

# **Dokumentation zum Studientag**

## **„Wissenschaftliche Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern.“**

des

**Katholisch-Theologischen  
Fakultätentages**

27. Januar 2003  
Bonifatiushaus Fulda

Das Copyright der Beiträge liegt bei den jeweiligen Autoren!

# Inhalt

<b>I. PROGRAMM</b> .....	<b>4</b>
<b><u>II. „SCHULALLTAG DES RELIGIONSUNTERRICHTS IM ANSPRUCH GESELLSCHAFTLICHER HERAUSFORDERUNGEN UND KIRCHENAMTLICHER ERWARTUNGEN VON <i>OSTD JOSEF JACOBI, MÜNSTER</i></u></b> .....	<b>5</b>
1. ANMERKUNGEN ZUM THEMA .....	5
2. GESELLSCHAFTLICHE HERAUSFORDERUNGEN IN IHRER RELEVANZ FÜR DAS BERUFSFELD: LEHRAMT MIT DEM FACH KATHOLISCHE RELIGIONSLEHRE.....	8
2.1. „RELI? WAS GEHT MICH DAS AN?“ IM SPANNUNGSFELD VON INDIVIDUALISIERUNG UND PERSÖNLICHEM GLAUBEN .....	9
2.2. „ES IST DOCH EH ALLES GLEICH“ IM SPANNUNGSFELD VON PLURALISIERUNG - PERSÖNLICHER GLAUBEN IM KONTEXT VIELER RELIGIONEN .....	13
2.3. „MEIN KREUZ - IST DAS NICHT EIN SUPER SCHMUCK?“ - IM SPANNUNGSFELD VON DIFFERENZIERUNG, ENTTRADITIONALISIERUNG UND GLAUBENSGEMEINSCHAFT .....	16
3. KIRCHENAMTLICHE GRUNDLAGEN DES RELIGIONSUNTERRICHT: DOCH, WAS GESCHIEHT MIT VORHANDENEN PROBLEMEN? .....	19
4. BERUFSFELDORIENTIERTE PERSPEKTIVEN ZU LEHRAMTSSTUDIENGÄNGEN FÜR DAS FACH KATH. RELIGIONSLEHRE AN SCHULEN .....	22
<b><u>III. „KOMPETENZBILDUNG IM THEOLOGISCHEN LEHRAMTSSTUDIUM. EIN WISSENSCHAFTSTHEORETISCHER ZWISCHENRUF“ VON <i>PROF. DR. KLAUS MÜLLER, MÜNSTER</i></u></b> .....	<b>25</b>
0. REIZWORT REFORM.....	25
1. THEOLOGIE ALS WISSENSKULTUR .....	26
2. HERMENEUTISCHE KOMPETENZ ALS SCHLÜSSELQUALIFIKATION.....	32
3. HAUSAUFGABENHEFT.....	37
<b><u>IV. „ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM KERNBEREICH DES THEOLOGIESTUDIUMS IN DEN LEHRAMTSSTUDIENGÄNGEN“ VON <i>PROF. DR. WERNER SIMON, MAINZ</i></u></b> .....	<b>38</b>
1. DER „KERNBEREICH“ ALS EIN STRUKTURELEMENT DES STUDIUMS DER KATHOLISCHEN THEOLOGIE .....	38
2. ZIELE – QUALIFIKATIONEN – KOMPETENZEN .....	43
2.1 ALLGEMEINE ZIELE EINES WISSENSCHAFTLICHEN STUDIUMS .....	44
2.2 FACHSPEZIFISCHE ZIELE EINES WISSENSCHAFTLICHEN STUDIUMS DER KATHOLISCHEN THEOLOGIE .....	44
2.3 ZIELE EINES GRUNDSTÄNDIGEN UND BERUFSQUALIFIZIERENDEN STUDIUMS.....	45
3. ENTWURF EINES „KERNBEREICHS“ ALS ELEMENT DES GRUNDSTUDIUMS IN DEN LEHRAMTSSTUDIENGÄNGEN.....	47
<b><u>V. „MODULARISIERUNGSMODELLE (THEMENORIENTIERT – DISZIPLINENORIENTIERT) – DARGESTELLT AN KONKRETEN BEISPIELEN“</u></b> .....	<b>52</b>
<b>VA. MODULARISIERUNG DES LA-STUDIUMS: ERFAHRUNGEN UND ÜBERLEGUNGEN AUS BAYERISCHER PERSPEKTIVE VON <i>PROF. DR. HORST HERION, BAMBERG</i></b> .....	<b>52</b>
1. DER AUSGANGSPUNKT DER ERFAHRUNGEN UND ÜBERLEGUNGEN: DIE LEHRAMTSPRÜFUNGSORDNUNG (LPO) VOM AUGUST 2002 .....	52
2. DIE MÖGLICHKEIT DER MODULARISIERUNG IM RAHMEN DER LPO.....	53
2.1 MODULARISIERUNG FÄCHERÜBERGREIFEND.....	53
2.2 MODULARISIERUNG IN DER EINZELDISZIPLIN .....	54
3 FOLGERUNGEN.....	54
<b>VB. „DAS MÜNSTERANER MODELL“ VON <i>PROF. DR. KLAUS MÜLLER, MÜNSTER</i></b> .....	<b>57</b>
KONZEPT DES ALSA ZUR KONSTRUKTION NEUER LEHRAMTSSTUDIENGÄNGE NACH DEM LPO - ENTWURF VOM 1. JULI 2002.....	57

KONZEPTENTWURF ZUR MODULBILDUNG NACH DER „NEUEN LPO“ .....	61
<b>Vc. „DAS BONNER MODELL“ VON DR. JOHANNES SCHNOCKS, BONN .....</b>	<b>63</b>
DAS BONNER MODULARISIERUNGSKONZEPT .....	63
1. VORAUSSETZUNGEN .....	63
2. DIE MODULE (M) .....	64
ANLAGE 1: DAS BONNER MODULARISIERUNGSKONZEPT .....	66
1. GRUNDSÄTZLICHE ÜBERLEGUNGEN .....	66
2. DIE MODULE (M) .....	66
ANLAGE 2: DAS BONNER MODULARISIERUNGSKONZEPT .....	67
<b>Vd. „DAS BOCHUMER MODELL“ VON PROF. DR. JOACHIM WIEMEYER, BOCHUM.....</b>	<b>70</b>
DAS BA / MA - STUDIUM IN KATHOLISCHER THEOLOGIE AN DER RUB .....	70
STUDIENVERLAUFSPLAN FÜR DAS BA-STUDIUM DER KATH. THEOLOGIE.....	71
ÜBERSICHT ÜBER DIE MODULE DES BA-STUDIUMS KATH. THEOLOGIE .....	72
<b><u>VI. „ZUR DISKUSSION UM NEUE GESETZLICHE VORGABEN IN DEN DEUTSCHEN</u></b>	
<b><u>BUNDESLÄNDERN“ VON PROF. DR. WOLFGANG LENTZEN-DEIS, TRIER.....</u></b>	<b>74</b>
<b>1. VON DER KULTUSMINISTERKONFERENZ BESCHLOSSENE STANDARDS FÜR DIE LEHRERBILDUNG</b>	
<b>.....</b>	<b>74</b>
<b>2. DISKUSSION IM BEREICH DER WISSENSCHAFT .....</b>	<b>75</b>
<b>3. DISKUSSION IN UND ZWISCHEN DEN BUNDESLÄNDERN.....</b>	<b>75</b>
<b>4. KONFLIKTLAGE ZWISCHEN DEN FESTLEGUNGEN DER KMK ZUR LEHRERBILDUNG UND DEN</b>	
<b>BACHELOR-/MASTERSTRUKTUREN NACH DEM NEUEN HOCHSCHULRAHMENGESETZ.....</b>	<b>76</b>
<b>5. AUSBLICK .....</b>	<b>77</b>

## **I. Programm**

*Jahresversammlung des Katholisch-Theologischen Fakultätentages  
Fulda, 26.- 28. Januar 2003*

### **Studientag**

Montag, 27. Januar 2003

#### **„Wissenschaftliche Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern.“**

- 09.00 Uhr      Begrüßung und Themenstellung
- 09.15 Uhr      „Schulalltag zwischen gesellschaftlicher Herausforderung und kirchlicher Erwartung“  
*OStD Josef Jacobi, Münster*
- 10.30 Uhr      „Die Vermittlung theologischer Kompetenz als Anliegen der Ausbildung von Religionslehrern/innen“  
*Prof. Dr. Klaus Müller, Münster*
- 12.15 Uhr      Mittagessen
- 14.00 Uhr      „Überlegungen zu einem Kernbereich des Theologiestudiums in den Lehramtsstudiengängen“  
*Prof. Dr. Werner Simon, Mainz*
- 15.00 Uhr      Kaffeepause
- 15.30 Uhr      „Modularisierungsmodelle (themenorientiert – disziplinenorientiert) – dargestellt an konkreten Beispielen“  
*Prof. Dr. Horst Herion, Bamberg,  
Prof. Dr. Klaus Müller, Münster  
Dr. Johannes Schnocks, Bonn  
Prof. Dr. Joachim Wiemeyer, Bochum*
- 17.00 Uhr      „Zum aktuellen Stand der gesetzlichen Vorgaben in den deutschen Bundesländern. Ein Überblick mit dem Versuch eines Ausblicks.“  
*Prof. Dr. Wolfgang Lentzen-Deis, Trier*
- 18.00 Uhr      Veranstaltungsschluß

## **II. „Schulalltag des Religionsunterrichts im Anspruch gesellschaftlicher Herausforderungen und kirchenamtlicher Erwartungen von OStD Josef Jacobi, Münster**

Für das Vertrauen am Studientag des Katholisch-Theologischen Fakultätentages mitwirken zu dürfen, danke ich dem Vorbereitungsteam, insbesondere Herrn Professor Lentzen-Deis, Herrn Professor Dormeyer und Herrn Professor Neuner.

Es freut mich, dass der Studientag des KTHFT den Auftrag des Synodenbeschlusses „Der Religionsunterricht in der Schule“<sup>1</sup> ernsthaft realisieren will:

„Um den Zugang zum Beruf des Religionslehrers der verschiedenen Schulstufen und Schulformen nicht zu erschweren, gleichzeitig aber eine optimale Ausbildung zu gewährleisten, sind differenzierte, berufsbezogene Studiengänge zu entwickeln.“

In der Lehramtsausbildung für kath. Religionslehrerinnen und Religionslehrer sind in Deutschland 15 Katholisch-Theologische Fakultäten und 30 Institute bzw. Lehrstühle an Wissenschaftlichen Hochschulen eingebunden.

Das Thema ist focussiert auf das berufliche Handlungsfeld von Religionslehrerinnen und Religionslehrern:

### **1. Anmerkungen zum Thema**

### **2. Gesellschaftliche Herausforderungen in ihrer Relevanz für das Berufsfeld: Lehramt mit dem Fach Katholische Religionslehre.**

#### **2.1 „Reli? Was geht mich das an?“**

**Im Spannungsfeld von Individualisierung und persönlichem Glauben.**

#### **2.2 „Es ist doch eh alles gleich“**

**Im Spannungsfeld von Pluralisierung – persönlicher Glaube im Kontext vieler Religionen.**

#### **2.3 „Mein Kreuz - ist das nicht ein super Schmuck?“**

**Im Spannungsfeld von Differenzierung, Enttraditionalisierung und Glaubensgemeinschaft.**

### **3. Kirchliche Grundlagen mit Erwartungshorizont: Doch, was geschieht mit vorhandenen Problemen?**

### **4. Berufsfeldorientierte Perspektiven zu Lehramtsstudiengängen**

### **1. Anmerkungen zum Thema**

Im zweibändigen „Lexikon der Religionspädagogik“ ist dem „Schulalltag“ kein eigener Artikel gewidmet. Wohl wird unter dem Begriff „Alltag“ auf den Artikel „Lebenswelt“ verwiesen. Zur Bedeutung der Lebenswelt für die Religionspädagogik wird u. a. festgestellt: „Wenn die Versuche der Menschen, ihre Erfahrungen aus dem Glauben zu reflektieren, theologierelevant sind, wird die Lebenswelt zu einem eigenen Ort theologischer Erkenntnis“. Für die religionspädagogische Praxis werden im Handlungsfeld „Schule“ und der damit eingebundenen Lebenswelt die folgenden Aufgaben besonders hervorgehoben:

1. „Förderung der Wahrnehmungs- und Sprachfähigkeit aller an religionspädagogischen Prozessen beteiligten Subjekte im Bezug auf Phänomene implizierter und expliziter Religiosität in der (alltäglichen) Lebenswelt“

---

<sup>1</sup> Gemeinsamen Synode, Der Religionsunterricht in der Schule, Bonn 1974, Nr. 3.5

2. Es „muss sich Religionspädagogik im Spannungsfeld zwischen Lebenswelt und kritischem Potential der christlichen Botschaft um die Entwicklung einer kritischen Urteils- und Handlungsfähigkeit zur Freisetzung der von Gott eröffneten Lebensmöglichkeiten bemühen.“
3. Religionspädagogisches Handeln will an den Schnittstellen zwischen Lebenswelt und System zum solidarischen „Widerstand gegen alle entfremdenden Widersprüche, die Leben behindern oder zerstören“, befähigen.<sup>2</sup>,

Es geht im Berufsfeld einer Religionslehrerin bzw. eines Religionslehrers um das Wahrnehmen und die Deutung der Lebenswelt in ihrem Bezügen zur Religiosität, zur christlichen Botschaft und dem damit verwobenen freiheitsfördernden Handeln.

Diese zentralen Aufgaben zeigen die Relevanz des religionspädagogischen Tuns aller Religionslehrerinnen und -lehrer an öffentlichen Schulen für die kulturelle Entwicklung in Deutschland. Sie entsprechen damit dem Anliegen von „Gaudium et spes, Nr. 1“:

„Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Menschen von heute, besonders der Armen und Bedrängten aller Art, sind auch Freude und Hoffnung, Trauer und Angst der Jünger (und ergänzt) Jüngerinnen Christi“.

Zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer haben auch aufgrund der kirchlichen Beauftragung (Missio canonica) ein Anrecht, so studieren zu können und so begleitet zu werden, dass sie befähigt werden, „Gaudium et spes“ angemessen zu beachten. Ebenso sollte „Gaudium et spes, Nr. 4“ zu einer veränderten Kompetenzvermittlung anregen, wenn hervorgehoben wird: „Zur Erfüllung ihres Auftrages obliegt der Kirche allezeit die Pflicht, nach den Zeichen der Zeit zu forschen und sie im Licht des Evangeliums zu deuten“<sup>3</sup>.

Zeichen unserer Zeit sind beispielsweise:

Fragen nach der weithin nicht vermittelten religiösen Erstsozialisation von Kindern

Fragen nach dem Menschen, seiner Würde, seiner tiefsten Verankerung

Fragen nach dem Ziel ökumenischen Handelns, nach weltweiter Gerechtigkeit, nach Frieden von Armen und Reichen

Fragen nach technologischen Fortschritten in Biotechnologie, Humangenetik und Atomenergie

Fragen nach einem weltweiten Zueinander der Religionen

Fragen nach Menschenrechten, ihren christlichen Motiven und demokratischen Freiheiten

In den Überlegungen werde ich besonders die Berufsfeldorientierung hervorheben, weil diese entsprechend des Konsultationsprozesses der DBK schon in der ersten Phase der Lehrerbildung verstärkt werden soll.

Die Ausführungen sind erfahrungsbezogen. Sie sind bestimmt durch meine Lehrerbiographie und beruhen auf vielfältigen Begegnungen mit Kolleginnen und Kollegen. Sie sind erworben in Lehrerfortbildungsveranstaltungen und religionspädagogischen Fachdiskussionen sowie Gesprächen „am Rande“ bzw. in vertrauten Runden<sup>4</sup>. Im heutigen Zusammenhang wollen diese Erfahrungen Hinweise geben, das zu entwickelnde zukünftige Lehramtsstudium berufsfeldorientierter zu gestalten.

Das Ziel, in der ersten Phase der Religionslehrerinnen und Religionslehrerbildung die Voraussetzung für die berufliche Handlungsfähigkeit zu erwerben, bedingt, dass die wissenschaftliche Arbeit stärker mit der „künftigen Berufspraxis“ der Studierenden verknüpft

---

<sup>2</sup> „Lexikon der Religionspädagogik“, Hg.: N. Mette und F. Rickers, Neukirchen 2001, 2 Bd. (Lebenswelt, Spalten 1175-1177)

<sup>3</sup> Religionslehrkräfte im Berufsfeld Schule sind zugleich Repräsentanten der Kirche

<sup>4</sup> Meine Überlegungen sind nicht unmittelbar abgestimmt mit „empirischen“ Daten, wie sie bekannt sind aus Untersuchungen zum Religionsunterricht von H. Barz, A. Bucher, Feige, Jörns und Tzscheetzsch

wird. Dazu gehört die Ausrichtung auf spezifische Kenntnisse, Kompetenzen und Qualifikationen, die im beruflichen Handlungsfeld Schule unabdingbar sind: Religionspädagogische Kompetenzen der Studierenden fördern als Orientierung in Vermittlungsprozessen der wissenschaftlich - theologischen Studien.<sup>5</sup>

Wahrnehmen der gesellschaftlichen Herausforderungen verlangt, die damit verbundenen Zusammenhänge von gesellschaftlich, sozialen und personalen Aspekten zu differenzieren, damit deren vielfältige Einflussnahmen, sowohl auf die religionsunterrichtliche Praxis als auch auf die darin tätigen Personen (Religionslehrer, Schüler, Eltern, Schulleiter, Verwaltungsmitarbeiter, Ausbildungsbeteiligte u. ä.) deutlich werden. So können Konsequenzen aufscheinen, die Veränderungen für das Lehramtsstudium mit dem Fach Religionslehre begründen können. Wir können heute nicht so tun, als ob die Lehramtsstudenten heute die gleiche religiöse Sozialisation erlebt hätten, wie sie noch bis in die 60er Jahre durch katholische Milieus geprägt wurden.

Die prägenden und verschiedenartigen Dimensionen des Religionsunterrichts werden hier als Überblick präsentiert, damit die Breite des Berufsfeldes annähernd in den Blick kommt.

## **Prägende Dimensionen des kath. Religionsunterrichts**

### **Gesellschaftliche Dimension**

- Individualisierung
- Pluralisierung
- Differenzierung
- Bildungsdebatte
- Erlebnisgesellschaft

### **Individuelle Dimension**

- Personalkompetenz
- Sozialkompetenz
- Fachkompetenz
- Kommunikationsfähigkeit



### **Institutionelle Dimension**

- staatliche Verwaltung
- kirchliche Bezüge
- Rechtlicher Rahmen

### **Interaktionale Dimension**

- Lerngruppe
- Kollegium
- Schulleitung
- Eltern
- Mediale Welten

---

<sup>5</sup> vgl. „Votum des Kath.-Theol. Fakultätentages zu einer Reform der wissenschaftlichen Ausbildung von Religionslehrerinnen und -lehrern“, Bonn April 2003.

## 2. Gesellschaftliche Herausforderungen in ihrer Relevanz für das Berufsfeld: Lehramt mit dem Fach Katholische Religionslehre.

Religionssoziologische Erkenntnisse stützen weitgehend eher persönlich gewonnene Einsichten. Die Darstellung der religionspädagogischen Thesen mit Relevanz für das Lernen und religionsdidaktische Arbeit im Religionsunterricht folgt den Ausführungen von N. Ebertz im „Religionspädagogischen Lexikon“. Religionssoziologie - so N. Ebertz - „kann den religionspädagogisch Tätigen helfen, „eine entsprechende Kenntnis der Umwelt und des sozialen Beziehungsgefüges [zu] vermitteln, innerhalb dessen das religiöse Verhalten der Menschen eingebettet ist.“

### Religionssoziologische Thesen mit religionspädagogischer Relevanz<sup>6</sup>



Aus diesen verschiedenartigen und relevanten Aspekten habe ich drei zentrale Trends ausgewählt: Prozesse der Individualisierung, der Pluralisierung und der Differenzierung mit Traditionsveränderungen. Diese Entwicklungen stellen Religionslehrerinnen und -lehrern in der religionsunterrichtlichen Praxis ständig in herausfordernde Situationen.

<sup>6</sup> nach M. N. Ebertz: Artikel „Religionssoziologie“, in Religionspädagogisches Lexikon Bd. 2, Neukirchen-Vluyn 2001, Sp. 1771

## 2.1. „Reli? Was geht mich das an?“ Im Spannungsfeld von Individualisierung und persönlichem Glauben

Die religionssoziologischen Forschungsergebnisse und beruflichen Erfahrungen vieler Kolleginnen und Kollegen können helfen, den Acker des Religionsunterrichts besser zu bestellen.

Die Individualisierung als wesentliche Landschaftsveränderung wird deutlich, wenn wir die kirchlichen Milieus, die Kinder und Jugendliche bis in die 60er Jahre hinein prägten, in der Gegenwart auffinden wollen. Möglicherweise gibt es diese Milieus noch rudimentär.

Kinder werden heute hinsichtlich ihrer religiösen Entwicklung „sich selbst“ überlassen. „Unser Kind soll einmal frei seine Religion selbst wählen können“, ein nicht selten vernehmbare Einstellungen von Eltern. Individualisierung als Freisetzung des Individuums von sozialen Zwängen (Familien, Institutionen, Gruppen, Gemeinschaften). Menschen haben die Möglichkeit „sich selbst zu verwirklichen“, „sich selbst“ zu bestimmen und „sich selbst“, wo immer sie sich befinden, einzubringen und selbstgerecht zu handeln<sup>7</sup>. Moderne Gesellschaft und traditionelle Kirchenstrukturen stehen in Spannung zueinander<sup>8</sup>.

Die Einzelperson wird zum Zentrum von Entscheidungen, die prägenden Mächte sozialer Gewohnheiten und Traditionen schwinden. Ein Prozess, der historisch seit der Renaissance und Reformation wirksam ist. Der Einzelne, das Individuum wird zur autonomen Instanz, die in verschiedenen Teilsystemen lebt (Wirtschaft, Recht, Erziehung, Religion, Politik), die Spannungen unterschiedlicher Ethiken erlebt und ambivalente Handlungsweisen vollzieht. Der Einzelne ist nur für sich selbst verantwortlich. Der Einzelne ist Planer seines Lebenslaufs, seiner Partnerschaften, seiner Lektorientierungen. Selbstbestimmte Lebensgestaltungen mit Freiheitsräumen sind gesellschaftlich vorgegeben. Doch sind Risiken damit verbunden: Orientierungsbedürftigkeit, beziehungsschwierige Situationen, Vereinzelung, Unsicherheiten in vorhandener gesellschaftlichen Unübersichtlichkeit. „Verlust von traditionellen Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“.<sup>9</sup>

Jung sein gilt als Ideal. Aber wer möchte im Ernst seine Jugend noch einmal durchleben wollen? Diese Unsicherheit des eigenen Ich, dieses Hin und Her der Gefühle, die ersten Tastversuche und Rückschläge, die Sehnsucht nach der großen weiten Welt und zugleich nach Geborgenheit, die bange Frage nach dem Gelingen des eigenen Lebens und nach der Akzeptanz durch die anderen - all dies bedeutet zwar Aufbruch und Hoffnung, aber oftmals auch seelische Nöte und Orientierungsprobleme.

Die Jugendlichen müssen sich nicht nur auf ihrem Weg orientieren, sie müssen auch den dafür notwendigen Kompass noch selbst organisieren. Die Selbstorganisation ist dabei keine einmal abzuhakende, sondern - in einer Zeit permanenten Wandels - eine immer wieder neu geforderte Leistung.

Unter religiöser Perspektive bedingt die Individualisierung für die gegenwärtigen Kinder und Jugendlichen, dass sie sich in religiöser Hinsicht „frei“ bewegen können. Sie können religiöse Grunderfahrungen, die anthropologisch zu jedem Mensch-sein gehören, wahrnehmen und „Frag-würdiges“ entdecken<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> N. Ebertz: Kirche im Gegenwind, Herder 1998

<sup>8</sup> K. Gabriel: Christentum zwischen Tradition und Postmoderne, Freiburg 1992

<sup>9</sup> vgl. U. Beck, Risikogesellschaft, Frankfurt 1986: 206

<sup>10</sup> z. B. Erfahrungen von Leid, Unfällen, überraschende Situationen des Lebens

Religiosität setzt die aktive Beteiligung des Einzelnen voraus: staunend, deutend, betend und handelnd. Religion wird konkret und lebendig: Persönliche Religiosität, Lehre der Kirche, Zeugnisse von Christen bis zu den Basiliken und künstlerischen Ausdrucksweisen.

Individualisierte Religiosität bezeichnet Veränderungen hinsichtlich überkommener Formen und bestehender Wertigkeiten: Nicht mehr die Gemeinschaft, sondern die Einzelperson wird zum Angelpunkt des Religiösen. „Selbst schicksalhaft ererbte Religiosität... Kirchenmitgliedschaft<sup>11</sup>“ unterliegt mehr und mehr der Anforderung, sich selbst religiös zu entscheiden. Die Einzelperson bewältigt diese Entscheidungsanforderung im Blick auf religiös-anthropologische und mit jedem Menschsein verbundene Fragen auf persönliche Weise: Jeder Mensch stellt sich im Lauf seines Menschwerdens Grundfragen. Zu diesen fundamentalen Fragen gehören nun jene eigentümlichen Fragen, die wir religiöse Fragen oder Grenzfragen nennen. Ich nenne diese Fragen im folgendem so ausführlich, weil sie im Religionsunterricht öffnende Impulse darstellen. Öffnende Fragen, die den einzelnen Lernenden wie auch Lernenden „angehen“ und denen sich junge Menschen auch unabhängig von ihrer Einstellung zu einer konkreten Kirche stellen müssen. Im folgendem zitiere ich David Tracy, der die menschlichen Grenzbereiche überzeugend in Fragen kleidet. Sie bestimmen in unterschiedlichen schülergemäßen Ausdrucksformen oft den unterrichtlichen Alltag: Diffus, verdeckt, andeutend u. ä.

„Fragen, die von radikaler Kontingenz und Sterblichkeit provoziert werden;  
Fragen, die von der Vergänglichkeit alles Menschlichen evoziert werden;  
Fragen, die sich an die Anerkennung der geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontingenz aller angenommenen Werte und aller gelebten Überzeugungen anschließen;  
die Frage nach Werten und dem Anspruch gelebter Überzeugungen;  
die Frage nach dem Leiden, dieser Kontrasterfahrung par excellence, die sich jedem irgendwann einmal in seinem Leben stellt, [...]  
die Frage, warum wir uns verpflichtet fühlen, ein moralisches Leben zu führen, selbst wenn wir nicht rational beweisen können, warum wir überhaupt moralisch sein sollen;  
die Frage, warum wir anscheinend daran glauben müssen, dass der Wirklichkeit eine Ordnung zugrunde liegt, die wissenschaftliche Forschung ermöglicht;  
die Frage nach der möglichen Natur dieser in der neuen Physik und den neuen Astronomien und Kosmologien enthüllten Ordnung;  
die Frage, wie man die Unterdrückung, die von so vielen Lebenden erlitten wird, wie die Erinnerungen an das Leiden der Toten verstehen soll, die in den Erzählungen, Sagen und Märchen eines jeden Volkes lebendig bleiben;  
die Frage, warum wir das Bedürfnis haben zu verstehen, welcher mögliche Sinn in der tiefen Liebe und Freude, die wir erfahren, liegen könnte;  
die Frage, warum ich ein Grundvertrauen besitze, das nicht auf all mein übriges Vertrauen reduziert werden kann, ein Vertrauen, das mich überhaupt weitermachen lässt [...]  
die Frage, die von dem Gefühl hervorgerufen wird, dass sich in jeder kritischen Äußerung und des Widerstands eine fremde und unbeschreibliche Hoffnung verrät, mag sie auch noch so unausgeformt sein [...]“.

Diese Art von religiösen Fragen stellt bewusst nicht ins Zentrum, wie sich Sinn und Wahrheit der letzten Wirklichkeit an sich darstellen, sondern reflektieren Sinn und Wahrheit unter dem Aspekt ihrer existentiellen Bezogenheit auf uns“.<sup>12</sup>

---

<sup>11</sup> B. Porzelt in Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, G. Bitter u. a. (Hg.), München 2002, Seite 276.

<sup>12</sup> D. Tracy, Theologie im Gespräch 1993, Seite 127 f.

Im Religionsunterricht werden von den Schülern nicht „lehramtlich“ korrekte Aussagen vorrangig verlangt, sondern wie und was der Religionslehrer an persönlich gefärbten Antworten in das Gespräch einbringt.

Junge Menschen haben heute die Herausforderung zu bestehen, in welcher Weise sie sich dieser Grundfragen annehmen, um mit sich ins Reine zu kommen (identisch leben).

Wie sich der einzelne entscheidet, hängt auch davon ab, welche Kontaktstellen in seinem Leben präsent sind, die ihn in seinem religiösen Fragen unterstützen, möglicherweise geschieht das auf der Ebene der Gemeinde, in persönlichen Gesprächen. Sie werden ganz sicher im Religionsunterricht gestellt oder indirekt zur Sprache gebracht. Diesen Fragen müssen Religionslehrerinnen und Religionslehrer gerecht werden. Sie haben eine heterogene Schülerschaft in jeder Lerngruppe.

Kinder bzw. Jugendliche einer Lerngruppe nähern sich auf unterschiedliche Weise religiösen Grenz- und Grundfragen. Sie müssen auch Platz und Reflexionszeit in den theologischen Disziplinen des Lehramtsstudiums erhalten.

In heterogenen Lerngruppen bestimmen unterschiedliche Interessen und Einstellungen sowie Verarbeitungsmöglichkeiten das Lernen im Religionsunterricht.

1. Kinder und Jugendliche können sich über Religionen informieren. Sie können die unserer Zeitgenossenschaft übliche und zentrale Frage an die jeweilige Religionsgemeinschaft stellen. „Was nützt es mir?“ „Was bringt der Gottesglaube für mich selbst?“

2. Eine andere Variante: Einzelne Schüler übernehmen total das gewohnte religiöse System mit allen religiösen Lehren und Handlungen.

3. Jugendliche formen sich selbst ihre je eigene Religiosität, aus dem, was sie erleben und wie sie selbst die Welt deuten. Was subjektiv jetzt ihre „richtige“ Religion ist.

4. Mögliche individuelle Verhaltensweisen können auch die Tendenz zum Verdrängen von Religiosität und Glauben zeigen. Ein Leben in der Horizontalen äußert sich u. a. in Aussagen wie: „Ich bin nur mir selbst verantwortlich“. „Nur die Gegenwart zählt“. „Das einzig Sichere ist der Tod.“

5. Religionsfeindliche oder agnostische Einstellungen sind seltener. In einem literarischen Zeugnis habe ich einen Beleg für die diffuse Gleichgültigkeit gegenüber Religion gefunden. Diese Einstellung wird in den Aussagen der jungen Autorin A. Weber deutlich:

„Meine Vorfahren beteten Jesus und die Jungfrau Maria an; andere, in fernerer Zeiten, glaubten an heidnische Gottheiten mit wildem, schreckenerregendem Antlitz. So tief ich auch die Antennen des Bewusstseins in mich versenke, ich finde nirgends eine Spur christlichen Glaubens. Ich ziehe die Antenne wieder ein; sie signalisieren den interessierten Neuronen: Diese Frau ist ein Kind ihrer Zeit, sie hat alles Misstrauen verinnerlicht, das ihr das Jahrhundert in die Wiege gelegt hat. Sie glaubt nur an das, was sie sieht, und sie sieht nichts“<sup>13</sup>.

