

Identität und Kompetenz.

Die Lehrerbildung als Herausforderung an die Theologie

von Hans-Jürgen Fraas

Die Lehrerbildung ist für die theologischen Fakultäten sowohl Herausforderung als auch Gewinn. Sie bedeutet einen Realitätszuwachs und eine Horizonterweiterung, erfordert aber auch strukturelle und hochschuldidaktische Veränderungen, die gleichwohl der gesamten theologischen Studentenschaft zugute kommen. Professor Hans-Jürgen Fraas, Religionspädagoge der Evangelisch-Theologischen Fakultät München, hat seine Abschiedsvorlesung vom 14. Februar 2000 dieser Problematik gewidmet und nach einem geschichtlichen Teil über die Lehrerbildung die wissenschaftliche, die lebensweltliche und die spirituelle Kompetenz künftiger Lehrerinnen und Lehrer herausgearbeitet.

Auf dem Weg politischer Entscheidungen wurde in den späten siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts in Bayern und anderen Bundesländern die Integration der Lehrerbildung in die universitäre Ausbildung vollzogen. Den Fakultäten (nicht nur den theologischen) wurde damit eine von ihnen weitgehend ungeliebte Aufgabe aufoktroziert. Das eingeschlagene Verfahren führte dazu, dass sich das Lehramtsstudium in die vorhandenen Strukturen einordnen musste. Damit war eine reduktive Tendenz verbunden, die sich im Begriff des »nicht vertieften Studiums« deutlich ausdrückt, das man zwangsläufig mit »flach« oder »seicht«, jedenfalls defizitär assoziiert. Angesichts der zurückgehenden Studentenzahlen ist die Lehrerbildung in jüngerer Zeit zu einem tragenden Element vieler Fakultäten und damit aufgewertet worden. Speziell für die theologischen Fakultäten ist sie aber von Haus aus keineswegs ein »opus alienum«, sondern ein historisch gewachsener und sachlich notwendiger Bestandteil.

1. Die Wiedergewinnung der Lehrerbildung für die Theologie

1.1 Historisches

Es kann hier nur in sehr verkürzter Form in Erinnerung gebracht werden, dass historisch gesehen die Pädagogik aus der Theologie, die christliche Erziehung aus dem Katechumenat, das Schulwesen aus den Kloster- und Domschulen hervorgegangen sind, und dass es dann die Reformatoren (Luther und vor allem Melanchthon und dessen Schüler) waren, die das Schulwesen in breiter Form organisiert haben. »Die Geschichte des deutschen Schulwesens ... wurzelt in der Geschichte der christlichen Kirche« (Helmreich

1966, 17), und besonders »die Volksschule ist (wohl) mittelbar eine Folge der Reformation« (Reble 1969, 85).

In Luthers Bildungsbemühungen sind Schule und Kirche, sind Pädagogik und Theologie eng miteinander verflochten. Zwar gilt Erziehung für ihn als ein »weltlich Ding« (WA 34, 1, 415, 26f), das aber im Rahmen der Zwei-Regimenten-Lehre zumal als religiöse Erziehung beide Regimenter dialektisch verbindet. Mit seinem Kleinen Katechismus, der den »gemeinen Pfarrherrn und Predigern« gewidmet ist, wendet Luther sich gleichermaßen an Kirche, Haus und Schule. Wiewohl der Vollzug des Unterrichts für lange Zeit dem Küster anheimfällt, sind es doch die Pfarrer, die mittels Katechismuspredigten und Katechismusexamina das Schulwesen bzw. die Lernprozesse kontrollieren. In seiner »Predigt, daß man die Kinder zur Schule halten solle« (1530) zählt Luther die Ämter auf: »Da ist das Pfarramt, Lehrer, Prediger, Leser, Priester (die man Kaplan nennet), Küster, Schulmeister«. Er sieht also Predigtamt, Lehre und Unterricht in einer engen Beziehung. Am Ende des 18. Jahrhunderts bildet sich die Katechetik als eine eigenständige Disziplin der Theologie aus, wie sich andererseits die Pädagogik als selbständige Wissenschaft von der Theologie emanzipiert. Der erste Lehrstuhlinhaber der neugeschaffenen Disziplin »Pädagogik« 1779 in Halle, Ernst Christian Trapp, ist von Haus aus selbstverständlich Theologe.

Mit der Emanzipation der Pädagogik verselbständigt sich auch die Lehrerbildung. War sie anfänglich, dem kirchlichen Schulwesen gemäß, ein Bestandteil theologischer Ausbildung, so führen die Erziehungsbemühungen der Philanthropen zur Säkularisierung des Schulwesens mit dem Ziel der Staatsschule und eigenständiger Lehrerbildungseinrichtungen (Grethlein 1998, 42). Es kommt zur Gründung von Seminaren für Lehrerbildung, die Lehrerschaft entwickelt sich vom Gehilfentum der Geistlichkeit zu einem professionellen Berufsstand. Das führt zu einer gewissen Rivalisierung: Unter dem zunehmenden Protest der selbstbewusst auftretenden Lehrerschaft gegen den kirchlich-konfessionellen Charakter des Religionsunterrichts tritt am Ende des 19. Jahrhunderts (ebd., 42) eine allgemeine sittlich-religiöse Erziehungslehre als »Religionspädagogik« neben die Disziplin der Katechetik, die an den theologischen Fakultäten auf den Konfirmandenunterricht hin ausgerichtet ist und (ungeachtet des theologischen Charakters der einzelnen Fakultät) das »Eigentliche« einer christlich-konfessionellen Erziehung den Pfarrern vorbehält.

