BEITRÄGE ZUR KINDER- UND JUGENDTHEOLOGIE

BAND 55

Paul-Gerhard Klumbies (Hrsg.)

THEOLOGIE ALS LEHRAMTSSTUDIUM

Beiträge aus der Sicht Studierender

kassel university press

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze

Band 55

Herausgegeben von Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz
Institut für Evangelische Theologie an der Universität Kassel

Paul-Gerhard Klumbies (Hrsg.)

Theologie als Lehramtsstudium

Beiträge aus der Sicht Studierender

kassel
university
press

Diese Veröffentlichung – ausgenommen Zitate und anderweitig gekennzeichnete Teile – ist unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de) lizenziert.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

ISBN 978-3-7376-1113-8
DOI: https://doi.org/10.17170/kobra-202305057941

©2023, kassel university press, Kassel
https://kup.uni-kassel.de

Umschlaggestaltung: Jörg Batschi Grafik Design
Druck und Verarbeitung: Print Management Logistik Service, Kassel
Printed in Germany

Zum Geleit

Der vorliegende Band hat einen besonderen Charakter innerhalb der Reihe „Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie und andere religionspädagogische Schätze“: Studierende aus dem Forschungskolloquium meines Kollegen an der Universität Kassel, Prof. Dr. Paul-Gerhard Klumbies, beschreiben und reflektieren ihre Sicht auf das Lehramtsstudium der Theologie. Es sind lebendige, tiefe, authentische Texte entstanden, die mich begeistern. Sie sind in der Tat ein Schatz.

Ich freue mich, dass dieser Band nun erscheinen kann und danke allen Beteiligten für ihr Engagement. Den Leserinnen und Lesern wünsche ich viel Freude – mögen die Beiträge die eigene Reflexion und Standortbestimmung unterstützen und bereichern.

Kassel, im Mai 2023 *Petra Freudenberger-Lötz*

Vorwort

Theologie als Lehramtsstudium lautete das Thema eines Forschungskolloquiums im Institut für Evangelische Theologie der Universität Kassel im Wintersemester 2021/22. Im Rahmen einer gemeinsamen wöchentlichen Lehrveranstaltung diskutierten mehr als 20 Studierende der Evangelischen und Katholischen Theologie die Besonderheit des Studienfachs *Theologie* im Rahmen des Studiums für das Lehramt an Grund-, Haupt-und Realschulen, Gymnasien und Berufsschulen. 18 der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kolloquiums haben ihre Einsichten aus der Veranstaltung zu schriftlichen Beiträgen ausgearbeitet. Die daraus entstandenen 13 Aufsätze sind in diesem Band zusammengefasst.

Ich danke den Studentinnen und Studenten für die partnerschaftliche Zusammenarbeit in diesem Projekt. Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben die thematische Arbeit zu ihrer persönlichen Sache gemacht. Daraus entwickelte sich eine Dynamik, die der Lehrveranstaltung einen intensiven Forschungscharakter verlieh.

Als Resultat ist ein Buch entstanden, in dem die Studierenden selbst ihre Sicht auf das Lehramtsstudium der Theologie, die von ihnen gewählten Fächerkombinationen sowie ihre thematischen Schwerpunkte präsentieren. Auch die formale Gestaltung und das Korrekturlesen der Beiträge übernahmen die Studierenden selbst. Ann-Sophie Noll bereitete die Gliederung des Buches vor. Ramona Elsner, inzwischen Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Professur für Biblische Wissenschaften/Neues Testament, richtete das Dokument ein. Sie trug die Hauptlast bei der Fertigstellung des Bandes.

Frau Susanne Schneider von kassel university press danke ich für ihre engagierte Unterstützung bei der Erstellung der Druckvorlage.

Meine Kollegin, Frau Professorin Dr. Petra Freudenberger-Lötz, war unverzüglich bereit, das Buch in die von ihr herausgegebene Reihe aufzunehmen. Dafür sage ich ihr herzlich Dank.

Kassel, im März 2023 *Paul-Gerhard Klumbies*

Inhaltsverzeichnis

ZUM GELEIT **5**

VORWORT **7**

PAUL-GERHARD KLUMBIES

ZUR EINFÜHRUNG **11**

1. MOTIVATION FÜR DAS THEOLOGIESTUDIUM **15**

MERLE NEUMEIER/LAURA STÖPPLER

THEOLOGIE ALS LEHRAMTSSTUDIUM VERALTET? – WARUM DIE MOTIVATIONEN DER STUDIERENDEN IMMER NOCH AKTUELL SIND **17**

JENNIFER LEMMENS/LYDIA WOLF

CHRISTLICHER GLAUBE UND BERUFSBIOGRAFIE **51**

ANNIKA BEREND/ULLA BRANER/RAMONA ELSNER

ZWISCHEN DEN STÜHLEN – THEOLOGIE STUDIEREN UND ALS TUTOR:IN UNTERRICHTEN **87**

MARIA BERG/ANN-SOPHIE NOLL

DIE RELEVANZ DES RELIGIONSUNTERRICHTS – IMPRESSIONEN VON STUDIERENDEN ... **109**

2. DAS VERHÄLTNIS ZU ANDEREN WISSENSCHAFTEN **123**

FABIENNE HUMBURG

„RELIGION MIT ANDEREN FÄCHERN KOMBINIEREN – GEHT DAS EIGENTLICH?“ **125**

JOHANNES HOFMANN

KATHOLISCHE THEOLOGIE ALS EIN FACH FÜR DAS SEKUNDARSTUFENLEHRAMT STUDIEREN – GELENKSTELLEN UND POTENZIALE IN KOMBINATION MIT DEN FÄCHERN MATHEMATIK UND MUSIK **139**

SELINA MERTSCH/MARIE-SOPHIE SCHAD

HARRY POTTER UND GOTT? **151**

3. THEMATISCHE HORIZONTE 175

PATRICK MAREK ŚMIGIEL

WILLST DU MIT MIR GLAUBEN? JA, NEIN, VIELLEICHT. ÜBER DIE JURISTISCHE LEGITIMITÄT DES RELIGIONSUNTERRICHTS IN DEUTSCHLAND 177

PATRICK MAREK ŚMIGIEL

THEOLOGIE ALS LEHRAMTSSTUDIUM? VERORTUNGEN – PROBLEMATISIERUNG – PERSPEKTIVEN 191

LUANA BAUCHSPIEß

AT MEETS 2022: WARUM DAS ALTE TESTAMENT NICHT NUR ALT IST 203

ULLA BRANER

„ÖKOLOGISCHE THEOLOGIE“ – EIN BEDEUTSAMES THEMA FÜR FACHÜBERGREIFENDEN UNTERRICHT (BIOLOGIE UND RELIGION) 233

HELENA HEUTELBECK

GEHT ES AUCH OHNE RELIGION? 237

4. ABSCHLUSS 243

KLAUS WICHMANN

WIE IN EINEM GARTEN! 245

LITERATURVERZEICHNIS 253

Zur Einführung

Paul-Gerhard Klumbies

Das Studium der Theologie für das Lehramt an Schulen stellt keine Schwundstufe des Theologiestudiums mit dem Berufsziel *Pfarramt* oder dem Masterstudium *Theologie* dar. Die verbreitete umgangssprachliche Unterscheidung zwischen einem sog. *Volltheologiestudium* und dem *Lehramtsstudium Theologie* suggeriert zu Unrecht einen Überlegenheitsstatus des einen über das andere. Ihre Begründung findet die geläufige Betrachtungsweise darin, dass in einem Theologiestudium mit dem Studienziel Erstes theologisches Examen oder Master mehr theologische Lehrveranstaltungen absolviert werden als in einem Lehramtsstudiengang.

Im WS 2021/22 fand im Institut für Evangelische Theologie der Universität Kassel im Rahmen einer Lehrveranstaltung ein Forschungskolloquium zum Thema *Theologie als Lehramtsstudium* statt. An der wöchentlich zweistündigen Veranstaltung nahmen mehr als 20 Studierende der Evangelischen und Katholischen Theologie aus den Studiengängen für das Lehramt an Grundschulen, Haupt- und Realschulen, Gymnasien und beruflichen Schulen teil. Das Ziel des in Form eines Seminars gehaltenen Kolloquiums bestand darin, den Eigenwert und die Besonderheit des Theologiestudiums für das schulische Lehramt herauszuarbeiten. Die Beiträge, die daraus erwuchsen, sind in diesem Band festgehalten.

Das Besondere dieser aus dem Forschungskolloquium resultierenden Buchveröffentlichung liegt darin, dass ausschließlich Studierende selbst zu Wort kommen. Es ist also nicht der Blick von professoralen oder anderen fachwissenschaftlichen Forscherinnen und Forschern, die auf die Situation des Lehramtsstudiums und seiner Studierenden blicken. Vielmehr äußern sich die Beteiligten und Betroffenen selbst zu der Situation, in der sie ihr Fach und sich persönlich wahrnehmen. Auch die behandelten Sachthemen entstammen den Eigeninteressen der Studierenden.

Ein Forschungskolloquium als Lehrveranstaltung anzubieten, besitzt einen doppelten Reiz. Es führt zum einen Studierende aus dem Status Rezipierender in die aktive Rolle von Forschenden hinein. Zum anderen eröffnet es ihnen einen Raum für die Präsentation ihrer Ergebnisse. Bekanntermaßen ist es selten, dass Studierende schon während ihres Studiums die Möglichkeit erhalten, eigene Beiträge zu publizieren, da diese Option normalerweise späteren Qualifikationsphasen vorbehalten ist.

Zum Gelingen eines ergebnisoffenen Forschungsprojekts im Rahmen einer Lehrveranstaltung gehört, dass die Dozentin oder der Dozent auf einen Teil der Steuerungsmöglichkeiten verzichtet. Die Richtung und die Inhalte des Untersuchungsvorhabens werden nicht einseitig vorgegeben, sondern in gemeinsamer Beratung festgelegt. Zudem besteht im vorliegenden Fall eine fachliche Unwucht darin, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Kolloquiums im Unterschied zur Lehrperson die persönliche Erfahrung eines Lehramtsstudiums teilen.

Was die Studierenden des Lehramtsstudiums *Theologie* eint, ist, dass sie neben Theologie intensiv Pädagogik sowie mindestens eine und in vielen Fällen zwei weitere Fachwissenschaften studieren. Alle Studierenden absolvieren das Theologiestudium im Kontext eines umfassenden akademischen Spektrums. Ihre theologische (Teil-) Identität bringen sie im Studienalltag permanent in die Wissenschaftsbezüge ihrer Fächerkombination ein. Umgekehrt studieren sie Theologie im Bewusstsein der wissenschaftlichen Standards, die in den anderen Fächern gelten. Ihr Theologiestudium ist daher von Anfang an in anderer Weise kontextualisiert als ein Studienprozess, der sich hauptsächlich im Rahmen eines theologischen Fachbereichs vollzieht.

Anders als bei den Studierenden, die ihre akademische Sozialisation fast ausschließlich in einer theologischen Fakultät erfahren, sind die Studierenden eines Lehramtsstudiums gleichzeitig den Fachkulturen, Sozialisationsbedingungen und Sprachregelungen mehrerer Wissenschaftsdisziplinen ausgesetzt. Als Folge bildet sich in jeder und jedem Lehramtsstudierenden eine weitgehend einzigartige und individuelle Studienidentität heraus. Das in drei bis vier Fachbereichen bzw. Instituten absolvierte Lehramtsstudium führt zu

einer Synthese, die jede Studentin und jeder Student singulär für sich entwickelt. Die Herausforderung, aus der Vielzahl unterschiedlicher Einflüsse, denen die Studierenden ausgesetzt sind, einen auf die eigene Person passenden Gesamtentwurf zu schaffen, stellt eine biographische Anforderung besonderer Art dar. Sie muss in der Regel im Alleingang bewältigt werden, da die Studierenden nur im Ausnahmefall auf Kommilitoninnen und Kommilitonen mit der gleichen Fächerkombination treffen.

Ein erstes Teilziel des Forschungskolloquiums bestand darin, sich Klarheit darüber zu verschaffen, welche Umstände zu der Entscheidung für ein Theologiestudium mit der Ausrichtung auf das schulische Lehramt führten. Anschließend reflektierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, was sie zu der von ihnen gewählten Fächerkombination motiviert hat. In einem dritten Schritt wurde bedacht, worin nach Selbsteinschätzung der Studierenden ein Zusammenhang zwischen dem Fach *Theologie* und den weiteren von ihnen studierten Fächern besteht. Hierzu ergaben sich teilweise überraschende Einsichten zu Bezügen, die den Studierenden bis dahin nicht bewusst waren.

Die Besonderheit des Lehramtsstudiums *Theologie*, das Fach jenseits des Binnendiskurses einer geschlossenen theologischen *Community* zu studieren, wurde im Forschungskolloquium als Chance diskutiert. Die Tatsache, dass Lehramtsstudierende weitgehend des Schutzraums Gleichgesinnter entbehren, um eine eigenständige theologische Existenz zu entwickeln, wurde als eine Ich-stärkende Möglichkeit gesehen. Lehramtsstudierende entwickeln ihre Identität in der permanenten Begegnung mit den Wissenschaftsansprüchen und existentiellen Haltungen anderer Fachkulturen. Mit dem Ersten Staatsexamen für das Lehramt endet das Studium nicht als die Addition mehrerer Fächer, die es einzeln auch in Langversion gibt. Aus der Kombination der Theologie mit weiteren Wissenschaften resultiert eine Größe eigener Art, die die Summe der Einzelfächer übersteigt. Sie bildet die Grundlage für die Herausbildung eigenständiger und individuell verschiedener theologischer Identitäten.

Im Verlauf des Forschungskolloquiums war es spannend nachzuvollziehen, wie die Schnittmengen des Theologiestudiums mit anderen universitären Fächern gesehen und beurteilt wurden. Aus dem Spektrum geisteswissenschaftlicher Fächer wurde in diesem Zusammenhang auf Deutsch, Englisch, Französisch, Philosophie und Ethik Bezug genommen. Des Weiteren wurde über das Verhältnis zu Mathematik und den naturwissenschaftlichen Fächern Biologie, Physik, Chemie nachgedacht. Aus dem gesellschaftswissenschaftlichen Spektrum bezogen sich die Studierenden auf Geschichte, Wirtschaftswissenschaft, Politik, Gesundheit, Pflege. Thematisiert wurde auch das Verhältnis zu den musisch-künstlerischen Fächern und zum Sportstudium.
Die Vergegenwärtigung der rechtlichen Rahmenbedingungen, unter denen in Deutschland *Religion* an staatlichen Schulen und Universitäten vermittelt wird, öffnete den Blick für die Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, unter denen Lehramtsstudierende der Theologie ihren künftigen Beruf ausüben. Dies zeigte die Grenzen, innerhalb derer *Theologie* für das Schulfach *Religion* vermittelt wird. Zugleich machte es die Chancen deutlich, die in der prinzipiellen Trennung von Kirche und Staat liegen.
Wie das Studium mehrerer Fächer die Studierenden in ihrer theologischen Identität als Religionslehrerin und Religionslehrer prägt, so wirkt das theologische Selbstverständnis auf die Durchführung des Studiums in den übrigen Fächern ein. Einstellungen, die Studierende innerhalb ihres Theologiestudiums entwickeln, finden ihren Niederschlag im Umgang mit den Schülerinnen und Schülern. Lehrende, die ihre nicht-theologischen Fächer vor dem Hintergrund eines Theologiestudiums lehren, besitzen einen theologisch geschulten Blick. Er lässt sie Schülerinnen und Schüler in ihren Möglichkeiten und Grenzen sehen, ist sensibel für die Balance zwischen Fördern und Fordern und besitzt ein Augenmerk für Gerechtigkeit und Fairness.
Am Ende ihres Studiums verlassen Lehramtsstudierende mit dem Fach *Theologie* die Universität als Persönlichkeiten, die eine biografische Integrationsleistung vollbracht haben. In jeder Person ist Neues gewachsen, das anderes und mehr ist als die Zusammenführung heterogener Studieninhalte. Diesen Mehrwert möchten die nachstehenden Beiträge veranschaulichen.

1. Motivation für das Theologiestudium

Theologie als Lehramtsstudium veraltet? – Warum die Motivationen der Studierenden immer noch aktuell sind

Merle Neumeier/Laura Stöppler

Einführung

„Was mache ich ab dem nächsten Jahr?“ – Eine Frage, die sich jedes Jahr viele junge Menschen stellen. Es gibt viele verschiedene Möglichkeiten, wie es nach der Schule, nach der Ausbildung, nach einem Studium oder nach ein paar Jahren im Beruf weitergehen kann. Einige dieser jungen Menschen entscheiden sich für ein Lehramtsstudium. Aber aus welchen Motivationen beginnen Studierende ein Lehramtsstudium mit dem Fach Theologie? Dieser Frage soll die vorliegende Arbeit nachgehen.

Ziel des Beitrags ist eine Zusammenschau dreier Studien herauszuarbeiten. Für dieses Anliegen werden die Studien „Warum studierst du Theologie? Eine Untersuchung zur Motivation von Erstsemestern“ von Maximilian Baden (2021), „Wer studiert heute Theologie? Studienbeweggründe und Studienverläufe bei Theologiestudierenden. Eine Langzeitstudie“ von Theodor Wolfram Köhler und Bernard Schwaiger (1996) sowie „Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen“ von Christhard Lück (2012) betrachtet. Diese Studien befassen sich mit den Motivationen für die Theologie als Lehramtsstudium. Die Studienergebnisse sollen anschließend mit Motivationsschreiben aus dem Seminar „Forschungskolloquium: Theologie als Lehramtsstudium“ in Beziehung gesetzt werden. Abschließend wird ein Fazit gezogen.

Relevante Studien

Studie 1

Die erste Studie stammt von Maximilian Baden aus dem Jahr 2021 und trägt den Titel „Warum studierst Du Theologie? Eine Untersuchung zur Motivation von Erstsemestern“. Ziel der Studie ist es, eine empirische Datenbasis zu schaffen. Als Grundlage wurde ein quantitativer Forschungsansatz gewählt und die Studierenden wurden mit einem Fragebogen hinsichtlich ihrer Studienmotivation befragt (vgl. Baden, 2021, 27).

Der Forschungsprozess ereignete sich in drei Phasen. Die erste Phase wird als explorative Phase bezeichnet. Es wurden das Vorgehen geplant, der Forschungsstand festgelegt, theoretische Überlegungen gemacht und erste empirische Erkenntnisse gesammelt. In der zweiten Phase erfolgten zwei große Erhebungen an 25 deutschsprachigen Standorten. Studierende im ersten Semester wurden hinsichtlich ihrer Studienmotivation befragt. Abschließend erfolgte in der dritten Phase die Analyse und Interpretation der Daten (vgl. ebd., 28).

Die Stichprobe der Erhebung umfasste nur Studienanfängerinnen und Studienanfänger, da die ursprüngliche Studienmotivation oft mit der weiterführenden Motivation nicht mehr übereinstimmt. Außerdem wurden nur Theologiestudierende befragt, die durch ihr Studium die Möglichkeit erhalten, später als Pfarrerin oder Pfarrer zu arbeiten, weshalb Lehramtsstudierende mit dem Fach Religion nicht befragt wurden (vgl. ebd., 32). Dennoch wird die Studie in die vorliegende Arbeit miteinbezogen, da sie die grundlegenden Motivationen für die Wissenschaft der Theologie repräsentiert und die Studienlage zur Motivationsforschung im Bereich Theologie als Lehramtsstudium sehr gering ist. Die erste Erhebung ereignete sich im Wintersemester 2016/2017 an 25 evangelisch-theologischen Fakultäten. Die zweite Erhebung erfolgte im Wintersemester 2017/2018 an 22 Fakultäten (vgl. ebd., 33). Die Fragebögen wurden hierzu an Leitende von Einführungsseminaren bzw. Einführungsveranstaltungen ausgegeben. Die Studierenden erhielten die Möglichkeit, die Fra-

gebögen direkt in der Veranstaltung auszufüllen oder mit nach Hause zu nehmen (vgl. ebd., 34). Insgesamt wirkten 595 Studierende an der Befragung mit. 307 Studierende nahmen an der ersten Erhebung und 288 an der zweiten Erhebung teil (vgl. ebd., 108).

Die empirischen Daten aus den Fragebögen lassen sich übergeordnet in fünf Items einteilen. Das erste Item ist das kognitive Interesse. Dazu wurden zwei Unterfragen formuliert. Auf einer Skala zwischen 1 und 5 mussten die Studierenden angeben, wie wahrscheinlich eine Aussage zutrifft bzw. nicht zutrifft. Die 1 entspricht der Angabe „nicht häufig/wahrscheinlich“ und die 5 der Angabe „sehr häufig/wahrscheinlich“ (vgl. ebd., 135).

Zur Frage „Wie sehr interessierst du dich dafür, mehr über religiöse Fragen zu erfahren?“ gaben die Studierenden eine Wahrscheinlichkeit von $\bar{X}$= 4,69 an. Das bedeutet, dass das Interesse an der Beantwortung religiöser Fragen sehr hoch ist. In der zweiten Frage sollten die Studierenden einschätzen, wie häufig sie über religiöse Fragen nachdenken. Auch hier scheint das Interesse hoch zu sein, denn der Mittelwert der Angaben liegt bei $\bar{X}$= 4,22. Die nächsten beiden Fragen wurden zu den religiösen Überzeugungen gestellt. Die Studierenden gaben in einem Durchschnitt von $\bar{X}$= 4,55 an, dass Gott ihrer Ansicht nach existiert. Bei der Frage nach der Wahrscheinlichkeit auf ein Leben nach dem Tod wurde eine Häufigkeit von $\bar{X}$= 4,37 angegeben (vgl. a.a.O.).

Für die Wichtigkeit des persönlichen Gebets wurde ein Wert von $\bar{X}$= 3,99 ermittelt und für die Häufigkeit des Gebets ein Wert von $\bar{X}$= 3,49. Danach folgten Fragen zum Gottesdienst. In der ersten Frage wurde nach der Wichtigkeit der Teilnahme im Gottesdienst gefragt. Der Mittelwert dieser Frage liegt bei $\bar{X}$= 3,65. Danach wurde gefragt, wie häufig die Studierenden am Gottesdienst teilnehmen. Für diese Frage wurde ein Mittelwert von $\bar{X}$= 3,32 ermittelt. Auffällig ist, dass der Mittelwert von bei $\bar{X}$= 3,32 im Vergleich zum vorherigen Wert geringer ist. Als letztes Item wurden die religiösen Erfahrungen aufgeführt. Für Situationen, in denen die Studierenden die Mitteilung Gottes fühlen,

wurde ein Wert von $\overline{X}$= 3,32 ermittelt. Für Situationen, in denen die Studierenden das Gefühl haben, dass Gott konkret eingreift, wurde ein Mittelwert von 3,22 gebildet (vgl. a.a.O.).

Für diesen ersten Abschnitt der Befragung lässt sich zusammenfassen, dass die Studienmotivationen besonders aus den kognitiven Interessen und religiösen Ideologien resultieren. Besonders die individuellen Fragen in Bezug auf die eigene Religion motivieren zur Aufnahme eines Theologiestudiums. Häufig beeinflussen die Interessen die spätere Berufs- bzw. Studienwahl, weshalb Fragen zur eigenen Person gestellt wurden.

Es gaben 76% der Studierenden an, über ein soziales Interesse zu verfügen (vgl. Baden, 2021, 162). Demnach kann festgehalten werden, dass die Studienmotivation häufig aus dem sozialorientierten Interesse entspringt. Die Studierenden möchten sich gerne für andere Menschen einsetzen, sich mit ihren Problemen auseinandersetzen, zuhören, beraten und Kontakte knüpfen (vgl. ebd., 164). Außerdem besteht die Motivation auch aus dem wissenschaftlichen Interesse und dem leitenden oder kreativen Handeln (vgl. ebd., 171).

Auch die eigene Situation ist wichtig. Deshalb wurden die individuellen Situationen der Studierenden über die Teilgebiete familiärer Hintergrund, schulische Vorbildung, Kontakt zur Kirche, Vorbild Pfarrperson, Reaktionen des Umfelds und Informationssuche untersucht. Es gaben 36,9% der Studierenden an, aus einem Nicht-Akademiker-Haushalt zu kommen, während 62,9% aus einem Akademiker-Haushalt stammen (vgl. ebd., 180). Außerdem wurde nach möglichen religiösen Berufen innerhalb der Familie gefragt. 43% der Befragten gaben an, jemanden innerhalb der Familie zu haben, die bzw. der einen religiösen Berufs ausübt. Von diesen Personen waren die meisten Pfarrerinnen, Pfarrer sowie Religionslehrerinnen oder Religionslehrer (vgl. ebd.,182).

Anschließend wurden die Studierenden zu ihrer schulischen Vorbildung befragt. 10% gaben an, dass sie in den letzten drei Schuljahren nur teilweise den Religionsunterricht besucht haben. Durchgängig anwesend waren 33,4%

und 43,2% haben ihre Abiturprüfung im Fach Religion absolviert. 13,3% gaben an, dass sie gar keinen Religionsunterricht besuchten (vgl. ebd., 185).

Anschließend wurden die Studierenden zu ihrem Kontakt zur Kirche befragt. Demnach haben die meisten Studierenden Kontakt zur Kirche über die Jugendarbeit. Andere Kontakte erfolgten über die Konfirmandenarbeit, Gottesdienste, Predigten, ehrenamtliche Tätigkeiten oder eine Arbeit als Teamerin bzw. Teamer. Als Vorbild für ihren Berufswunsch gaben 32,8% der Befragten ihre Pfarrerin bzw. ihren Pfarrer an. 6,4% gaben an, dass ihre Lehrkraft als Vorbild fungierte (vgl. Baden, 2021, 202).

Auch die Reaktionen aus dem Umfeld wurden thematisiert. Die Resonanzen der Eltern, Freundinnen und Freunden waren positiv. Auch Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Kolleginnen und Kollegen reagierten befriedigend bis positiv. Die Reaktionen von Pfarrerinnen und Pfarrern sowie Lehrerinnen und Lehrern waren sehr positiv. Insgesamt reagierte das Umfeld positiv auf den Berufs- bzw. Studienwunsch (vgl. ebd., 215).

Des Weiteren wurden die Studierenden zu ihrem beruflichen Werdegang vor dem Studium befragt. 67% der Studierenden nahmen nicht direkt nach ihrem Schulabschluss das Theologiestudium auf. 39% waren zuvor im Ausland, 34,3% absolvierten ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer religiösen Einrichtung, 29,1% schlossen eine Ausbildung ab, 26,3% studierten etwas anderes, 24,8% arbeiteten und 17% absolvierten ebenfalls ein Freiwilliges Soziales Jahr, jedoch nicht in einer religiösen Einrichtung (vgl. ebd., 218).

Nachdem das Interesse für ein Theologiestudium geweckt war, informierten sich die Studierenden ungefähr ein halbes Jahr vor dem Studienbeginn über einen Flyer und über Homepages. Die meisten Studierenden (80,8%) holten sich vorab auch bei einer Pfarrerin bzw. bei einem Pfarrer Auskünfte ein. 37% befragten aber auch ihre Religionslehrerin bzw. ihren Religionslehrer und 67,2% informierten sich bei Theologiestudierenden (vgl. ebd., 226).

Nachdem die Studierenden zu ihrem beruflichen Werdegang befragt wurden, folgten Fragen zu den Freuden im Studium. Die Mehrheit der Studierenden gab an, sich besonders auf die aktuellen Fragen des christlichen Glaubens

und die Thematisierung ihres persönlichen Glaubens zu freuen. Weiter äußerten sie, sich auf die Arbeit mit der Bibel und über die philosophischen Grundfragen sowie sich über die Verknüpfung mit den gesellschaftlichen Zusammenhängen zu freuen. Außerdem wurden die Freude an der geschichtlichen Entstehung und Entwicklung des Christentums, die gegenwärtige Situation der Kirche, die Freude an einem geisteswissenschaftlichen Fach, an anderen Religionen und die Freude bezüglich Fragen sowie Inhalten anderer Studiengänge genannt (vgl. Baden, 2021, 248). In diesem Zusammenhang gaben die Studierenden an, sich sehr darauf zu freuen, sich sozial und ethisch zu engagieren. Etwas abgeschwächt freuten sie sich auf ein freies Studentenleben und eine Intensive Auslebung ihres Glaubens. Das wissenschaftliche Arbeiten stellt für sie im Vergleich eher einen mittelmäßigen Anreiz dar (vgl. ebd., 250).

Wenn nun die Interessen mit den Freuden und Anreizen verknüpft werden, lässt sich erneut feststellen, dass das Interesse, sich sozial und ethisch zu engagieren, besonders hoch ist. Zudem besteht ein großes Interesse, den eigenen Glauben sowie aktuelle Glaubensfragen zu thematisieren (vgl. ebd., 264f.). Zusammenfassend lässt sich für diese Studie festhalten, dass sich die meisten Studierenden aus sozialen Motivationen für ein Theologiestudium entscheiden. Diese Entscheidung wird häufig positiv durch das individuelle Umfeld verstärkt. Außerdem haben viele Studierende bereits vor dem Studium ein Freiwilliges Soziales Jahr in einer religiösen Einrichtung absolviert, welches sich ebenfalls positiv auf die Berufswahl auswirken kann.

Studie 2

Die zweite Studie, „Wer studiert heute Theologie? Studienbeweggründe und Studienverläufe bei Theologiestudierenden?“ von Theodor W. Köhler und Bernard Schwaiger, wurde im Jahr 1996 publiziert. Die Studie ist eine Langzeitstudie und wurde an der Universität Salzburg durchgeführt. Katholische

Studierende wurden zu Beginn ihres Studiums befragt. Im Mittelpunkt der Befragung standen die Studienbeweggründe und Motivationen von Theologiestudierenden (vgl. Köhler/Schwaiger, 1996, 20). Weitere Forschungsziele waren die systematische Datenerhebung der sozialen Merkmale der Studierenden (Alter, Geschlecht, Schulbildung, soziale Herkunft) sowie die Einstellungen gegenüber Gott, dem Glauben, der Kirche, der Theologie und der Wissenschaft. Zusätzlich wurde die gleiche Kohorte am Ende ihres vierten Semesters erneut befragt. Dieses Mal mussten sie Angaben zum Studienverlauf und den Berufsvorstellungen machen. Ebenfalls sollten sie sich bezüglich ihrer Einstellungen gegenüber Gott, dem Glauben, der Kirche und der Theologie und der Wissenschaft äußern. Dadurch konnte untersucht werden, ob sich die Motivationen bzw. die Beweggründe für ein Studium veränderten (vgl. Köhler/Schwaiger, 1996, 27). Zudem verglichen die Forscherinnen und Forscher die Angaben aus den Befragungen mit den Angaben von Studierenden aus dem Psychologiestudium sowie dem Jurastudium. Diese Angaben werden nicht thematisiert, da sie für die vorliegende Arbeit nicht relevant sind.

Die Befragung der einzelnen Kohorten erfolgte in zwei Erhebungen. Die erste Erhebung war eine jährlich wiederholte Erhebung von den Sozialdaten, Studienbeweggründen, Einstellungen zu Gott, Glaube, Kirche, Theologie und Wissenschaft der neuen Theologiestudierenden. Die zweite Erhebung erfolgte bei derselben Kohorte nach dem vierten Semester. Diese blickte auf ihre Studienbeweggründe, den bisherigen Studienverlauf und zu ihren Einstellungen zu Gott, Glaube, Kirche, Theologie und Wissenschaft zurück (vgl. ebd., 28).

Für die Befragungen wurde ein Fragebogen entwickelt. Dazu wurden Vorschläge der Studienkommission der Universität Salzburg und die der Forscherinnen sowie Forscher mitaufgenommen (vgl. ebd., 31). Der erste Teil des Fragebogens umfasst 51 Items zu den Studienbeweggründen. In der nachfolgenden Tabelle werden die Hauptkategorien des Fragebogens mit der Anzahl der dazugehörigen Items dargestellt.

