

Zur Selbstdeutung, Rollenfindung und Positionierung von Lehrenden der evangelischen Religionspädagogik an Hochschulen: Eine Matrix

Hanna Roose^{1,*}

¹ Ruhr-Universität Bochum

* Kontakt: Ruhr-Universität Bochum,
Praktische Theologie / Religionspädagogik
an der Evangelisch-Theologischen Fakultät,
Universitätsstr. 150,
44780 Bochum
hanna.roose@ruhr-uni-bochum.de

Zusammenfassung: Die Disziplin der Religionspädagogik an Hochschulen ist aufgespannt zwischen Theologie und Pädagogik, zwischen Kirche und Schule, zwischen Theorie und Praxis. Diese drei Spannungsfelder lassen sich für die vier Parameter des (kategorialen) „Selbst“ einer*eines Hochschullehrenden der evangelischen Religionspädagogik durchbuchstabieren: Herkunft, Selbstverständnis, Habitus und Wirkungshoffnung. So ergibt sich ein Raster mit zwölf nicht immer trennscharfen Feldern, das diesen Artikel strukturiert. Die gesammelten Eindrücke bilden trotz ihrer Fragmentarität eine Matrix, in der sich jede*r Hochschullehrende der Religionspädagogik mehr oder weniger explizit verortet.

Schlagwörter: Religionspädagogik, Theologie, Pädagogik, Kirche, Schule, Theorie, Praxis



Die Disziplin der Religionspädagogik an Hochschulen ist aufgespannt zwischen Theologie und Pädagogik, zwischen Kirche und Schule, zwischen Theorie und Praxis. Im Blick auf diejenigen, die evangelische Religionspädagogik an Hochschulen lehren, können die von Eike Wolf in diesem Heft erläuterten Parameter der Herkunft, des Selbstverständnisses, der Wirkungshoffnung und des habituellen Erbes an diese Dimensionen der Religionspädagogik angelegt werden. Somit ergibt sich folgendes Raster:

Lehrende der evangelischen Religionspädagogik an Hochschulen	Theologie und Pädagogik	Kirche und Schule	Theorie und Praxis
Herkunft	Kap. 1	Kap. 2	Kap. 3
Selbstverständnis	Kap. 4	Kap. 5	Kap. 6
Habituelles Erbe	Kap. 7	Kap. 8	Kap. 9
Wirkungshoffnung	Kap. 10	Kap. 11	Kap. 12

Im Folgenden werfe ich – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – einige Schlaglichter auf jedes dieser Felder. Die Reihenfolge ist dabei nicht zwingend. Die Felder sind in sich nicht immer trennscharf, erlauben aber unterschiedliche Fokussierungen. Die Darstellung versteht sich als facettenreiches Mosaik.

1 Akademische Herkunft: Theologie und Pädagogik

Innerhalb der Theologie ist die Religionspädagogik eine junge Disziplin, die wissenschaftstheoretisch in dem Maß an Selbstständigkeit gegenüber anderen theologischen Disziplinen gewinnt, wie sie die Pädagogik konstitutiv in ihr Selbstverständnis integriert und religiöse Bildung in Schulen nicht mehr kirchlich, sondern pädagogisch begründet (vgl. Schweitzer, 2021/2015). Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen haben Theologie in der Regel entweder im Rahmen eines Pfarramtsstudiums mit kirchlichem Examen oder (seltener) im Rahmen eines Lehramtsstudiums mit staatlichem Examen studiert. Pfarramtsstudiengänge werden an Theologischen Fakultäten angeboten, Lehramtsstudiengänge für Grundschule und Sekundarstufe I an Theologischen Instituten (im Rahmen Erziehungs-, Human- oder Sozialwissenschaftlicher Fakultäten). Lehramtsstudiengänge für das gymnasiale Lehramt finden sich sowohl an Theologischen Fakultäten als auch an Theologischen Instituten.