Friedrich Niebergall hat 1911 diese Polarisierung von Katechetik und Religionspädagogik inhaltlich auf den Punkt gebracht: Mit dem Bewusstwerden der Differenz zwischen kirchlichem und schulischem Unterricht trete die geschichtliche Orientierung in Konfrontation zur psychologischen, der Intellektualismus zur Erfahrungsorientierung des Lehrens, die Vorordnung des Stoffes zu den Interessen des Kindes, der Vorrang der Lehre zu dem des Lebens (Niebergall 1922). In der 5. und 6. der Thesen des Zwickauer Manifests der sächsischen Lehrerschaft von 1909 heißt es: »Die Volksschule hat systematischen und dogmatischen Unterricht abzulehnen... Der religiöse Lehrstoff ist nach psychologisch-pädagogischen Grundsätzen neu zu gestalten...«. Der pädagogische Streit um den Charakter der religiösen Erziehung, die sich die Lehrerschaft gleichwohl prinzipiell nie nehmen lässt, entspricht der allgemein-gesellschaftlichen Tendenz der Zeit, wie sie Friedrich-Wilhelm Graf charakterisiert), nämlich als Streit »um das Verhältnis von konfessio-

nellem Kirchenglauben und allgemeiner, humanitärer, vernünftiger Religion« (Graf 1990, 16).

Die (Wieder-)Eingliederung der Religionspädagogik in die Theologischen Fakultäten ist nun nicht als anachronistischer Griff der Theologie nach der Pädagogik misszuverstehen, wie das kurzzeitig unter dem Einfluss der Dialektischen Theologie in der Evangelischen Unterweisung der 50er Jahre zumindest von außen gesehen den Anschein haben konnte und eine neue pädagogische Protestbewegung verursachte; wohl aber geht es um die Rückgewinnung der pädagogischen Dimension für die Theologie.

1.2 Der Religionsbegriff

Mit der Reintegration der Religionslehrerbildung und der Religionspädagogik in die Theologie ist zugleich ein sachbezogener Prozess angesprochen, nämlich die Reintegration des nachauflärerischen Religionsbegriffs in seinen historisch-systematischen Ursprungszusammenhang. Der Religionsbegriff der Religionspädagogik, wie sie sich im Gefolge der Aufklärung etablierte, beruhte auf einer Abstraktion im Sinn eines anthropologisch-allgemeinen religiösen Phänomens im Gegensatz zum konfessionstheologisch Besonderen. Der Akzent der Religionspädagogik verlagert sich von den »positiven Glaubenswahrheiten« weg hin zur Persönlichkeit des Schülers als eines »homo religiosus«, von der Dogmatik hin zur Anthropologie (Nastainczyk 1998, 97).

Mit dem Ende des Liberalismus kehrte die Religionspädagogik, unter dem Einfluß der Dialektischen Theologie, zum konfessionellen Religionsunterricht und zur konfessionellen Lehrerbildung zurück. Religionsunterricht galt als »Kirche in der Schule« mit Verkündigungsaspekt. »Nie wieder Religionsunterricht«, hieß die Parole (statt dessen sprach man von Evangelischer Unterweisung) – eine Konzeption, die sich konsequent in der zwangsläufig gesellschaftsfernen »Christenlehre« der späteren DDR erhalten hat. Während die »Evangelische Unterweisung« die Spannung zwischen Kirche und Schule letztlich zugunsten der Kirche aufhob (Grethlein 1998, 128), damit aber heftig umstritten war, wurde seit den 60er Jahren die volle theologische Verantwortung für die Religionspädagogik zurückgewonnen, ohne die pädagogisch-anthropologische Verantwortung damit aufzugeben. Voraussetzung dafür war eine theologische Orientierung, die sich neu und unvoreingenommen der Religionsthematik öffnete und vornehmlich auf der Basis der Theologie Paul Tillichs der Religionspädagogik die Möglichkeit bot, mittels der Korrelationsmethode Alltagssituation des Schülers und Offenbarungstheologie in ein dialektisches Verhältnis zu bringen, dass andererseits die Einsicht pädagogisch begründet und vermittelt werden konnte, dass religiöse Lernprozesse wesensmäßig eine existentiell-konfessorische Haltung intendieren bzw. voraussetzen, die ihrerseits eines »gesellschaftlichen Widerlagers« (Gerhard Schmidtchen) im Sinn einer gewissen konfessionellen Gemeinschaftsform bedarf. Im vorliegenden kulturgeschichtlichen Kontext bedeutet das die christliche bzw. christentumsgeschichtliche, mithin kirchliche Ausrichtung der Religionspraxis. Die Reintegration der Religionspädagogik in die theologischen Fakultäten bildet den Schlussstein dieser Entwicklung, indem sie die alte Doppelung von Katechetik und Religionspädagogik und damit die Polarisierung von konfessioneller Positionalität

und alltagsreligiöser Liberalität dadurch aufhebt, dass sie sich in die Fakultätstheologie selbst verlagert.

Die Religionspädagogik versteht sich heute als *Verbundwissenschaft*. Als solche schlägt sie die Brücke zwischen Theologie und Pädagogik. Sie betont innerhalb der Theologie den anthropologischen Ansatz bei der zeitgenössischen Religiosität des Menschen, vertritt aber zugleich gegenüber der Pädagogik die Erkenntnis, dass diese Anthropologie auf dem Boden biblischen Denkens gewonnen ist.

Die Religionslehrerbildung erfordert die dialektische Verschränkung von (positioneller) Kirchlichkeit und (liberaler) Religionspraxis in der Lebenswelt und damit die Verschränkung von konfessioneller Positionalität und alltagsreligiöser Liberalität innerhalb der Theologie. Diese Bipolarität beschreibt Falk Wagner: »Ihrer doppelten Aufgabenstellung als binnentheologischer Offenbarungstheologie und extern bezogener natürlicher Theologie kommt die Theologie dadurch nach, daß sie die Inhalte der christlichen Religion so rekonstruiert und formuliert, daß sie von vornherein für die soziokulturelle Lebenswelt kommunikel sind, durch die sich die Religionspraxis bedingt weiß« (Wagner 1990, 241).

