

Wo steht die Religionslehrer/innenausbildung? Anspruch und Realität

von
Christian Grethlein

Abstract

In den letzten zwanzig Jahren veränderten sich wichtige Rahmenbedingungen für die Religionslehrer/innenausbildung. Sie fanden in ministeriellen und kirchenamtlichen Dokumenten ihren Niederschlag. Dazu stehen die Schulen vor neuen Herausforderungen wie Wandel in Familien oder Inklusion. Auch religionspädagogisch und -didaktisch begegnen neue Ansätze, die eine kritische Revision von Rahmentheorien und Begriffe erfordern. Empirisch ist eine gewisse Zufriedenheit der meisten auf ein Lehramt in Evang. Religion Studierenden zu konstatieren, zugleich aber ein Reformbedarf unübersehbar. Er kann mittels einer Erinnerung an den reformatorischen Aufbruch, wie ihn Melanchthon für die Universitäten formulierte, theologisch profiliert werden.

Das recht anspruchsvolle Thema erfordert eingangs einen knappen Hinweis auf das – hoffentlich einlösbare – Ziel, aber auch Beschränkungen meiner Überlegungen (und die damit verbundenen vor uns liegenden Forschungsaufgaben). Angesichts des Bildungsföderalismus in Deutschland, der sich u.a. in verschiedenen Organisationsformen von Religionsunterricht und mannigfaltigen Studiengängen und -ordnungen niederschlägt, sind nur allgemeine Hinweise zu den Rahmenbedingungen der Religionslehrer/innenausbildung möglich, die die meisten Bundesländer betreffen.¹ Bremen, Berlin und Brandenburg bedürften einer je eigenen Darstellung, die ich hier nicht leisten kann. Aber auch unter dieser Einschränkung ist es nur mehrperspektivisch möglich, zumindest wichtige Formen des „Anspruchs“ an die Religionslehrer/innenausbildung zu formulieren.

Dabei beginne ich mit einer Skizze zentraler kirchlicher und staatlicher Texte, die auch den rechtlichen Rahmen für entsprechende Studiengänge bilden. Es folgt ein Blick auf zwei schulpädagogische Entwicklungen und anschließend auf religionspädagogische bzw. -didaktische Diskussionen, aus denen sich Konsequenzen für die Religionslehrer/innenausbildung ergeben.

Noch schwerer erscheint mir die vom Thema geforderte Erhebung der „Realität“, und zwar aus grundsätzlich methodologischen, aber auch forschungspragmatischen Gründen. Grundsätzlich wäre es wohl möglich, wenn auch nicht in einem Vortrag darstellbar, die verschiedenen Formen der zum Lehrerberuf qualifizierenden theologischen Studiengänge an den einzelnen Hochschulen und der darauf aufbauenden Studienseminare o.ä. zu skizzieren. Doch würde damit wohl wieder eher ein Anspruch als die „Realität“ erfasst. Zwar suggeriert „Ausbildung“ einen direktiven Zugriff. Lässt man jedoch – wie etwa Thomas Heller und Michael Wermke in ihrer Jenenser Fachtagung zur Thematik (Heller & Wermke, 2013) – die Silbe „aus“ weg und spricht von „Religionslehrerbildung“ (Dressler, 2013, S. 47–48), so kommt die Bedeutung der Rezeption des curricular Vorgesehenen und damit der lernenden Personen und ihrer Kommunikationen in den Blick. Es ist deshalb nach der Einstellung der entsprechenden Studierenden (und der Religionslehrer/innen) zu fragen, am

¹ Vgl. zum Einzelnen Rothgangel & Schröder, 2009; ergänzend Kramer, 2013, S. 4–14; Haese, 2013, S. 15–24; Weinhardt, 2014, S. 19–30; Boehme, 2014, S. 31–44; Spieß, 2014, S. 73–87.

besten sogar noch ihre tatsächliche Studienpraxis zu erforschen. Und damit eröffnet sich – wie jede/r, der/die sich nur ansatzweise mit Unterrichtsforschung beschäftigt hat – ein in mehrfacher Hinsicht komplexes und jeweils nur exemplarisch und ausschnitthaft zu bearbeitendes Forschungsfeld. Schließlich will ich noch die in den genannten Materialien zum Ausdruck kommende Lage in theologischer bzw. genauer: in reformatorischer Perspektive reflektieren. Dabei weitet sich der Horizont noch einmal, insofern hier die Universität als ganze zum Thema wird.

Insgesamt überwiegt also bei meinen Überlegungen die Dimension des „Anspruchs“. Sie müssen vor Ort mit den jeweiligen Verhältnissen und der tatsächlichen Praxis abgeglichen werden. Einzelne Workshops auf der GwR-Jahrestagung 2015 in Schloss Oppurg können dazu herangezogen werden.

1 Kirchliche und staatliche Vorgaben

1.1 Einen ersten Auftakt für die aktuelle Diskussion um die Religionslehrer/innenbildung stellten die „Empfehlungen“ der Gemischten Kommission „Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik“ dar, die 1997 unter dem programmatischen Titel *„Im Dialog über Glauben und Leben“* erschienen. Sie gehen zum einen von einem Missstand an (Evangelisch-) Theologischen Fakultäten aus: „Die gängige Praxis, die Anforderungen an die Lehramtsstudiengänge als quantitative und qualitative Reduktionen der Anforderungen an ein Pfarramtsstudium zu ermitteln, wird der Eigenart der Lehramtsstudiengänge nicht gerecht und verfehlt ihre berufsqualifizierende Ausrichtung“ (Kirchenamt, 1997, S. 22). Zum anderen stellt der Text als Ausgangsbasis einen „Bedeutungs- und Begründungsverlust des Religionsunterrichts“ fest, der mit dem „Bedeutungsverlust der Kirchen“ „korreliert“ (ebd., S. 22). Von diesen beiden spezifischen Problemen der auf ein Lehramt in Evangelischer Religion vorbereitenden Studiengängen her ist wohl auch verständlich, dass die im „Dialog“-Dokument geäußerten, grundsätzlichen Reformvorschläge der allgemeinen Diskussion um die Reform der Lehramtsstudiengänge im Zuge des Bologna-Prozesses vorausgingen – und dadurch auch den Zugang zu dieser erschwerten.