Tabelle 1 Hauptkategorien der Befragung des ersten Semesters und die dazugehörigen Items

Hauptkategorien	Anzahl der Items
Impulse seitens des Elternhauses	3
Rolle der Erziehung in einem Internat	3
Rolle des Einflusses von Priestern	4
Rolle des Religionsunterrichts/Lehrers	3
Wunsch nach Lebensorientierung	4
Wunsch nach vertiefter Verwirklichung des Glaubens	4
Interesse an der Theologie als Wissenschaft	4
Wunsch nach Unterweisung in seelischer Praxis	4
Wunsch nach Mitarbeit in der Kirche	5
Rolle von Berufsvorstellungen	1
Rolle von Berufung, Büchern, Andersgläubigen	4
Rolle von Vorteilsgesichtspunkten	5
Rolle von Zufall und Verlegenheitsgesichtspunkten	5

(Eigene Darstellung nach Köhler/Schwaiger, 1996, 33)

Die Fragebögen für die Theologiestudierenden aus dem vierten Semester beinhalten vier Vorfragen zu den Personaldaten und 35 Items im Hauptteil, die sich vor allem auch auf rückblickende Angaben beziehen. Die Hauptkategorien des Fragebogens sowie deren Anzahl an Items werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 2 Hauptkategorien der Befragung des ersten Semesters und die dazugehörigen Items

Hauptkategorien	Anzahl der Items
Rückblickende Angaben über das Hauptmotiv zur Studienwahl und zur Beurteilung der Studienwahl	3
Seinerzeitige und derzeitige Berufsvorstellungen	2
Äußerer Studienverlauf, Studienerfahrungen, beabsichtigter Studienwechsel/-abbruch	9
Persönliche Anfangsschwierigkeiten	3
Studienzufriedenheit im engeren Sinn	5
Intrinsische Motivation	5
Misserfolgsängstlichkeit	3
Rückwirkungen des Theologiestudiums auf die persönliche religiöse Erfahrung/Praxis	4
Wunsch nach Mitarbeit in der Kirche	5
Rolle von Berufsvorstellungen	1
Rolle von Berufung, Büchern, Andersgläubigen	4
Rolle von Vorteilsgesichtspunkten	5
Rolle von Zufall und Verlegenheitsgesichtspunkten	5

(Eigene Darstellung nach Köhler/Schwaiger, 1996, 48f.)

Neben den dargestellten Hauptkategorien wurden Fragen aus dem Fragebogen des Erstsemesters übernommen. Die Befragungen wurden in Voruntersuchungen und Hauptuntersuchungen durchgeführt. Insgesamt wurden 630 Studierende aus dem ersten Semester und 363 Studierende aus dem vierten Semester befragt. Die Voruntersuchungen starteten im Wintersemester 1980/1981 mit 82 Studierenden. Die zweite Voruntersuchung fand ein Jahr später, im Wintersemester 1981/1982 (n= 68), statt und die letzte Vorunter-

suchung wurde im Wintersemester 1982/1983 (n= 79) durchgeführt (vgl. Köhler/Schwaiger, 1996, 61). Die Voruntersuchungen des vierten Semesters begannen mit 52 Studierenden im Sommersemester 1982. Weitere Voruntersuchungen wurden in den Sommersemestern 1983 (n=43) und 1984 (n=43) durchgeführt.

Die Hauptuntersuchungen für das erste Semester begannen im Wintersemester 1983/1984 mit 66 Studierenden. Weitere Hauptuntersuchungen folgten in den nachfolgenden fünf Wintersemestern. Die Hauptuntersuchungen für das vierte Semester begannen im Sommersemester 1985 mit 48 Studierenden. Die letzte Hauptuntersuchung wurde für die Viertsemester im Sommersemester 1989 durchgeführt. Außerdem erfolgten ab dem Wintersemester 1987/1988 bis zum Sommersemester 1990 Vergleiche zwischen den Erst- und Viertsemestern der Theologie mit den Erstsemestern Psychologie und Jura (vgl. a.a.O.).

Während den Befragungen lag der Altersdurchschnitt der Studierenden aus dem ersten Semester Theologie bei 21,24 Jahren. 67% der Studierenden waren männlich und 33% weiblich. Im vierten Semester konnten dann 63% der bereits befragten Studierenden erneut befragt werden. Der Altersdurchschnitt lag bei 23,19 Jahren. Ca. 67% waren männlich und 33% weiblich. Um möglichst viele Studierende zu erreichen, wurden die Erhebungen in den gut besuchten Lehrveranstaltungen zur Fundamentalexegese durchgeführt. Für die Erhebungen im ersten Semester wurden die verpflichtenden Seminare zur Einführung in das wissenschaftliche philosophisch-theologische Arbeiten genutzt. Die Befragungen dauerten ungefähr 20 Minuten und waren freiwillig sowie anonym (vgl. ebd., 63ff.).

Ergebnisse Theologiestudierende im ersten Semester

In der Studie wurden die Theologiestudierenden in den meisten Fragen in drei Gruppen eingeteilt. Die Laientheologinnen, die Laientheologen[1] und die Priesteramtskandidaten. In der vorliegenden Arbeit findet diese Unterscheidung keine Berücksichtigung, da der Fokus auf den Motivationen der Lehramtsstudierenden liegt, sodass die zuvor genannte Gruppeneinteilung keinen Mehrwert bietet.

Die ersten Fragen richteten sich an persönliche Daten der Befragten. Demnach gab mehr als die Hälfte der Befragten an, dass sie aus Orten stammen, in denen weniger als 5000 Menschen leben (vgl. Köhler/Schwaiger, 1996, 69). Des Weiteren wurden die Studierenden nach den Berufen ihrer Eltern befragt. Ein Viertel der Studierenden bekundete, dass ihre Väter Beamte oder Angestellte sind. 75% der Befragten gaben an, dass ihre Mütter Hausfrauen sind und sie aus Mehrkind-Familien stammen (vgl. ebd., 76ff.).

Des Weiteren teilte der Großteil der Studierenden mit, ein humanistisches Gymnasium besucht zu haben (vgl. ebd., 77ff.). Während der Schulzeit wohnten 64% der Studierenden bei ihren Eltern (vgl. ebd., 81). Während ihrer Schulzeit legten 39% der Studierenden eine Zusatzprüfung in Griechisch ab. Von den Studierenden hatten 6% Lateinunterricht in der Schule und 15% absolvierten Prüfungen in Griechisch und Latein an der Universität (vgl. ebd., 82ff.).

Im Hauptteil der Befragung wurden die Studienbeweggründe untersucht. Dafür wurde unter anderem folgende offene Frage gestellt: „Was sehen Sie als Ihr Hauptmotiv für die Wahl des Theologiestudiums an?“ (Köhler/Schwaiger, 1996, 86). Auf diese Frage antworteten 24% der Studierenden, dass ihr Hauptmotiv für das Studium die Klärung von Lebens- und Glaubensfragen für sich und andere darstellt. Als zweites Hauptmotiv nannten 23% ein Interesse an der Theologie als Wissenschaft. Danach folgten der Wunsch nach Glaubensvollzug im und durch das Studium (16%), das Motiv Priester zu werden (16%), der Wunsch auf die Mitarbeit in der Kirche (7%), der Motivbereich der

[1] Unter Laientheologinnen und -theologen sind Personen zu verstehen, die ein theologisches Studium absolviert haben, aber keine Klerikerinnen oder Kleriker sind.

Berufung (4%) und die Berufung, Religionslehrerin bzw. Religionslehrer zu werden (3%) (vgl. ebd., 86f.).

Neben dieser offenen Frage wurden auch geschlossene Fragen gestellt, bei denen die Studierenden Angaben machten, ob ihnen eine Aussage gar nicht, kaum, ziemlich oder sehr zusagt. Die ersten Fragen bezogen sich auf den Einfluss von Dritten. Hier konnte festgestellt werden, dass das Elternhaus, die Erziehung in einem Internat, die Lehrerinnen, Lehrer sowie Priester kaum einen Einfluss auf die Studienwahl nahmen (vgl. Köhler/Schwaiger, 1996, 90).

Danach folgten Fragen zu den Zielvorstellungen bzw. Motiven. Demnach erlangte das Motiv „Interesse an der Theologie als Wissenschaft“ eine sehr hohe Zustimmung bei den Studierenden (vgl. ebd., 108). Als weiterer wichtiger Beweggrund für ein Studium wurde die Mitarbeit in der Kirche genannt (vgl. ebd. 111). Der Grund „Unterweisung in seelsorglicher Praxis“ wurde lediglich von 0,4% als Hauptgrund genannt. Dennoch wurde diesem Motiv im Allgemeinen eine bedeutsame Stellung zugesprochen (vgl. ebd., 113).

Das Motiv „Klärung von Fragen der Lebens- und Glaubensorientierung für mich und andere“, wurde von 24% als Hauptmotiv genannt. Dies wurde jedoch nicht von allen Studierenden so empfunden. Während der Befragung kam es zu starken Schwankungen zwischen sehr zutreffend und gar nicht zutreffend (vgl. ebd., 114f.).

Bei der Frage nach dem Berufswunsch wurde am häufigsten der Beruf des Priesters genannt, danach folgte der Beruf der Religionslehrerin bzw. des Religionslehrers sowie die Arbeit mit Jugendlichen. Demnach ist nicht nur ein Berufswunsch für das Studium relevant, sondern mehrere (vgl. ebd., 117).

Danach wurden die Studierenden nach der Rolle von Zufall und Verlegenheitsgesichtspunkten sowie der Rolle von Vorteilsgesichtspunkten befragt. Die Studierenden gaben an, dass beides keine Motive für ihr Studium sind (vgl. ebd., 121ff.). Anschließend erfolgte eine Analyse von Einzelitems, die nicht zu den bereits genannten Oberthemen zugeordnet werden können. Hierbei gaben einige Studierende als Studienmotivation an, die „Sache Jesu“

vorantreiben zu wollen (vgl. ebd., 126). Außerdem wollen sich einige bewusst in den Dienst der Kirche stellen, da diese von vielen Menschen mittlerweile abgelehnt wird. Die theologischen Bücher wurden jedoch nur als eine mäßige Studienmotivation angegeben. Einige Studierende empfanden ihre theologische Ausbildung als wichtig für den Austausch mit Anderen. Am Ende der Untersuchung wurden die Studierenden gefragt, ob sie sich für das Studium entschieden haben, um vom Wehrdienst freigestellt zu werden. Dies verneinten die Studierenden (vgl. Köhler/Schwaiger, 1996, 127).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Entscheidung der Studierenden kaum von Dritten beeinflusst wurde. Als Hauptstudienbeweggründe nennen die Studierenden besonders den Wunsch nach der Klärung von Fragen der Lebens- und Glaubensorientierung für sich selbst und andere, weshalb wahrscheinlich die meisten Studierenden nach ihrem Studium eine Laufbahn als Priester anstreben. Als ein weiteres Hauptinteresse wird das Interesse an der Theologie als Wissenschaft genannt.

Ergebnisse Theologiestudierende im vierten Semester

Wie bereits bei den Erstsemestern besteht auch diese Kohorte zu zwei Dritteln aus männlichen und zu einem Drittel aus weiblichen Studierenden. Zu Beginn wurden die Studierenden nach dem ursprünglichen Motiv für ihr Theologiestudium befragt. Auf diese Frage nannten 27% der Studierenden ein Klärungsmotiv. Ebenfalls nannten 25% das Motiv, Priester werden zu wollen. 16% haben ein wissenschaftliches Interesse, 8% nannten das Motiv des Glaubensvollzuges, 6% die Mitarbeit in der Kirche und 4% den Wunsch Religionslehrerin bzw. Religionslehrer werden zu wollen. Rückblickend sind die Motive für das Studium meist gleichgeblieben. Das Motiv, Priester zu werden, wurde jedoch häufiger genannt (vgl. ebd., 135f.).

Danach wurden die Studierenden nach ihrem bisherigen und künftigen Studienverlauf befragt. Insgesamt ist der Rückblick auf das Studium und dessen Verlauf positiv. Zudem wurde auch eine positive Wirkung auf die persönlichen religiösen Erfahrungen genannt. Außerdem sagten die Studierenden aus,

dass ihre Studienerwartungen erfüllt wurden (vgl. ebd., 140ff.). Die Studierenden empfahlen ihr Studium weiter, da sie viele positive Erfahrungen sammeln konnten (vgl. ebd., 143f.).

Im Verlauf der Befragung gaben die Studierenden an, dass sie keine nennenswerten Schwierigkeiten bei der Trennung von wichtigen Bezugspersonen hatten und dass ihre derzeitigen sowie die damalige Berufsvorstellungen fast identisch geblieben sind (vgl. Köhler/Schwaiger, 1996, 146ff.).

Abschließend wurden weitere Fragen zum Studium gestellt. Demnach machten 96% der Studierenden die Aussage, dass sie es nicht beabsichtigen, ihr Studium zu wechseln oder abzubrechen. 4% erwogen einen Studienwechsel oder -abbruch (vgl. ebd., 149). Das Studium wurde aber insgesamt als interessant empfunden und bot kaum höhere Anforderungen als erwartet, weshalb die Prüfungsangst mäßig war (vgl. ebd., 150f.).

Für diese Studie kann abschließend gesagt werden, dass die Studienmotivationen in den Semestern fast identisch geblieben sind. Auch im vierten Semester ist ein Klärungsmotiv von Fragen der Lebens- und Glaubensorientierung für sich selbst und andere sowie das Interesse an der Theologie als Wissenschaft immer noch aktuell.

Studie 3

Die dritte Studie, die für diese Arbeit ausgewählt wurde, stammt von Christhard Lück aus dem Jahr 2012 und trägt den Titel „Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen“.

Im Fokus der Studie standen die Studienmotive, -erwartungen und -belastungen sowie religionsdidaktische Ziele von Theologiestudierenden (vgl. Lück, 2012, 13). Im Vergleich zu den beiden vorherigen Studien befragte Lück auch Studierende, die die Theologie als Lehramtsstudium wählten. Es wurden aber nicht nur Theologiestudierende mit dem Berufswunsch Religionslehrerin bzw.

Religionslehrer befragt, sondern auch andere Theologiestudierende. Dennoch lag der Fokus auf den Lehramtsstudierenden (vgl. ebd., 25).

Für die Befragung wurde ein quantitativer Forschungsansatz gewählt. Es wurde ein Fragebogen entwickelt, der bundesweit an 16 Universitäten ausgegeben wurde (vgl. ebd., 26). Die Daten wurden in evangelischen und katholischen Seminaren erhoben. Dazu standen den Studierenden 30 bis 40 Minuten Zeit zur Verfügung. Sie konnten den Fragebogen aber auch zu Hause bearbeiten (vgl. Lück, 2012, 29).

Der Fragebogen umfasste 14 Seiten mit 312 Items. Die Fragen waren sowohl geschlossen als auch offen gestellt. Einige Fragen bezogen sich auf das Studium, auf die Beurteilung, Zufriedenheit, Bedingungen und Belastungen. Andere Fragen richten sich an die Motivation, Lernstrategien, Verhaltensweisen und Umstände der Studierenden. Es wurden aber auch personale Merkmale, wie beispielsweise das Alter oder Geschlecht erhoben (vgl. ebd., 22f.).

Die Haupterhebung wurde 2009 durchgeführt. Insgesamt nahmen 1603 Studierende an der Befragung teil (vgl. ebd., 28). Mithilfe der ersten Fragen wurden die personalen und studienspezifischen Merkmale erhoben. Demnach gaben die meisten Studierenden an, dass sie zwischen 21 und 24 Jahre alt sind. 79% der befragten Studierenden waren weiblich und 21% männlich. Als Konfession wurden am häufigsten römisch-katholisch (43,9%) und evangelisch (49,3%) angegeben. Die meisten Studierenden gaben außerdem an, sich im fünften oder sechsten Semester zu befinden (vgl. ebd., 31ff.).

Am häufigsten war bei der Befragung das Lehramt mit 54% vertreten. Danach kamen Studierende aus dem Bachelor (36,6%) und Master (3,3%). 90,3% gaben den Berufswunsch an, Religionslehrerin bzw. Religionslehrer werden zu wollen. 9,7% möchten eine Tätigkeit an einer Hochschule aufnehmen und 3,6% streben eine Laufbahn als Pfarrerin, Pfarrer oder Priester an (vgl. ebd., 35).

Bei den angestrebten Schulformen zählte die Grundschule mit 36,6% zu dem am häufigsten genannten Lehramt. Danach folgten das Gymnasium mit

36,3%, die Realschule mit 22,8%, die Gesamtschule mit 20,3%, die Hauptschule mit 17%, die Berufsschule mit 8,1% und die Förderschule mit 5,5%. Außerdem gaben die Befragten an, bereits eigene Unterrichtserfahrungen im Religionsunterricht, Kindergottesdienst, Konfirmations- oder Kommunionsunterricht sowie auch in der Christenlehre gesammelt zu haben (vgl. ebd., 35f.).

Studienzufriedenheit

Im Gesamten sind die Studierenden eher bis sehr zufrieden mit ihrem Studium. 12,7% gaben an, dass sie mit ihrem Studium maximal zufrieden sind. 48,5% sind zufrieden, 27,5% sind eher zufrieden und 11,4% sind eher unzufrieden sowie 0,3% unzufrieden (vgl. Lück, 2012, 42).

92,4% der Studierenden gaben an, dass sie sich nochmal für ihr Theologiestudium entscheiden würden. Des Weiteren bekundeten 91,2%, dass ihnen das Studium Freude bereitet und 86,9% es interessant finden. Dennoch wünschen sich 88,6% bessere Studienbedingungen und 3,1% überlegen, ihr Studium abzubrechen (vgl. ebd., 45).

Bewertung des Studiums

Die Mehrheit der Studierenden beschrieb ihr Studium als wissenschaftlich (93,8%) und anspruchsvoll (95,6%). Des Weiteren bezeichneten sie es als hilfreich (87,8%), kritisch (84,4%) und persönlich (80,6%) sowie spannend (79,8%) (vgl. ebd., 51). Als weitere Bewertungsmerkmale wurden ein besonders guter Kontakt zu den Kommilitoninnen und Kommilitonen sowie die gute Beziehung zwischen den Studierenden und den Lehrenden genannt (vgl. ebd., 52).

Die Studierenden wurden befragt, welches weitere Fach sie zusätzlich zur Theologie studieren, da das Lehramtsstudium mindestens zwei Unterrichtsfächer beinhaltet. Es stellte sich heraus, dass die meisten die Theologie mit Germanistik (n=496) oder Mathematik (n=220) kombinieren. Häufig wurden

noch die Fächer Anglistik (n=144) und Geschichte (n=111) genannt. Am wenigsten wurden Fächer wie Chemie (n=16), Physik (n=9) und Pflege und Gesundheit (n=8) genannt. Die Kombination Theologie und Politik wurde jedoch nur siebenmal angegeben (vgl. ebd., 58).

Studienmotive und Studienmotivationen

Die Studierenden gaben an, dass sie mit ihrer Studienwahl sicher sind und dass die gegenwärtige Motivation für das Theologiestudium mit einer Zustimmung von 89,5% sehr hoch ist (vgl. Lück, 2012, 66f.). Des Weiteren wurden die Studierenden nach ihren Motiven für die Studienwahl befragt. Die größte Zustimmung erhielt das Motiv „Ich studiere Theologie, um Kindern und Jugendlichen Werte zu vermitteln". Auch große Zustimmungen erhielten die Motive „Ich studiere Theologie, weil ich den Glauben weitergeben möchte" sowie „[…], weil ich mit Kindern/Jugendlichen arbeiten möchte".

Die Motive mit den höchsten Zustimmungen sowie einige Motive mit sehr niedrigen Zustimmungen werden in der nachfolgenden Tabelle dargestellt.

Tabelle 3: Motive der Studienwahl.

Motiv	Zustimmung (in %)
Ich studiere Theologie, um Kindern und Jugendlichen Werte zu vermitteln.	94,9
Weil ich mit Kindern/Jugendlichen arbeiten möchte	93,7
Weil ich Schüler*innen moralisch und sozial stärken möchte	93,9
Weil Religion ein sehr vielseitiges Fach ist	93,1
Um mein Wissen auf dem Gebiet der Religion zu erweitern	93,4
Weil ich mich schon immer für theologische Fragen interessierte	81,7

Weil ich Schüler*innen den christlichen Glauben näher bringen möchte	85
Weil Kinder und Jugendliche gerade heute Religion brauchen	82,9
Weil ich den Glauben weitergeben will	78,5
Weil das Fach Religion mehr Möglichkeiten als andere Schulfächer bietet	76,1
Weil ich Schüler*innen helfen will	79,8
Weil ich an der Theologie als Wissenschaft Interesse habe	71,8
Um zu mehr Klarheit in Glaubensfragen zu gelangen	70,7
Um meinen eigenen Glauben zu vertiefen	71,6
Weil sich dieses Studienfach deutlich von anderen Studienfächern unterscheidet	66,8
Weil ich einen besseren Unterricht erteilen möchte als meine Religionslehrer/innen	59,4
Aus Zufall	12,5
Weil bereits meine Mutter/mein Vater Theologie studiert hat/haben	7,6
Weil die Studienanforderungen hier nicht so hoch sind	5,7

(Eigene Darstellung nach Lück, 2012, 69ff.)

Es kann festgehalten werden, dass die höchste Motivation der Studierenden die spätere Arbeit mit Kindern und Jugendlichen ist. Es motiviert der moralische und soziale Einfluss, den sie auf die Kinder und Jugendliche ausüben können. Sie möchten mit den Schüler*innen lernen, diese begleiten und unterstützen (vgl. ebd., 66f.). Als Grundlage dient jedoch der eigene christliche Glaube, der vertieft und weitergegeben soll.

Studienerwartungen

Die Studierenden erwarten von ihrem Studium, dass sie die Vermittlung von religiösen Themen erwerben (94,6%). Außerdem erhofften sie sich von ihrem Studium, dass sie methodische Hilfen für den Unterricht erlernen (94,8%), einen erfolgreichen Abschluss erlangen (95,1%) und ihre theologischen Grundfragen klären (97%). Das Erlernen der seelsorgerlichen Begleitung, das Finden des eigenen Glaubens, die Vertiefung der eigenen Kirchenbindung sowie die Vertiefung von alten Sprachen erhielten deutlich geringere Zustimmungen (vgl. Lück, 2012, 92f.).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Studierenden ein großes Interesse daran haben, praktische Methoden für ihren späteren Unterricht zu erlernen. Glaubensfragen und andere Tätigkeiten rücken im Vergleich dazu in den Hintergrund. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass die meisten Befragten später als Lehrerin bzw. Lehrer tätig werden möchten und dass sie dazu unterrichtspraktische Fähigkeiten sowie Fertigkeiten beherrschen müssen. Für den Pfarrberuf wären im Vergleich die seelsorgerischen Begleitungen wahrscheinlich relevanter (vgl. ebd., 93).

Lernmotivationen und Lernstrategien

Die Befragten gaben eine hohe Lernmotivation und Arbeitsbereitschaft an. 96,1% strebten an, den Stoff selbst zu beherrschen und 94,2% wünschten sich, ihre selbst gesetzten Ziele zu erreichen. Darüber hinaus äußerten sie, dass sie neugierig und wissbegierig sind und dass ihnen vieles im Studium Spaß sowie Freude bereitet (vgl. ebd., 66f.).

Neben den bereits vorgestellten Themen umfasst die Studie noch weitere Befragungsergebnisse. Diese beziehen sich unter anderem auf die Studienbelastungen und die Einstellung zum Gebet. Die weiteren Ergebnisse besitzen jedoch keine Relevanz für diese Arbeit, sodass sie nicht weiter thematisiert werden.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Studienmotivation stark mit der späteren Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verknüpft ist. Die Studierenden möchten ihre späteren Schüler*innen moralisch und sozial prägen, indem sie mit ihnen lernen, diese begleiten und unterstützen. Als Grundlage hierfür dient ihnen ihr eigener Glaube, den sie vertiefen und weitergeben möchten. Aus diesen Gründen erwarten die Studierenden von ihrem Studium das Erlernen von unterrichtspraktischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Studien

In den ersten beiden Studien wurden nur Theologiestudierende befragt, die nicht auf Lehramt studieren. In der ersten Studie „Warum studierst Du Theologie? Eine Untersuchung zur Motivation von Erstsemestern“ von Maximilian Baden wurde deutlich, dass sich die Studierenden aus sozialen Motivationen heraus für ein Theologiestudium entscheiden. Diese Entscheidung wurde durch das Umfeld verstärkt. In der zweiten Studie „Wer studiert heute Theologie? Studienbeweggründe und Studienverläufe bei Theologiestudierenden?“ von Theodor W. Köhler und Bernard Schwaiger wurde herausgefunden, dass Hauptbeweggründe für ein Studium die Klärung von Fragen der Lebens- und Glaubensorientierung für sich selbst und andere sowie das Interesse an der Theologie als Wissenschaft waren. Die dritte Studie „Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen“ von Christhard Lück befragte im Vergleich zu den beiden anderen Studien auch Lehramtsstudierende. Auch sie nannten als Studienmotivation soziale Gründe.

Es konnte gezeigt werden, dass sich die Motivationen für ein Theologiestudium in den Studien unterscheiden. Dies liegt auch dran, dass nach dem Studium verschiedene Berufe angestrebt werden. Deshalb ist die Motivation der Lehramtsstudierenden im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit höher als bei den Studierenden, die später einmal Priester, Pfarrerin oder Pfarrer werden möchten. Dennoch kann gesagt werden, dass in allen Studien der eigene

Glauben eine zentrale Rolle für das Studium und den späteren Beruf einnimmt.

Unsere Motivationsschreiben

Für eine der ersten Sitzungen des Forschungskolloquiums „Theologie als Lehramtsstudium“ wurde an alle Teilnehmer*innen die Aufgabe gestellt, die Entscheidung zur Wahl der eigenen Studienfachkombination in einem Motivationsschreiben zu ergründen. Diese Auseinandersetzungen dienten als Gesprächsgrundlage, damit sich einerseits die Teilnehmer*innen untereinander kennenlernen konnten und um andererseits einen thematischen Einstieg zu finden. Durch die Motivationsschreiben konnte festgestellt werden, aus welchen Gründen ein Lehramtsstudium mit den Unterrichtsfächern begonnen wurde. Insbesondere bei der Wahl für das Fach Theologie, dessen Studium eine Gemeinsamkeit aller Teilnehmer*innen ist, wurden vielfältige Motivationen genannt und diskutiert. Diese sollen im Folgenden genauer untersucht, interpretiert und im sechsten Kapitel „Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Motivationsschreiben und Studien“ mit den Erkenntnissen aus den Studien zur Motivation von Studierenden im Vollstudium Theologie und im Lehramtsstudium Theologie in Beziehung gesetzt werden.

Insgesamt gaben 23 Studierende zu Beginn des Wintersemesters 2021/2022 ein Motivationsschreiben ab. Dieser Gruppe gehören sechs männliche Teilnehmer an, was einem Anteil von 26,1% entspricht. Hinzu kommen 17 weibliche Teilnehmerinnen (73,9%). Am Forschungskolloquium nahmen Studierende sämtlicher Lehrämter teil, die an der Universität Kassel angeboten werden. 17,4% studieren Grundschullehramt, weitere 8,7% Haupt- und Realschullehramt. Der größte Anteil der Teilnehmer*innen entfällt mit 60,9% auf Gymnasiallehramtsstudierende. Die Gruppe wird durch 13% Studierende des Lehramts für berufliche Schulen komplettiert.

In Bezug auf die studierte Fächerkombination ist festzuhalten, dass 30,4% neben dem Unterrichtsfach evangelische oder katholische Theologie eine

weitere Geisteswissenschaft studieren. Bei 8,7% der Teilnehmer*innen handelt es sich bei dem zweiten Studienfach um eine Naturwissenschaft bzw. Mathematik. Weitere 17,4% studieren ein Fach, was nicht in die grundlegende Unterteilung der Wissenschaften in Geistes- und Naturwissenschaften eingeordnet werden kann. Hierbei handelt es sich um die Fächer Sport, Wirtschaftswissenschaften, Gesundheit und Pflege.[2] Darüber hinaus sind einige Teilnehmer*innen für mehr als zwei Fächer eingeschrieben. So studieren 30,4% neben der Theologie sowohl eine weitere Geistes- als auch eine Naturwissenschaft bzw. Mathematik. Zu dieser Zahl ist anzumerken, dass in ihr auch die vier Grundschullehramtsstudierenden einbezogen sind, was einem Anteil von 17,4% an der gesamten Gruppe entspricht. Diese müssen in Hessen Germanistik und Mathematik verpflichtend studieren. Dazu wird ein drittes Fach gewählt (vgl. § 10 Abs. 1 Nr. 3 und 5 HLbG). Des Weiteren studieren 4,4% Theologie, eine Naturwissenschaft sowie ein Fach aus der Kategorie „Andere“, während 8,7% ein Lehramtsstudium mit Theologie, einer weiteren Geisteswissenschaft und einem Fach aus der Kategorie „Andere“ absolvieren. Somit studieren 56,5% der Teilnehmer*innen insgesamt zwei und 43,5% drei Unterrichtsfächer.

Beim Verfassen der Motivationsschreiben waren die Studierenden in der Gestaltung frei. Die einzigen Vorgaben waren die Orientierung an der Frage „Warum haben Sie sich für Ihre Studienfachkombination entschieden?“ und das Schreiben in vollständigen Sätzen. Durch die Sichtung und Auswertung der einzelnen Texte kristallisieren sich verschiedene Beweggründe heraus, die zu neun verschiedenen Studienmotivationen zusammengeführt werden können. Die folgende Tabelle bildet neben diesen die Häufigkeit der Nennung unter Bezugnahme auf das Geschlecht und die Art des Lehramtsstudiums ab.

[2] Diese Fächer werden im Folgenden unter der Kategorie „Andere“ zusammengefasst.

Tabelle 4 Studienmotivationen der Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums „Theologie als Lehramtsstudium“

Studienmotivation	Häufigkeit der Nennung	Davon m/w[3]	Davon Lehramt GS/HR/GY/BS[4]
Christliche Erziehung und Sozialisation	6	m: 3 w: 3	GS: - HR: 1 GY: 5 BS: -
Persönliches Interesse	6	m: 3 w: 3	GS: 2 HR: - GY: 4 BS: -
Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben	1	m: - w: 1	GS: - HR: - GY: - BS: 1
Positive Erfahrungen mit Religionsunterricht in der eigenen Schulzeit	8	m: - w: 8	GS: 1 HR: - GY: 7 BS: -
Negative Erfahrungen mit Religionsunterricht in der eigenen Schulzeit	2	m: - w: 2	GS: 1 HR: - GY: 1 BS: -

[3] Die Abkürzung „m“ steht für männlich, die Abkürzung „w“ für weiblich.
[4] Die Abkürzungen sind wie folgt definiert: „GS“ entspricht dem Lehramt an Grundschulen, „HR“ bezeichnet das Lehramt an Haupt- und Realschulen, „GY“ steht stellvertretend für das Lehramt an Gymnasien und unter „BS“ wird das Lehramt an beruflichen Schulen verstanden.

Berufliche Vorerfahrungen	3	m: - w: 3	GS: - HR: - GY: 1 BS: 2
Werte vermitteln wollen	4	m: - w: 4	GS: 1 HR: - GY: 2 BS: 1
Anderen den christlichen Glauben näherbringen, um sie zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben anzuregen	4	m: - w: 4	GS: 2 HR: - GY: 2 BS: -
Zufall	2	m: - w: 2	GS: 1 HR: 1 GY: - BS: -

(Eigene Darstellung)

Am häufigsten werden die Motivationen „Positive Erfahrungen mit Religionsunterricht in der eigenen Schulzeit“, „Christliche Erziehung und Sozialisation“ sowie „Persönliches Interesse“ genannt. Somit ist davon auszugehen, dass diese Beweggründe besonders ausschlaggebend sind, wenn es darum geht, ein Lehramtsstudium mit dem Fach Theologie aufzunehmen. Im Kontrast zu den positiven Erfahrungen mit dem persönlich erlebten Religionsunterricht fällt auf, dass vereinzelte Teilnehmer*innen auch negative Erfahrungen mit dem Religionsunterricht in der eigenen Schulzeit benennen. Eine Person be-

richtet in ihrem Motivationsschreiben sowohl von positiven als auch von negativen Erlebnissen, die gleichermaßen Einfluss auf ihre Studienentscheidung genommen haben.

Neben den Erfahrungen aus der Schulzeit werden auch berufliche Vorkenntnisse angeführt. Auf diese können häufig Studierende zurückblicken, die Lehramt an beruflichen Schulen studieren, da vor dem Studienbeginn meist eine Berufsausbildung absolviert wurde. Insbesondere im Berufsfeld Pflege werden Überschneidungspunkte mit theologischen Aspekten gesehen, die mitunter ausschlaggebend für die Studienentscheidung waren.