Neben den eigenen Kontakten zu Schülerinnen und Schülern ist es selbstverständlich, dass Lehramtsstudenten auch Untersuchungen wie die Shell-Jugendstudie zur Kenntnis zu nehmen.<sup>14</sup> Jugendliche zwischen 14 und 22 Jahren werden als „pragmatische Macher“ in dieser soziologischen Repräsentativbefragung charakterisiert.

Jugendliche geben solchen Orientierungen den Vorrang, die ihnen für ihre Lebensführung weiter helfen. Sie orientieren sich weniger an abstrakten Idealen als vielmehr daran, was

---

<sup>13</sup> vgl. Anne Weber: Erste Person, Frankfurt 2002, Seite 68

<sup>14</sup> vgl. Shell Jugendstudie 2002, Opladen 2002

ihnen bei der persönlichen Bewältigung konkreter Fragen und Probleme hilft. Die Synthese der verschiedenen Werte ergibt sich für sie durch das leitende Ziel, sich auf dieser Baustelle „Leben“ ein interessantes, erlebnisreiches und sinnvolles Leben schaffen zu können.<sup>15</sup> Die gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse eröffnen und zwingen zugleich den Einzelnen, „sein Leben selbst zu gestalten“. Jeder ist sein eigener Lebensgestalter. „Der Mensch wird zum Freiheitskünstler“ (P. M. Zulehner).

Dies auf Sichtselbstverwiesensein bedeutet nicht, dass in unserer Gegenwart nur Egozentrierung herrscht, sondern Individualisierung zeigt sich auch darin, dass besonders junge Menschen aus selbstbestimmter Solidarität gemeinsam Eintreten beispielsweise für Katastrophengeschädigte, vorübergehend mit Behinderten leben, freiwillig soziale Dienste in Seniorenwohnheimen und Krankenhäusern übernehmen, sich ehrenamtlich einsetzen für Natur- und Tierschutz. Zu diesen oft kurzzeitigen sozialen Engagements aus individueller Überzeugung - also nicht mehr aufgrund sozialer, religiöser oder gesellschaftlicher Zwänge - gehören ebenso die vielen kirchlichen Projekte und Eine-Welt-Läden, die junge Menschen planen und durchführen.

Viele Suchende und Fragende - zu denen m. E. auch Lehramtsstudenten weitgehend zählen - sehen sich aufgefordert, in ihrer Sehnsucht nach Individualität, Innerlichkeit und Echtheit (Wahrhaftigkeit) „zwischen zwei Angeboten“<sup>16</sup> zu wählen:

„(1) Lasse ich mich von einer Kirchengemeinschaft leiten, - die bei allen Angeboten der Freiheit und Autonomie, der aktiven Mitarbeit und individuellen Glaubensgestaltung - einen umfassenden Orientierungsrahmen für meinen Glauben bereit hält, ihm eine eindeutig christliche Identität verleiht, von einer partikularen Erinnerung her gestaltet, die elementare religiöse Erfahrung in größeren Zusammenhängen einordnet, objektive Bedeutungsmodelle liefert und ihm einen institutionellen Rahmen gibt?

Oder

(2) Lasse ich mich ein auf die Möglichkeit, meinen eigenen Weg zu wählen, in dem die besprochenen Alternativen offen bleiben und von mir zu lösen sind zwischen partikulärer Identität und allgemeiner Religiosität, konkreter Erinnerung und umfassender Weltanschauung, komplexer Weltinterpretation und elementarer Selbstdeutung objektiver Bedeutung und subjektiver Selbstbezogenheit, institutioneller Einordnung oder Bindung und selbst verantwortlicher sozusagen täglicher Neuentscheidung?“

Zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen schon mit Beginn der beruflichen Lehramtsausbildung auf dieser Alternative aufmerksam werden, damit sie zu ihrer persönlichen Entscheidung gelangen können: Katholische Religionslehrerin bzw. Katholische Religionslehrer zu werden.

Welche Konsequenzen sind aus diesen Individualisierungsprozessen bedenkenswert? Was müssen Religionslehrerinnen und -lehrer an Fachwissen und fachdidaktischen Kernwissen erwerben, um schülergemäße Äußerungen konstruktiv aufzunehmen: „Warum glauben, was bringt´s?“ „Religion, was geht mich das an?“

---

<sup>15</sup> „Null Bock“-Stimmung ist out, Salzkörner, Publikation des ZdK, Dezember 2002

<sup>16</sup> H. Häring, Glaube ja - Kirche nein? Die Zukunft christlicher Religionen, Darmstadt 2002, „III Authentisch Glauben?“ Darmstadt 2002, bes. Seite 93/94

Zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer müssen wegen der vorherrschenden und der nicht reversiblen Individualisierungsprozesse die Chance in der ersten Phase der Ausbildung erhalten, ihre persönliche Religiosität innerhalb der kath. Kirchengemeinschaft zu reflektieren, eine fragmentarische Glaubensgestalt zu leben und ihren Glauben mit Hilfe wohlwollender Begleitung zu reflektieren. Es geht um das Vertrautwerden mit dem eigenen Glauben, damit theologische Fachkenntnisse in die persönliche Biografie eingeordnet werden können. (Mentorate in das Studium integrieren, Qualitätszirkel mit supervisorischen Elementen aufbauen)

Lehramtsstudentinnen und -studenten, die durch diese Individualisierungsprozesse mitgeprägt sind, sollten theologisch fachwissenschaftliche Kenntnisse so vermittelt werden, dass die individuellen religiösen Fragen und Unsicherheiten ihrer Glaubensgeschichte möglichst beachtet werden und in allen theologischen Disziplinen konstruktiv aufgenommen werden sollten.

Lehramtsstudenten sollten die Chance im Studium erhalten, Kompetenzen zu entwickeln, die sie befähigen, dem Anderen zu sagen, welchen Beitrag der katholische Religionsunterricht zu einem „gelingendem Leben“ erbringt? Warum Religionsunterricht jungen Menschen in der Schule etwas zu Lernen gibt, das hilft, ein gutes Leben zu führen? (Religiöse Kommunikationsfähigkeit).

## **2.2 „Es ist doch eh alles gleich“ Im Spannungsfeld von Pluralisierung - Persönlicher Glauben im Kontext vieler Religionen**

Auf der Konferenz „Europe and The Invisible Religion“ wird die Säkularisierungsthese, dass Religion verschwinde, abgelehnt. Th. Luckmann führte aus: (...) „dass die Religion keine vorübergehende Phase in der Evolution der Menschheit ist. Sie ist ein universales Merkmal der *conditio humana*. Sie erscheint zwar unter verschiedenen soziokulturellen Bedingungen in unterschiedlichen historischen Formen, doch bleibt sie ein grundlegendes Element des menschlichen Lebens, das ... Transzendenzerfahrungen mit einer kollektiven Sicht des guten Lebens verbindet.“<sup>17</sup>

Mit dem Individualisierungsprozessen verwoben sind die modernen Pluralisierungsprozesse. Sie haben prägenden Einfluss auf das Verständnis von Religiosität, Religionen, Glaube und Moral einschließlich der Gewissensbildung

Klaus Eder, Professor für Soziologie an der Humboldt-Universität, Berlin stellt fest: „Der Globalisierungsprozess, verstanden als eine Ausdehnung der Technologien, die Kommunikation beschleunigen, verdichten und jedem zugänglich machen, befördert auch die Religion ... Womit wir es zu tun haben, ist eine Entfesselung des Religiösen. Sie ist ein Ergebnis der Säkularisierung, ein Ergebnis der Abkopplung des Religiösen von politischen und ökonomischen Machtstrukturen... Die Zahl der Religionen wie der Gläubigen nimmt zu. 9900 eigenständige Religionen soll es heute geben, mit zunehmender Tendenz... Das Christentum kennt heute 33000 Konfessionen gegenüber 1800 um das Jahr 1900“<sup>18</sup>.

Seine Bilanz für die Zukunft: In Europa werden plurale Formen des Religiösen zunehmen.

Die „Kanonisierung einer Weltsicht“<sup>19</sup> gehört der Vergangenheit an. Unterschiedliche religiöse Gruppen bieten jeweils eigene Produkte an, die von der jeweiligen Gruppe als „religiös“ bezeichnet wird. Die Erzeuger und Verkäufer religiöser Weltsichten stehen miteinander im Wettbewerb (vgl. religiöse Missionierungen in afrikanischen Ländern südlich

---

<sup>17</sup> Th. Luckmann, Veränderungen von Religion und Moral im modernen Europa, Berliner Journal für Soziologie, 3/02 Opladen 2002, Seite 285

<sup>18</sup> Klaus Eder: Europäische Säkularisierung - ein Sonderweg in die postsäkulare Gesellschaft? Berliner Journal für Soziologie 3/02 Opladen Seite 332/333

<sup>19</sup> Th. Luckmann, 3/2002, Seite 290

der Sahara: Evangelikale, Katholiken, Muslime, Animisten). Sie alle sagen von sich, dass sie helfen, Leben „besser“ als bisher zu bewältigen und dem Einzelnen „Heil“ über den persönlichen Tod hinaus versprechen.

Bioenergetikkurse astrologische Ratgeber; Bewusstseinsweiterungs-Angebote, Massenmediale religiöse Veranstaltungen, Devotionalien, Esoterik, Literatur unterschiedlicher religiöser Gruppen und der Kirchen belegen die Konkurrenz in der pluralen Gesellschaft. Okkulte, spiritualistische Bewegungen bleiben eher sekundär.

Nicht mehr die vom religiösen Milieu geprägte Person, sondern die zur Entscheidung aufgerufene und frei wählen könnende - auch in Sachen Religionszugehörigkeit - ist Gesprächspartnerin von Religionslehrerinnen und -lehrern. Die bisherige rationalistische Sichtweise, die Religionsgemeinschaften und „Religion als ein vorübergehendes historisches Phänomen ansah, ist offensichtlich falsch“<sup>20</sup>.

Schülerinnen und Schüler sind offen für religiöse Dimensionen: „Wir glauben doch all an einen Gott“ oder „ganz da oben ist einer, aber mit mir hat das nichts zu tun“.

Die Vielfalt religiöser Überzeugungen, die jeweils für sich den Anspruch erheben, die Wahrheit zu kennen, lassen Jugendliche mit Beginn der Pubertätsphase religionskritisch werden. Oft führt das zur Einstellung: „Die (Religionen) sind doch alle gleich“ oder gemäß der klassischen Aufklärung „Jeder nach seiner Auffassung“. Die multireligiöse Landschaft führt zur Wahl „meiner“ Religion, Religiosität und Glaube („Patchworkreligiosität“).

Pluralisierung in unserer Gesellschaft ist gekennzeichnet durch die Subjektivierung von „Weltsicht“ in Verbindung mit vielen religiös unterschiedlichen Lebenssinnangeboten. Traditionelle kirchliche Zuständigkeiten wie Geburtsfeier, Umgang mit Schuld und Versöhnung, Zusammenleben in Partnerschaften, kontingente Schicksalsschläge, Bestattungsriten werden in Fernsehen alternativ verarbeitet, werden in Psycho-Kursen, Therapiezentren verändert, abgearbeitet oder bilden quasi-religiöse Momente in der Popkulturen. Bisherige traditionell kirchliche Inhalte und Moralvorstellungen bilden eventuell noch kleine „Inseln“, über die „man“ sich aufregt/amüsiert, wenn sie nicht zeitgenossenschaftlichen Common sense, Political Correctness entsprechen: Bußsakrament, eheliche Treue von Mann und Frau, Wahrheitsanspruch u. a..

Pluralität mit religiösen Implikationen in der gesellschaftlichen Landkarte zeigt vielfältige von einander abweichende Sitten, Normen und unterschiedliche Werte. Beispielsweise: Welche Ausdrucksformen werden in unserer Gesellschaft gebraucht für das vertraute Wort „Gott“?, Transzendenz? „Übermacht?“, „Jenseits muss noch was sein?“ Rede vom „Ultimaten“.

Die Autorin A. Weber gibt Suchenden an ihrer inneren persönlichen Auseinandersetzung und Überzeugungsarbeit in ihrer literarischen Sprache Anteil:

„Ich bin am Fuße zweier Berge geboren: zwischen dem unermesslich hohen Berg der Toten und dem Hügel der Lebenden. man erklärte mir, dass sich diese zwei Erhebungen auf einer im Innern glühenden Kugel befinden, die sich ziellos durch die Luft und durch die Zeit dreht, inmitten anderer, weder mit Lebenden noch mit Toten beladener Kugeln. Noch vor kurzem, versicherte man mir, glaubten die Menschen, ein jonglierender Gott habe diese Kugeln aus reinem Vergnügen in Bewegung gebracht; heute weiß man, dass sie sich von alleine drehen und ohne Grund. Da hob ich dir Augen zum Himmel, wo der Mond und die Sterne glitzerten, als gäbe es noch einen Gott, der diese Verherrlichung von ihnen verlangt, und ich begriff,

---

<sup>20</sup> Th. Luckmann, 3/2002, Seite 285

dass die Gestirne aus Nostalgie weiter vor sich hin funkeln. Mit dem Handrücken wischte ich ihr trauriges Geglitzer weg und wendete mich der Erde und ihren Bewohnern zu<sup>21</sup>“.

Überzeugungen und Lebenseinstellungen werden nicht mehr durch eine (religiöse) Weltdeutung festgelegt. Christliche Glaubensgemeinschaften stehen im Wettstreit mit anderen religiösen Überzeugungen und sind oft ratlos angesichts wachsender Gleichgültigkeit:

Wie kann religiöse Bildung konzipiert werden, wenn gegenwärtig beinahe jedes Glaubensbekenntnis mit dem Anspruch vertreten werden kann, gültig zu sein?

Welche angemessene Interpretation von Mensch, Welt und Natur soll gelten?

An welchen pädagogischen und religiösen Leitbildern dürfen sich Lehrende orientieren, ohne die Pluralität zu sehr einzuschränken<sup>22</sup>?

Welche fachwissenschaftlichen Erkenntnisse sind nötig, damit künftige Religionslehrerinnen und -lehrer einer differenzierten Auseinandersetzung mit Religionen, Kirchengemeinschaften und der Kirche standhalten können?

Welche Folgen hat die Erfahrung, dass mit der Loslösung von institutionalisierter Kirche auch im privaten Bereich das Interesse, sich religiös weiterzuentwickeln, sinkt?

Scheint in den neuen Bundesländern eine säkularisierte Lebensdeutung - unabhängig von vorhandenen Kirchen und Religionen - tragfähig zu werden?

Allerdings wird „Pluralisierung“ in demokratischen Staaten seine positiven Aspekte wie Toleranz, Differenzierung von Moralien, Freiheitsgarantien für Einzelpersonen und religiösen Gruppen nur dann weiterhin entfalten können, wenn Menschen mit persönlichem Standpunkt auch ihre religiösen Überzeugung in das öffentliche Gespräch und in einen Dialog mit anderen religiösen Überzeugungen einbringen. Es besteht die latente Gefahr, dass Gleichgültigkeit, Vereinheitlichungstendenzen, Indifferenz und Gleichmacherei totalitären Minderheiten zur Macht verhelfen könnten.

Zukünftig unterrichtende Religionslehrerinnen und -lehrer benötigen eine Kompetenzvermittlung - auch schon in der ersten Ausbildungsphase -, die fachwissenschaftlich und fachdidaktisch die pluralen gesellschaftlichen Prozesse berücksichtigt:

Kenntnisse unterschiedlicher religiöser Überzeugungen: z. B. Abrahamitische Religionen in ihren Übereinstimmungen und Differenzierungen. Monotheistischer und/oder dreifaltiger Gott?

Kenntnisse der Welt religiöser Gemeinschaften, die als Denominationen christlicher institutioneller Kirchen entstanden sind und gleichberechtigt auf den Markt religiöser Anbieter missionieren, z. B. „Heilige der letzten Tage“, Zeugen Jehovas“

Lehramtsstudentinnen und -studenten sollten Grundlagenwissen erhalten, das sie befähigt sich auseinanderzusetzen mit exklusiven und inklusiven Argumenten religiöser Weltansichten (Religiöse Urteilsfähigkeit)

Sowohl in den systematischen, exegetischen, religionspädagogisch/pastoralen und historischen Studienanteilen des Theologiestudiums müssen die Horizonte der weltweiten Renaissance von Religiosität aufgenommen werden, die insbesondere durch pfingstlerische, charismatische und evangelikale Bewegungen mit antiinstitutionellen Haltungen hervorgerufen wird.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> vgl. Anne Weber: Erste Person, Frankfurt, Seite 8

<sup>22</sup> Pluralität zeigt sich z. B. in der Auseinandersetzung um die Fortentwicklung des „ordentlichen Lehrfachs“ „Religionsunterricht“ in der BRD. Artikel 7 GG ist nicht unumstritten: Konfessionalität, Konfessionell-kooperativer Religionsunterricht, LER, Werte und Normen.

<sup>23</sup> H. Knoblauch, Ganzheitliche Bewegungen, Transzendenzerfahrung und die Entdifferenzierung von Kultur und Religion in Europa, Berliner Journal für Soziologie, Opl. 295/307

Fachdidaktische Kenntnisse und Handlungsperspektiven zum Umgang mit Personen anderer religiöser Einstellungen und Haltungen. Beispielsweise müssen Religionslehrerinnen und -lehrer auch „sagen können, wozu religiöse Bildung gut ist, ohne dabei in den Sog ökonomischen Denkens zu geraten“<sup>24</sup>.

Religionslehrerinnen und -lehrer müssen antworten können, wenn gefragt wird: Inwiefern trägt religiöses Lernen dazu bei, dass Heranwachsende befähigt werden, sich den Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft zu stellen“<sup>25</sup>

### **2.3 „Mein Kreuz - ist das nicht ein super Schmuck?“ - Im Spannungsfeld von Differenzierung, Enttraditionalisierung und Glaubensgemeinschaft**

Die religiöse Landschaft der Traditionen wird aus unterschiedlichen Blickwinkeln mal als Abbruch von Traditionen, als Enttraditionalisierung, aber auch als Chance für neue Traditionen bewertet. Traditionelle religiöse Zeichen werden eher als Schmuck bzw. Konsumartikel angesehen, denn als religiösen Symbole gewichtet. Symbole der Sakramente werden kaum noch verstanden, vgl. Beispiele „Firmung“ wird gleichgesetzt mit „Jugendweihe“, „Ehering“ als geldwerter Schmuck und Zeichen partnerschaftlicher Verbindung angesehen.

Der Gottesbezug in der Präambel des Grundgesetzes wird zunehmend kritisch angefragt. Traditionelle Gottesdienste (hl. Messe, Abendmahl) werden bei Staatsakten zu „ökumenischen Wortgottesdiensten“. Bei besonders öffentlich verdienten Persönlichkeiten wird anlässlich der „Abschiedsfeier“ noch der Kirchenraum benutzt, vgl. Trauerfeier von R. Augstein, Herausgeber des Spiegel, in Hamburg im Jahr 2002.

Mit der Differenzierungsthese wird gesagt, dass einzelne Bereiche der Gesellschaft (Gesundheit, Recht, Wissenschaft, Wirtschaft, Politik, Kultur, Religion) sich immer mehr verselbständigen und als Segmente abgeschottet nebeneinander existieren, vgl. Bioethik: Debatte zwischen Biomedizin, Theologen und Politikern. Jeder Sektor wird selbständiger mit je eigenen Regeln, Fachsprachen und Ethiken: Auch die Qualitätsunterschiede der sich differenzierenden Religionen, christlicher Denominationen, Kirchengemeinschaften und Differenzierungen innerhalb der römisch-katholischen Kirche tragen zu dieser Differenzierung bei (Opus Dei, Wir-sind-Kirche, Fokulari u. ä.).

Eine folgenreiche Entwicklung ist mit der Differenzierungsthese verbunden: Die einzelnen Großbereiche der Gesellschaft haben sich so auseinander differenziert, dass sie faktisch vom Einzelnen nicht mehr zu überschauen sind: Es scheint, dass wir ein Volk von Spezialisten sind, so dass keiner mehr das gesamtgesellschaftliche Geschehen durchschauen kann?<sup>26</sup> Dem Anspruch umfassender Interpretationen gewichtiger gesellschaftlicher Schlüsselprobleme kann die Kirche und ihre Repräsentanten faktisch nicht mehr entsprechen, obwohl dieser Anspruch von ihr immer wieder erhoben wird<sup>27</sup>.

Als Sinnstifterin tritt „die je persönliche Lebenswelt in den Mittelpunkt“ Die Person bewältigt das „paradoxe Ineinander von höchster Differenzierung und wachsender Individualisierung“

---

<sup>24</sup> R. Eglert, Religiöses Lernen und sein Beitrag zu einer umfassenden Bildung Kontakte 2/2002, konkretisiert in den Fragen von D. Tracy, Anm. 12

<sup>25</sup> R. Englert: Religiöses Lernen und sein Beitrag zu einer umfassenden Bildung, Kontakte, Essen 2/2002, Seite 9

<sup>26</sup> U. Beck, Risikogesellschaft, Frankfurt 1986

<sup>27</sup> H. Häring: Glauben ja - Kirche nein? Darmstadt 2002, Seite 47

in der jeweiligen Lebenswelt. Neue kleine „Milieus“<sup>28</sup> übernehmen das, was traditionelle Kirchen früher für die Mitgliedern an „Harmonie und Integration“<sup>29</sup>.

Es werden allerdings auch neue Wege religiöser Ausdrucksweisen sichtbar, z. B.: City-pastoral, Klostermauerfete, Frühschichten, Lichter-Messen. Möglicherweise ist der Drang junger Menschen nach Erlebnissen, Events und Superfeten auch Ausdruck von Sehnsucht nach dem „Ganz-Anderen“, zumindest Suche nach einem Jemand, der/die ganz für ihn/sie da ist.

Eine Kirchengemeinschaft und mit ihr die Religionslehrerinnen und Religionslehrer, die ihren Dienst im Sinne der Reich Gottes Botschaft in die jeweilige Kultur nachhaltig und glaubwürdig einbringen wollen, kann nicht ständig gesellschaftliche „Negativa“ (Familie wird zerstört, die Entstehung menschlichen Leben ist gefährdet, die Sozialsysteme brechen weg u. a.) reflektieren. Die Kirchengemeinschaft muss durch ihre Mitgläubenden „Sinnangebote“ vorstellen. Im Sinne synodaler Prozesse von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung, der Option für die Schwachen und für die Zukurzgekommenen einbringen. Sie kann horizontales zeitgenössenschaftliches Effizienz-Denken durchkreuzen.

Für zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer muss das Lehramtsstudium daher auch Elemente enthalten, die

die Erfahrung des Geheimnisses, das wir „Gott - Jesus Christus“ nennen, während des Studiums nicht nur zulässt, sondern vertieft. Dafür ist Zeit und Personal einzusetzen.

den differenzierten gesellschaftlichen und religiösen Prozessen dadurch entsprechen, das im Studium universales und nachhaltiges Denken eingeübt wird.

dem Einzelnen vertraut werden lassen mit der katholischen Kirchengemeinschaft, damit er Anfragen von Schülerinnen und Schülern: „Was glauben Sie?“ „Was glaubst du denn?“ authentisch beantworten kann.

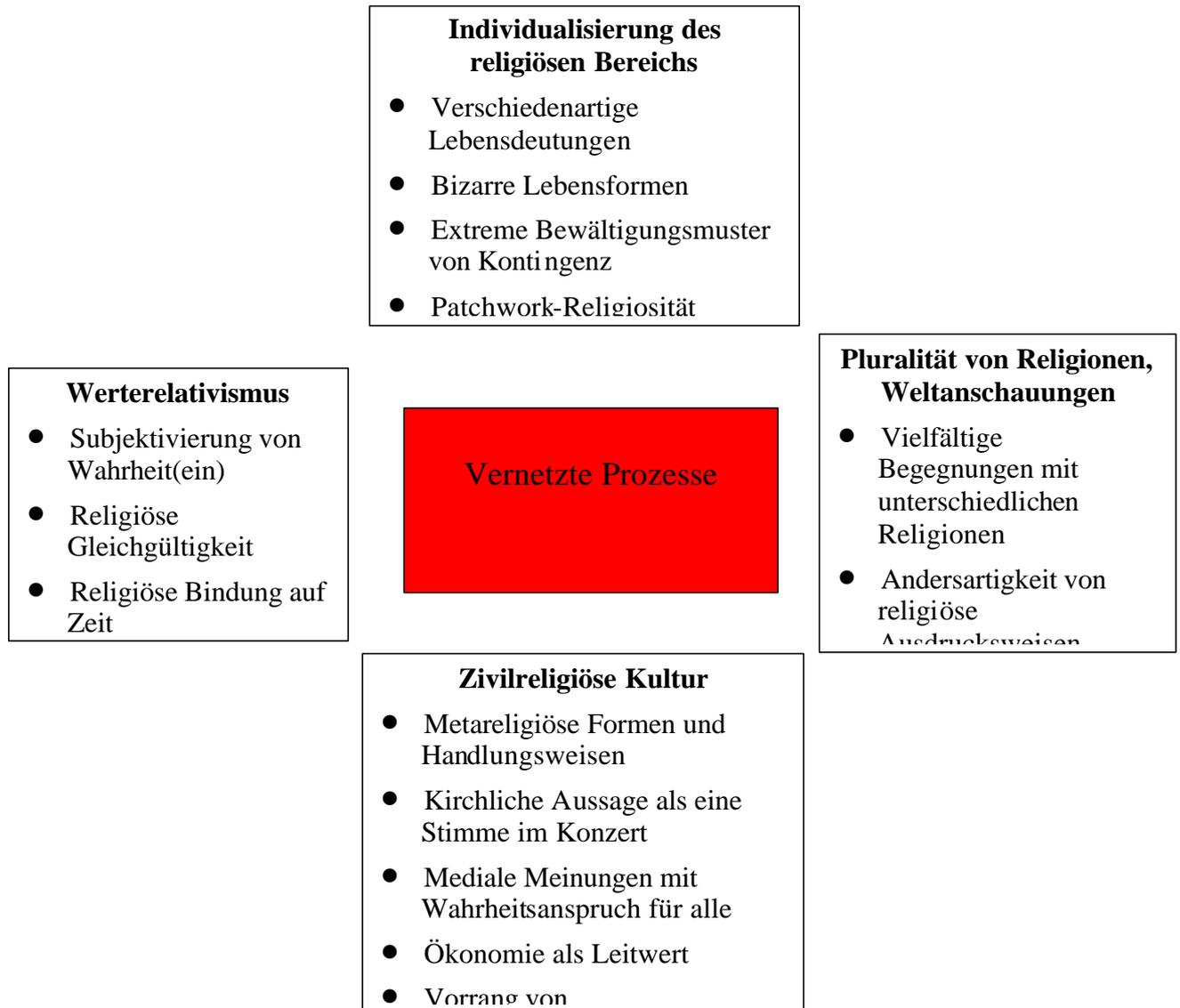
Eine stärkere Reflektion der Studieninhalte resultiert nicht zuletzt aus der veränderten religiösen Landschaft der Bundesrepublik, insbesondere durch den Zuzug von etwa sieben Millionen Ausländern und durch Entwicklungen, die sich mit dem Jahr 1989 verbinden und weiteren Liberalisierungstendenzen.

---

<sup>28</sup> G. Schulze: Die Erlebnisgesellschaft, Frankfurt 1992

<sup>29</sup> vgl. H. Häring, Seite 53

## Merkmale der religiösen Landschaft<sup>30</sup>



Das bedeutet Lehramtsstudiengänge so zu gestalten, dass die Prozesse von gesellschaftlicher Individualisierung, Pluralisierung und Differenzierung in die Berufspraxis von Religionslehre produktiv aufgenommen werden sollten, denn sie beeinflussen auch die religiösen Überzeugungen und den kirchlichen Glauben.

Eine annähernde Umsetzung der vorgetragenen Überlegungen würde Vorlesungen, Seminaren und praktischen Übungen tangieren. Sie sind zu problematisieren im Blick auf die geforderte Berufsfeldorientierung im Studium.

<sup>30</sup> Zusammengestellt nach N. Ebertz Kirche im Gegenwind, Freiburg 1997

### **3. Kirchenamtliche Grundlagen des Religionsunterricht: Doch, was geschieht mit vorhandenen Problemen?**

Die Grundsätze des katholischen Religionsunterrichts für den Bereich der Deutschen Bischofskonferenz sind der Beschluss der Würzburger Synode „Der Religionsunterricht in der Schule“, 1974. Seine Fortschreibung durch das Wort der „Deutschen Bischöfe Die Bildende Kraft des Religionsunterrichts“, 1996 sowie Stellungnahmen der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule<sup>31</sup>.

Religiöse Bildung im katholischen Religionsunterricht beabsichtigt, den Schülerinnen und Schülern die christliche Botschaft und ihre aktuelle Bedeutung zu vermitteln und sie zu befähigen aus dem christlichen Glauben eigene Positionen zu entwickeln und sie in Gesprächen zu vertreten.

Der katholischen Religionsunterricht

„weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus dem Glauben der Kirche,

befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzungen mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer,

motiviert zu religiösem Leben und zu verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft<sup>32</sup>

Im Horizont der gesellschaftlichen dargestellten Veränderungen muss bei den Vermittlungsprozessen im Religionsunterricht eine hohe Sensibilität für die aktuelle Situation der Lerngruppe beachtet werden. Die Ansprüche für erhöhte Kommunikationsfähigkeiten resultieren aus der Tatsache, dass eine „statische“ Übernahme von Glaube und Religion nicht mehr greift. Religiöse Vermittlungsprozesse können gestärkt werden, wenn sie mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam gestaltet werden, die Möglichkeit zur Eigentätigkeit gestützt wird und Gemeinsamkeiten stärker betont werden als Wertedifferenzierung.<sup>33</sup> Der Erwerb religiöser Bildung geschieht in enger Anlehnung zur Lebenspraxis und zum Bekenntnis der katholischen Kirche.

Die kirchenamtlichen Texte zum katholischen Religionsunterricht sind im Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz erhältlich.<sup>34</sup>

Die darin enthaltenen Erwartungen werden und wurden kritisch wahrgenommen.

Im Folgenden möchte ich nur auf einen Akzent der Diskussion aufmerksam machen, weil er m. E. besondere Zukunftsrelevanz beinhaltet:

„Die Deutsche Bischofskonferenz beruft sich bei ihrem Wort - [Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996] auf den Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland „Der Religionsunterricht in der Schule“ vom November 1974 und auf „die ihm nahestehenden Zeugnisse“ der neuen Bundesländer. An den „wesentlichen Positionen“ soll „entschieden festgehalten werden“.<sup>35</sup> Im Kern geht es im Religionsunterricht um besondere religiöse

---

<sup>31</sup> Die deutschen Bischöfe - Kommission für Erziehung und Schule: Zur Spiritualität des Religionslehrers, 1987

<sup>32</sup> vgl. Synodenbeschluss Der Religionsunterricht in der Schule, Nr. 2.5.1

<sup>33</sup> vgl. H. Joas, Wertevermittlung in einer fragmentierten Gesellschaft, in: Die Zukunft der Bildung, Frankfurt 2002, e. Suhrkamp 2289

<sup>34</sup> vgl. Internet: DBK.de

<sup>35</sup> Bildende Kraft, 1996, Seite 10

Vermittlungsprozesse, die nicht unter den gleichen Anforderungen von Gemeindekatechese und Priesterseelsorge stehen.