Ein wichtiges und seit Jahrzehnten umstrittenes Distinktionsmerkmal innerhalb der theologischen Studiengänge bilden die alten Sprachen: Das Pfarramtsstudium verlangt das Latinum, das Graecum und das Hebraicum; die Lehramtsstudiengänge im Grundschul- und Sekundarstufenbereich verlangen inzwischen in der Regel keine Kenntnisse der alten Sprachen mehr; im Lehramt Gymnasium werden meist zwei alte Sprachen verlangt. Wer an einer Theologischen Fakultät zum Dr. theol. promovieren oder sich habilitieren möchte, muss in der Regel drei alte Sprachen nachweisen. Diese Sprachanforderungen für theologische Qualifikationsarbeiten an Theologischen Fakultäten wirken gegenüber Absolvent*innen aus den sog. „niederen Lehrämtern“ exkludierend. Denn sie müssten zunächst das Latinum, das Graecum und das Hebraicum ablegen, um an Theologischen Fakultäten promovieren oder sich habilitieren zu können. Religionspädagogische Qualifikationsarbeiten entstehen seit den 1980er-Jahren zunehmend an Theologischen Instituten (Dr. phil.) (Käbisch, 2020, S. 72), die in der Regel nicht drei alte Sprachen voraussetzen. Das gilt nicht in gleichem Maße für Habilitationen, die oft in Kooperation mit Theologischen Fakultäten abgenommen werden (müssen).

Hochschullehrende der Religionspädagogik kommen auf professoraler Ebene dementsprechend selten aus Lehramtsstudiengängen des Grundschul- oder Sekundarstufen-

I-Bereiches. Dadurch entsteht in der personellen Vertretung der Religionspädagogik auf Hochschulebene ein Gefälle zwischen Theologie und Pädagogik. Denn der pädagogische Anteil ist im Studium des Lehramts im Bereich der Primar- und Sekundarstufe I höher als im Studium des Lehramts an Gymnasien. Das Pfarramtsstudium sieht keinen eigenständigen pädagogischen Anteil vor (wohl aber z.B. Philosophie).

Religionspädagog*innen bilden nicht selten neben bzw. vor der Religionspädagogik einen wissenschaftlichen Schwerpunkt in einer weiteren theologischen Disziplin aus. Qualifikationswege verlaufen dann so, dass die erste Qualifikationsarbeit in den Disziplinen der Systematischen Theologie, der alt- oder neutestamentlichen Exegese oder der Kirchengeschichte verfasst wird, die zweite Qualifikationsarbeit dann in der Religionspädagogik. Der umgekehrte Weg kommt so gut wie nicht vor:

„Während mir kein Professor und keine Professorin im 20. und bisherigen 21. Jahrhundert bekannt ist, der bzw. die im Fach ‚Praktische Theologie‘ promoviert wurde, um sich dann etwa in einer der Bibelwissenschaften zu habilitieren, war es umgekehrt bis ans Ende des 20. Jahrhunderts durchaus üblich, dass spätere Praktische Theologen zunächst im ‚Alten‘ oder ‚Neuen Testament‘ promoviert wurden.“ (Schröder, 2017b, S. 231)

Die vornehmliche theologische Bezugsdisziplin der Religionspädagogik hat sich in den letzten 50 Jahren verschoben: War es – im Sinne eines überwiegend biblischen Religionsunterrichts – bis ca. 1970 die (neutestamentliche) Exegese (Kaufmann, 2003), ist es momentan eher die Systematische Theologie, die sich der Religionspädagogik v.a. durch ihren Gegenwartsbezug – auch und gerade im ethischen Bereich – empfiehlt (Schröder, 2001, S. 127f.). In den 1970er-Jahren kamen die meisten Habilitanden der Religionspädagogik aus der Systematischen Theologie oder der Kirchengeschichte; exegetische Dissertationen spielen in der Religionspädagogik in den letzten Jahren kaum eine Rolle (Käbis, 2020, S. 84f.).