Ein weiterer Komplex lässt sich in den beiden Motivationen „Werte vermitteln wollen“ und „Anderen den christlichen Glauben näher bringen, um sie zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben anzuregen“, erkennen, da diese jeweils einen direkten Bezug zu Personen aufweisen, mit denen die angehenden Lehrkräfte später viel zu tun haben werden: den Schüler*innen. Die Motivationen werden je viermal ausschließlich von weiblichen Studierenden genannt. Nur vereinzelt findet die Kategorie „Zufall“ in den Motivationsschreiben Erwähnung. Unter dieser wurden verschiedene Umstände wie spontane Entscheidungen summiert, die beispielsweise daraus resultierten, dass das ursprünglich angestrebte Studienfach aus unterschiedlichen Gründen doch nicht begonnen werden konnte. Die Motivation „Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben“ wird nur von einer Person angeführt. Aus diesem Grund scheinen die beiden letztgenannten Motivationen eher eine untergeordnete Rolle in der Entscheidung für das Studienfach Theologie zu spielen.

Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Motivationsschreiben und Studien

Wenn die Erkenntnisse aus den Motivationsschreiben in Bezug zur Studie von Baden (2021) gesetzt werden, sind zunächst grundsätzliche Unterschiede in der Stichprobe und der Methode der Datenerhebung zu erkennen. Baden befragt Studienanfängerinnen und -anfänger mit dem Studienfach

Theologie, die das Ziel haben, Pfarrerin oder Pfarrer zu werden (vgl. Baden, 2021, 32). Am Forschungskolloquium nahmen im Gegensatz dazu ausschließlich Lehramtsstudierende teil, die bereits in einem höheren Fachsemester sind. Das liegt mitunter an der Konzeption der Lehrveranstaltung, die von den theologischen Vorkenntnissen der Teilnehmer*innen profitiert. Einzig eine Person wählte das Fach Theologie erst im Wintersemester 2021/2022 als zusätzliches Studienfach, jedoch ist auch diese im Lehramtsstudium insgesamt bereits weit fortgeschritten. Die systematische Befragung der Studienteilnehmer*innen anhand differenzierter Items durch Baden unterscheidet sich von dem freien Niederschreiben der Beweggründe für das Theologiestudium in einem Motivationsschreiben.

Auf der inhaltlichen Ebene lassen sich das von Baden ermittelte Item „Kognitives Interesse“ (ebd., 135) und die aus den Motivationsschreiben abgeleitete Kategorie „Persönliches Interesse“ miteinander in Beziehung setzen, da diese jeweils auf das individuelle Interesse an theologischen Fragestellungen abzielen. Die Fragen zu diesem Item treffen in Badens Untersuchung auf große Zustimmung bei den Studierenden (vgl. a.a.O.). Auch in unseren Motivationsschreiben wird das persönliche Interesse von einem Viertel der Teilnehmer*innen thematisiert.

Die von Baden benannten Items „Religiöse Ideologie“ und „Religiöse Erfahrungen“ (ebd., 135) finden sich in den Motivationsschreiben nicht wieder, was der Tatsache geschuldet sein könnte, dass die Studierenden ihre Motivationen für ihre Studienfachkombination aufschreiben sollten und nicht ausschließlich für das Fach Theologie. Dementsprechend nehmen die Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums keinen Bezug auf spezifische religiöse Vorstellungen. Die Items „Gebet“ und „Gottesdienst“ (ebd., 135) aus Badens Studie kommen in den Motivationsschreiben ebenfalls nicht vor. Allerdings erwähnt ein Viertel der Studierenden seine christliche Erziehung und Sozialisation. Dabei können auch Elemente wie das Gebet oder der Gottes-

dienst eine Rolle spielen. Über die Wichtigkeit, die die Studierenden im Forschungskolloquium diesen Aspekten beimessen, lässt sich aufgrund der Motivationsschreiben allerdings keine Aussage treffen.

Über diese unmittelbar an der Religion bzw. an der Theologie ausgerichteten Items hinaus, erfragte Baden noch das soziale Interesse, d. h. das Einsetzen für andere Menschen, das Bewältigen von Problemen, Zuhören, Beraten und Kontakte knüpfen (vgl. Baden, 2021, 162ff.). In den Motivationsschreiben kommt dies über die auf Schüler*innen bezogenen Kategorien „Werte vermitteln wollen“ und „Anderen den christlichen Glauben näher bringen, um sie zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben anzuregen“ zum Ausdruck. Die Lehramtsstudierenden beschreiben hier Aspekte, die sie für die persönliche und fachliche Weiterentwicklung von Schüler*innen durch den Religionsunterricht als wichtig erachten. Darin lässt sich ein soziales Interesse erkennen. Auch die eigene Situation wird durch Badens Studie in die Beeinflussung der Studienwahl einbezogen. Zum familiären Hintergrund wird unter anderem das Vorkommen religiöser Berufe innerhalb der Familie erfragt (vgl. ebd., 180ff.). In unseren Motivationsschreiben wird ein religiöser Beruf im familiären Umfeld nur von einer Person erwähnt. Grundsätzlich ist eher die bereits erwähnte christliche Erziehung und Sozialisation eine Motivation für das Lehramtsstudium Theologie. Unter der eigenen Situation fragt Baden (vgl. ebd., 185) unter dem Aspekt „schulische Vorbildung“ lediglich danach, ob und wie regelmäßig die Studienanfänger*innen zu Schulzeiten den Religionsunterricht besuchten und ob sie eine Abiturprüfung in dem Schulfach ablegten. In den Motivationsschreiben ist diesbezüglich auffällig, dass häufig positive und vereinzelt auch negative Erfahrungen mit dem Religionsunterricht in der Schule als Beweggründe für die Studienentscheidung angeführt werden. Für die angehenden Lehrkräfte lässt sich also in Übereinstimmung mit ihrer späteren beruflichen Tätigkeit eine besondere Bedeutung von im Religionsunterricht gemachten Erfahrungen für die Studienmotivation herauslesen.

Darüber hinaus sollte bemerkt werden, dass sich die Befragten in der Studie von Baden, die alle ein Vollstudium der Theologie absolvieren, darauf freuen, ihren persönlichen Glauben im Studium thematisieren zu können (vgl. ebd., 248). Bei den Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums ist diese Motivation in den Ausführungen wenig bedacht worden. Vielmehr zeigt sich stärker die Tendenz, dass es den Lehramtsstudierenden wichtig ist, anderen Personen, den Schüler*innen, eine Auseinandersetzung mit ihrem Glauben zu ermöglichen.

Auch in der Studie von Köhler und Schwaiger unterscheidet sich die Stichprobe, denn die Datenerhebung wird wie in der Studie von Baden in Form einer Befragung durchgeführt (vgl. Baden, 2021, 27; Köhler/Schwaiger, 1996, 20). Davon hebt sich die Erfassung mittels der Motivationsschreiben im Forschungskolloquium ab.

Einige Hauptkategorien aus der Studie von Köhler und Schwaiger ähneln Motivationen, die bei den Studierenden im Forschungskolloquium festgestellt werden können. So werden bei Köhler und Schwaiger „Interesse an der Theologie als Wissenschaft“ (von 24% der Befragten als Hauptmotiv für das Studium genannt) und „Klärung von Lebens- und Glaubensfragen für sich und andere“ (Zustimmung von 23% der Befragten als Hauptstudienmotiv) als Beweggründe für das katholische Theologiestudium ermittelt (vgl. Köhler/Schwaiger, 1996, 86f.). Aus unseren Motivationsschreiben werden im Vergleich dazu die Kategorien „Persönliches Interesse“ und „Anderen den christlichen Glauben näher bringen, um sie zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben anzuregen“ sowie „Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben“ extrahiert. Das erste Motiv wurde in rund einem Viertel der Motivationsschreiben thematisiert, die beiden anderen zusammengenommen in circa einem Fünftel. Dabei ist festzustellen, dass das Näherbringen des Glaubens gegenüber den Schüler*innen bei den Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums deutlich im Fokus steht im Vergleich zu der Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben (vier Nennungen stehen hier einer Nennung gegenüber).

Andere Hauptmotive aus der Studie von Köhler und Schwaiger können in den Motivationsschreiben nicht ermittelt werden, wie beispielsweise „Glaubensvollzug im und durch das Studium“, „Priester zu werden“, oder „Wunsch nach Mitarbeit in der Kirche“ (Köhler/Schwaiger, 1996, 86f.). Dies kann auf die unterschiedlichen Studierendengruppen zurückgeführt werden, von denen die Daten gewonnen wurden. Darüber hinaus ist als wesentlicher Unterschied festzustellen, dass die Befragung von Köhler und Schwaiger zeigt, dass die Entscheidung der Studierenden für ein Theologiestudium kaum von Dritten beeinflusst ist (vgl. ebd., 90). Für die Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums kann das nicht gelten, da diese als häufigste Studienmotive die christliche Erziehung und Sozialisation in ihrer Familie und positive sowie vereinzelt negative Erfahrungen im Religionsunterricht in der Schule angaben. Somit erscheinen Familienmitglieder und Religionslehrkräfte als Personen zumindest einen indirekten Einfluss auf die Entscheidung der Studierenden zu nehmen, ein Lehramtsstudium zu beginnen.

Als letztes soll zur Untersuchung von Köhler und Schwaiger eine interessante Beobachtung aus der zweiten Befragung thematisiert werden. Diese zeigt, dass der überwiegende Teil der Personen fest von ihrem Studienvorhaben der Theologie überzeugt ist (vgl. ebd., 149). Ähnliche Tendenzen finden sich auch in den Motivationsschreiben, in denen sich immer wieder Bemerkungen entdecken lassen, die von einer hohen Zufriedenheit mit der gewählten Fächerkombination und dem Lehramtsstudium Theologie zeugen. Diese durchgängig positive Einschätzung der Studienentscheidung wird mitunter in dem Studienfortschritt der Teilnehmer*innen und der Ausrichtung der Lehrveranstaltung als Forschungskolloquium für Studierende begründet liegen, die besonders an der Auseinandersetzung mit der eigenen Fächerkombination interessiert sind.

In der dritten Studie von Lück (2012) ist die Stichprobe, die neben Studierenden, die ein Vollstudium der Theologie absolvieren, hauptsächlich Studierende einbezieht, die Lehramt studieren, mit den Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums besser vergleichbar als die beiden zuvor betrachteten

Studien. Es ist interessant, dass die Befragung von Lück offenbart, dass die meisten Studierenden das Fach Theologie mit der Geisteswissenschaft Germanistik kombinieren (496 Nennungen) (vgl. Lück, 2012, 58). Danach folgt die Kombination mit dem Fach Mathematik, die aber deutlich weniger häufig gewählt wird (220 Nennungen) (vgl. a.a.O.). Naturwissenschaften sowie Pflege und Gesundheit werden in Lücks Studie nur vereinzelt mit Theologie kombiniert (vgl. a.a.O.). Eine ähnliche Verteilung zeigt sich auch in unserem Forschungskolloquium, wobei die Kombination Theologie, Germanistik und Mathematik meist auf die Teilnehmer*innen zurückzuführen ist, die Grundschullehramt studieren.

In Bezug auf die Studienmotive, die in der Untersuchung von Lück (vgl. ebd., 69ff.) in gebundener Form abgefragt wurden, sind besonders folgende hervorzuheben: „Ich studiere Theologie, um Kindern und Jugendlichen Werte zu vermitteln“ (Zustimmung von 94,9% der Teilnehmer*innen), „Weil ich Schüler*innen den christlichen Glauben näherbringen möchte“ (85% Zustimmung), „Weil ich an der Theologie als Wissenschaft Interesse habe“ (71,8% Zustimmung) und „Weil ich einen besseren Unterricht erteilen möchte als meine Religionslehrer/-innen“ (59,4% Zustimmung) (vgl. a.a.O.). Diese finden sich unter den Bezeichnungen „Werte vermitteln wollen“ (vier Nennungen), „Anderen den christlichen Glauben näherbringen, um sie zu einer Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben anzuregen“ (vier Nennungen), „Persönliches Interesse“ (sechs Nennungen) und „Negative Erfahrungen mit Religionsunterricht in der eigenen Schulzeit“ (zwei Nennungen) auch unter den Motivationen aus den im Forschungskolloquium verfassten Texten. Die Zahlen aus der Studie von Lück und aus den Motivationsschreiben des Forschungskolloquiums sind nicht vollständig vergleichbar, da die Befragten in der Studie die Aussagen in den zuvor genannten Formulierungen vorgelegt bekamen, um diesen dann zuzustimmen oder sie abzulehnen. Die Auswertung der Motivationsschreiben greift hingegen die Gründe auf, die von den Studierenden eigenständig dargestellt werden. Dementsprechend ist die Zustimmung zu den Aussagen in der Studie prozentual gesehen vergleichs-

weise hoch, während dieselben Kategorien in den Motivationsschreiben maximal von rund einem Fünftel bis zu einem Viertel der Studierenden thematisiert werden. Wenn diese ebenso mit vorgegebenen Aussagen konfrontiert worden wären, denen sie zustimmen oder die sie ablehnen können, erscheinen ähnliche Verteilungen wie in der Studie von Lück realistisch.

Eine weitere Besonderheit der Befragung von Lück im Vergleich zu den beiden anderen vorgestellten Studien ist die Erwähnung des Studienwahlmotivs des Zufalls, das jedoch lediglich Zustimmung bei 12,5% der Teilnehmer*innen findet (vgl. Lück, 2012, 70). Bezüglich dieses Motivs lässt sich eine ähnliche Tendenz in den Motivationsschreiben erkennen. Auch in diesen wurde eine zufällige Entscheidung für das Studienfach Theologie in zwei Fällen erwähnt, sodass davon auszugehen ist, dass es sich bei diesem Motiv um eines handelt, welches keine besonders hohe Relevanz für die Studienentscheidung aufweist.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass nur vereinzelt Studien existieren, die die Motivationen für das Theologiestudium erörtern. Von den vorgestellten Studien befasst sich nur eine explizit mit den Beweggründen von Studierenden, die ein Lehramtsstudium mit dem Fach Theologie aufnehmen. Ungeachtet dieser Tatsache lässt sich mit dem persönlichen Interesse an der Theologie als Wissenschaft eine Motivation feststellen, die sowohl die drei betrachteten Studien als auch die Motivationsschreiben aus dem Forschungskolloquium gemein haben. Die Motivationen „Christliche Erziehung und Sozialisation“ sowie „Werte vermitteln wollen“ schlagen sich in den Studien entweder explizit als Beweggrund oder implizit in anderen Kategorien nieder. Bei den positiven bzw. negativen Erfahrungen mit Religionsunterricht in der eigenen Schulzeit kann von lehramtsspezifischen Motivationen ausgegangen werden, da sich diese einerseits in den Motivationsschreiben der Teilnehmer*innen des Forschungskolloquiums finden und andererseits Bestandteil der Studie von Lück sind, in der hauptsächlich Lehramtsstudierende befragt wurden. Darüber hinaus ist in der christlichen Erziehung und den Erfahrungen

im Religionsunterricht in der eigenen Schulzeit eine Doppelmotivation zu erkennen, die auf eine Beteiligung von anderen Personen wie Familienmitgliedern oder Religionslehrkräften bei der Studienentscheidung schließen lässt, die ebenfalls für die Studienentscheidung von Lehramtsstudierenden charakteristisch zu sein scheint.

Fazit

Ziel der Arbeit war es, die Motivationen von Studierenden mit dem Fach Theologie aufzuzeigen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurden insgesamt drei Studien zu den Motivationen von Theologiestudierenden sowie die eigenen Motivationsschreiben aus dem Forschungskolloquium berücksichtigt. Als Ergebnis der drei eingeschlossenen Studien und der eigenen Motivationsschreiben kann festgehalten werden, dass eine persönliche Motivation der Studierenden die Auseinandersetzung mit den eigenen Lebens- und Glaubensfragen sowie das persönliche Interesse darstellt. Ein weiterer Motivationsgrund ist die Thematisierung der Theologie als Wissenschaft. Des Weiteren werden in den Studien die Motivationen der „christlichen Erziehung und Sozialisation“ sowie „Werte vermitteln wollen“ genannt. Auch die eigenen Erfahrungen aus dem früheren Religionsunterricht dienen sowohl in der Studie von Lück wie in den eigenen Motivationsschreiben als lehramtsspezifische Motivation. Als einen Grund nennt Baden z.B. das Vorbild der Lehrkraft. Als Motivation werden jedoch nicht nur positive, sondern auch negative Erfahrungen genannt. Die Studien kamen zu dem Ergebnis, dass Dritte, wie beispielsweise die Eltern, einen geringen Einfluss auf die Studienmotivationen ihrer Kinder nehmen. Diese Erkenntnis deckt sich jedoch nicht mit den Motivationsschreiben, denn in diesen wurde angegeben, dass die Eltern durch eine christliche Erziehung die Studienwahl beeinflussten.

Diese Zusammenfassung der Ergebnisse bietet Einblick in einen ersten Eindruck der Motivationen von Studierenden. Aufgrund der geringen Anzahl an Studien, die zudem teils bereits vor etlichen Jahren durchgeführt wurden, sind

in der Zukunft weitere Forschungen anzustreben, um die Datenlage zu verbessern, zu aktualisieren und noch aussagekräftigere Ergebnisse zu gewinnen.

Christlicher Glaube und Berufsbiografie

Jennifer Lemmens/Lydia Wolf

Einleitung

In der vorliegenden Arbeit geht es um den Zusammenhang zwischen Theologie und der persönlichen Berufsbiografie. Diese Thematik gewann an Interesse im Rahmen des Seminars „Forschungskolloquium: Theologie als Lehramtsstudium“ von Prof. Dr. Paul-Gerhard Klumbies, als sich im persönlichen Austausch herauskristallisierte, dass einige der Komiliton*innen bereits Erfahrungen in anderen Berufen gesammelt hatten, bevor sie sich für das Theologiestudium auf Lehramt entschieden hatten. Der Fokus dieser Arbeit soll darauf liegen, sich mit den persönlichen Beweggründen und den Verknüpfungen des zuvor ausgeübten Berufs mit der Thematik der Theologie intensiv auseinanderzusetzen. Dabei wird unter den folgenden Fragestellungen gearbeitet: Können aus der Kombination von Beruf und Theologie neue und vertiefte Erkenntnisse entstehen? Und inwiefern ist der christliche Glaube der/des Einzelnen im Beruf präsent? Was hat unsere Interviewpartner zu einer beruflichen Umorientierung (in Richtung Theologie) bewogen? Eine Intention ist es unter anderem, mit Hilfe der Darstellung vier unterschiedlicher Berufsbiografien die unterschiedlichen Lebenswege, die zum Theologiestudium geführt haben, zu skizzieren, um mögliche Potenziale dieser Symbiose unterschiedlicher Professionen aufzuzeigen sowie Parallelen transparent zu machen.

Die Forschungsthematik ist sehr breit aufgestellt. Außerdem ist kaum Literatur zu diesem Thema zu finden.

Vorliegende Forschung ist nur ein kleiner Abriss aus lediglich vier Berufseinblicken und dient sowohl zur Anregung als auch zur Inspiration für weitere Forschungsarbeit auf diesem Gebiet. Sie ließe sich durch beliebig viele Interviews und Recherchen zu weiteren Berufsfeldern und deren Zusammenhang zur Theologie sowie zum christlichen Glauben erweitern.

Vorgehensweise Narratives Interview

Um den Zusammenhang von Theologie und Berufsbiografie zu erforschen, war uns bald klar, dass wir die Methode des Interviews wählen würden. Über dieses Thema findet sich keine besonders große Bandbreite an Forschungsliteratur. Die Frage nach einer Verbindung zwischen dem eigenen Glauben bzw. der christlichen Theologie und dem Arbeitsleben schien uns nicht nur wenig erforscht, sondern auch eine überaus ergiebige Fragestellung zu sein, bei der wir auf die Perspektiven unterschiedlicher Menschen aus verschiedenen beruflichen Domänen angewiesen sein würden.

Unsere Interviewpartner*innen sollten solche sein, die entweder aus ihrem Beruf ins Theologiestudium gewechselt sind oder solche, die als sogenannte „theologische Laien“ ihren christlichen Glauben ganz bewusst in ihren Alltag und Beruf einbeziehen. Fündig wurden wir zuerst an der Universität Kassel, da es nahelag, Mitstudierende aus unserem Seminar sowie eine junge Frau aus dem eigenen Bekanntenkreis, die kein Theologiestudium macht, bzw. absolviert hat zu interviewen.

Für besonders sinnvoll hielten wir die Vorgehensweise des sogenannten ‚Narrativen Interviews‘, die hier in gekürzter Fassung dargestellt und begründet werden soll. Das Narrative Interview ist beispielsweise unter den Voraussetzungen einsetzbar, dass erstens der Forschungsgegenstand eine Art Prozesscharakter aufweist und dass zweitens der Interviewpartner in diesen Prozess involviert und davon betroffen (gewesen) ist (vgl. Küster, 2009, 30). Es wird vor allem für das Erzählen und Erforschen von Lebensbiografien eingesetzt und kann nicht für jedes beliebige Thema verwendet werden (vgl. ebd., 39). Mit der Berufsbiografie greifen wir in unserer Forschung einen bestimmten Aspekt aus dem Leben eines Menschen heraus, nämlich die Wahl der Ausbildung und des Arbeitsplatzes, in den die interviewte Person selbst aktiv involviert ist. Damit erfüllt unser Forschungsziel die wichtigsten Voraussetzungen für die Vorgehensweise des Narrativen Interviews.

Nicht jedes beliebige Thema kann mit dem Narrativen Interview erforscht werden und nicht jedes beliebige Interview, das sich auf die Biografie bezieht, ist gleich narrativ. Auf die einzelnen Schritte kommt es hier an.

Zunächst muss eine Frage gestellt werden, die die interviewte Person zu einer freien und offenen Stegreiferzählung motiviert, in der sie auf keinen Fall unterbrochen werden darf (vgl. Küster, 2009, 44-58). Wir haben aus Zeitgründen eine Fokussierung auf ein bestimmtes Thema, nämlich die Berufsbiografie, entschieden (vgl. ebd., 44). Die Erzählaufforderung, die wir zum Einstieg in jedes der vier Interviews wählten, formulierten wir folgendermaßen: „Erzähl mir doch einfach mal über deinen beruflichen Werdegang!“ Daraufhin begann in allen Fällen sehr unproblematisch der Erzählfluss, den wir als Interviewerinnen schweigend und trotzdem aufmerksam begleiteten, um die interviewte Person in ihrer Erzählung zu motivieren (vgl. ebd., 58).
Nach diesem aus der Erzählung bestehenden Hauptteil werden an das Erzählte anknüpfende Fragen gestellt, in denen Lücken und Raffungen des Hauptteils aufgefüllt werden, aber noch keinesfalls Fragen der Argumentation eingebracht werden sollen (vgl. ebd., 61-62).
Erst im Anschluss kann aus dem Narrativen Interview auch eine Art Leifadeninterview werden. In dieser Schlussphase finden die Themen und Fragen der interviewenden Person ihren Platz (vgl. ebd., 63-64). Je nach Bedarf brachten wir folgende Fragen in den Schlussteil unserer Interviews mit ein (in manchen Fällen haben nicht alle Fragen zu jedem Interview gepasst oder bestimmte Fragen wurden schon im Verlauf des Interviews beantwortet):
„Wann sind Dir zum ersten Mal Parallelen zwischen Deinem Beruf und der Theologie/dem christlichen Glauben aufgefallen?“
„Zu welchem Zeitpunkt hast Du eigenständig weitergedacht und Bezüge zwischen Deinem Beruf und Deinem Glauben hergestellt?“
„Wurden während Deiner Ausbildung explizite Parallelen von Lehrpersonen/Ausbilder*innen zur Theologie, christlichen Ethik usw. gezogen?“
„Wo siehst Du die konkreten Schnittstellen zwischen Deinem (früheren) Beruf und der christlichen Theologie?“
„Welchen Einfluss/Welche Auswirkungen kann aus deiner Sicht die Theologie auf das Berufsleben haben?“
„Gab es ein einschneidendes Erlebnis, weshalb Du Dich für den Glauben/für das Theologiestudium entschieden hast?“

„Was vermisst Du in Deinem Beruf/Was hast Du vermisst? Erfüllt Dich Dein Beruf/Hat Dein Beruf Dich erfüllt?“

Drei von vier Interviews wurden per Zoom geführt und aufgezeichnet, das letzte bei einem persönlichen Treffen. Zwei Interviews liegen in transkribierter Form vor, für die Berücksichtigung der anderen beiden wird aus der Aufnahme zitiert. Die Interviews dauerten je zwischen 30 und 40 Minuten. Namen und Ortsangaben sind anonymisiert. Untenstehend ist eine Übersicht der vier Interviews, die im Folgenden die Grundlage der Forschung zum Zusammenhang zwischen Theologie und Berufsleben bieten sollen, aufgeführt:

Janina — ehemalige Krankenpflegerin, jetzt Lehrkraft an Berufsschule für Pflege, nebenberuflich Theologiestudentin, befragt im Alter von 40 Jahren am 09.03.22

Stefan — ehemaliger Landschaftsgärtner, aktuell Theologiestudent, neben dem Studium Arbeit im Gartenfachgeschäft, befragt im Alter von 39 Jahren am 28.02.2022

Elwira — ehemalige zahnmedizinische Fachangestellte, examinierte Hebamme, befragt im Alter von 26 Jahren am 18.03.22

Holger — ehemaliger Maschinenbauingenieur, aktuell eingeschrieben im Masterstudium Berufspädagogik Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik mit dem Zweitfach Ev. Religion, befragt im Alter von 42 Jahren am 21.02.2022

Krankenpflege und Theologie

Nirgendwo treten die Fragen des Lebens, die Frage nach Gott, nach einem Leben danach, nach der Zukunft und nach Hoffnung so stark auf wie im Angesicht von Leiden, Krankheit und Tod. Kaum ein Arbeitsfeld ist in unserer Gesellschaft enger mit dem christlichen Glauben verbunden als das Krankenhaus. Es liegt nahe, zu fragen, ob es überhaupt möglich ist, diesen Ort vollends zu säkularisieren oder welchen Unterschied macht es, ob das Christentum hier (auch in seinen Mitarbeiter*innen) präsent ist oder nicht. Wie beziehen also Menschen, die dem Leid und dem Tod tagtäglich begegnen, ihren

Glauben an den in Jesus Christus offenbarten Gott in ihre Berufswelt ein, die ja von diesen stark negativ empfundenen Komponenten des Lebens bestimmt ist? Stellvertretend hierfür wurde die ehemalige Krankenpflegerin Janina interviewt.

Interviewpartnerin: ehemalige Gesundheits- und Krankenpflegerin Janina

Nach ihrem Abitur hat Janina zunächst eine dreijährige Krankenpflegeausbildung absolviert und daraufhin zwei Jahre vollzeitlich im Krankenhaus gearbeitet. Aufgrund der hohen körperlichen und psychischen Belastung entschied sie sich, berufsbegleitend Pflege zu studieren, um im Anschluss an Berufsschulen unterrichten zu können. Das Studium absolvierte sie 2008. Daraufhin unterrichtete sie für ein paar Stunden in der Woche an einer privaten Altenpflegeschule, arbeitete aber zeitgleich noch im Krankenhaus als Pflegerin. Umzugsbedingt wechselte sie an eine staatliche Pflegeschule. Allerdings gibt es, laut ihren Angaben, an solchen staatlichen Berufsschulen die Anforderung, dass die Lehrkraft ein Zweitfach studiert haben muss. Mithilfe einer Sondermaßnahme sollte ihr ermöglicht werden, das Studium dieses Zweitfachs nachzuholen. Sie zog zunächst Deutsch und Englisch in Erwägung, weil sie nach dem Abitur bereits ein Studium in diesen beiden Fächern in Angriff nehmen wollte und weil sie durch ihren früheren kanadischen Ehemann gut Englisch sprach. Doch aus einem inneren Wunsch heraus entschied sie sich für das Zweitfach Religion und studiert seit dem Wintersemester 2020 Theologie auf Lehramt für die Berufsschule.
Janina hat zwei Kinder, ist zum Zeitpunkt des Interviews 40 Jahre alt, unterrichtet Pflege an einer staatlichen Berufsschule und studiert nebenberuflich Theologie auf Lehramt. Der christliche Glaube spielte für sie bereits als Kind – unter anderem durch gläubige Verwandte – eine große Rolle. Sie besuchte Kindergottesdienste und den Konfirmationsunterricht. Nach einer Phase, in der ihr Glaube nicht mehr ‚tiefgründig' war, gewann er mit der Geburt ihrer Kinder und durch eine besondere Glaubenserfahrung wieder neu an Bedeutung.

Berufsbild Krankenpflege

Seit dem 01.01.2020 gilt die neue Berufsbezeichnung „Pflegefachmann“ bzw. „Pflegefachfrau“ und ist gleichwertig bzw. -bedeutend zur Bezeichnung „Gesundheits- und Krankenpfleger/in“ (vgl. DBfK). Die dazugehörige Ausbildung ist eine berufliche Ausbildung. Es kann entweder nach dem zweiten Ausbildungsjahr eine Spezialisierung in den Bereichen der Alten- oder der Kinderkrankenpflege gewählt werden oder es kann in beiden Bereichen auch eine eigenständige Ausbildung absolviert werden (vgl. DBfK).

Janina betonte im Interview die großen Unterschiede zwischen der Arbeit und der Ausbildung in der Altenpflege entgegen der Arbeit im klassischen Krankenhaus:

„Und aber das war auch immer was, was mir schon in der Ausbildung Spaß gemacht hat, eben nicht nur die Patienten zu versorgen, sondern auch die Gespräche mit den Patienten zu führen, wobei in der Krankenpflege da eigentlich gar nicht genügend Raum und Zeit dafür ist, also da ist eigentlich sogar die Altenpflege, wo ich dann nach der Ausbildung ja auch eine Altenpflegeschule gelandet bin. Wo ich gemerkt hab, das wäre eigentlich viel eher meins gewesen als die Krankenpflegeausbildung, weil die Altenpflege nicht so schnelllebig ist. Die Patienten im Krankenhaus sind ja teilweise nur ein paar Tage da, ähm. Man lernt nicht viel von der Biografie der Patienten kennen und ähm diesen Stellenwert der Biografie das ist in der Altenpflege schon allein in der Altenpflegeausbildung. Da wurde ein ganz anderer Fokus draufgelegt, wirklich zu sagen: Wer war der Mensch vorher? Was hat den Menschen zu dem gemacht, der er heute ist, um dann `n besseres Verständnis und `ne bessere Beziehung eigentlich aufzubauen“ (Janina, 04:49).

Verantwortlich für die Schnelllebigkeit des Krankenhauses ist allerdings nicht nur der ständige Wechsel von Patient*innen, sondern auch der sogenannte „Pflegenotstand“, der nicht erst seit der Corona-Pandemie bundesweit bekannt ist (vgl. DBfK). Ein fast vier Jahre alter Beitrag auf der Seite des Deutschen Berufsverbands für Pflegeberufe kritisiert Versäumnisse der Bundesregierung in diesem Bereich als möglichen Grund für die hohe Überlastung

in allen Domänen der Pflege. Sie plädieren in einem Manifest für gerechtere Löhne und bessere Arbeitsbedingungen (vgl. DBfK).

Von Zeitdruck und Überforderung berichtet auch Janina. Gerade zu Beginn ihrer Ausbildung fühlte sie sich aber insbesondere durch die Arbeit an und die Nähe zu fremden Menschen überfordert. Den Zeitdruck und der daraus entstehende Zwiespalt zwischen der/dem Patient*in und dem System Krankenhaus schildert sie recht plastisch:

„also schnell bis dann und dann sollen alle gewaschen sein und am Frühstückstisch sitzen. Und dann hatte man aber so diesen Zwiespalt, wenn man dann `nen Patienten hatte, der halt nicht so mitmachen wollen, der eigentlich quasi das Bedürfnis hatte, vielleicht nach `nem Gespräch oder der einfach nicht so funktionieren wollte wie das System Krankenhaus ist, aber von denjenigen verlangt hat und da war mir eigentlich immer egal, ob in der Ausbildung oder später auch immer, in diesem Zwiespalt wo funktioniert man mit und wo nimmt man sich dann vielleicht mal so Lücken raus“ (Janina, 13:53).