Beide Dokumente enthalten Aussagen zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts an Schulen. Der Synodenbeschluss enthält insbesondere im Punkt 2. 7 ausführliche Überlegungen und fasst diese im Punkt 3. 4 zusammen:

„Zur Konfessionalität gehört die Orientierung von Lehre, Lehrern und in der Regel auch der Schüler am gleichen Bekenntnis.“ Konfessioneller Religionsunterricht verlangt, dass der Lehrer mit Billigung und im Auftrag seiner Kirche unterrichtet.<sup>36</sup>

Soweit der Text aus 1974. In der „Zusammenfassung“ der „Bildenden Kraft des Religionsunterrichts“ enthält in der Grundaussage 5: „Die Bindung an das Bekenntnis hat zur Folge, dass der kirchliche Religionsunterricht von drei Faktoren bestimmt wird: Lehrer, Schüler, Lehrinhalte“... „Für die Identität des katholischen Religionsunterrichts sind und bleiben die drei Bezugsgrößen Lehrer, Schüler und Lerninhalt konstitutiv.“

In der Grundaussage 2 wird erwartet, dass „jeder katholische Religionsunterricht, der sich konfessionell versteht, in ökumenischem Geist erteilt werden muss“.<sup>37</sup>

Die katholische **Trias** wirft in der schulischen Praxis nicht nur wegen organisatorischer Schwierigkeiten belastende Probleme auf. Die evangelischen Aussagen zum Religionsunterricht sollten in diesem Kontext wahrgenommen werden.

Für die Lehramtstudiengangsentwicklung sollte – wegen des „ökumenischen Geistes“ – die Denkschrift der EKD „Identität und Verständigung“ Gütersloh 1994, ernsthaft zur Kenntnis genommen werden. Es kommt ein zusätzlicher verschärfender Akzent in den Blick. Zu den katholischen eben zitierten Feststellungen ist auf eine bemerkenswerte evangelische Entscheidung aufmerksam zu machen:

„Die kooperative Ausgestaltung des Religionsunterrichts sollte nach evangelischer Auffassung erstens im Blick auf die Schülerinnen und Schüler beginnen. Wie bereits in der Entschließung des Rates der EKD zum Religionsunterricht in der Sekundarstufe II von 1974 ausführlich begründet worden ist, müssen die Schüler und Schülerinnen im evangelischen Religionsunterricht nicht der evangelischen Religion angehören. Es werden alle aufgenommen, deren Eltern es wünschen oder die sich nach erreichter Religionsmündigkeit selbst so entscheiden. Sie können aus anderen christlichen Konfessionen kommen oder auch konfessionslos sein; es kann sich um junge Angehörige nichtchristlicher Religionen handeln oder um von Hause aus überhaupt nicht religiös erzogene Schüler und Schülerinnen. Gemäß einem Urteil des Bundesverfassungsgerichtes aus dem Jahr 1987 steht es allein den Kirchen zu, darüber zu entscheiden, ob und in welchem Umfang bekenntnisfremden Schülerinnen und Schülern die Teilnahme am Religionsunterricht gestattet wird“.<sup>38</sup>

„Noch deutlichere Schritte zur Kooperation betreffen auch die Unterrichtsinhalte und die Lehrenden. Es ist eine wichtige pädagogische Aufgabe, im Laufe der Schulzeit das Trennende und das Gemeinsame in Rede und Gegenrede, durch differenzierenden und kooperierenden Unterricht, in getrennten Lehrgängen und durch gemeinsame Lehrformen ökumenisch-interdisziplinär anzugehen“.<sup>39</sup>

Die evangelische – erlauben Sie die Kurzform – „Duade“ und die katholische „Trias“ des Religionsunterrichts erzeugen in der schulischen Wirklichkeit Spannungen.

Nach welchen Kriterien geschieht die Bildung von Lerngruppen in den Jahrgängen?

Welcher kirchlich genehmigte Lehrplan soll in Lerngruppen mit allen Schülern einer Klasse eingesetzt werden?

---

<sup>36</sup> Synodenbeschluss Der Religionsunterricht in der Schule, 1974, Punkt 3.4

<sup>37</sup> Die Bildende Kraft, 1996, Seite 76 f.

<sup>38</sup> EKD (Hrsg.) Identität und Verständigung, Gütersloh 1994, Seite 66.

<sup>39</sup> EKD (Hrsg.) Identität und Verständigung, Gütersloh 1994, Seite 88.

Welche Lehrerin/welcher Lehrer, mit welcher kirchlichen Beauftragung unterrichtet eine Lerngruppe, wenn in dieser katholische, evangelische Schülerinnen und Schüler und andere Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden?

Nach welchen Kriterien sollen Fachkonferenzen bzw. Schulleitungen entscheiden?

Es ist anzumerken, dass in katholischen Lerngruppen ungetaufte bzw. konfessionslose Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden können.<sup>40</sup> Katholischer Religionsunterricht „erlaubt in Ausnahmefällen den Gaststatus von Schülerinnen und Schülern einer anderen Konfession“.<sup>41</sup>

Im Schulalltag werden die Lerngruppen im Katholischen Religionsunterricht zunehmend heterogener. Kooperationsformen von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht in allen Schulformen vielfältiger.<sup>42</sup>

Die Teilnahme von Schülerinnen und Schülern, die kirchenfern in Familien aufwachsen, nimmt eklatant zu. Sie erhalten im Religionsunterricht die Chance religiöser Grundinformationen.

Auf Grund dieser komplexen gesellschaftlichen Situationen und den sich verstärkenden Tendenzen der religiösen Heterogenität der Schülerschaft, benötigt die Ausbildung der katholischen Religionslehrerinnen und Religionslehrer eine dem Berufsfeld adäquate Ausbildung, die sowohl ökumenische Studien als auch religionskundliche Studienanteile erhöht.<sup>43</sup>

Diese Konsequenz für ein zukünftiges Lehramtsprofil kann zusätzlich durch die bisher wenig beachtete kirchamtliche Erwartung der „Bildenden Kraft“ unterstützt werden: „Die Kirche und mit ihr der Religionsunterricht! wird als „ein Ort allgemeiner Bildung“ bestimmt. Das bedeutet: „In seiner Relevanz und Ansprechbarkeit reicht deshalb der Religionsunterricht weit über die Kirchenmitglieder und ihre Binneninteressen hinaus. Jede Schülerin und jeder Schüler, auch wenn sie sich nicht für Christen, nicht für religiös, sondern vielleicht für Atheisten oder Agnostiker halten.... bringen in den Unterricht eine Reihe wenigstens latenter Fragen mit, die allen Menschen gemeinsam sind: Die Frage nach dem Sinn von Leben und Leiden, die Suche nach Glück und zuverlässiger Wahrheit.“<sup>44</sup>

Drei Thesen sollten in der weiteren Diskussion besonders bearbeitet werden:

These 1

Die dargestellten gesellschaftlichen Prozesse (Individualisierung, Pluralisierung und Differenzierung) sind nicht reversibel. Für die Entwicklung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen muss die berufsfeldorientierte Lehramtsausbildung entsprechende Konsequenzen konstruktiv bearbeiten.

These 2

Die konfessionelle „Durchmischung“ der Menschen in Deutschland und die Zunahme der ungetauften Kinder und Jugendlichen erlaubt nicht, gewaltsam bei der „Trias“ des kath. Religionsunterrichts zu verharren, sondern benötigt eine ökumenische offene Lehramtsausbildung mit intra- und interdisziplinären Akzenten<sup>45</sup>.

These 3

---

<sup>40</sup> Bildende Kraft 1996, Seite 79, Punkt 9.

<sup>41</sup> Bildende Kraft 1996, Seite 79, Punkt 8.

<sup>42</sup> Die Deutsche Bischofskonferenz und die Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Zur Kooperation von Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht. Bonn, Hannover 1998.

<sup>43</sup> Literaturhinweise: A. Biesinger, A. Schweitzer: Gemeinsamkeiten stärken – Differenzen wahrnehmen, Freiburg 2002; S. Leimgruber: Interreligiöses Lernen.

<sup>44</sup> Bildende Kraft, 1996, Seite 42 f.

<sup>45</sup> vgl. Interdisziplinarität in der Theologie, in: Orientierung 66/2002

Junge Menschen (Kinder und Jugendliche) benötigen zur persönlichen Entwicklung die Begegnung mit Religionslehrerinnen und -lehrern, die fähig und bereit sind, ihre religiöse Überzeugung, katholisches bzw. evangelisches Bekenntnis unter den Bedingungen öffentlicher Schule kundzutun. Lehramtsstudenten müssen befähigt werden, ihren katholischen Glauben sowohl adressatenbezogen als auch verantwortlich gegenüber der Glaubensgemeinschaft auszudrücken.

#### **4. Berufsfeldorientierte Perspektiven zu Lehramtsstudiengängen für das Fach Kath. Religionslehre an Schulen**

Der Konsultationsprozess der DBK, Kommission VII, Schule und Erziehung, hat eine wichtige Wegmarke erreicht. In der „Dokumentation der Fachtagung“, (Frankfurt. April 2002, Herausgeber Sekretariat der DBK Bonn) sind zukunftsweisende Stellungnahmen unterschiedlicher Gruppen, Verbände und Institutionen zusammengefasst.

In den folgenden Überlegungen zur Weiterentwicklung der Lehramtsausbildungsgänge werden begründete Anregungen und nach Veränderungen verlangende Impulse eingebracht. Sie sollen den Berufsfeldaspekt innerhalb der Überlegungen des Katholischen Fakultätentages zur Lehramtsausbildung hervorheben.

Die Berufspraxis als Religionslehrerin/-lehrer steht in unserer Gesellschaft nicht nur unter dem Aspekt „Kirche im Gegenwind“ (N. Ebertz) bzw. „Konfessionslos glauben“ (H. Häring). Konfessioneller Religionsunterricht wird erteilt und entwickelt sich in gesellschaftlichen Prozessen und steht in deren Einfluss. Gesellschaftliche Tendenzen und Urteile über Religion, Glaube und Kirche prägen das Bewusstsein sowohl der Studenten als auch der Schülerinnen und Schüler.

#### **Perspektiven zu eigenständigen und berufsfeldbezogenen Lehramtsstudiengängen mit Kath. Theologie.**

1. Vernetzung von theologischen Disziplinen untereinander, d. h. Module mit bibeltheologischen, systematischen, kirchengeschichtlichen und mit religionspädagogischen/pastoraltheologischen Elementen verknüpfen. Die Anforderungen aus den „Grundlagenplänen“ der DBK verlangen nach theologischer Interdisziplinarität.

Perspektive: Eigenständige Lehramtsstudiengänge entwickeln, dh. keine Reduktion von Diplom-Theologiestudiengängen.

2. Wissenserwerb im Sinne von theologischem Orientierungswissen und verstärkter Elementarisierung ist für das Bestehen in der alltäglichen beruflichen Unterrichtspraxis unverzichtbar.

Perspektive: Einen „Kernbereich“ für alle Lehramtsstudenten entwerfen. Eigenständig theologisch Denken lernen sollte die Leitidee sein.

3. Lehramtsstudentinnen und -studenten sollten in allen theologischen Disziplinen fachwissenschaftliche Kenntnisse im Blick auf deren religiöse Erfahrungen, deren mögliche Unsicherheiten und Glaubensgeschichte vermittelt werden.

Perspektive: Adressatenbezogene Vermittlung theologischen und fachdidaktischen Wissens beachten. Erfahrungsbezug der Studierenden konstruktiv in das universitäre Vermittlungsgeschehen integrieren.

Zusammenhänge von theologischen und humanwissenschaftlichen Studienanteilen aufgreifen, damit den fachlichen Vorgaben der Grundlagenpläne der DBK in der Unterrichtspraxis entsprochen werden kann, Abbau der Theorie - Praxis Spannung.

Perspektive: Lehrpläne Katholische Religionslehre wollen helfen, Glauben in Sprache zu bringen und religiöse Urteilsfähigkeit zum Erschließen von Wirklichkeit zu stärken. Lehrpläne enthalten für das Studium anregende Potentiale und sind, weil kirchlich und staatlich genehmigt, obligatorisch in das Studium zu integrieren.

5. Aufnahme von Studienanteilen vorsehen, die zum Gespräch mit Menschen unterschiedlicher Religionen und zum Dialog in der weltweiten Ökumene befähigen. Auseinandersetzungen mit exklusiven bzw. inklusiven Wahrheitsansprüchen angemessene Zeit einräumen.

Perspektive: Religionswissenschaftliche, religionspsychologische und religionssoziologische Erkenntnisse im Hinblick auf das interreligiöse Lernen und das Zusammenleben in einer Kultur mit Menschen unterschiedlicher religiöser Überzeugung konstruktiv gestalten. Interkulturelle Kompetenz durch religiöse Sprachfähigkeit fördern.

6. Das Lehramtsstudium muss vorbereitend für den Religionsunterricht Raum, Zeit und Personal vorsehen, dass die Studierenden „vertraut“ werden lässt mit dem eigenen Glauben in Bindung an kirchliche Lebens- und Glaubenspraxis. So können an die Lehrperson gerichtete Anfragen zu ihrem persönlichen Glauben, ihrer Haltung zur Kirche und deren Lehre überzeugend aufgenommen werden.

Perspektive: Supervisorische Elemente und theologiebezogene Qualitätszirkel sollten als Angebote mit der fachwissenschaftlichen Ausbildung vernetzt werden. Eine Annäherung von persönlicher Glaubensentwicklung und Gemeinschaftsglauben der Kirche stärken.

7. Fachdidaktische Ausbildung für das Fach KR während der ersten Ausbildungsphase muss zur Entwicklung von berufsqualifizierenden Handlungsweisen beitragen. In der ersten Ausbildungsphase müssen Fähigkeiten entwickelt werden, die etwa in unerwarteten situativen Momenten und bei überraschenden Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden können.

Perspektive: Entwicklung religionspädagogischer Handlungsfähigkeiten fördern. Kenntnisse von Methoden und Handlungsstrategien beispielsweise zum Umgang mit religionshaltigen Provokationen und kirchendistanzierten Verhaltensweisen vermitteln.

8. Integrative Aufgaben der schulpraktischen/religionsunterrichtlichen Übungen während der ersten Ausbildungsphase.

Perspektive: Verschränken von fachdidaktischen, schulpraktischen und religionsunterrichtlichen Erfahrungen am Lernort Schule mit universitärer Begleitung. Frühzeitige strukturelle Verknüpfungen zwischen Studenten/innen, Fachleitern/innen und Religionslehrer/innen im Sinne offener Begleitung anregen.

9. In Grundagentexten der EKD und der DBK zum Religionsunterricht und seiner Konfessionalität wird von „konfessionell-kooperativem“ Religionsunterricht gesprochen. Aber in der schulischen Praxis wird zunehmend allen Schülern einer Klasse katholischer bzw. evangelischer Religionsunterricht aus Lehrermangel sowie aus regionalen, schulartspezifischen und schulorganisatorischen Gründen erteilt.

Perspektive: Wenn unterschiedliche Kooperationsformen von evangelischem und katholischem Religionsunterricht realisiert werden, dann sollte es möglich werden, „prüfungsrelevante Studien“ der jeweils anderen Fakultät von Lehramtsstudenten anzuerkennen. Anrechenbare Studienanteile an der jeweils „anderen“ theologischen Fakultät/Fachbereich realisieren.

Mit diesen berufsfeldorientierten Perspektiven ist die Hoffnung verbunden, dass der Katholische-Theologische Fakultätentag dem Berufsfeldbezug in seinem Votum zur Lehramtsausbildung entspricht.

Mir scheint es darf keine Zeit vergeudet werden, damit realistische und tragbare Lösungen entwickelt werden, statt „Worte“ der Erwartungen zu pflegen. Ich möchte in Erinnerung

rufen: Subjekte des kath. Religionsunterrichts sind die Schülerinnen und Schüler einer pluralen Gesellschaft, letztlich gehören ihnen unsere Anstrengungen: Ihnen zu helfen, dem Leben zu trauen und sie zu stärken in der Hoffnung, dass es mit ihrem Leben ein gutes Ende haben wird aufgrund der Reich Gottes Botschaft.

Josef Jakobi, Abt. Religionspädagogik im BGV Münster, Januar 2002

### III. „Kompetenzbildung im theologischen Lehramtsstudium. Ein wissenschaftstheoretischer Zwischenruf“ von Prof. Dr. Klaus Müller, Münster

#### 0. Reizwort Reform

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000 gleicht die deutsche Bildungslandschaft einem Hühnerhof, über dem ein Geschwader von Habichten kreist. Hinsichtlich ihrer Basiskompetenzen hatten deutsche Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich erschreckend unterdurchschnittliche Leistungen erbracht. Hektische Reformankündigungen, meist gepaart mit wenig zimperlicher Kritik an der Lehrerschaft und schließlich an der Lehrerbildung, folgten auf dem Fuße. Vieles davon war und ist auf den politischen Effekt angelegt, entsprechend bemisst sich die Veraltungsgeschwindigkeit. Reform folgt der Reform folgt der Reform.

Des ungeachtet ist für Informierte und Betroffene schon länger kein Geheimnis, dass die Lehrerbildung in Deutschland dringender Erneuerung bedarf. Auch für die Theologien gilt das. Zur Standardkritik Studierender in den Lehramtsstudiengängen unseres Faches gehört die Klage, dass ihr universitärer Bildungsgang intransparenten Ordnungen folge, dass sie semesterlang nicht genau oder gar nicht wüssten, was sie warum und zu welchem Zweck zu studieren hätten, dass ihnen allenfalls gegen Ende des Studiums ahnungsweise ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Disziplinen und Fächern aufgehe, dass dann aber ein neuerlicher Bruch auftrete, weil die Studienphase an der Hochschule nur unzureichend mit dem Referendariat vernetzt sei. Die Hauptquelle dieser Defizite ist längst ausgemacht: Sie rühren daher, dass Lehramtsstudiengänge in der Regel vom Vollstudiengang her durch Ausdünnung von dessen Programmen – also als amputiertes Diplom – konzipiert wurden und die Lehramtsstudierenden naturgemäß von dem ihnen Erlassenen nichts wissen, sich allenfalls über die Zusammenhanglosigkeit des ihnen Gebotenen wie später Abverlangten wundern konnten.

Es gehört zu den wenigen Stärken der jüngsten Reformbestrebungen – und vielleicht ist es sogar die einzige –, diesen Kardinalfehler zu vermeiden, und genuin auf die Anforderungen des Lehramts justierte Studiengänge zu konzipieren. Dass dieses Startguthaben durch die Einschreibung der Lehramtsstudiengänge in die BA/MA-Struktur schnell wieder verspielt werden könnte, erwähne ich an dieser Stelle nur und kopple das an den Hinweis, dass die Wiedereinführung der konsekutiven Studienstruktur für die Lehramtsstudierenden nach Ansicht kompetenter Fachvertreter eineinhalb Jahrzehnte Lehrerbildungsforschung ignoriert.<sup>46</sup> Ebenso wenig möchte ich die Aporien analysieren, die sich etwa in Nordrhein-Westfalen dadurch ergeben, dass das politisch unbedingt gewollte GHR-Lehramt (Grund-, Haupt-, Realschul-Lehramt) mit acht Semestern Regelstudienzeit in die BA/MA Struktur eingepasst werden soll, obwohl ein Studiengang dieses Zuschnitts nur als grundständiger sinnvoll konzipiert werden kann. Und auch die viel beschworene Mobilität Studierender muss unter Voraussetzung der durch Deregulierung möglichen und in NRW gesetzlich geforderten lokalen Profilbildung als Illusion verbucht werden: Loadwork hin und ECTS her kann man

---

<sup>46</sup> Vgl. dazu Buchberger, Friedrich – Buchberger, Irina: Europa – eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerbildung? In: Rinkens, M. (Hg.): Europa – eine Chance zur Reform von Schule und Lehrerbildung. Paderborn 2002. [im Ersch.]. – Ders.: Modelle der Lehrerbildung in einzelnen europäischen Ländern - Impulse wider Nachdenkensvermeidung und Camouflage. In: Hassler, Gerda (Hg.). Kerncurricula in Schule und Lehrerbildung. Potsdam 2002. [im Ersch.]. – Weitere Texte von F. Buchberger auf [www.pa-linz.ac.at](http://www.pa-linz.ac.at)

meinem Eindruck nach heute den Studienort leichter wechseln als das in einigen Jahren möglich sein wird. Bleibt als kleinste Einheit einer realistischen und dann auch effektiven Verbesserung der Studiensituation in den Lehrämtern die so genannte Modularisierung, d.h. die Bildung größerer thematischer Studieneinheiten, die in der Kooperation der theologischen Disziplinen den Zusammenhang des Faches schon im Gang des Studiums greifbar machen, eine kontinuierliche Integration fachdidaktischer Studienanteile und schließlich studienbegleitende Prüfungen ermöglichen sollen.

Einigkeit bei den meisten mit dem Reformvorhaben Befassten besteht darin, dass es sinnlos ist, zu diesem Zweck die bisherigen Sektionen einfach in Module umzutaufen und bisher getrennt laufende Lehrveranstaltungen mehr oder weniger glaubhaft zu solchen Studieneinheiten zusammenzuspannen. Und genauso wenig angemessen wäre, Module sozusagen hemdsärmelig zu schnitzen nach dem Motto: Wir brauchen für das Hauptstudium der Lehrämter vier Module, also was haben wir parat und wer macht mit? Echte Module werden zumindest partiell neue Lehrveranstaltungsformen, z.B. kooperative Vorlesungen, umfassen und in jedem Fall ein bislang eher im Grenzfall gegebenes Maß an Interdisziplinarität und Kollegialität erforderlich machen. Für den Bereich des Grundstudiums wird das zusätzlich eine relativ ausgeprägte curriculare Struktur nach sich ziehen, deren Teile zusammengenommen so etwas wie einen erheblich ausgeweiteten Grundkurs bilden; nur so lässt sich ein das Fach als ganzes umgreifender Standard von basics gewinnen, wie das von Studierenden nachhaltig gefordert wird. Das alles aber kann nur gelingen – und das ist der entscheidende Punkt –, wenn die Konzeption der Module aus zuvor geführten Zieldiskussionen hervorgeht. Lehrende und Studierende müssen sich klar machen, worauf hin man lernen soll – es spricht im Übrigen viel dafür, dass das Fehlen solcher Zielklarheit die tiefste Wurzel der gegenwärtigen Bildungsmisere insgesamt ist.<sup>47</sup> Von diesen Zielklärungen hängt dann auch ab, welche Kompetenzen wir als Lehrende auf welche Weise den Lehramtsstudierenden für ihre persönliche Bildung und die künftige Berufsausübung vermitteln möchten. Ich versuche darum nachfolgend, die meiner Ansicht nach zwei elementaren Leitlinien für eine solche Zielfindung zu skizzieren.

## 1. Theologie als Wissenskultur

Alle derzeitigen Reformüberlegungen zur Lehramtsausbildung stehen explizit unter der Voraussetzung, dass wir jetzt bereits und künftig noch weit spürbarer in einer hochkomplex strukturierten Wissensgesellschaft leben. Durch die Selbstbeschleunigung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts steigen die Herausforderungen an die menschliche Denkfähigkeit permanent. Außerdem

„... bewegen wir uns in Richtung einer global integrierten, wissensbasierten Weltwirtschaft. Die Veredelung von – zunehmend ubiquitärer – Information zu systemischen Wissen, d.h. Denken, wird dabei zum wichtigsten Wertschöpfungsprozess.“<sup>48</sup>

In Ländern wie Deutschland ist Wissen so gut wie der einzige Rohstoff. Die Verständigung über diese Ressource arbeitet wie selbstverständlich mit neurowissenschaftlichen Grundlagenklärungen, um dann unter Einbeziehung der Informatik, Psychologie und Linguistik mit der Philosophie in Dialog zu treten. Solche Grundlagenbesinnungen greifen

---

<sup>47</sup> Vgl. die Abschiedsrede von Christian Meier als Präsident der deutschen Akademie für Sprache und Dichtung im Oktober 2002 in Darmstadt. [www.nzz.ch/2002/10/29/fe/page-article8HJPR.html](http://www.nzz.ch/2002/10/29/fe/page-article8HJPR.html).

<sup>48</sup> Müller, Albrecht v. – Pöppel, Ernst: Berichte aus Syntopia. Denken – die wichtigste Ressource. Einsichten, Forschung an der LMU München 2 (2002). 44-46. Hier 44.

heute unmittelbar auf ökonomische und politische Entscheidungsprozesse durch. So kommt es, dass etwa das im Rahmen der Initiative *McKinsey bildet* von einem Wissenschaftlerkollektiv formulierte „Manifest“ zur Bildung mit einem neurobiologischen Kapitel einsetzt, das mit den Mitteln dieser Disziplin über die biologischen Voraussetzungen von Bildungsprozessen aufklärt und daraus pädagogische und bildungspolitische Konsequenzen zieht.<sup>49</sup> Formal gefasst: Der Begriff des Wissens unterliegt einem autopoietischen Dynamisierungsprozess, der natürlich auch den Begriff der Wissenschaft und damit die Wissenschaftstheorie in sich hineinzieht.

Die Theologie hat auf diese Situation noch kaum reagiert. Die letzten umfänglichen wissenschaftstheoretischen Reflexionen unserer Disziplin sind vor mehr als einem Vierteljahrhundert erschienen: Wolfhart Pannenberg's „Wissenschaftstheorie und Theologie“ und Helmut Peukert's „Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie“.<sup>50</sup> Was danach folgte, beschränkte sich auf Skizzen oder die Explikation von Teilproblemen.<sup>51</sup> Ich kann darum das Problem nur ein wenig phänomenologisch umreißen und dann eine Konklusion für unsere Suche nach Zielfindungsnormen in Sachen Lehrerbildung ziehen<sup>52</sup>:

(a) Zu unserer praktischen Standarderfahrung gehört, dass Gegenstände des täglichen Lebens, Prozesse, Regelungen immer komplexer und komplizierter werden – so komplex und kompliziert, dass man für alles und jedes Experten braucht. Es gibt nichts mehr – vom Waschmittel über die Kaffeesorte bis zur Partnersuche –, das nicht auf wissenschaftliche Vorhersagen, Erhebungen, Expertisen gestützt wird und damit den Adressaten bzw. Kunden den Eindruck der Seriosität vermitteln soll. Wissenschaft selbst ist ein „Massenartikel“<sup>53</sup> geworden. Durch die Verwissenschaftlichung unserer Lebenswelt wissen wir von immer mehr immer weniger – und wissen wir auch nicht mehr, ob es sich überhaupt um Wissen und Wissenschaft handelt. Was aber sind dann Wissen und Wissenschaft?

(b) Eine zweite Beobachtung, die das soeben in Blick genommene verschärft: Unser Wissen ist gerade in den letzten Jahrzehnten und zuletzt immer schneller sowohl in der Perspektive des Makrobereichs – also der Kosmologie – wie in der des Mikrobereichs bei der Suche nach den letzten Bausteinen der Welt und des Lebens gigantisch gewachsen. Beinahe legendär geworden ist der Wissenschaftsfilm „Powers of Ten“, den es auch abgewandelt in gedruckter Form gibt: Gezeigt wird ein Paar, das auf einer Wiese ein Picknick hält: Eine Kamera entfernt sich von dieser Szene in Intervallen der Zehnerpotenz nach oben: Das Paar wird winzig klein, dann sieht man eine Großstadt aus der Flugzeugperspektive, dann einen Kontinent, dann den Erdball, dann die Galaxien. Und dann geht die Kamera im Zehnerschritt zurück zu dem Paar,

---

<sup>49</sup> Vgl. Baumert, Jürgen – Fried Johannes – Joas, Hans – Mittelstraß, Jürgen – Singer, Wolf: Manifest. In: Killius, Nelson – Kluge, Jürgen – Reisch, Linda (Hgg.): Die Zukunft der Bildung. Frankfurt a.M. 2002. (es 2289). 171-225. Hier 173-183. – Zur neurowissenschaftlichen Grundlegung der Bildungsproblematik vgl. exemplarisch Spitzer, Manfred: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2002.

<sup>50</sup> Vgl. Pannenberg, Wolfhart: Wissenschaftstheorie und Theologie. Frankfurt a.M. 1973. – Peukert, Helmut: Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung. Düsseldorf 1976. Neuausg. Frankfurt 1978. (stw; 231). 3. Aufl. Frankfurt 1999.

<sup>51</sup> Eine Übersicht zum deutschsprachigen Bereich bietet Türk, Hans G.: Positionen und Perspektiven in der Wissenschaftstheorie der Theologie. In: Müller, Klaus (Hg.): Fundamentaltheologie. Fluchtlinien und gegenwärtige Herausforderungen. In konzeptioneller Zusammenarbeit mit Gerhard Larcher. Regensburg 1998. 45-58. – Jüngste Beiträge vgl. in Neuner, Peter (Hg.): Glaubenswissenschaft? Theologie im Spannungsfeld von Glaube, Rationalität und Öffentlichkeit. Freiburg-Basel-Wien 2002. (QD; 195).

<sup>52</sup> Zum Folgenden vgl. ausführlicher Müller, Klaus: Theologie in der Informationsgesellschaft. Eine wissenschaftstheoretische Neuverständigung im Kontext der gegenwärtigen Vernunftkrise. ThG 43 (2000). 2-12.

<sup>53</sup> Frühwald, Wolfgang: Zeit der Wissenschaft. Forschungskultur an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Köln 1997. 9.

zeigt die mikroskopische Vergrößerung der Hauptporen eines der beiden, dringt ins Körperinnere bis auf die molekulare Ebene hinab.<sup>54</sup> Unglaublich, was wir alles wissen können! Aber was genau wissen wir denn mitsamt diesem Wissen überhaupt? Gianni Vattimo schrieb treffend:

„Die Wissenschaft spricht von Objekten, die immer weniger mit denen der Alltagserfahrung in Beziehung gesetzt werden können, weshalb ich nicht recht weiß, was ich ‘Wirklichkeit’ nennen soll – das, was ich sehe und fühle, oder das, was ich in den Büchern über Physik und Astrophysik beschrieben finde;...“<sup>55</sup>

Die Veränderung des Wissens- und Wissenschaftsbegriffs ergreift kraft seiner eigenen Dynamik auch den Begriff der Wirklichkeit.