Liest man heute – fast zwanzig Jahre später – die in dem Dokument der Gemischten Kommission vorgenommenen Analysen, so wird man deren nach wie vor bestehende Aktualität kaum bestreiten können. So konstatiert der Text für die Studierenden: „Die traditionelle Segmentierung des Studiums in theologische Disziplinen überfordert häufig die Anfängerinnen und Anfänger“ (ebd., S. 34). Positiv werden u.a. – auch dies nach wie vor aktuell – als „Prinzipien eines integrativen Lehramtsstudiengangs“ genannt: „Subjektbezug“, „Didaktische Strukturierung und Elementarisierung“, „Exemplarisches Lernen“, „Theologisches Arbeiten in kontextuellen Bezügen“, „Problemorientierung“, „Erfahrungsorientierung“, „Interdisziplinäres Arbeiten in der Theologie“, „Interdisziplinäres Arbeiten mit anderen Wissenschaften“, „Studentische Mitwirkung bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen“ (ebd., S. 78–83). Insgesamt sollen die Lehramtsstudiengänge auf eine „Religionspädagogische Kompetenz“ zielen, verstanden als „die Fähigkeit ..., die unterrichtlichen und erzieherischen Aufgaben des Religionsunterrichts theologisch sachgemäß und schülerorientiert wahrzunehmen“ (ebd., S. 47, im Druck teilweise kursiv). Verstärkte Dringlichkeit für den gesamten theologischen Lehrbetrieb erhalten diese Forderungen durch die – vom Wissenschaftsrat 2010 konstatierte – Tendenz der Entwicklung der Theologie(n) vom Erst- zum Zweit- bzw. Drittfach (Wissenschaftsrat, 2012, S. 27).

1.2 Die Folgezeit bestimmt der anlässlich der Feierlichkeiten zum 900-jährigen Bestehen der Universität zu *Bologna* 1988 mit der „Magna Charta Universitatum“ angestoßene, bildungspolitisch zehn Jahre später mit der sog. Sorbonne-Erklärung initiierte Reformprozess der Universitäten. Damit wurde ein ganz neuer Kontext eröffnet. Ziel dieses Prozesses war – und ist – die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraumes, wobei die Steigerung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit das wohl entscheidende Movens war. Um dies zu erreichen, wurden sechs Maßnahmen beschlossen:

- „die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse,
- die Einführung einer gestuften Studienstruktur (schließlich in drei Stufen: Bachelor, Master, Promotion), deren Absolvent/innen jeweils beschäftigungsfähig sind,
- sowie eines Leistungspunktesystems,
- die Förderung der Mobilität,
- die Förderung der Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung,
- sowie die Förderung der europäischen Dimension im Hochschulwesen.“ (Grethlein & Kregel, 2011, S. 105)

Vor allem die formalen Anregungen werden in den 2008 erschienenen neuerlichen „Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums“ aufgenommen, die unter der Überschrift „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ erschienen. Entsprechend der allgemeinen hochschulpolitischen Entwicklung liegen diesem Text die seit 2004 von der Kultusministerkonferenz verwendete Terminologie² von Kompetenzen und Standards zu Grunde.³ Dieses Dokument stellt dadurch einen konzeptionellen Fortschritt dar, dass es nicht nur das Studium, sondern alle drei Ausbildungsphasen in den Blick nimmt (Kirchenamt, 2008, S. 5). Auch markiert es eingangs gewisse Spannungen zwischen dem bis dahin die Evangelische Religionspädagogik bestimmenden Bildungsbegriff und dem Konzept der Kompetenzdidaktik (ebd., S. 15), ohne dass dies aber in den inhaltlichen Ausführungen eine Rolle spielt. Als Leitkompetenz wird jetzt die „theologisch-religionspädagogische Kompetenz“ herausgestellt. „Theologisch-religionspädagogische Kompetenz meint dabei die Gesamtheit der beruflich notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, der Bereitschaft und berufsethischen Einstellungen, über die ein Religionslehrer bzw. eine -lehrerin verfügen muss und die es ihnen ermöglicht, mit der Komplexität von beruflichen Handlungssituationen konstruktiv umzugehen, d.h. religionspädagogisch handlungsfähig zu sein.“ (ebd., S. 16, ohne Kursivsetzung im Original). Bei der näheren Beschreibung der daraus bzw. den fünf „grundlegenden Kompetenzen“ abgeleiteten (zwölf) Teilkompetenzen fällt auf, dass die merkwürdige Attribution „theologisch-religionspädagogisch“ nicht zufällig ist. Vielmehr werden für das Studium durchgehend „theologische“ und „religionspädagogische“ Standards unterschieden, während für die beiden weiteren Ausbildungsphasen noch „berufspraktische Standards“ hinzutreten.⁴ Das Integrationsbemühen des vorausgehenden Dokuments „Im Dialog über Glauben und Leben“ ist hier also aufgegeben. Genauere Lektüre

² „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ vom 16.12.2004 (vgl. Kregel, 2011, S. 150–151).

³ Vgl. genauer auch zur Rezeption der von der Gesellschaft für Fachdidaktik formulierten Standards Rothgangel, 2008, S. 153–154.

⁴ Zu einer Unausgeglichenheit im Text vgl. Grethlein, 2013, S. 33, Anm. 23.

zeigt, dass im Wechsel von „religionspädagogischer“ zu „theologisch-religionspädagogischer Kompetenz“ keineswegs die Theologie an Gewicht gewinnt. Vielmehr fehlt bei den inhaltlichen Bestimmungen der Leitkompetenzen jeder explizite Bezug auf Theologie. Auch die 1997 noch selbstverständlich eingespielte Konzentration von „Theologie“ auf „das biblische Zeugnis im Kontext lebensgeschichtlicher, gesellschaftlicher und kirchlicher Erfahrungen“ (Kirchenamt, 1997, S. 47) sucht man in dem Nachfolgetext vergeblich. Dies kommt wohl nicht von ungefähr, sondern spiegelt einen Grundzug der Kompetenzdidaktik, nämlich ihre hohe Formalität und damit inhaltliche Un- bzw. Unterbestimmtheit (Schröder, 2010, S. 40).

1.3 Mittlerweile erhielten diese Impulse eine staatlich approbierte Fassung in dem *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008* und dessen unter Einbeziehung der Erfordernisse inklusiven Unterrichts erfolgter Fortführung vom 09.10.2014. Er fasst die doch eher diffusen zwölf Teilkompetenzen des Papiers der Gemischten Kommission in sieben Kompetenzen zusammen. Inhaltlich eine deutliche Akzentverschiebung ist, dass jetzt als erste der Teilkompetenzen die „fachwissenschaftliche Kompetenz“ aufgeführt wird (Konferenz, 2014, S. 41). Auch sonst ist die Ausblendung von Theologie jetzt korrigiert. Dazu ist dem Katalog der Kompetenzen eine Liste der „Studieninhalte“ beigegeben, der eine Erweiterung des in der Sekundarstufe I Erarbeiteten im Studiengang für das Lehramt am Gymnasium/Sekundarstufe II vorsieht. Damit ist die dem kompetenzdidaktischen Ansatz implizite Formalisierung aufgehoben. An die Seite der Kompetenzen tritt unvermittelt ein herkömmlicher Stoffplan.