2 Institutionelle Herkunft: Kirche und (Hoch-)Schule

Während Fakultäten auf der Ebene des „Mittelbaus“ eigenständig entscheiden können, wer angestellt wird und lehren darf, muss auf der Ebene der theologischen Professuren die Zustimmung der betreffenden Landeskirche (Vocatio) eingeholt werden. Die Vocatio (Vokation) erhält umstandslos, wer Mitglied einer der evangelischen Landeskirchen ist. Bei Mitgliedschaft in einer Freikirche gibt es Einzelfallentscheidungen. Rechtsgrundlage ist Art. 7,3 GG¹, der die inhaltliche Verantwortung für die Ausgestaltung des Studiums der Evangelischen Theologie in die Hände der betreffenden Religionsgemeinschaft, hier also der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), legt. Lehrkräfte der evangelischen Religionspädagogik stehen damit institutionell zwischen Hochschule und Kirche. 1971 hat sich die EKD im Rahmen ihrer „Grundsätze“ (nach denen gelehrt werden soll) zu pädagogischen Standards bekannt:

„Das theologische Verständnis der ‚Grundsätze der Religionsgemeinschaften‘ korrespondiert mit einer pädagogischen Gestaltung des Unterrichts, der zugleich die Fähigkeit zur Interpretation vermittelt und den Dialog und die Zusammenarbeit einübt.“ (Rat der EKD, Sitzung vom 07./08.07.1971; vgl. Schröder, 2017a, S. 34)

Die kirchliche Forderung einer pädagogischen Gestaltung des Unterrichts gilt auch für die Hochschullehre in den Bereichen der Theologie und Religionspädagogik. Institutionell bildet sich das z.B. darin ab, dass theologische Studiengänge genauso der staatlichen Akkreditierung unterliegen wie andere Studiengänge und darüber unterschiedliche Lernformate und Prüfungsformen „bespielen“ müssen.

¹ „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ (Art. 7,3 GG)

3 Historische Herkunft: Theorie und Praxis

Die historische Herkunft der evangelischen Religionspädagogik ist vielfältig und bewegt sich im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Die Religionspädagogik entwickelt sich einerseits über eine zunehmende Ausdifferenzierung der universitären Praktischen Theologie an Theologischen Fakultäten (wo sie inzwischen angesiedelt ist; Karle, 2020, S. 14). Sie entwickelt sich andererseits aber auch aus einer zunehmenden Professionalisierung der (unterrichtlichen) Praxis gleichsam an den Theologischen Fakultäten vorbei: Eine erste Entwicklungslinie führt dabei auf die Volksschullehrerseminare zurück, aus denen ab 1933 die Hochschulen für Lehrerbildung und ab 1949 die Pädagogischen Hochschulen hervorgingen. Ihre Aufgabe bestand vornehmlich im Lehren, nicht im Forschen (Käbisch, 2020, S. 67). Eine zweite Entwicklungslinie verweist auf das Studium des gymnasialen Lehramts an Philosophischen Fakultäten (Käbisch, 2020, S. 70). Eine dritte Entwicklungslinie ist in der Professionalisierung der Gemeindepädagogik zu sehen (Käbisch, 2020, S. 72ff.). „Die vier miteinander verflochtenen Entwicklungslinien der Religionspädagogik erklären den Umstand, dass die Disziplin gelegentlich ‚zwischen den Stühlen‘ sitzt.“ (Käbisch, 2020, S. 74)

4 Akademisches Selbstverständnis: Theologie und Pädagogik

Das Selbstverständnis von Hochschullehrenden der Religionspädagogik „zwischen den Stühlen“ changiert von einem Selbstverständnis als Theologe bzw. Theologin zu einem Selbstverständnis als Pädagoge bzw. Pädagogin. Die Art des Selbstverständnisses kann sich in der individuellen Profilierung bestimmter Bezugsdisziplinen zeigen, etwa wenn sich eine Hochschullehrkraft verstärkt den Erziehungswissenschaften oder aber der Systematischen Theologie zuwendet. Die unterschiedlichen institutionellen Bedingungen (Theologische Fakultät oder Theologisches Institut in einer Erziehungswissenschaftlichen, Sozialwissenschaftlichen, Humanwissenschaftlichen etc. Fakultät) eröffnen hier unterschiedliche Möglichkeiten.