(c) Gerade in dieser Hinsicht aber gibt es längst eine nochmalige Radikalisierung – meine dritte Beobachtung: Sie betrifft zugleich das, was die Ökonomisierung von Wissen und Wissenschaft derzeit so vorantreibt wie nichts anderes: die so genannten „Neuen Medien“, speziell das Internet. Jeder und jedem mit ein bisschen Geld, Hardware und Software stehen per Netzanschluss auf dem Bildschirm im Prinzip regelrechte Informationsgebirge offen, zu dem der User zugleich auch aktiv beitragen kann, indem er neue Informationen anbietet. Eine andere Frage ist, inwieweit diese Gebirge überhaupt für den Einzelnen noch begehbar sind. Weit gravierender freilich: Nach welchen Kriterien werden Informationen dann selektiert? Was kommt für ihre Verlässlichkeit auf? Ja: Lässt sich – ist die Erfahrung, getäuscht worden zu sein, einmal gemacht – die Differenz von Realität und Fiktion überhaupt noch aufrechterhalten? Das gelingt nicht einmal mehr bei Bildmaterial, weil sich längst perfekte fakes (digital manipulierte Bilder) produzieren lassen, und Theoretiker der sogenannten Cyber-Philosophy erheben ausdrücklich den Anspruch, den Unterschied von Realität und Virtualität ausgehebelt, so eine Art fluktuierender Ontologie kreierte zu haben und mit ihr zugleich die traditionelle Wahrheitsfrage abgeschafft zu haben.<sup>56</sup> Und wo Suchmaschinen nicht mehr nur Antworten geben, sondern per Rückkoppelung selbst Fragen formulieren, beginnt sich die Verknüpfung zwischen der Autonomie des Forschungsobjekts und dem technischen „Assistenten“ zu lockern, so dass das Medium zur Umgebung avanciert, die selbstständig dominant werden kann.<sup>57</sup>

Die wissenschaftliche Wissenserzeugung, -speicherung und -vermittlung haben die Begriffe „Wissen“, „Wissenschaft“ und ihren Gegenstand – die „Wirklichkeit“ – gewissermaßen verdunsten lassen. Natürlich wird in weiten Bereichen hochkompetent und erfolgreich „Wissenschaft“ getrieben und „Wissen“ gewonnen. Aber was ist damit eigentlich genau gemeint? Die Begriffe haben ihre lebensweltliche Verständigungskraft eingebüßt. Das ist keineswegs nur das Problem einiger Computer-Freaks und des einen oder anderen extravagantem Philosophen. Was ich eben beschrieb, hat längst auf zentrale Problemstellungen im Raum der gesellschaftlich-politischen Öffentlichkeit übergegriffen.

---

<sup>54</sup> Vgl. Frühwald: Wissenschaft (Anm. 8). 144. – Vgl. auch Morrison, Philip und Phyllis – Studio Eames, Charles und Ray: ZEHN<sup>HOCH</sup>. Dimensionen zwischen Quarks und Galaxien. Korr. Nachdr. der 1. Aufl. Heidelberg 1991. (Spektrum-Bibliothek; 1).

<sup>55</sup> Vattimo, Gianni: Glauben – Philosophieren. Aus dem Italienischen v. Christiane Schultz. Stuttgart 1997. (Reclam-U.-B. 9664). 23.

<sup>56</sup> Vgl. Munker, Stefan: Was heißt eigentlich: ‘Virtuelle Realität’? Ein philosophischer Kommentar zum neuesten Versuch der Verdopplung der Welt. In: Munker, Stefan – Roesler, Alexander (Hg.): Mythos Internet. Frankfurt a.M. 1997. (es 2010). 108-127. Hier 118. – Vgl. dazu auch: Müller, Klaus: Verdoppelte Realität - virtuelle Wahrheit. Philosophische Erwägungen zu den neuen Medien. Die politische Meinung 43 (1998). Heft 344. 59-70.

<sup>57</sup> Vgl. Kuhlen, Rainer: Zuckerguß von Multimedia. Die Bedeutung der Telemediatisierung für die Wissenschaft. Forschung & Lehre 3/98. 119-121. Hier 121. Vgl. dazu auch Müller, Klaus: Philosophisches über die Veränderung von Kommunikation durch Telemediatisierung. JCS 41(2000). 160-178.

Bezeichnender als jedes andere mögliche Beispiel: die sogenannte „Konvention über Menschenrechte und Biomedizin“ des Europarats, in der es um Dinge wie das Verbot des Eingriffs in die menschliche Keimbahn, die Regelung der Pränataldiagnostik, den Embryonenschutz und die Organtransplantation geht: Die Konvention sieht sich außerstande, zwei der von ihr gebrauchten Grundbegriffe verbindlich zu definieren und verweist darum die Definition in die Kompetenz der nationalen Gesetzgebung: Es handelt sich um die Begriffe „human being“ und „everyone“.<sup>58</sup> Was ein „menschliches Wesen“ ist, wer als „jedermann“ zu gelten hat, hängt davon ab, von welchen Wissensdispositionen und wissenschaftlichen Konsensen her in einem bestimmten Land rechtliche Regelungen erlassen wurden.

Angesichts solcher Befunde liegt auf der Hand, dass individuell wie kollektiv die Relevanz dessen exponentiell steigt, was gewöhnlich in Absetzung gegen die Wissenskultur der technisch-ökonomischen Rationalität als Orientierungswissen bezeichnet wird, sich in philosophischen, religiösen und ästhetischen Traditionen sedimentiert und in den Geistes- und Sozialwissenschaften Gegenstand der Analyse und Pflege ist. Die Instrumente dieses Orientierungswissens dienen dazu, Navigationssysteme in den prinzipiell unabschließbaren Räumen der Information zu entwickeln. Sie erlauben Individuen wie Kollektiven, symbolische Welt- und Selbstbeschreibungen zu formulieren, in denen sie sich als sich in ihrer Welt verorten und wiedererkennen und zu sich und dem Ganzen der Wirklichkeit in Gestalt von Sinnurteilen Stellung nehmen. Von dieser genuinen Aufgabenbeschreibung her versteht sich von selbst, dass sich die Kultur von Orientierungswissen nicht ihrerseits auf instrumentelle Rationalität etwa in Gestalt der kritischen Quellensicherung orientierender Traditionen beschränken kann, sondern auch und sogar zuerst in deren orientierenden Gebrauch einzuweisen hat. Man bezeichnet die Kompetenz zu diesem orientierenden Gebrauch heute gern mit dem englischen „literacy“, das man an sich mit „Bildung“ übersetzen könnte. Aber in diesem Fall erweist das englische Surrogat ausnahmsweise jenseits modischer Marotte einen guten Dienst, weil es das zumindest in deutschen Ohren längst überlastete „Bildung“<sup>59</sup> zureichend zu vertreten vermag und auch noch etwas von dem Spielerisch-Poetischen vergegenwärtigt, das zu dem gehört, was eigentlich gemeint ist.

Literacy bezeichnet nämlich eine pädagogische Grundaufgabe. Deswegen betrifft die Befähigung zur Vermittlung von literacy auch nicht nur die Geisteswissenschaften, sondern genauso die Naturwissenschaften.<sup>60</sup> Man spricht dort gern von Science literacy und meint damit die Fähigkeit, Naturwissenschaft als *eine* Weise der Weltbeschreibung zu verstehen und einschätzen zu lernen, was diese Denk- und Sprachform kann und was nicht, wo also ihre Grenzen liegen. Science literacy gewinnt nur und vermag nur seinerseits zu vermitteln, wer naturwissenschaftliche Forschungsprozesse in ihrer fachwissenschaftlichen Ausdifferenzierung exemplarisch nachvollziehen und zum Transfer der Resultate in bildende Weltbeschreibung anleiten kann. Didaktische Herausforderungen treten von selbst hinzu, sofern die Aufgeschlossenheit für Science literacy in der menschlichen Entwicklung phasenspezifisch differiert: Während etwa Kinder für Naturwissenschaftliches kraft ihrer originären Weltneugier aufgeschlossen sind, tritt das einschlägige Interesse bei Pubertierenden durch den Andrang der Innenwelt und zumal auch ihrer genderförmigen Außenkorrelate zurück.

---

<sup>58</sup> Vgl. Frühwald: Wissenschaft (Anm. 8). 267-270.

<sup>59</sup> Vgl. aber recht realistisch Fuhrmann, Manfred: Bildung. Europas kulturelle Identität. Stuttgart 2002. (Reclam-U.-B. 18182). – Desgleichen Morkel, Arnd: Kann die Universität heute noch zur Bildung beitragen? Eine Skizze. Forschung & Lehre 11/2002. 586-590.

<sup>60</sup> Vgl. dazu Moerschbacher, Bruno: Science literacy: naturwissenschaftliche Bildung als Aufgabe von Wissenschaft und Schule. Handout zum Vortrag bei der Zukunftswerkstatt Lehrerausbildung MSWF - Forum 1: Qualitätsstandards. 09.10.02 Münster.

Strukturanalog, aber mit signifikant verschobenen Prioritätssetzungen lässt sich die Aufgabe der Human literacy beschreiben, zu der ganz entscheidend auch die Theologie beiträgt: Erschließung und Einübung von Welt- und Selbstbeschreibung, die dem Unverrechenbaren, widerständig Rätselhaften, Fragmentarischen, Wunderbaren, Schönen und Verstörenden des Daseins Rechnung zu tragen vermag und zur Kommunikation darüber befähigt. Auch die Human literacy-Kompetenz wurzelt in fachwissenschaftlicher Professionalität *und* dem lebensweltlichen Transfer zu dem, was man früher „Herzensbildung“ genannt hat. Ihr erst erschließt sich, warum etwa biblische Schöpfungspoeseien keinen Widerspruch zu astrophysikalischen Modellen der Gegenwart bilden, und die Exoduserzählung auch dann von hoher Verständigungskraft für menschliche Identitätsfindung ist, wenn ihr historisch verifizierbarer Gehalt gegen Null tendiert. Oder warum man ein Liebesgedicht und einen Roman immer wieder liest und dadurch das eigene Erleben modelliert. Und auch hier stellt sich die fachdidaktische Komponente wie von selbst ein etwa in der Berücksichtigung lernpsychologischer Befunde wie beispielsweise der Tatsache, dass sich Kindern bis ca. 11 Jahre der Gleichnis- und Metapherncharakter biblischer Texte als solcher nicht nahe bringen lässt, weil sie noch kaum gattungsmäßig denken (das Gleichnis selbst natürlich schon, weil es nicht informiert, sondern performativ-propositional trifft).<sup>61</sup>

Im Übrigen ist das Problem der Human literacy in der Theologie gar nichts Neues. Zuletzt war es ausführlich – und auch methodisch und wissenschaftstheoretisch – reflektiert worden im unvollendeten Projekt der sogenannten „Kerygmatischen Theologie“.<sup>62</sup> In der zweiten Hälfte der 30er Jahre des 20. Jahrhunderts hatten ein paar Theologen an der Innsbrucker Fakultät – vor allem Josef Andreas Jungmann, Johann B. Lotz, Hugo Rahner und Franz Lakner – ein Gespür dafür entwickelt, wie wenig sich die Aufgabe der Verkündigung am Leitfaden des neoscholastischen Formelkanons adäquat erfüllen lässt. Sie stellten sich die Frage, ob nicht eine theologische Sprachform gefunden werden müsse, die – verbunden mit dem dafür nötigen Mut zur Lücke – das Ganze des Glaubensgeheimnisses, seine innere Organik und seine „Heilswertigkeit“<sup>63</sup>, wie H. Rahner gerne sagte, also seine existentielle Relevanz zur Geltung und – auch das – seine Schönheit zum Strahlen bringt. Und: Ob dafür nicht eine Sprache gefunden werden müsse, die sich um eben dieses Zieles willen in gewiss nicht willkürlicher, aber doch markanter Abweichung von den Formelkanones der Handbücher aus der inneren Ergriffenheit des Menschen speist.<sup>64</sup>

Es gab Stimmen – so etwa trotz aller Bejahung des Anliegens Karl Rahner –, die sich gegen dieses Programm aussprachen, weil sie in seinem Gefolge ein ruinöses Auseinanderdriften von Verkündigung und wissenschaftlicher Theologie befürchteten<sup>65</sup> – also genau unser Problem von Fachwissenschaft und Literacy. Das Programm der Kerygmatischen Theologie geriet damals in zeitgeschichtliche Umstände (die Aufhebung der Innsbrucker Fakultät durch die Nationalsozialisten), die seine wirkliche Ausfaltung unmöglich machten. Ein Neueinsatz

---

<sup>61</sup> Vgl. dazu Bucher, Anton: *Bibel-Psychologie. Psychologische Zugänge zu biblischen Texten.* Stuttgart-Berlin-Köln 1992. 111-156. – Müller, Klaus: *Homiletik. Ein Handbuch für kritische Zeiten.* Regensburg 1994. 128-133. – Zum Problem des Verhältnisses von Fachwissenschaft und Fachdidaktik generell vgl. Rohbeck, Johannes – Steinbrügge, Lieselotte: *Wie kann man das Lehren lernen? Zur Funktion der Fachdidaktik in der Lehrerbildung.* *Forschung & Lehre* 11/2002. 591-593.

<sup>62</sup> Vgl. dazu Neufeld, Karl H.: *Theologiegeschichtliches zur Innsbrucker „Verkündigungstheologie“.* *ZKTh* 115 (1993). 13-26.

<sup>63</sup> Rahner, Hugo: *Eine Theologie der Verkündigung.* 3., unv. Aufl. Darmstadt 1970. 5.

<sup>64</sup> Zur systematischen Position der Verkündigungstheologen vgl. exemplarisch Lakner, Franz: *Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung.* Regensburg 1936. 1-19. 53-66. – Ders.: *Glaubensverkündigung im Lichte der Frohbotschaft.* Innsbruck-Wien-München 1963. 59-66.

<sup>65</sup> Vgl. Rahner, Karl: *Art. Kerygmatische Theologie.* *LThK*<sup>2</sup> Bd. 6. Freiburg 1961. Sp. 126.

scheiterte im Wesentlichen an innerkirchlichen Ränkespielen, in denen der damalige Freiburger Erzbischof Gröber eine höchst unerquickliche Rolle spielte. Ausgerechnet Karl Rahner gelang es, mit einigen seiner pastoral und spirituell orientierten Werken etwas von dem ursprünglichen Motiv der Innsbrucker auf seine Weise zu retten: „Sendung und Gnade“ von 1959 kann man dazu rechnen, das unter seiner Federführung konzipierte „Handbuch der Pastoraltheologie“ (1964-1972), aber auch – wenngleich in dieser Hinsicht nur bedingt gelungen – den „Grundkurs des Glaubens“ (1976), was im Übrigen daran erinnert, dass das Projekt der „Kerygmatischen Theologie“ zumindest mittelbar in die Studienreformdebatten nach Ende des Vaticanum II hineinwirkte.

Noch wichtiger als die eben genannten Schriften sind freilich Rahners diesbezüglichen – viel zu wenig beachteten – wissenschaftstheoretischen Reflexionen, für die er als Kennwort den Titel der „indirekten Methode“ prägte.<sup>66</sup> Folgendes überlegt er: Die Vielfalt der Einzelgegenstände in der Theologie, die Differenziertheit der für sie relevanten Methoden, dann der Pluralismus der Philosophien in der Situation der Neuzeit, der automatisch in die denkende Selbstverständigung Glaubender hineinwirkt, lassen für den Theologen eine wissenschaftliche Reflexion nach Standardkriterien höchstens noch für Einzelfragen zu – und da oft beschränkt auf Details. Aber gleichzeitig – so Rahner – erkenne er für sich das Recht und die Pflicht, trotzdem auch als Einzelner das Ganze von Christsein und also auch Theologie zu reflektieren. Dieses Spannungsgefüge treibe ein neues literarisches Genus hervor, dessen Endprodukte einerseits das prinzipiell mögliche wissenschaftliche Niveau – bezogen auf Einzelwissen – unterschreiten, andererseits darüber hinausgehen, sofern sie etwas zu sagen versuchen, „was dem Heile dient.“<sup>67</sup> Eine so begriffene „erste[] Reflexionsstufe“<sup>68</sup> vollzieht dabei keine Vulgarisierung und Simplifizierung bereits anderweitig erzielter wissenschaftlicher Ergebnisse. Kraft des ihr aufgetragenen Blicks auf das Ganze ihres Gegenstandes und zugleich auf die Verflochtenheit dieses Gegenstands nochmals in das Ganze der Theologie kann sie auch Einsichten in die Sache selbst gewinnen, die der direkten, wissenschaftlichen Methode eben ob ihrer Vorgehensweise verschlossen bleiben.<sup>69</sup> Auf unsere Frage nach der Lehramtsausbildung übertragen heißt das, dass die Anforderungen des schulischen Religionsunterrichts als ausdrücklich thematisierte in Forschung und Lehre ganz anders als bisher an die Fakultäten rückgekoppelt werden müssen, weil das die Theologie in Perspektiven stellt, die sie als fachwissenschaftliche nicht automatisch wahrnimmt und ausschreitet.

Aufs Ganze gesehen wird man sagen müssen, dass die Aufgabe der theologischen Human literacy – obwohl eigentlich schon lange so klar reflektiert – bislang bei weitem nicht eingelöst wird. Den bislang letzten Versuch dazu im deutschsprachigen Bereich hat – richtig ansetzend, aber dann die Sache aus mehreren Gründen verspielend – Eugen Drewermann unternommen. Wir haben über Einzelengagements in einzelnen Fächern der Theologie hinaus keine Human Literacy-Kompetenzbildung als stilbildendes Kriterium des Theologietreibens. Wissenschaftspolitisch angeschärft kann man das Problem etwa in die exemplarische Frage gießen, warum wir uns an den meisten Fakultäten zwei, drei oder mehr exegetische Lehrstühle leisten, aber die klassische Human literacy-Kompetenz der Homiletik – obwohl

---

<sup>66</sup> Vgl. dazu im Detail Müller, Klaus: Wenn ich „ich“ sage. Studien zur fundamentaltheologischen Relevanz selbstbewußter Subjektivität. Frankfurt u.a. 1994. (RSTh; 46). 60-64. (Quellen!).

<sup>67</sup> Rahner, Karl: Brief an P. Eicher. In: Eicher, Peter: Die anthropologische Wende. Karl Rahners philosophischer Weg vom Wesen des Menschen zur personalen Existenz. Freiburg/Schweiz 1970. (Dokimion;1). IX-XIV. Hier XIV.

<sup>68</sup> Rahner, Karl: Brief an K. Fischer. In: Fischer, Klaus P.: Der Mensch als Geheimnis. Die Anthropologie Karl Rahners. Freiburg-Basel-Wien 1974. (ÖF.S; V). 400-410. Hier 402.

<sup>69</sup> Vgl. Rahner: Brief an K. Fischer (Anm. 23). 404.

Pflichtfach der Diplomprüfung – in der Regel über einen Lehrauftrag abwickeln. Vergleichbare Überlegungen lassen sich natürlich genauso in Richtung Systematische Theologie anstellen. Mein Kollege Hermann Steinkamp hat das Problem einmal sozusagen personalisiert und die Frage gestellt: Was für Leute bilden wir eigentlich aus? Die medizinische Fakultät bildet nicht primär Mediziner, sondern Ärzte aus; die Rekrutierung des eigenen fachwissenschaftlichen Nachwuchses ist die keineswegs weniger wichtige, aber dennoch kleinere und in bestimmtem Sinn mitlaufende Aufgabe. Und wir in der Theologie? Wir bilden doch zuerst Religionslehrerinnen und -lehrer, Pastoralreferentinnen, -referenten und Priester aus – und nicht bloß die fachwissenschaftlichen Trägerinnen und Träger der Zukunft unserer Zunft. Wir haben im Blick auf die faktische Zusammensetzung der Studierendenschaft unserer Fakultäten die anstehenden Reformen fundamental als einen Paradigmenwechsel anzulegen, der sich vom Gedanken einer Human literacy in den theologisch vorhin mit Rahner markierten Bahnen leiten lässt. Wie wir das tun, das müssen wir ganz eigenständig beantworten, indem wir Theologie als eine Form von Orientierungswissens-Kultur für heute bestimmen und betreiben. Das impliziert natürlich auch eine fundamentale methodische Perspektive – und das ist zugleich mein zweiter Hinweis für die zu führende Zieldiskussion:

## **2. Hermeneutische Kompetenz als Schlüsselqualifikation**

Dass hermeneutische Kompetenz das A und O des Theologietreibens ausmacht, versteht sich zunächst deshalb von selbst, weil Theologie ihrer Aufgabe des Umgangs mit Orientierungswissen im Umgang mit textuellen Traditionen im weiten Sinn (auch Bilder gehören dazu) und der Applikation dieses Überlieferten auf eine gegebene Verstehenssituation nachkommt, also hermeneutisch verfasst ist. Ich gehe an dieser Stelle nicht näher darauf ein, dass diese Verfassung ihrerseits selbst als geschichtliche zu begreifen ist und sich darum immer auch die Frage nach der spezifischen Form einer Hermeneutik mitstellt. Ebenso wenig vertiefe ich hier den Kompetenzbegriff – namentlich die praktisch-theologischen Disziplinen tun dies, indem sie thematische, methodische, personale und institutionelle Kompetenz unterscheiden.<sup>70</sup> Ich nehme für unsere Belange „hermeneutische Kompetenz“ ganz vortheoretisch als ein Sichverstehen auf das Erschließen und Vergegenwärtigen sinngebender Überlieferungen. Aber selbst von dieser radikal vereinfachten Ausgangslage her lassen sich ein paar grundlegende Überlegungen zur hermeneutischen Kompetenz als Schlüsselqualifikation und von dort dann nach der adäquaten Weise der entsprechenden Kompetenzbildung anstellen.

Wer hermeneutisch tätig ist, also zu verstehen sucht oder deutet, um anderen zu Verstehen zu helfen, greift vorgegebene Zeichen auf, um sie mit anderen Zeichen in Verbindung zu bringen, wobei das Produkt dieser Verbindung, nämlich neue Zeichen, seinerseits wieder mit anderen Zeichen in Verbindung gebracht werden kann usw. usw. Verstehen und Deuten ereignen sich in einem Kosmos von Zeichen, in dem jedes Zeichen mit jedem anderen in Verbindung gebracht werden kann, so dass es prinzipiell eine unabschließbare Zahl möglicher Deutungen und Verstehensweisen gibt. Hermeneutik ist von Wesen ein auf Endlosigkeit angelegter Prozess (wobei dies – nebenbei angemerkt – kein Manko der Sprache ausmacht, sondern seinen Grund in der Freiheit der Zeichenbenutzer hat).

---

<sup>70</sup> Vgl. dazu Müller: Homiletik (Anm. 16). 147-176.

Sofern das so ist, muss aber in den hermeneutischen Prozess ein ganz anderes Moment eintreten, weil sich Hermeneutik sonst als ausschließliches Zusammen-, Auseinander- und wieder Zusammentreten von Zeichen selbst aufhöbe. Wenn prinzipiell alles mit allem zusammengebracht, also alles auf alle mögliche Weise gedeutet und verstanden werden kann, gibt es im Grunde gar nichts mehr zu verstehen. Wo alles möglich ist, ist auch alles gleich. Darum ist Hermeneutik als Kunst des Verstehens um ihrer selbst willen auf Kriterien angewiesen, genauer auf Kriterien dafür, ob die Deutung eines Zeichens sinnvoll oder sinnlos ist. Solche Kriterien können freilich nun nicht ihrerseits wiederum einfach der Zeichenwelt entnommen werden, in der ich mich verstehend bewege. Alle Ansätze, die dieses Problem sehen, suchen darum irgendwie eine kriterielle Metaebene zu benennen.<sup>71</sup> Wirklich gelöst werden aber kann das Problem nur im Rekurs auf diejenige Instanz, die deutend mit den Zeichen umgeht, also die Vernunft des Verstehenden. Nur wenn ich der Vernunft zutraue, Letztgültiges denken zu können, kann ich auch mit Überzeugung bestimmte Deutungen vertreten und bestimmte ablehnen, weil nur im Horizont solcher Letztgültigkeit sinnvoll von etwas gesagt werden kann, dass es sinnvoll oder sinnlos sei.

Auch auf der Ebene der Intersubjektivität und Kommunikation bliebe der Ausfall eines Sinnkriteriums nicht folgenlos. Ohne ein solches Kriterium kann ich einem anderen gegenüber von nichts wirklich durch und durch überzeugt sein. Er oder sie kann dann aber auch aus Prinzip nie mehr wissen, wie er mit mir genau daran ist. Beide können einander nicht mehr wirklich ernst nehmen. Folge: Kommunikation kann nicht mehr Teilgabe an und Austausch von Persönlichem sein, sondern verkommt zum Wortgeplänkel. Kurz gesagt: Soll Verstehen (bei allen Grenzen, die es auch zeichnen) nicht im Prinzip eine Illusion sein, muss Hermeneutik um ihrer selbst willen mit Erster Philosophie als dem Ort letztgültiger Gedanken in Beziehung gesetzt werden. Erst recht gilt dies von der Theologie, sofern es in ihrem hermeneutischen Geschäft um Dinge geht, die mit größt denkbarer Autorität begegnen und das Persönlichste ihrer Adressaten betreffen.

Christliche Theologie weiß sich zusätzlich aus einem inhaltlichen Grund auf dieses Kriterienproblem verpflichtet. Gemäß christlicher Überzeugung hat sich Gott auf nicht mehr überbietbare Weise in Jesus Christus geoffenbart. Wie immer auf diesen Anspruch reagiert wird, ob bestätigend oder bestreitend, beide Varianten erfordern zur Bedingung ihrer Möglichkeit einen präzisen Begriff letztgültigen Sinnes – oder den Nachweis seiner Unmöglichkeit. Ob ein faktisch auftretender Sinnanspruch letzte Gültigkeit für sich einfordern kann, lässt sich ja nur entscheiden, wenn zuvor rein mit dem Instrumentar philosophischer Vernunft der Begriff solch letztgültigen Sinnes ausgearbeitet worden ist und damit geprüft ist, ob Vernunft prinzipiell eines solchen Gedankens fähig ist.

Damit wird sogenannte Erstphilosophie aus einem formal-hermeneutischen wie einem inhaltlichen Grund zum Implikat christlicher Theologie. Dass es dabei nicht um irgendeine Form von Gottesbeweis gehen kann, liegt vor dem Hintergrund des bisher Ausgeführten auf der Hand.<sup>72</sup> Philosophische Letztbegründungsgedanken – ein anderer Name für die Sache – stehen stattdessen im Dienst einer konsistenten christlich-theologischen Hermeneutik. Hansjürgen Verweyen nennt Erste Philosophie darum „ancilla

---

<sup>71</sup> Vgl. dazu aus letzter Zeit bes. die „Interpretationsphilosophie“ G. Abels und H.J. Sandkühlers „Onto-Epistemologie“. Näheres bei Plümacher, Martina: Philosophie nach 1945 in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek b. Hamburg 1996. (re; 571). 277-280. Zum derzeitigen Stand der Konzeption Abels vgl. Ders.: Zeichen der Wirklichkeit. DZPh 50 (2002). 537-548.

<sup>72</sup> Vgl. zum Folgenden auch Verweyen, Hansjürgen: Gottes letztes Wort. Grundriß der Fundamentaltheologie. 3., vollst. überarb. Aufl. Regensburg 2000. 58-72.

hermeneuticae“.<sup>73</sup> Systematisch gesehen dienen solche Gedanken ausschließlich der Entfaltung eines *Begriffs* unbedingten Sinnes. Eines solchen bedarf es um eines konsistenten Verständnisses von Theologie willen. In welcher Form ein solcher Letztbegründungsgedanke gefasst wird, ist demgegenüber zweitrangig. Hansjürgen Verweyen geht dazu von der Elementarstruktur der erkennenden Vernunft aus; Thomas Pröpper<sup>74</sup> von der Antinomie zwischen der formalen Unbedingtheit und der realen Bedingtheit menschlicher Freiheit; ich selbst halte die Grundstruktur von Selbstbewusstsein, in präflexiver Selbstvertrautheit unhintergebar und doch der eigenen Verfügung entzogen zu sein, für einen besonders aussichtsreichen Einsatzpunkt, weil sich dabei die transzendente Reflexion durch sprachphilosophische Analysen zum „ich“-Gebrauch bestätigen und auch die Herausforderungen des allmählich zur Durchsetzung kommenden iconic turn einer medialen Virtualisierung unserer Lebenswelt parieren lassen.

Diejenigen, die eine solche begründungslogische Konzeption von theologischer Hermeneutik favorisieren, sehen sich vielfältiger Kritik konfrontiert: Diese äußert sich teils in vorsichtiger, aber gesprächsbereiter Skepsis – so etwa Jürgen Werbick<sup>75</sup>; anderwärts vermutet sie auf der Spur von Johann B. Metz’ ironisierender Alternative einer „Zuletztbegründung“<sup>76</sup> Tendenzen auf Rationalismus.<sup>77</sup> Aus der Sicht eines narrativ-handlungstheoretischen Ansatzes wie demjenigen Edmund Arens’ zieht sie sich gar den Verdacht eines impliziten Fundamentalismus zu, übrigens eine mittlerweile epidemisch gewordene Strategie, Überzeugungen, die nicht Gegenstand von Mehrheitsentscheidungen sein können, als politisch inkorrekt zu diskreditieren.<sup>78</sup> Und andere verabschieden alles philosophische Begründungsbemühen gleich ganz mit dem entwaffnend treuerzigen Bekenntnis, sie sähen

„[...] keinen Sinn mehr in dem Versuch, den christlichen Glauben vor dem Forum der allgemeinen Vernunft bzw. dem Begriff letztgültigen Sinns zu verteidigen“<sup>79</sup> –

so Thomas Ruster. Es ist für mich kein Zufall, dass die wohl kontroversesten Thesen zum Religionsunterricht und auch unserem Thema der Reform des Lehramtsstudiums denselben Urheber haben.<sup>80</sup> Signifikant, wie dabei die Einführung in ein so genanntes biblisches Wirklichkeitsverständnis auf semiotisch-systemtheoretischen Hintergrund dem Eintritt in mediale Cyber-Welten parallelisiert und zugleich die Wahrheitsfrage stillschweigend suspendiert wird. Die Vernetzung mit Versuchen einer Repristinierung neothomistischer Denkfiguren, die sich selbst als Thomismus „striker Observanz“<sup>81</sup> bezeichnen, kann

---

<sup>73</sup> Verweyen: Gottes letztes Wort. (Anm. 27). 61.

<sup>74</sup> Vgl. dazu Pröpper, Thomas: Evangelium und freie Vernunft. Konturen einer theologischen Hermeneutik. Freiburg-Basel-Wien 2001.

<sup>75</sup> Vgl. Werbick, Jürgen: Den Glauben verantworten. Eine Fundamentaltheologie. Freiburg i. Br. 2000. 185-224. – Vgl. dazu die kleine Replik am Ende von Müller, Klaus: Einsatz für Minervas Eulen. Einmal mehr zum Verhältnis von Philosophie und Theologie. ThRv 98 (2002). Sp. 391-398.

<sup>76</sup> Metz, Johann B.: Auf dem Weg zur „geschuldeten Christologie“. In: Manemann, Jürgen – Metz, Johann B. (Hgg.): Christologie nach Auschwitz. Münster 1998. 99-103. Hier 100.

<sup>77</sup> Vgl. etwa Langenohl, Bertil: Elemente einer politischen Christologie. In: Manemann, Jürgen – Metz Johann B. (Hgg.): Christologie nach Auschwitz. Münster 1998. 65-76. Hier bes. 66.

<sup>78</sup> Vgl. dazu kritisch Jessen, Jens: Grenzschrützer des Westens. Die Zeit Nr. 40. 20.09.2002. 41-42. Hier 42.