Ein Vergleich mit den analogen Ausführungen zu Studiengängen in Katholischer Religion/Theologie zeigt einige interessante Besonderheiten, u.a.: Bei der „Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz“, die im evangelischen Bereich als zweite, im katholischen erst als vierte Teilkompetenz aufgeführt wird, steht die „Auseinandersetzung mit der eigenen Lebens- und Glaubenspraxis“ (ebd., S. 41) für evangelische Studierende an der Stelle, wo für ihre katholischen Kommiliton/innen der „bischöfliche Auftrag“ (ebd., S. 43) genannt wird. Inhaltlich stellen auf evangelischer Seite „Ökumene, Weltreligionen und Weltanschauungen“ einen eigenen Bereich dar, der in den katholischen Ausführungen erheblich knapper unter „Systematische Theologie“ subsumiert wird. Umgekehrt verweisen die katholischen Ausführungen auf „Praktische Theologie und Fachdidaktik“ (ebd., S. 44), während der evangelische Text nur „Religionspädagogische Grundfragen und Didaktik des Religionsunterrichts“ (ebd., S. 42) nennt. Die im katholischen Stoffplan genannte „Liturgiewissenschaft“ und „Formen gottesdienstlicher feiern“ (ebd., S. 44) fehlen dementsprechend bei den Inhalten des Evangelischen Religionsunterrichts. Allerdings sollten diese Differenzen nicht zu stark gewichtet werden, da der kultusministerielle Text ausdrücklich nur „einen Rahmen der inhaltlichen Anforderungen für das Fachstudium“ benennt, zu dem noch „zusätzliche Anforderungen“ hinzutreten können (ebd., S. 2, ohne Kursiv- und Fettdruck im Original).

Auf jeden Fall bezeichnen die sieben, von der Kultusministerkonferenz für die beiden Religionslehren beschlossenen Teilkompetenzen ein klares Anforderungsprofil: „fachwissenschaftliche Kompetenz“; „Rollen- bzw. Selbstreflexionskompetenz“; „Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz“; „theologisch-didaktische Erschließungskompetenz“; „Gestaltungskompetenz“; „Dialog- und Diskurskompetenz“; „Entwicklungskompetenz“.⁵ Sie sind „eine Grundlage für die Akkreditierung und Evaluierung

⁵ Lediglich die Reihenfolge der Teilkompetenzen differiert zwischen den beiden Konfessionen.

von lehramtsbezogenen Studiengängen“ (ebd.), haben also Rechtsverbindlichkeit, obgleich sich hier mit Niklas Luhmann nahe legt: „Beobachtet man das jeweils reformierte System, hat man den Eindruck, dass das Hauptresultat von Reformen die Erzeugung des Bedarfs für weitere Reformen ist.“⁶

2 Schulpädagogische Anforderungen

Zwar kann Schule als ein eigenes System rekonstruiert werden, doch steht sie sowohl politisch und kulturell als auch durch ihre Akteure in enger Wechselwirkung mit anderen Systemen.⁷ Von daher ergeben außerschulische Veränderungen neue Anforderungen für die Gestaltung von Schulen. Zwei scheinen mir davon für den Religionsunterricht und damit die Aufgabe der Religionslehrer/innen(aus)bildung besonders wichtig.

2.1 *Veränderungen in den Familien*, vor allem durch die zunehmende Erwerbstätigkeit beider Elternteile und die wachsende Zahl von in häuslicher Gemeinschaft mit nur einem Elternteil aufwachsenden Kindern, stellen Schule vor neue Herausforderungen. Vielerorts wird darauf durch den Ausbau von Ganztagschulen bzw. weit in den Nachmittag hinein vorgehaltenen Betreuungsangeboten im Rahmen von Schule reagiert. Dadurch gewinnen traditionell unter dem Begriff Schulleben, neuerdings auch mit Schulkultur benannte Kommunikationen an Bedeutung. Sie haben eine Gemeinsamkeit darin, dass sie im Sozialraum der Schule platziert, aber kein Unterricht sind. Pointiert – mit Maria Fölling-Albers – formuliert: Der Prozess der „Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit“ (Fölling-Albers, 2000, S. 118–131) geht weiter.

Der Religionsunterricht ist von dieser hier nur andeutungsweise skizzierten, in verschiedenen Regionen und Schulformen unterschiedlich weit fortgeschrittenen Entwicklung auch inhaltlich tangiert. Er hatte durch die nicht nur über den Bereich der Schule hinausweisenden Inhalte, sondern auch durch seinen Bezug auf außerschulische Institutionen und Organisationen wie die Kirchengemeinde oder die Landeskirche stets eine besondere Stellung im Schulleben. Nicht von ungefähr schloss dieser Begriff bei seinem wohl erstmaligen Gebrauch durch Friedrich Fröbel pädagogisch unmittelbar an das Verhältnis des Kindes zu Gott und bei seiner schulpädagogischen Ausformung durch Carl Gustav Scheibert direkt an die liturgische Praxis der Schulandacht an.⁸ Es dürfte nicht zufällig sein, dass sich seit etwa fünfzehn Jahren im Kontext diesen sich letztlich der „spätmodernen Individualisierung“ (Meyer-Blanck, 2014, S. 445) verdankenden Veränderungen von Schule die sog. Schulseelsorge als innovativer Bereich ausbildet, oft von Religionslehrer/innen wahrgenommen (vgl. Kirchenamt, 2014, S. 115–119).

Allerdings fällt auf, dass auch in den neuesten „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ diese Dimension im Bereich der Evangelischen Religionslehre keine Berücksichtigung findet.

2.2 Etwas anders verhält es sich beim schulreformerischen Ansatz der *Inklusion*. Hierzu trug die kultusministerielle Überarbeitung von 2014 einige Merkposten ein. So weisen die Ausführungen zur „Wahrnehmungs- und Diagnosekompetenz“ sowie zur

⁶ Zitiert nach Rothgangel, 2008, S. 159 (der noch auf den breiteren Kontext von Luhmanns Skepsis gegenüber erziehungswissenschaftlichen Modellen hinweist).

⁷ Zum dahinter stehenden schultheoretischen Ansatz vgl. Fend, 2006, S. 123–167.

⁸ Vgl. mit genauen Belegen Grethlein, 1989, S. 198–200.

„Gestaltungskompetenz“ kurz auf diesbezügliche inklusionspädagogische Herausforderungen hin (Konferenz, 2014, S. 41).⁹ Allerdings erscheint fraglich, ob damit der grundlegende inklusionstheoretische Ansatz erfasst ist, insofern dieser eine pädagogische „Querschnittsaufgabe“¹⁰ und keine in zwei Teilkompetenzen zu absolvierende Vorhaben darstellt. Zum einen wäre es gewiss religionspädagogisch wichtig, die Spannung zwischen dem für den Bologna-Prozess grundlegenden Ziel der Wettbewerbsfähigkeit und dem Heterogenität als wertvoll einschätzenden Inklusionskonzept zu bearbeiten. Theologisch stellt sich dabei die Frage nach einem angemessenen Verständnis von Behinderungserfahrungen.¹¹ Zwar liegen bereits diesbezügliche vor allem ethisch und diakoniewissenschaftlich ausgerichtete Studien vor,¹² doch steht deren religionspädagogische und dann hochschuldidaktische Rezeption und Weiterentwicklung noch weitgehend aus. Zum anderen erfordert ein inklusiver Unterricht bestimmte Formen der Kooperation, die die herkömmliche Lehrer/innenrolle übersteigen. Dies bezieht sich nicht nur auf das Team-Teaching, sondern auch auf vielfältige Sitzungen und Gespräche im Umfeld des Unterrichts, um sich etwa mit Sonderpädagog/innen abzusprechen oder auch Konflikte zu lösen. Eine besondere Herausforderung stellen dabei Schüler/innen dar, die bzw. deren Eltern aus einem anderen Kulturkreis kommen.¹³

3 Religionsdidaktische und -pädagogische Anforderungen

In andere Gefilde führt eine Durchsicht der aktuellen religionsdidaktischen und -pädagogischen Diskussion.

