

Schulformspezifik (?) Eine Einführung in den Thementeil

von
Bernd Schröder und Michael Wermke

1. Einleitung

Schulischer Religionsunterricht findet nicht in *der* Schule statt, sondern in konkreten Schulen, die sich nach Bundesland, Schulform, Schülerpopulation u.v.a.m. unterscheiden. In der Praxis des Unterrichtens und Schule-Gestaltens ist dies eine Binsenweisheit – in die religionspädagogische Theoriebildung hat namentlich die Schulform-Orientierung des Religionsunterrichts bislang bemerkenswert wenig Eingang gefunden: „Die Mehrzahl religionspädagogischer Arbeiten und Beiträge zum Religionsunterricht [hat] implizit gymnasiale Verhältnisse im Blick.“¹ Der Grund dessen dürfte ein biografischer sein: „Die meisten religionspädagogisch Publizierenden besuchten nicht nur als Schülerinnen und Schüler ein Gymnasium, sondern sammelten in dieser Schulform auch ihre Lehrerfahrungen.“²

Diese schlichte Beobachtung ist Ausgangspunkt des vorliegenden Heftes. Es sichtet die religionspädagogische Diskurslandschaft darauf hin, ob und in welcher Weise darin die Eigenarten der verschiedenen Schulformen Berücksichtigung finden. Die Leitfrage lautet: Was vermag die gegenwärtige Religionspädagogik über den Religionsunterricht im Spektrum der Schulformen zwischen Grundschule und Gymnasium zu sagen? Auf der Basis dieser Bestandsaufnahme kommen religionspädagogische Herausforderungen und Desiderate zur Sprache.

Das auf diese Weise zu zeichnende Panorama versteht sich einerseits als Beitrag zur sachlich notwendigen Differenzierung der Religionspädagogik, andererseits als fachdidaktischer Beitrag zur Schulforschung.³

Nicht nur von der Praxis her, sondern auch historisch gesehen ist es erstaunlich, dass die Schulform-Gebundenheit des Religionsunterrichts kein dominantes Thema religionspädagogischer Diskussion darstellt. Die „Erfindung“ des Religionsunterrichts und seine tatsächliche Einführung seit dem 16. Jahrhundert lässt sich ohne Differenzierung zwischen dem sog. niederen und höheren Schulwesen nicht rekonstruieren: Sowohl Inhalte, Medien und Ziele des Religionsunterrichts als auch Ausbildung, Bezahlung und Tätigkeitsprofil der Unterrichtenden sind von Anfang an strikt unterschieden.⁴

Mehr noch: Auch die Geschichte der Religionspädagogik als Wissenschaft ist aufs Engste mit der Differenzierung der Schulformen verbunden. Es sind die Universitäten, die im 19. Jahrhundert die fachliche und – zögerlich – die pädagogische und praktische Ausbildung der *Gymnasial*lehrer professionalisieren (während die Volksschullehrer noch lange vorsätzlich an der Rezeption theoretischer Einsichten gehindert und per Instruktion qualifiziert werden); an den Theologischen Fakultäten

¹ GRETHLEIN 1998, 385.

² Ebd.

³ Solche fachdidaktischen Beiträge fehlen in der enzyklopädischen Übersicht von HELSPER / BÖHME 2008.

⁴ Vgl. LACHMANN / SCHRÖDER 2007 und 2010.

entstehen im Zuge dessen katechetische Seminare für angehende Pfarrer und Religionsphilologen, in denen etliche Problemstellungen und Reflexionen der späteren Religionspädagogik antizipiert werden.⁵ Es sind die *gymnasialen* Religionslehrer, die seit Ende des 19. Jahrhunderts organisatorische, didaktische und methodische Fragen des Religionsunterrichts theoretisieren und diesem Reflektieren in Vereinen und Zeitschriften eine organisatorische Plattform verschaffen.⁶ Es sind die Pädagogischen Akademien der Weimarer Republik, die um der theorie-basierten Ausbildung auch der *Volksschullehrer* willen eingerichtet werden, an denen es erstmals zur Einrichtung von Professuren für „Religionspädagogik“ kommt.⁷ Katechetik und Religionspädagogik werden somit zunächst sehr wohl schulformspezifisch betrieben.