<sup>79</sup> Ruster, Thomas: Der verwechselbare Gott. Theologie nach der Entflechtung von Christentum und Religion. Freiburg-Basel-Wien 2000. (QD; 181). 17. Anm. 27. – Vgl. dazu kritisch Bongardt, Michael:

Unverwechselbares Christsein? Zum Stand der Diskussion über die Religionskritik Thomas Rusters. HerKorr 55 (2001). 316-319.

<sup>80</sup> Vgl. Ruster: Der verwechselbare Gott (Anm. 34). 198-201. – Ders.: Die Welt verstehen „gemäß den Schriften“. Religionsunterricht als Einführung in das biblische Wirklichkeitsverständnis. rhs 43 (2000). 189-203.

<sup>81</sup> Vgl. diese Selbstbezeichnung bei Berger, David: Thomismus. Große Leitmotive der thomistischen Synthese und ihre Aktualität für die Gegenwart. Köln 2001. 4. Umschlagseite. Vgl. auch [www.doctor-angelicus.de](http://www.doctor-angelicus.de). Zu entsprechend radikalisierten Thesen über den Religionsunterricht und die Lehrerbildung vgl. Berger, David: Natur und Gnade. In systematischer Theologie und Religionspädagogik von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis

eigentlich gar nicht überraschen: In das Vakuum, das die Verabschiedung von Begründungsgedanken erzeugt, muss zwangsläufig die Instanz einer verbürgenden Autorität einschließen; woher diese kommt – von „oben“ wie bei Ruster – oder von „unten“, also vom kirchlichen Amt – wie bei dem ganz anders perspektivierten, aber auf die gleichen Konsequenzen zusteuernden Konzept von Johannes Hoff – bleibt am Ende zweitrangig.<sup>82</sup>

Ich gestehe gern zu, dass eine theologische Hermeneutik, die erstphilosophische Reflexionen impliziert, größere argumentative Verpflichtungen eingehen muss als andere. Ich halte sie aber für adäquater als die aufgerufenen Alternativen, weil diese zum einen die Debatten der zeitgenössischen Erkenntnistheorie unterbieten und den längst anstehenden kultur- und religionsphilosophischen Debatten nicht gewachsen sind: Ich weiß einfach nicht, wie es von der Warte einer autoritativen, narrativ-holistischen oder pointiert nicht-diskursiven Position her zu wirklichen Dialogen über Partikularität und Universalität von Geltungsansprüchen soll kommen können, und darum geht es doch im Letzten!

Ich möchte die soeben markierten Debatten an dieser Stelle nicht weiter ausfalten, jedoch nicht auf den Hinweis verzichten, dass die sie leitende hermeneutische These zusätzlichen Anhalt an einer philosophischen Position findet, von der das vorderhand gewiss nicht zu erwarten stünde – und dies überdies auf eine Weise, die auf eine Art konstitutiver hermeneutischer Kompetenz gerade des christlichen Denkens hinausläuft: Seit Jahren arbeitet Gianni Vattimo sein Konzept eines „Pensiero debole“, eines „schwachen Denkens“ als einer radikalisierten Hermeneutik aus, deren Radikalität darin besteht, jeglichem objektivistischen Wahrheitsideal und Geltungsanspruch den Abschied zu geben.<sup>83</sup> Die Denkbarkeit dieses Gedankens hat für Vattimo – auf einen bündigen Nenner gebracht – die eigene nochmals radikal hermeneutisch-geschichtliche Bedingung ihrer Möglichkeit im christentumsbegründenden Theorem der Kenosis: Seit von Gott gesagt werden muss, dass er selbst sich klein macht für das andere seiner selbst, also für uns Menschen und die Schöpfung, – seitdem ist jeder Gedanke, der mit Macht, Herrschaft, Gewalt und Geltung zu tun hat, von seiner Wurzel her in Frage gestellt. Wenn sogar das Mächtigste, das gedacht werden muss, von Wesen so gedacht werden kann, dass es seinem Mächtigsein um des anderen willen entsagt, gibt es nichts Mächtiges mehr in der Welt – keine Moral, kein Dogma, keine Herrschaft, keine Autorität –, nichts Mächtiges, das nicht auch an diesem Maßstab des Um-des-anderen-willen gemessen würde. Das Machtvolle an Gottes Gottsein offenbart sich durch Christus als ein buchstäbliches Sein-Lassen von Anderem, als Anerkennung von solchem, das nicht Gott ist – mit ei-nem Wort: als „caritas“, so Vattimo wörtlich, als „Liebe“, um so in Augustinus' Nähe zu treten, dem gemäß jemanden „Ich liebe dich“ sagen ihm oder ihr zusichern heißt: „Ich will, dass Du bist!“ So wird die Liebe als ein „letztes“ Prinzip entdeckt, das seinem Wesen gemäß „nicht-letzt“ ist, weil es gerade darin besteht, das ihm je

---

zur Gegenwart. Regensburg 1998. – Ders.: Zum gegenwärtigen Geisteszustand der deutschen Religionspädagogik. Theologisches 28 (1998). Sp. 427-430. – Ders.: Die postkonziliare Religionspädagogik in Deutschland. Theologisches 29 (1999). Sp. 343-357. – Kritisch zu Rusters und Bergers Generalangriff auf die Korrelationsdidaktik vgl. Baudler, Georg: Einführung in eine biblische Science-Fiction-Welt? Zur gegenwärtigen Infragestellung des erfahrungsorientierten Religionsunterrichts. KatBl 125 (2000). 426-431.

<sup>82</sup> Zu Metz, Arens, Ruster und Hoff vgl. ausführlicher: Müller, Klaus: Begründungslogische Implikationen der christlichen Gottrede. In: Neuner (Hg.): Glaubenswissenschaft (Anm. 6). 33-56. – Ders.: Der Streit um Begründungsfiguren. In: Valentin, Joachim – Wendel, Saskia (Hgg.): Unbedingtes Verstehen?! Fundamentaltheologie zwischen Erstphilosophie und Hermeneutik. Regensburg 2001. 9-22.

<sup>83</sup> Vgl. Vattimo: Glauben – Philosophieren (Anm. 10). 23. – Ders.: Die christliche Botschaft und die Auflösung der Metaphysik. In: Dethloff, Klaus – Nagl, Ludwig – Wolfram, Friedrich (Hgg.): Religion, Moderne, Postmoderne. Philosophisch-theologische Erkundungen. Berlin 2002. (Schriften der Österreichischen Gesellschaft für Religionsphilosophie; 3). 219-228. – Vgl. dazu ausführlicher: Müller, Klaus: Herbst der Hermeneutik? Eine philosophische Debatte von theologischer Brisanz. In: Garhammer, Erich – Schöttler, Heinz-Günther (Hgg.): Predigt als offenes Kunstwerk. Homiletik und Rezeptionsästhetik. München 1998. 137-148.

Angesonnene als es selbst gelten zu lassen – und also zugleich in dem Sinn letztlich (und also letztbegründend) ist, dass es als Bedingung der Möglichkeit aller je konkret auftretenden pluralen Geltungsansprüche fungiert.

Genau an dem Punkt schlägt der christlich-theologische Kenosis-Gedanke für Vattimo unter dem erläuterten kausalen Horizont unmittelbar in den zum „pensiero debole“ radikalisierten hermeneutischen Diskurs zurück: Soll der Abschied von starken Ansprüchen und das ihm korrespondierende Votum für Pluralität nicht zu einer Auflösung jeder Bestimmtheit überhaupt werden, setzen sie für sich die Anerkennung jedweden Anspruchs als des je anderen zum Eigenen als letzte Bedingung ihrer Möglichkeit und damit als eines Unbedingten voraus. Radikale Hermeneutik entdeckt so die Liebe als ein unhintergebares Fundamentalprinzip, dessen Fundamentalität eben darin besteht, den Prozess der Interpretation gegen alle inhaltliche Letztheit offenzuhalten. Das freilich heißt auch: Im Gang ihrer postmodernen Radikalisierung kehrt in die Hermeneutik ein normatives Moment zurück. Dieses war vormodern für alle Hermeneutik konstitutiv gewesen, insofern es in ihr immer um richtiges Verstehen gegangen war. Die nachreformatorische und also neuzeitliche Hermeneutik zeichnete aus, gerade dieses normative Moment stillzustellen, um auf diese Weise den „Bürgerkrieg um den absoluten Text“<sup>84</sup> (sc. der Bibel) in Griff zu bekommen. Und Gadamer's hermeneutische Philosophie schließlich hat es unter dem Vorzeichen der Geschichtlichkeit aller Vernunft systematisch aus der hermeneutischen Reflexion ausgeschlossen; ihm reichte die Offenheit für ein Immer-nur-anders-Verstehen.<sup>85</sup> Diese Wiederentdeckung der Gültigkeitsthematik innerhalb des hermeneutischen Diskurses scheint mir im Übrigen einer der Fälle zu sein, in denen eine Herausforderung zu theologischer Kompetenzbildung unmittelbar seitens schulischer Erfordernisse des Religionsunterrichts ergeht. Ohne die religiöse Gültigkeitsfrage wären nämlich der Religionsunterricht und LER nicht unterscheidbar. Und nur dann geraten wir nicht in ein Selbstverständnis, das Theologie als Kulturwissenschaft auffasst, deren Diskurse sich auf „[...] irgendwelche 'Gottesgedanken' als Restbestände einer Religionskultur“<sup>86</sup> beschränken. Robert Spaemann trifft den neuralgischen Punkt, wenn er schreibt:

„Der weitgehende Verzicht vieler heutiger Theologen [...] auf die Frage nach der Referenz, der 'Bedeutung' jenseits des 'Sinnes' der Texte und damit nach deren Konvergenz, ist Indiz für eine *theologia etsi deus non daretur*. Ihr Thema sind nur Texte. Nur Texte aber, das heißt: *fiction*.“<sup>87</sup>

Und seinen Anschlussgedanken, dass eine auf textimmanente Reflexionen sich beschränkende Theologie aufs Trefflichste der durch die Neuen Medien um sich greifenden Virtualisierung der Welt korrespondiere und diese das Dasein Gottes verzichtbar mache<sup>88</sup>, hätten wir allen Anlass, ernst zu nehmen. Dass die theologischen Geltungsansprüche dabei nicht usurpatorisch vorzutragen und zu reflektieren sind, sondern im Bewusstsein einer fundamentalen

---

<sup>84</sup> Marquard, Odo: Frage nach der Frage, auf die die Hermeneutik die Antwort ist. PhJ 88 (1981). 1-19. Hier 9.

<sup>85</sup> Vgl. Gadamer, Hans-Georg: Hermeneutik I. Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. (1960). Tübingen<sup>6</sup> 1990. (= Gesammelte Werke Bd. 1). 302. Zur Problematik der katholischen Gadamer-Rezeption vgl. Müller: Homiletik (Anm. 16). 109-137. – Stobbe, Heinz-Günther: Schädliche Einheit. Ein Beitrag zur Wiederbelebung der hermeneutischen Debatte. In: Müller, Klaus (Hg.): Fundamentaltheologie. Fluchtlinien und gegenwärtige Herausforderungen. In konzeptioneller Zusammenarbeit mit Gerhard Larcher. Regensburg 1998. 121-149.

<sup>86</sup> Körtner, Ulrich H.J.: Der fehlende Mut, von Gott zu reden. Einige liberale Theologen sind dabei, das eigene Fach zu liquidieren. Zeitscheit 7/ 2002. 48-50. – Trotz einiger Ähnlichkeiten in der Diagnose der zeitgenössischen Theologie unterscheidet sich Körtner markant von Ruster dadurch, dass er gegen autoritäre Attitüden an der Relevanz der Außenperspektive für eine gute Theologie festhält (vgl. 49).

<sup>87</sup> Spaemann, Robert: Das unsterbliche Gerücht. In: Merkur 53 (1999). 772-783. Hier 773.

<sup>88</sup> Vgl. Spaemann: Das unsterbliche Gerücht. (Anm. 41). 783.

Strittigkeit, versteht sich von der Wiederentdeckung der normativen Hermeneutik aus dem Geist der Kenosis her eigentlich von selbst.

### 3. Hausaufgabenheft

Damit sind die wissenschaftstheoretischen und hermeneutischen Koordinaten für die von mir urgierte Zieldiskussion zur Modulbildung benannt und gezogen. Konkretisierende Anschlussfragen wie die nach der Einheit und Pluralität der theologischen Disziplinen, nach Schwerpunktsetzungen und etwaig zu umschreibenden Kernbereichen – vor allem für das Grundstudium – gehören selbst zur Materie der Zieldiskussion. Wenn sie solchermaßen nicht formal präjudiziert und beantwortet werden, schwindet auch die Gefahr einer Präponderanz der systematischen Sektion, die sich ganz unwillkürlich dadurch einstellt, dass wissenschaftstheoretische Diskussionen zu deren eigenen Themenkatalog zählen. Es kommt vielmehr genau darauf an, jenen Versuch eines Sprechens über das Ganze der Theologie, den Rahner forderte, genauso von der Warte der exegetischen, historischen und praktischen Fächer her zu entfalten, so dass sich bei der Modulbildung flottierende Schwerpunktsetzungen einstellen. Als eine Art Spielmaterial dafür könnte ich mir etwa gut das jüngst von Gerd Theißen vorgelegte Konzept einer „semiotischen Kathedrale“ vorstellen, demgemäß sich das Christentum über den Grundaxiomen Monotheismus und Soteriologie aus einem Netzwerk von Basismotiven als eine mythisch-ethisch-rituelle Zeichen-Welt aufbaut, die „[...] Lebensgewinn durch Entsprechung zu einer letzten Wirklichkeit verheißt“<sup>89</sup> und aus ihrer inneren Dynamik auch – obwohl menschliches Konstrukt – für die Frage nach ihrer Referenz (Theißen spricht etwas unglücklich von „Plausibilität“, aber was soll in diesem Zusammenhang "Plausibilität" anderes heißen als referentielle Zustimmung zu jener letzten Wirklichkeit?) offen ist.<sup>90</sup> Eine solche Verwebung von Innen- und Außenperspektive scheint mir unter den gegebenen Voraussetzungen die angemessene Weise, Menschen neugierig zu machen für jene „logike latreia“ von Röm 12,1, jenen weltkritischen Gottesdienst, zu dem der christliche Glaube das Leben selbst formen will und in dessen Dienst auch der Religionsunterricht steht.

---

<sup>89</sup> Theißen, Gerd: Die Religion der ersten Christen. Eine Theorie des Urchristentums. 2., durchges. Aufl. Gütersloh 2001. 19.

<sup>90</sup> Vgl. dazu die rahmenden religionstheoretischen Abschnitte in Theißen: Religion (Anm. 44). 17-44. 385-411.

#### IV. „Überlegungen zu einem Kernbereich des Theologiestudiums in den Lehramtsstudiengängen“ von Prof. Dr. Werner Simon, Mainz

##### 1. Der „Kernbereich“ als ein Strukturelement des Studiums der Katholischen Theologie

Der Westdeutsche Fakultätentag der Katholisch-Theologischen Universitätsfakultäten beauftragte im Frühjahr 1973 eine Kommission unter dem Vorsitz von Prof. Dr. Erich Feifel (München) mit der Erarbeitung einer „Rahmenordnung“ für das Studium der Katholischen Theologie. Die von dieser Kommission „*Curricula in Theologie*“ (CiT) erarbeitete und am 21. Juni 1975 beschlossene „Rahmenordnung“ wurde im Frühjahr 1976 auf dem Fakultätentag in Augsburg ausführlich erörtert und nach Einarbeitung von Voten der theologischen Arbeitsgemeinschaften im Februar 1977 in einer revidierten Fassung veröffentlicht.<sup>91</sup>

Ziele der in der „Rahmenordnung“ konzipierten Studienreform waren es, einerseits zu einer differenzierten Gestaltung der verschiedenen theologischen Studiengänge zu gelangen:

- des auf 6 Semester mit 40 SWS konzipierten Lehramtsstudiengangs für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und das Zweitfach der Sekundarstufe II (f-Studiengang = „kleine Facultas“)
- des auf 8 Semester mit 80 SWS konzipierten Lehramtsstudiengangs für das Erstfach der Sekundarstufe II (F-Studiengang = „große Facultas“)
- des auf 10 Semester mit 160 SWS konzipierten Studiengangs für das Diplom der Katholischen Theologie (D-Studiengang),

andererseits eine Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen theologischen Studiengängen zu gewährleisten. Die möglichst durchlässige Gestaltung der Studiengänge will zum einen die nicht selten anzutreffende Berufsunsicherheit der Studienanfänger berücksichtigen, sie will zum anderen im Hinblick auf eine spätere Berufsentscheidung einen Übergang von den Lehramtsstudiengängen in den Diplomstudiengang und umgekehrt den Übergang vom Diplomstudiengang in einen Lehramtsstudiengang ermöglichen und erleichtern.<sup>92</sup>

Die strukturelle Lösung liegt in einer konsekutiven Anordnung von „*Studienbereichen*“, die einerseits der Tatsache der verschiedenen Studiengänge und andererseits deren Durchlässigkeit Rechnung tragen. Das Studium der Katholischen Theologie wird in vier Studienbereiche gegliedert, „die durch spezifische Studienziele, Themen und Probleme sowie durch didaktisch-methodische Grundsätze sowohl in sich zusammenhängen wie auch

---

<sup>91</sup> *Studium Katholische Theologie (SKT)*. Berichte – Analysen – Vorschläge. Herausgeber: Kommission „*Curricula in Theologie*“ des Westdeutschen-Fakultätentages durch Erich Feifel, Band 5: *Rahmenordnung*, Zürich-Einsiedeln-Köln 1975; *Studium Katholische Theologie. Rahmenordnung: Entwurf einer revidierten Fassung*. Herausgeber: Kommission „*Curricula in Theologie*“ des Westdeutschen Fakultätentages durch Erich Feifel, München 1977. – Vgl. auch: *Studium Katholische Theologie (SKT)*. Berichte – Analysen – Vorschläge. Herausgeber: Kommission „*Curricula in Theologie*“ des Westdeutschen Fakultätentages durch Erich Feifel. Band 1-6, Zürich-Einsiedeln-Köln 1973-1980. Ferner: Josef Ilg, „Studienreform Katholische Theologie“ – ein Kapitel einer „Didaktik der Theologie“, in: Konrad Baumgartner / Paul Wehrle / Jürgen Werbick (Hg.). *Glauben lernen – Leben lernen. Beiträge zu einer Didaktik des Glaubens und der Religion* (FS Erich Feifel), St. Ottilien 1985, 385-407.

<sup>92</sup> Vgl. SKT 5 (1975), 20.

voneinander abgehoben sind“<sup>93</sup>: das Studium im Kernbereich, im Pflichtbereich I, im Pflichtbereich II und im Wahlpflichtbereich.

Im „*Kernbereich*“ sollen jene Kenntnisse und Fähigkeiten vermittelt werden, die jeder Studierende der Theologie erwerben muss. Er hat die Aufgabe einer Grundlegung der theologischen Studien.

Der „*Pflichtbereich I*“ bietet, auf dem Kernbereich aufbauend, verpflichtende Studienelemente für den Abschluss des Lehramtsstudiengangs für die Sekundarstufe II (F-Studiengang). Er zielt auf „eine größere Intensität methodischer Reflexion, auf stärkere fachspezifische Orientierung und auf ein umfassenderes theologisch-wissenschaftliches Problembewusstsein“<sup>94</sup>.

Der „*Pflichtbereich II*“ umfasst die Studienelemente, die im Diplomstudiengang zusätzlich zum Kernbereich und zum Pflichtbereich I verpflichtend sind.

Der „*Wahlpflichtbereich*“ ermöglicht eine fachorientierte und/oder tätigkeitsfeldorientierte Schwerpunktbildung.

Der „Kernbereich“ beschreibt somit einen für alle theologischen Studiengänge gemeinsamen und grundlegenden Bereich des theologischen Gesamtstudiums. Die „Rahmenordnung“ sah für dieses Studium im „Kernbereich“ Lehrveranstaltungen in einem zeitlichen Umfang von 30 Semesterwochenstunden vor, die in den ersten vier Semestern des Studiums absolviert werden.

Die „Rahmenordnung“ konzipiert den „Kernbereich“ unter primär didaktischen Gesichtspunkten:

„Die Lehrveranstaltungen des Kernbereichs sollen *am Anfang des Studiums* liegen, da sie die Eigenart theologischer Fragestellungen verdeutlichen, grundlegende methodische Kenntnisse einüben und eine Einführung in die Theologie, auch im Sinne einer Motivation für das Studium, vermitteln. Sie dienen damit der Grundlegung der theologischen Studien. Durch ihre Koordination und Kooperation soll ein erster Gesamteindruck von Theologie vermittelt werden.

Der Kernbereich zeigt, in welcher Weise die verschiedenen theologischen Ansätze, Erkenntnisinteressen und Methoden zum Ganzen der Theologie zusammenwirken. Er will die *Einheit der Theologie als Einheit in Pluralität* sichtbar machen.“<sup>95</sup>

Die in der Kommission „Curricula in Theologie“ verabschiedete Fassung der „Rahmenordnung“ strukturiert die im „Kernbereich“ studierten Studieninhalte als „*Studienelemente*“, die den theologischen Fächergruppen bzw. deren Fächern zugeordnet werden, wobei für die biblisch-historische, die systematisch-theologische und die praktisch-theologische Fächergruppe jeweils ein Stundenumfang von 10 Semesterwochenstunden veranschlagt wird.

Der Begriff des „Studienelements“ bezeichnet in diesem Zusammenhang „eine an einer theologischen Disziplin orientierte abgrenzbare Einheit von Zielen, Themen sowie didaktisch-

---

<sup>93</sup> Ebd., 43.

<sup>94</sup> Ebd., 106 (vgl. auch 46).

<sup>95</sup> Ebd., 45.

methodischen Arbeitsformen“<sup>96</sup>. „Studienelemente“ sind insofern nicht identisch mit Lehrveranstaltungen und können mehrere und verschiedenartige Lehrveranstaltungen umfassen.<sup>97</sup>

**Die einzelnen Studiengänge ergeben sich durch die Kombination verschiedener Studienbereiche:**

- **der *f*-Studiengang durch den Kernbereich mit 30 Stunden und den Wahlpflichtbereich mit 10 Stunden (insgesamt 40 Stunden)**
- **der *F*-Studiengang durch den Kernbereich mit 30 Stunden, den Pflichtbereich I mit 30 Stunden und den Wahlpflichtbereich mit 20 Stunden (insgesamt 80 Stunden)**
- **der *D*-Studiengang durch den Kernbereich mit 30 Stunden, den Pflichtbereich I mit 30 Stunden, den Pflichtbereich II mit 70 Stunden und den Wahlpflichtbereich mit 30 Stunden (insgesamt 160 Stunden).**

---

<sup>96</sup> Ebd., 109.

<sup>97</sup> Die „*Rahmenordnung*“ beschreibt die didaktisch-methodische Struktur der im „Kernbereich“ angesiedelten Lehrveranstaltungen wie folgt:

„Im Kernbereich wird die geringe Stundenzahl durch Vorlesungen zu zügiger Informationsvermittlung genützt, wenn es darum geht, wesentliche Inhalte der Problemstellung oder des Faches im Ueberblick und in prägnanter systematischer Form darzustellen. Das entspricht der didaktischen Konzeption des Kernbereichs. Eingeschobene Kolloquien machen es möglich, die inhaltliche Zielsetzung mit dem Fragehorizont, der Motivationslage und den Interessen der Studierenden zu vermitteln und die unterschiedlichen Voraussetzungen, insbesondere in den Anfangssemestern, in der jeweiligen thematischen Konzeption zu berücksichtigen.

Studieneinheiten, deren Zielsetzung darauf gerichtet ist, grössere thematische Zusammenhänge exemplarisch zu veranschaulichen, theoretische Entwürfe an einzelnen Beispielen auf ihre Aussagekraft zu überprüfen oder ‚Anwendungen‘ im Sinne von Transferleistungen zu erproben, sollten aus einem Verbund von Vorlesung und Kleingruppenarbeit (Übungen/Tutorien) bestehen. An dieser Stelle haben die Tutoren ihren Platz und ihre Aufgabe.

Bei der Einübung wissenschafts-methodischer Arbeitsweisen anhand vorgegebener oder zu erstellender Materialien sind Seminare und Übungen erfordert.

Zur individuellen Einarbeitung der Studierenden in die jeweiligen neuen thematischen Bereiche und deren Nacharbeitung sind schriftliche Zusammenfassungen (Gliederungen) des vorgesehenen Stoffes und ausgewählte Literaturangaben, unter Berücksichtigung der Studienanfangssituation, besonders vorteilhaft. Der Einsatz der Medien ist einzuplanen.“

**Der Aufbau des Studiums für die verschiedenen Studiengänge lässt sich an folgendem Schema verdeutlichen:**

Studiengang	Kernbereich	Pflichtbereich I	Pflichtbereich II	Wahlpflichtbereich	Summe
f	30			10	40
F	30	30		20	80
D	30	30	70	30	160

### **Rahmenordnung SKT (1975)**

Der „Kernbereich“ bietet ein für alle theologischen Studiengänge gemeinsames Teilcurriculum an. Dabei ist mit Blick auf die angestrebte Gleichheit der Lehrveranstaltungen zwischen einer organisatorischen Gleichheit und einer thematischen Gleichheit zu unterscheiden. *„Organisatorisch gleiche Lehrveranstaltungen* bieten dasselbe Thema in derselben Veranstaltung für Studenten aller Studiengänge und darum für alle Theologen auf gleichem Niveau; *thematisch gleiche Lehrveranstaltungen* bieten dasselbe Thema in verschiedenen, nach Studiengängen differenzierten Veranstaltungen und darum unter Wahrnehmung der unterschiedlichen Studienvoraussetzungen (z. B. Sprachvoraussetzungen) und Studieninteressen (z. B. Berufsziele).“<sup>98</sup>

Die „Rahmenordnung“ geht davon aus, dass *Lehrveranstaltungen* des „Kernbereichs“ *fachspezifisch* oder *fächerübergreifend-problemorientiert* angeboten werden können, wobei auch bei einem nach Fächern differenzierten Lehrangebot im Interesse einer Integration der theologischen Fachaspekte eine intensive Kooperation der Fächer gefordert wird.<sup>99</sup>

Die Lehrveranstaltungen des „Kernbereichs“ liegen am Anfang des Studiums. Sie berücksichtigen daher in besonderer Weise die Situation der Studierenden als Studienanfänger. „Das bezieht sich sowohl auf die mitgebrachten Kenntnisse und Interessen, wie auch auf die Probleme und Krisenerfahrungen [die mit dem Anfang des Studiums einhergehen können (W. S.)].“<sup>100</sup>

<sup>98</sup> Ebd., 44/45.

<sup>99</sup> Vgl. ebd., 45.

<sup>100</sup> Ebd.

Die „Rahmenordnung“ versteht den „Kernbereich“ somit als ein integrierendes Element des als *ein* Studium konzipierten Studiums der Katholischen Theologie. Aus diesem Grund verankert sie die „*Tätigkeitsfeldorientierung*“, die darauf abhebt, das Verhältnis zwischen Studium und beruflichen Möglichkeiten deutlich zu machen und der Vorbereitung auf die berufliche Tätigkeit dient, im Wahlpflichtbereich des Studiums.<sup>101</sup>

<b>KERNBEREICH</b>		
<b>Biblisch-historische Fächergruppe</b>	<b>Systematisch-theologische Fächergruppe</b>	<b>Praktisch-theologische Fächergruppe</b>
<p><b>Einführung in das wissenschaftliche Verstehen von Geschichte und Theologie der Bibel</b></p> <p><b>Einführung in die Methoden der Textinterpretation</b></p> <p><b>Neutestamentliche Jesusüberlieferung</b></p> <p><b>Die Einheit des biblischen Glaubens – Biblische Theologie</b></p> <p style="text-align: right;"><b>8</b></p> <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/> <p><b>Einführung in die Kirchengeschichte</b></p> <p style="text-align: right;"><b>2</b></p>	<p><b>Grundkurs in Fundamentaltheologie / Dogmatik</b></p> <p style="text-align: right;"><b>6</b></p> <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/> <p><b>Grundkurs in Theologischer Ethik</b></p> <p style="text-align: right;"><b>4</b></p>	<p><b>Einführung in die Praktische Theologie</b></p> <p style="text-align: right;"><b>2</b></p> <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/> <p><b>Theorie und Didaktik religiöser Lernprozesse</b></p> <p><b>Einführung in das methodische Arbeiten in der Religionspädagogik</b></p> <p style="text-align: right;"><b>4</b></p> <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/> <p><b>Einführung in die Liturgiewissenschaft</b></p> <p style="text-align: right;"><b>2</b></p> <hr style="width: 50%; margin-left: 0;"/> <p><b>Die Verfassung der Kirche</b></p> <p style="text-align: right;"><b>2</b></p>
<b>10 SWS</b>	<b>10 SWS</b>	<b>10 SWS</b>

### Rahmenordnung SKT (1975)

<sup>101</sup> Vgl. zum Berufsfeldbezug des Studiums: Ebd., 33/34; zur tätigkeitsfeldorientierten Schwerpunktbildung im Wahlpflichtbereich: Ebd., 47-49.

Demgegenüber fordert das „*Votum des Katholisch-Theologischen Fakultätentages zu einer Reform der wissenschaftlichen Ausbildung von Religionslehrern/innen*“ vom 29. Januar 2002 in Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Abschlussberichts „*Perspektiven der Lehrerbildung*“ der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „*Lehrerbildung*“ vom Herbst 1999<sup>102</sup>:

„Primäres Ziel aller Lehramtsstudiengänge im Fach Katholische Theologie an wissenschaftlichen Hochschulen ist es, dass die Studierenden die wissenschaftlichen Qualifikationen in Theorie und Praxis erwerben, die zu einem eigenverantwortlichen Handeln im Beruf des/r Religionslehrers/in befähigen. Dazu bedarf es einer berufsorientierten Wissenschaftlichkeit des Theologiestudiums, bei dem solides Fachwissen sowie auch fachdidaktische und praxisbezogene Fähigkeiten erworben werden.“<sup>103</sup>

Dieses Kriterium einer „*berufsorientierten Wissenschaftlichkeit*“ wird bei der Ausgestaltung eines „Kernbereichs“ des Theologiestudiums in den Lehramtsstudiengängen über die bereits genannten Gesichtspunkte hinaus zusätzlich Berücksichtigung finden müssen.

## 2. Ziele – Qualifikationen – Kompetenzen

Die Auswahl der Studieninhalte – dabei handelt es sich gleichermaßen um Stoffe (Themen, Texte, Probleme), Denkformen, Methoden, Problemlösungsstrategien, Kenntnisse und Fähigkeiten – und die Organisation des Studiums in der Struktur eines sequenziell aufbauenden Lernens orientieren sich an den Zielen des Studiums.

In diesem Zusammenhang soll das universitäre Studium in der ersten Phase der Lehrerbildung „die wissenschaftliche Basis für die Entwicklung der professionellen Kompetenzen von Lehrern vermitteln“<sup>104</sup>, die diese befähigen, den Anforderungen im Beruf zu entsprechen.