5 Institutionelles Selbstverständnis: Kirche und Schule

In der Dimension Kirche – Schule hat sich die Ausprägung des Selbstverständnisses von Hochschullehrenden der Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten verschoben: Während sich schulische Lehrkräfte in den 70er- und 80er-Jahren des letzten Jahrhunderts vermehrt von der Kirche distanzieren (und ein Selbstverständnis als „teacher not preacher“ profilieren), wandern religiöse Elemente wie Schulgottesdienste und Schulseelsorge jetzt verstärkt in das Ganztags-Schulleben ein. Damit werden sie auch Gegenstand des Lehramtsstudiums. Hochschullehrende der Religionspädagogik, die selbst aus dem Pfarramt kommen, entdecken hier vertrautes Terrain wieder, während sich Hochschullehrende, die im Lehramtsstudium nicht mit diesen Themen in Berührung gekommen sind, vor ganz neue Aufgaben gestellt sehen.

Mit dieser Verschiebung geht eine Verschiebung in der Wahrnehmung von Religionspädagogik durch die Landeskirchen einher. Lange Zeit orientierten sich die Landeskirchen ausschließlich an den Theologischen Fakultäten und hier an den Pfarramtsstudiengängen, in denen die Religionspädagogik nach wie vor eine untergeordnete Rolle spielt. Erst allmählich rückte das Lehramt in seiner Bedeutung für die Kirchen stärker in den Fokus. Seit ca. zehn Jahren sind die Theologischen Institute als eigenes Gremium neben den Theologischen Fakultäten organisiert (Konferenz der Institute für Evangelische Theologie) und fungieren neben dem Evangelisch-Theologischen Fakultätentag als eigenständiger Ansprechpartner für die Kirchen. Diese Institutionalisierung geht mit einer Aufwertung der Religionspädagogik und der in ihr Lehrenden einher.

6 Berufliches Selbstverständnis: Theorie und Praxis

Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen haben vorher in der Regel entweder als schulische Religionslehrkräfte (an Gymnasien) oder als Pfarrer*innen gearbeitet – oder sie kommen direkt aus der akademischen Qualifikationsphase. In Berufungsverfahren zur Besetzung religionspädagogischer Professuren wird nicht selten kontrovers diskutiert, wie stark schulische Unterrichtspraxis im Vergleich zu akademischer Qualifikation gewichtet werden soll. Einige Bundesländer machen eine mindestens dreijährige Schulpraxis zur Voraussetzung (Mit oder ohne Referendariat bzw. – anteilig – Vikariat? In Vollzeit oder auch in Teilzeit?). In dieser Kontroverse steht letztlich das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Disziplin zur Debatte: Inwiefern versteht sich Religionspädagogik nach wie vor auch (nicht nur) als handlungsorientierende Anwendungswissenschaft?

7 Akademisches habituelles Erbe: Theologie und Pädagogik

Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen bringen – je nach vorherigem Studiengang – ein mehr oder weniger spezifisches akademisches habituelles Erbe mit. Das Theologiestudium im Pfarramt erscheint in doppelter Hinsicht geschlossener als das Theologiestudium im Lehramt: Einerseits ist das Theologiestudium im Pfarramt zwar zunehmend interdisziplinär angelegt, es beinhaltet aber kein zweites Fach und keinen obligatorischen erziehungswissenschaftlichen Block. Das bedeutet, dass Pfarramtsstudierende an Theologischen Fakultäten nur bedingt mit Studierenden nicht-theologischer Studiengänge in Berührung kommen. Dieses Phänomen wird andererseits durch kirchlich getragene Wohnheime, die (überwiegend) von Pfarramtsstudierenden genutzt werden, verstärkt. Wenn diese Schließung im evangelischen Bereich auch nicht so stark ist wie im katholischen, gilt tendenziell die Beobachtung des katholischen Pastoraltheologen Christian Bauer auch für das evangelische Pfarramtsstudium samt Vikariat:

„Man muss nur einmal beim Mittagessen im Priesterseminar zuhören, worüber dort gesprochen (‚Wer wird wohl wann wo Bischof?‘) oder gelacht (z.B. Klerikerwitze) wird, um einen Eindruck von der Abgeschlossenheit dieser selbstreferentiellen ‚Ekklesiosphäre‘ zu gewinnen.“ (Bauer, 2021, o.S.)

Das Erbe erklärt z.T. eine gewisse habituelle Distanz von Pfarramtsstudierenden gegenüber pädagogischen Fragestellungen, auf die Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen treffen. Lehramtsstudierende und Lehrkräfte zeigen demgegenüber in den letzten Jahren zunehmendes Interesse an Veranstaltungen und Fortbildungen zu Schulseelsorge und Schulgottesdiensten.

8 Familiäres habituelles Erbe: Kirche und Schule

Zumindest Teile der Religionspädagogik stehen unter einem gewissen Habitusverdacht:

„John Hull, der berühmte englische Religionspädagoge, ist zu Recht dafür gewürdigt worden, die theologische Kraft bereits in Kinderäußerungen aufzuzeigen. Nur wird dabei oft übersehen, dass es eben seine eigenen Kinder waren. Die aber, so wird man unterstellen können, werden zumindest eine Sensibilität fürs Theologisieren geradezu osmotisch in diesem Religionspädagogenhaushalt aufgenommen haben.“ (Grümme, 2014, S. 13)

Es dürfte im Einzelnen zu fragen sein, wie geschlossen das Milieu des „Religionspädagogenhaushaltes“ (noch) ist. Die „klassische“ evangelische Pfarrfamilie aus männlichem Pfarrer, weiblicher Pfarrfrau und vielen Pfarrkindern weicht zunehmend vielfältigen Lebensformen in Pfarrhäusern (Karle, 2020, S. 152f.). Dennoch gibt es unter Religionspä-

dagog*innen nach wie vor eine ganze Reihe, die aus Pfarrfamilien oder aus „Lehrerhaushalten“ stammen. Die Etablierung schulisch-konfessionellen Religionsunterrichts in den „neuen“ Bundesländern hat kurz nach der Wende die habituelle Verhaftung westdeutscher evangelischer Religionspädagogik besonders sichtbar gemacht. Inzwischen gibt es eine Reihe von Hochschullehrenden der Religionspädagogik, die in der ehemaligen DDR aufgewachsen sind. Mit der Frage der Berücksichtigung von Schüler*innen, die aus Familien stammen, in denen seit mehreren Generationen keine religiöse Sozialisation stattgefunden hat (Heil, 2016), tut sich die Religionspädagogik nach wie vor schwer (Käbisch, 2021).

9 Professionalitätstheoretisches habituelles Erbe: Theorie und Praxis

Lehrende der Religionspädagogik an Hochschulen können sich stärker als professionsbezogene Ausbilder*innen „guter“ Religionslehrkräfte verstehen oder stärker als Wissenschaftler*innen der Theorie und Praxis von religiösen Bildungsprozessen. Wo Lehrende sich hier – habituell – verorten, wird u.a. daran sichtbar, wie religionspädagogische Lehrstühle die mit dem Praxissemester neu entstandenen Aufgaben handhaben: Zum Teil wird eine eigene Kraft mit schulischem Hintergrund angestellt, um die Praxisphase zu betreuen, d.h., die neu entstehenden, stark praxisbezogenen Aufgaben werden delegiert; zum Teil zählen Lehrstuhlinhaber*innen genau diese Aufgaben zum Kerngebiet ihrer eigenen lehrenden – und forschenden – Tätigkeit.