1.3 Die Integration unter dem Gesichtspunkt der Berufsfeldorientierung

Es ist gute protestantische Tradition, die Theologie als »sapientia practica« zu verstehen. Dieser Bezug auf die Lebenspraxis in ihrer Vielfalt drückt sich zunächst in der Pluralität der Berufsfeldorientierung aus. Für Schleiermacher besteht das im Theologiestudium intendierte Berufsfeld in Kirchenleitung bzw. Kirchenregiment, also im Pfarramt. Allerdings ist diese Vorstellung schon bei ihm dynamisch angelegt: »Je mehr sich die Kirche fortschreitend entwickelt, und über je mehr Sprach- und Bildungsgebiete sie sich verbreitet, desto vielteiliger organisiert sich auch die Theologie« (Pannenberg 1974, 7). Durch die Lehrerbildung wird das Berufsfeld der Theologie differenziert, wie sich das in der Unterteilung »Theologiestudium – Pfarramt/Lehramt« ausdrückt. Schleiermachers Konzept ist zunächst ein Konzept für die Pastorenkirche (Jetter 1967, 463) in einer kirchlich geprägten Gesellschaft. Wenn das Lehramt unter die Aufgabe der Kirchenleitung subsumiert wird, könnte das bedeuten, dass wir uns wiederum der Auffassung der »Evangelischen Unterweisung« nähern, nach der Religionsunterricht als »Kirche in der Schule« definiert wurde und der Lehrer eine pfarramtliche Funktion ausübte. Damit würde in den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen die Brückenfunktion der Religionspädagogik zwischen Kirche und Gesellschaft zugunsten ihrer einseitigen Bindung an die Kirche aufgehoben. Aber die Pastorenkirche »entspricht den Notwendigkeiten im Übergang zum 21. Jahrhundert nicht mehr«, wie Wolfgang Huber in seinem Buch über die Kirche in der Zeitenwende 1999 feststellt (Huber 1999, 256). Das herkömmliche Pfarramtsstudium kann dann nicht mehr der ausschließliche Orientierungsrahmen für das Theologiestudium als solches sein, wie das auch das Positionspapier der »Gemischten Kommission der EKD zur Reform des Lehramtsstudiums« folgert (Im Dialog über Glauben und Lernen 1997, 22). Vielmehr ist von einer Pluralität gleichberechtigter Studienwege auszugehen, entsprechend den unterschiedlichen Arbeitsfeldsituationen. Studienziel ist die Handlungskompetenz im jeweiligen Berufsfeld.

Die beiden Berufsfelder »Kirche« und »Schule« stehen aber von ihrem Tätigkeitsprofil her keineswegs isoliert und fremd nebeneinander. Das Lehramtsstudium kann durchaus positiv auf das Pfarramtsstudium zurückwirken, um so mehr, als dem Pfarrer/der Pfarrerin auch eine Lehrfunktion zufällt (sie/er muss nicht nur Konfirmandenunterricht, sondern auch – in Bayern und anderen Bundesländern – RU an den öffentlichen Schulen geben) und religiöse Lernprozesse sich nicht nur im Unterricht vollziehen, sondern auch im Gottesdienst, im seelsorgerlichen Gespräch usw. – Religionspädagogik weitet sich zu einer Theorie religiöser Lernprozesse aus, die im RU als expliziter Lernveranstaltung lediglich gipfelt.

Andererseits üben Lehrerin und Lehrer zumindest einen Teil der pastoralen Funktionen aus, z.B. in der Gestaltung von Schulgottesdiensten oder in seelsorgerlichen Gesprächen mit dem einzelnen Schüler. Im Sinn der unterschiedlichen Akzentuierung bei gleichzeitig partieller Überschneidung des Aufgabenfeldes darf es kein bloß additives und weitgehend befremdetes Nebeneinanderher der beiden Studiengänge geben, sondern ist der Dialog das Ziel, das Miteinander- und Voneinanderlernen (ebd. 92). Aber diese Ausdifferenzierung bzw. Verschränkung der Tätigkeitsfelder umfasst die heutige gesellschaftliche Wirklichkeit noch nicht voll. Die von Falk Wagner beschriebene Bipolarität von Offenbarungstheologie und religiöser Lebenswelt erweitert den Horizont auf die Lebenswelt hin, die nun wohl in einem allgemeinen Sinn christlich, nicht aber im engeren Sinn kirchlich geprägt ist.

Theologie als die wissenschaftliche Selbstreflexion des christlichen Glaubens (des Glaubens an die in der Jesusgeschichte kulminierende Zuwendung Gottes zum Menschen) ist eine Manifestation dieses Glaubens. Die geschichtliche Gestalt des Glaubens ist an die Kirche gebunden, reicht aber in der neuzeitlichen Situation weit über die Kirche hinaus. Damit erweitert sich das Spektrum der Theologie auf das Christentum in seiner dreifachen Gestalt, wie sie Dietrich Rössler beschrieben hat, ausdifferenzierbar als kirchliches, gesellschaftliches und privates Christentum (Luther sprach von Kirche, Schule und Haus). Joachim Matthes schreibt schon 1985 davon, »daß es nicht nur eine kirchliche, sondern auch eine gesellschaftliche Wirklichkeit von christlicher Religion (oder... Christentum) gibt...« (Matthes 1985, 153). Religionsunterricht bzw. Religionspädagogik und Lehrerbildung als ein Teil des öffentlichen Schulwesens stellen ein Bindeglied zwischen kirchlichem, gesellschaftlichem und privatem Christentum dar – sie bilden gewissermaßen die Mitte zwischen innerkirchlichen und denjenigen gesellschaftlich-alltagsweltlichen Tätigkeitsfeldern des Theologen, wie sie sich im Kulturbereich, im Bereich der Bildung im weiteren Sinn oder auch der Wirtschaft in zunehmendem Maß neu ergeben.