Erst die Integration der Pädagogischen Hochschulen in Universitäten, die in den 1960er und 1970er Jahren flächendeckend (mit Ausnahme Baden-Württembergs) stattfindet, und der Ausbau des Hochschulwesens in den 1970er Jahren bringt es mit sich, dass die Ausbildung der Volksschul- respektive Grundschul-, Hauptschul- und Realschullehrerinnen und -lehrer einerseits und der Gymnasial-Religionslehrerinnen und -lehrer andererseits vielerorts zusammengeführt werden – freilich unter Beibehaltung schulform- oder zumindest schulstufen-spezifischer Lehramtsstudiengänge. Bis heute besteht nicht selten eine Trennung dergestalt, dass etliche Institute für Evangelische Theologie in Erziehungs-, Kultur- oder Geschichtswissenschaftlichen Fakultäten lediglich Religionslehrerinnen und -lehrer für die Primar- und Sekundarstufe I ausbilden, während – zumindest einige – Theologische Fakultäten ausschließlich Religionslehrerinnen und -lehrer für die Sekundarstufe II (Gymnasium, Berufsbildende Schulen) qualifizieren. Die Überführung aller Lehramtsstudiengänge in die Universität hat die religionspädagogische Theoriebildung insgesamt gefördert (und die Lehramtsstudiengänge im Fach „Evangelische Religion“ im Vergleich zum Pfarramtsstudium stärker gewichtet), allerdings kann und muss man weiterhin sagen: Die Schulform-Differenzierung der Religionspädagogik ist in organisatorischer und rechtlicher Hinsicht ungleich deutlicher ausgeprägt als es der religionspädagogische Diskurs auf den ersten Blick widerspiegelt.

Näherhin ist zu beobachten, dass wesentliche religionsdidaktische Impulse der letzten 25 Jahre im engen Bezug auf die Unterrichtspraxis bestimmter Schulformen entwickelt wurden. So stammt die Bibeldidaktik Ingo Baldermanns aus dem Grundschulbereich, die Symboldidaktik Peter Biehls und die performative Religionsdidaktik aus den (gymnasialen) Sekundarstufen I und II – und es bestätigt sich in der Praxis, dass diese Konzepte nur sehr bedingt auf andere Schulformen übertragbar sind.⁸ Bemerkenswert ist dabei, dass zum einen die Protagonisten dieser Konzepte ursprünglich nicht aus dem Bereich der Theologischen Fakultäten stammen und zum anderen, dass diese Religionsdidaktiken in enger Kooperation mit der schulischen Praxis und unter den Voraussetzungen eines spezifischen Ausbildungsbedarfes entwickelt wurden.⁹ Demnach würde sich die bisherige Entwicklung schulform-

⁵ Exemplarisch dokumentiert und analysiert haben dies KÄBISCH / WISCHMEYER 2008.

⁶ Vgl. ROGGENKAMP-KAUFMANN 2001 und SCHWEITZER / SIMOJOKI 2005.

⁷ Vgl. WERMKE 2009.

⁸ Eine Ausnahme bildet der schulform-übergreifende symboldidaktische Ansatz von Hubertus Halfas, der freilich einen gewissen ‚gymnasialen Drall‘ aufweist.

⁹ So waren Ingo Baldermann und Peter Biehl Professoren an pädagogischen Hochschulen (GHS Siegen, PH Göttingen); die Anfänge der Performativen Religionsdidaktik liegen in der Lehrer- und Pfarrerfortbildung insbesondere für den gymnasialen RU und die Konfirmandenarbeit (RPI Loccum).

spezifischer Religionsdidaktiken als eine Folge schulformspezifischer Unterrichtsbedürfnisse erweisen, die – konkret formuliert – erst durch den Wechsel ihrer Protagonisten an die Universitäten den Anschluss an die (praktisch-)theologische Theoriebildung gefunden haben.