10 Interdisziplinäre akademische Wirkungshoffnung: Theologie und Pädagogik

Die Wirkungshoffnung von Lehrenden der Religionspädagogik bezieht sich im interdisziplinären Bereich auf drei Felder: a. den Bezug zur Praktischen Theologie, b. den Bezug zu anderen theologischen Disziplinen und c. den Bezug zur Erziehungswissenschaft.

a. An Theologischen Fakultäten werden die Bereiche der Religionspädagogik einerseits und der Homiletik (Predigtlehre), Poimenik (Seelsorge) und Liturgik (Lehre der Gestaltung von Gottesdiensten) andererseits von unterschiedlichen Lehrstühlen vertreten. Das Pfarramtsstudium orientiert sich – gerade in protestantisch-lutherischer Tradition – stark an der Homiletik. Zwischen Homiletik und Religionspädagogik gibt es kaum einen wissenschaftlichen Austausch (Roose, 2020, S. 524ff.). Predigt gilt zwar als „Kommunikation des Evangeliums“ (Grethlein, 2018), diese wird aber in der Homiletik ästhetisch oder rhetorisch, nicht jedoch didaktisch modelliert (Roose, 2020). Lehrende der Religionspädagogik an Theologischen Fakultäten unterscheiden sich dahingehend, wie stark sie die Praktische Theologie trotz dieser Ausdifferenzierung als Einheit begreifen.

b. In dem Maß, in dem sich die Religionspädagogik nicht nur als Anwendungsdisziplin versteht, ergibt sich der Anspruch, mit anderen theologischen Disziplinen auf Augenhöhe zu kommunizieren:

„Die besondere Herausforderung der Religionspädagogik für die anderen theologischen Disziplinen besteht darin, dass sie sachlich und methodisch reflektiert die Menschen im Werden ihres Verstehens und ihrer Bildung wahrnimmt, denen die Arbeit aller Disziplinen letztlich dienen soll. Die im Evangelium angesprochenen und in ihrem Verstehen und Handeln herausgeforderten Menschen in den Blick zu nehmen, kann nicht Sache einer nachgeordneten Anwendung sein.“ (Rothgangel & Thaidigsmann, 2005, S. 10)

c. Im Rahmen der Erziehungswissenschaft hat die Religionspädagogik in den letzten Jahrzehnten erheblich an Wirkung eingebüßt.

„Als Indikator für diese Entwicklung können die 297 Qualifikationsarbeiten angeführt werden, die seit 1960 in einer religionspädagogischen (n=132), praktisch-theologischen (n=66), theologischen (n=63) oder (anteilig sinkenden) erziehungswissenschaftlichen Reihe (n=36) erschienen sind.“ (Käbisch, 2020, S. 70)

Angesichts eines Selbstverständnisses der Religionspädagogik zwischen Theologie und Pädagogik ist dieser Befund eine Problemanzeige, die aber nicht von allen Lehrenden der Religionspädagogik als solche empfunden wird. Eine Diskrepanz, die sich momentan auftut und die an bestimmten Stellen der Religionspädagogik eher zu einer Abgrenzung gegenüber Tendenzen in der Erziehungswissenschaft führt, betrifft den Subjektbegriff. Religionspädagogik mit ihrer starken Betonung der religiösen Urteilsfähigkeit und der Subjektorientierung tut sich z.T. schwer mit Zugängen, die mit einem schwächeren Subjektbegriff arbeiten, wie dies z.B. in praxistheoretischen Zugängen mit ihrer Dezentrierung des Subjekts der Fall ist. So äußerte eine Kollegin Bedenken gegenüber der Dokumentarischen Methode, da diese die befragten Schüler*innen nicht als Subjekte ernst nehme.