3.1 Als grundlegend für Religionsdidaktik kann wohl seit der im Kontext der Curriculardidaktik erarbeiteten thematisch problemorientierten Ausrichtung des schulischen Religionsunterrichts die *Schülerorientierung* gelten. Verschiedene Forschungsansätze versuchen seitdem, zu einem besseren Verständnis der Schüler/innen und ihrer Lebenswelt beizutragen. Unter dem Signum einer sog. Kindertheologie¹⁴ und neuerdings auch Jugendtheologie¹⁵ bemühen sich Religionsdidaktiker, den eigenen theologischen Wert kindlicher und jugendlicher Anschauungen und Einstellungen und ihrer Eigenproduktivität herauszuarbeiten.

Über die in dieser Hinsicht schon geleistete Arbeit hinaus, fordern die grundlegenden kommunikativen Veränderungen durch den Siegeszug elektronischer Medien, der mit einer tiefen Kluft zwischen „digital natives“ und „digital immigrants“ einhergeht,¹⁶ die religionsdidaktische Forschung heraus. Der traditionell an der Lektüre von schriftli-

⁹ Bei einem Vergleich mit den Ausführungen zur Katholischen Religion/Theologie fällt auf, dass dort der Begriff der Inklusion fehlt und bei den beiden Kompetenzen lediglich auf die Heterogenität der Schüler/innen hingewiesen wird.

¹⁰ So jetzt „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015)“.

¹¹ Vgl. zum gesamten Themenkomplex Grethlein, 2015b. Eine beeindruckende theologische Klärung liegt mit der Entschließung der Synode, 2014 vor (den Hinweis hierauf verdanke ich Bernhard Dressler).

¹² Einen Überblick über diesbezügliche Diskurse gibt Rieger, 2013.

¹³ Zum generell stärkeren Ineinander von öffentlicher und privater Verantwortung beim Aufwachsen heutiger Kinder vgl. Edelbrock, 2014, S. 255.

¹⁴ Dieses Konzept kann gut anhand des seit 2002 erscheinenden Jahrbuchs für Kindertheologie sowie seiner Sonderbände rekonstruiert werden (Stuttgart 2003ff.). Einen Überblick gibt Zimmermann, 2015.

¹⁵ Einen Überblick gibt Reiss, 2015.

¹⁶ Vgl. hierzu grundlegend Prensky, 2001a, S. 2–6; Ders. 2001b, S. 1–6.

chen Texten und der personalen face-to-face-Kommunikation orientierte Religionsunterricht erfährt durch die Netzkommunikation inhaltlich eine große Bereicherung. Der mittlerweile grundsätzlich pausenlose Zugang ins Netz durch Smartphones und Messenger-Apps bestimmt zunehmend die Kommunikation der Heranwachsenden (Feierabend, Plankenhorn & Rathgeb, 2014, S. 596–607). Daraus resultieren auch neue kommunikative Anfragen hinsichtlich der Veränderungen in der Kommunikation des Evangeliums. So wird z.B. im angelsächsischen Bereich die Frage einer Do-it-yourself- bzw. Online-Communion diskutiert (Grethlein, 2015a, S. 143–144.174.231–232). Ähnliches ließe sich für andere christlich konstitutive Kommunikationsformen zeigen. Schulpädagogisch stellt sich die grundlegende Frage nach den Fähigkeiten, die in dieser neuen kommunikativen Situation in den Schulen zu fördern bzw. zu lernen sind. Wissenschaftler des MIT weisen darauf hin, dass überraschend viele führende IT-Experten wie Larry Page, Sergey Brin (Google), Jeff Bezos (Amazon) und Jimmy Wales (Wikipedia) Montessori-Schulen besuchten (Brynolfsson & McAfee, 2014, S. 196–197). Dass in den kirchlichen und kultusministeriellen Verlautbarungen diese medientheoretisch und -pädagogisch zu bearbeitenden Veränderungen noch nicht im Blick sind, ändert nichts an ihrer lebensweltlichen und damit pädagogischen Bedeutung.

3.2 Auf der anderen Seite ist es unübersehbar, dass der *Gegenstand des Religionsunterrichts* im Fluss ist, wenn man sich nicht materialdidaktisch auf traditionelle Stoffpläne zurückzieht – wie dies die genannte kultusministerielle Verlautbarung vom 9.10.2014 tut. Man könnte den Wandel der sog. religionspädagogischen Konzeptionen sogar als ein Bemühen verstehen, den Inhalt des Fachs genauer zu erfassen:

- „das ‚Wort Gottes‘ präzisiert den Inhalt theologisch, führt aber pädagogisch in erhebliche Spannungen;
- die ‚Überlieferung‘ als hermeneutisch-pädagogische Bestimmung bringt unterrichtspraktisch eine schwierige Textlastigkeit mit sich und ist einseitig auf die gymnasiale Oberstufe als ein Bildungsziel ausgerichtet;
- die ‚Probleme‘ der Heranwachsenden versprechen einen spannenden Unterricht, bezeichnen aber eher ein fächerübergreifendes Prinzip als einen fachlich konturierten Unterricht;
- die ‚Symbole‘ als religionskundlicher Gegenstand überschreiten den rechtlichen Bereich des Religionsunterrichts und enthalten fragwürdige ontologische Implikationen;
- auf dem ‚Schauplatz Religion‘ kann zwar anschaulich religiöse Praxis ‚gezeigt‘ werden, tritt aber die didaktische Grundfrage nach den Inhalten zurück“ (Grethlein, 2012a, S. 327).

Dahinter steht wohl schon das mit der allgemein üblichen Fachbezeichnung gegebene Problem: „Religion“ ist ein schillernder, unklarer Begriff, der sich im 19. Jahrhundert vor allem als (innerprotestantische) Unterscheidungskategorie – zwischen der kirchlichen Lehre und der Einstellung Einzelner – herausbildete (Wagner, 1997, S. 526–545), aber keinen Unterrichtsgegenstand bezeichnet. Theologisch ist ungeklärt, „wie in ein anthropologisches und als solches durchaus ambivalentes, relatives und partikulares Phänomen wie das von Religion und Religionen der Gottesbezug eingezeichnet werden soll, der für die biblischen Traditionen und das Glaubensverständnis des Christentums entscheidend sein dürfte“ (Evers, 2015, S. 10). Empirisch zeigt sich darüber hinaus, dass der Religionsbegriff zunehmend das Erfassen der pluralen

Einstellungen¹⁷ eher behindert als fördert. Soziologen kreieren deshalb zunehmend neue Suchbegriffe wie z.B. „agnostische Spiritualität“ (Wohlrab-Sahr, Karstein & Schaumburg, 2005, S. 153–173).