Die Beiträge dieses Heftes zeigen sehr deutlich, dass sich jenseits eines allgemein-religionspädagogischen Diskurses, der sich generellen Herausforderungen wie etwa der Medialisierung, den Verschiebungen in der religionssoziologischen Landschaft oder Chancen und Grenzen performativer Religionsdidaktik zuwendet,¹⁰ durchaus schulform-spezifische Theoriebestände aufgebaut haben, die v.a. didaktische Szenarien, Entwicklungsdesiderate der Schüler/innen, bildungspolitische Zusammenhänge, Beziehungen zu anderen Fachdidaktiken bzw. zur allgemeinen Didaktik der jeweiligen Schulform betreffen. Zwar gibt es keine Lehrstühle für die Religionsdidaktik einer bestimmten Schulform,¹¹ doch neben den Hochschulen kommt den regionalen Religionspädagogischen bzw. Pädagogisch-Theologischen Instituten (RPI / PTI) der Landeskirchen eine wichtige bündelnde und multiplizierende Rolle zu. Man kann, anders gesagt, eine nicht an Schulformen orientierte *Makroebene* des religionspädagogischen Diskurses von einer *Mikroebene* unterscheiden, auf der die einzelnen Schulformen, aber eben auch Bundesländer usw. sehr wohl in den Blick kommen.¹²

Diese Unterscheidung von Makro- und Mikroebene lässt sich sogar an den Ausbildungsmaßgaben von EKD und Ausbildungsstätten wiederfinden: Während die „professionelle[n] Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung“ im Allgemeinen nicht schulformspezifisch formuliert werden, schließen sie an passender Stelle immer wieder die Fähigkeit zur schulform-gerechten Unterrichtstätigkeit ein. Die „theologisch und religionsdidaktisch sachgemäße[.] Erschließung zentraler Themen“ etwa setzt den Erwerb „schulform- und schulstufenspezifische[n] theologische[n] und religionsdidaktische[n] Wissen[s]“ voraus.¹³

Indem dieses Heft die schulform-bezogenen Wissensbestände zusammenträgt, mag es in bestimmter Hinsicht anachronistisch wirken.

Zum einen zeichnet sich in Folge des demografischen Wandels (Rückgang der Schülerzahlen) ein Trend ab, die in der Nachkriegszeit klassisch gewordene Dreigliedrigkeit des allgemeinen Schulwesens in Deutschland partiell einzuschmelzen. Dieser Vorgang betrifft vor allem die Haupt- und Realschule, die gemeinsam als „Sekundarschule“, „Mittelschule“, „Erweiterte Realschule“, „Regelschule“ o.ä. in Erscheinung treten, hie und da auch das Gymnasium. Das gegliederte Schulwesen befindet

¹⁰ Einen Überblick über solche generellen Herausforderungen gibt etwa SCHRÖDER 2007.

¹¹ Zu notieren ist indes, dass mit dem „Katholischen“ und „Evangelischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik“ in Tübingen (KIBOR, gegr. 2002, EIBOR, gegr. 2008) und dem „Bonner Institut für berufsorientierte Religionspädagogik“ (bibor; gegr. 2010) in kurzer Folge erstmals universitäre Institute für schulformspezifische Religionsdidaktik entstanden sind.

¹² Die beiden Ebenen treten an den religionspädagogischen Zeitschriften der Gegenwart deutlich hervor: Während die „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie“, das „Jahrbuch der Religionspädagogik“ und „Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik“ cum grano salis nicht schulform-differenzierend arbeiten, gibt es daneben besondere Zeitschriften für bestimmte Schulformen und den dortigen Religionsunterricht, etwa „Die Grundschule“ und das „BRU-Magazin“.

¹³ So „Teilkompetenz 3“ in Kirchenamt der EKD 2008, 30.

sich somit – vor allem aus pragmatischen Gründen¹⁴ – teilweise in einem Prozess der *Reorganisation*.

Zum zweiten ertönt, nicht zuletzt gefördert durch die Schulstruktur mancher Länder, die bei den PISA-Tests sehr erfolgreich abgeschnitten haben, namentlich Finnland, der Ruf nach möglichst langem gemeinsamen Lernen aller Schüler: nach *Inklusion*. Durch das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (sog. *Behindertenrechtskonvention*), das 2006 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet und nach Ratifikation durch Bundestag und Bundesrat seit dem 26. März 2009 in Deutschland in Kraft ist, hat dieser Ruf eine deutliche Verstärkung erfahren. Denn in Artikel 24 des Übereinkommens heißt es im Blick auf „Bildung“, dass die Vertragsstaaten Menschen mit „langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesschädigungen“ (so die Definition von „Behinderung“ in Artikel 1) „ein integratives Bildungssystem und lebenslange Fortbildung“ gewährleisten und ihnen „innerhalb des allgemeinen Bildungssystems [...] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ anbieten. Der Buchstabe dieser Konvention betrifft lediglich Menschen mit Behinderungen (und damit tendenziell die Auflösung der Förderschulen),¹⁵ ihr Geist zielt auf ein Schulwesen, das inkludiert und binnendifferenziert statt eine frühzeitige Segregation nach schulförmiger Leistungsfähigkeit festzuschreiben.