Wenn denn theologische Kompetenz heute auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen gefragt ist, so darf sich aber die universitäre Theologie nicht einseitig von ihrem Außenfeld her definieren, wenn sie nicht ihre Einheit aufs Spiel setzen und ihre tragende Klientel (nämlich den Pfarrernachwuchs) verlieren will. Denn ohne die spezifischen Berufsfelder würde die weitgefaste »gesellschaftliche Bedeutung der akademischen Theologie von innen her austrocknen« (Scheliha 1997, 354). Die gewonnene dialektische Verschränkung von konfessioneller Positionalität und Liberalität darf nicht zugunsten einer

neuerlichen Polarisierung aufgehoben werden, wobei dann diesmal die Liberalität der Theologie, die Konfessionalität etwa den kirchlichen Hochschulen zufiele. – Vielmehr ergeben sich drei ineinander verschränkte Bereiche des Theologiestudiums, erstens das Pfarramt, zweitens (zahlenmäßig heute vorherrschend) das Lehramt, drittens (für gesellschafts-spezifische Aufgaben im weiteren Sinn) der Magisterstudiengang.

1.4 Die Bildungsfunktion der Theologie

Die spezifischen Aufgaben des Religionspädagogen sind vom Bildungsbegriff her beschreibbar. Mit der Erneuerung der Bildungsdiskussion seit den achtziger Jahren tritt auch der theologische Bezug des Bildungsbegriffs neu ins Bewusstsein, der in der deutschen Mystik wurzelt, also von Grund auf religiös konnotiert ist. Das wird nicht nur in theologischer Perspektive (Wolffhart Pannenberg 1977), sondern auch in pädagogischer Hinsicht ausformuliert, wenn Jürgen Oelkers im Anschluss an Fritz Osterwalder die moderne Pädagogik als eine Geburt aus dem protestantischen Dogma bezeichnet (Oelkers 1992, 185f).

Durch die Lehrerbildung wird das Gespräch zwischen Theologie und Pädagogik aktiviert und damit die Bildungsproblematik der Theologie zurückgewonnen. Wenn Bildung in der Selbstausslegung und humanen Gestaltung der Persönlichkeit besteht, dann gehört das Bewusstwerden des Grundes, der Grenzen und der Konstitutionsbedingungen der Persönlichkeit, also die Religionsthematik, unabdingbar zum Bildungsgeschehen hinzu. Die Universität ist die Stätte der Selbstausslegung des humanen Geistes. Sie hat nicht nur für bestimmte Berufe zu befähigen, sondern sie hat selbst Anteil am Bildungsprozess; sie ist selbst Bildungs- und Sozialisationsanstalt. Der Beitrag der Theologie am universitären Geschehen liegt darin, die Offenheit zur Transzendenz auf dem Boden der christlichen Tradition zu repräsentieren und anzumahnen. Sie dient damit der Persönlichkeitsbildung, indem sie (ungeachtet oder gerade angesichts der Rede von der Patchworkidentität) die Frage nach dem transzendentalen Integrationsprinzip der Persönlichkeit bearbeitet. Insofern ist das Studium überhaupt und das Theologiestudium im Besonderen selbst als Bildungsprozess zu verstehen. Das heißt, dass die Aufgabe der Theologie über das Berufsfeldspezifische hinaus geht. Was auf der Ebene der Bildungsanstalt Schule der Religionsunterricht ist, ist auf der Ebene der Universität die Theologie. Religionsunterricht und Theologie haben jeweils eine vergleichbare spezifische Bildungsaufgabe.

Die Bildungsaufgabe der Universität jenseits der berufsspezifischen Ausbildung schlägt sich im Bereich des Studium Generale für die gesamte Studentenschaft nieder, für die akademische Welt überhaupt oder auch für das Seniorenstudium. Im erziehungswissenschaftlichen Bereich konkretisiert sich das in der Beteiligung der Theologie am erziehungswissenschaftlichen (sog. ES-) Studium. Nach Peter Glotz gibt es »ein Interesse gerade des säkularisierten Staates an der Wertevermittlung durch die Theologie an den Universitäten und den RU in der Schule. Denn beides hängt zusammen«, und zwar »nicht nur, weil eine der wichtigsten Aufgaben der Theologie die Ausbildung von Religionslehrern ist« (Timm 1999, 38).

Im Lehramtsstudium gelangt somit beides zur Synthese. Theologie im Studium Generale bzw. im erziehungswissenschaftlichen Bereich zielt auf Identität, im Rahmen des Fachstudiums auf berufsfeldbezogene Kompetenz. Beide greifen ineinander.

2. Die Auswirkungen auf die Organisationsform des Theologiestudiums

Die Religionspädagogik bildet in ihrer Brückenfunktion zwischen Binnentheologie und Erziehungswirklichkeit bzw. zwischen Kirche und Alltagswelt eine Herausforderung an die Gesamtheologie, die sich auf die theologische Ausbildung auswirken muss. Die Gesellschaftsbezogenheit des religionspädagogischen Handelns impliziert die Integration theologischer und humanwissenschaftlicher, fachwissenschaftlicher und didaktischer Elemente im Gegensatz zu einseitig fachimmanenten Gesichtspunkten (Dialog 1997, 48).

Genau da liegt aber das Problem: Unter der Überschrift »Lehrer lernen das Falsche« veröffentlichte die »Zeit« am 7. Februar 1997 ein Plädoyer gegen die Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung. Der berufsspezifische Bezug bleibe in der Ausbildung weitgehend der Intuition bzw. ihren Alltagstheorien der Lehrer überlassen.

Für die Pfarrer wird die Situation ähnlich geschildert. »Die Kirche braucht *Pfarrer*, die theologischen Fakultäten bilden aber *Theologen* aus« (Schieder 1999). Beide Berufsgruppen stehen vor dem Problem, aus Philologen, Historikern, Philosophen, Archäologen, Soziologen (das alles freilich jeweils nur im kleinen Stil) Pfarrer bzw. Lehrer zu werden. Denn das Berufsziel der überwiegenden Zahl der Studierenden ist nicht der Wissenschaftler. In keinem Fall erschöpft sich das Theologiestudium in der Selbstreproduktion des theologischen Gelehrtentums, wiewohl sich der wissenschaftliche Nachwuchs ebenfalls dort herausbildet – aber das Leitbild bleibt auf die Berufs- bzw. Lebenswelt bezogen. Das hat Rückwirkungen auf die Organisationsform der Theologie.