Dies bedeutet:

- Das Theologiestudium in den Lehramtsstudiengängen muss erstens wissenschaftlichen Ansprüchen gerecht werden. Es teilt die *allgemeinen Ziele eines wissenschaftlichen Studiums*.
- Das Theologiestudium in den Lehramtsstudiengängen muss zweitens den spezifischen Erfordernissen der Theologie als Wissenschaft in ihrer Einheit und in der Vielfalt ihrer Einzeldisziplinen gerecht werden. Es teilt die *fachspezifischen Ziele eines wissenschaftlichen Studiums der Katholischen Theologie*.
- Das Theologiestudium in den Lehramtsstudiengängen muss drittens den Anforderungen der ersten Phase einer berufsqualifizierenden Ausbildung gerecht werden. Es teilt die *Ziele eines grundständigen und berufsqualifizierenden Studiums*.

---

<sup>102</sup> *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart, Weinheim und Basel 2000.

<sup>103</sup> *Votum des Katholisch-Theologischen-Fakultätentages zu einer Reform der wissenschaftlichen Ausbildung von Religionslehrern/innen*. Beschlossen am 29. Januar 2002 in Freising (Punkt 1).

<sup>104</sup> *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (2000) (Anm. 12), 83.

Diese dreifache Ausrichtung der Studienziele des Theologiestudiums in den Lehramtsstudiengängen und der im Verlauf des Studiums anzubahnenden Kompetenzen wird auch bei der Ausgestaltung des „Kernbereichs“ Beachtung finden müssen, dem im Hinblick auf das Gesamtstudium eine grundlegende Aufgabe zukommen soll.

## 2.1 Allgemeine Ziele eines wissenschaftlichen Studiums

Die Kommission „Curricula in Theologie“ formulierte seinerzeit folgende allgemeine Ziele eines wissenschaftlichen Studiums, die eine fachübergreifende ‚*hermeneutische Kompetenz*‘ anstreben, die allerdings nur fachbezogen erworben und angebahnt werden kann<sup>105</sup>:

„Der Student muss einen Überblick über den Gegenstandsbereich der Wissenschaft, die er studiert, gewinnen, um sich orientieren und Einzelprobleme einordnen zu können.

Er muss lernen, fachspezifische Sachverhalte und Probleme nach Inhalt und Form angemessen darzustellen und zu untersuchen. Dazu ist es erforderlich, dass er sich die allgemeinen Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und Argumentierens und die für die betreffende Wissenschaft grundlegenden Methoden aneignet. Insofern Wissenschaft kein abgeschlossenes System, sondern ein weitergehender Prozess ist, muss der Student die soziale und historische Bedingtheit des jeweiligen Standes der Wissenschaft, offene Fragen und neue Probleme wie die Grenzen der betreffenden Wissenschaft und die Möglichkeiten interdisziplinärer Kooperation erkennen.

Sowohl für die persönliche Identität wie für die zu erwerbende berufliche Kompetenz ist die Vermittlung von Theorie und Praxis eine entscheidende Aufgabe. Der Student muss lernen, wissenschaftliche Erkenntnisse auf das Feld der Lebens- und Berufspraxis zu beziehen und umgekehrt Erfahrungen und Probleme der Lebens- und Berufspraxis so wahrzunehmen und zu transformieren, dass sie wissenschaftlicher Begleitung zugänglich werden.“<sup>106</sup>

Diese allgemeinen Ziele eines wissenschaftlichen Studiums dürfen auch heute für ein wissenschaftliches Studium der Katholischen Theologie Geltung beanspruchen.

## 2.2 Fachspezifische Ziele eines wissenschaftlichen Studiums der Katholischen Theologie

Die fachspezifischen Ziele eines wissenschaftlichen Studiums der Theologie erwachsen aus der Aufgabe der Theologie als Wissenschaft. Wenn es Aufgabe der Theologie ist, „den überlieferten Glauben an Gott, der sich in Jesus Christus als Heil der Menschen geoffenbart hat, wissenschaftlich zu reflektieren und sich mit der Wirklichkeit von Mensch und Welt im Horizont des Glaubens auseinanderzusetzen“<sup>107</sup>, so kann als Globalziel eines wissenschaftlichen Studiums der Katholischen Theologie formuliert werden, dass dieses

---

<sup>105</sup> Vgl. die Überlegungen zur „hermeneutischen Kompetenz“ als Schlüsselqualifikation des Theologiestudiums: Klaus Müller, Die Vermittlung theologischer Kompetenz als Anliegen der Ausbildung von Religionslehrern/innen. Vortrag im Rahmen des Studientages „Wissenschaftliche Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen“ des Katholisch-Theologischen Fakultätentags in Fulda am 27. Januar 2003.

<sup>106</sup> SKT 5 (1975), 25/26.

<sup>107</sup> Ebd., 26.

Studium die Studierenden dazu befähigen soll, „am theologischen Urteilsbildungsprozess verantwortlich teilzunehmen, im Bereich von Kirche und Gesellschaft sachgerecht und kooperativ zu handeln und diese Fähigkeiten weiter zu vermitteln“<sup>108</sup>.

Die Studienziele werden zum einen aus der didaktischen Umsetzung der grundlegenden Forschungsintentionen in den verschiedenen theologischen Disziplinen bzw. theologischen Fächergruppen gewonnen. Sie werden zum anderen im Hinblick auf die Basisqualifikationen gewonnen, die als Kompetenzen in den verschiedenen theologischen Disziplinen angebahnt und erworben werden sollen. Die Definition dieser fachbezogenen Studienziele bzw. Basisqualifikationen setzt folglich eine Selbstvergewisserung der theologischen Disziplinen und eine Verständigung zwischen den Disziplinen im Hinblick auf ihren Beitrag zu dieser Aufgabe voraus. „Die Einheit der theologischen Disziplinen wird dadurch hergestellt, dass sie sich als Moment im Prozess [der als Aufgabe der Theologie beschriebenen (W. S.)] Reflexion begreifen.“<sup>109</sup>

So wird es – beispielsweise – der biblischen Theologie um die Anbahnung einer Kompetenz sprach- und sachgemäßer Textinterpretation auf der Grundlage einer Vertrautheit mit der biblischen Überlieferung gehen, der historischen Theologie um die Anbahnung der Kompetenz geschichtlichen Denkens auf der Grundlage einer Vertrautheit mit der Geschichte der Kirche, der systematischen Theologie um die Anbahnung einer theologischen Urteils- und Argumentationsfähigkeit auf der Grundlage einer Vertrautheit mit der kirchlichen Glaubens- und Lehrüberlieferung, der praktischen Theologie um die für ein theologisch reflektiertes Handeln in bestimmten Tätigkeitsfeldern erforderlichen hermeneutischen, ästhetischen und kommunikativen Basisqualifikationen auf der Grundlage einer Vertrautheit mit den Praxisfeldern gelebten Glaubens und mit dem späteren beruflichen Handlungsfeld.

### **2.3 Ziele eines grundständigen und berufsqualifizierenden Studiums**

Das Studium der Katholischen Theologie im Rahmen der Lehramtsstudiengänge ist Teil der 1. Phase der Lehrerausbildung. Es partizipiert in diesem Zusammenhang an den Zielsetzungen eines grundständigen und berufsqualifizierenden Studiums. Die von Josef Jakobi vorgebrachten „*berufsfeldorientierten Überlegungen zu Lehramtsstudien für das Fach Katholische Religionslehre an Schulen*“<sup>110</sup> beschreiben den berufsfeldorientierten hermeneutischen Horizont, der bei der Gestaltung des Studienangebots in den verschiedenen Studiengängen Berücksichtigung finden muss.

Unter der Prämisse, dass ein grundständiges Studium wissenschaftlich, berufsbefähigend und persönlichkeitsbildend ausgerichtet sein soll, nennt die „*Empfehlung der Hochschulstrukturkommission des Landes Rheinland-Pfalz zum Grundständigen Studium an*

---

<sup>108</sup> Ebd.

<sup>109</sup> Ebd.

<sup>110</sup> Josef Jacobi, Schulalltag zwischen gesellschaftlicher Herausforderung und kirchlicher Erwartung. Berufsfeldorientierte Überlegungen zu Lehramtsstudien für das Fach Katholische Religionslehre an Schulen. Vortrag im Rahmen des Studenttags „Wissenschaftliche Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen“ des Katholisch-Theologischen Fakultätentags in Fulda am 27. Januar 2003. – Vgl. in diesem Zusammenhang auch: Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), Dokumentation der Fachtagung „*Religionslehrerbildung auf dem Prüfstand*“ am 5. April 2000 in Frankfurt/St. Georgen, Bonn 2000; dass. (Hg.), Dokumentation der Fachtagung „*Auf dem Weg zu einer neuen Religionslehrerbildung*“ am 10. April 2002 in der Philosophisch-Theologischen Hochschule St. Georgen in Frankfurt/M., Bonn 2002. Ferner: Dass. (Hg.), Konsultationsprozess Religionslehrerbildung. Stellungnahmen (Stand: 1. März 2002), Bonn 2002.

*Universitäten*“ vom 25. Oktober 1994 sieben grundlegende Qualifikationen (Kompetenzen), die im Verlauf des grundständigen Studiums erworben werden sollen. Sie gelten fachübergreifend, können aber nur fachbezogen angebahnt und erworben werden. Sie können darüber hinaus nicht unabhängig voneinander gewonnen und angeeignet werden:<sup>111</sup>

- (1) *Fachkompetenz*, d. h. „die Befähigung zum selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten, die auf einem Überblick über die Breite des Faches, seine Inhalte und spezifischen Methoden, auf vertieften Kenntnissen in ausgewählten Schwerpunkten und auf dem Vermögen, das erworbene Wissen in einen fachübergreifenden Zusammenhang stellen zu können, beruht“;
- (2) *Methodenkompetenz*, d. h. „die Fähigkeit, sich ohne weitere Anleitung in wissenschaftliche und berufliche Aufgaben einzuarbeiten und die Hilfsmittel und Methoden des Faches und des wissenschaftlichen Arbeitens allgemein auf neue Themengebiete zu übertragen“;
- (3) *Praxiskompetenz*, d. h. „die Fähigkeit, das erworbene Wissen zur praktischen Problemlösung einzusetzen und unter den Bedingungen des beruflichen Umfeldes und der gesellschaftlichen Wirklichkeit in Anwendung zu bringen“;
- (4) *Sozialkompetenz*, d. h. „die Fähigkeit, eine Aufgabenstellung auch gemeinsam und in Abstimmung mit anderen zu bearbeiten und zu lösen“;
- (5) *Vermittlungskompetenz*, d. h. „die Fähigkeit, anderen Personen, auch solchen mit anderer Vorbildung oder anderem kulturellen Hintergrund, Wissen und Problemstellungen des eigenen Fachgebietes zu vermitteln“;
- (6) *Weiterbildungskompetenz*, d. h. „die Fähigkeit, vom erreichten Wissensstand aus weiterzulernen, Aktualisierungs- und Erweiterungsbedarf einzuschätzen sowie angemessene Lernformen auszuwählen“;
- (7) *Kritikkompetenz*, d. h. „die Fähigkeit, das eigene Tun in größere wissenschaftliche Zusammenhänge einzuordnen und sachbezogen kritisch zu reflektieren“.

Die Gliederung des Studiums in zwei aufeinander aufbauenden Phasen – Grundstudium und Hauptstudium – soll dem gestuften Erwerb der angestrebten Qualifikationen dienen.<sup>112</sup>

Im *Grundstudium* sollen die grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten eines Faches vermittelt und so ein Bewusstsein für die Einheit und den inneren Zusammenhang des Faches entwickelt werden. Gefördert werden vor allem die Fach-, die Methoden- und die Sozialkompetenz der Studierenden.

Das *Hauptstudium* dient der fachlichen Vertiefung und der exemplarischen Schwerpunktbildung. Der Erwerb der weitergehenden Qualifikationen setzt selbständiges wissenschaftliches Arbeiten und eine stärker eigenverantwortliche Gestaltung voraus. Wahlpflicht- und Wahlveranstaltungen treten neben die Pflichtveranstaltungen.

---

<sup>111</sup> *Grundständiges Studium an Universitäten*, in: *Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz* (Hg.), *Empfehlungen der Hochschulkommission des Landes Rheinland-Pfalz*, Mainz o. J., 14-28, hier 18/19.

<sup>112</sup> Vgl. ebd., 23-25.

### 3. Entwurf eines „Kernbereichs“ als Element des Grundstudiums in den Lehramtsstudiengängen

Die im Auftrag des Katholisch-Theologischen Fakultätentages durchgeführte Umfrage zur Situation der Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen an wissenschaftlichen Hochschulen<sup>113</sup> thematisierte auch das Grundstudium und seinen besonderen Stellenwert im Gesamt der 1. Ausbildungsphase. Gefragt wurde nach den Erfahrungen, die mit Veranstaltungen gesammelt werden, die Lehramtsstudierende im ersten Studienabschnitt im Sinn einer theologischen Grundausbildung in den Gesamtzusammenhang der Theologie einführen, sowie nach den zentralen Zielsetzungen und inhaltlichen Schwerpunkten, die in diesen Veranstaltungen gesetzt werden.

Weitgehend übereinstimmend, wenn auch mit unterschiedlichen Akzentsetzungen, wurden folgende *Ziele und Aufgaben des Grundstudiums* benannt<sup>114</sup>:

- die Vermittlung und der Erwerb eines theologischen Grund- und Überblickswissens
- die Einführung und die Einübung in grundlegende Methoden und Argumentationsformen der wissenschaftlichen Theologie und damit verbunden die Einführung und die Einübung in die Grundfertigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens
- die Grundlegung eines berufsorientierten Lernens und Studierens

In diesem Zusammenhang wird zum einen verwiesen auf die Notwendigkeit einer Reflexion auf die künftige Berufsrolle, die Berufswahl und die Berufsmotivation, zum anderen auf die Notwendigkeit einer ersten Begegnung mit dem Berufsfeld und seinen Handlungserfordernissen.

- die Reflexion auf den glaubensbiographisch relevanten Zusammenhang von theologischer Wissenschaft und Fragen der praktischen Lebensgestaltung
- eine Orientierung im Hinblick auf allgemeine Studienfragen und Studienprobleme am Beginn des Studiums
- ein persönliches Kennenlernen der Studierenden untereinander sowie der Studierenden und der Lehrenden.

Ein „Kernbereich“, dessen Lehrveranstaltungen am Anfang des Studiums liegen sollen, wird unter Beachtung dieses Zielspektrums des Grundstudiums konzipiert werden müssen.

Auf der Grundlage der Ergebnisse der Umfrage und des Votums des Katholisch-Theologischen Fakultätentages vom 29. Januar 2002 spricht sich das dem diesjährigen Fakultätentag im *Entwurf* vorliegende „*Votum zur wissenschaftlichen Ausbildung von*

---

<sup>113</sup> Vgl. *Ralph GÜth / Werner Simon*, Fragebogen und Auswertung zur Situation der Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen an wissenschaftlichen Hochschulen, in: *Katholisch-Theologischer Fakultätentag* (Hg.), „Die wissenschaftliche Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern“ (2000-2002). Vorlage zur Jahresversammlung des Fakultätentages 2002 in Freising, Mainz 2002, 49-130 [1-82].

<sup>114</sup> Ebd., 64 [16].

Religionslehrern/innen“<sup>115</sup> dafür aus, in allen Lehramtsstudiengängen des Faches Katholische Theologie einen gemeinsamen „Kernbereich“ vorzusehen, der folgende Studienelemente umfassen soll:

- *Studienelement 1: Theologie als Wissenschaft in ihrer Einheit und in der Vielfalt ihrer Einzelfächer*<sup>116</sup>

Dieses Studienelement hat eine orientierende und grundlegende Funktion. Es verdeutlicht – auch in exemplarischer thematischer Konkretisierung – die Verknüpfung und Verschränkung der Einzelfachperspektiven in einer Gesamtfachperspektive des Faches Katholische Theologie.

- *Studienelement 2: Inhaltliche und methodische Einführung in die theologischen Fächergruppen der biblischen, der historischen, der systematischen und der praktischen Theologie mit ihren interdisziplinären Bezügen*

Dieses Studienelement hat eine grundlegende und einübende Funktion. Es vermittelt fachliches Basiswissen und übt ein in die elementaren Methoden, Denk- und Argumentationsformen der Theologie.

- *Studienelement 3: Fachdidaktische Grundlegung*

Auch dieses Studienelement hat eine grundlegende Funktion. Es macht vertraut mit den elementaren Kategorien der Fachdidaktik des schulischen Religionsunterrichts und stiftet einen ersten Bezug zum späteren Berufsfeld und seinen Handlungserfordernissen.

Geht man davon aus, dass für das Studium der Katholischen Theologie im Lehramtsstudiengang Grund- und Hauptschule (Primarstufe, Sekundarstufe I) und im Lehramtsstudiengang Realschule (Sekundarstufe I) eine Gesamtsemesterwochenstundenzahl von mindestens

40 SWS, für das Studium der Katholischen Theologie im Lehramtsstudiengang Gymnasium (Sekundarstufe I / II) und im Lehramtsstudiengang Berufsbildende Schulen (Sekundarstufe II) eine Gesamtsemesterwochenstundenzahl von mindestens 60 SWS vorgesehen wird, so könnte der im Zusammenhang des Grundstudiums geplante „Kernbereich“ 20 SWS umfassen.

Der im Entwurf des Votums vorgeschlagene Stundenansatz für die einzelnen Studienelemente spiegelt das Ergebnis eines Verständigungsprozesses in der diesen Studientag vorbereitenden

---

<sup>115</sup> Vgl. auch die auf der Jahresversammlung 2001 des Fakultätentags in Vallendar am 29. Januar 2001 beschlossenen „Optionen des Katholisch-Theologischen Fakultätentages zum Thema ‚Die wissenschaftliche Ausbildung von Religionslehrerinnen und Religionslehrern‘“ (Ebd., 35-37) und das auf der Jahresversammlung 2002 des Fakultätentages in Freising am 29. Januar 2002 beschlossene „Votum des Katholisch-Theologischen Fakultätentages zu einer Reform der wissenschaftlichen Ausbildung von Religionslehrern/innen“ (vgl. Anm. 13). – Ferner: Werner Simon, Thesen zur Reform der wissenschaftlichen Ausbildung von Religionslehrern und Religionslehrerinnen in der 1. Ausbildungsphase (Ebd., 44-48); ders., Die wissenschaftliche Ausbildung der Religionslehrer und Religionslehrerinnen – Einführende Thesen, in: Auf dem Weg zu einer neuen Religionslehrerbildung (2002) (Anm. 20), 9-21.

<sup>116</sup> Im Zusammenhang der Beratungen des Entwurfs bei der Jahresversammlung des Fakultätentags am 27./28. Januar 2003 wurde die inhaltliche Umschreibung des Studienelements um einen Zusatz ergänzt: „Theologie als Wissenschaft in ihrer Einheit und in der Vielfalt ihrer Disziplinen im Kontext der Herausforderungen der modernen Gesellschaft“.

Kommission des Fakultätentages wider. Die Kommission ließ sich dabei u. a. von folgenden Gesichtspunkten leiten:

- Der Stundenumfang der im „Kernbereich“ angesiedelten Lehrveranstaltungen sollte eine Gesamtsemesterwochenstundenzahl von 20 SWS nicht überschreiten.<sup>117</sup>
- Der „Kernbereich“ beschreibt insofern *ein* – gleichwohl zentrales – Element eines reformierten Grundstudiums in den Lehramtsstudiengängen des Fachs Katholische Theologie. Er kann damit keineswegs allen Erfordernissen des Studiums gerecht werden. Er trifft auch keine Vorentscheidungen bezüglich der unter eigenen Kriterien zu beurteilenden fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Gestaltung der außerhalb dieses „Kernbereichs“ liegenden Studienanteile des Grund- und Hauptstudiums.
- Die theologischen Fächergruppen sollten in den Studienelementen des „Kernbereichs“ gleichgewichtig vertreten sein. Dies führte dazu, dass die Stundenzahl der fachdidaktischen Grundlegung auf den Stundenansatz der praktisch-theologischen Fächergruppe angerechnet wurde.<sup>118</sup>
- Der begrenzte Stundenumfang des „Kernbereichs“ ist auch der Grund dafür, dass das in den meisten Prüfungs- und Studienordnungen verbindlich vorgeschriebene und für eine qualifizierte fachdidaktische Ausbildung unerlässliche Studienelement einer die schulpraktischen Studien vorbereitenden und begleitenden Einführung in die theoriegeleitete Beobachtung, Analyse, Planung, Gestaltung und Auswertung fachbezogenen Unterrichts dem außerhalb dieses „Kernbereichs“ liegenden Pflichtbereich des (Grund-)Studiums zugeordnet wird.

Unter Beachtung der genannten Gesichtspunkte schlägt der Entwurf des Votums folgende Stundenverteilung vor:

Studienelement 1: Theologie als Wissenschaft in ihrer Einheit und in der Vielfalt ihrer Disziplinen (4 SWS)

Studienelement 2: Inhaltliche und methodische Einführungen in die theologischen Fächergruppen mit ihren interdisziplinären Bezügen (14 SWS<sup>119</sup>):

- Biblisch-theologische Fächergruppe (4 SWS)
- Historisch-theologische Fächergruppe (4 SWS)
- Systematisch-theologische Fächergruppe (4 SWS)
- Praktisch-theologische Fächergruppe (2 SWS<sup>120</sup>)

---

<sup>117</sup> Aufgrund der im Zusammenhang der Beratungen des Entwurfs bei der Jahresversammlung des Fakultätentags am 27./28. Januar 2003 getroffenen Entscheidung, die fachdidaktischen Studieninhalte des „Kernbereichs“ nicht auf den Stundenansatz der praktisch-theologischen Fächergruppe anzurechnen, erhöht sich der Stundenumfang der im „Kernbereich“ angesiedelten Lehrveranstaltungen auf 22 SWS.

<sup>118</sup> Im Zusammenhang der Beratungen des Entwurfs bei der Jahresversammlung des Fakultätentags am 27./28. Januar 2003 wurde diese Anrechnung aufgehoben und der Stundenansatz der praktisch-theologischen Fächergruppe – entsprechend dem Stundenumfang der anderen theologischen Fächergruppen – gleichgewichtig mit 4 SWS ausgewiesen.

<sup>119</sup> Aufgrund der im Zusammenhang der Beratungen des Entwurfs bei der Jahresversammlung des Fakultätentags am 27./28. Januar 2003 getroffenen Entscheidung, die fachdidaktischen Studienanteile des „Kernbereichs“ nicht auf den Stundenansatz der praktisch-theologischen Fächergruppe anzurechnen, erhöht sich der Stundenansatz des Studienelements 2 auf 16 SWS.

### Studienelement 3: Fachdidaktische Grundlegung (2 SWS)

Bei der studienorganisatorischen Konkretisierung der genannten Studienelemente sollte in Erinnerung behalten werden:

1. Studienelemente sind nicht identisch mit Lehrveranstaltungen. Die studienorganisatorische Konkretisierung der Studienelemente in Lehrveranstaltungen wird den institutionellen Rahmenbedingungen an den einzelnen Ausbildungsorten angemessen Rechnung tragen müssen: der personellen Ausstattung der jeweiligen Einrichtung, ferner den Vorgaben der studiengangbezogenen Prüfungsordnungen und den in diesem Zusammenhang geforderten Leistungsnachweisen, die bei der Erarbeitung der entsprechenden Studienordnungen zu berücksichtigen sind.
2. Werden in den Prüfungs- und Studienordnungen der verschiedenen Lehramtsstudiengänge für die Teilnahme an einzelnen Lehrveranstaltungen der biblischen und der historischen Theologie und für deren Anerkennung als ordentliche Studienleistungen unterschiedliche Sprachvoraussetzungen gefordert, so sind gegebenenfalls entsprechend differenzierte Lehrangebote vorzusehen. Dies gilt auch für den Fall, dass Prüfungs- und Studienordnungen der verschiedenen Lehramtsstudiengänge eine fachdidaktische Grundlegung in schulart- bzw. schulstufenspezifischer Form vorschreiben.
3. Die konkrete Umschreibung der in den Einführungen in die theologischen Fächergruppen geforderten Studieninhalte ist Aufgabe der jeweiligen theologischen Disziplinen. Sie orientiert sich dabei am beschriebenen Zielspektrum eines wissenschaftlichen *und* berufsqualifizierenden Studiums für das Lehramt an Schulen. Der Entwurf des Votums sieht daher vor, dass die theologischen Arbeitsgemeinschaften gebeten werden, die entsprechenden Studienanteile unter dieser Perspektive inhaltlich festzulegen und zu umschreiben.
4. Die Doppelaufgabe, zum einen grundlegende Kenntnisse sowie Fähigkeiten und Methoden wissenschaftlichen Arbeitens in den verschiedenen Fächergruppen der Theologie zu vermitteln, zum anderen den Studierenden das Zusammenwirken der ausdifferenzierten theologischen Disziplinen nahe zu bringen, empfiehlt eine Koordination der entsprechenden Lehrangebote und eine – zumindest exemplarische – Kooperation in einzelnen interdisziplinär ausgerichteten Lehrveranstaltungen.
5. Die fächergruppenorientierte Umschreibung der Studieninhalte gewährleistet in diesem Zusammenhang eine auch überregionale Vergleichbarkeit der Studienleistungen und erleichtert deren prüfungsrelevante Anerkennung bei einem Studienortwechsel.
6. Der „Kernbereich“ gewinnt als ein Studiengang übergreifendes Ausbildungselement auch Bedeutung im Kontext von allgemeinen Reformbestrebungen in einzelnen Bundesländern, die für das Lehramtsstudium nicht eine von Anfang an schulart- bzw.

---

<sup>120</sup> Aufgrund der im Zusammenhang der Beratungen des Entwurfs bei der Jahresversammlung des Fakultätentags am 17./28. Januar 2003 getroffenen Entscheidung, die fachdidaktischen Studienanteile des „Kernbereichs“ nicht auf den Stundenansatz der praktisch-theologischen Fächergruppe anzurechnen, wurde der Stundenumfang der inhaltlichen und methodischen Einführung in die praktisch-theologische Fächergruppe – entsprechend dem Stundenansatz der Einführungen in die anderen theologischen Fächergruppen – gleichgewichtig mit 4 SWS ausgewiesen.

schulstufenspezifische Differenzierung der Studiengänge vorsehen. Er sichert in diesem Zusammenhang eine elementare theologisch-wissenschaftliche Grundbildung im Lehramtsstudium.

Die Kommission, die diesen Studientag vorbereitete, sieht in dem vorgestellten Modell eines „Kernbereichs“ in den Lehramtsstudiengängen ein Ausbildungselement, das die Studiensituation der Studierenden verbessern kann. Sie bittet daher um eine wohlwollende Prüfung und Beratung des im Entwurf vorliegenden Votums und würde eine entsprechende Beschlussfassung des Fakultätentages begrüßen.

**V. „Modularisierungsmodelle (themenorientiert – disziplinenorientiert) – dargestellt an konkreten Beispielen“**

**Va. Modularisierung des LA-Studiums: Erfahrungen und Überlegungen aus bayerischer Perspektive von Prof. Dr. Horst Herion, Bamberg**

**1. Der Ausgangspunkt der Erfahrungen und Überlegungen: die Lehramtsprüfungsordnung (LPO) vom August 2002**

Den Ausgangspunkt der Überlegungen zur Modularisierung bildet die derzeit gültige Lehramtsprüfungsordnung (August 2002 in Kraft getreten).

Herangezogen werden hier nur die Studiengänge mit Hauptfach Katholisch Religionslehre, nämlich einerseits für GS, HS, RS, BS, andererseits für Gymnasium. – Die Bayerische Lehrerbildung orientiert sich nämlich an den Schularten, nicht an den Schulstufen.

Die vorliegende Änderung kam zustande unter dem Einfluss verschiedener politisch-gesellschaftlicher Kräfte, nachdem der Eindruck entstanden war, das LA-Studium sei nicht praxisnah genug, es dauere zu lange, die pädagogischen Studienanteile kämen zu kurz. Insofern war die Änderung der LPO von drei Zielen bestimmt:

Praxisnähere Gestaltung des LA-Studiums

deshalb: Betriebspraktikum (neu), Orientierungspraktikum (neu), neue Ausgestaltung des schulpädagogischen Blockpraktikums (notwendiges Beratungsgespräch zwischen Praktikumslehrer/in und Student/in)

Verstärkung des Umfangs der pädagogisch-psychologischen Studien

Erhöhung der Wochenstundenzahl

Aktualisierung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Prüfungsanforderungen

deshalb: Bildung von Kommissionen, die die Prüfungsstoffe neu formulierten.

Über die neue inhaltliche Ausgestaltung der Hauptfach-Studiengänge ist die Meinung geteilt, und zwar deswegen, weil im Gymnasialstudiengang die Systematische Theologie in die erste Phase des Studiums versetzt wurde, die Historische Theologie hingegen in die zweite Phase – vereinfacht gesagt.

Ein kurzer Überblick – beschränkt auf die vorgeschriebenen Inhalte für Biblische und Historische Theologie:

LA GS, HS, RS, BS	LA Gymnasium
keine Voraussetzungen der alten Sprachen	Latein- und Griechisch-Kenntnisse
Biblische Theologie: Bibelkundlicher Überblick Grundzüge der Botschaft des AT und NT Kenntnis verschiedener Methoden der Bibelauslegung	Biblische Theologie: Einleitungswissenschaft Gottes-, Welt- und Menschenverständnis des AT detailliertere Kenntnis atl. Schriften detailliertere Kenntnis ntl. Schriften
Historische Theologie KG des Altertums <b>oder</b> des Mittelalters und der Neuzeit <b>oder</b> Bayerische KG	Historische Theologie KG des Altertums <b>und</b> des Mittelalters und der Neuzeit <b>und</b> Bayerische KG

Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, dass die Hauptfächer GS, HS, RS und BS sich ein **Grundwissen** aneignen sollen, während sich die Studentinnen und Studenten für das LA Gymnasium auf das Grundwissen aufbauend **vertiefte Kenntnisse** erwerben sollen.

## 2. Die Möglichkeit der Modularisierung im Rahmen der LPO

Durch die Prüfungsordnung ist keine Modularisierung vorgesehen, wenn man nicht sagt: die Vorgabe detaillierter Prüfungsstoffe erfordert in den einzelnen Disziplinen ein modulares Vorgehen.

Eine Ausnahme:

In der jetzigen Fassung der LPO ist auch ein Orientierungskurs vorgesehen, und zwar für die beiden genannten LA-Studiengänge. Dieser Orientierungskurs – unter Federführung der Religionspädagogen – wird an den bayerischen Universitäten als ein Baustein des Studiums gehandhabt, der von verschiedenen Disziplinen behauen wird.

### 2.1 Modularisierung fächerübergreifend

Ich stelle Ihnen das Bamberger Modell vor, denn es liegt mir am nächsten – und verwirklicht vielleicht das interdisziplinäre Element stärker als der Orientierungskurs an anderen Standorten in Bayern.

Die Einführung in den Orientierungskurs geschieht durch die Religionspädagogik. – Dann sieht das Programm so aus:

Modul: Die theologischen Disziplinen – oder „Einheit und Vielfalt der Theologie“. – Zugleich geschieht hier die Vorstellung der Einzeldisziplinen, aber unter einer gemeinsamen Fragestellung: Welche Antwort können die einzelnen Fächer auf die Herausforderung durch die heutige Gesellschaft geben? Dies implizierte im zu Ende gehenden Semester natürlich auch, dass die Einzeldisziplinen darlegten, worin ihrer Meinung nach diese Herausforderung besteht; das Vorgehen zeigte wohl auch den Studienanfängerinnen und –anfängern – wenigstens des öfteren im Verlauf des ersten Moduls – dass Theologie etwas mit der heutigen Wirklichkeit zu tun hat.