Die Aussage, dass es sich bei der Krankenpflege um ein herausforderndes, oft überforderndes und hektisches Arbeitsfeld handelt, ist beim DBfK wie bei Janina gleich. Sie unterscheiden sich allerdings darin, wem sie die Verantwortung dafür zuschreiben: der Verband der Bundesregierung, die Pflegefachfrau dem System Krankenhaus.

Wo genau befinden sich aber jetzt die Verbindungspunkte zwischen dem Fachgebiet Pflege und der Theologie? Wie vereint sich in dem vorliegenden Interview der berufliche Bereich der Pflege mit dem christlichen Glauben?

Krankenpflege und Theologie

„Was passt am besten zu Pflege?“ (Janina, 28:01) Mit dieser Frage machte sich Janina auf die Suche nach dem passenden Zweitfach, das sie neben ihrer Lehrtätigkeit an einer staatlichen Berufsschule studieren sollte. Während des Interviews zählt sie eine Reihe von Gründen auf, warum sie die Kombination von Pflege und Theologie für sinnvoll hält.

Zunächst geht es ihr vor allem um „dieses Zwischenmenschliche“ (Janina, 28:19), also den guten Umgang mit Menschen, der in der Pflege essenziell ist und den sie ihren Schüler*innen auch mitgeben möchte:

„ich glaube auch die Grundsätze im Zwischenmenschlichen sind für so einen sozialen Beruf wie die Pflege einfach auch total wichtig und ich hoffe einfach, dass ich das den Berufsschülern egal welcher Religion sie angehören oder egal ob sie gläubig oder nicht gläubig sind, trotzdem sagen kann okay, diese Grundbegriffe wie Nächstenliebe und Toleranz, so was, das muss einfach […]“ (Janina, 29:13).

Der Beitrag des christlichen Glaubens für das Berufsleben besteht aus ihrer Sicht also unter anderem aus dem Zusammenspiel von Nächstenliebe und Toleranz. Auf diese beiden Aspekte soll unter der Überschrift Krankenpflege und Beruf genauer nachgegangen werden. Welches Verständnis liegt diesen beiden sogenannten ‚Grundbegriffen‘ nun zugrunde? Denn so wichtig und ernst die alttestamentlich verwurzelte Aufforderung Jesu: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Elberfelder Bibelübersetzung, Mt 22,39) gemeint ist und im Verlauf des Neuen Testamentes immer wieder bestätigt wird: Klingt das Wort „Nächstenliebe“ in unserer Zeit nicht fast schwach und abgedroschen? Wie lässt sich also ein im alltäglichen Christentum abgegriffener Begriff genauer und besser füllen? Sellmann macht hierzu einen einsichtigen Vorschlag, indem er das griechische Wort kenosis als zentrale christliche Kompetenz einführt: „Ein einfaches, altes, schönes Übersetzungswort ist: Hingabe. Kenosis ist die zweifache Kompetenz, erstens von sich weg und zweitens bei einer oder einem anderen anzukommen“ (Sellmann, 2021, 89). Hier wird es also konkreter; es geht nicht nur um Nächstenliebe im Sinne von ‚hin und wieder dem einen oder anderen etwas Gutes zu tun‘, sondern um Hingabe als eine vom eigenen Egoismus abgewandte und dem Gegenüber völlig zugewandte Haltung. Der Begriff „Hingabe“ als eine Haltung, in der ich mich selbst nicht festhalte, sondern mich dem anderen gebe, wie Christus es tat, sagt in dieser Hinsicht mehr aus als das Wort „Nächstenliebe“. Sellmann bringt es kurz und knapp auf den Punkt: „Hingabe wäre keine, wäre sie ohne Risiko“ (Sellmann, 2021, 90). Nächstenliebe lässt sich ohne Risiko und Gefahren für das eigene Selbst deuten und reinterpretieren. Das Wort „Hingabe“ behält dagegen sein Risikopotenzial. Der Schreiber des ersten Johannesbriefs verlangt von seinen Adressaten das Eingehen eines solchen Risikos

im Hinblick auf die selbst empfangene Liebe: „Hieran haben wir die Liebe erkannt, dass er für uns sein Leben hingegeben hat; auch wir sind schuldig, für die Brüder das Leben hinzugeben“ (Elberfelder Bibelübersetzung, 1. Joh 3,16).

Wie wird diese Form von Hingabe nun im Bereich der Pflege konkret und umsetzbar? Oder anders gefragt: Ist christliche Nächstenliebe, die Hingabe an den Nächsten, in einem von Zeitdruck und Überforderung geprägten Arbeitsfeld überhaupt umsetzbar? Janina erzählte von einer Situation, in der sie einer Patientin Liebe und Zeit schenkte:

„Ich erinnere mich an eine Situation, […] wo dann ein Arzt als Mutter Theresa bezeichnet wurde, oder auch ich wurde mal als Mutter Theresa bezeichnet von Kollegen zwar mit einem, mh, ja, ne als wäre es so scherzhaft gemeint, aber ich hab‘s schon ganz schön negativ auch gewertet. Also es ging darum ich hatte mir Zeit genommen, mit einer Patientin Fotoalben anzugucken und war auch sehr ergriffen davon, weil die Patientin halt wirklich total in ihren Erinnerungen von ihrer Hochzeit von ihrem Leben früher als junge Frau erzählt hat und es war total schön und emotional und es war auch die Zeit dafür da. Es war nicht so, dass es irgendwie ein hektischer Vormittag war, es war nachmittags im Spätdienst, ich konnte mir die Zeit nehmen, und trotzdem wurde es irgendwie kritisch beäugt“ (Janina, 18:44).

Für Janina bestand in dieser Situation der Akt der Nächstenliebe darin, sich Zeit für die Patientin zu nehmen, ihr Interesse zu zeigen und ihr zuzuhören. Diese Zeit hätte sie ohne Weiteres für ihre eigenen Bedürfnisse einsetzen können, um beispielsweise eine Unterhaltung mit einer Kollegin zu führen oder sich bei einem Kaffee von der stressigen Arbeit auszuruhen. Doch sie gab ihre Zeit und sich als Person der Patientin hin. Dabei beachtete sie die gegebenen Umstände, dass sie genug Zeit dafür hatte, ihre eigentlichen Aufgaben nicht zu vernachlässigen und die anderen Kollegen nicht zusätzlich zu belasten. Dennoch erntete sie für diese Hingabe an die Patientin keinerlei Beifall. Sie schienen zwar zu erkennen, dass es sich hierbei um eine Tat handelt, die von christlicher Nächstenliebe motiviert ist („Mutter Theresa“), doch sie zeigten keine Anerkennung. Obwohl das Krankenhaus mit der Theologie

und dem Christlichen nicht allzu schwierig zu verbinden ist, scheint eine konkrete Umsetzung des sogenannten Grundbegriffs der christlichen Nächstenliebe hier auf eine Art Widerstand zu stoßen. An dieser Stelle kann leider nur ein einziges Beispiel zu diesem Thema beleuchtet werden. Es deutet sich dadurch allerdings an: Zwar scheint es im Berufsalltag einer Pflegekraft tatsächlich Situationen zu geben, in denen Hingabe und Nächstenliebe denkbar und umsetzbar sind. Ob diese Tat auch von der Umgebung anerkannt wird, bleibt allerdings anzuzweifeln.

Janina führt einen weiteren Grundbegriff an, der eher nach einem mehr oder weniger modernen gesellschaftlichen, statt nach einem christlichen Wert klingt: Es geht um die Toleranz. Der Begriff findet sich in dieser Form tatsächlich nicht in der Bibel wieder. Was hat also der christliche Glaube mit Toleranz zu tun? Ähnlich wie in Bezug auf das Wort Nächstenliebe findet sich in unserem alltäglichen Gebrauch auch im Blick auf Toleranz häufig eine ungünstige Begriffsdefinition: den anderen stehen zu lassen, im Sinne von: ihn in Ruhe zu lassen, ihm aus dem Weg zu gehen, alles gutzuheißen, keine Kritik und kein Hinterfragen zu äußern. Das scheint der Begriff in seiner praktischen Umsetzung für uns häufig zu bedeuten. Wer allerdings so nah am Menschen arbeitet wie eine Pflegefachkraft, dem wird eine solche Definition von Toleranz wenig nützen. Auch im christlichen Kontext eingebettet muss der Begriff mehr beinhalten als das, was der alltägliche Gebrauch oft hergibt.

Balg und Buddeberg betonen, dass Toleranz ein paradoxer Begriff ist, der eine Ablehnung der anderen Haltung, Religion etc. voraussetzt: „Das Besondere an Toleranz ist also, dass es sich um eine Form des Nicht-Eingreifens handelt, für die das gleichzeitige Nebeneinander von Ablehnung und Befürwortung charakteristisch ist.“ (Balg, 2021, 12). Buddeberg (2022) fasst es noch kürzer: „nur das, was meine Ablehnung erfährt, kann auch von mir toleriert werden.“ (14). Häufig wird dieser Aspekt der Ablehnung und des Nicht-Zustimmens im heutigen Verständnis kaum mitgedacht. Auch aus christlicher Sicht könnte dazu tendiert werden, vor lauter Akzeptanz und Gutmütigkeit vor dem Begriff der Ablehnung zunächst zurückzuschrecken. Doch den Auffor-

derungen zur gegenseitigen Annahme im Neuen Testament gehen sehr häufig gleichzeitig Erläuterungen und verschiedene Ermahnungen zu Meinungsunterschieden zwischen Christusgläubigen voraus. Beispielsweise räumt Paulus in Römer 14-15 ein, dass es gute Gründe gäbe, bestimmte vorherrschende Haltungen von Christen abzulehnen, den Menschen selbst jedoch als Bruder und Mitmenschen anzunehmen. Die Quintessenz des Abschnitts lautet: „Darum nehmt einander an, gleichwie auch Christus uns angenommen hat, zur Ehre Gottes!“ (Schlachter Bibelübersetzung, Röm 15,7). Hierin kann ein Unterschied im christlichen Verständnis von Toleranz zu den oben genannten philosophischen Herangehensweisen gesehen werden: Bei Letzteren muss Toleranz eine Lösung im Zusammentreffen verschiedener Kulturen, Religionen etc. schaffen und bieten (vgl. Buddeberg, 2022, 11f). Der Konflikt bzw. das Spannungsfeld und das, was es hervorruft, sei es nun die Religion, die Kultur oder die Weltanschauung, stehen im Fokus. Die biblischen Zeugnisse dagegen, die von Annahme sprechen, rücken den Menschen selbst als von Gott angenommenen Menschen ins Zentrum. Die christliche Toleranz besteht darin, den Nächsten als Mitmenschen und eventuell Mitchrist*in aus einer Christusperspektive wahrzunehmen und anzunehmen, und zwar genau an dem Punkt, wo man gute Gründe für eine Ablehnung seiner Haltungen und Lebensweisen (zu meinen) hat.

Wie berührt nun das Wort Toleranz den Berufsalltag in der Pflege? In einem Vorgespräch erwähnte Janina den Aspekt der sogenannten „transkulturellen Pflege“, den sie im Interview allerdings nicht noch einmal aufgriff. Das Thema ist hochaktuell und streift nicht nur kulturelle, sondern auch die oft eng damit verbundenen religiösen Lebensbereiche. Transkulturelle Pflege soll auf die Problematik aufmerksam machen, die entsteht, wenn eine Person aus der einen Kultur eine Person aus einer anderen Kultur pflegt (vgl. Lenthe, 2020, 17). Überdies sollen Antworten, Möglichkeiten, Lösungen und Grenzen aufgezeigt werden (vgl. ebd., 19). In folgendem Beispiel aus einem Fachbuch zu diesem Thema konzentrieren sich viele Fragen, Probleme und Missverständnisse der transkulturellen Pflege:

„Dies war etwa bei der Pflege einer Klientin aus dem Emirat Katar der Fall. Ungeachtet des Hinweises auf die Besuchszeiten hielten sich ständig Familienangehörige im Krankenzimmer auf. Dabei zeigten sie sich stets besorgt, dass Pflegehandlungen oder Untersuchungen keinesfalls mit den Gebetszeiten zusammenfielen und dass die Klientin tatsächlich nur Speisen und Getränke zu sich nahm, die halal waren, also den religiösen Reinheitsvorschriften entsprachen. Zeitaufwändig gestaltete sich die Pflege auch deshalb, weil die Angehörigen – obwohl keineswegs medizinisch oder pflegerisch indiziert – mehrmals täglich ein Messen des Blutdrucks oder des Fiebers forderten. Als dann andere im Krankenzimmer befindliche Klienten Infusionen und Injektionen erhielten, die aber bei der Klientin aus Katar nicht erforderlich waren, da sie auf die orale Medikation gut ansprach, äußerten die Angehörigen auch noch den Verdacht, dass der Klientin nicht die bestmögliche Therapie zugestanden würde. Aus ihrer Sicht wollten sie nur das Beste für die Klientin, und wie erwähnt, werden Infusionen oder Injektionen in anderen Kulturen oft als wirksamer erachtet als orale Medikamente. Schwierig gestaltete sich die Situation mitunter auch deswegen, weil Fragen, die an die Klientin gerichtet waren, ausnahmslos vom Ehemann oder von dessen Bruder beantwortet wurden. Sowohl für pflegerische als auch für medizinische Belange trafen sie die Entscheidungen. Auch wenn die beiden Männer nicht anwesend waren, wies die Klientin darauf hin, dass alle Belange mit dem Ehemann abzuklären seien. Informationen oder Erklärungen von weiblichen Pflegepersonen ließ sich der Ehemann noch zusätzlich von einer männlichen Pflegeperson oder einem Arzt bestätigen. Andererseits wollte er, dass männliche Pflegepersonen Pflegehandlungen an der Klientin nur in seinem Beisein durchführen“ (Lenthe, 2020, 131f).

Das Beispiel macht deutlich, wie enorm und vielfältig die Herausforderungen der transkulturellen Pflege im ohnehin schon stressigen Pflegealltag sein können. Aus unserer kulturellen Sicht nehmen wir die geschilderte Situation als empörend wahr. Die von uns als respektlos empfundenen Handlungen beginnen bei der Missachtung der Besuchszeiten, setzen sich fort bei der Infra-

gestellung der Behandlung und enden bei der implizit vermittelten Unglaubwürdigkeit des weiblichen Pflegepersonals. Kann die Toleranz, vor allem das christliche Verständnis von Toleranz, hier eine Antwort geben? Aus Janinas Sicht vermutlich schon. Eine Antwort muss schließlich nicht unbedingt aus einer Lösung bestehen. Wie kann so eine Antwort aussehen? Wir wollen auf Grundlage der vorher aufgestellten Toleranzdefinition einen Antwortversuch wagen.

Wenn der Toleranzbegriff eine gewisse Form von Ablehnung einschließt, dann geht es an dem Punkt, an dem es zu interkulturellen und/oder interreligiösen Konflikten und Spannungen im Beruf kommt, nicht darum, alles gutzuheißen und zu befürworten. Ablehnung gegenüber dem Verhalten, den Gewohnheiten und Denkweisen anderer zu empfinden, ist demnach normal und muss an dieser Stelle erst einmal wahrgenommen werden. Doch bevor eine Lösung geschaffen wird, bevor danach gefragt wird, was in dieser Situation toleriert werden kann und was nicht, kommt das christliche Verständnis von Toleranz ins Spiel: Zur inneren Ablehnung der Verhaltensweisen gesellt sich eine herzliche Annahme des Gegenübers als Mensch. Aus der zuvor erwähnten Bibelstelle Römer 15,7 leitet sich die Feststellung ab: „Christus hat mich angenommen und Christus hat auch mein Gegenüber angenommen.“ Das Wissen um das eigene Angenommensein und um das Angenommensein des Gegenübers entfaltet die Stärke, dem anderen, trotz der Ablehnung seines Andersseins, eine herzliche Annahme und eine Toleranz entgegenzubringen, die nichts mit Gleichgültigkeit, Konfliktscheue und übertriebener Harmoniebedürftigkeit zu tun hat.

Gerade im Alltag der Pflege, der von Zeitdruck, Stress und großer Verantwortung bestimmt wird, können solche zusätzlichen Missverständnisse und Konflikte sehr nervenaufreibend sein und den Blick vom Menschen weg auf das Problem lenken. Hier ist es unmöglich, andersartigen Personen aus dem Weg zu gehen, weil man als Pflegekraft auch für sie Verantwortung trägt und die Pflicht hat, ihr die nötige Pflegebehandlung zukommen zu lassen. Christliche Toleranz gibt insofern eine Antwort, als dass sie den Fokus wieder auf den Menschen zurücklenken kann. Sie sieht den Menschen von Christus her und

bezieht die Gottesperspektive als die entscheidende Beurteilung des Menschen mit ein.
Weitere Themen, die für Janina im Berufsalltag als Pflegekraft eine entscheidende Rolle spielen, sind beispielsweise die Fragen des Lebens, des Leidens und des Sterbens oder auch die Würde des leidenden Menschen. Auch dass die Theologie ihr helfen kann, ihren Schüler*innen in der Berufsschule Ratschläge und Antworten mitgeben zu können und letztendlich für sich persönlich zu lernen, hat sie zum Studium ihres Zweitfachs bewegt. All diesen Aspekten genauer nachzugehen, würde allerdings den Rahmen dieser Arbeit überschreiten.

Landschaftsgärtnerei und Theologie

Landschaftsgärtner*innen sind dafür verantwortlich, unsere Welt ein bisschen ‚grüner' zu machen. Es ist eine anspruchsvolle, körperlich harte Arbeit, die Personen viel abverlangt. Die folgenden Kapitel beleuchten den Beruf der/des Landschaftsgärtnerin*s, inwieweit er in Verbindung mit dem christlichen Glauben steht und welchen Einfluss dieser Berufszweig auf die Berufsbiografie des Interviewpartners Stefan hatte.

Berufsbild Landschaftsgärtner

Der Beruf der/des Landschaftsgärtnerin*s beinhaltet die Gestaltung der Umwelt nach Plänen von Landschaftsarchitekt*innen. Man hat somit die Möglichkeit, etwas für den Umwelt- und Klimaschutz zu tun. Um in die dreijährige duale Ausbildung einzusteigen, benötigt man einen Haupt- oder Realschulabschluss. Man sollte sich bewusst sein, dass es ein körperlich sehr anstrengender Beruf sein kann, Grundvoraussetzung sollte es auch sein, dass es einem Freude bereitet, draußen in und mit der Natur zu arbeiten.
In Deutschland gibt es ungefähr 19 000 Landschaftsgärtnerei-Fachbetriebe, diese beschäftigen ungefähr 129 000 Menschen. Die Tätigkeit als Landschaftsgärtner*in umfasst Aufgaben wie das Anlegen und Gestalten von Parkanlagen sowie Wintergärten, Begrünung von Fußgängerzonen und

Parkplätzen, Bepflanzung von Hausgärten oder das Renaturieren von Bächen. Somit stellen sie naturnahe Lebensräume wieder her und sind generell für die Gestaltung öffentlicher Grünanlagen zuständig. Kernkompetenzen, die man für die Ausübung der Tätigkeit benötigt, sind unter anderem das Anbauen und Anpflanzen, Terrassenbau, Plattenlegen, Bewässerungstechnik und Erdbewegungsarbeiten. (vgl. Arbeitsagentur; Ausbildungsförderwerk Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau e.V.)

Interviewpartner ehemaliger Landschaftsgärtner Stefan

Unser Interviewpartner Stefan ist 39 Jahre alt und befindet sich aktuell im 9. Semester seines Ev. Theologie- und Germanistikstudiums für das gymnasiale Lehramt. Aufgrund seiner Affinität zu Ostasien entschied er sich dafür, direkt nach seinem Abitur in Trier die Studienfächer Sinologie und Politikwissenschaften zu wählen. Nach einem Besuch in Shanghai stellte dies seine ursprüngliche Studienplanung auf den Kopf, denn er erlebte diesen Besuch als eine Art Enttäuschung, da er sich in diesem „unfreien Land“ nicht wohlfühlte (Stefan 28.02.2022; Z. 17). Er fasste den Plan, freigeistig leben zu wollen, brach das Studium bewusst ab und begann eine Ausbildung im Garten- und Landschaftsbau. Während dieser Zeit beschäftigte er sich intensiv mit theologischer und philosophischer Literatur und erweiterte auf diese Weise seinen geistigen Horizont. Nachdem er im Garten- und Landschaftsbau in zwei Betrieben gearbeitet hatte, stand er vor der Entscheidung, ob er diesen Beruf wirklich in seinem Leben fortführen möchte. Stefan beschreibt die Erfahrung bei seiner Tätigkeit im Garten- und Landschaftsbau im Gegensatz zum Studium folgendermaßen:
“Das muss man mitdenken, es ist also, im Prinzip ist es auch so, man kommt von dem schönen Sinologie-Studium und der Bafög-Unterstützung von zuhause, steht man in einem Garten, einem unfertigen Garten, nicht in einem fertigen, man muss sich da erstmal behaupten und hat Dreck. Und ist Anfänger… und es ist anstrengend…” (Stefan 28.02.2022: Z. 72-75).

Stefan berichtet außerdem, dass der Garten- und Landschaftsbau eine körperlich sehr anstrengende Arbeit sei und sogar zehn Mitschüler in seiner damaligen Berufsschulklasse aufgrund gesundheitlicher Probleme die Ausbildung abbrechen mussten.
Weiterbildungsmöglichkeiten in dieser Branche kamen für ihn nicht in Frage. Seine Ehefrau gab ihm damals mit 34 Jahren den Anstoß, ein “Neigungsstudium” zu beginnen. Sie sagte damals zu ihm: „Mach doch genau das, was du willst.“ (Stefan 28.02.2022: Z. 245f.). Daraufhin traf er die Herzensentscheidung, das Theologiestudium in Angriff zu nehmen. Somit erfolgte der Schritt, sich an der Universität Kassel für die Lehramtsstudiengänge Germanistik und Ev. Theologie einzuschreiben. Diese lebensverändernde Entscheidung beschreibt Stefan folgendermaßen:
„[…], wenn ich jetzt noch mal so in dem Alter nochmal richtig neu anfange, mach ich es nicht halbherzig, sondern dann mach es richtig, […] dann soll es ein absolutes Neigungs-Studium sein, […]“ (Stefan 28.02.2022: Z. 37-39).
Gründe, warum er nicht direkt nach dem Abitur ein Theologiestudium aufnahm, waren laut seiner Aussage, dass er damals einen gewissen Freiheitsdrang spürte und deswegen „in die Welt [hinaus] wollte.“ (Stefan 28.02.2022: Z.201f.). Jedoch begann der Gedanke, eine theologische Laufbahn einzuschlagen, bereits in der 10. Klasse, als ihm in den Sinn kam, er könne möglicherweise Pfarrer werden.
Auch wenn es einigen bürokratischen Aufwand mit sich brachte, erfolgte der Neustart im Wintersemester 2017/2018. Durch seine Tätigkeit im Garten- und Landschaftsbau war es für ihn anfangs eine Herausforderung, mit der „Uni-Bürokratie“ (Stefan 28.02.2022: Z. 49) zurechtzukommen. Jedoch war es seine Partnerin, die für ihn eine große Unterstützung war, da sie sich durch ihre Promotion an der Universität in diesem Bereich sehr gut auskannte.
Stefan empfindet seine Vorerfahrungen im Garten- und Landschaftsbau als essenzielle Erfahrung innerhalb seiner Berufsbiografie. Mit Hilfe der praktischen Erfahrungen hat er eine ganz andere Sicht auf das Studium bekommen:

„Ja, ich schätze das absolut, bin sehr motiviert dadurch und habe da eine ganz andere Motivation, als wenn ich sage, ach nach dem Abitur geht man dann an die Uni und dann in den Beruf und dann in Rente.“ (Stefan 28.02.2022: Z.79-81).

Seiner Meinung nach war für ihn die Arbeit als Landschaftsgärtner nicht nur eine Lebenserfahrung, sondern es brachte ihm auch „eine andere Sicht auf die Welt“ sowie einen Perspektivwechsel (Stefan 28.02.2022: Z. 84). Als der Interviewteilnehmer dazu befragt wurde, welche Schnittstellen oder Parallelen er zwischen seinem vorherigen Beruf und dem Theologiestudium sehe, bezieht er seine Antwort zunächst auf den Vergleich zwischen der Arbeit in der Schule mit der Arbeit im Garten. Schularbeit sei zwar nicht gleichzusetzen mit Gartenarbeit, aber Schularbeit sei wie Gartenarbeit.“ (vgl. Stefan 28.02.2022: Z. 103f.). Er führt seinen Gedanken fort:

„Also das ist eigentlich diese prozesshafte im Garten, also ich meine man kultiviert keine Pflanzen, wenn man kultiviert letztlich Menschen und bereitet die vor, dass die wachsen können, dass sie gedeihen können, dass sie ein gutes Umfeld haben […]“ (Stefan 28.02.2022: Z. 108-110).

In der Analogie zwischen der Garten- und Schularbeit beschreibt er weiter, wie es zum einen bei Pflanzen wichtig ist, an welchem Standort sie sich befinden, welchen Dünger sie benötigen, um sich gut entfalten zu können. Auch bei Schüler*innen hängt es viel von den äußeren Bedingungen und den Förderungsmöglichkeiten ab, wie sie sich entwickeln. Als Lehrer*in kann man in diesem persönlichen Entwicklungsprozess einen Beitrag leisten.

Blickt Stefan auf seine Berufsbiografie zurück, empfiehlt er anderen, genau das zu machen, „was man im Innersten möchte.“ (Stefan 28.02.2022: Z. 250). Letztendlich ist es eine Kombination aus persönlichen Erfahrungen, dem Durst nach philosophischem, gesellschaftlichem und theologischem Wissen, die Stefan an den Punkt gebracht hat, an dem er heute steht. Und höchst wahrscheinlich werden seine zukünftigen Schüler*innen von diesem Repertoire aus theorie- und praxisgeleitetem Wissen, basierend auf unterschiedlichsten Disziplinen, profitieren.

Garten- und Landschaftsbau und Theologie

Es stellt sich nun die Frage, inwieweit man eine Verknüpfung zwischen dem Beruf des Landschaftsgärtners und der Theologie herstellen kann. Konkrete Anknüpfungspunkte sieht Stefan beispielsweise in der systematischen Theologie, die sich ja auch unter anderem damit befasst, inwieweit die Natur und Transzendenz zusammenhängen. Auch der Klimawandel und unser Umgang mit der Natur sind Themen, die sowohl im Garten- und Landschaftsbau als auch in der Theologie eine Rolle spielen. Stefan verweist auf die Bibelstelle 1. Mose 3,19, wo es heißt: „Im Schweiße deines Angesichts sollst du dein Brot essen, bis du wieder zu Erde wirst, davon du genommen bist.“ Für ihn hat diese Bibelstelle einen deutlichen Realitätsbezug, denn auch er hat innerhalb seiner Arbeit im Garten- und Landschaftsbau lernen müssen, dass die Arbeit sehr mühselig und mit großer körperlicher Anstrengung verbunden ist. Somit zeigt sich hier eine Parallele zwischen dem Beruf des Landschaftsgärtners und der Reaktion Gottes nach dem erfolgten Sündenfall.

Schöpfungstheologisch ist der Mensch dazu bestimmt, zu arbeiten. Die Menschen sind Akteur*innen der Schöpfung und sind somit an Gottes Schöpfungswirken aktiv beteiligt (vgl. Obermann, 2013, 779f.).

Betrachtet man Genesis 1 und 2, so wird in diesen Kapiteln die Schöpfung Gottes beschrieben. So erschuf Gott am 3. Tag das Meer und die Pflanzen und Bäume, die Früchte tragen sollten (1. Mose 1, 9-13). Als Gott seine Schöpfung vollendet hatte, erschuf Gott den Menschen, dem er einen Schöpfungsauftrag entgegenbrachte: „Und Gott der HERR nahm den Menschen und setzte ihn in den Garten Eden, dass er ihn bebaue und bewahre“ (1. Mose 2,15). Und ist es nicht genau das, was ein*e Landschaftsgärtner*in in seiner praktischen Arbeit vollzieht? Pflanzen guten Nährboden bieten, kahle Flächen zu begrünen, sich für Naturschutz einsetzen, um somit die Artenvielfalt zu fördern und Ökosysteme zu erhalten. Ist es nicht das, was der Schöpfungsauftrag impliziert, nämlich die Schöpfung zu bewahren und nachhaltig mit ihr umzugehen?

Vielleicht stellt der Beruf der/des Landschaftsgärtnerin*s nicht auf den ersten Blick, jedoch nach genauerer Betrachtung, eine Verbindung zur Theologie

dar. Möglicherweise wertschätzt man die Umwelt um uns herum auch noch mehr, wenn man in diesem Beruf arbeitet und merkt, mit wieviel Arbeitsaufwand es verbunden ist, die Schöpfung zu bewahren. Die Grundlagen wurden uns von Gott geschenkt, aber es liegt an uns, was wir daraus machen, und ob wir die Natur bewahren oder zerstören.

Zum einen leistet die Arbeit im Garten- und Landschaftsbau einen praktischen Beitrag zur Erfüllung des Schöpfungsauftrages, zum anderen war es dem Interviewteilnehmer Stefan immer wichtig, auch den theoretischen Diskurs einzugehen, um sich der Beantwortung philosophischer und theologischer Fragestellungen anzunähern. Vom Glauben geprägt war er bereits in seiner Kindheit. Auch im Jugendalter, in dem viele Menschen eine kritische Glaubenshaltung entwickeln, hielt er am Glauben fest, wenngleich es auch in seiner Biografie Schwankungen bezüglich des Glaubens gab, ebenso wie Glaubenskrisen. Stefan versucht immer wieder sowohl persönliche Lebensereignisse als auch das Weltgeschehen in den theologischen Kontext zu stellen. Dies beschreibt er im Interview wie folgt:

„[…] aber ich habe immer auch irgendwie auch so versucht, wenn es Widersprüche in der Welt gibt oder im Leben, dass das irgendwie auch quasi im Licht des Glaubens aufzulösen und dann nicht einfach zu sagen, das muss man jetzt irgendwie über die Lanze brechen oder so was, weil es ist, schon immer bei allen Fragestellungen ist das schon bei mir, wie kann ich das mit meinem Christsein vereinbaren, schon relevant.“ (Stefan 28.02.2022: Z. 145-149).

In seiner Erzählung wird deutlich, dass der Glaube schon immer in seinem Leben eine große Rolle gespielt hat und immer spielen wird. Auch die reflexive Betrachtung seinerseits demonstriert seine geistliche Form von Klugheit, die das Christ*innensein beinhaltet, denn wer geistlich lebt, gibt sich nicht mit Tatsachen zufrieden, sondern wagt einen Blick hinter die Dinge (vgl. Sellmann, 2021, S. 33; 45).

Im Folgenden sollen die drei Kompetenzen Physis, Kenosis und Dynamis, die sich aus der geistlichen Form von Klugheit entwickeln können, auf die Berufsbiographie von Stefan angewandt werden. Bei der ersten Kompetenz der

geistlichen Klugheit, der Physis, geht es darum, sich seiner Wirklichkeit zu stellen, indem man nicht vor unangenehmen Situationen wegrennt und beispielswiese Frustrationen im Beruf punktuell aushalten kann (vgl. ebd., 77-79).

Betrachtet man Stefans Berufsbiografie, so lässt sich feststellen, dass auch wenn er das Sinologie- und Studium der Politikwissenschaften damals abgebrochen hat, es dennoch kein ‚Wegrennen' im eigentlichen Sinne war, sondern vielmehr eine Möglichkeit, zu sich selbst zu finden, indem er den Beruf des Landschaftsgärtners gewählt hat, zunächst anstelle eines Studiums, um sein innerstes Bedürfnis, sich freigeistig auszuleben, durch die Beschäftigung mit theologischer und philosophischer Literatur, auszuleben. Somit stellt es nicht ein ‚vom Weg abkommen', sondern ein ‚auf dem Weg bleiben' dar, was letztendlich zum Theologiestudium führte. Es ist, wie auch Sellmann beschreibt, ein „[…] Ideal innerer Unabhängigkeit, dieser Freimut – also dieser Mut, sich seiner Freiheit aktiv und kreativ zu bedienen […]" (Sellmann, 2021, 79). Diese Entscheidung, seine Freiheit aktiv und kreativ zu nutzen, hat Stefan dazu veranlasst, die Herausforderungen, die der Beruf des Landschaftsgärtners mit sich brachte, zu bewältigen, da er dadurch die Möglichkeit hatte, seinen geistigen Horizont in seiner Freizeit zu erweitern.