2.1 Sprachen und Exegese

In erster Linie stehen die Sprachen zur Disposition. Karl-Fritz Daiber spricht in seinem Aufsatz »Ausbildung für die Warteschleife. Das Theologiestudium ist reformbedürftig« davon, dass »Abschied genommen werden« sollte »von der Vorstellung, daß jede Pfarrerin oder jeder Pfarrer die beiden biblischen Sprachen und Latein gelernt haben müssen« (Daiber 1996, 198). Es ist bemerkenswert, dass schon Luther differenziert: »Aber Lateinisch müssen die gemeinen Pfarrherrn und Prediger können und können dessen nicht entbehren, so wenig als die Gelehrten des Griechischen und Hebräischen entbehren sollen« (Predigt, dass man die Kinder zur Schule halten solle). Auch Schleiermacher unterscheidet grundsätzlich zwischen »dem, was von jedem Theologen zu fordern ist, und dem Gebiet der Virtuosität« (Scholz 1973 § 122, S.49). Inzwischen gilt aber der »Gelehrte« als »Normalfall« des Theologiestudiums. Im Bereich der Studienratslaufbahn war das früher ein verbreitetes Phänomen, dass Lehrer sich als verhinderte Wissenschaftler verstanden und des pädagogischen Eros völlig entbehrten (heute ist das durch den Zwei-Fächer-

Lehrer im vertieften Bereich des Lehramtsstudiums anders, da der Schulbezug schon bei der Wahl des Studienganges impliziert ist).

Darüber hinaus besitzt der philologisch-exegetische Aspekt der Theologie nicht mehr den gleichen umfassenden Stellenwert wie in früheren Epochen. »Die bisherige Dominanz der historisch-dogmatischen Disziplinen und Stoffe (als) eine spezifische Prägung des Theologiestudiums im westeuropäischen Kontext...wird sich öffnen müssen« angesichts der »Themen und Lernformen des interreligiösen Dialogs«, heißt es im Positionspapier des Evangelischen Missionswerks Hamburg 1995.

Die Exegeten liefern die Problemanzeige selbst: »Die Bibelkritik hat ein Arsenal von Tausenden von Untersuchungen hervorgebracht, und zwar zu jedem Thema, das ihren Methoden zugänglich schien...«, schreibt der amerikanische Exeget Wink schon 1976 (Wegenast 1998, 71). Während also der Virtuose auch rein philologische Aufgaben zu lösen hat, müssen diese sich dann mit dem Interesse an der religiösen Lebenswelt verbinden. Das verschiebt den Akzent von der philologischen in die sozialwissenschaftliche Dimension, wie denn neue Bezugsfächer zum Studium hinzutreten bzw. auch neuere exegetische Methoden an Bedeutung gewinnen, die psychologische, die sozialgeschichtliche (Im Dialog 1997, 20). Das Ziel ist die »fächerübergreifende Dialogfähigkeit« (ebd., 59), wobei die Anforderungen an den Lehramtsstudenten am Ende nicht höher sein dürfen als die an den Pfarramtsstudenten. Allerdings muss jeder Student die methodischen Regeln und Grundsätze und auch die Ergebnisse der Exegese kennen, um sich zwischen den Resultaten der Virtuosen sachgemäß bewegen zu können.

Der Alttestamentler Hans-Christoph Schmitt verbindet die beiden Aspekte überzeugend miteinander, wenn er fordert: Die Orientierung »am historischen Sinn des Bibeltex-tes« darf »nicht in dem Sinne mißverstanden werden, daß man sich dem Bibeltext einzig und allein mit Methoden der historischen Bibelwissenschaft nähern dürfe. Methoden, die Selbsterfahrung und biblischen Text miteinander in Beziehung setzen, sind durchaus sinnvoll. Solche affektiven Auseinandersetzungen mit biblischen Texten können auf Textdimensionen hinweisen, die die historische Auslegung bisher vernachlässigt hat.« »Dabei«, so fährt er fort, »muß jedoch am ›sensus historicus‹ des Textes festgehalten werden. Verbindlichen Charakter im Sinne der ›norma normans‹ des christlichen Glaubens erhalten solche affektiv gewonnenen Beobachtungen am biblischen Text erst dann, wenn sie als ›historischer Sinn‹ des biblischen Textes nachgewiesen werden können« (Schmitt 1998, 309).

2.2 Die Dogmatik

Der Stoff, aus dem das Christentum in seiner gesellschaftlichen Gestalt gebildet wird, vermehrt sich rasant. Damit erweitern sich die Perspektiven, in denen die Gesamtheit des Christentums wahrgenommen wird und die Wissenschaft immer neu ihren Zusammenhang mit der individuellen und gesellschaftlichen Praxis suchen muss. Das heißt nicht, dass sich die Theologie der »empirischen Wende«, die sich in den sechziger Jahren in den Sozialwissenschaften vollzogen hat, kritiklos ausliefern dürfte, wohl aber, dass sie der veränderten Situation gerecht zu werden hat: Keine *andere* Theologie ist gefordert, wohl aber Theologie *anders*. Nicht weniger Inhalte, sondern zum einen Teil wohl andere

Inhalte, zum andern aber auch die Inhalte anders dargeboten, auf andere Weise, in anderen Kontexten.