Zum dritten ist die Schulform-Differenzierung in der didaktischen Diskussion gewissermaßen „überholt“ worden durch den Gedanken der *Schülerorientierung*. Den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin gilt es zu fördern und zu fordern; (Religions-)Unterricht soll im Rahmen einer Lerngruppe Individuen möglichst passgenau und entwicklungsgerecht Lernchancen eröffnen. Die Orientierung an kollektiven Entwicklungsständen oder Schulformen wirkt, gemessen an diesem Ideal, recht grobschlächtig. In den aktuellen schulpolitischen Diskussionen um die Einführung sog. Gemeinschaftsschulen findet diese Einsicht auch schulpolitische Resonanz.

Den drei genannten Entwicklungsdynamiken, hin zur Reorganisation des Schulsystems, zu Inklusion und Binnendifferenzierung, zur Schülerorientierung, soll mit der Frage nach schulformspezifischer Religionsdidaktik nicht widersprochen werden. Es geht bei der Schulform-Spezifität nicht darum, ein alt-neues Mantra der Religionsdidaktik zu postulieren, sondern um die angemessene Würdigung *einer* Stellschraube religionsdidaktisch zu reflektierenden Handelns – nicht mehr, aber auch nicht weniger. Solange es Schulformen gibt, sind sie auf ihre Gegebenheiten, Chancen und Grenzen hin ins (religions-)didaktische Kalkül zu ziehen; dies ist Ausdruck der Kontextualität sowohl des Religionsunterrichts als auch der Religionsdidaktik.

¹⁴ Schulformvergleiche lassen angesichts der vielen Faktoren, die den Erfolg einer Schule mitbestimmen, schwerlich eindeutige Empfehlungen zur Schulorganisation zu; vgl. HORSTKÄMPER / TILLMANN 2008.

¹⁵ FABER / ROTH 2010; vgl. POSCHER / RUX / LANGER 2008 und in religionspädagogischer Hinsicht v.a. PITHAN / SCHWEIKER 2011.

Angesichts der föderalen Unterschiede in Organisationsstruktur und Benennung der Schulformen¹⁶ werden in diesem Heft durchaus unterschiedliche Spielarten von Schule bzw. hochgradig ausdifferenzierte Schulformen (wie die Berufsbildenden und die Förder-Schulen) zusammengefasst – neun Schulformen bzw. Bildungsbereiche schienen uns unverzichtbar zu sein: 1. der Elementarbereich, 2. die Grundschule, 3. die Hauptschule, 4. die (Erweiterte) Realschule, 5. die Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschule, 6. das Gymnasium / Sekundarstufe I, 7. die Gymnasiale Oberstufe, 8. die Berufsbildenden Schulen, 9. die Förderschulen.¹⁷ Somit steht die vertikale Staffelung der Schulformen im Vordergrund; die horizontale Gliederung des Schulwesens in staatliche Schulen einerseits, Schulen in freier Trägerschaft andererseits kommt gelegentlich zur Sprache, steht jedoch nicht im Fokus.¹⁸

Die Autorinnen und Autoren der Beiträge dieses Heftes sind gebeten worden „ihre“ Schulform formal gleich zu strukturieren. Folgende sieben Kategorien wurden vorgegeben:

1. Generelle Beschreibung der Schulform und der Stellung des Religionsunterrichts in ihr.
2. Soziokulturelle und anthropogene Voraussetzungen der Schülerschaft.
3. Charakteristika der Religionslehrerschaft.
4. Materiale Entwicklungen innerhalb der schulformspezifischen Religionsdidaktik.
5. Kooperation mit außerschulischen Lernorten.
6. Institutionen schulformspezifischer Religionsdidaktik (Zeitschriften u.a.).
7. Herausforderungen der Praxis und der religionspädagogischen Theorie.

In diesem Heft bleibt es bei der so verfassten Bestandsaufnahme; für das kommende Heft ist darüber hinaus eine Zusammenschau bzw. eine vergleichende Sichtung religionsdidaktischer Desiderate vorgesehen.

¹⁶ Vgl. dazu das Themenheft „Regionalisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik“ in: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 5 (2006), H. 2, 125-283, und 6 (2007), H. 1, 25-133 bzw. ROTHGANGEL / SCHRÖDER 2009.