Modul: Einführung in die Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts; dies wurde im Hinblick darauf konzipiert, dass der Blickwinkel der LA-Studierenden von ihrer Berufsorientierung geprägt wird; diese Berufsorientierung scheint deutlich durch Religionspädagogik und Didaktik des RU wahrgenommen;

Modul: Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten in der Theologie; auch hier der Versuch einer Verzahnung in dem Sinne, dass diese Einführung sich auf das beziehen sollte, was in den ersten beiden Modulen vor sich ging.

Der neu konzipierte Orientierungskurs darf insgesamt als unverzichtbares Modul betrachtet werden, von uns wurde er nochmals modularisiert, und zwar verantwortet von der gesamten Fakultät; die LPO bietet hier sicher den nötigen Freiraum.

Genau diese Erfahrung scheint mir auch wichtig, nämlich, dass die LPO Modularisierung zulässt, Modularisierung, die dann in den Studienordnungen der einzelnen Standorte festgeschrieben werden könnte oder auch nur veränderbare Vereinbarung der Fakultäten ist. M.E. sind in Bayern bisher schon modulare Elemente zu verzeichnen. Wir waren schon lange angesichts der zentralen Themenstellung für das Lehramtsexamen gezwungen, auch die Inhalte abzusprechen, die in den Lehrveranstaltungen erarbeitet werden sollten. Beispiel Religionspädagogik, Pastoraltheologie, Dogmatik usw. Überlegt wurde, was denn nun

sozusagen den Kanon der jeweiligen Disziplin ausmacht und aus welchen Bausteinen dieser Kanon sich zusammensetzt. Bestenfalls haben Kolleginnen und Kollegen daraus auch eine Art Curriculum zusammengestellt.

Dieses modulare Vorgehen war aber bis jetzt auf die jeweilige Einzeldisziplin beschränkt. Es scheint auch unter *unseren* Voraussetzungen möglich, fächerübergreifend zu arbeiten, also beispielsweise das Thema „Sakramente“ unter dogmatischem, liturgiewissenschaftlichem, religionspädagogischem und pastoraltheologischem Blickwinkel – in einer gemeinsamen Veranstaltung – anzugehen.

## 2.2 Modularisierung in der Einzeldisziplin

Von verschiedenen Seiten wurden bereits Modelle von Modularisierung vorgelegt. Hans-Georg Ziebertz, Stefan Heil, Ulrich Riegel und Boris Kalbheim (alle Würzburg) haben einen entsprechenden Vorschlag für das Fach Religionspädagogik und Didaktik des RU unterbreitet.

Dieser Vorschlag (in Würzburg bereits praktiziert) soll nach dem Orientierungskurs als zweites Beispiel dafür dienen, dass wohl auch im Rahmen der bayerischen LPO modulares Vorgehen möglich ist.

– hier wurde eine Folie mit einer Übersicht über das erwähnte Modularisierungsmodell vorgelegt; die Übersicht findet sich wegen des Formates am Ende dieser Datei –

Bei diesem Modell ist auch auf das darin deutliche Element des Konsekutiven hinzuweisen; die Modularisierungsdiskussion ist wohl nicht von der Diskussion um BA/MA-Studiengänge abzulösen!

## 3 Folgerungen

Einige abschließende Bemerkungen – auch aus den eigenen Erfahrungen heraus:

1. Organisatorisch ist zu fragen, ob vernetzte, fächerübergreifende Module nicht ein Hindernis für den Wechsel des Studienortes darstellen können – wenn anderswo nicht so gearbeitet wird

2. Modulare Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen erfordert wohl einen größeren persönlichen Einsatz und evtl. auch mehr personellen Aufwand. Es ist ein ziemliches Quantum an Absprachen und gemeinsamer Erarbeitung nötig; die Anrechnung der gehaltenen Stunden wird u.U. zum Problem.

3. Für die verschiedenen LA-Studiengänge – siehe die beiden von mir genannten, nämlich Hauptfach GS, HS, RS, BS einerseits und Gymnasium andererseits – werden bis jetzt unterschiedliche **Voraussetzungen** verlangt – nämlich die Sprachen, es ist zudem eine unterschiedliche **Durchdringung** des jeweiligen Faches vorgesehen (aufgrund der unterschiedlichen Anzahl von SWS).

Folgerung: Streng genommen müssten Module für jeden dieser Studiengänge eingerichtet werden – was die personellen Kapazitäten unserer Einrichtungen übersteigt. – Insofern eine vierte Bemerkung:

(4.) Modularisierung des Studiums bedeutet auch eine große Herausforderung an unsere hochschuldidaktische Kompetenz.

Schließlich:

Im Hinblick auf fächerübergreifende oder von der Einzeldisziplin bereitgestellte Module kann gesagt werden: Möglicherweise ist – ausgehend auch von unserer bayerischen LPO – eine Mischform der Modularisierung erstrebenswert:

Die jeweilige theologische Einzeldisziplin stellt auch weiterhin den Rahmen für einzelne Module dar, gleichzeitig ist aber nach sinnvoll konzipierten vernetzten, fächerübergreifenden Modulen zu suchen – so wie dies z.B. schon in dem genannten Orientierungskurs praktiziert wird.



## Vb. „Das Münsteraner Modell“ von Prof. Dr. Klaus Müller, Münster

Die hier festgehaltenen Überlegungen sind von Prof. Dr. Klaus Müller ausdrücklich als „works in progress“ klassifiziert worden:

### Konzept des ALSA zur Konstruktion neuer Lehramtsstudiengänge nach dem LPO - Entwurf vom 1. Juli 2002

#### 1. Übersicht

- I. Erste Überlegungen
- II. Konstruktion eines Studiums für Grund-, Haupt- und Realschule (GHR - Studium)
- III. Konstruktion des Studiums für Gymnasium, Gesamtschule [u. Berufskolleg] (GG - Studium)
- IV. Erläuterungen
  1. GHR - Studium
  2. GG - Studium

#### I. Erste Überlegungen

- Ausgangspunkt ist das GHR - Studium (nicht das Diplom!), damit die Vermittlung des nötigen Basiswissens gewährleistet werden kann.
- Durch eine Aufstockung des GHR - Studiums mit weiteren / vertiefenden Lehrveranstaltungen gelangt man dann zum GG- [und Berufskolleg-] Studium.
- Insbesondere wird darauf geachtet, dass es nicht zu einer Explosion des Lehrdeputats kommt.

#### II. Konstruktion eines GHR - Studiums

Studienvolumen für Theologie: 40 SWS

#### **Grundstudium (Semester 1 – 4): 22 SWS**

*Zu studieren sind in 4 Semestern in beliebiger Reihenfolge:*

1. Modulino „Bereich A“ mit 4 SWS
  2. Modulino „Bereich B“ mit 4 SWS
  3. Modulino „Bereich C“ mit 4 SWS
  4. Modulino „Bereich D“ mit 4 SWS
- und
- 2 SWS Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten
  - 2 SWS Tutorium
  - 2 SWS Puffer (Studium Generale, Fächerübergreifende Studien, Moderationskompetenzen...)

### **Hauptstudium (Semester 5 – 7): 18 SWS**

*Zu studieren sind in 3 Semestern (ggf. incl. Examensarbeit) in beliebiger Reihenfolge:*

5. Modul „Interdisziplinäre Fachdidaktik“ (evtl. mit Kernpraktikum) mit 8 SWS
  6. Modul „Interdisziplinäre Fachwissenschaft“ mit 8 SWS
- und
- 2 SWS Puffer (Abschluss der ersten Ausbildungsphase, Fächerübergreifende Studien...)

Ggf. Examensarbeit und Kolloquium

---

### **III. Konstruktion eines GG - Studiums**

Studienvolumen für Theologie: 65 SWS

#### **Grundstudium (Semester 1 – 4): 29 SWS**

*Zu studieren sind in 4 Semestern in beliebiger Reihenfolge:*

1. Modulino „Bereich A“ mit 6 (4+2) SWS
  2. Modulino „Bereich B“ mit 4 (4+0) SWS
  3. Modulino „Bereich C“ mit 6 (4+2) SWS
  4. Modulino „Bereich D“ mit 6 (4+2) SWS
- und
- 2 SWS Einführung ins wissenschaftliche Arbeiten  
2 SWS Tutorium  
3 SWS Puffer (Studium Generale, Fächerübergreifende Studien, Moderationskompetenzen...)

#### **Hauptstudium (Semester 5 – 9): 36 SWS**

*Zu studieren sind in 5 Semestern (incl. Examensarbeit) in beliebiger Reihenfolge:*

5. Modul „Interdisziplinäre Fachdidaktik“ (evtl. Kernpraktikum) mit 8 (8+0) SWS
  6. Modul „Interdisziplinäre Fachwissenschaft“ mit 8 (8+0) SWS
  7. Modul „Interdisziplinäre Fachwissenschaft“ mit 8 SWS
  - (8. Modul „Interdisziplinär“ mit 8 SWS)
- und
- 4 SWS Puffer (Abschluß der ersten Ausbildungsphase, Fächerübergreifende Studien...)

Ggf. Examensarbeit und Kolloquium

---

### **VI. Erläuterungen:**

#### **1. GHR - Studium:**

##### **a) Grundstudium:**

- In den Bereichen A – D soll es jeweils ein „Modulino“ á 4 SWS geben.

- i. Diese teilen sich auf in jeweils eine Vorlesung (2 SWS) und Seminar (2 SWS), die in Kooperation angeboten werden.
  - ii. Die Dauer eines Moduls soll ein Semester betragen.
  - iii. Alle Lehrstühle der einzelnen Sektionen setzen sich jeweils zusammen und überlegen, welches Basiswissen als Grundlage für das weitere Studium unverzichtbar ist. Es soll also ein Überblicks-Themenkanon erstellt werden, aus dem jeweils ein Konzept für eine Einführungsvorlesung hervorgehen soll (Beispiel für den Bereich A: Die Überblicks- bzw. Einführungsvorlesung behandelt das Neue und Alte Testament gleichermaßen.).
  - iv. Es ist z. B. möglich, dass sich zwei Dozierende die Vorlesung teilen, oder auch, dass die Dozierenden – die Bildung eines entsprechenden Themenkanons vorausgesetzt – sich die Vorlesungen insofern teilen, als dass jedes Semester ein(e) andere(r) Dozierende(r) allein die Vorlesung halten kann.
  - v. Die personelle Besetzung soll innerhalb der Sektionen bestimmt werden.
  - vi. Somit entsteht eine völlig neue Vorlesung im Blick auf den Grundkurs: Die Einführungsvorlesungen der vier Sektionen für den GHR-Lehrer können auch von Diplomern besucht werden, um einen ersten Überblick zu gewinnen. Somit könnte das Stundendeputat der Dozierenden im Rahmen gehalten werden. Z. B. könnte ein(e) Dozent(in) eine seiner/ ihrer üblichen Veranstaltungen ausfallen lassen, wenn er/ sie eine Modulino-Vorlesung hält.
- Die übrigen 6 SWS sollen für „Theologische Subjektwerdung, Studientechniken...“ verwendet werden.
- i. Eine Veranstaltung mit 2 SWS soll in das wissenschaftliche Arbeiten einführen; diese wird von Dozierenden übernommen.
  - ii. Eine Art Tutorium angegliedert an ein Modulino-Unterseminar mit ebenfalls 2 SWS soll der „Theologischen Subjektwerdung“ dienen; die Leitung übernehmen Studierende höheren Semesters.
  - iii. 2 SWS werden als Puffer freigelassen (z. B. für eine Art Ringvorlesung, Studium Generale etc.).
- Prüfungselemente im Grundstudium:
- i. 1 Leistungsnachweis aus einem Modulino 1.) – 4.) durch Referat & Hausarbeit
  - ii. Studienbegleitende Zwischenprüfung in den restlichen drei Modulini:
    - o in einem Modulino durch Klausur
    - o in den zwei restlichen Modulini durch je eine mündliche Prüfung
- b) Hauptstudium:**
- Das Hauptstudium wird modularisiert angeboten. Vgl. dazu „Konzeptentwurf zur Modulbildung“.
- i. Module umfassen in der Regel ein Semester (Ausnahme bei Anbindung des Kernpraktikums, da hier Vor- und Nachbereitung gewährleistet werden müssen).
  - ii. Aufgrund der Prüfungsanforderungen müssen Lehrveranstaltungen für fachdidaktische und fachwissenschaftliche Module angeboten werden. Der GHR – Studierende studiert ein Modul „Interdisziplinäre Fachdidaktik“ und ein Modul „Interdisziplinäre Fachwissenschaft“, zu denen jeweils die studienbegleitenden Abschlussprüfungen abgelegt werden.
  - iii. 2 SWS bleiben als Puffer für Seminare zum Abschluss der ersten Ausbildungsphase oder für fächerübergreifende Studien.
- Prüfungselemente im Hauptstudium:

- i. Zulassung
  - 1 Leistungsnachweis im Modul „Interdisziplin. Fachdidaktik“.
  - 1 Leistungsnachweis im Modul „Interdisziplin. Fachwissenschaft“.
- ii. Abschlussprüfung studienbegleitend über 3 Teilgebiete:
  - Didaktik-Prüfung bzgl. Modul „Interdisziplin. Fachdidaktik“
  - Fachwissenschaft-Prüfung bzgl. Modul „Interdisziplin. Fachwissenschaft“

## 2. GG - Studium:

### a) Grundstudium:

- In den Bereichen A – D soll es jeweils ein „Modulino“ á 6 bzw. 4 SWS geben.
  - i. Diese teilen sich auf in jeweils eine Vorlesung (2 SWS) und Seminar (2 SWS), die in Kooperation angeboten werden. Zusätzlich zu den 4 SWS aus dem Modulino pro Sektion belegt der GG-Studierende je zwei weitere SWS in den Sektionen A, C und D.
  - ii. – vi. vgl. GHR - Studium
- Die übrigen 7 SWS sollen für „Theologische Subjektwerdung, Studententechniken...“ verwendet werden.
  - i. vgl. GHR – Studium.
  - ii. vgl. GHR – Studium.
  - iii. 3 SWS werden als Puffer freigelassen (z. B. für eine Art Ringvorlesung, Studium Generale etc.).
- Prüfungselemente im Grundstudium:
  - i. 2 Leistungsnachweise aus je einem Modulino 1.) – 4.) durch Referat & Hausarbeit
  - ii. Studienbegleitende Zwischenprüfung in den restlichen beiden Modulini:
    - in einem Modulino durch Klausur
    - im anderen Modulino durch Mündliche Prüfung

### b) Hauptstudium:

- Das Hauptstudium wird modularisiert angeboten. Vgl. dazu „Konzeptentwurf zur Modulbildung“.
  - i. Module umfassen in der Regel ein Semester (Ausnahme bei Anbindung des Kernpraktikums, da hier Vor- und Nachbereitung gewährleistet werden müssen).
  - ii. Aufgrund der Prüfungsanforderungen müssen Lehrveranstaltungen für fachdidaktische und fachwissenschaftliche Module angeboten werden. Der GG – Studierende studiert ein Modul „Interdisziplinäre Fachdidaktik“ und zwei Module „Interdisziplinäre Fachwissenschaft“, zu denen jeweils die studienbegleitenden Abschlussprüfungen abgelegt werden.
  - iii. 4 SWS bleiben als Puffer für Seminare zum Abschluss der ersten Ausbildungsphase oder für fächerübergreifende Studien.
- Prüfungselemente im Hauptstudium:
  - i. Zulassung
    - 1 Leistungsnachweis im Modul „Interdisziplin. Fachdidaktik“.
    - 1 Leistungsnachweis im 1. Modul „Interdisziplin. Fachwissenschaft“.
    - 1 Leistungsnachweis im 2. Modul „Interdisziplin. Fachwissenschaft“.
  - ii. Abschlußprüfung studienbegleitend über 3 Teilgebiete:
    - Didaktik-Prüfung bzgl. Modul „Interdisziplin. Fachdidaktik“

- 1. Fachwissenschaft-Prüfung bzgl. 1. Modul „Int. Fachwissenschaft“
- 2. Fachwissenschaft-Prüfung bzgl. 2. Modul „Int. Fachwissenschaft“

---

„Modularisierung ist ein curriculares Organisationsprinzip, das es ermöglicht, das Studium sowohl überschaubar und verbindlich zu gestalten, als auch notwendige Freiräume zur individuellen Gestaltung des Studiums zu eröffnen. Unter einem Modul ist dabei eine thematisch und zeitlich abgerundete und in sich abgeschlossene Studieneinheit zu verstehen, die zu einer auf das jeweilige Studienziel bezogenen Teilqualifikation führt. [...] Als Richtwert für den quantitativen Umfang eines Moduls werden deshalb 6-10 SWS angenommen. Gleichzeitig ist zu gewährleisten, dass ein Modul in der Regel in einem oder in zwei Semestern abgeschlossen werden kann.“

*Eckwerte für die Genehmigung  
von BA- und MA-Studiengängen 15.2.2001*

### **Konzeptentwurf zur Modulbildung nach der „neuen LPO“**

Pro Semester benötigt man vier **Großmodule** (I bis IV), denen jeweils ca. 5 verschiedene Knotenschwerpunkte und je ein Pool mit ca. 15 Veranstaltungen zugeordnet sind. Ein Großmodul umfasst ca. 150 Studierende. (Studierendenzahlen nach Stand WS 2002)

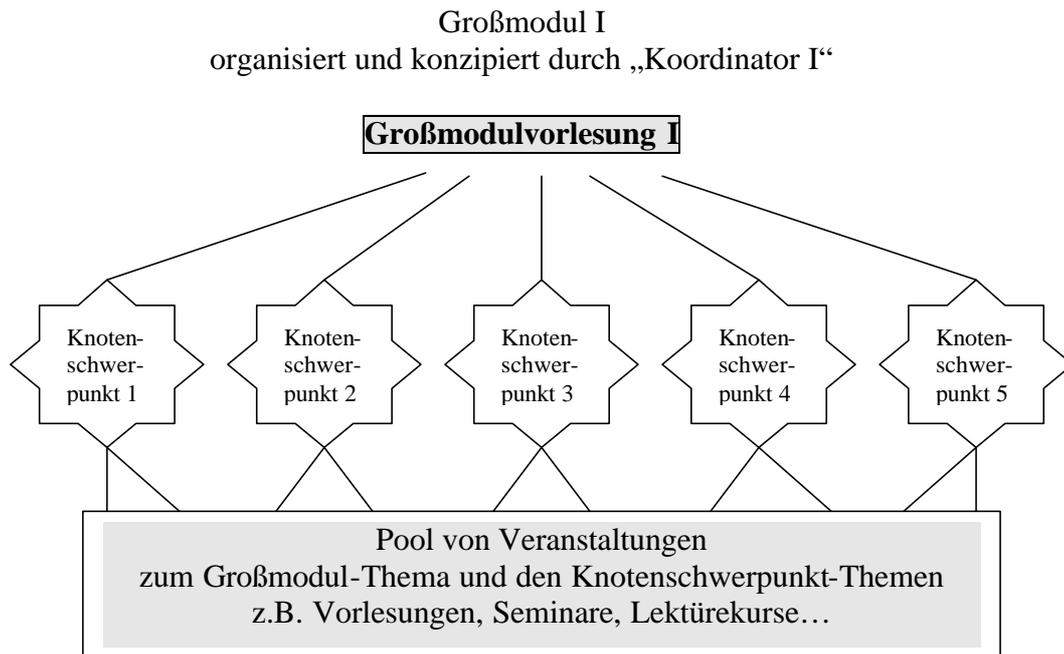
Die Themen der Großmodule müssen so gewählt werden, dass an ihnen interdisziplinär gearbeitet werden kann. Zu jedem Thema wird für alle Großmodulstudierende eine **Großmodulvorlesung** konzipiert, die das Thema interdisziplinär aufgreift. Eine Zusammenarbeit aus zwei Sektionen wird dazu empfohlen. Die Koordinationsarbeit leistet pro Großmodul ein „Koordinator“.

Anschließend werden vom jeweiligen Großmodul-Thema aus die Themen für die **Knotenschwerpunkte** gebildet. Die Verantwortung für diese Veranstaltungen übernehmen Dozierende aus allen Sektionen. In diesen Knotenschwerpunkten, die integrativen Seminar- oder Kolloquiums-Charakter besitzen sollen, wird interdisziplinär gearbeitet. Hier laufen die Fäden aus Vorlesung und den Pool-Veranstaltungen anhand eines Themas zusammen.

Zu jedem Großmodul wird ein **Pool** von Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen...) aus allen vier Sektionen gebildet, die auf das Großmodul-Thema bzw. auf die Knotenschwerpunkte Bezug nehmen, aus denen der Studierende frei auswählen kann.

Sowohl im Pool als auch unter den Knotenschwerpunkten müssen fachdidaktische Veranstaltungen angeboten werden; auch die Vorlesung könnte fachdidaktisch sein.

**Struktur eines Großmoduls (hier Großmodul I):**



Der Studierende besucht pro Semester ein **Modul** von 8 SWS, das sich wie folgt zusammensetzt:

- Die Vorlesung ist für alle Teilnehmer des Großmoduls verpflichtend. [1. & 2. SWS]
- Jeder Studierende wählt einen Knotenschwerpunkt. [3. & 4. SWS]
- Ergänzend zum Knotenschwerpunktthema wählt der Studierende aus dem Pool zwei Veranstaltungen à 2 SWS seiner Wahl. [5. & 6. und 7. & 8. SWS]

Bei der Wahl der Veranstaltungen pro Modul müssen wenigstens drei verschiedene Teilgebiete abgedeckt werden.

Sind wenigstens 6 SWS der gewählten Veranstaltungen fachdidaktisch, so zählt das Modul zur „Interdisziplinären Fachdidaktik“; analog: wenigstens 6 SWS Fachwissenschaft benötigt ein Modul der „Interdisziplinäres Fachwissenschaft“.

Um die Modulplanung für Studierende deutlich zu machen, könnte es einen **Laufzettel für Studierende** pro Hauptstudiumssemester geben: z.B.

<b>Semester</b>	_____			
<b>Großmodul</b>	? I	? II	? III	? IV
Vorlesung (2 SWS)	_____			
<b>Schwerpunkt</b>	? 1	? 2	? 3	? 4
Kolloquium (2 SWS)	_____			
<b>Vertiefung aus Pool</b>				
Veranstaltung 1 (2 SWS)	_____			
Veranstaltung 2 (2 SWS)	_____			

## Das Bonner Modularisierungskonzept

Die Modularisierung des Studiums der Katholischen Theologie wird hier anhand des Bonner Modells eines sechssemestrigen BA-Studiengangs dargestellt, der für ein Lehramtsstudium Katholische Theologie (Religionslehre) konzipiert wurde und entsprechend durch einen weiteren fachspezifischen BA- und einen mit gewissen Verschiebungen analog strukturierten zweijährigen MA-Studiengang ergänzt werden müßte.

### 1. Voraussetzungen

- Das Bonner Modell stellt einen BA-Studiengang an einer voll ausgebauten Theologischen Fakultät dar. Das Konzept versteht die Theologie insgesamt und das Theologiestudium so, daß einerseits die theologischen Einzeldisziplinen spezifische Kompetenzen haben, mit denen sie sich je im Bereich ihres Gegenstandes auch zu theologischen Kernfragen äußern, und daß andererseits und gerade deshalb die Fächer wiederum aufeinander verwiesen sind, sich ergänzen und korrigieren. Entsprechend bemüht sich das Modell, sowohl die Einzelkompetenzen als auch die gegenseitige Verwiesenheit der Disziplinen sichtbar werden zu lassen. Ziel ist ein anspruchsvolles und auf seine Art auch in sich geschlossenes Theologiestudium, das nicht nur ein Ausschnitt etwa eines Diplomstudienganges ist.
- Gemäß den uns bei der Entstehung des Modells vorliegenden Rahmendaten sollen mit der Modularisierung des Studiengangs verschiedene Ziele erreicht werden.
  - 1) Gegenüber dem herkömmlichen Lehramtsstudium stellt ein sechssemestriger Bachelor als der fachwissenschaftlich dominierte Studienabschnitt eine Verkürzung dar.
  - 2) Grundsätzlich soll das BA-Studium für ein breites Spektrum von Berufen – u.a. eben auch das Berufsfeld Schule – qualifizieren. Daher sollen neben fachspezifischen Kenntnissen auch breitangelegte berufsspezifische Kompetenzen (sog. "soft skills") erworben werden.
  - 3) Die einzelnen Studieneinheiten sollen inhaltlich und methodisch "die bisher vielfach unverbundenen Teilkenntnisse [...] für die Studierenden zu einem kohärenten Wissensbestand zusammenfügen und so der Forderung nach einem breiten und fundierten Grundlagen- und Überblickswissen für das jeweilige Studienfach nachkommen" [Eckpunkte NRW, Mai 2001, 2.2]

Demnach zielt die Modularisierung auf eine weitgehende Umstrukturierung des Studiums und der Lehrveranstaltungen, die viel stärker als bisher eine Kooperation der beteiligten Disziplinen im Sinne einer auch organisatorischen Vernetzung der verschiedenen Themenbereiche verlangt. Darüber hinaus sind sowohl die Straffung des zu vermittelnden Stoffes als auch die Integration fachdidaktischer und vermittlungswissenschaftlicher Elemente zur Erlangung berufsspezifischer Kompetenzen sinnvoll und erforderlich.

- Bei der Entwicklung unserer Konzeption, für die nur eine sehr kurze Zeit zur Verfügung stand, mußte ein Schlüssel gefunden werden, nach dem die einzelnen Fächer beteiligt werden konnten. Hier wurden zunächst die vier traditionellen Fächergruppen der biblischen, historischen, systematischen und praktischen Theologie versuchsweise mit demselben Stundenkontingent bedacht und vor die Aufgabe gestellt, in diesem Rahmen zu formulieren, worin in ihrem Bereich "der

unverzichtbare Lernstoff" bestehen müßte. Nochmals: diese Vorgehensweise ist in gewisser Weise aus der Not geboren. Im Großen und Ganzen hat sie sich aber im Sinne der von Anfang an notwendigen Kooperation bewährt und Anhaltspunkte für die weitere Arbeit geliefert.

- Unter möglichst guter Berücksichtigung der uns vorliegenden Rahmendaten (Semesterwochenstunden, Studiendauer und -organisation) wurden dann 8 fachwissenschaftliche Module (Bereich A), ein (fach-) didaktisches (Bereich B) und ein vermittlungswissenschaftliches Modul (Bereich C) entworfen. Was die Art der Lehrveranstaltungen betrifft wurde ein höherer Anteil an Seminaren und Praktika eingebaut. Zudem sind die Vorlesungseinheiten pro Fach sehr klein gewählt – meist einstündig, selten zweistündig. In der Praxis denkbar sind hier Organisationsformen wie etwa Ringvorlesungen oder in Kooperation durchgeführte Blockveranstaltungen, so daß sowohl die fächerübergreifende Zusammenarbeit als auch die fachspezifische Differenzierung zum Tragen kommen.

## 2. Die Module (M)

- Zunächst ist auf folgende Besonderheiten hinzuweisen:
  - 1) Das vermittlungswissenschaftliche Modul (Bereich C) wird nach dem Bonner Modell zum Teil von der Kath.-Theol. Fakultät (4 SWS) und zum Teil von Zentren für die LehrerInnenausbildung und kooperierenden Fachbereichen (2 SWS) durchgeführt und soll entsprechend innerhalb von zwei Semestern belegt werden. Notwendig ist diese Aufteilung, weil sich für die Studierenden 2 Module ergeben, die von 3 Institutionen durchgeführt werden. Im Rahmen der Kooperation ist es denkbar, in diesem Bereich auch Studierende anderer Fächer zu betreuen. Hier werden die Grundlagen für die eigenständige theologische Arbeit der Studierenden gelegt. Es werden vermittlungswissenschaftliche und methodisch-praktische Grundkenntnisse erworben, die einen selbständigen Umgang mit Text und anderen Formen der Mediation ermöglichen. Besonders geschult werden neben dem wissenschaftlichen Arbeiten gestalterische Fähigkeiten, Deutungs- und Vortragskompetenz sowie personbezogene Kommunikation. Dabei soll entsprechend den Praktikumanteilen besonderes Gewicht darauf liegen, das Vermittelte aktiv einzuüben und mit verschiedenen Techniken zu experimentieren. Weil diese Fähigkeiten und Kompetenzen während des weiteren Studiums vorausgesetzt werden, müssen sie zu Beginn des Studiums vermittelt werden.
  - 2) Die fachdidaktischen Studienanteile (Bereich B) werden in Form eines didaktischen Seminars und begleitender schulpraktischer Studien verwirklicht.
  - 3) Das fachwissenschaftliche Praktikum wird aufgeteilt in zwei Bereiche, A1 und A2. A1 zielt auf den praktischen Umgang insbesondere mit biblischen Texten und stellt eine Art exegetischen Methodenworkshop dar (vgl. etwa E-Praktikum im Physikstudium). Dieser Praktikumanteil findet sich in M3. Der größere Anteil, A2, stellt als fachwissenschaftliches Praktikum ein eigenes Modul dar. Hier sind zwei Formen denkbar: ein dreiwöchiges Blockpraktikum oder ein Auslandspraktikum, das etwa in Verbindung mit Kulturinstitutionen im Ausland durchgeführt werden kann, zu denen die Universität Bonn Kontakte pflegt. Das Erfahrungsfeld dieses Praktikums, auf das durch entsprechende Einführungsveranstaltungen vorbereitet wird, wäre in diesem zweiten Fall v.a. der interkulturelle und interreligiöse Dialog.

- Wie das Konzept der interdisziplinären Vernetzung in den "normalen" Modulen funktioniert, möchte ich Ihnen anhand von M8 ein wenig erläutern:  
Hier wird deutlich, daß der leitende Gedanke nicht von einer Einzeldisziplin vorgegeben wird (z.B. Theologie des Alten Testaments mit 2 Vorlesungen und einem Seminar), sondern von der Thematik, dem gesamtheologischen Kernproblem.  
In diesem Modul soll mit Gotteslehre und Christologie die Mitte des christlichen Glaubens thematisiert werden. Dabei spielen aus biblischer Perspektive die Herausbildung des Monotheismus im Alten Testament und die christologischen Ansätze im Neuen Testament eine besondere Rolle. Alte Kirchengeschichte und Dogmatik treffen sich auf dem weiten Feld der trinitätstheologischen und christologischen Dogmenentwicklung, auf die alle fundamentaltheologischen Fragen und systematischen Entwürfe der Folgezeit bezogen bleiben.  
Von den praktischen Fächern soll exemplarisch gezeigt werden, wie sehr diese Mitte des christlichen Glaubens das Leben der Kirche bestimmt.  
Sie sehen hier schon an der Bezeichnung, daß etwa biblische Theologie mit anderen thematischen Schwerpunkten auch in anderen Modulen begegnet. So werden z.B. die biblische Anthropologie und Schöpfungslehre entsprechend der Thematik in M7 angesiedelt.

## Anlage 1: Das Bonner Modularisierungskonzept

Die Modularisierung des Studiums der Katholischen Theologie wird hier anhand des Bonner Modells eines BA-Studiengangs dargestellt, der für ein Lehramtsstudium Katholische Theologie (Religionslehre) konzipiert wurde und entsprechend durch einen weiteren fachspezifischen BA- und einen mit gewissen Verschiebungen analog strukturierten MA-Studiengang ergänzt werden müsste.