Eine Anfrage der Religionspädagogik an die Systematische Theologie bezieht sich auf die Konkretisierung der Anthropologie, das Bemühen um den real existierenden Menschen. Der konkrete Mensch, das ist das Kind oder der alte Mensch, der Mensch als Frau oder als Mann, der Verhaltensauffällige, der geistig Retardierte, der angepasste oder der durchschnittliche Schüler (oder eben auch und gerade die Schülerin) – die theologische wie die philosophische Anthropologie arbeiten in der Regel mit einem abstrakten und weitgehend idealtypischen Menschenbild, das der konkrete Mensch kaum unmittelbar auf sich zu beziehen vermag. Lange Zeit war in der Pädagogik die Rede von der »Verleugnung des Kindes in der evangelischen Theologie«. Das kann auch für andere Konkretisierungen des Menschseins gelten. Die Konkretisierung des Menschen ist dem Lehramt durch die unterschiedlichen Schularten einschließlich der Sonderschule bzw. durch die Entwicklungspsychologie unübersehbar abgefordert. Mit dem Bezug zur Schule und damit zum gesellschaftlichen Christentum ist die Theologie näher an der gesellschaftlichen Praxis als im Bereich des Pfarramts. Theologische Entwürfe haben sich in der Praxis zu bewähren. Das heißt nicht, dass die Theologie sich der Normativität des Faktischen beugen soll, wohl aber, dass sie am Faktischen orientiert sein muss, wenn sie nicht entscheidenden Relevanzverlust erleiden soll. In der Erkenntnis der Wechselbeziehung zwischen allgemein-anthropologischen Bedürfnissen bzw. alltagsreligiösen Phänomenen *und* historisch-positiver Gestalt der Religion, wie sie in der Dogmatik formuliert ist, liegt ein Gewinn für beide Seiten.

2.3 Die Kirchengeschichte

Der Kirchengeschichte kommt angesichts des Schwundes an Geschichtsbewusstsein eine besondere Bedeutung zu. Ohne den Sinn für Geschichte sind die Wurzeln der eigenen Identität gekappt. Gerade die interkulturellen und interreligiösen Begegnungen erfordern eine vertiefte Kenntnis der eigenen Geschichte in ihren Strukturen, wenn sie nicht verunsichern sollen und damit leicht in Fundamentalismus oder Aggression umschlagen. Dabei ist es auch hier wichtig, die Kirchen- und Dogmengeschichte in den geistes- und sozialgeschichtlichen Kontext, in das soziokulturelle Koordinatensystem einzuzeichnen und die wechselseitigen Verflechtungen deutlich zu machen, die sich durch die anderen Fächer ergeben, mit denen die Lehramtsstudierenden sich in unterschiedlicher Weise beschäftigen.

2.4 Die Hochschuldidaktik

Angesichts der Dreiteilung des Theologiestudiums in Lehramt, Pfarramt und Magister kann man Schieders Vorschlag folgen, einem gemeinsamen Grundstudium (Bibelkunde, Hermeneutik, Christentumsgeschichte...) die Differenzierung in Lehramt, Pfarramt und Magister-Studiengang folgen zu lassen. Dabei können die jeweiligen sowohl inhaltlichen wie methodischen *Propria* sich didaktisch gegenseitig befruchten. – Konkret kann das heißen: Wenn Seminare nicht im herkömmlichen Referatstil gehalten, sondern didaktisch aufbereitet werden, wofür die Lehramtskandidaten von Haus aus eine höhere Kompetenz

mitbringen, so ist das kein intellektueller Niveauverlust, sondern entspricht den Regeln und Erkenntnissen der Lernpsychologie. Wenn die fachwissenschaftlichen Studien in den einzelnen Disziplinen in thematischen Projekten unter fachbezogener Schwerpunktbildung miteinander verbunden werden, so entwickeln sich multiple Problemperspektiven. Wenn eine motivationsbildende Beschäftigung mit den Fragen der Praktischen Theologie bzw. mit der Situations-, Zeit- und Gesellschaftsanalyse bereits am Anfang des Studiums steht, so entwickelt sich ein problemorientiertes Lernen, das den Realitätsbezug in die wissenschaftliche Reflexion von vornherein einbezieht und in der Studienorganisation mehr Selbstbeteiligung/Selbsttätigkeit einschließt. Wenn Einführungs-, Integrations- oder Überblicks-Veranstaltungen Querverbindungen zwischen den einzelnen theologischen Disziplinen schaffen, dann erst kann sich eine gesamtheologische Kompetenz herausbilden.

3. Die personale Dimension: Identität und Kompetenz

3.1 Wissenschaftliche Kompetenz

Das Studium muss für die Berufsausübung qualifizieren. Wissenschaftliche Kompetenz ist die Basis der religionspädagogischen Identität. Identität ist nötig, weil der personale Charakter aller Erziehungs- und Bildungsprozesse (also auch der Pfarrertätigkeit im weiten Sinn) einen personal-konfessorischen Aspekt impliziert – konfessorisch in dem Sinn, dass Lerninhalte sich in dem Maß vermitteln, wie sie von einer personalen Überzeugung getragen sind. »Der Erzieher als Christ« (Helmut Kittel), das ist der genuin lutherische personale Ansatz aller Vermittlungsprozesse. In der Ausübung des Berufs ist die Person gefordert, und mit dem Primat der Person tritt die Frage nach der Identität des Religionspädagogen in den Vordergrund. Er bedarf eines Selbstkonzepts, das eine Balanceleistung zu vollbringen vermag zwischen seiner Position als Theologe, Pädagoge, Zeitgenosse in gesellschaftlicher Verantwortung. Das Studium muss den Rahmen dafür bereitstellen, die Rollenidentität der Lehrkraft in eine Ich-Identität der Person zu überführen.

Die wissenschaftliche Kompetenz besteht in einer in der Praxis eigenverantworteten, existentiellen und zugleich wissenschaftlich fundierten und als solche identifizierbaren Theologie, die die Studierenden für sich entwickeln müssen. Vielfach stehen sie aber vor einem Puzzle der einzelnen theologischen Disziplinen – die Synthese müssen sie selbst herstellen. Die Studierenden gewinnen aber kaum einen Einblick in die Gestalt der Theologie, wenn sie einem unbehauenen Block gegenüber treten und erleben, wie mindestens fünf unterschiedliche Meister unterschiedlicher Schulen mit unterschiedlichen Werkzeugen an verschiedenen Stellen nach unterschiedlichen Methoden den Block detailliert zu bearbeiten beginnen. Die Synthese ist eine Überforderung, wenn nicht entsprechende theologische Angebote in der Ausbildung gemacht werden. Vom Studierenden kann nicht erwartet werden, was die Theologie selbst nicht zu leisten vermag. Das bedeutet Mut auf Seiten der Lehrpersonen: Mut zur Lücke, zur Elementarisierung, indem sie sich unter

Umständen gegen besseres (Detail-)Wissen zunächst auf den Holzschnitt einlassen müssen – unter der Voraussetzung allerdings, dass es dabei nicht bleibt.