¹⁷ Leider ist der Autor des geplanten Beitrags zur „Gesamt- bzw. Gemeinschaftsschule“ kurzfristig, aber so ernsthaft erkrankt, dass im Rahmen dieses Heftes kein Ersatz beschafft werden konnte.

¹⁸ Was den Religionsunterricht in den diversen Schulen in freier Trägerschaft angeht, so fehlt eine Übersicht; zum Religionsunterricht an Schulen in kirchlicher Trägerschaft vgl. SCHEILKE / SCHREINER 1999 sowie ILGNER 1992; knappe Einführungen bieten WITTENBRUCH 2009 und SCHREINER 2009.

Literatur

- FABER, ANGELA / ROTH, VERENA (2010), Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Schulgesetzgebung der Länder, in: Deutsches Verwaltungsblatt 125, 1193-1204.
- GRETHLEIN, CHRISTIAN (1998), Religionspädagogik, Berlin / New York.
- HELSPER, WERNER / BÖHME, JEANETTE (Hg.) (2008), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden.
- HORSTKÄMPER, MARIANNE / TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN, Schulformvergleiche und Studien zu Einzelschulen, in: HELSPER, WERNER / BÖHME, JEANETTE (Hg.) (2008), Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden, 285-320.
- ILGNER, RAINER (Hg.) (1992), Handbuch Katholische Schule, 6 Bände, Köln.
- KÄBISCH, DAVID / WISCHMEYER, JOHANNES (2008), Die Praxis akademischer Religionslehrerbildung. Katechetik und Pädagogik an der Universität Jena 1817 bis 1918. Mit einem Forschungsausblick von Michael Wermke (PThGG 5), Tübingen.
- Kirchenamt der EKD (Hg.) (2008), Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums (EKD-Texte 96), Hannover.
- LACHMANN, RAINER / SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2007), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Ein Studienbuch, Neukirchen-Vluyn.
- LACHMANN, RAINER / SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2010), Geschichte des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland. Quellen, Neukirchen-Vluyn.
- MERTENS, GERHARD u.a. (Hg.) (2009), Handbuch der Erziehungswissenschaft, 3 Bände, Paderborn u.a.
- PITHAN, ANNEBELLE / SCHWEIKER, WOLFHARD (Hg.) (2011), Evangelische Bildungsverantwortung – Inklusion. Ein Lesebuch, Münster.
- POSCHER, RALF / RUX, JOHANNES / LANGER, THOMAS (2008), Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung (Schriften zum Bildungs- und Wissenschaftsrecht 5), Baden-Baden.
- ROGGENKAMP-KAUFMANN, ANTJE (2001), Religionspädagogik als „Praktische Theologie“. Zur Entstehung der Religionspädagogik in Kaiserreich und Weimarer Republik (APrTh 20), Leipzig.
- ROTHGANGEL, MARTIN / SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2009), Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen, Leipzig.
- SCHEILKE, CHRISTOPH TH. / SCHREINER, MARTIN (Hg.) (1999), Handbuch Evangelische Schulen, Gütersloh.
- SCHREINER, MARTIN, Evangelische Schulen, in: MERTENS, GERHARD u.a. (Hg.) (2009), Handbuch der Erziehungswissenschaft, 3 Bände, Paderborn u.a., 219-223.

SCHRÖDER, BERND, Religionspädagogik – methodisch profiliert, international, binnendifferenziert, in: Theologische Literaturzeitung 132 (2007), 747-762.

SCHWEITZER, FRIEDRICH / SIMOJOKI, HENRIK (2005), Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität, Gütersloh / Freiburg.

WERMKE, MICHAEL, „Religionspädagogik“ als Disziplin an den preußischen Pädagogischen Akademien, in: SCHRÖDER, BERND (Hg.) (2009), Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik. Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft (PThGG 8), Tübingen, 277-298.

WITTENBRUCH, WILHELM, Katholische Schulen, in: MERTENS, GERHARD u.a. (2009), Bd. II/1, 213-218.

Dr. Bernd Schröder, Professor für Praktische Theologie mit den Schwerpunkten Religionspädagogik und Bildungsforschung an der Theologischen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.

Dr. Michael Wermke, Professor für Religionspädagogik an der Theologischen Fakultät der Friederich-Schiller-Universität Jena.