Bei der zweiten Kompetenz, der Kenosis, geht es um die Hingabe für etwas, man gibt etwas, ohne zunächst die Erwartung zu haben, dass man etwas zurückbekommt (vgl. Sellmann, 2021, 90). Als Stefan Landschaftsgärtner war, so berichtet er, hatte er zum Beispiel einen Mitarbeiter mit geringen Deutschkenntnissen dabei unterstützt, einen Antrag auf Familiengeld auszufüllen. Dies tat er auf völlig freiwilliger Basis. Wenn man für etwas brennt – in diesem Fall sind es die christlichen Werte – handelt man nicht aus Pflichterfüllung, sondern weil man von dem, was man tut, überzeugt ist. Und die Hingabe zum Glauben und der Theologie zieht sich wie ein roter Faden durch sein gesamtes Leben.

Dynamis als die dritte Kompetenz der geistlichen Klugheit ist die gute Macht, „[…] die das was du investierst, aufhebt, weiterträgt und vermehrt" (Sellmann,

2021, 104). Dass einem in der Folge seiner Entscheidungen Gutes widerfährt, hat auch Stefan erfahren. Mit dem Theologiestudium macht er jetzt genau das, was sein Herz bewegt, ohne die anderen beruflichen Erfahrungen missen zu wollen. Die positive Kraft von außen wird sich vermutlich noch mehr ausbreiten, wenn Stefan das Studium abgeschlossen hat und in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen seine Erfahrungen in den Unterricht integrieren kann. So formulierte er im Interview zum Beispiel die Idee, das Gleichnis vom Senfkorn in Lernsituationen einzubeziehen und parallel dazu seine Botanikkenntnisse zu nutzen.

Hebammenkunde und Glaube

Die Behauptung, dass das Krankenhaus ein Kristallisationspunkt für Leiden und Sterben ist, wie in Punkt 3 thematisiert, würde bei den meisten Menschen auf Zustimmung stoßen. Oft wird vergessen, dass ein Leben an diesem Ort nicht nur häufig sein Ende findet, sondern auch seinen Anfang. Als besondere Berufsgruppe stehen die Hebammen in vielen Krankenhäusern in der Verantwortung für die Geburt, also für den Zeitpunkt, an dem das besagte neue Leben den Erdball betritt. Was diese Verantwortung für den Berufsalltag der interviewten Hebamme genau bedeutet und welchen Einfluss der Glaube auf ihr Handeln im Beruf hat, soll anschließend dargelegt werden.

Interviewpartnerin Hebamme Elwira

Elwira hat nach ihrem Realschulabschluss zuerst eine Ausbildung zur Zahnmedizinischen Fachangestellten gemacht und dann nach einiger Zeit „gemerkt, dass es nicht das ist“ (Elwira, 01:50). 2018 begann sie daraufhin eine weitere Ausbildung zur Hebamme. Damals war eine Umstellung von der Hebammenausbildung zum Studium bereits vorgesehen und das trug bei ihr dazu bei, dass sie, solange es noch möglich war, die Ausbildung begann: „das waren… so die, die letzten… zwei Jahre wo es noch ging“ (Elwira, 03:50). Nach

drei Jahren schloss sie die Ausbildung erfolgreich ab und arbeitet seit Januar 2022 als examinierte Hebamme in der Geburtshilfe in einem Krankenhaus. Den christlichen Glauben hat sie vor allem durch ihr Elternhaus mitbekommen. Als Teenagerin traf sie eine eigenständige Entscheidung für den Glauben und bezieht ihn seitdem in ihr Leben und in ihren Alltag mit ein, was in einer späteren Analyse des Interviews noch deutlich werden soll.

Berufsbild Hebamme

An dieser Stelle soll der von Sellmann eingeführte Begriff der Lebensleistung herangezogen werden:

„Je erwachsener Menschen werden, desto mehr geht ihnen auf, dass ihr Leben auf zwei Dimensionen eine Antwort geben muss: erstens auf die Belange anderer, ihnen zugeordneter Menschen, Situationen und Aufgaben […]; und zweiten auf die in ihnen als Subjekt spürbaren Impulse, seien es Träume, Ängste, Grenzen oder Ideen“ (Sellmann, 2021, 17).

Bezieht man diese Definition konkret auf den Hebammenberuf, stellen sich die Fragen: Welche Art von Lebensleistung liegt im Berufsbild Hebamme vor? Für welche menschlichen Belange anderer trägt eine Hebamme Verantwortung? Und welche eigenen Impulse stehen dem vielleicht entgegen?

Hebammen können in drei unterschiedlichen Bereichen tätig sein: Sie können die Frauen in der Schwangerschaft, während oder nach der Geburt bis zum Ende der Stillzeit betreuen (vgl. Deutscher Hebammen Verband). Seit dem 01.01.2020 gilt das sogenannte Hebammenreformgesetz, das vorsieht, dass die berufliche Ausbildung zur Hebamme – auf Empfehlung der WHO – schrittweise zu einem Hebammenstudium umgestellt werden soll, um die Betreuung und die Geburtshilfe noch qualitativer zu machen (vgl. ebd.). Die geforderte Lebensleistung in Bezug auf die der Hebamme zugeordneten Menschen besteht also darin, das auf die Welt kommende Leben, das Baby und die das Kind zur Welt bringende Mutter zu unterstützen, zu begleiten und im Notfall rettend einzugreifen, um beide Leben zu schützen.

Es ist wichtig zu beachten, in welchem Bereich die interviewte Hebamme arbeitet, da andere Hebammen, beispielsweise aus der Geburtsvorbereitung,

ganz andere Erfahrungen und Perspektiven haben können. Elwira berichtet: „Der Kreißsaal ist wie eine Notaufnahme“ (Elwira, 14:37). Wenn sie von ihrem Arbeitsalltag spricht, dann geht es sehr oft um den Aspekt des Ungewissen und um Notfälle, aber auch um die einzigartige Schönheit des Moments der Geburt.

Während des Interviews gab Elwira bereits einige Informationen über den Beruf preis, beispielsweise: „Mit 16 kannst du in den Beruf nicht einsteigen, weil da musst du schon volljährig sein“ (Elwira, 03:40). Sie erzählte auch, dass sie vor der Ausbildung bereits ein Praktikum in der Geburtshilfe absolviert haben musste, um einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Eine gewisse Reife, sowie Entschiedenheit und Klarheit über den gewählten Beruf scheint also von Beginn der Ausbildung an gefordert zu sein.

Doch wie sieht es mit der Kehrseite der Lebensleistung aus? Auf welche inneren Impulse und eigenen Belange muss eine Hebamme in ihrem Beruf antworten? Elwira betonte die große Verantwortung und die verschiedenen Herausforderungen, die mit dem Beruf einhergehen und bereits in der Ausbildung spürbar werden: „Die Ausbildung an sich war sehr herausfordernd, […] man hat auch oft Dinge gesehen, wo man schon länger gebraucht hat, um das zu verarbeiten“ (Elwira, 10:03) Dieses sogenannte „Verarbeiten“ bestimmter Situationen ist also eines der inneren Bedürfnisse, auf die sie in ihrem Fall antworten muss.

Hoffmann thematisiert in ihrer Arbeit „Die Auswirkungen der Angst von Hebammen auf die Geburtsbetreuung“ genau diese häufig unterschlagenen Impulse, die Angst- und Grenzerfahrungen, die in der Geburtshilfe nicht ausbleiben. Auch sie führte dazu Interview, allerdings mit mehreren Hebammen. Bei den Befragungen stellte sich heraus, dass beispielsweise geburtshilfliche Notfälle, Fehlentscheidungen oder rechtliche Konsequenzen gängige Ängste in diesem Berufsfeld darstellen (vgl. ebd., 33). In enger Verbindung dazu stehen auch die Ängste vor Grenzerfahrungen im Berufsleben: Bei einer erfahrenen Hebamme ist es die „Angst vor nicht ausreichender Kraft“ (a.a.O.), bei den unerfahrenen die Angst vor mangelndem Wissen (vgl. a.a.O.), außerdem die Grenzen im Personalbereich, die bei dauerhaftem Personalmangel die

Arbeit noch anspruchsvoller machen (vgl. ebd., 31). Die Berichte bei Hoffmann decken sich auch mit den Erfahrungen unserer Interviewpartnerin: „Schaffe ich es diese Verantwortung alleine zu tragen? […], weil mit der Zeit hast du irgendwie so alles kennengelernt, nicht nur die schönen Seiten, sondern auch die anderen.“ (Elwira, 15:30). Es scheinen also einige Hebammen die Erfahrung zu teilen, dass die Verantwortung für das Leben, Grenzerfahrungen und die damit verbundenen Ängste im Berufsalltag präsent sind.
Wie verhält sich nun jemand mit christlichem Glauben dieser Verantwortung, diesen Ängsten und Grenzerfahrungen gegenüber? Ist der Glaube an Christus imstande einen Unterschied im Berufsalltag zu bewirken?

Hebamme und Glaube

Wir haben bisher zwei Dimensionen zum Beruf der Hebamme auf Grundlage von Sellmanns Begriff der Lebensleistung beleuchtet: Auf der einen Seite steht die Hebamme als Person mit ihren persönlichen Grenzen als Mensch, mit ihren natürlichen Ängsten, kurz: ihren inneren Impulsen. Auf der anderen Seite sind die Anforderungen des Berufslebens, denen sie nachkommen muss, sprich die Verantwortung, die sie für das werdende Leben des Kindes und für das Leben der Mutter trägt oder, anders gesagt, die Belange der Menschen, die ihr zugeordnet sind. Wo findet in diesem beruflichen und gleichzeitig persönlichen Spannungsfeld der Glaube seinen Platz?
Hier soll noch einmal an Sellmanns Definition von christlichem Glauben erinnert werden: „Christsein ist eine bestimmte, nämlich geistliche Form von Klugheit (phronesis). Diese Klugheit motiviert zu drei Kompetenzen, die sich im Vollzug dauernd wechselseitig ergänzen: immer weniger wegrennen (Physis); aus sich herauskommen (kenosis); Kraft von außen aufnehmen (Dynamis)“ (Sellmann, 2021, 33). Und da Formeln nun einmal dazu da sind, um sie anzuwenden, versuchen wir dies in unserem Beispiel und fragen: Inwiefern lässt sich diese Kurzformel auf die konkreten Aussagen von Elwira über ihren Glauben am Arbeitsplatz übertragen? Passt die Formel bei der Anwendung oder müssen wir sie umformulieren?

Wenden wir uns zunächst der phronesis zu: Geistlich zu leben bedeutet laut Sellmann „Wer geistlich lebt, schaut gewissermaßen durch die Dinge hindurch auf etwas, was in ihnen steckt, was aber nur durch einen bestimmten Blick – eben den geistlichen – zum Vorschein kommt“ (ebd., 45). Was wir hier also als erste gegebene Komponente brauchen, ist diese Art von Blick, diese bestimmte geistliche Perspektive, mit der man mehr sieht als das, „was vor Augen ist“ (vgl. 1. Sam 16,7). Es soll sich allerdings auch nicht um eine besondere Vorstellungskraft oder eine Denkweise handeln, die für die Realität blind macht, sondern dieser Blick soll mit Einsicht und Klugheit zu tun haben. Wie zeigt sich diese geistliche Form von Lebensklugheit bei meiner Interviewpartnerin in ihrem Berufsleben? Das erste Zeugnis für einen Gottesbezug in ihrem Leben findet sich in ihrem Bericht über die Zeit, in der sie sich für den Beruf Hebamme entschied und sich bewarb. Sie berichtet, dass gerade durch die Umstellung von der Hebammenausbildung zum Studium sehr viele Personen noch die Möglichkeit der Ausbildung nutzen wollten und an der Stelle, an der sie sich bewarb „sind so 500 Bewerber gewesen“ (Elwira, 06:30), von denen etwa 20 einen Platz bekommen konnten. In dieser Situation betont sie die Rolle ihres Glaubens:

„ich hatte vorher schon das Gefühl das ist mein Platz und da werd ich sein, ja... Ja und… ich…ich glaub halt auch an Gott und ich hab auch gebetet dann, ähm, ja wie äh, ob ich also, dass Gott mir einfach so zeigt ist das jetzt mein Platz wo ich hingehe. Und, ähm dann war ich dort […] ich bin da rein gegangen und ich hatte gleich so das Gefühl, ja hier wirst du sein […] und das wird deine, äh, ja das wird dein Ausbildungsplatz sein“ (Elwira, 05:46).

Sie spricht an dieser Stelle zweimal von dem Gefühl, am richtigen Ort zu sein. Dieses Gefühl ließe sich natürlich auch losgelöst vom Gottesbezug betrachten und aus dem Glaubenskontext der Aussage lösen. Daraus würde sich die fast zynische Frage ergeben: Fühlt die Person genau das gleiche, was andere Personen an ihrer Stelle auch fühlen würden, nur führt sie aufgrund ihres christlichen Hintergrundes dieses Gefühl auf Gott zurück? Oder müsste man die Frage umdrehen, sodass sie fast nach einer Anklage klingt: Sieht die Person hinter dem Gefühl genau den, den andere nicht wahrnehmen, weil sie ihr

Leben gar nicht in einem Bezug zu Gott sehen? Wenn der christliche Glaube von der Existenz eines Gottes ausgeht, der in seiner Schöpfung und im Menschen beständig tätig ist (Stichwort: creatio continua, vgl. z.B. Kleffmann, 2013, 173), dann ergibt sich: Es ist durchaus möglich und richtig, ein solches Gefühl der Bestätigung auf Gott zu beziehen und sein Leben als von einem unsichtbaren Gott geführt wahrzunehmen und einzuordnen.

Im weiteren Verlauf des Interviews erzählte Elwira von einer Phase der Unsicherheit während ihrer Ausbildung, in der die große Verantwortung des Berufs und die Herausforderungen sie und ihre Mitschülerinnen sehr stark belasteten: „Mir hat es sehr geholfen äh in dieser Zeit auch vor allem zu wissen, dass ich am Anfang, dafür gebetet hatte und dass ich mir sicher war, und, diese Sicherheit die kam dann wieder“ (Elwira, 15:52). An dieser Stelle zeigt sich der Glaube der Interviewten als eine Perspektive, die über die Gefühlsebene vom Anfang hinausgeht. Ihr geistlicher Blick schaut in dieser Phase durch die emotionale Unsicherheit und die Belastung der Ausbildung hindurch auf die Gewissheit vom Anfang, am richtigen Ort zu sein. Dass eine derartige Gewissheit auch ohne Gottesbezug entstehen kann, soll hier keinesfalls bestritten werden. Doch der geistliche Blick des Glaubenden bezieht dieses Wissen auf ein mit ihm kommunizierendes Subjekt. Ohne den Gottesbezug würde meine Interviewpartnerin sich möglicherweise auf das Gefühl am Beginn ihrer Ausbildung beziehen können. Aber der Rückgriff auf die Gottesgemeinschaft macht für sie in dieser Phase der Unsicherheit den entscheidenden Unterschied.

Darüber hinaus führt der Gottesbezug im Fall von Elwira zu einem besonderen Umgang mit den eigenen Grenzen. Dass unterschiedliche Grenzerfahrungen auf der einen Seite und großer Druck und Verantwortung für das Leben auf der anderen Seite zum Alltag im Hebammenberuf gehören, haben wir bereits festgestellt und gefragt, welchen Platz der Glaube in diesem Spannungsfeld einnimmt. Eine der Grenzen im Beruf, die meine Interviewpartnerin beschreibt, ist die Unvorhersehbarkeit und die Unmöglichkeit im Voraus zu planen. Sie verglich die Ausbildung im Kreißsaal mit einer beliebigen Ausbildung im Büro: „im Büro kannst du genau planen, wir bringen erst dieses

Thema bei, dann dieses, dann dieses“, doch „der Kreißsaal ist wie eine Notaufnahme“ (Elwira, 14:32). Der Unvorhersehbarkeit ihres Berufsalltags stellt sie ihren Glauben an die Allwissenheit Gottes gegenüber. Das Vertrauen auf einen Gott, der die Zukunft kennt, prägt ihre Berufswahl, wie sie diese im Nachhinein interpretiert, und auch ihr berufliches Handeln:

„(…), weil ich einfach diese Entscheidung nicht allein treffen wollte, weil ich ich sehe ja nicht was noch kommen wird… und… deswegen brauche ich… äh einfach auch ein ja von der Person, die sieht was im Leben noch kommt, und der also Gott und der dort mitgeht“ (Elwira, 16:51).

Die Haltung, die sie in ihrer Entscheidung für den Berufswechsel darstellt, bezeugt sie auch für ihren Berufsalltag und sagt über Entscheidungen, die sie in Notfällen und schwierigen Situationen treffen muss: „Ich kann die Entscheidungen besser treffen, denn ich bete um Weisheit und Gott gibt mir Weisheit“ (Elwira, 18:34). Nun könnte kritisch angemerkt werden: Wenn man sich in seinen Entscheidungen so abhängig macht, wo bleibt da die Eigenständigkeit und Mündigkeit? Macht der christliche Glaube abhängig, eigenständig und unmündig? Sicher sieht die Entscheidungsfindung nicht bei allen Christ*innen genau gleich aus und das vorgestellte Beispiel soll auch nicht als Mustervorlage dienen im Sinne von: So und nicht anders wird das bei Christ*innen gemacht! Es soll als ein Beispiel dienen, wie genau ein Gottesbezug in Verbindung zum Berufsleben hergestellt werden kann, nämlich indem eigene Grenzen und Unwissenheit eingestanden und mit Vertrauen auf einen unbegrenzten und allwissenden Gott beantwortet werden. Aus dieser Perspektive hat ein solcher Glaube, der in seiner Entscheidungsfindung auf diesen Gott vertraut, auch nichts mit ungesunder Abhängigkeit und Unselbstständigkeit zu tun.

Die Kompetenz, eigene Grenzen einzugestehen, fehlt zwar in der Definition von Sellmann, ist aber im vorliegenden Beispiel eine wichtige Voraussetzung, um die letztgenannte Kompetenz zu entfalten, die Dynamis. Um Kraft von außen aufnehmen zu können, muss erkannt werden, dass man diese Kraft braucht. So sieht man beispielsweise im folgenden Zitat von Elwira, wie Grenzerfahrungen im Beruf einer Krafterfahrung von außen begegnen:

„Und auch in der Ausbildung würde ich sagen, in den Phasen äh, wo es mir schwer fiel zur Arbeit zu gehen war es immer der Glaube, der mich sozusagen getragen hat, diesen Frieden diese Ruhe gab und auch in Notfällen diesen, diesen tiefen Frieden einfach oder diese Ruhe, dass ich einfach nur so strukturiert anfing zu denken, das ist einfach ein Geschenk, wenn das geklappt hat und ich hab einfach gemerkt, wie das mich scheinbar so beeinflusst hat wenn ich mich mit Gott beschäftigt hab, dass ich quasi am, im, an der Arbeit äh quasi konzentrierter war, sortierter war und sozusagen besser entscheiden konnte“ (Elwira, 17:26).

Diese Kraft kommt hier in Form von Ruhe, Frieden und Konzentrationsfähigkeit, die als von Gott geschenkt erlebt werden. Es ist – mit Sellmanns Worten – das „Gute […], was von außen kommt.“ (105).

Sicherlich könnte an dieser Stelle auch auf ethische Fragen, die den Hebammenberuf berühren, beispielsweise das Thema Abtreibung, eingegangen werden. Das wäre in diesem Rahmen allerdings zu viel und könnte Stoff für eine weiterführende Forschungsarbeit bieten. Was in diesem Interview jedoch besonders zur Geltung gekommen ist, ist der Gottesbezug im Berufsalltag meiner Interviewpartnerin. Der christliche Glaube bietet ihr eine wertvolle Stütze, mit der Verantwortung und den besonderen Herausforderungen ihres Berufs umzugehen.

Maschinenbau und Theologie

Betrachtet man die Begriffe Maschinenbau und Theologie, fragt man sich höchstwahrscheinlich, in welchem Zusammenhang diese beiden Disziplinen stehen können. Zum einen das Maschinenbauingenieurswesen, bei dem es um Technik und ‚harte Fakten‘ und Formeln geht und zum anderen die Theologie als Art Gegenpol, in der man reflexiven Fragen einen Raum gibt.

Wie kommt es zu einer Verbindung dieser beiden Wissensgebiete? Die Antwort findet sich in den folgenden Kapiteln, in denen der ehemalige Maschinenbauingenieur Holger davon berichtet, wie es dazu kam, dass er aktuell Theologie studiert.

Berufsbild Maschinenbauingenieur

Das Berufsbild des Maschinenbauingenieurs beinhaltet ein hochkomplexes, innovatives Handlungsfeld, das auch international sehr gefragt ist. Einsatzbereiche von Maschinenbauingenieuren sind der Fahrzeugbau, Luft- und Raumfahrt, Energietechnik, Automatisierung und Produktion bis hin zur Medizintechnik. Innerhalb des Studiums hat man die Möglichkeit, sich auf bestimmte Bereiche, wie beispielsweise auf Projektierung, Berechnung, Konstruktion, Wartung und Qualitätssicherung zu spezialisieren. Das Studium des Maschinenbaus dauert insgesamt 10 Semester und ist in einen Bachelor- und Masterabschluss aufgegliedert. Im Bachelorstudium werden Grundlagen der Ingenieurswissenschaften vermittelt. Dabei haben die Studierenden die Möglichkeit, sich einen Schwerpunkt aus folgenden Bereichen zu wählen: Angewandte Mechanik, Automatisierung, Systemdynamik, Energietechnik, Produktionstechnik und Arbeitswissenschaft, Werkstoffe und Konstruktion. Diese Spezialisierungen werden dann im Masterstudiengang fortgeführt und das Fachwissen vertieft.

Typische Berufsbilder, in denen man nach erfolgreichem Studienabschluss tätig werden kann, wären: in der Produktionsentwicklung beispielsweise Konstrukteur*innen und Berechnungsingenieur*innen sowie in der Produktion Fertigungsplaner*innen, Technolog*innen und Qualitätsmanager*innen.

Eine wichtige Grundvoraussetzung ist, dass man ein Interesse an Mathematik sowie gute Englisch- und Computerkenntnisse haben sollte. Aber auch Kreativität ist eine Grundlagenkompetenz, die nicht fehlen sollte, da Maschinenbauingenieur*innen den Markt mit immer neuen Technologien bereichern und auch im Bereich der Forschung tätig werden können. Der Beruf des Maschinenbauingenieurs bietet gute Zukunftsperspektiven, häufig erhalten Maschinenbauabsolvent*innen Führungspositionen in der Industrie.

In der Entwicklung individueller Produkte stehen aber auch Aspekte wie Sicherheit, Nachhaltigkeit, Ressourcenschonung und Umweltschutz im Mittelpunkt (vgl. Skolaut, 2014, 3-5).

Interviewpartner ehemaliger Maschinenbauingenieur Holger

Unser Interviewpartner Holger studiert aktuell im 4. Semester den Master in Berufspädagogik mit der Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik und hat Ev. Theologie als Zweitfach. Er wird voraussichtlich Ende des Sommersemesters 2022 mit dem Studium fertig sein und ins Referendariat gehen. Doch wie kam es dazu?
Holger ist auf einem Bauernhof in Mitteldeutschland groß geworden und hat dort, wie er selbst sagt, „das Arbeiten kennengelernt und [er] wusste schon mal, wo das Geld herkommt, […]“ (Holger 21.02.2022: Z. 9f.). Direkt nach der Schule musste er auf dem Hof mithelfen, sodass er nur, wenn er Glück hatte, es die Zeit noch erlaubte, sich mit Freunden zu treffen.
Sein Vater gab ihm und seinen Geschwistern damals den Rat, nicht den Berufszweig der Landwirtschaft einzuschlagen. Daraufhin ging er nach der Realschule auf die Fachoberschule für Elektrotechnik. Währenddessen merkte Holger jedoch, dass die Elektrotechnik nicht wirklich greifbar für ihn war. Auf dem Bauernhof war er es gewohnt, sich in der Werkstatt handwerklich zu betätigen und die Maschinen vor Ort selbständig zu reparieren. Deshalb entschied er sich nach dem Fachabitur ein Maschinenbaustudium zu absolvieren. Den Wechsel ins Studium beschreibt Holger folgendermaßen:
„Das war sehr schwer, weil es doch etwas anderes ist als Realschule oder Fachoberschule. Ich hatte das anfangs etwas unterschätzt, hab`s dann aber auch, also hab mich durchgekämpft […]“ (Holger 21.02.2022: Z. 26f.).
Parallel zum Studium hat er damals bei einer Autovermietung gejobbt und anschließend auch einen Studentenjob im Institut für Werkstofftechnik an der Universität angenommen, wo es seine Aufgabe war, Betriebsteile von Autoherstellern mit Hilfe von Röntgenstrahlen in Bezug auf den Härtegrad zu überprüfen. Bestandteil seines Maschinenbaustudiums war es unter anderem, dass er ein halbes Jahr in die USA für ein Praktikum ging, um auch internationale Erfahrungen in diesem Bereich zu gewinnen.

Als er sein Studium mit dem Diplom abgeschlossen hatte, nahm er eine Stelle bei einer Maschinenbaufirma an, wo er ein Jahr lang in der Konstruktion beschäftigt war. Rückblickend hat Holger diese Zeit so wahrgenommen:
„Der Konstruktionsjob an sich war sag mal recht trocken, aber das Klima war sehr gut und das hat gepasst“ (Holger 21.02.2022: Z. 46f.).
Daraufhin folgte das Angebot seiner damaligen Firma, aufgrund seiner kommunikativen Fähigkeiten, einen Wechsel in die sogenannte Projektierung vorzunehmen. In diesem Spezialisierungsbereich konnte er sein Fachwissen genauso wie seine fließenden Englischkenntnisse einbringen und die Kunden weltweit betreuen. Sieben Jahre lang war er in diesem Bereich tätig, bis eines Tages Zweifel aufkamen, ob er wirklich bis zur Rente mit dieser Arbeit glücklich werden würde.
Die Zeit, eine Entscheidung zu treffen, war angebrochen. Würde ein Wechsel in eine andere Firma Sinn ergeben oder sollte er einen Wunsch verfolgen, den er das erste Mal bereits während des Maschinenbaustudiums verspürte? Nämlich den Wunsch, Berufsschullehrer zu werden.
Ursprünglich wollte er sein neugesetztes Ziel verfolgen, indem er einen Quereinstieg an einer Berufsschule absolvieren wollte. Jedoch kam es dazu coronabedingt nicht, da die Schüler*innenzahlen gesunken waren und zu diesem Zeitpunkt kein Bedarf für die Stelle an der Berufsschule bestand. Dennoch ließ er sich nicht von seinem Weg abbringen und entschied, sich für den regulären Masterstudiengang in Berufspädagogik mit der Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik, mit dem Zweitfach Ev. Religion, einzuschreiben.
Die Frage danach, ob es eventuell auch kritische Stimmen in Bezug auf die Kombination zwischen Maschinenbau und Ev. Religion gäbe, verneint er, da er im Bekanntenkreis viele Paare kennen würde, bei denen der Mann einen Ingenieursbezug habe und die Partnerin Lehramt, häufig sogar mit der Kombination von Religion als Zweitfach, studiert hätte.

Dennoch gab es natürlich auch Menschen, die Holger auf seinem beruflichen Weg begegnet sind, die sehr naturwissenschaftlich geprägt waren und demzufolge nicht viel Verständnis für die Kombination der beiden Disziplinen hatten.

Maschinenbau und Theologie

Zunächst lässt sich feststellen, dass der Bereich des Maschinenbaus mit der Theologie auf den ersten Blick keine Schnittmenge erkennen lässt. Auch Holger beantwortet die Frage, ob er sich vorstellen kann, die beiden Bereiche miteinander zu verknüpfen, folgendermaßen:

„Ich habe eigentlich gar nicht vor, die beiden Bereiche thematisch zu verknüpfen, okay, also auf der einen Seite ist es halt so, dass das recht rational ist, der Metalltechnikbereich und im Religionsunterricht möchte ich natürlich auch versuchen Probleme anzuschneiden, die die Schüler haben, […]“ (Holger 21.02.20222: Z.109-112).

Doch ist es wirklich nicht möglich eine Verbindung herzustellen?

Holger berichtet von einem Lehrer aus seiner Realschule, der aktuelle Konflikte, die die Schüler*innen untereinander hatten, in seinem Religionsunterricht aufnahm und versuchte gemeinsam mit der Klasse, Lösungsansätze zu entwickeln. Es ist durchaus vorstellbar, dass in einer Berufsschulklasse in der beispielsweise Fachkräfte für Metalltechnik ausgebildet werden, es zu möglichen Auseinandersetzungen und Problemen bei den Schüler*innen untereinander kommen kann. Die Haltung einer Lehrkraft, die in diesem Falle nur ihren Lehrstoff fortführen würde, ohne auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen, wäre an dieser Stelle nicht wertschätzend. Von daher kann eine Lehrkraft, die christliche Werte internalisiert hat, diese in der Situation anwenden und möglicherweise dazu beitragen, dass sich das Klassenklima verbessert, um durch die Verbesserung des menschlichen Miteinanders, auch gleichzeitig eine positive Lernatmosphäre zu begünstigen.

So demonstrieren auch die Erzählungen von Jesus Christus, wie er sich mit Menschen, die am Rande der Gesellschaft lebten, die man ausgestoßen hatte, solidarisierte und ihnen mit Vergebung begegnete. Dies zeigt folgende

Bibelstelle, bei der es darum geht, dass sich Jesus an einen Tisch mit Sündern und Zöllnern setzte, was die Pharisäer verwunderte. Jesus entgegnete ihnen folgendermaßen: „Nicht die Starken bedürfen des Arztes, sondern die Kranken. Ich bin nicht gekommen Gerechte zu rufen, sondern Sünder“ (Mk 2,17). Diese Haltung, auch Menschen eine Chance zu geben, die möglicherweise Fehler in ihrem Leben begangen haben, kann einem als Berufsschullehrer*in, die/der die Kombination aus Technik und Religion hat, bei der Schlichtung interpersoneller Konflikte helfen.

Holger berichtet, dass der Glaube schon immer eine große Rolle in seinem Leben gespielt habe, einen großen Beitrag dazu habe seine Mutter geleistet, die im Kirchenvorstand war. Er selbst sagt in Bezug auf seine christliche Erziehung: „[…] das hat mein Leben bereichert“ (Holger 21.02.2022: Z. 80). Die Entscheidung, Religion als Zweitfach zu wählen, traf er unter anderem auch aus dem Grund, viele Themen auf einer anderen, auch emotionalen Ebene ansprechen zu können. Der Glaube begleitete ihn auch während des Maschinenbaustudiums. Von dieser Erfahrung berichtet er so:

„[…] der Glaube an Gott hat mich nicht losgelassen. Ich hatte auch in meinem Maschinenbaustudium schwere Zeiten, wo es wirklich ziemlich auf der Kippe stand, und ich bin aber überzeugt, dass mir da geholfen wurde“ (Holger 21.02.2022: Z. 96-98).

Der Glaube, der ihm Halt gab, auch die größten Herausforderungen zu meistern, so auch seinen Auslandsaufenthalt während seines Studiums, bei dem er trotz der Ungewissheit immer auf einen positiven Verlauf vertraute, waren für ihn auf Gott zurückzuführen. Diese persönlichen Erfahrungen möchte er gerne weitergeben.

Eine Parallele zwischen seinem vorherigen Beruf als Maschinenbauingenieur und der Theologie sieht er aber im zwischenmenschlichen Bereich, die Tätigkeit bei einer Maschinenbaufirma machte ihm insbesondere Spaß, weil das Betriebsklima so gut war. Hier kann erneut ein Bezug zur Bibel und den 10 Geboten gezogen. Im Buch 3. Mose 19, 18 heißt es: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst.“ Mit dieser inneren Haltung ist eine offene Begeg-

nung gegenüber allen Menschen möglich, was einem im Beruf Vorteile bringen kann. Demzufolge möchte Holger in seiner zukünftigen Tätigkeit als Berufsschullehrer „einen Beitrag leisten […] für ein schönes Miteinander, […]“ (Holger 21.02.2022: Z. 159).
Auch weitere Bibelverse wie beispielsweise: „Überheblichkeit bringt nichts als Zank und Streit; wenn du klug bist, nimmst du guten Rat an“ (Sprüche 13,10) oder der Rat: „Streite nicht grundlos mit jemand, der dir gar nichts getan hat“ (Sprüche 3,30) implizieren gesellschaftliche Regeln, die im Berufsleben, insbesondere in der Teamarbeit, Anwendung finden können.
Der vorausgegangene Abschnitt stellt den persönlichen Bezug des ehemaligen Maschinenbauingenieurs Holger zwischen dem Maschinenbau und der Theologie dar. Generell lässt sich jedoch feststellen, dass ebenso wie beim ehemaligen Landschaftsgärtner Stefan auch der Maschinenbau in Teilbereichen mit dem Schöpfungsauftrag, die Welt zu bebauen und zu bewahren (vgl. 1, Mose 2, 15), einhergeht. Die Autoindustrie, die sich zukunftsperspektivisch zum Teil das Thema Umweltschutz in Rahmen der Entwicklung von E-Autos auf die Fahne geschrieben hat, leistet mit Hilfe von versierten Maschinenbauingenieuren einen kleinen Beitrag dazu, den Schöpfungsauftrag zu erfüllen.