3.2 Lebensweltliche Kompetenz

Identität ist niemals abgeschlossen, sondern eine offene Aufgabe. Sie trägt Fragmentcharakter. Dennoch erfordert der personale Charakter des Bildungsprozesses die Person, die ihre Sachkompetenz in den Prozeß ihrer Identitätsfindung zu integrieren vermag. Während nun ein Talent in der Stille heranwächst, bildet sich der »Charakter in dem Strom der Welt« (vgl. Rothgangel 1998, 309). Bildung von Identität ist bedingt durch die Lebenswelt, die Teilhaberschaft, die Zeitgenossenschaft (allerdings eine wissenschaftlich reflektierte), und wird damit zu einem Element der Kompetenz, die als lebensweltlich-praktische die fachwissenschaftliche einschließt, aber zugleich darüber hinaus reicht. Darum ist die wissenschaftliche Kompetenz mit der lebensweltlichen verbunden.

Der lebensweltliche Bezug hat Rückwirkungen auf das Studium: Das pädagogische Interesse stellt die theoretischen Probleme sofort in einen sehr konkreten Kontext, da die Lebenswelt dabei unmittelbar impliziert ist. Praxisbezug meint nicht, dass das Studium die Vermittlung des erworbenen theoretischen Wissens in Gestalt des Nürnberger Trichters mit zu vermitteln hätte (manche Studierenden mögen das allerdings erwarten), sondern den lebensweltlichen Bezug. Das setzt eine verstärkte Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler voraus. In religionspädagogischen Handlungsfeldern kommt es entscheidend auf die ›Arbeit an Lebensdeutungen‹ (Wilhelm Gräb) an. Auch die für den Unterricht notwendige Analyse der soziogenen und anthropogenen Lernbedingungen ist eine wissenschaftliche Aufgabe. Diese Arbeit kann sich aber nicht auf Schreibtisch und Studierstube beschränken. Lebensweltliche Kompetenz gewinnt man in der Lebenswelt, im Sinn von Luthers viel zitiertem Wort: »Man muß die mutter im hause, die kinder auff der gassen, den gemeinen man auff dem marckt drumb fragen, und den selbigen auff das maul sehen, wie sie reden, und darnach dolmetschen, so verstehen sie es den« (WA 30/2, 637, 400–429). Damit ist nicht (nur) die Anpassung an einen bestimmten Sprachjargon gemeint, sondern die Erfassung der Struktur der Alltagswelt. Die Kenntnis der Lebenswelt erschließt sich nicht dem distanzierten Beobachter, sondern allein dem, der sich in »teilnehmender Beobachtung« aus »Liebe zum Leben« auf diese Welt einläßt. Wahrnehmungsfähigkeit wird durch Empathiefähigkeit gewonnen, durch Überwindung von Schwellen- und Berührungängsten, durch den Griff ins bunte Leben. Wenn Gott als die »alles bestimmende Wirklichkeit« verstanden wird, dann schließt das Theologie-Studium einen umfassenden Wirklichkeitsbezug ein, der sich zugleich mit jeder Interessenlage verbinden lässt.

Im Pfarramtstudium ist die Gefahr des Insidertums größer als im Lehramt. Durch die Fächerverbindung, der die Lehramtsstudenten unterliegen und die eine ständige Synopse von Wirklichkeitsbereichen herausfordert (vom Sportplatz über das Atelier bis zur Werkstatt etwa im Berufsschulbereich), gewinnt das Theologiestudium von vornherein an Realitätsnähe. Dadurch sind Fragestellungen, die den engeren theologischen Rahmen sprengen, ständig gegenwärtig, ist auch der Zugang zum säkularisierten Zeitgenossen unmittelbar mitgesetzt. »Praktische Theologen, speziell Religionspädagogen erfahren im schu-

lischen Religionsunterricht, ganz praktisch, Wirkungslosigkeit und Präganzschwund von christlich gemeinter, aber in quasi wissenschaftlicher, spezialisierter Sprache artikulierter und für den Alltag irrelevanter Kommunikation in der (post-) modernen Gesellschaft« (Hemel/Rothgangel 1998, 33). Das heißt, dass das Berufsfeld Schule deutlicher als das Berufsfeld Gemeinde unmittelbar gesellschaftsbezogen ist und damit den Horizont weitet. Der Religionsunterricht *zwingt* zum Wirklichkeitsbezug: Der Gemeindepfarrer *kann* sich in der Gemeinde auf die Insider beschränken (womit nicht behauptet ist, dass er oder sie das zwangsläufig *tut*), der Lehrer/die Lehrerin kann das nicht, er/sie ist im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung von Haus aus unabdingbar weiter exponiert.

3.3 Spirituelle Kompetenz

Der personale Charakter von Lehr- und Bildungsprozessen impliziert deren konfessorischen Aspekt und damit die Frage nach der Persönlichkeit, die diese Prozesse trägt. Das ist zugleich die Frage nach dem, was diese Persönlichkeit konstituiert, die Frage nach der eigenen religiösen Sozialisation. Die wissenschaftliche Reflexion lässt sich von der sie vollziehenden Person nicht ablösen. Darum, so formulieren die Empfehlungen der Gemischten Kommission, setzt RU »die existentielle Beziehung der Lehrenden zu den Erfahrungen des Glaubens voraus, die sie als Dialogpartner der Schülerinnen und Schüler zur Sprache bringen; sie sind als Personen mit ihrer spezifischen Lebensgeschichte und ihrem Handeln in den Dialog verwickelt« (Dialog 1997, 21).