11 Gesellschaftliche Wirkungshoffnung: Kirche und Schule

Kirchen erhoffen sich von der universitären Religionspädagogik v.a. die Befähigung zukünftiger Pfarrer*innen und Lehrer*innen zu „gutem“ schulischem Religionsunterricht. Religionspädagogischen Hauptseminaren kommt an Theologischen Fakultäten die Aufgabe zu, die Pfarramtsstudierenden auf den schriftlichen Unterrichtsentwurf vorzubereiten, den sie im Rahmen des kirchlichen Examens vorlegen müssen. Konfirmandenunterricht – der inzwischen in Konfirmandenarbeit umbenannt ist – findet keinen eigenen Niederschlag in Prüfungsformaten des kirchlichen Examens. Für Religionspädagog*innen an Theologischen Fakultäten stellt sich angesichts dieser Bedingungen die Frage, inwiefern sie das kirchliche Feld als eigenständigen Bereich der Religionspädagogik thematisieren. Für die große Mehrheit der Religionspädagog*innen, die an Theologischen Instituten ausschließlich Lehramtsstudierende unterrichten, entsteht diese Frage nicht.

Schulen erhoffen sich von der universitären Religionspädagogik v.a. Expertise in der ethischen Bildung. Dort, wo der Religionsunterricht unter Legitimationsdruck steht, kann er sich am ehesten über die Vermittlung von gesellschaftlich als relevant markierten Werten stabilisieren. Religionspädagog*innen an Hochschulen müssen sich dahingehend positionieren, welchen Stellenwert sie der ethischen Bildung im Rahmen der Religionspädagogik beimessen bzw. inwiefern sie demgegenüber spezifisch religiöse Begründungsstrukturen des Faches stärken möchten.

12 Unterrichtliche Wirkungshoffnung: Theorie und Praxis

Ein klassisches Aufgabenfeld der Religionspädagogik besteht in der Diskussion handlungsorientierender Fragestellungen, genauer im Erkennen, Begründen und Ausloten von Handlungsoptionen, die sich einer Religionslehrkraft im Unterricht bieten (Schröder, 2012, S. 426). Damit verbunden ist die Wirkungshoffnung von Lehrenden der Religionspädagogik, „gute“ Religionslehrkräfte (aus-) zu bilden. Üblich ist in diesem Zusammenhang eine Orientierung an „Good-Practice-Beispielen“. Erst in neuerer Zeit rezipiert die Religionspädagogik zunehmend auch solche Ansätze aus der Erziehungswissenschaft, die pädagogische Handlungsoptionen systematisch enttuschen und sich u.a. an Alltagsunterricht orientieren. Die Wirkungshoffnung bezieht sich dann z.B. auf eine dialogische Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses (Roose, 2018, S. 200f.)

oder auf eine stärkere Berücksichtigung der Kontingenz von Unterricht (Büttner, Mendl, Reis & Roose, 2014, S. 22–27).

13 Schluss

Die drei Spannungsfelder, die die Religionspädagogik kennzeichnen (Theologie und Pädagogik, Kirche und Schule, Theorie und Praxis) lassen sich für die vier Parameter des (kategorialen) „Selbst“ einer*ines Hochschullehrenden der evangelischen Religionspädagogik durchbuchstabieren. Die Eindrücke bilden trotz ihrer Fragmentarität eine Matrix, in der sich jede*r Hochschullehrende mehr oder weniger explizit verortet und verorten muss.

