A. / ARZT, SILVIA (1999), Vom Katecheten zur Religionspädagogin. Eine empirische Untersuchung über die Studienmotive, die religiöse Sozialisation und die Studierenerwartungen von jungen TheologInnen, in: Religionspädagogische Beiträge 42 (1999), 19-47.
- Der Religionsunterricht in der Schule (1978), in: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe, Bd. 1, 4. A. Freiburg / Basel / Wien, 113-152.
- FREIRE, PAULO (1977), Erziehung als Praxis der Freiheit. Beispiele zur Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek.
- Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik (2010ff), Hannover.
- Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands (1955).
- KÜBLER, HEINZ-GÜNTER (2010), Heterogenität bejahen – Herausforderungen annehmen, in: Entwurf (2010), H.4, 22-27.
- MENDL, HANS (Hg.) (2002), Netzwerk ReligionslehrerInnen-Bildung, Donauwörth.
- MENDL, HANS (2008), Reflexivität. Die Förderung eines flexiblen berufspersonellen Habitus als zentrales phasenübergreifendes Merkmal einer zeitgemäßen Lehreraus- und -fortbildung, in: RENDLE, LUDWIG (Hg.), Was Religionslehrerinnen und -lehrer können sollen. Kompetenzentwicklung in der Aus- und Fortbildung. 3. Arbeitsforum für Religionspädagogik. 4.-6. März 2008. Dokumentation, Donauwörth, 235-255.
- MENDL, HANS / PIRNER, MANFRED L. (2011), Differenzierung im katholischen und evangelischen Religionsunterricht, in: EISENMANN, MARIA / GRIMM, THOMAS (Hg.), Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht, Baltmannsweiler, 173-191.
- MENDL, HANS (2011), Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, München.
- PAUL, EUGEN (1970), Das Ende einer theologisch deduzierten Katechetik, in: Theologische Quartalschrift 150 (1970), 214-228.
- RIEGEL, ULRICH / MENDL, HANS (2011), Studienmotive fürs Lehramt Religion, in: ZPT 63 (2011), H. 4, 344-358.
- SCHÖLLING, MARKUS (2005), Soziale Herkunft, Lebensstil und Studienfachwahl: eine Typologie, Frankfurt a.M.
- SCHWEITZER, FRIEDRICH (1996), Die Suche nach eigenem Glauben. Einführung in die Religionspädagogik des Jugendalters, Gütersloh.
- Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10 (2011), H.1: Themaheft „Schulform-spezifische Religionsdidaktik“.
- WEGENAST, KLAUS (1968), Die empirische Wendung in der Religionspädagogik, in: EvErz 20 (1968), 111-125.

Youcat. Jugendkatechismus der Katholischen Kirche (2011), München.

ZIEBERTZ, HANS-GEORG / HEIL, STEFAN / MENDL, HANS / SIMON, WERNER (2005), Religionslehrerbildung an der Universität. Profession – Religion – Habitus, Münster.

Prof. Dr. Hans Mendl, Lehrstuhl für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Passau