Demgegenüber habe ich vorgeschlagen, den gegenwärtig in der Praktischen Theologie vermehrt herangezogenen Leitbegriff der „*Kommunikation des Evangeliums*“¹⁸ als Gegenstandsbezeichnung für das Unterrichtsfach zu profilieren. Parallelen zu neuphilologischen Fächern, aber auch zu Musik, Kunst und Sport weisen auf die Schulförmigkeit dieses Vorschlags hin (Grethlein, 2012a, S. 329–330). Dass ein solches Verständnis von Religionsunterricht als einem Sprachunterricht (vgl. grundsätzlich Moran, 1989) in einer auch die ästhetische und ethische Dimension umfassenden Sinn erhebliche Anforderungen an die (Aus)Bildung der Lehrkräfte stellt, liegt auf der Hand. Es wäre zu überlegen, was dann bei „Religion“ den Erfahrungsraum eröffnet, den etwa ein Auslandssemester für Studierende einer neuen Sprache bildet, oder welche Trainingsformen dem Üben auf einem Instrument bzw. dem eigenen Gestalten bei Musik- oder Kunstdidaktik Studierenden oder für das Lehramt Sport Eingeschriebenen entsprechen.

3.3 Weiter sei auf *lernorttheoretische* Bemühungen in der Religionspädagogik hingewiesen. Sie gehen der Tatsache nach, dass sich die Kommunikation des Evangeliums an unterschiedlichen Orten und damit in recht verschiedenen Weisen vollzieht. Vor allem die Überschneidgebiete zur sog. Gemeindepädagogik verdienen Aufmerksamkeit. Dies gilt zum einen angesichts dessen, dass Schüler/innen an gemeindepädagogischen Veranstaltungen wie Kinderbibelwochen oder der Konfirmandenarbeit teilnehmen. Zum anderen erweisen sich z.B. Begehungen von Kirchenräumen als ebenso anregend wie Projekte im Bereich diakonischen Lernens etwa in Form von schulischen Praktika (z.B. Gramzow, 2010). Religionslehrer/innen, die sich solchen Herausforderungen stellen wollen, müssen über den engen Bereich des Unterrichts hinaus blicken sowie Interesse und wohl auch eine gewisse Vertrautheit mit anderen Orten der Kommunikation des Evangeliums gewonnen haben. Der Stoffplan für Katholische Religion/Theologie der „Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ gibt durch seine Ausweitung auf Praktische Theologie die Richtung vor, die hier im Studium einzuschlagen ist.

3.4 Schließlich markiert der Begriff des „*Interreligiösen Lernens*“ ein wichtiges Anforderungsprofil für heutigen Religionsunterricht.¹⁹ Bereits 1983 nannte Udo Tworuschka „interreligiöse Kommunikationsfähigkeit“ als ein Ziel (Tworuschka, 1983, S. 54), heute würde man sagen: eine Kompetenz, die im Religionsunterricht zu lernen ist (Schluß, 2015, S. 87–104). Dies legt zum einen die Tatsache nahe, dass im Zuge allgemeiner Migrationsbewegungen Kinder bereits im Elementarbereich vielfältige Beziehungen zu Gleichaltrigen haben, deren Familie unterschiedlichen Daseins- und Wertorientierungen folgen. Zum anderen sind auch bei Menschen ohne Zuwanderungsgeschichte eine vielfältige Pluralisierung im Bereich der Einstellung zu Wirklichkeit und Leben und daraus resultierende bzw. damit zusammenhängende Praktiken zu beobachten. Dabei werden in einem schülerorientierten Religionsunterricht die tatsächlichen Kommunikationen im Vordergrund stehen und lehrmäßige Formulierungen und Konzepte zu deren Verständnis und u.U. auch Kritik herangezo-

¹⁷ Vgl. z.B. mit einem Schwerpunkt auf den ostdeutschen Verhältnissen Domsgen, 2015, S. 145–164, v.a. S. 146–150.

¹⁸ Vgl. zur Auseinandersetzung hierzu Domsgen & Schröder, 2014.

¹⁹ Zur Sonderthematik des Dialogs zwischen Judentum, Christentum und Islam vgl. Schröder, 2009, S. 205–212.

gen werden. Wahrscheinlich bieten für solche Lernprozesse gemeinsame Feiern in Schulen eine besondere Chance (und Herausforderung). Dabei wird sich zeigen, dass weder abstrakt formulierte theologische Formeln noch eine allgemeine Multikulturalitätsprogrammatische weiterhelfen. Vielmehr geht es um konkrete Verständigungs- und Aushandlungsprozesse der vor Ort beteiligten Menschen, eben um Kommunikationen.

4 Empirische Befunde zu Studierenden und Religionslehrer/innen

Es ist zweifellos eine der erstaunlichen Sachverhalte der Reform der Lehrer/innen(aus)bildung, dass diese weitgehend ohne Bezug auf empirische Daten vorangetrieben wird. Seit meiner Berufung nach Münster 1997 durfte (bzw. musste) ich – manchmal mehr passiv, manchmal auch aktiv – vier bzw. fünf strukturelle Umstellungen in der Lehrer/innenausbildung miterleben: zuerst die Einführung des Stufenlehramtes, dann der Wechsel zu schulformbezogenen Lehrämtern, im Rahmen eines Modellversuchs die Einführung der Bachelor-/Masterstufung, seit Februar 2015 die Einführung des Praxissemesters in den Master-Studiengängen und aktuell die Vorbereitung einer inklusionspädagogischen Erweiterung (und Kürzung anderweitig). Gemeinsam haben diese vor allem politisch begründeten (und durchgesetzten) Reformen eines: Ihnen gingen keine Evaluationen der bisherigen Ausbildungsform voraus. Die nächste Reform erfolgte regelmäßig, bevor ein oder zwei Studentenkohorten den „neuen“ und dann schon wieder überholten Studiengang, geschweige denn das anschließende Referendariat durchlaufen hatten. Allerdings betrifft diese Reformwut lediglich die Struktur der Ausbildung. Vermutlich hat sich in den tatsächlichen Lehrveranstaltungen manchmal nichts oder nur wenig verändert.

Genauere Hinweise zur „*Realität*“ der Lehramtsstudiengänge kann man von Befragungen von Studierenden und gegenwärtig tätigen Religionslehrer/innen erwarten. Allerdings sind die dazu vorliegenden Studien²⁰ verschieden angelegt und damit von unterschiedlichem Aussagegehalt. Im Folgenden stütze ich mich vor allem auf die von Christhard Lück 2009 durchgeführte Befragung an 16 Universitäten von über 1.600 Studierenden, die sich auf ein Lehramt in Evangelischer oder Katholischer Religion(slehre) vorbereiten,²¹ sowie die in zwei Erhebungswellen 2007 und 2009 von Thomas Heller durchgeführte Befragung zum Studienerfolg von 408 Theologiestudierenden an 23 Universitäten.²² Beide Untersuchungen sind nicht im strengen Sinn repräsentativ, machen aber auf einige wichtige Sachverhalte innerhalb der Religionslehrer/innenausbildung aus der Perspektive von Studierenden aufmerksam. Dazu ziehe ich noch an einigen Punkten eine in Göttingen 2012 durchgeführte Befragung von Studienanfänger/innen in einem „religionsaffinen Studiengang“ heran.²³

Eine erfreuliche Grundierung ergibt Lücks Ergebnis einer – gegenüber anderen Fächern – recht hohen Studienzufriedenheit mit Theologie (Lück, 2012, S. 201–202, 206). Es ist jedoch bei diesem wie den folgenden Befunden auf die hohe regionale Prägung im Einzelnen zu achten. Die Studierenden-Population unterscheidet sich je

²⁰ Einen knappen Überblick gibt Lück, 2012, S. 11–13; vgl. auch Rothgangel, 2014, S. 165–176.