### 1. Grundsätzliche Überlegungen

- Das Bonner Modell stellt einen BA-Studiengang an einer voll ausgebauten Theologischen Fakultät dar. Er konzipiert das Studium so, daß einerseits die spezifischen Kompetenzen der einzelnen Fächer zu Kernfragen der Theologie als auch die gegenseitige Verwiesenheit der Disziplinen sichtbar werden und für ein anspruchsvolles Studium zum Tragen kommen.
- Der insgesamt gegenüber dem herkömmlichen Lehramtsstudium verkürzte BA-Studiengang soll die Studierenden innerhalb von 6 Fachsemestern für ein breites Berufsfeld (Polyvalenz des BA über seine Rolle als "Baustein" im Lehramtsstudium hinaus) fachwissenschaftlich, (fach-) didaktisch und vermittlungswissenschaftlich ausbilden. Dafür sind sowohl die Straffung des zu vermittelnden Stoffes als auch die Vernetzung der verschiedenen Themenbereiche und berufsspezifischen Kompetenzen sinnvoll und erforderlich.
- Unter Berücksichtigung der uns vorliegenden Rahmendaten (Semesterwochenstunden, Studiendauer und -organisation) wurden 8 fachwissenschaftliche Module (Bereich A), ein (fach-) didaktisches (Bereich B) und ein vermittlungswissenschaftliches Modul (Bereich C) entworfen. Es versteht sich, daß die Module nur in fächerübergreifender Zusammenarbeit und fachspezifischer Differenziertheit durchgeführt werden können.

### 2. Die Module (M)

Modul	Inhalt	beteiligte Fächer <sup>121</sup>
M aus C:	Hermeneutik und Präsentation	Bibl./Hist./Syst./Prakt. Fächergruppen; Kooperierende Fachbereiche/Zentren
M1	Grundfragen christlicher Theologie	D/F; PA; AT/NT; KR/L
M2	Vernunft des Glaubens	D/F; P; AT/NT; AKG/MNKG;
M3	Biblische Grundlagen	AT/NT; AKG/MNKG/FR
M4	Christentum und Gesellschaft	AKG/MNKG; CGL; CGL/M; KR/P
M5	Praktikum	nach Wahl der Studierenden
M6	Katholische Kirche im Kontext der Konfessionen und Religionen	AKG/MNKG; D; PA/P; KR/L; FR
M7	Mensch und Schöpfung	AT/NT; D; M; P/PA; AKG/MNKG
M8	Trinitarische Gotteslehre und Christologie	AT/NT; AKG; D; F; L
M aus B:	Fachdidaktik	P; Kooperierende Fachbereiche/Zentren

<sup>121</sup> Kürzel: AT (Exegese des AT); NT (Exegese des NT); AKG (Alte Kirchengeschichte); MNKG (Mittlere und Neue Kirchengeschichte); D (Dogmatik); F (Fundamentaltheologie); M (Moraltheologie); CGL (Christliche Gesellschaftslehre); P (Religionspädagogik); PA (Pastoraltheologie); KR (Kirchenrecht) L (Liturgiewissenschaft); FR (Theologische Frauenforschung).

## Anlage 2: Das Bonner Modularisierungskonzept

### M aus dem Bereich C: Hermeneutik und Präsentation

Beteiligte Fächer	Inhalte	aus	SWS	CPs
Bibl. Fachgruppe	meth.-prakt. Kompetenzen: wiss. Arbeiten und dessen Vermittlung (Seminar und Praktikum)	C	1	
Hist. Fachgruppe		C	1	
Syst. Fachgruppe		C	1	
Prakt. Fachgruppe		C	1	
Kooperierende Fachbereiche/ Zentren		C	2	2
			S 4+2	S 3+2

### M1 Grundfragen christlicher Theologie

beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs
D/F	V	Einführung ins Christentum	A	1	1,5
PA	V	Glaube – Hoffnung – Liebe. Fundament christlicher Theologie und Praxis	A	1	1,5
AT/NT	V	Bibelkunde AT/NT	A	1	1,5
KR/L	S	Kirchliche Lebensvollzüge und Organisationsformen	A	2	3
				S 5	S 7,5

### M2 Vernunft des Glaubens

Beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs
D/F	V	Die Verantwortung des Glaubens vor der Vernunft	A	1	1,5
P	V	Zur Theorie und Praxis religionspädagogischer Lernprozesse	A	1	1,5
AT/NT	V	Bibl. Hermeneutik und Religionsgeschichte	A	1	1,5
AKG/ MNKG <sup>122</sup>	S	Einführung in die Arbeitsweisen der Kirchengeschichte	A	2	3
				S 5	S 7,5

### M3 Biblische Grundlagen

Beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs
AT/NT	V	Zeitgeschichte AT/NT	A	1	1,5
AT/NT	V	Einleitung ins AT/NT	A	2	3
AKG/ MNKG/ FR	V	Rezeptionsgeschichte	A	1	1,5
AT/NT	S	Einführung und Einübung in die Methoden der Exegese	A.1	2	3
				S 6	S 9

### M4 Christentum und Gesellschaft

Beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs
AKG/ MNKG	V	AKG: - Kirche und Staat. Genese eines problematischen Verhältnisses - Entstehung und Ausbildung innerkirchlicher Strukturen in den ersten 3 Jh.  MNKG: Politik – Symbole – Riten: Kirche in der Gesellschaft des Mittelalters und der Neuzeit	A	2x1  bzw. 2	2x1,5  bzw. 3

<sup>122</sup> Wenn das Seminar in M2 aus der AKG gewählt wird, muss das Seminar aus M6, wenn es in KG belegt wird, aus MNKG sein und umgekehrt.

CGL	V	Ethik der gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Belange	A	1	1,5
CGL/M	S	Christlicher Glaube im Kontext der Moderne: Ethik der Lebens- und Gesellschaftswissenschaften	A	2	3
KR/ P	V	KR: Kirchen im staatl. Religionsrecht P: Religion und Lebensraum	A	1	1,5
				S 6	S 9

### M6 Katholische Kirche im Kontext der Konfessionen und Religionen

Beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs
AKG/ MNKG	V	AKG: Inkulturation des Christentums in die antike Welt MNKG: Konflikt und Kooperation – Das Christentum und die Religionen der Welt	A	1	1,5
D	V	Ekklesiologie/ Sakramentenlehre/ Ökumenische Theologie	A	1	1,5
PA/ P	V	PA: Religiöse Identitätsfindung und Kirche P: Religion in der Schule	A	1	1,5
KR/ L	V	L: Die liturg. Gestalt sakramentlicher Feiern KR: Das kanonische Eherecht	A	1	1,5
AKG/ MNKG/ KR/ L/ P/ PA/ FR	S	Antike und Christentum Christentum im historischen Prozess der Modernisierung (Neuzeit) Rechtverständnis als Kirchenverständnis im interkonfessionellen Vergleich Ausdrucksgestalten katholischer Liturgie im Vergleich Religion und Biographie Sakramente – Glaubenszeichen oder Passageriten?	A	2	3
				S 6	S 9

### M7 Mensch und Schöpfung

beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs
AT/NT	V	Theologie des AT/NT I: Schöpfungslehre und Anthropologie	A	1	1,5
D	V	Die Frage des Menschen nach Ursprung und Ziel von Schöpfung und Geschichte	A	1	1,5
M	V	Theologische Ethik – Grundbegriffe der Moral	A	1	1,5
P/ PA	V	P: Religiöse Erziehung und Glaubensvermittlung PA: Religion und Biographie. Glaubensentwicklung im Lebenslauf	A	1	1,5
AKG/ MNKG	V	Historische Entwürfe christlicher Existenz	A	1	1,5
AT/NT	S	Exegetisches Seminar	A	2	3
				S 7	S 10,5

### M8 Trinitarische Gotteslehre und Christologie

beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs
AT/ NT	V	Theologie des AT+NT II: Monotheismus und Christologie	A	1	1,5
AKG	V	Die Entwicklung der Trinitätslehre und Christologie bis Chalcedon	A	2	3
D	V	Gotteslehre/ Christologie	A	1	1,5
D/F	S	Dogmatisches/ Fundamentaltheologisches Seminar	A	2	3
L	V	Die Mitte des chr. Glaubens in der Feier der Liturgie	A	1	1,5
				S 7	S 10,5

### M aus dem Bereich B: Fachdidaktik

Beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs

P	S	Didaktik: Kommunikative Kompetenz und Glaubenskommunikation	B	2	3
P		Schulpraktische Studien	B	2	2
Kooperierende Fachbereiche/ Zentren			B	2	2
				S: 4+2	S 5+2

### M5 Praktikum

Beteiligte Fächer	Art	Inhalte	aus	SWS	CPs
nach Wahl des/r Student/in	Block	Praktikumsvorbereitung und -begleitung	A.2	6	4

## **Vd. „Das Bochumer Modell“ von Prof. Dr. Joachim Wiemeyer, Bochum**

### **Das BA / MA - Studium in Katholischer Theologie an der RUB**

Nach den positiven Erfahrungen mit einem MA-Reformmodell (seit 1993) hat die Ruhruniversität Bochum sich entschieden, das alte Magisterstudium freiwillig vollständig aufzugeben. Gründe dafür sind Gewinnung von mehr Studierenden (Marktanteilsverluste der Universitäten an Fachhochschulen, Berufsakademien, berufliche Bildung bei Abiturienten, Verkürzung der Studiendauer, Senkung der Abbrecherquoten, international anerkannte Abschlüsse).

Von der Landesregierung wurde zudem das bisherige Lehramtsstudium Sek II aufgehoben. An die Stelle beider trat ein Y-Modell, also ein einheitliches Zwei-Fach - BA-Studium und zwei getrennte MA-Studiengänge (fachwissenschaftlicher Master und Master of Education). Für das BA-Studium und den fachwissenschaftlichen Master gilt eine gemeinsame Prüfungsordnung für 13 Fakultäten mit ca. 40 Fächern. Ungefähr 20 der Fächer sind Lehramtsfächer, so daß jemand, der zwei Lehramtsfächer in der BA-Phase gewählt hat, in der MA-Phase den Master of Education erwerben kann. Der Master of Education ist ein zeitlich befristetes Reformvorhaben (in Bochum nur für das neue Lehramt Gymnasium und Gesamtschule, in Bielefeld für Grund-, Haupt- und Realschule). Im Wintersemester 2002/03 haben sich insgesamt für das BA-Studium mehr als 2000 Studierende immatrikuliert (deutlicher Anstieg der Studienanfängerzahlen).

Das sechsemestrige BA – Studium umfaßt zwei gleichberechtigte Fächer mit ca. 45 SWS und einen Optionalbereich (ca. 30 SWS, der interdisziplinäre Lehrveranstaltungen, Kommunikation und Präsentation, Fremdsprachen, Internetkenntnisse und ein Pflichtpraktikum umfaßt). Erstfach ist das Fach, in dem die ca. 30 Seiten lange in 6 Wochen zu erstellende BA- verfaßt wird. Die beiden Fächer erhalten 65 Kreditpunkte, der Optionalbereich 30, die Abschlußarbeit 12 und die mündliche Abschlußprüfung (30 Minuten) 8 Kreditpunkte (insgesamt 180= 5400 Arbeitsstunden 45 Wochen mit ca. 40 Std. pro Woche im Jahr). Die Studierenden werden Mentoren zugeteilt, so daß sie fortlaufend während des Studiums betreut werden.

Das BA-Studium der Kath. – Theol. umfaßt 48 SWS, davon 1 Modul Grundkurs (4 SWS), und je ein Modul Biblische Theologie, Historische Theologie, Systematische Theologie (Dogmatik; Fundamentaltheologie), Theologische Ethik (Philosophie, Moraltheologie und Christliche Gesellschaftslehre), Praktische Theologie (Liturgie, Religionspädagogik, Kirchenrecht) alle je 8 SWS, sowie ein Wahlpflichtmodul mit 4 SWS. Zwei der Module mit Ausnahme des Grundkursmoduls und des Wahlpflichtmoduls gehen nach Wahl der Studierenden in die Endnote ein (prüfungsrelevante Module). Die mündliche Prüfung wird von einem Prüfer abgenommen, der nicht den gewählten prüfungsrelevanten Modulen angehört und der ebenfalls nicht die Abschlußarbeit betreut hat.

Das Master-Studium besteht aus ca. 20 SWS (Zwei-Fach-Modell) mit vier Modulen. Zwei Module sollen als Schwerpunktsetzung einem Bereich der Theologie entnommen werden, die anderen beiden Module aus verschiedenen Bereichen. (Um eine zu große Nähe zum Diplom zu vermeiden, wird ein Ein-Fach-Master-Studium Kath. Theol. nicht angeboten).

Das Master-Studium (Lehramt-Modell-Versuch) umfaßt insgesamt ca. 60 SWS, davon je 18 Std. in den Fächern und ca. 24 SWS in Erziehungswissenschaften. Pro Fach sollen die Inhalte je zur Hälfte auf Fachdidaktik, die andere Hälfte fachwissenschaftlich ausgerichtet sein. Das erziehungswissenschaftliche Studium wird ca. 22-24 SWS umfassen.

## Studienverlaufsplan für das BA-Studium der Kath. Theologie

1. Semester	Modul I Theol. Grundkurs	Modul II Vorl.: Einf. NT (ggf. PS: MethodenAT)	Modul III Vorl.: KG
2. Semester	Modul IV Vorl.: Christologie Vorl.: Themen der FTh	Modul II Vorl.: Einf. AT (ggf. PS: Methoden NT)	Modul III Vorl.: KG PS: KG
3. Semester	Modul IV PS: Einf. in di Dogmatik Vorl.: Religion/Offenb.	Modul II Vorl.: Exegese AT oder NT	Modul III Vorl.: KG
4. Semester	Modul IV PS: Sakramente Vorl. Dogmatik	Modul V Vorl.: Philosophie Vorl.: CGL	Modul VI Vorl.: RPK Vorl.: KR
5. Semester		Modul V Vorl.: Moraltheologie HS: für Modul V	Modul VI Vorl: Liturgiewissenschaft HS: für Modul VI
6. Semester	Modul VII Vorl.: nach Wahl HS: nach Wahl		

## Übersicht über die Module des BA-Studiums Kath. Theologie

### Modul I: Theologischer Grundkurs (2 CP; 1. Sem)

- ✓ Theologischer Grundkurs (immer im WiSe)
- ✓ Blockveranstaltung in der ersten vorlesungsfreien Woche im Februar

### Modul II: Biblische Theologie (11CP; 1.-3. Sem.)

- ✓ Vorlesung: Einleitung ins AT 1/3 CP
  - ✓ Vorlesung: Einleitung ins NT 1/3 CP
  - ✓ Proseminar: Einführung in die exegetischen Methoden im AT oder NT 4 CP
  - ✓ Vorlesung: Exegese AT oder NT 1/3 CP
- S 11 CP

(Es müssen zwei Veranstaltungen aus dem AT und zwei aus dem NT besucht werden!)

### Modul III: Historische Theologie (11 CP; 1.-3. Sem.)

- ✓ Vorlesung: Alte Kirchengeschichte 1/3 CP
  - ✓ Vorlesung: Mittlere und Neuere Kirchengeschichte 1/3 CP
  - ✓ Vorlesung: Mittlere und Neuere Kirchengeschichte 1/3 CP
  - ✓ Proseminar: Alte oder Mittlere u. Neuere KG 4 CP
- S 11 CP

Modul IV: Systematische Theologie (11 CP; 2.-4. Sem.)

✓ Vorlesung: Christologie (2 std.)	1/3 CP
✓ Proseminar: Einführung in die Dogmatik (1 std.)	2 CP
✓ Vorlesung: Dogmatik im Überblick (1 std.)	0,5/1,5 CP
✓ Vorlesung: Themen der Fundamentaltheologie (1 std.)	0,5/1,5 CP
✓ Proseminar: Sakramente (1 std.)	1/2 CP
✓ Vorlesung Religion/Offenbarung (2 std.)	1/3 CP
	S 11 CP

Modul V: Theologische Ethik (12 CP; 4.-5. Sem.)

✓ Vorlesung: Moraltheologie	1/3 CP
✓ Vorlesung: Philosophie	1/3 CP
✓ Vorlesung: Christliche Gesellschaftslehre (CGL)	1/3 CP
✓ Hauptseminar aus der Moraltheologie, Philosophie oder CGL	5 CP
	S 12 CP

Modul VI: Praktische Theologie (12 CP; 4.-5. Sem.)

✓ Vorlesung: Kirchenrecht (KR)	1/3 CP
✓ Vorlesung: Religionspädagogik (RPK)	1/3 CP
✓ Vorlesung: Liturgiewissenschaft (L)	1/3 CP
✓ Hauptseminar aus KR, RPK oder L	5 CP

Modul VII: Wahlmodul (6 CP; 6. Sem.)

✓ Vorlesung (ohne Prüfung)	1 CP
✓ Hauptseminar	5 CP

## **VI. „Zur Diskussion um neue gesetzliche Vorgaben in den deutschen Bundesländern“ von Prof. Dr. Wolfgang Lentzen-Deis, Trier**

### **1. Von der Kultusministerkonferenz beschlossene Standards für die Lehrerbildung**

Ein Blick auf die vom Staat vorgegebene Gesetzeslage ist geboten, weil der Religionsunterricht als grundgesetzlich geschütztes Schulfach unter der Aufsicht und in der Verantwortung des Staates steht. Die Lehrerausbildung, ist ein wesentliches Instrument für die Gestaltung der Schule. Folgerichtig unterliegt auch die Ausbildung der Religionslehrerinnen und -lehrer der Verantwortung des Staates.

Wie bei der Vorstellung der Modularisierungskonzepte deutlich wurde, ist die Gesetzeslage in einem Umbruch begriffen. Internationale Vereinbarungen (Bologna, Prag, Berlin - diese Städtenamen symbolisieren einen Aufbruch zu einer europäischen Neuordnung! -), die in einigen Bundesländern eingeführten BA- und MA- Erprobungsstudiengänge sowie entsprechende Bemühungen um neue Gesetzgebungen sorgen für einigen Wirbel. Die Ergebnisse der PISAstudie haben das Ihrige dazugetan. Es ist zur Zeit nicht einfach, einen Überblick zu gewinnen. Die alten Gesetze sind weithin noch gültig. Neue Entwürfe liegen in Schubladen oder werden kontrovers diskutiert.

Trotz aller bildungsreformerischen Diskussionen und trotz der in einigen Bundesländern recht konkreten Planungen und angelaufenen Modellversuche lohnt es sich, auf die von der Kultusministerkonferenz im letzten Jahrzehnt beschlossenen Rahmenfestlegungen zu blicken, an deren Standards die Reformbemühungen sich messen lassen müssen.

Ich erinnere an die "Studienstrukturreform für die Lehrerbildung", an die Stellungnahme der KMK vom 12.05.95, an die "Rahmenvereinbarungen über die Ausbildung und Prüfung für die sechs Lehramtstypen in der Bundesrepublik Deutschland" sowie andere grundsätzliche Beschlüsse der KMK zur Lehrerbildung in den letzten Jahren.

In den genannten Beschlüssen der KMK werden folgende, die deutschen Bundesländer und die Schularten übergreifende Rahmenbedingungen festgelegt:

a) Die Ausbildung gliedert sich in ein wissenschaftliches Studium mit einer Regelstudienzeit von je nach Schulart oder-stufe sieben bis neun Semestern und in den Vorbereitungsdienst von 18-24 Monaten.

b) Die Lehrerausbildung bezieht sich auf ein integratives Studium von zwei oder drei Fachwissenschaften einschließlich ihrer Didaktiken und auf Erziehungswissenschaft einschließlich schulpraktischer Studien. In ihnen werden die Grundlagen zu einer didaktischen Entscheidungs- und allgemeinen Erziehungskompetenz gelegt. Das setzt einen frühzeitigen Bezug zur Schulpraxis voraus. Schulpraktische Studien sollen bereits im Grundstudium beginnen.

c) Lehramtsstudiengänge finden an Universitäten oder gleichgestellten Hochschulen statt.

d) Studium und Abschlüsse sind nach Lehrämtern der verschiedenen Schularten und -stufen differenziert.

e) Lehramtstudiengänge müssen sich gleichermaßen am aktuellen Stand der Fachwissenschaften wie an den gesellschaftlichen Anforderungen an den Lehrerberuf und an den Aufgaben der Schule orientieren.

f) Am Ende der wissenschaftlichen Ausbildung stehen je nach Schularten differenzierte staatliche Examina, die den Zugang zum Referendariat bzw. Vorbereitungsdienst ermöglichen.

## **2. Diskussion im Bereich der Wissenschaft**

a) Kommission der Kultusministerkonferenz (Leitung Prof. Dr. Ewald Terhart)

Zur Analyse inhaltlicher Defizite der Lehrerausbildung und zur Entwicklung von Vorschlägen zu ihrer Verbesserung hat die Kultusministerkonferenz im Jahre 1998 eine gemischte Kommission aus universitären Vertretern der Lehrerausbildung und aus Staatssekretären eingesetzt. Im Herbst 1999 hat diese Kommission einen Abschlussbericht "Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland" vorgelegt.

Die erste Phase der Lehrerausbildung ist nach dieser Studie durch folgende Defizite gekennzeichnet:

- Häufig anzutreffende Beliebigkeit der Studieninhalte,
- fehlender Berufs- und Praxisbezug, fehlende Professionalisierung
- oft nicht genügend beachtete Notwendigkeit eines parallelen Studiums zweier Fächer und der Erziehungswissenschaft,
- fehlende Verbindung von fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Studien zum einen untereinander und zum anderen mit Erziehungswissenschaft.

Die wesentlichen Vorschläge der Kommission beziehen sich auf Veränderungen innerhalb der bestehenden Strukturen, die nach Ansicht der Kommission genügend Spielraum für substantielle Verbesserungen lassen.

b) Expertenrat in Nordrhein-Westfalen

Im Unterschied zu den Ergebnissen der Terhart-Kommission hat sich der vom Land NRW beauftragte "Expertenrat im Rahmen des Qualitätspakts NRW" in seinem Abschlussbericht für eine generelle Übernahme von Bachelor- und Master-Strukturen auch in den Lehrerausbildungsstudiengängen ausgesprochen.

c) Empfehlungen des Wissenschaftsrats

Ausgehend von einer Analyse der Defizite der bisherigen Lehrerausbildung und der künftigen Anforderungen und Entwicklungsaufgaben befürwortet der WR in seinen 2001 herausgegebenen "Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung" ebenfalls eine Ausbildungsreform im Rahmen einer konsekutiven Studiengangstruktur mit Bachelor- und Masterabschlüssen

## **3. Diskussion in und zwischen den Bundesländern**

In und zwischen den Bundesländern ist die Meinungsbildung über die Einführung von Bachelor/Masterstrukturen noch nicht abgeschlossen. Es wird an einen Ersatz des ersten Staatsexamens durch BA- / MA-Abschlüsse nachgedacht. Die Mehrheit der Länder erklärt

aber ausdrücklich, zum Zweck der Standardsicherung auch in Zukunft an einem Staatsexamen als Abschlussexamen festhalten zu wollen. Einige Länder aus dem südlichen Teil der Republik setzen sich mit diesen Fragen zur Zeit - zumindest nicht öffentlich - auseinander. Die Mehrheit der übrigen Länder bezieht eine angesichts der zahlreichen ungelösten Probleme zurückhaltende, aber für Erprobungen und Modellversuche offene Position. Insbesondere von den jungen Bundesländern wurden Bedenken dagegen geäußert, wenige Jahre nach einer durch die deutsche Vereinigung veranlassten grundlegenden strukturellen Änderung der Lehrerausbildung diese schon wieder einer strukturellen Reform zu unterwerfen.

#### **4. Konfliktlage zwischen den Festlegungen der KMK zur Lehrerbildung und den Bachelor-/Masterstrukturen nach dem neuen Hochschulrahmengesetz**

Aus den Diskussionen, die im wissenschaftlichen und im schulpolitischen Bereich geführt werden, möchte ich einige Fragestellungen herausgreifen. Sie scheinen mir von Bedeutung zu sein für die Frage, ob und unter welchen Voraussetzungen die B / M -Strukturen sich auf die Lehrerbildung übertragen lassen, ohne dass die bisherigen Ziele und Qualitätsstandards aufgegeben werden müssen.

##### a) Modularisierung

Unter "Modularisierung" versteht man die Zusammenfassung von Studienelementen zu thematisch und zeitlich abgerundeten, in sich abgeschlossenen Einheiten, die grundsätzlich mit Prüfungen abgeschlossen werden. Entsprechend den internationalen Ordnungen und dem HRG sind Bachelor und Masterstudiengänge grundsätzlich zu modularisieren und mit einem Leistungspunktsystem auszustatten.

Die Modularisierung bedeutet somit gleichzeitig die Einführung eines studienbegleitenden Prüfungssystems, das nicht ohne weiteres vereinbar ist mit dem in der herkömmlichen Lehramtsausbildung am Ende des Studiums zu absolvierenden Staatsexamen.

##### b) Konsekutive Studiengänge

In einigen Universitäten und Gutachtergremien (z.B. Wissenschaftsrat!) wird ein Modell für eine **konsekutive** Lehrerausbildung vertreten, in der auf eine ausschließlich bzw. überwiegend fachwissenschaftliche Studienphase, die mit dem BA abgeschlossen wird, eine zeitlich und u.U. auch räumlich getrennte zweite Studienphase folgt, in der vorrangig die berufsbezogenen Studienanteile, insbesondere Fachdidaktik und Pädagogik, studiert werden.

Gegen dieses Modell werden etwa folgende Bedenken ins Feld geführt:

- Mangelnder Bezug des rein fachwissenschaftlichen Bachelorstudiums zu der für den Lehrerberuf notwendigen und in der Fachwissenschaft exemplarisch zu erwerbenden Fähigkeit, didaktische Entscheidungen treffen zu können;
- Gefahr der Vermischung der Bachelorausbildung mit herkömmlichen Diplom- oder Magisterstudiengängen;
- Verstärkung der bisher als Defizit beklagten mangelnden Verbundenheit der fachwissenschaftlichen und berufswissenschaftlichen Studienanteile, fehlende Kontinuität in der Entwicklung der Lehrerqualifikation
- Erschwerung einer frühzeitigen Orientierung auf den angestrebten pädagogischen Beruf, ggf. mit der Folge der Studienzeitverlängerung.

### c) integrative Studiengänge

Als Alternative wird ein Studienmodell ("Greifswalder Modell") diskutiert, das in einem auf die Lehrertätigkeit vorbereitenden Studium zwei Fächer mit erziehungswissenschaftlichen Grundlagen (general studies) zu kombinieren sucht. Auf einen Bachelor-Abschluss, der zwar nicht für den Lehrerberuf, wohl aber - wie man meint - u.U. für andere pädagogische Berufsfelder qualifizieren könnte, folgt eine lehramtsspezifische Masterphase, die je nach angestrebtem Lehramt die fachwissenschaftlichen bzw. bildungswissenschaftlichen Studien der Bachelorphase vertiefen sollen. Schulpraktische Studien, die konkrete Erfahrungen mit dem angestrebten Berufsfeld und damit eine Berufszielüberprüfung ermöglichen können, wären schon in die Bachelorphase zu integrieren. Bei diesem Modell wird vorausgesetzt, dass der Lehrerberuf von Beginn an das strukturbestimmende Merkmal der Studiengänge darstellt.

#### Bedenken:

Es besteht die Gefahr, dass bei einem solchen Studium die fachwissenschaftlichen Anteile zu kurz kommen. Im übrigen erfordern die Strukturvorgaben des HRG eine Ein-Fachausbildung in den Studiengängen bis zum Bachelor. Das für alle Phasen der Lehramtsausbildung geforderte Studium von mindestens zwei Fachwissenschaften einschließlich schulpraktischer Studien ist mit den inhaltlichen Strukturvorgaben (Beschränkung auf ein wissenschaftliches Kernfach) für das Bachelorstudium nicht vereinbar.

Man müsste somit vom "Zwei-Fächerprinzip" abgehen.

## 5. Ausblick

Angesichts dieser komplexen Lage und der Forderungen der Jahresversammlungen 2000-2002 des Katholisch-Theologischen Fakultätentages hat die Kommission, die sich seit über zwei Jahren mit der "Wissenschaftlichen Ausbildung der Religionslehrer/innen" befasst, den heutigen Studientag vorbereitet.

In dem ersten Referat hat Herr Oberstudiendirektor Josef Jakobi Perspektiven für die Gestaltung des Studienangebots benannt, die bei der wissenschaftlichen Ausbildung zu berücksichtigen sind.

In einem zweiten Referat hat Kollege Klaus Müller seinen pointierten Entwurf einer Zielorientierung des Studienangebots unterbreitet. Danach müssen - um Formulierungen des Referenten aufzugreifen - "alle theologischen Disziplinen die Theologie als zentrale Instanz einer Wissenskultur im Sinne einer "Human Literacy" verständlich machen. Theologische Ausbildung hat die hermeneutische Aufgabe, sowohl zu Fähigkeiten der Welt- und Selbstbeschreibung als auch zu Vermittlungskompetenzen anzuleiten."

In einem zentralen dritten Referat hat Kollege Werner Simon den Versuch gemacht, berufsfeldorientiert und unter Berücksichtigung der Einheit und Vielheit der Theologie und ihrer allen Fächern gemeinsamen Zielsetzung Umrisse eines "Kernbereichs" vorzuschlagen, der als ein zentrales Element des Grundstudiums in den Lehramtsstudiengängen des Fachs Katholische Theologie zu verstehen ist. Diesen Vorschlag legt die Kommission als Ergebnis der auf Konsens bedachten Kommissionsbemühungen zur Abstimmung vor. Inhaltlich müssen die Studienanteile noch durch die Arbeitsgemeinschaften der vier Fächergruppen konkretisiert werden.

Sodann haben uns die Kollegen Herion, Müller, Wohlmuth / Schnocks und Wiemeyer dankenswerterweise konkrete, von ihren Fakultäten erarbeitete Modularisierungsmodelle vorgestellt. Dadurch wurde uns die faktische Unterschiedlichkeit der Reformansätze und -

bestrebungen in den deutschen Bundesländern deutlich vor Augen geführt. Zugleich weisen die Vorschläge auf die in Zukunft immer wichtiger werdende Möglichkeit hin, wie die theologischen Fächergruppen mit einander kooperieren und Lehrveranstaltungen untereinander koordinieren und kombinieren können.

Diese den Studientag abschließenden Ausführungen über die gesetzlichen Vorgaben kommen zu dem Ergebnis, dass es trotz aller unterschiedlicher Gesetzgebung in den Ländern Standards gibt, die eine gewisse gemeinsame Planung ermöglichen. Die Umschreibung eines gemeinsamen Kernbereichs in dem vorgelegten Votumsvorschlag entspricht dem Rahmen dessen, was die rechtlichen Vorgaben hergeben und ermöglichen. Die Zustimmung zu einem solchen Kernbereich würde den Lehrenden und Studierenden die wissenschaftliche Ausbildung der Religionslehrerinnen transparenter machen, die Durchlässigkeit zwischen den Angeboten der universitären theologischen Bildungseinrichtungen erleichtern und insgesamt einen erheblichen Schritt nach vorn bedeuten.