Fazit

Das Berufsleben und der Arbeitsalltag nehmen viel Raum im Leben der/des Einzelnen ein. Gerade die Ausbildungszeit wird als sehr prägend wahrgenommen und auch den Auswirkungen des Arbeitsumfelds und des Berufs kann sich wohl keiner entziehen. Der Glaube des Menschen kann ihn dabei durchaus an seinem Arbeitsplatz begleiten und muss sich nicht auf den Sonntagsgottesdienst und die eigene Glaubenspraxis nach dem Feierabend beziehen. Dass – gerade in den Berufen, die sich der Arbeit mit Menschen und mit der Natur widmen – eine inhaltliche Verbindung zwischen Theologie und Beruf hergestellt werden kann, sollte in dieser Ausarbeitung deutlich werden. Darüber hinaus, dass der Glaube auf zwischenmenschlicher Ebene, im Um-

gang miteinander und mit Konflikten auch in der Arbeitswelt eine Bereicherung und Antworten bieten kann, ganz gleich, in welcher Berufssparte man sich befindet, kam ebenfalls in allen Interviews einsichtig zum Vorschein.
Jeder der vorgestellten Berufe ist zudem mit einer hohen Verantwortung verbunden. Die Interviewpartner*innen mussten alle lernen, über sich hinauszuwachsen, Mühe und harte Arbeit in Kauf zu nehmen und eine gesunde Einstellung zu ihrer beruflichen Verantwortung zu entwickeln. An dieser Stelle erlebten alle vier den Glauben an Gott als Stütze und Hilfe in den Herausforderungen des Berufsalltags.
Bei jeder der interviewten Personen ist auffällig, dass sie vor ihrem jetzigen Beruf oder ihrem Studium bereits einen anderen Beruf gelernt hatten und sich dann umorientierten, um das zu machen, was ihnen wirklich auf dem Herzen lag bzw. ihren Herzenswünschen entsprach.
Vorteile der Vorerfahrungen durch den Erstberuf wurden in den Interviews in folgenden Bereichen ersichtlich: Die Interviewteilnehmer*innen können dadurch auf ein großes Repertoire an praktischen Erfahrungen zurückgreifen, das insbesondere auf dem Umgang mit unterschiedlichen Menschen basiert. Sowohl negative als auch positive Erfahrungen prägen die zukünftige berufliche Handlungskompetenz.
Die Nachteile der beruflichen Vorerfahrungen wurden zwar von keine*m Interviewteilnehmer*in direkt angesprochen, jedoch wäre es durchaus vorstellbar, dass aufgrund der Vorkenntnisse eine gewisse Voreingenommenheit entstehen könnte. Eine mögliche Schattenseite könnte es sein, dass man eventuell zwar den Wunsch verspürt, den Glauben mit seinem Beruf zu verbinden, jedoch weder Zeit noch Raum dafür geboten wird. Ein potenzielles Hindernis könnte auch die mangelnde Akzeptanz christlicher Werte und Verhaltensweisen in der Gesellschaft sein, die die Umsetzung somit erschweren könnten.
Durchaus interessant wäre es, weitere Interviews im Kontext Beruf und Theologie zu führen, um herauszufinden, inwieweit auch andere Berufsgruppen

vom Glauben geprägt sind. Bewusst sollte man hier auch nicht nur die sozialen Berufe beleuchten, damit verglichen werden kann, welche theologischen Verknüpfungspunkte auch andere Berufe bieten.

Zwischen den Stühlen – Theologie studieren und als Tutor:in unterrichten

Annika Berend/Ulla Braner/Ramona Elsner

Einleitung

Die Institute für Evangelische und Katholische Theologie an der Universität Kassel zeichneten sich aus durch ihre Bereitschaft, Studierenden die Chance zu geben, als studentische Hilfskräfte zu arbeiten, Einblick in die Dozierendenrolle zu bekommen oder Dozierenden zur Seite zu stehen und sie tatkräftig zu unterstützen. Es ist möglich, als Studierende am Institut in den Fachgebieten Biblische Wissenschaften, Religionspädagogik, Systematische Theologie und Kirchengeschichte zu arbeiten. Die Aufgabenfelder sind dabei sehr vielfältig.

Im Folgenden werden Erfahrungsberichte von Studierenden vorgestellt, die bereits als studentische Hilfskräfte am Institut für Evangelische oder Katholische Theologie arbeiten oder gearbeitet haben. Sie erzählen, wie sie zu der Stelle gekommen sind, wie ihre Tätigkeiten aussahen, welche Erwartungen sie hinsichtlich ihres Jobs hatten und ob diese erfüllt wurden.

Erfahrungsberichte

Bauchspieß, Luana, L3 (ev. Theologie, Germanistik)

Wer bin ich?

Mein Name ist Luana Bauchspieß und ich studiere an der Universität Kassel gymnasiales Lehramt (L3) mit den Fächern Germanistik und evangelische Theologie. Momentan beende ich mein fünftes Semester und bin seit Anfang 2020 im Fachgebiet der Systematischen Theologie als Tutorin tätig sowie als studentische Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft im Fachgebiet der Allgemeinen Erziehungswissenschaft.

Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?
In meinem ersten Studiensemester der Theologie besuchte ich die Veranstaltung *Einführung in die Systematische Theologie* bei Herrn Prof. Dr. Kleffmann und wurde nach meiner absolvierten Klausur zu einem Gespräch mit ihm eingeladen. Während diesem schilderte er mir einige seiner fachlichen Eindrücke von mir, die mich sehr freuten, weil ich von Beginn an ein besonderes Verhältnis zur Systematik hatte, das mich nach wie vor begeistert. Meine ehemalige Tutorin bemerkte diese Begeisterung schon in der Zeit, in der ich ihr Tutorium besuchte, auch Herrn Kleffmann war sie nicht entgangen. Das überraschte mich zwar, aber ich war voller Vorfreude und Dankbarkeit, als er mir gegen Ende unseres Gesprächs anbot, nun selbst Tutorin in seinem Fachgebiet zu werden, obwohl ich noch ganz am Anfang meines Studiums stand, da ich mir die Arbeit mit anderen Studierenden gut vorstellen konnte und motiviert für eine neue Herausforderung war.
Entsprechend darf ich seit meinem zweiten Semester andere Studierende unterschiedlicher Semester auf ihrem Weg in die Systematische Theologie begleiten und freue mich stets über das Vertrauen, das mir seit dem Anfang meines Studiums entgegengebracht wird.
Seit Mitte 2021 arbeite ich überdies am Institut für Erziehungswissenschaft, nachdem ich zwei Semester zuvor einer Dozentin durch meine Motivation, Mitarbeit und eine Hausarbeit positiv aufgefallen war. Sie fragte mich im Anschluss an ihre Veranstaltung, ob ich mir vorstellen könnte, in ihrem Fachgebiet aktiv zu werden. Es folgte ein Gespräch mit dem zuständigen Professor, da ich diesen bis dahin nicht kannte, sondern ausschließlich seine wissenschaftliche Mitarbeiterin. Wir sprachen über meine potenziellen Tätigkeitsbereiche und vereinbarten zeitnah, dass ich die Tätigkeit als studentische Mitarbeiterin annehmen würde.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?
Primär begleite ich als Tutorin die Veranstaltung *Einführung in die Systematische Theologie*, sitze also mit im Seminar von Herrn Kleffmann, um zu sehen, wie sich die Studierenden den Inhalten gegenüber verhalten, und gebe

wöchentlich zwei Stunden mein Tutorium. Hinzu kommt die Zeit zur Vor- und Nachbereitung, die nach mehreren Semestern Tätigkeit in vielen Punkten aus Anpassungen an meine jeweilige Lerngruppe besteht, weniger in vollkommen neuen Erarbeitungen. Anders – und somit auch eine weitere Aufgabe – war es im Sommersemester 2021, da nicht nur ein neues Thema in den Seminarverlauf aufgenommen wurde, sondern auch eine neuerschienene Publikation integriert wurde, die ich selbst las und für mein Tutorium aufbereitete.
Im Grunde ist der Arbeitsaufwand ansonsten individuell einzuschätzen, denn Herr Kleffmann lässt meinen Kolleg*innen und mir viele Freiheiten in der Gestaltung unserer Veranstaltung, was besonders als Lehramtsstudierende eine tolle und bereichernde Erfahrung darstellt.
Als studentische Hilfskraft begleite ich hauptsächlich eine Vorlesung zur Schultheorie, in der ich technische Hintergründe verantworte oder für Fragen und Sorgen der teilnehmenden Studierenden zur Verfügung stehe. Zur Vorlesung gehört auch die Korrektur der Klausur zur Vorlesung. Dieser Aspekt nimmt mit Tagungen, die über das Semester hinweg geplant und von mir mitorganisiert werden, am meisten Zeit in Anspruch. Es ist spannend, wie die Studierenden die Klausur beantworten und oft auch für mich horizonterweiternd, welche Gedanken inmitten der gestellten Aufgaben formuliert werden. Nebenbei betreue ich diverse Moodle-Kurse des Professors aus dem Fachgebiet, trage Sprechstundentermine ein oder lese Publikationsentwürfe Korrektur.
Die Kombination der beiden Stellen nehme ich als sehr vielfältig wahr, wenngleich ich sagen kann, dass die Allgemeine Erziehungswissenschaft methodisch einige Ähnlichkeiten zur Systematischen Theologie aufweist, die mir folglich dadurch besonders zusagen. Abgrenzend ist es spannend, nahezu vollkommen andere Perspektiven – selten mit theologischen Bezügen – zu reflektieren und sozialwissenschaftliche, bildungsphilosophische oder historische Komplexe zu thematisieren, die ich über die beiden Fachbereiche Humanwissenschaften und Geistes- und Kulturwissenschaften hinaus fruchtbar verbinden kann.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Dadurch, dass ich mich noch am Beginn meines Studiums befand, als ich die Stelle als Tutorin annahm, stellte ich zunächst vorrangig Erwartungen an mich selbst, weil ich das Vertrauen und die Verantwortung, die mir geschenkt wurden, nicht enttäuschen und für Studierende, die mein Tutorium besuchten, eine angemessene Unterstützung und Lernbegleiterin sein wollte.
Mit meiner expliziten Auseinandersetzung, wie ich die Inhalte des Einführungsseminars aufbauen und planen wollte, entwickelte ich auch Erwartungen an die Tätigkeit und deren Umstände. Diese umfassten vor allem intensive Interaktion mit anderen Studierenden und Erfahrungen für meine eigene didaktische Ausrichtung. Beide wurden bisher erfüllt, was definitiv lehrreich für meine eigenen Kompetenzen war. Zudem freue ich mich nicht zuletzt über den aktiven Kontakt und Austausch mit meinen Tutorenkolleg*innen und Dozierenden, den ich sehr schätze und weswegen ich die Arbeit in der Systematik zusätzlich gerne fortsetze.
Das vorangestellte Gespräch mit dem zuständigen Professor in der Erziehungswissenschaft ließ meine Erwartungen bereits im Vorfeld meiner Tätigkeit konkrete Linien ziehen. Ich wusste, dass ich für eine Vorlesung und deren Klausurkorrektur mitzuständig sein würde und unterschiedliche Aufgaben, die im Fachgebiet zum Tragen kommen, übernehmen sollte. Diese wurden bisher bestätigt und lassen mich viel über die Hintergründe von universitärer Lehre lernen, wofür ich ebenfalls sehr dankbar bin.

Behrend, Annika, L3 (ev. Theologie, Mathematik)

Wer bin ich?
Mein Name ist Annika Behrend und ich studiere an der Universität in Kassel gymnasiales Lehramt (L3) mit der Fächerkombination Mathematik und Evangelische Theologie. In Mathematik bin ich nun im 9. Semester und “scheinfrei” – ich bin also hier praktisch fertig – und in Religion bin ich im 7. Semester.

Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?
Nach meinem dritten Semester in Mathematik wurde mir von meiner Tutorin ans Herz gelegt, dass ich mich doch als studentische Hilfskraft für ein Tutorium bewerben soll. Daraufhin habe ich 2019 mein erstes Tutorium in Mathematik gegeben.
2020 habe ich dann mit sehr viel Freude ein Übersetzungsseminar bei Herrn Klumbies besucht, in dem biblische Texte aus dem Altgriechischen übersetzt werden, und wieder festgestellt, dass mich die Themen aus dem NT einfach sehr reizen. Bis dato hatte ich schon einige Seminare bei Herrn Klumbies besucht und nach meiner Altgriechisch-Prüfung 2019 hatte ich auch bereits angemerkt, dass ich sehr gerne für ihn als Hilfskraft arbeiten würde. Durch eine positive Bewertung von meiner Tutorin in dem Übersetzungs-Seminar fühlte Herr Klumbies sich wohl auch bestätigt, dass ich sehr gut in das Team NT hereinpasse, und ich freue mich immer noch sehr über diese Entscheidung und besonders die Chance, auch so viel die eigenen Ideen einzubringen.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?
Bisher bin ich als Tutorin im Fach Religion für zwei verschiedene Vorlesungen tätig gewesen. Dabei war es vor allem meine Aufgabe, zusammen mit anderen Tutor*innen Aufgaben zu den einzelnen Vorlesungssitzungen zu entwickeln, sodass die Studierenden die Inhalte der Vorlesungssitzungen zu Hause nochmal selber nachbereiten und reflektieren. Diese Aufgaben wurden dann von mir und meinen Kolleg*innen korrigiert und den Studierenden wurde ein individuelles Feedback gegeben.
Außerdem sind wir verantwortlich für Nachfragen zu der Vorlesung und auch zu Anmeldungen für Prüfungen und Studienleistungen oder sonstige persönliche Probleme der Studierenden. Besonders der menschliche Aspekt darf hierbei in der Lehre nicht verloren gehen, denn eine Hürde des Studiums muss nicht immer grundsätzlich mangelndes Wissen sein, und wir wollen versuchen, die Studierenden so gut es geht “aufzufangen” (besonders in den ersten beiden Semestern). Da kann es zum Beispiel auch mal dazu kommen,

dass man abends noch eine Stunde mit einer Studentin telefoniert, der auf einmal doch alles zu viel wird und gemeinsam wird überlegt, wie man den Stress reduzieren kann, ohne dass das Studium direkt beendet werden muss. Im Fach Mathematik sieht ein Tutorium ganz anders aus. Natürlich bin ich dort auch für Fragen zu Aufgaben oder zu der Vorlesung zuständig, allerdings ist die Wahl der Aufgaben und die Gestaltung des Tutoriums vorgegeben. Die Aufgaben werden nicht von mir entwickelt, sondern nur jede Woche im Tutorium von mir erklärt und auch von mir korrigiert. Allerdings erfolgt diese Korrektur auch nach genauen Vorgaben in der Punkteverteilung, um auch bei mehreren Tutor*innen eine ähnliche Korrektur zu gewährleisten.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Bei meinem ersten Tutorium in Mathematik konnte ich sehr gut einschätzen, was auf mich zukommt, da ich dort auch schon sehr viele Tutorien besucht habe und diese immer nach demselben Schema abliefen. Das war auch bei meinem Tutorium so und somit kann ich da definitiv nur sagen, dass meine Erwartungen hier erfüllt worden sind.
In Religion war ich zuerst sehr verwundert, wie viel Mitspracherecht die Tutor*innen hier auch in der Lehre haben und wie wichtig die Meinung der Tutor*innen hier ist. Ich finde es unfassbar toll, dass ich hier die Möglichkeit bekomme, meine eigenen Ideen einzubringen. Dadurch fühle ich mich noch viel mehr in die Entwicklung der Lehre aufgenommen, was mir meiner Meinung nach auch sehr viel für mein eigenes Lehramtsstudium bringt, da wir immer zusammen überlegen, wie eine Aufbereitung der Inhalte auch didaktisch sinnvoll und für die Studierenden nachhaltig sein kann. Gleichzeitig komme ich so allerdings auch schon an den Punkt, eine “faire” Bewertungsgrundlage für alle Studierenden zu schaffen und diese dann mit allen Konsequenzen beizubehalten. Natürlich kommt hier dann ebenso wieder hinzu, dass es im Studium immer wieder persönliche Rückschläge gibt und dort auch immer wieder entschieden werden muss, wie mit Ersatzleistungen oder Ähnlichem umgegangen wird.

Durch das Tutorium in Religion und vor allem durch die Zusammenarbeit mit Herrn Klumbies und den anderen Tutor*innen habe ich das Gefühl, dass ich immer mehr meine eigene Persönlichkeit als Lehrkraft entwickeln und entdecken kann. Gleichzeitig wiederhole ich mit jedem Tutorium immer wieder die Inhalte der Vorlesungen, die ich später außerdem für mein Examen benötigen werde. Somit kann ich aus meiner Perspektive nur sagen, dass ich allen, die die Möglichkeit bekommen in einem Fachbereich ein Tutorium zu leiten, empfehlen würde, diese Möglichkeit anzunehmen, da man zum einen sehr viel über sich als Lehrkraft lernen kann und andererseits die Themen des Seminars oder der Vorlesung nochmal aus einer ganz anderen Perspektive durchdenken kann.

Braner, Ulla, L3 (ev. Theologie und Biologie)

Wer bin ich?
Hallo, mein Name ist Ulla Braner und ich studiere an der Universität Kassel gymnasiales Lehramt (L3) für die Fächer Evangelische Theologie und Biologie. Ich bin im 9. Semester und werde voraussichtlich im Herbst 2022 mein Studium beenden.

Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?
Im Sommersemester 2018 besuchte ich das Seminar „Einführung in die Exegetischen Methoden“ bei Herrn Prof. Dr. Klumbies. Mir machte das Seminar großen Spaß, da wir als Student*innen nicht nur einer Vorlesung zuhörten, sondern aktiv werden durften und angeregt über bibelwissenschaftliche Themen diskutierten. Nach einer Seminarsitzung sprach mich Herr Klumbies an, ob ich Interesse hätte, als studentische Hilfskraft im Bereich Bibelwissenschaften zu arbeiten. Diese Anfrage war für mich eine Ehre. Ich hatte bis zu dieser Zeit noch keinen Gedanken darüber verloren, an der Universität zu arbeiten, fand das Angebot aber sehr spannend. Deshalb wurde ich studentische Hilfskraft in der Vorlesung „Geschichte Israels“ und später für das Seminar „Basiswissen Neues Testament“.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?
Als studentische Hilfskraft besuchte ich die Vorlesung „Geschichte Israels“, obwohl ich diese bereits mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen hatte. Für mich war es selbstverständlich, die Vorlesung noch einmal anzuhören, um so auf dem neusten Stand der Wissenschaft zu sein und Fragen der Student*innen beantworten zu können. Ich bot alle zwei Wochen ein Tutorium an, in dem ich die wichtigsten Themen der Vorlesung per PowerPoint präsentierte bzw. wiederholte, Fragen beantwortete oder auch mögliche Klausurfragen mit den Student*innen besprach. Ich beaufsichtigte die Student*innen, als sie ihre Klausur schrieben.
Aufgrund der Corona-Pandemie fand die Vorlesung im Jahr 2020 Online statt, so dass sich meine Aufgabenfelder etwas änderten. Auf Moodle entwarf ich für die Studienleistung Tests, die ich mit anderen Hilfskräften wöchentlich korrigierte und ich beantwortete Fragen der Student*innen per E-Mail.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Meine Erwartungen waren, Einblicke in die universitäre Lehre zu erhalten und meine praktischen Erfahrungen als Lehrende zu erweitern. Diese Erwartungen wurden nicht nur erfüllt, sondern übertroffen. Ich übte mich darin, vor einer Gruppe von Menschen zu sprechen, was mich auf meinen späteren Beruf als Lehrkraft gut vorbereitete. Ich lernte die Arbeit der Professor*innen konkreter kennen, woraufhin ich mir Gedanken machen konnte, nach meinem Studium zu promovieren und an der Universität zu bleiben. Diese Idee stelle ich zurzeit jedoch erst einmal hinten an, da ich mein Referendariat und zweites Staatsexamen zuerst machen möchte. Dennoch kann ich mir weiterhin gut vorstellen später auch an der Uni zu arbeiten oder zu promovieren. Im Institut wurde ich von Beginn an herzlich willkommen geheißen und die Kommunikation mit Prof. Dr. Klumbies verlief offen und freundlich. Ich konnte mich mit jeder Frage an ihn wenden und wurde sogar zum Weihnachtsessen und Sommerfesten des Instituts eingeladen. Dadurch konnte ich auch Kontakte

zu anderen Dozierenden knüpfen und lernte weitere Hilfskräfte kennen, mit denen ich mich sehr gut befreundet habe.

Elsner, Ramona, L3 (ev. Theologie, Englisch)

Wer bin ich?
Ich heiße Ramona Elsner und ich studiere gymnasiales Lehramt (L3) mit den Fächern Evangelische Theologie und Englisch an der Universität Kassel. Ich bin im 10. Semester und werde voraussichtlich im Herbst 2022 mein erstes Staatsexamen ablegen. Danach möchte ich gerne an meiner Dissertation arbeiten. Ich arbeite seit meinem 3. Semester im Fachgebiet Bibelwissenschaften und seit meinem 4. Semester im Fachgebiet Religionspädagogik.

Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?
Im Sommersemester 2019 besuchte ich einige Veranstaltungen im Bereich der Bibelwissenschaften. Zum einen die „Einführung in die Exegetischen Methoden“ bei Prof. Klumbies und zum anderen ein Seminar zum „Basiswissen Neues Testament“. Dort entdeckte ich meine Leidenschaft für das biblische Arbeiten und war begeistert von dem wissenschaftlichen Arbeiten mit diesen Texten. Auch die Dozierenden sahen meine Begeisterung, sodass ich am Ende des Semesters von Prof. Klumbies gefragt wurde, ob ich als Tutorin arbeiten will. Dieses Angebot nahm ich mit Freuden an, ohne wirklich zu wissen, was mich erwarten würde. Ich fühlte mich sehr geehrt, dass ich gefragt wurde und freute mich sehr über das Angebot.
Ähnlich verlief es auch, als ich für die Religionspädagogik gefragt wurde. Im Wintersemester 2018/19 besuchte ich die Veranstaltung „Forschungswerkstatt: theologische Gespräche mit Jugendlichen“ von Prof. Freudenberger-Lötz, welches das fachliche Praktikum (SPS2) ist. Dort konnte ich zum ersten Mal praktisch mit Jugendlichen theologisieren und hatte auch hier viel Spaß daran. Am Ende des Semesters wurden einige Stellen frei, sodass ich gefragt wurde, ob ich ab dem nächsten Semester andere Studierende in ihrem Praktikum als Mentorin begleiten möchte. Obwohl ich bereits ein Semester lang

Erfahrung hatte, freute ich mich dennoch sehr über das Angebot und nahm es ebenfalls an. Später übernahm Dr. Drube die Leitung dieser Veranstaltung und ich hatte die Chance, auch unter ihrer Leitung weitere Erfahrungen sammeln zu können.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?
Meine Aufgaben sind sehr vielfältig und je nach Veranstaltung und Semester unterschiedlich.
In der Religionspädagogik begleite ich eine Kleingruppe Studierende als Mentorin durch ihr Praktikum. Die Studierenden müssen jede Woche in einer Gruppe von ca. 5-7 Schüler*innen unterrichten. Meine Aufgabe dabei ist, die Studierenden im Unterricht zu begleiten und für Forschungs- und Reflexionszwecke aufzunehmen. Außerdem führen wir ein wöchentliches Reflexionsgespräch, in welchem ich gemeinsam mit den Studierenden die letzte Woche reflektiere, ihnen Tipps gebe, wie sie sich verbessern können oder gegebenenfalls Hilfe zur Planung der nächsten Unterrichtsstunde gebe. Diese Veranstaltung findet jedes Semester statt, sodass sich hier nicht viel ändert.
Anders ist es in der Bibelwissenschaft, da die Veranstaltungen, welche ich hier betreue, abwechseln. Dadurch bin ich im Wintersemester für das Tutorium der neutestamentlichen Bibelkunde zuständig und begleite im Sommersemester die Einführungsveranstaltung der exegetischen Methoden. Hier sind meine Aufgaben sehr unterschiedlich. In der Bibelkunde leite ich gemeinsam mit einem Kommilitonen das Tutorium eigenständig. Auch wenn das Tutorium an die Einführungsvorlesung gekoppelt ist, sind wir für die Inhaltsvermittlung zuständig. Wir bieten den Studierenden einen Überblick über die wichtigsten Themen und Perikopen des NT und bereiten sie auf den bibelkundlichen Teil der Klausur eigenständig vor. Dabei liegt viel Eigenverantwortung in mir und meinem Kommilitonen, da wir allgemein viele Freiheiten haben.
Im Einführungsseminar der neutestamentlichen Exegese ist meine primäre Aufgabe gemeinsam mit zwei bis drei anderen Tutor*innen die Korrektur der

wöchentlichen Studienleistungen der Studierenden. Auch hier bin ich verantwortlich für eine kleine Gruppe Studierende. Doch bin ich hier nicht für die Wissensvermittlung zuständig, sondern muss die Abgaben lediglich lesen und bewerten.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Obwohl meine Aufgaben in den verschiedenen Veranstaltungen unterschiedlich sind, waren meine Erwartungen dennoch sehr ähnlich. Vor allem wollte ich Einblicke in die universitäre Lehre bekommen und erste eigene Erfahrungen als Lehrperson sammeln. Diese Erwartungen wurden erfüllt. Ich habe nun seit vielen Semestern die Chance, mich als Lehrkraft auszuprobieren, und lerne sehr viel für meinen späteren Beruf. Auch die Abwechslung und Vielseitigkeit zwischen den einzelnen Veranstaltungen trägt dazu bei, dass ich mich stetig weiterentwickeln kann.
Des Weiteren erhoffte ich mir, mich fachlich auch weiter bilden zu können. Auch dies wurde erfüllt. Ich denke, dass ich mich auch im hohen Maße fachlich weiterbilden kann. Vielleicht auch mehr als ein durchschnittlicher Studierender es im Studium kann. Dies liegt vor allem an dem Perspektivwechsel, welcher als Tutorin oder Mentorin vollzogen wird. Die Perspektive einer Lehrperson fordert andere fachliche Kompetenzen als die einer Studierenden. Nicht nur die Inhaltsvermittlung, sondern auch die Auseinandersetzung mit Fragen von Studierenden fordern mich stetig heraus, mich fachlich weiterzubilden.

Feindt, Jan-Rickmer, L3 (ev. Theologie, PoWi)

Wer bin ich?
Mein Name ist Jan-Rickmer Feindt, ich habe vor wenigen Monaten mein 1. Staatsexamen für gymnasiales Lehramt (L3) mit den Fächern Politik und Wirt-

schaft und Evangelischer Religion bestanden und in den vergangenen 5 Jahren als studentische Hilfskraft mit unterschiedlichsten Aufgaben für Prof. Dr. Freudenberger-Lötz und zuletzt auch für Prof. Dr. Klumbies gearbeitet.
Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?
An einem der letzten Termine der Vorlesung “Einführung in die Religionspädagogik” kam Frau Prof. Dr. Freudenberger-Lötz auf mich zu und sagte, dass sie sich freuen würde, wenn sie mich als studentische Hilfskraft gewinnen könnte, um sie zu unterstützen. Zwar noch etwas überrascht, aber auch glücklich, da ich mich mit den Themengebieten sehr wohl fühlte, nahm ich dies an und wurde von ihr gebeten, mich an das Sekretariat wegen des Arbeitsvertrages zu wenden. Durch meine unterschiedlichsten Aufgaben, die ich für Frau Prof. Dr. Freudenberger-Lötz wahrnahm, wurde Prof. Dr. Klumbies auf mich aufmerksam, da er jemanden suchte, der sich bereits mit der Administration der Internetseite des Instituts auskennen könnte, um den Webseiten-Relaunch zu betreuen. Durch die vorherige Pflege des Internetauftritts des Fachgebiets “Religionspädagogik” konnte ich Prof. Dr. Klumbies mit der Internetseite des Instituts ebenfalls helfen.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?
Meine Aufgaben sind in unterschiedliche Bereiche unterteilt. Den größten Teil nimmt die Pflege der Internetseite des Instituts bzw. die Umstellung der Inhalte vom alten auf das neue Design ein. Außerdem pflege ich explizit die detaillierten Inhalte der Religionspädagogik und prüfe diese auf Aktualität. Ansonsten helfe ich bei der Pflege einiger Moodle-Kurse, bearbeite die Bibliotheksfusion mit der Landeskirche und stehe für technischen Support bei Fragen bzgl. Univideo, Moodle oder anderen Plattformen zur Verfügung. Vereinzelt helfe ich überdies da, wo gerade Hilfe benötigt wird, wenn bspw. Flyer oder andere Medien erstellt werden müssen. Außerdem habe ich den Datenschutzlehrgang der Universität Kassel besucht und kann das dort erlangte Wissen nutzen, um wissenschaftliche Mitarbeiter, Dozenten oder Professoren zu beraten.

Bis zum Sommer 2021 war ich ferner Mentor der Forschungswerkstatt, die für L3-Studierende ein Angebot für das SPS2 ist.
Einmalig unterstützte ich auch das Dekanat bei der technischen Umsetzung von Online-Hearings über eine gesicherte Zoom-Verbindung über die Uni-eigenen Server.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Ich hatte keine besonderen Erwartungen, sondern hoffte, mit meiner Arbeit eine Erleichterung für die Professoren, Dozenten und wissenschaftlichen Mitarbeiter zu sein. Selbstverständlich freute ich mich darüber, einen tiefgründigeren Eindruck von der Arbeit aller am Institut angestellten Personen zu erlangen und war nach meiner geringen Erwartungshaltung umso überraschter, mit wie viel Freundlichkeit und Respekt mir begegnet wurde.
Im Rahmen der Mentorenarbeit für die Forschungsarbeit erwartete ich, dass man gut ausgebildet wird, um als Mentor eine gute Arbeit zu leisten. Diese Erwartung hat sich bestätigt und wurde mit Vertrauen in die eigene Arbeitshaltung verknüpft, sodass man sich nicht dauerhaft beobachtet fühlte, sondern innerhalb der eigenen Produktivität individuelle Methoden entfalten konnte, um die Mentorenarbeit vernünftig durchzuführen.

Gude, Larissa, L3 (ev. Theologie, Geschichte)

Wer bin ich?
Mein Name ist Larissa Gude, ich studiere gymnasiales Lehramt (L3) mit den Fächern Geschichte und Religion. In Religion bin ich bereits im siebten Semester, in Geschichte erst im dritten. Ich arbeite bereits seit meinem zweiten Semester bei Frau Prof. Dr. Freudenberger-Lötz und seit meinem fünften Semester bei Herrn Prof. Dr. Klumbies.

Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?
In meinem ersten Semester habe ich bei Frau Prof. Dr. Freudenberger-Lötz die Einführung besucht. Darin berichtete sie von ihrem Verein Children of Mathare, ich war davon total begeistert und wollte mitarbeiten. Wir sind ins Gespräch gekommen, wobei sie mir eine Stelle bei ihr anbot. Im Laufe der Zeit änderte sich meine Arbeit bei ihr immer wieder, bis ich als “Mädchen für alles” eingestellt wurde und nun die Aufgaben übernehme, die eben gerade anstehen.
Die Stelle für die Bibelwissenschaft lief anders. Ich bewarb mich dort, nachdem Prof. Dr. Klumbies eine Stelle ausgeschrieben hatte und bekam, mit zwei anderen Bewerbern, den Platz. Ich habe dann im Sommersemester 2021 als Tutorin gearbeitet, habe im Wintersemester keine Stelle bekommen, durfte aber dafür im Sommersemester 2022 wieder für ihn arbeiten.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?
Meine Aufgaben als studentische Hilfskraft sind sehr verschieden. In der Religionspädagogik habe ich eher kreative Aufgaben, ich suche Informationen heraus, gestalte, erstelle Listen und eben alles Weitere, was gerade anfällt. Es gibt dabei keine genaue Definition, weil keine meiner Aufgaben fest ist. Es fallen immer wieder neue Dinge an, was das Ganze sehr abwechslungsreich und spannend macht. Ich konnte dadurch schon viel lernen, dazu macht es unfassbar Spaß.
In der Bibelkunde arbeite ich als Tutorin. Das bedeutet, dass ich eine Vorlesung oder Seminar begleite und als Verbindung zwischen dem Professor und den Studierenden agiere. Ich korrigiere Abgaben, erkläre Aufgabenstellungen oder Inhalte, die die Studenten noch nicht verstanden haben. Auch stehe ich für Fragen zur Verfügung, kümmere mich, meist mit noch einer anderen Person, um den Moodlekurs und helfe so dabei, dass alle Studenten die Inhalte verstehen und das Seminar oder die Vorlesung bestehen.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Ich bin mir nicht sicher, ob ich wirklich behaupten könnte, ich hätte Erwartungen oder hätte sie gehabt. Ich bin sehr zufrieden und glücklich dort, wo, mit wem und was ich arbeite. Ich konnte mich weiterentwickeln, habe viel dazugelernt, sowohl inhaltlich als auch über Technik. Ich könnte mir keine Verbesserung vorstellen.

Schäfer, Laura, L3 (ev. Theologie, Germanistik, PoWi)

Wer bin ich?
Mein Name ist Laura Schäfer und ich studiere im neunten Semester Evangelische Theologie, im fünften Semester Germanistik und im ersten Semester Politik & Wirtschaft. Ich bin seit meinem vierten Semester (2019) im Bereich der Bibelwissenschaften und der Religionspädagogik als Tutorin und Mentorin aktiv.

Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?
Ich hatte bereits in meinem dritten Semester darauf gehofft, als studentische Hilfskraft aktiv zu werden. Leider musste ich noch ein Semester warten, bis Herr Klumbies mich gefragt hat, ob ich Teil seines Teams werden möchte. Des Weiteren habe ich im WiSe 18/19 mein SPS 2 (das fachspezifische Schulpraktikum) im Rahmen der Forschungswerkstatt bei Frau Freudenberger-Lötz absolviert, woraufhin ich auch bei ihr eine Stelle als Mentorin für die Forschungswerkstatt angeboten bekommen habe. Diese Stelle habe ich ebenso dankend angenommen und wurde später von Frau Drube für diese Stelle übernommen.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?
Ich arbeite im Bereich neutestamentliche Exegese und Geschichte Israels für Herrn Prof. Klumbies. Die Veranstaltung wechselt sich in jedem Semester ab,

sodass ich im SoSe in der Exegese tätig bin und im WiSe im Bereich Geschichte Israels. In der neutestamentlichen Exegese begleite ich immer eine Gruppe Studierender, welche mir ihre wöchentlichen Aufgaben zukommen lassen. Diese kontrolliere ich und gebe ein Feedback, ob die Studierenden die Aufgaben noch überarbeiten müssen oder ob die Aufgabe gut gelungen ist. Hierbei versuche ich, eine Basis zu schaffen, sodass alle Studierenden am Ende des Semesters die grundlegenden Züge der neutestamentlichen Exegese beherrschen. Dabei arbeiten wir als Tutor*innen-Team sehr eng zusammen und übernehmen auch einzelne Sitzungsabschnitte. Auch die Zusammenarbeit und der Austausch mit Herrn Klumbies funktionieren sehr gut, sodass das gemeinsame Arbeiten immer auf Augenhöhe ist und gut harmoniert. In der Vorlesung der Geschichte Israels und des frühen Christentums erstelle ich im Team von zwei bis drei Tutor*innen variierend die Studienleistungen, kontrolliere Abgaben und helfe beim Konzipieren der Klausur und letztendlich auch bei der Aufsicht dieser. In dem Rahmen der Vorlesung treffen wir uns oft als Tutor*innen-Team mit Herrn Klumbies und stimmen hierbei viele Dinge aufeinander ab, sodass die Zusammenarbeit auch hier sehr gut gelingt.
Im Bereich Religionspädagogik bin ich Mentorin für die Forschungswerkstatt. Hier begleite ich immer eine Partner*innen-Arbeit. Meine Aufgaben liegen in diesem Seminar im Filmen der Unterrichtssequenzen, im Organisieren und Halten von Reflexionsgesprächen und in der Unterstützung zur Planung der Unterrichtsstunden. Die Arbeit mit den Studierenden ist hierbei sehr intensiv, da man die eigene Gruppe jede Woche begleitet und mit Tipps und Feedback unterstützt.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Für mich war es eine große Ehre, als ich gefragt wurde, ob ich als studentische Hilfskraft, für Herrn Klumbies als auch für Frau Freudenberger-Lötz tätig sein möchte. Ich habe mich sehr auf die neuen Aufgaben und Erfahrungen gefreut und habe durch meine Tätigkeiten sowohl die positiven als auch die

negativen Seiten der Position als Lehrende kennengelernt. Die Arbeit mit den Dozierenden war immer sehr gut und ich kann mich über diese in keinem Sinne irgendwie beklagen. Die Dozierenden kümmern und sorgen sich immer sehr stark um das Wohlbefinden der studentischen Hilfskräfte und unterstützen uns mit allen Möglichkeiten.

Man hat als studentische Hilfskraft viel Mitbestimmungsrecht und man kann die eigenen Ideen und Verbesserungsvorschläge einbringen, welche dann gemeinsam besprochen, optimiert und meist auch umgesetzt werden. Die Dozierenden sind sehr offen gegenüber den neuen Vorschlägen, sodass man einen Platz für die eigenen kreativen Vorstellungen und Ideen bekommt. In diesem Bereich wurden meine Erwartungen also sogar mehr als übertroffen.

Den großen negativen Aspekt, den ich in der Tätigkeit als studentische Hilfskraft sehe, ist das Ansehen und der Umgang seitens anderer Studierender. Oftmals gelangt man sehr schnell in Ungnade, wenn man Studierende darum bittet, Aufgaben erneut zu überarbeiten. Hier kann es schnell passieren, dass die Studierenden unhöflich werden und man dafür gestraft wird, wo man eigentlich nur mit dem Feedback helfen möchte. Jedes Maß an zusätzlicher Arbeit birgt großes Konfliktpotenzial. In solchen Situationen stehen die Dozierenden immer unterstützend an unserer Seite und sobald ein paar Sätze aus Richtung der Dozierenden getätigt werden, machen die Studierenden auch wieder die Aufgaben oder sehen ihren Fehler ein. Trotzdem sind es zunächst immer die studentischen Hilfskräfte, die leider den fehlenden Respekt oder die fehlende Seriosität zu spüren bekommen, was oftmals auch sehr stark aufs Gemüt schlägt. So ist es beispielsweise nicht schön, irgendwann gesagt zu bekommen, dass mich Studierende “richtig gehasst hätten”, als sie mich als Tutorin hatten, weil sie alles so oft überarbeiten mussten. Hier wird also seitens der Studierenden häufiger die Sichtweise vertreten, dass wir studentische Hilfskräfte etwas Besseres sind und sie bestrafen oder ärgern wollen, anstatt zu erkennen, dass wir helfen wollen und uns viel Mühe mit der Korrektur und dem Feedback geben.

Die Arbeit macht mir alles in allem immer wieder Spaß und meine Erwartungen wurden und werden immer noch zum größten Teil erfüllt. Es ist allerdings

auch mal wichtig, die negativen Seiten anzusprechen, die überhaupt nichts mit den Dozierenden zu tun haben, sondern vielmehr mit den Aufgaben und dem daraus resultierenden Ansehen studentischer Hilfskräfte seitens der Studierenden.

Wolke, Steffi, L3 (ev. Theologie, PoWi, Sport)

Wer bin ich?
Ich bin Steffi Wolke und studiere im neunten Semester gymnasiales Lehramt (L3) mit den Fächern Politik und Wirtschaft, Evangelische Religion und Sport. In Politik und Wirtschaft und Religion bin ich im neunten Semester, in Sport, meinem Drittfach, im dritten Semester. Ich arbeite jetzt seit sieben Semestern für Prof. Dr. Klumbies in der Bibelwissenschaft.

Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?
In meinem zweiten Semester habe ich den Griechischkurs mit sehr gut absolviert und parallel die Einführung in die exegetischen Methoden bei Prof. Dr. Klumbies besucht. Mein damaliger Dozent im Griechischkurs hatte mich am Ende des Semesters angesprochen, dass Prof. Dr. Klumbies neue Tutor*innen sucht und mich gefragt, ob ich mir diese Aufgabe vorstellen könnte. Anschließend hat Prof. Dr. Klumbies mich per Mail angeschrieben und mir eine Stelle als Hilfskraft bei ihm angeboten. Ich war im zweiten Semester sehr überrascht über die Anfrage, habe mich dennoch sehr darüber gefreut und die Aufgabe dankend angenommen.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?
Als studentische Hilfskraft bei Prof. Dr. Klumbies habe ich zwei Semester die Vorlesung “Geschichte Israels” begleitet und zwei Semester das Seminar “Einführung in die exegetischen Methoden” mitbetreut. Ich habe die Inhalte der Vorlesung und des Seminars zusammengefasst und komprimiert den Studierenden in Form von zusätzlichen Tutorien “weitergegeben”. Wir waren

neben Prof. Dr. Klumbies zentrale Ansprechpartner*innen für die Studierenden, haben Fragen beantwortet, sehr viel Rückmeldung gegeben und organisatorische Dinge geklärt.
Die letzten zwei bis drei Semester habe ich als persönliche Hilfskraft für Prof. Dr. Klumbies gearbeitet. Hierbei habe ich deutlich mehr organisatorische Aufgaben erledigt. Ich habe Bücher aus der Bibliothek rausgesucht, entliehen und zurückgebracht, Informationen an die Studierenden weitergegeben und vor allem die Moodle-Kurse verwaltet.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Zu Beginn meiner Zeit als studentische Hilfskraft hatte ich nur wenige Erwartungen, da ich erst seit zwei Semestern an der Universität war und bisher noch nicht so viel Erfahrungen mit studentischen Hilfskräften gemacht hatte. Ich habe mir erhofft einen guten Einblick in die Organisation und Planung der Veranstaltungen zu bekommen und viel Kontakt mit den Studierenden zu haben, um diesen helfen zu können. Diese Erwartung hat sich erfüllt und spielt heute noch immer eine zentrale Rolle für mich.
Durch Corona und Homeoffice ist der direkte Kontakt zu den Studierenden leider deutlich lebloser als zu Beginn meiner Arbeit als studentische Hilfskraft. Deshalb hoffe ich sehr, dass im nächsten Semester wieder mehr Veranstaltungen in Präsenz stattfinden können und so auch die Erwartung in den direkten Kontakt mit den Studierenden zu kommen wieder erfüllt werden kann.
Ich konnte insgesamt sehr viele Erfahrungen sammeln, viele Student*innen und Dozent*innen kennenlernen und so auch mehr Interesse für das Fach gewinnen. Meine sozialen Erwartungen, gut und verständnisvoll aufgenommen und betreut zu werden, haben sich vollständig erfüllt.

Werner, Vanessa, L2 (kath. Theologie, Geschichte, PoWi)

Wer bin ich?

Mein Name ist Vanessa Werner und ich bin 22 Jahre alt. Ich studiere seit Oktober 2019 an der Uni Kassel Lehramt für Haupt- und Realschulen (L2) für kath. Theologie, Geschichte, Politik & Wirtschaft. In Theologie und Geschichte bin ich jetzt im sechsten Semester und in Politik und Wirtschaft, meinem Drittfach, im zweiten Semester. Ich arbeite nebenbei seit 2021 als Vertretungslehrkraft in Witzenhausen, bin seit 2019 in der Gastronomie als Kellnerin tätig und arbeite seit 2020 als studentische Hilfskraft für Frau Prof. Dr. Kutzer im Fachgebiet systematische Theologie.

Wie kam ich zu dem Job als studentische Hilfskraft?

Im November 2020, als die Coronalage sich immer mehr verschärfte, hatte mich eine Kommilitonin gefragt, ob ich Interesse hätte in das Team von Frau Kutzer zu kommen, weil sie dringend noch Hilfskräfte bzw. Tutor*innen benötigte. Da ich in der Einführungsveranstaltung auch sehr gut war und Interesse zeigte, hatte das gut gepasst.

Was waren meine Aufgaben als studentische Hilfskraft?

Meine Aufgaben waren vielfältig. Primär sollte ich online wöchentliche Tutorien zu der Vorlesung von Frau Kutzer halten. Zusammen mit meiner Kollegin, konnten wir die Themen sehr gut aufarbeiten und gemeinsam mit den Studierenden Gespräche führen und den Inhalt festigen. Mir war es wichtig, nicht die gesamte Vorlesung in dem Tutorium wiederzugeben, sondern mit den Erstis ins Gespräch zu kommen, um zu sehen, wo sie ggf. Verständnisprobleme und Denkfehler haben oder wo ihr Interesse liegt. In den meisten Fällen hat das auch sehr gut funktioniert.

Neben den Tutorien helfe ich Frau Kutzer bei verschiedenen Angelegenheiten, zum Beispiel beim Scannen und Kopieren, dabei, Bücher auszuleihen, die Moodlekurse zu bestücken, Gastdozierende zu betreuen und Klausuren mit vorzubereiten. Außerdem treffen wir uns in regelmäßigen Abständen mit dem gesamten Team, um in Kontakt zu bleiben und uns auszutauschen.

Welche Erwartungen hatte ich als studentische Hilfskraft? Wurden diese erfüllt?
Da ich vorher noch nie eine Hilfskraft oder etwas in der Richtung war, hatte ich kaum Erwartungen. Zudem war das Angebot von Frau Kutzer relativ spontan, sodass ich nicht so lange darüber nachgedacht habe den Job anzunehmen.
Ich wurde schnell in ein äußerst tolles Team aufgenommen und wir haben eine sehr schöne Arbeitsatmosphäre. Ich bin sehr zufrieden und dankbar, dass ich diesen Teil der Uni kennenlernen darf. Die verschiedenen Arbeiten werden gerecht aufgeteilt und gegenseitig können wir uns immer unterstützen. Zudem konnte ich durch die Tutorien auch erste Erfahrungen für das "Unterrichten" sammeln, was mir aus heutiger Sicht bereits erste Hemmungen nahm und mir mehr Vertrauen gab. Weiterhin habe ich die Möglichkeit in einige Themenbereiche tiefgründiger und länger zu blicken und mich damit zu beschäftigen. Insgesamt bin ich sehr zufrieden mit meinem Job neben der Uni, welcher mir ermöglicht zum einen mehr zu lernen und zum anderen andere Menschen kennenzulernen und mit ihnen zu kommunizieren. Zusammen mit dem Team ist die Arbeit sehr schön und abwechslungsreich.

Fazit

Aus den Erfahrungsberichten geht hervor, dass die Studierenden unterschiedliche Fächerkombinationen haben und häufig nicht nur einer Tätigkeit als studentische Hilfskraft nachgehen, sondern in verschiedenen Fachgebieten arbeiten.
Viele Studierende haben eine Stelle als studentische Hilfskraft angeboten bekommen, wenn sie eine Seminarveranstaltung besucht und dort gute Leistungen erbracht haben oder weil die Dozent*innen durch ihre Interessensbekundung aufmerksam auf sie geworden sind. Andere haben die Dozent*innen direkt auf eine Stelle angesprochen oder sich auf eine Stelle beworben. Das Aufgabenspektrum ist sehr vielfältig. Ob technische Unterstützung, Mithilfe

bei einer Projektgestaltung wie bei dem Projekt “Kinder von Mathare”, Kontrolle von Prüfungsleistungen oder Studienleistungen, Leitung von Tutorien, als Mentor*innen Reflexionsgespräch und Feedback geben und vieles mehr. All dies können Aufgaben einer studentischen Hilfskraft sein.
Die Erwartungen der Studierenden wurden meistens erfüllt und ihre Tätigkeit bringt ihnen größtenteils Freude. Ein paar Aufgaben fordern die Hilfskräfte auch heraus, aber vor allem die Zusammenarbeit mit Studierenden und auch mit den Dozierenden wird positiv in ihrer Tätigkeit bewertet.
Abschließend ist es vor allem für Lehramtsstudierende eine sehr gute Möglichkeit andere Einblicke in die Lehre zu erhalten. Besonders in unserem Fachbereich ist auch der Einfluss der Tutor*innen auf die Lehre sehr groß, sodass diese ein Mitspracherecht bei der Vermittlung der Inhalte erhalten haben und sich so selbst als Lehrkräfte ausprobieren und auch aktiv die Lehre mitgestalten können.

Die Relevanz des Religionsunterrichts – Impressionen von Studierenden

Maria Berg/Ann-Sophie Noll

Einleitung

Warum sollte man in der heutigen Zeit noch Theologie studieren? In einer Gesellschaft, in der die eigene Religion immer mehr aus dem alltäglichen Leben verschwindet, nur noch im Privaten gehalten wird. Warum dann in die Öffentlichkeit tragen? Wir leben in einer pluralisierten Gesellschaft. Unsere Welt befindet sich im Wandel. Von den ca. 83 Millionen in Deutschland lebenden Menschen waren 2022 ca. 54,5 Millionen religiös. Christliche Konfessionen, wie die römisch-katholische oder evangelische, stellen mit ca. 41,9 Millionen Mitgliedern den Hauptteil dar. Die zweitgrößte Religion bildet der Islam mit geschätzten 5,5 Millionen Gläubigen. Einen kleinen Teil anderer Glaubensrichtungen bilden Buddhist*innen, Hinduist*innen, Juden und Jüdinnen (Statista, 15.12.2022). Dadurch ist Deutschland ein Land, das durch eine große religiöse Vielfalt ausgezeichnet wird. Es ist ein Thema, das die Menschen im Alltag beschäftigt.

Insgesamt verändern sich aber auch unabhängig von Migration gesellschaftliche Strukturen beispielsweise durch Globalisierung (vgl. Meinert/Stollt, 2010). Aufgrund dessen kommt es zu einer Veränderung kultureller und religiöser Verhältnisse und die Religionslandschaft wird insgesamt vielfältiger. Die Globalisierung betrifft daher nicht nur wirtschaftliche und finanzielle Transaktionen, sondern auch kulturelle und religiöse Prozesse (vgl. Leggewie, 2005, 3).

Inwiefern ist meine eigene Religiosität also noch wichtig, wenn sie immer mehr in einer vielfältigen Welt verschwimmt?

Aufgrund der skizzierten religiös pluralen Ausgangslage gerät der Religionsunterricht zunehmend in die Lage, dass seine Existenzberechtigung in öffentlichen Debatten verstärkt angezweifelt wird. Kritisch hinterfragt wird, ob es

angesichts religiöser Vielfalt noch vertretbar sei, Religionsunterricht an Schulen zu erteilen.
Im Rahmen des Forschungskolloquiums „Theologie als Lehramtsstudium“, beschäftigten sich Studierende mit dem Eigenwert und der Besonderheit des Theologiestudiums als Teil der Lehrerbildung. Im Folgenden wird die Relevanz und Daseinsberechtigung des Religionsunterrichts untersucht und geklärt. Hierfür werden zunächst fünf Argumente, warum es Religionsunterricht an Schulen geben sollte, beleuchtet und in Beziehung mit der Wichtigkeit des interreligiösen Lernens gesetzt.
Letztlich wird die Besonderheit des Faches aufgegriffen. Hierfür wurden Theologiestudierende der Universität befragt, warum sie in der heutigen Zeit sich für das Studium mit Theologie als Fach entschieden haben. Anhand der Antworten soll geprüft werden, ob in der Wahrnehmung der Befragten ein Beitrag des Faches evangelische Religion zur allgemeinen Bildung gegeben ist.

Warum Religionsunterricht an Schulen?

„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen oder religiösen Gruppen beitragen [...]“ (Generalversammlung der Vereinten Nationen, 1948, Erklärung der Menschenrechte Art. 26 Abs. 2).
Gemäß dieser Erklärung hat jeder Mensch ein Grundrecht auf Bildung. Eingeschlossen darin ist auch die individuelle Klärung und Reflexion der religiösen Positionierung, welche zur Entfaltung der Persönlichkeit dazugehört. Jeder Mensch sollte daher die Möglichkeit erhalten, sich zu informieren, zu reflektieren und eine freie Entscheidung zu treffen, ob und welche Rolle die religiöse Dimension in seinem Leben spielen sollte. Dementsprechend beinhaltet das Grundrecht auf Bildung auch das Recht auf religiöse Bildung (vgl. Langenhorst/Naurath, 2019, 29). Im Folgenden werden die fünf Argumente

für die Relevanz von Religionsunterricht an Schulen nach Schulte und Wiedenroth-Gabler dargestellt (Schulte/Wiedenroth-Gabler, 2003).

Das rechtliche Argument

Wie bereits oben beschrieben, hat jeder in Deutschland lebende Mensch das Recht auf Religionsfreiheit und Religionsausübung. Der Artikel 4, Absatz 1 im Grundgesetzbuch besagt: „Die Freiheit des Glaubens, des Wissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. […] Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet."
Zudem besagt Artikel 7, dass die Schule unter der Aufsicht des Staates steht und die Eltern das Recht haben über die Teilnahme am Religionsunterricht zu bestimmen (GG Art. 7, Abs. 1 & 2). Somit stellt es an nicht bekenntnisfreien Schulen ein gleichberechtigtes und ordentliches Unterrichtsfach dar (GG Art.7, Abs. 3). Die Inhalte des Religionsunterrichts sind keine staatliche Angelegenheit, sondern ausgerichtet an den Grundsätzen der Religionsgemeinschaft. Jeder Religionsgemeinschaft steht es dabei offen, sich an der Planung und Durchführung des Religionsunterrichts zu beteiligen. Die Festlegung der Inhalte ist somit kein Privileg, sondern grundgesetzlich geschützt.

Das anthropologische Argument

Der Religionsunterricht kann Erfahrungsräume schaffen, sowie religiöse Vorstellungen thematisieren. Hierbei ist der Bildungsprozess des Jugendlichen in seiner religiösen Entwicklung der Ausgangs-, Mittel- und Zielpunkt. Religionspsychologische Untersuchungen belegen, dass sich Kinder und Jugendliche Gottesbilder vorstellen. Auf Grund der religiösen Pluralität fallen diese individuell aus. Schüler und Schülerinnen entwickeln in ihrer Kindheit und Jugend ein „ich", also eine Subjektbildung. Diese sind auch geprägt von religiösen Vorstellungen und Erfahrungen. Es beginnt eine frühe Nachfrage nach

dem Sinn des Lebens, nach Gott und dem Menschsein. Der Religionsunterricht gestattet einen Raum diesen Fragen nachzugehen und eine Orientierung zu bieten.

Das kulturgeschichtliche Argument

Die Bibel und das Christentum bilden die fundamentale Bedeutung zur Entwicklung der abendländischen Kulturen und Geschichten. Viele kulturelle Aspekte wie Musik, Kunst und Literatur basieren auf biblischen Inhalten. Der Religionsunterricht thematisiert diese Bezüge, wodurch christliche Elemente aufgedeckt werden. Der Religionsunterricht trägt somit umfänglich zum Selbst- und Weltverstehen bei.

Das gesellschaftliche Argument

Schüler und Schülerinnen sind durch eine plurale Gesellschaft mit multikulturellen Religionsbereichen konfrontiert. Diese können im Religionsunterricht analysiert, erarbeitet und verstanden werden. Denn eine Vielzahl der religiösen Ausdrucksformen, Bekenntnisse und Wertesysteme hat ihren Ursprung im Christentum oder grenzt sich in ihren Ausprägungen scharf davon ab. Zudem fördert es die Toleranz. Ein friedliches und erfolgreiches Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlicher religiöser und kultureller Herkunft erfordert eine Gesellschaftskompetenz. Religionsunterricht bietet die Möglichkeit eine solche Kompetenz zu erlangen, indem Dialog und Informationsangebote geschaffen werden. Schlussfolgernd ist eine Auseinandersetzung mit religiösen Gemeinsamkeiten und Differenzen notwendig.

Das bildungstheoretische Argument

Das bildungstheoretische Argument fasst die vorher genannten zusammen. Der Religionsunterricht ermöglicht eine Subjekt- und Selbstbildung, wie zum Beispiel Normen und Werte. Es findet eine Entwicklung von Handlungsfähigkeit in der Gesellschaft, sowie zur Bewältigung der Zukunft statt. Durch diese

Selbstbildung macht sich das Subjekt (der Mensch als Individuum) zu einem Teil der Gesellschaft, der diese funktionieren lässt. Es entsteht eine Gemeinschaftlichkeit.

Die Wichtigkeit des Interreligiösen Lernens.

Deutschland ist ein Land, das durch eine große religiöse Vielfalt ausgezeichnet ist. Besonders religiöse Vielfalt ist ein Thema, das die Menschen im Alltag beschäftigt. Die Pluralität steht im Zentrum der Gesellschaft. Doch trotzdem geht man oft der Konfrontation aus dem Weg. Es besteht eine gewisse Unsicherheit der Menschen. Wie verhalte ich mich Anderen gegenüber? Inwiefern muss ich meine Sprachgewohnheiten anpassen? Denke ich in Schubladen, ohne es zu merken? Haben sich Vorurteile so sehr eingebrannt, dass ich sie als solche gar nicht mehr wahrnehme? Bin ich im Alltag manchmal ungewollt rassistisch oder diskriminierend? Wo ist die Grenze? Bin ich sensibel genug? Was prägt uns so, dass wir Angst vor dem Fremden haben? Und warum sehe ich fremde Menschen als anders an?
Einerseits stellt ein solcher religiöser Pluralismus Herausforderungen im Umgang miteinander dar. Andererseits kann es auch ein Angebot für Austausch oder Neues sein. Eine grundlegende Frage, die sich stellt, ist:
Nimmt man sich der Herausforderung an, wagt Neues und entdeckt die Möglichkeiten der Vielfalt oder gibt man den Schwierigkeiten nach und beschränkt sich auf das Bekannte?
Die Aufklärung im Religionsunterricht schafft ein interreligiöses Miteinander. Der katholische Religionspädagoge Clauß Peter Sajak beschreibt interreligiöses Lernen als einen Prozess, „in dem die bewusste Wahrnehmung, die angemessene Begegnung und die differenzierte Auseinandersetzung mit Zeuginnen, Zeugen und Zeugnissen fremder Religionen eingeübt und entwickelt werden soll“ (Sajak, 2012, 223). Dabei sollen die Begegnungen mit fremden Religionen zu der Anerkennung ihrer bestehenden Andersartigkeit und zu einem besseren Verständnis der fremden und eigenen Religion führen. Kommunikation und Austausch hilft uns weiterzuentwickeln und unsere

Umwelt besser kennenzulernen. Welche Feste werden in anderen Kulturen gefeiert, welche Essgewohnheiten gibt es? Wichtig ist es Religion als Ressource zu nutzen und anderen Mut zu machen eigene Wege zu entdecken. In erster Linie schafft der Religionsunterricht den Raum für die Auseinandersetzung mit religiöser Heterogenität und die Förderung der religiösen Dialogfähigkeit (Pohl-Patalong, 2019, 24f.; zit. n. EKD, 2014).
„Ein wirklicher Dialog zwischen Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen erfordert Reflexionen und Positionsbildungen, die dann immer wieder hinterfragt und neu konstruiert werden können, während eine gleichmäßige Distanz zu allen Positionen keinen Beitrag zum Dialog leistet.“ (a.a.O.).

Was bewegt zum Theologiestudium? Impressionen von Studierenden

Im Rahmen des Forschungskolloquiums kam die Frage auf, was heutige Studierende dazu bewegt ein Theologiestudium zu wählen und in ihre Lehrlaufbahn zu integrieren. Im Lehramtsstudium an der Universität Kassel erhält man die Möglichkeit, neben der allgemeinen pädagogischen Ausbildung, mindestens zwei weitere Fächer als Kombination zu studieren. Bei den acht befragten Studierenden handelt sich um Lehramtsstudenten oder Lehramtsstudentinnen, welche neben der evangelischen Theologie mindestens ein weiteres Fach studieren. Die Studentinnen und Studenten für das Grundschullehramt haben jeweils die Fächer Deutsch und Mathematik, und gegebenenfalls ein weiteres Fach neben der evangelischen Theologie. Bei den Befragten handelt es sich größtenteils um aktuell Studierende. Eine Person hat ihr Studium bereits abgeschlossen und eine weitere Person hat zuvor ein Studium abgeschlossen und anschließend begonnen, das Fach evangelische Theologie zusätzlich zu ihren anderen Lehramtsfächern zu studieren.
Mithilfe von Interviews sollte ein ganzheitlicheres Bild entstehen und ein Eindruck verschafft werden, wie Lehrende ganz persönlich die Situation des Religionsunterrichts erleben und einschätzen.
Auf dieser Grundlage wurden fünf Forschungshypothesen aufgestellt, die im weiteren Rahmen einzeln beantwortet werden sollten.

1. Welche Fächerkombination studierst du?
2. Kannst du näher beschreiben, was dich dazu motiviert hat, die Theologie als eines der beiden Fächer zu wählen?
3. Inwiefern unterschieden sich deine Fächer? Würdest du sagen, dass sie sich miteinander vereinbaren oder sich sogar ergänzen können?
4. Mit welchen Erwartungen bist du in das Theologiestudium gegangen? Würdest du sagen, sie haben sich bisher bestätigt? Magst du ausführen, was dir besonders daran gefällt?
5. Gibt es auch Aspekte, die dir nicht so gefallen, beziehungsweise, die du dir anders gewünscht hättest?

Den Interviewleitfaden bekamen die Befragten ungefähr eine Woche vor dem Interviewtermin zugeschickt. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, da die Themen und die entsprechenden Fragen recht komplex sind und ein intensiveres Nachdenken erfordern. Durch die Option der Vorbereitung wurde darauf spekuliert, dass die Fragen zunächst in Ruhe reflektiert werden können und dadurch letztendlich ausführlichere und durchdachtere Antworten aus dem Gespräch resultieren als bei einer Konfrontation mit unbekannten Inhalten, auf die spontan reagiert werden soll. Außerdem wurden die Fragen in der „du“- Perspektive gestellt. Da es sich bei den Befragten hauptsächlich um Kommilitonen handelt, war dieser persönliche Umgang möglich. Zudem beziehen sich die gewählten Fragen vor allem auf sehr intime Momente, weshalb diese persönliche Ebene als passender empfunden wurde.

Aussagen zu den definierten Kategorien:

Im Folgenden werden besonders prägnante und aussagekräftige Antworten gesammelt und vorgestellt. Bei den Aussagen handelt es sich um Zitate aus den geführten Interviews. Die Namen wurden aus Anonymitätsgründen verkürzt dargestellt.

Welche Fächerkombination studierst du?

Bei den befragten Studierenden handelt es sich um Lehramtsstudenten und -studentinnen. Vier von den Studierenden studieren Grundschullehramt und

haben somit neben der Pädagogik und der evangelischen Theologie zwei weitere festgelegte Fächer: Mathematik und Germanistik. Li. absolvierte zusätzlich das Fach Sachunterricht. Die anderen vier Befragten studieren Gymnasiallehramt. Neben Pädagogik und evangelischer Theologie wählten zwei Politik und Wirtschaft, zwei weitere Geschichte und ein weiterer das Zweitfach Englisch.