²¹ Vgl. zur genauen Durchführung Lück, 2012, S. 25–30.

²² Vgl. zur genauen Durchführung Heller, 2011, S. 131–136.

²³ Vgl. zur genauen Durchführung Schröder, 2013, S. 214–215. Nicht berücksichtigt wurde u.a. wegen der Zuspitzung auf die Sonderproblematik württembergischer Pädagogischer Hochschulen Cramer, 2012.

nach Studienort signifikant z.B. hinsichtlich des Geschlechts, aber auch der Taufe – und damit wohl kirchlicher Sozialisation.²⁴

Gemeinsam scheint den meisten auf das Lehramt in Religion(slehre) Studierenden das Interesse zu sein, „das wissenschaftliche Studium mit ihrem persönlichen Glauben und der eigenen religiösen Praxis in Verbindung zu bringen“ (Lück, 2012, S. 226). Bei konkreten Einstellungen zum und Einschätzungen über das Studium ergeben sich deutliche Differenzen zwischen den einzelnen Schulformen, auf die sich die Studierenden vorbereiten (ebd., S. 228; Heller, 2011). Die recht schematische Trennung in den Stoffkatalogen der Kultusministerkonferenz von 2014 zwischen Lehrämtern der Sekundarstufe I und Lehrämtern an Gymnasien/Sekundarstufe II wird diesem Befund nicht gerecht. Eine jüngst erfolgte Befragung von bereits im Rheinland tätigen Religionslehrer/innen bestätigt diese Differenz nachdrücklich (Lück, 2015, S. 589).

Allerdings ist überall, wenn auch unterschiedlich ausgeprägt, eine Aufgeschlossenheit für Kooperation mit anderen Konfessionen zu verzeichnen (Lück, 2012, S. 229; Ders., 2015, S. 587).

Zwei Problembereiche begegnen in den Befragungen der Studierenden. Zum einen stellen die Sprachanforderungen eine erhebliche Hürde für den Studienerfolg dar. Heller berichtet, dass fast die Hälfte aller ein Lehramtsstudium in Evangelischer Religionslehre Studierenden keine der alten Sprachen auf der Schule erlernt hatte (Heller, 2011, S. 230). Zum anderen stellt Krankheit einen wichtigen das Studium gefährdenden Faktor dar. So misst Heller bei durch Krankheit Belasteten eine über doppelt so hohe Abbruchquote als bei anderen Studierenden (ebd., S. 174). Hier begegnet also massiv ein ungelöstes Inklusionsproblem.

5 Reformatorische Perspektiven

Bis jetzt waren politische bzw. rechtlich relevante, didaktische und pädagogische sowie einige empirische Gesichtspunkte im Blick. Wenn nun abschließend ein theologischer Reflexionsgang erfolgt, entspricht dies zumindest der Geschichte und dem Ansatz reformatorischer Theologie. Denn dieser theologische Aufbruch war von Anfang an eng mit Reflexionen und Reformimpulsen zum Bildungswesen, nicht zuletzt zu den Universitäten verbunden.

5.1 Philipp Melanchthon entwarf 1536 als erfahrener Hochschullehrer in seiner Abhandlung „De laude vitae scholasticae oratio“ ein viel beachtetes Verständnis von Universität. Er beginnt seine Rede: „Zwei Dinge sind es, gegenüber denen die menschliche Natur nichts Besseres und Göttlicheres hat, sicherlich die Wahrheit und die Gerechtigkeit. Deren Erforschung und Entfaltung ist den Schulen (sc. den Universitäten, C.G.) anvertraut.“²⁵ Die Differenz zum Wettbewerbs-Paradigma des Bologna-Prozesses könnte wohl kaum größer sein. Genauer entfaltet Melanchthon diesen Ansatz dahingehend, dass nur durch die Erforschung der Wahrheit – und damit unmittelbar zusammenhängend der Gerechtigkeit – „gutes Leben“ („bene vivendum“; S. 204) möglich ist. Denn nur so können die „Religion gepflegt“ („religiones coli“; S. 204) und die zum Zusammenleben wichtigen Gesetze erlassen und beachtet werden. In-

²⁴ Vgl. anhand von Beispielen Schröder, 2013, S. 216.

²⁵ CR XI, 298: „Duae res sunt, quibus nihil melius ac divinius habet humana natura, videlicet veritas et iustitia. Harum inquisitio et explicatio commendata est scholis.“ (Übersetzung durch Verfasser: Im Folgenden zitiere ich aus diesem Dokument nach dem lateinisch-deutschen Abdruck in: Schmidt, 1989, S. 204–221. Die in Klammern gesetzten Seitenangaben beziehen sich auf diesen Text.)

interessant ist, dass Melanchthon die Universität – und nicht den fürstlichen Hof oder die Kirche – als vorzüglichen Ort der Wahrheit und Gerechtigkeit profiliert. Und er macht dies keineswegs nur abstrakt. Vielmehr rühmt der Gelehrte die „unglaubliche Lust“ („incredibilis voluptas“; S. 216), die die Erkenntnis der Wahrheit „jedem geistig Gesunden“ („omnes sanae mentes“; S. 216) bereitet. In heutiger psychologischer Sprache argumentiert Melanchthon hier mit der intrinsischen Motivation, einem für Lernprozesse und Arbeiten zweifellos wichtigen Faktor, der aber nicht in das Schema einer am „Outcome“ orientierten Didaktik passt. Doch was haben „Lust“, „Wahrheit“ und „Gerechtigkeit“ mit Lehramtsstudiengängen in Theologie zu tun, um deren Kompetenztabellen und Stoffpläne in langen Gremiensitzungen akribisch gerungen wird?

Diese im heutigen bildungspolitischen Diskurs so fremde Worte haben – so meine These – einen Anhalt an der Einstellung der Mehrheit unserer Theologie auf ein Lehramt Studierender. Denn sie bekunden – wie erwähnt – ein hohes Interesse der auf das Lehramt Theologie-Studierenden an der Verbindung von wissenschaftlicher Arbeit und der Klärung eigener Glaubensfragen. Einen ähnlichen Befund bei einer früheren Untersuchung fassten Religionssoziologen – zugegebenermaßen recht schnoddrig – als „egozentrierte theologische Identitätsbaustelle“ zusammen (Feige, Friedrichs & Köllmann, 2007, S. 78). Ich möchte dies positiv als die von Melanchthon für grundlegend und zugleich lustvoll erachtete Wahrheitssuche interpretieren, wobei deren Ausrichtung auf Gerechtigkeit noch besonders zu beachten wäre. Dazu eröffnet das Einspielen der genannten Inklusionsthematik im Studium einen wichtigen Horizont.