Literatur und Internetquellen

- Bauer, C. (2021). *Pastoraltheologie: Synodale Priesterausbildung statt Kasernierung*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.katholisch.de/artikel/28809-pastoraltheologie-synodale-priesterausbildung-statt-kasernierung>.
- Büttner, G., Mendl, H., Reis, O., & Roose, H. (2014). Unterrichtsplanung im Religionsunterricht – eine konstruktivistische Perspektive. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht planen* (Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik: Religion lernen, Bd. 5) S. 9–27). Babenhausen: LUSA.
- Grethlein, C. (2018). *Kirchentheorie. Kommunikation des Evangeliums im Kontext*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110563627>
- Grümme, B. (2014). Unter Ideologieverdacht. Bildungsferne und arme Kinder in der Kindertheologie. In G. Büttner & F. Kraft (Hrsg.), *„He! Ich habe viel Stress! Ich hasse alles“: Theologisieren mit Kindern aus bildungs- und religionsfernen Milieus* (S. 11–24). Stuttgart: Calwer.
- Heil, S. (2016). Habitus. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religion-spaedagogische-lexikon/>.
- Käbisch, D. (2020). Genese der „Religionspädagogik“ als Disziplin. Historische Aspekte eines enzyklopädischen Problems. In T. Schlag & B. Schröder (Hrsg.), *Praktische Theologie und Religionspädagogik. Systematische, empirische und thematische Verhältnisbestimmungen* (S. 57–94). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Käbisch, D. (2021). Konfessionslosigkeit. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religion-spaedagogische-lexikon/>.
- Karle, I. (2020). *Praktische Theologie*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Kaufmann, H.B. (2003). Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? In F. Rickers & B. Dressler (Hrsg.), *Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch – Bewährung in der Praxis – Impulse* (S. 145–151). Neukirchenvllyn: Neukirchener Verlag.
- Rat der EKD (Evangelischen Kirche in Deutschland). Sitzung vom 07./08.07.1971.
- Roose, H. (2018). Religionsunterricht zwischen normativem Anspruch und alltäglicher Wirklichkeit – Ein rekonstruktives Forschungsprojekt. In M. Schambeck & U. Riegel (Hrsg.), *Was im Religionsunterricht so läuft. Wege und Ergebnisse religionspädagogischer Forschung* (S. 199–215). Freiburg i.Br.: Herder.
- Roose, H. (2020). Theologische Sprachfähigkeit fördern. Drei Impulse für das Pfarramtsstudium. In B. Schröder (Hrsg.), *Pfarrer oder Pfarrerin werden und sein. Herausforderungen für Beruf und theologische Bildung in Studium, Vikariat und Fortbildung* (S. 513–526). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.

- Rothgangel, M., & Thaidigsmann, E. (2005). Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Hinführende Überlegungen. In M. Rothgangel & E. Thaidigsmann (Hrsg.), *Religionspädagogik als Mitte der Theologie? Theologische Disziplinen im Diskurs* (S. 7–10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2001). In welcher Absicht nimmt die Praktische Theologie auf Praxis Bezug? Überlegungen zur Aufgabenbestimmung einer theologischen Disziplin. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 98 (1), 101–130.
- Schröder, B. (2012). *Religionspädagogik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Schröder, B. (2017a). Konfessioneller und kooperativer Religionsunterricht aus evangelischer Perspektive. In J. Woppowa, T. Isik, K. Kammeyer & B. Peters (Hrsg.), *Kooperativer Religionsunterricht. Fragen – Optionen – Wege* (S. 26–44). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schröder, B. (2017b). Hintergrundwissen. Historisch-kritische Methode und Praktische Theologie. *Zeitschrift für Theologie und Kirche*, 114 (2), 210–242.
- Schweitzer, F. (2021/2015). Religionspädagogik. In M. Zimmermann & H. Lindner (Hrsg.), *Das Wissenschaftlich-Religionspädagogische Lexikon im Internet*. Zugriff am 13.10.2021. Verfügbar unter: <https://www.bibelwissenschaft.de/wirelex/das-wissenschaftlich-religionspaedagogische-lexikon/>.
- Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 3 (5), 8–13. <https://doi.org/10.11576/pflb-4773>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Roose, H. (2021). Zur Selbstdeutung, Rollenfindung und Positionierung von Lehrenden der evangelischen Religionspädagogik an Hochschulen: Eine Matrix. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenbildung*, 3 (5), 93–101. <https://doi.org/10.11576/pflb-4802>

Online verfügbar: 27.10.2021

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).
URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>