Das hat Konsequenzen für das Studium: »Wie kein anderer Studiengang fordert das Theologiestudium zur Selbstvergewisserung theologischer Existenz heraus und ermutigt dazu, eigene Überzeugungen in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand der Theologie zu gewinnen und zu klären« (ebd., 21). Es geht um die Glaubwürdigkeit, in der Menschen ihr Leben entwerfen, organisieren, zu einem erfüllten oder gelungenen Leben gelangen. Das setzt eine eigene Religiosität voraus, die nicht generell vom Bildungsprozess ablösbar ist. Im Religionsunterricht wird angesichts des existentiell-konfessorischen Charakters der Bildung zwangsläufig die Frage an die Lehrkraft gestellt: »Und was glauben denn *Sie*?«

Diese Frage an den Lehrenden ist auch im universitären Bereich, sofern er eben nicht *nur* dem Gewinn wissenschaftlicher Kompetenz, sondern zugleich immer *auch* der personalen Bildung, der Identität dient, durchaus legitim: Konrad von Hofmanns Satz »Ich, der Christ, bin mir dem Theologen eigenster Gegenstand meiner Wissenschaft« ist zwar als dogmatisches Erkenntnisprinzip untauglich, anders aber als psychologische Erkenntnisquelle im Hinblick auf die personale Identität in der Dialektik von Theologie und Spiritualität.

Der Studierende, gerade dann, wenn er nicht mehr selbstverständlich religiös sozialisiert ist, muss zunächst in Auseinandersetzung mit dem Stoff der Theologie *seine* religiöse Sozialisation aufarbeiten, seine Berufsmotivation reflektieren, seine eigene religiöse Praxis reflektieren bzw. möglicherweise erst eine solche finden. Er muss verschiedene Frömmigkeitsstile kennenlernen können und die Beziehung zwischen Theologie und Religiosität bzw. Frömmigkeit reflektieren. Er muss, wie die Empfehlungen sagen, »der ei-

genen Religiosität nachgehen« als »selbstreflexive Vergewisserung des eigenen Verhältnisses zur Theologie«.

Im Sinn des Modell-Lernens bedarf es des Beispiels der Erfahrung der theologischen Identität auch im Kontakt mit den Professoren. »Christliche Spiritualität und Praxis« müssen erfahren werden, sagen die Empfehlungen (ebd., 54). Das ist nicht die Aufgabe des wissenschaftlichen Studiums, aber es geschieht auch nicht nach oder neben der Wissenschaft, sondern in dialektischer Einheit mit ihr, in der »Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden«, die »miteinander um die Wahrheit öffentlich streiten und ringen« (Eberhard Jüngel).

So ruht die Identität der Religionslehrkraft, aber auch der Pfarrerin und des Pfarrers, auf drei Säulen der Biographie, der wissenschaftlichen, der lebensweltlichen und der spirituellen Kompetenz. Jede steht für sich, unbedingt selbständig, aber nicht isoliert wie die Säulenstümpfe einer antiken Tempelruine, sondern untereinander interdependent durch ein gemeinsames Dach verbunden und dieses Dach zugleich tragend, nämlich die Einheit von beruflicher Kompetenz und personaler Identität als »Verschränkung theologischen Denkens mit dem Glauben, der Lebenswelt und dem Handeln« (ebd., 48).

Literatur

- Graf, Friedrich, Wilhelm* (1990): Protestantische Theologie und die Formierung der bürgerlichen Gesellschaft. In: Ders., Profile des neuzeitlichen Protestantismus Bd. 1, Gütersloh.
- Grethlein, Christian* (1998): Religionspädagogik, Berlin.
- Helmreich, Ernst Christian* (1966): Religionsunterricht in Deutschland, Düsseldorf.
- Hemel, Ulrich/Rothgangel, Martin* (1998): Die enzyklopädische Frage der Theologie am Ausgang des 20. Jahrhunderts. In: Werner Ritter/Martin Rothgangel (Hgg.), Religionspädagogik und Theologie, a.a.O., 25–35.
- Huber, Werner* (²1999): Kirche in der Zeitenwende, Gütersloh.
- Jetter, Werner* (1967): Die Praktische Theologie. In: ZThK, 451–473.
- Im Dialog über Glauben und Lernen* (1997): Zur Reform des Lehramtsstudiums Evangelische Theologie/ Religionspädagogik. Empfehlungen der Gemischten Kommission, Gütersloh.
- Matthes, Joachim* (1985): Wie praktische ist die Praktische Theologie?. In: Theol. Practica, 149–155.
- Niebergall, Friedrich* (1922): Die Entwicklung der Katechetik zur Religionspädagogik.
- Oelkers, Jürgen* (1992): Religion: Herausforderung für die Pädagogik. In: Zeitschr.f.Päd. 38, 185–192.
- Pannenberg, Wolfhart* (1974): Die Praktische Theologie im System wissenschaftlicher Theologie. In: Theol. Practica, 7–18.
- Reble, Albert* (¹⁰1969): Geschichte der Pädagogik, Stuttgart.
- Ritter Werner/Rothgangel Martin* (Hgg.) (1998): Religionspädagogik und Theologie, Stuttgart.
- Schweitzer, Friedrich* (1922): Religionspädagogik als Projekt von Theologie nach der Aufklärung. In: Pastoraltheologische Informationen.
- Rothgangel, Martin* (1998): Im Kern verrottet? Fachdidaktik als Chance für deutsche Universitäten. In: Werner Ritter/Martin Rothgangel (Hgg.), Religionspädagogik und Theologie, 227–245.
- Schleiermacher, Friedrich* (1973): Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen, hg. v. Heinrich Scholz, Darmstadt.

- Schmitt, Hans-Christoph*, Der Stellenwert der Bibelwissenschaft in der universitären Religionslehrausbildung. In: Werner Ritter/Martin Rothgangel (Hgg.), *Religionspädagogik und Theologie*, a.a.O., 303–320.
- Scheliha, von, Alexander* (1997): Reflexion der Religion. In: *Evangelische Kommentare*.
- Wagner, Falk* (1990): Praktische Theologie als Theorie der Praxis der gelebten Religion. In: *Theol. Rundschau* 2.
- Wegenast, Klaus* (1998): Religionspädagogik und Exegetische Wissenschaft. In: Werner Ritter/Martin Rothgangel (Hgg.), *Religionspädagogik und Theologie*, a.a.O., 63–80.