Die von der Mehrheit der Studierenden als angenehm empfundene Atmosphäre an Theologischen Fachbereichen bzw. Instituten spiegelt vielleicht noch etwas von der „Lust“ wider, die Melanchthon an der Universität lozierte. Und wer kennt das nicht, die Lust am Gespräch mit Studierenden über gemeinsam Interessierendes, nicht selten jenseits von den vorgesehenen Seminar- und Vorlesungsstunden, Prüfungen und Credit-Points geführt?

Vielleicht bewahren also hier die Studierenden noch etwas, was in kein Kompetenzschema passt und wofür es keine Credit-Points gibt. Dies zu pflegen scheint mir eine über die theologischen Einrichtungen hinausreichende Aufgabe für die gesamte Universität zu sein.²⁶

5.2 Noch in einer zweiten Hinsicht kann eine Erinnerung an reformatorische Einsichten den Horizont weiten und damit Verkürzungen bzw. Verfälschungen der gegenwärtigen Studienreformbemühungen korrigieren helfen. Es geht um die wie selbstverständlich bei den Reformprozessen vorausgesetzte Unterscheidung, ja wohl sogar Trennung zwischen sog. Fachwissenschaft und -didaktik. Schon die Tatsache, dass am Beginn moderner Didaktik mit Jan Amos Comenius und Wolfgang Ratke zwei evangelische Theologen standen, macht historisch auf den engen Zusammenhang von (evangelischer) Theologie und Didaktik aufmerksam (Grethlein, 2007, S. 508–509). Martin Luther verankerte sogar das Lernen ganz fundamental in der biographischen Grundlage christlichen Lebens. So schrieb er im Großen Katechismus: „Darümb hat ein iglicher Christen sein Leben lang zu lernen und zu uben an der Taufe.“ (BSLK 699,27–29; auch 704,47–706,26). Von daher verwundert es nicht, dass der Wittenberger Reformator unter seinen vielfältigen Werken dem Kleinen Katechismus besondere Bedeutung zumaß²⁷ und auch den Gottesdienst in pädagogischer Perspektive sehen konnte (ausführlich Volp, 1994, S. 727–747). Jede Form

²⁶ Ausgeführt finden sich diese Überlegungen in Grethlein, 2012b, S. 43–54.

²⁷ Vgl. WA.B 8,99 (Brief an Capito von 1537).

von Theologie war für ihn an Vermittlung interessiert – im Gegensatz zur gleichsam in sich ruhenden „doctrina sacra“.

Von daher erscheint mir für evangelische Theologie die Unterscheidung von Fachwissenschaft und -didaktik problematisch. Denn sie suggeriert, dass es eine evangelische Theologie geben könnte, die nicht didaktisch interessiert ist. Deshalb verdienen die Reformbemühungen um die Lehramtsstudiengänge im Hause der evangelischen Theologie besondere Aufmerksamkeit, weil in ihnen die Vermittlungsaufgabe, konkret meist in Form von Unterricht, professionsbezogen integriert ist bzw. werden soll. Der zu Recht reklamierte Berufsfeldbezug steht einem jenseits jedes Verwendungszusammenhangs stehenden Verständnis von Theologie als (Fach)Wissenschaft entgegen, das zumindest im Gegensatz zu einem wesentlichen Impuls reformatorischer Theologie steht. Dies gilt besonders, wenn der Berufsfeldbezug nicht nur auf die Tätigkeit in 45- oder 60-Minuten-Takten reduziert wird, sondern die sich im Zuge des skizzierten Wandels in Familien und damit Schule ergebenden Herausforderungen etwa durch Schulgottesdienste oder Schulseelsorge aufgenommen werden.

Literaturverzeichnis

- Boehme, K. (2014). Fächergruppe Religionsunterricht in interreligiöser Kooperation. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 31–44). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2014). *The Second Machine Age. Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*. New York: WW. Norton & Company.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Domsgen, M. & Schröder, B. (Hrsg.) (2014). *Kommunikation des Evangeliums. Leitbegriff der Praktischen Theologie* (APrTh, 57). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Domsgen, M. (2015). Religiöse Pluralität anders wahrnehmen. In H. Schluß, S. Tschida, T. Krobath & M. Domsgen (Hrsg.), *Wir sind alle „andere“*. *Schule und Religion in der Pluralität* (S. 145–164). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dressler, B. (2013). Die Herausforderung der Religionslehrerbildung und das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Theologie. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (StRB 1, S. 45–55). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Edelbrock, A. (2014). Kinder verstehen. Folgerungen eines religionspädagogisch-anthropologischen Blickes für religiöse Bildungsprozesse. In T. Schlag & H.

- Simojoki (Hrsg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern* (S. 253–263). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Evers, D. (2015). Neuere Tendenzen in der deutschsprachigen evangelischen Dogmatik. *ThLZ*, 140, 3–22.
- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeb, T. (2014). Jugend, Information, Multimedia. Ergebnisse der JIM-Studie 2014. *Media Perspektiven*, 12, 596–607.
- Feige, A., Friedrichs, N. & Köllmann, M. (2007). *Religionsunterricht von morgen? Studienmotivation und Vorstellungen über die zukünftige Berufspraxis bei Studierenden der ev. und kath. Theologie und Religionspädagogik. Eine empirische Untersuchung an Baden-Württembergs Hochschulen*. Ostfildern: Grünewald Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fölling-Albers, M. (2000). Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 20, 118–131.
- Gramzow, C. (2010). *Diakonie in der Schule. Theoretische Einordnung und praktische Konsequenzen auf der Grundlage einer Evaluationsstudie* (APrTh, 42). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grethlein, C. (1989). Schulleben und Religionsunterricht. Vorwiegend allgemein-religionspädagogische Überlegungen zu einem schulpädagogischen Thema. *BThZ*, 6, 193–206.
- Grethlein, C. (2007). Theologie und Didaktik. Einige grundsätzliche Verhältnisbestimmungen. *ZThK*, 104, 503–525.
- Grethlein, C. & Kregel, L. (2011). Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf die Evangelische Theologie. *US*, 66, 103–112.
- Grethlein, C. (2012). Der Inhalt des Evangelischen Religionsunterrichts – ein praktisch-theologischer Impuls. *ZPT*, 64, 325–334. [=2012a]
- Grethlein, C. (2012). Wahrheitskommunikation in der Wissenschaft. Zum Beitrag der Theologie zum Projekt Universität. In J. Schröter (Hrsg.), *Die Rolle der Theologie in Universität, Gesellschaft und Kirche. Beiträge des Symposiums der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie vom 17. bis 19. September 2010 an der Theologischen Fakultät der Karls-Universität Prag* (VWGTh, 36, S. 42–54). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. [=2012b]
- Grethlein, C. (2013). Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (StRB, 1, S. 29–44). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Grethlein, C. (2015). *Abendmahl feiern in Geschichte, Gegenwart und Zukunft*, Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. [=2015a]
- Grethlein, C. (im Druck). Zur Bedeutung von Inklusionsprozessen für das Studium Ev. Theologie und für die Berufsfelder in Kirche und Schule. In I. Nord (Hrsg.), *Inklusion im Studium der Ev. Theologie. Grundlagen, Kritik, Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt. [=2015b]
- Haese, B.–M. (2013). Zum Stand des Religionsunterrichts für alle in Hamburg. *ZPT*, 65, 15–24.

- Heller, T. (2011). Studienerfolg im Theologiestudium. Exemplarische Befunde einer deutschlandweiten Panelstudie zur Identifizierung und Quantifizierung persönlicher Bedingungsfaktoren des Studienerfolgs bis zum fünften Semester bei Studierenden der Evangelischen Theologie (Pfarr-/Lehramtsstudiengänge). *StRPPT*, 5.
- Heller, T. & Wermke, M. (Hrsg.) (2013). *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (StRB, 1). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (1997). *Im Dialog über Glauben und Leben. Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2008). *Theologisch-Religionspädagogische Kompetenz. Professionelle Kompetenzen und Standards für die Religionslehrausbildung. Empfehlungen der Gemischten Kommission zur Reform des Theologiestudiums* (EKD Texte 96). Hannover.
- Kirchenamt der EKD (Hrsg.) (2014). *Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2014). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 09.10.2014).
- Kramer, J. (2013). Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde im Land Brandenburg. *ZPT*, 65, 4–14.
- Krengel, L. (2011). *Die Evangelische Theologie und der Bologna-Prozess. Eine Rekonstruktion der ersten Dekade [1999-2009]* (APrTh, 48). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Lück, C. (2012). *Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen* (Forum Theologie und Pädagogik 22). Münster: LIT Verlag.
- Lück, C. (2015). Evangelischer Religionsunterricht heute und morgen. *ThLZ*, 140, 584–590.
- Meyer-Blanck, M. (2014). An Störungen arbeiten. Schulseelsorge als Beitrag zum Menschsein in der Schule. In T. Schlag & H. Simojoki (Hrsg.), *Mensch – Religion – Bildung. Religionspädagogik in anthropologischen Spannungsfeldern* (S. 445–454). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Moran, G. (1989). *Religious Education as a Second Language*. Birmingham/Al: Religious Education Press.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 2–6. [=2001a]
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6. [=2001b]
- Reiss, A. (2015), Jugendtheologie. In *WiReLex*. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100022/> [Zugriff: 21.11.2015].

- Rieger, H.–M. (2013). *Gesundheit. Erkundungen zu einem menschenangemessenen Konzept* (ThLZ.F 29). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M. (2008). Reform der Lehramtsausbildung Religion. Systemtheoretische Perspektive. In J. Hermelink & S. Grotefeld (Hrsg.), *Religion und Ethik als Organisationen – eine Quadratur des Kreises?* (Christentum und Kultur 8, S. 145–159). Zürich: Theologischer Verlag.
- Rothgangel, M. & Schröder, B. (Hrsg.) (2009). *Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Rothgangel, M. (2014). Empirische Befunde zu Religionslehrkräften. In P. Schreiner & F. Schweitzer (Hrsg.), *Religiöse Bildung erforschen. Empirische Befunde und Perspektiven* (S. 165–176). Münster: Waxmann Verlag.
- Schluß, H. (2015). Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz. Konzepte – Probleme – neue Ideen. In H. Schluß, S. Tschida, T. Krobath & M. Domsgen (Hrsg.), *Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität* (S. 87–104). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmidt, G. R. (Hrsg.) (1989). *Melanchthon. Glaube und Bildung. Texte zum christlichen Humanismus*. Stuttgart: Reclam Verlag.
- Schröder, B. (2009). Zur Ausbildung evangelischer Religionslehrerinnen und -lehrer in Deutschland und ihrer Vorbereitung auf den „Dialog“. In B. Schröder, H. H. Behr & D. Krochmalnik (Hrsg.), *Was ist ein guter Religionslehrer? Antworten von Juden, Christen und Muslimen* (Religionspädagogische Gespräche zwischen Juden, Christen und Muslimen 1, S. 205–212). Berlin: Frank & Timme Verlag.
- Schröder, B. (2010). Fachdidaktik zwischen Gütekriterien und Kompetenzorientierung. In A. Feindt, V. Eisenbast, P. Schreiner & A. Schöll (Hrsg.), *Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven* (2. Aufl., S. 39–56). Münster: Waxmann Verlag.
- Schröder, B. (2013). Befragung von Studienanfängern – Perspektiven der Datenerhebung – Rückschlüsse auf Reformen. Das Beispiel einer quantitativen Befragung unter Studienanfängern religionsaffiner Studiengänge in Göttingen im Wintersemester 2011/12. In T. Heller & M. Wermke (Hrsg.), *Universitäre Religionslehrerbildung zwischen Berufsfeld- und Wissenschaftsbezug* (StRB 1, S. 214–222). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Spieß, M. (2014). Biblische Geschichte auf allgemein-christlicher Grundlage in Bremen. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 73–87). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Synode der Evangelischen Kirche von Kurhessen-Waldeck, „Auf dem Weg zur inklusiven Gesellschaft“. URL: www.ekkw.de/medien_ekkw/downloads/ekkw_140929_ausarbeitung_inklusion.pdf [Zugriff: 28.03.2014].
- Tworuschka, U. (1983). Perspektiven einer neuen Islam-Didaktik – vor dem Hintergrund bisheriger Behandlung des Islam in Schulbüchern und Unterrichtsmodellen. In J. Lähnemann (Hrsg.), *Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken – Deutsche, Muslime – Christen* (S. 39–55). Hamburg: eb Verlag.
- Volp, R. (1994). *Liturgik. Die Kunst, Gott zu feiern Bd. 2. Theorien und Gestaltung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Wagner, F. (1997). Religion II. Theologiegeschichtlich und systematisch-theologisch, *TRE*, 28, 522–545.
- Weinhardt, J. (2014). Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht in Baden-Württemberg. In B. Schröder (Hrsg.), *Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur* (S. 19–30). Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag.
- Wohlrab-Sahr, M., Karstein, U. & Schaumburg, Chr. (2005). „Ich würd‘ mir das offenlassen“. Agnostische Spiritualität als Annäherung an die ‚große Transzendenz‘ eines Lebens nach dem Tod. *ZfR*, 23, 153–173.
- Wissenschaftsrat (2012). *Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Theologien und religionsbezogenen Wissenschaften an deutschen Hochschulen* (Drs. 9678-10), Berlin: Wissenschaftsrat.
- Zimmermann, M. (erstellt Januar 2015). *Kindertheologie*. In WiReLex. URL: <https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100020/> [Zugriff: 21.11.2015].

Christian Grethlein, Evang.-Theol. Fakultät der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Universitätsstr. 13-17, 48143 Münster.