Kannst du näher beschreiben, was dich dazu motiviert hat, Theologie als eines der beiden Fächer zu wählen?
Le: „…meine Hauptmotivation war einfach, dass es mir in der Schule wahrsinnig Spaß gemacht hat, ich hatte auch richtig tolle Lehrer und ja, als dann klar war, dass ich Lehramt studieren will, war auch irgendwie klar, dass ich dann auch Theologie nehme.“
Ja: „…also für mich ist es das höchste Interesse, wenn Gott existiert, sag ich, da muss es eigentlich das Wichtigste im Leben sein. Dann muss ich mich damit beschäftigen und auseinandersetzen. Da habe ich auch gesagt, okay Religionslehrer ist es wert, das ist genau mein Ding und demnach war das auch meine einzige Option für mich.“
Lu: „…das heißt auch dieses Auseinandersetzen mit der eigenen Persönlichkeit, mit dem persönlichen Glauben, mit anderen Menschen vor allem, das ist mir ganz ganz wichtig. Und dass man auch mal was anderes in der Schule macht, als jetzt nur irgendwie ja Inhalte zu replizieren.“
Li: „Weil ich mich persönlich weiterentwickeln wollte, und tatsächlich finde, dass mir das in dem Studium ganz gut gelungen und das hat mir auch ziemlich weitergeholfen, aber für mich war es immer schwierig mein Verhältnis zu Religion und zum Glauben und zu Gott irgendwie zu definieren. Obwohl ich eigentlich schon sagen würde, dass ich religiös bin. Und ich habe gedacht, das wäre irgendwie nochmal im Studium die Chance, das für mich zu klären.“
Jo: „Nach meinem Abitur habe ich ein freiwilliges Soziales Jahr im Klinikum gemacht und da auf der Intensivstation für Herzchirurgie, und da wird man relativ viel mit dem Thema Tod konfrontiert und habe dann darin auch die religiöse Komponente gesehen und das hat mich so sehr interessiert, dass

ich mich selber gefragt habe, warum ich nicht einfach nicht irgendwas in diese Richtung studiere.“
B: „… es war immer einfach, worüber man immer reden konnte und was einfach ein bisschen freier in der Schule war.“
J.R.: „…, dass es halt nicht um fundamentalistisches Denken in der Theologie geht, sondern schon, um tiefgründigeres Verstehen und den Zusammenhang zwischen Logik und Theologie zu erkennen. Wie kann es sein, dass in allen anderen Gebieten der Welt, unabhängig voneinander auch andere Gottesvorstellungen entstanden sind? Dann muss da irgendwie was Wahres hinter sein.“

Inwiefern unterschieden sich deine Fächer? Würdest du sagen, dass sie sich trotzdem miteinander vereinbaren, sich sogar ergänzen können?
Le: „Besonders Geschichte und Theologie sind ja gut vereinbar, irgendwie geht es in beiden ja so um die Menschheit und vor allem, wenn man geschichtlich weit zurückblickt, spielt die Religion ja eine riesengroße Rolle in der Menschheit und das gerade geschichtlich zu betrachten, finde ich sehr interessant.“
Li: „Religion lässt sich auch super geschichtlich betrachten. Religion hat viele Auswirkungen in der Geschichte gehabt, viele negative auch, muss man ja sagen. Ich finde, da ist es auch wichtig, dass man das einordnet und dass man da auch perspektivübergreifend arbeitet. Auch gesamtgesellschaftlich aktuell gesehen, ist Religion ja ein großes Thema und wichtig. Vor allem auch das interkulturelle und interreligiöse Lernen ist relevant.“
Ja: „…wo es nicht unbedingt immer um Leistung geht, nicht unbedingt immer darum später, dass die Kinder dann enorm gut, ähm, gute Beiträge bringen, sondern, dass es eine persönliche Geschichte ist, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen und vielleicht auch diese Leistungskomponente eher wegfällt, sondern eher die Beschäftigung mit dem Thema. Demnach ist es irgendwie was Anderes als Deutsch und Mathe später zu unterrichten.“
Lu: „…kulturelle und religiöse Lehre ist ja meistens nicht ganz voneinander zu trennen, deswegen denke ich ergänzt sich das in vielen Bereichen.“

Li: „Wenn ich Mathe angucke, denke ich widerspricht sich das auf jeden Fall nicht. Also die Welt in Zahlen zu verstehen und in Mathematik zu verstehen, finde ich, widerspricht jetzt nicht, dass man ein Weltbild und ein Gottesbild hat irgendwie, ich würde sogar sagen, dass Mathe und Religion sogar manchmal ganz gut zusammenpassen. Wenn man sich anschaut, wie die Natur aufgebaut ist und man hinstrebt von einer gewissen Art von Perfektion, die natürlich nie erreicht werden kann (…) Finde ich es, dass einen manchmal einen das Gefühl gibt, da muss auf jeden Fall etwas Größeres dahinterstecken als nur der Zufall so."
J: „Politik und Religion ergänzen sich sehr häufig sehr gut, weil ja auch die Politik Jahrhunderte lang von der Religion ganz stark bestimmt wurde, also eigentlich immens bestimmt wurde."
B: „Die Fragen, die diese Fächer stellen, sind ganz andere. Also Naturwissenschaft eher die Frage nach dem „Wie" und Religion vor allem nach dem „Wieso", also können sich diese Fächer eigentlich ganz gut zusammenfügen."
La: „… diese Lebensfragen, einfach besprechen können."
J.R.: „Ich würde gerade bei meinen Fächern sagen, dass sie sich extrem gut ergänzen, ich finde Religion an sich einfach sehr Gesellschaft wissenschaftlich, weil es ein Riesenpunkt in unserer Gesellschaft eigentlich ist. Es formt eigentlich auch unser Verhalten."

Mit welchen Erwartungen bist du in das Theologiestudium gegangen? Würdest du sagen, sie haben sich bisher bestätigt? Magst du ausführen, was dir besonders daran gefällt?
Le: „(…) hat es mir besonders in der Theologie gefallen, dass wir halt so eine Gemeinschaft, das auch oft Veranstaltungen stattfinden, wo wir uns alle getroffen haben, auch unabhängig von Vorlesungen und Seminaren. Also das finde ich schon sehr besonders. Generell macht es einfach wahnsinnig viel Spaß, weil auch einfach die Leute super sind."
Ja: „…, dass auch eine gewisse Offenheit besteht. Wenn man zum Beispiel andere Gedanken hat, andere Meinung hat."

Lu: „Auch das drumherum, die Gemeinschaft unter den Theologiestudierenden ist sehr, sehr gut. Man hört sich untereinander zu, macht coole Projekte. Gerade dieser Austausch, der sollte nicht verloren gehen. Man macht halt viel für seine Persönlichkeit. Und das ist nicht selbstverständlich."

Jo: „Ich finde am Theologiestudium so super, dass wir auch viele praxisnahe Seminare haben, also, dass das Pädagogische auch nicht zu kurz kommt. Die vor allem für das eigene Lehrerdasein, einfach einen immensen Entfaltungsspielraum bietet. Man lernt auch wirklich, wie man in der Schule über die Religion redet. Auch über schwierige Themen, wie zum Beispiel Sterben und Tod."

B: „…, dass auch Seminare angeboten werden, wo auch aktuelle Themen behandelt werden. Bei mir war das jetzt das interreligiöse Lernen und genau, dass man sich einfach auch damit beschäftigen kann. Was mir besonders gut gefällt ist, dass man im Seminar Raum für Diskussionen hat und auch Austausch miteinander. Ich finde einfach, dass es dadurch ein sehr lebendiges Fach zum Studieren ist."

J.R.: „Besonders gut finde ich diesen aufgeklärten und ziemlich wissenschaftlichen Ansatz, der hier verfolgt wird. Ich hatte große Angst, dass man einfach nur Bibelkunde macht und pauschal die Bibel auswendig lernen soll. Da hatte ich schon Angst vor. Und ja jetzt finde ich das eigentlich ganz cool, dass das Studium eigentlich da viel aufgeklärter ist. Ja, auch die ganzen Verknüpfungen zwischen den einzelnen Bereichen, also dass das alles so ineinandergreift."

Li: „Im letzten Jahr hatte ich so viele Begegnungen mit Menschen, mit besonderen Menschen, die einem irgendwie total weiterhelfen in der persönlichen eigenen Entwicklung. Und das war ja auch irgendwie das, warum ich nochmal weiter studieren wollte. Weil ich mich irgendwie noch nicht bereit gefühlt habe, noch nicht weit genug. Dass ich mich selbst noch nicht so richtig gefunden habe. Und ich finde, das hat das Theologiestudium wirklich richtig unterstützt. Mich selbst zu finden, meine Persönlichkeit weiterzuentwickeln. Ich habe das Gefühl, man hat so einen Background, der einen irgendwie auffängt."

Ausblick

Warum studiert man also heute noch evangelische Theologie? Verbreitet sich das Gefühl, dass Theologie keine Relevanz mehr spielt?

Diese qualitative Stichprobe der individuellen und persönlichen Aussagen zeigten das Gegenteil. Junge Menschen wollen sich heutzutage mit Religion auseinandersetzen und das aus ganz unterschiedlichen Beweggründen. Die Studierenden erkennen die Wichtigkeit dieses Faches an. Denn Religion bietet einen großen Mehrwert. Auch der Religionsunterricht schafft es, was viele andere Fächer nicht können. Einen Wohlfühlraum bieten. Einen, in dem man sich entfalten kann, seine Persönlichkeit stärken und entwickeln kann. Religionsunterricht schafft auf eine eigene Art und Weise sich selbst zu finden und Begegnungen zu schaffen. Religion fördert den Austausch und fordert Diskussion. Dabei zeigen die Interviewaussagen, dass es sich bei der Theologie um kein abstraktes Konstrukt handelt. Es ist vielmehr ein Fach, welches in vielen anderen Bereichen ebenfalls zu finden ist. Sei es in der Politik, Geschichte oder gar in der Mathematik. Der Glaube an Gott schließt den Glauben an wissenschaftliche Theorien nicht aus. Vielmehr lassen sie sich vereinen.

Der Religionsunterricht ist das einzige im Grundgesetz erwähnte Schulfach. Dennoch ist er wiederkehrenden Debatten ausgesetzt, die sich in den vergangenen Jahren vor allem mit dem Umgang von religiöser und weltanschaulicher Vielfalt beschäftigten. Studien zeigen, dass sich viele Menschen aus religiösen Strukturen zurückziehen.

Sowohl die Frage, wie Religionen und Weltanschauungen in öffentlichen Bildungs- und Schulbüchern dargestellt und diskutiert werden sollen, als auch die Frage, ob ein (inter-)religiöser oder religionswissenschaftlicher Ansatz verfolgt werden soll, werden nach wie vor kontrovers diskutiert. Wie wird nun die Relevanz des Religionsunterrichts aufrechterhalten?

Dem gesellschaftlichen Begründungskomplex liegt ein Bildungs- und Schulverständnis zugrunde, dass Schulen darauf ausgerichtet sind, Jugendlichen Orientierung und Handlungsfähigkeit in der Welt zu vermitteln. Diese Aufgabe

beinhaltet auch die Weitergabe einer Werteerziehung, die vor allem im Religionsunterricht aufgegriffen wird.

2. Das Verhältnis zu anderen Wissenschaften

„Religion mit anderen Fächern kombinieren – geht das eigentlich?“

Fabienne Humburg

Einleitung

Fächerübergreifender Unterricht kann in verschiedenen Organisationsformen umgesetzt werden. Dieser bewegt sich zwischen dem reinen Fachunterricht und dem Unterricht, der interdisziplinär erfolgt und somit die Grenzen zwischen den Fächern aufhebt. Es handelt sich um eine Form des Unterrichts, der Fächer durch Unterrichtseinheiten oder Thematiken miteinander verknüpft und dadurch eine Bearbeitung innerhalb beider Fächer beinhaltet (vgl. Warwitz, 1974, 12-14).

Während der Lehrer*innenausbildung und der aktiven Arbeit im Schulalltag müssen viele Lehrer*innen feststellen, dass rein fachliches Lernen und Arbeiten allein nicht zielführend sind. Zum einen gibt es viele Themen, die fächerübergreifend bearbeitet werden können und zum anderen schult es Schüler*innen darin, Dinge, Fächer und Themen miteinander zu verknüpfen und diese Problemlösungskompetenz auch im Alltag anzuwenden. Lehramtsstudent*innen und auch Referendar*innen, die in ihrer eigenen Schulzeit vorwiegend fachlich gelernt haben, machen während ihrer Lehrer*innenausbildung häufig Erfahrungen, die dazu führen, dass der rein fachliche Blick aufgebrochen wird und ein Wechselspiel zwischen fachlichem und fachübergreifendem Unterricht bei ihnen möglich ist (vgl. Faulstich-Christ u.a., 2011, 17). Wenn das Fach evangelische Religion fokussiert wird, so entstehen differenzierte Möglichkeiten, Inhalte anderer Fächer zu integrieren oder Religion mit anderen Fächern zu verknüpfen. Neben normalen Unterrichtsinhalten, die aus zwei Perspektiven betrachtet werden können, gibt es auch die Möglichkeit, innerhalb einer Projektwoche oder -phase durch ein Thema zwei oder mehrere Fächer, darunter das Fach evangelische Religion, miteinander zu verbinden. In dieser Ausarbeitung wird allerdings nur der fächerübergreifende Unterricht ohne Projektbezug betrachtet.

Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie es ist, Religion mit anderen Fächern kombiniert zu studieren. Hierbei werden allgemeine Informationen und persönliche Erfahrungen eine Rolle spielen. Diese Informationen und auch die Erfahrungen beziehen sich speziell auf das Studium an der Universität Kassel. Daraufhin wird der Erkenntnisblick auf den Schulalltag gerichtet. Erfahrungen und praktische Beispiele zur Kombination des Faches Religion mit anderen Fächern werden behandelt. Im abschließenden Fazit werden Gefühle und Erfahrungen bezüglich des Studiums und auch der eigenen Unterrichtserfahrung von Bedeutung sein.

Wie ist es, Religion mit anderen Fächern zu studieren?

Religion, in diesem Fall die evangelische Konfession, gilt nicht als das beliebteste Fach, welches zukünftige Student*innen wählen, wenn sie Lehramt studieren wollen. Dies zeigt sich beispielsweise dadurch, dass von 300 Studierenden, die gemeinsam mit mir zum Wintersemester 2019/20 ihr Studium zum Grundschullehramt aufnahmen, nur ungefähr 20 bis 30 Personen evangelische Religion als Fach wählten. Natürlich können 10 Prozent auch als viel angesehen werden, doch aufgrund der Aufteilung zwischen den anderen Fächern fällt eine deutliche Tendenz hin zum Fach Sachunterricht auf. Ähnlich sieht es bei den anderen Lehramtsstudiengängen aus. Hier gibt es ebenfalls Fächer, die sehr viele Student*innen anlocken und wiederum andere Fächer, wie Religion, die nur zu einem geringeren Prozentsatz gewählt werden. Religion schreckt häufig durch den Mythos ab, dass jeder, der dieses Fach studiert, die Bibel auswendig kennen oder Sprachen wie Latein und Griechisch bereits vorher beherrschen müsste. Zudem gehen die Zahlen der Menschen zurück, die religiös sind und ihren Glauben ausleben und vermitteln wollen. Dies kann ebenfalls dazu führen, dass weniger Lehramtsstudent*innen das Fach Religion wählen, weil es ihnen nicht sinnvoll erscheint. Religion bietet allerdings viele Verknüpfungspunkte mit anderen Studienfächern. Die allgemeinen Informationen über mögliche Fächerkombinationen an der Universität

Kassel und Erfahrungen mit diesen Kombinationen während des Studiums sind Inhalt dieses Kapitels.

Allgemeine Informationen

Wenn der persönliche Wunsch aufkommen sollte, an der Universität Kassel Lehramt studieren zu wollen, wird man sich mit den allgemeinen Studieninformationen auseinandersetzen. Diese sind auf der Website der Universität Kassel und innerhalb der Modulprüfungsordnungen zu finden. Für jede Art des Lehramts gibt es andere Regelungen und Voraussetzungen, die erfüllt werden müssen. Allerdings gehört zu jedem Lehramtsstudiengang das „Bildungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium“, welches historische, politikwissenschaftliche, psychoanalytische, psychologische und soziologische Zugänge und Reflexionen bietet. Dies bezieht sich auf die Tätigkeit von Lehrkräften in den Bereichen Kindheit und Jugend, Schule, Unterricht und Gesellschaft sowie deren Entwicklung.

Der Studiengang, welcher Grundschullehrer*innen ausbildet, besteht aus vier Fächern. Darin sind verpflichtend die Fächer Germanistik, Mathematik und das pädagogische Kernstudium enthalten. Das vierte Fach kann aus den Fächern evangelische Religion, katholische Religion, Sachunterricht, Englisch, Musik, Kunst und Sport gewählt werden und ist somit frei wählbar. Für Fächer wie Kunst, Musik und Sport muss im Gegensatz zu dem Fach Religion eine künstlerische Aufnahmeprüfung oder ein sportpraktischer Eignungstest absolviert werden. Religion ist somit ein Fach, welches keinerlei Vorwissen oder Kompetenzen benötigt. Allerdings ist trotz dessen eine Hürde bezüglich dieses Studiengangs vorhanden. Da sowohl Germanistik als auch Mathematik durch einen Numerus clausus gekennzeichnet sind, bietet diese Art des Lehramts nur eine beschränkte Liste von Plätzen für neue Student*innen. Somit ist es möglich, dass man wegen einer zu schwachen Abiturnote abgelehnt wird.

Die Studiengänge für das Haupt- und Realschullehramt und für das Gymnasiallehramt beinhalten drei Fächer. Das Kernstudium ist erneut eines der Fächer. Die anderen beiden Fächer sind frei wählbar. Für die Fächer Kunst, Musik, Sport, Englisch und Französisch werden Eignungstests oder Nachweise benötigt. Religion ist in diesem Fall mit jeglichem anderen Fach kombinierbar. Zu möglichen kombinierbaren Fächern gehören Arbeitslehre, Deutsch, Englisch, Französisch, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Mathematik, Biologie, Chemie, Physik, Kunst, Musik oder Sport. Für das Gymnasiallehramt werden zudem Spanisch und Philosophie angeboten und für das Fach Biologie existiert ein Numerus clausus.

Für das Lehramt an beruflichen Schulen werden drei unterschiedliche Bachelorstudiengänge angeboten: erstens Berufspädagogik Fach Gesundheit, zweitens Berufspädagogik Fachrichtung Metalltechnik und Elektrotechnik und drittens Wirtschaftspädagogik. Diese drei sind gleich aufgebaut. Inhalt des Studiums sind drei Fächer. Diese bestehen aus dem Fach, welches dem Studiengang seinen Namen gibt, dem Kernstudium und einem dritten frei wählbaren Fach. Hierbei gibt es die gleiche Auswahl wie bei dem Gymnasiallehramtsstudiengang, mit der Ausnahme von Biologie, Geschichte, Kunst und Philosophie (vgl. https://www.uni-kassel.de).

Abschließend ist festzuhalten, dass formal keinerlei Vorwissen für ein Studium im Fach Religion nötig ist. Religion ist zwar ein Fach, welches von Wissen geprägt ist, doch dieses kann komplett innerhalb des Studiums erarbeitet werden. So beinhaltet das Theologiestudium für das Gymnasiallehramt zwingend sowohl Latein- als auch Griechischkenntnisse. Diese klassischen Sprachqualifikationen können allerdings auch ungebunden während des Studiums erworben werden, da sie in jedem Semester angeboten werden. Um allerdings evangelische Religion in der Schule unterrichten zu dürfen, wird die Erlaubnis der Kirche benötigt und diese wird nur ausgestellt, wenn die Person der entsprechenden Konfession angehört.

Erfahrungen

Während des Studiums werden in jedem Semester Kurse in jedem Fach belegt, welches man gewählt hat. Hierbei können Erfahrungen, die man aus Seminaren eines anderen Fachs bereits erworben hat, helfen, ein anderes Seminar zu verstehen und mit einem guten Ergebnis abzuschließen. Aus diesem Grund sollten Mitschriften und Präsentationen aufbewahrt werden, damit sie dem oder der Studierenden in einem anderen Fach oder im späteren Verlauf des Studiums weiterhelfen können. So können Interpretationen oder Bildanalysen, die in Religion angefertigt wurden, in anderen Fachrichtungen ebenfalls benötigt werden. Zudem führt die intensive Auseinandersetzung mit Bibeltexten, die nicht in moderner deutscher Sprache verfasst sind, dazu, sprachlich anspruchsvolle Texte in anderen Fächern leichter sinnerfassend zu lesen und zu reflektieren.

In Religion spielen unterschiedliche Thematiken eine Rolle. So weisen Seminare und Vorlesungen, die dem Oberthema „Religionspädagogik“ hinzuzurechnen sind, Themen auf, die den Studierenden bereits innerhalb des Kernstudiums begegnet sind. Dadurch ist es möglich, vorhandenes Vorwissen zu aktivieren und dies in die Bearbeitung der Aufgaben einfließen zu lassen.

Zwischen Deutsch, Geschichte und Religion herrschen ebenfalls viele Parallelen, da in beiden Fachbereichen auch auf historische Ereignisse eingegangen wird. In Bereichen wie Kunst und Musik kann das Religionsstudium ebenfalls unterstützend wirken. Wenn ein Kunstwerk oder ein Musikstück interpretiert werden soll, ist es möglich, in diesen aufgrund des Vorwissens durch das Religionsstudium religiöse Muster und Strukturen zu erkennen und diese bei der Argumentation zu verwenden. Da Interpretationen, Textanalysen und geschichtliches Wissen innerhalb des Fachs Religion eine große Rolle spielen, wird der Umgang mit diesen Kenntnissen in der Universität geschult und verbessert. Diese Kompetenzen sind für alle Fächerdisziplinen anwendbar, da selbst in Mathematik Interpretationstexte mit passenden Argumentationen verlangt werden.

Während des Religionsstudiums wird zusätzlich ein weiterer positiver Punkt aufgezeigt. In anderen Fächern besteht die Anzahl der Mitstudent*innen aus über 100 oder 200 Mitstudierenden, die das gleiche Fachsemester besuchen. In Religion führt die geringere Personenanzahl dazu, dass eine Gemeinschaft aus Studierenden entstehen kann, die über die Semestergrenzen hinweg Bestand hat. Man kann dadurch auf die Hilfe früher eingestiegener Mitstudierender hoffen und findet so in jedem Seminar oder Kurs Mitstreiter*innen, die man kennt und mit denen man sehr gut kooperieren kann. Dadurch erfährt man gegenseitige Unterstützung und Gemeinschaft während des Studiums.

Wie ist es, Religion im Schulalltag mit anderen Fächern zu kombinieren?

Der Schulalltag begegnet den Studierenden bereits frühzeitig während des Studiums in Form eines Praxissemesters oder durch schulpraktische Studien. Je nach Studiengang sind diese allerdings unterschiedlich. Der fächerübergreifende Unterricht wird nicht in jeder Schule umgesetzt, doch es ist der Lehrkraft freigestellt, diesen im Unterricht zu berücksichtigen. Viele Lehrkräfte sind inzwischen allerdings von dem Konzept des fächerübergreifenden Lernens überzeugt. Fächerübergreifender Unterricht kann das Lernen und die Befähigungen von Schüler*innen fördern (vgl. Herzmann u.a., 2011, 27).

Der fächerübergreifende Unterricht zeigt sich im Schulalltag häufig jeweils zwischen gesellschaftspolitischen oder naturwissenschaftlichen Fächern. Durch die Ähnlichkeit naturwissenschaftlicher Fächer können Physik, Biologie und Chemie Hand in Hand gehen. Aus diesem Grund fällt Schüler*innen in diesem Kontext das fächerübergreifende System gar nicht auf. Erst wenn ein Thema in ein Fach eingebunden wird, welches eindeutig einem anderen Fach zugeordnet werden würde, wird Schüler*innen dieses Prinzip deutlich.

„Fächerübergreifender Unterricht wird von Lernenden nicht als bloße Addition fachlicher Beiträge, sondern als ein Zusammenhang der Fächer erlebt. Dieser Zusammenhang wird von den einzelnen Gruppen, die zu verschiedenen

Themen mit unterschiedlichen Fächerbeteiligungen arbeiteten, entweder als ein Ineinandergreifen oder als ein zeitliches Hintereinander verschiedener Sequenzen berichtet“ (Herzmann u.a., 2011, 27).

Sollten Fächer miteinander arbeiten, können Aufgaben entwickelt werden, die beide Fächer zu gleichen Anteilen miteinbeziehen. Ob die Aufgaben so aufgebaut werden, dass in jeder Aufgabe beide Fächer beinhaltet sind oder so, dass in jeder Aufgabe nur ein Fach beinhaltet ist und diese Aufgaben sich aufeinander beziehen, liegt bei der Lehrperson. In manchen Fällen eignen sich Aufgaben nicht, die beide Fächer zu gleichen Teilen beinhalten. In diesen speziellen Fällen sollte allerdings die Idee des fächerübergreifenden Unterrichts überprüft werden. Da sich häufig nur die Kombination von zwei Fächern und nicht von drei oder mehr Fächern eignet, werden nur diese Kombinationen innerhalb dieses Kapitels betrachtet.

Praktische Anwendungen und Beispiele

Wenn Religion mit weiteren Fächern kombiniert wird, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, dies umzusetzen. Die Religion oder die religiösen Geschichten können bestätigt oder infrage gestellt werden. Je nach dem kombinierten Fach gibt es verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten für die Fächer. Im Folgenden werden unterschiedliche Möglichkeiten für Aufgaben bei variierenden Fächerkombinationen aufgeführt.

Die Fächer Kunst und Religion lassen sich das ganze Jahr über miteinander kombinieren. In Kunst können Bilder und Kunstwerke bezüglich religiöser Feste angefertigt werden. Diese sind für beide Fachdisziplinen nützlich, da sowohl das Künstlerische gefördert und gefordert wird als auch die religiösen Feste eine bedeutende Rolle spielen und sich die Schüler*innen mit ihnen auseinandersetzen. In Religion werden hingegen religiöse Kunstwerke und Bilder analysiert und interpretiert. Zudem werden Bilder selbst angefertigt. Dies führt dazu, dass Schüler*innen darin geschult werden, zu erkennen, wel-

che Botschaften in Kunstwerken stecken können und wie sie selbst eine Geschichte in einem Bild verewigen können. Ein Beispiel für eine fächerübergreifende Möglichkeit ist die künstlerische Umsetzung des Lebens Jesu. Im Religionsunterricht wird das Leben des Messias bearbeitet und besprochen. Daraufhin werden unter den Schüler*innen die wichtigsten Momente verteilt und diese sollen dann künstlerisch festgehalten werden. Je nach Altersstufe sind hierbei Variationen möglich. Es können etwa Bilder sein, die in der Klasse aufgehangen und bildlich bearbeitet oder aber als Standbilder zum alternativen methodischen Ausgangspunkt weiterer Unterrichtsprozesse werden. In höheren Altersstufen können die Schüler*innen in die unterrichtsmethodischen Entscheidungen auch aktiv einbezogen werden.

Das Fach Musik lässt sich aufgrund der vielen religiösen Lieder, die auch im kirchlichen Alltag eine große Rolle spielen, bestens mit dem Fach Religion verknüpfen. Lieder spielen in Musik schon immer die entscheidende Rolle, natürlich wäre es hier im Rahmen einer Unterrichtseinheit möglich, in besonderer Weise religiöse Chorale zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Dafür kann im Fach Religion zuvor das Gesangbuch, etwa dem Kirchenjahr oder besonderen Anlässen entsprechend, genauer analysiert werden. Der Vergleich religiöser und populärer Liedkunst könnte so die fächerübergreifenden Unterrichtsprozesse befruchten und die Schüler*innen motivieren, sich bislang völlig Unbekanntem und vermeintlich Altem zu öffnen. Dies führt dazu, dass sich die Schüler*innen genauer mit typischen Liedern und den religiösen Botschaften in diesen beschäftigen. Zudem können die Lieder miteinander gesungen werden. Dies führt zu einem Gemeinschaftsgefühl in der Klasse.

Die Fächer Geschichte und Religion eignen sich ebenfalls für den fächerübergreifenden Unterricht. In Geschichte werden vergangene Jahrhunderte durchleuchtet und darin gab es regelmäßig religiöse Konflikte oder religiöse Handlungen, die eine große Rolle spielten und eine weitreichende historische Wirkung entfalteten. Dies führt dazu, dass sich eine Klasse in Geschichte mit

dem 16. Jahrhundert beschäftigen kann und über Martin Luther, die 95 Thesen und die Reformation stolpert. Aufgrund dieser religiösen Thematik wird automatisch das Fach Religion einbezogen. In Religion würde es sich nun anbieten, das Thema der Reformation zu behandeln. Aufgrund dessen spielt dieses Thema in beiden Fächern eine große Rolle und es führt dazu, dass sich beide Fächer kombinieren lassen und gemeinsame Unterrichtsstunden innerhalb einer Unterrichtsreihe entstehen. Die Epoche der Reformation ist nur ein mögliches fächerübergreifendes Unterrichtsbeispiel. Weitere liegen auf der Hand, etwa die Epoche der Säkularisierung oder aber das dauerhafte Spannungsverhältnis zwischen Christentum, Judentum und Islam in den zurückliegenden Jahrhunderten.

Die Fächer Deutsch und Religion eigenen sich gleichermaßen für den fächerübergreifenden Unterricht, da religiöse Texte häufig nicht in moderner Sprache geschrieben sind und zusätzlich Unterschiede zwischen den verschiedenen Übersetzungen und Ausgaben der Bibel existieren. Wenn zuvor im Deutschunterricht das Vergleichen von Texten behandelt wurde, können die Schüler*innen auf diese Kompetenzen zurückgreifen, da sie wissen, was von ihnen erwartet wird. Daraufhin werden unterschiedliche Ausgaben der Bibel im fächerübergreifenden Unterricht aus dem Blickwinkel der verschiedenen Fachperspektiven betrachtet. Zuerst könnte innerhalb der thematischen Auseinandersetzung das Fach Deutsch in den Fokus rücken. Die Texte werden darin miteinander verglichen und es werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten festgestellt. Daraufhin werden im Fach Religion Textpassagen analysiert und miteinander verglichen. Das Ziel besteht darin, zu erkennen, wie die unterschiedlich formulierten Textstellen den religiösen Interpretationsraum im Laufe der Zeit verändern.

Das Fach Biologie gehört zu den Naturwissenschaften. Da die naturwissenschaftliche Erklärung bezüglich der Entstehung der Welt nicht mit der religiösen Erklärung übereinstimmt, ist es eher ungewöhnlich, diese Fächer im fächerübergreifenden Unterrichtsprozess miteinander zu kombinieren. Trotz

dessen bietet es sich an, da genau diese Unterschiede bezüglich der Schöpfungs- und der Urknalltheorie zu einer Grundsatzdiskussion führen, die beide Fächer miteinander verbindet. Die Schüler*innen beschäftigen sich zuvor in dem Fach Biologie mit der Urknalltheorie und der Evolution und in Religion mit der Schöpfungsgeschichte. Daraufhin beginnt der fächerübergreifende Unterricht damit, dass zwei Gruppen gebildet werden. Die eine Gruppe setzt sich intensiv mit der religiösen Entstehungsgeschichte auseinander und die andere mit der naturwissenschaftlichen Theorie. Daraufhin kann eine Pro-und-Contra-Diskussion im Plenum entstehen, bei der beide Gruppen anhand von sachlichen Argumenten ihre Meinung vertreten sollen. Hierbei lernen die Schüler*innen, wie sie ihre Argumente verständlich und sachlich formulieren, ohne den anderen bloßzustellen und zu diskreditieren. Zudem müssen sie damit umgehen können, eine Gruppenmeinung zu vertreten, die möglicherweise gar nicht ihrer eigenen Haltung entspricht und diese trotzdem argumentativ verteidigen.

Neben diesen Beispielen für den fächerübergreifenden Unterricht mit dem Fach Religion eignen sich weitere Themen oder andere Fächer ebenfalls für diese Art des Unterrichts. Die Themen, die anhand beider Fächer behandelt werden, können sowohl zu einer Diskussion zwischen diesen Fächern als auch zu einer Harmonie führen. Zudem sollte die Methodenvielfalt, die sich hier bietet, nicht unterschätzt werden. Neben dem typischen Projektunterricht sollten andere Variationen umgesetzt werden (vgl. Caviola u.a., 2011, 115-129).

Mögliche Hindernisse

Die Umsetzung fächerübergreifenden Unterrichts ist im Schulalltag nicht frei von Hindernissen. Sollte ein Unterrichtsthema in zwei Fächern behandelt werden, ist eine frühzeitige Abstimmung zwischen den Lehrkräften unerlässlich, die die betroffenen Fächer unterrichten. Es müssen gemeinsam methodische, inhaltliche und zeitliche Entscheidungen getroffen und verbindlich

eingehalten werden, um den Unterricht erfolgreich zu gestalten. Wenn diese Absprachen unterbleiben, entstehen nicht nur Unstimmigkeiten im Kollegium, sondern zugleich wachsen auch die Vorbehalte für künftige fächerübergreifende Unterrichtsprozesse.

Die Grundlage eines jeden Unterrichtsfachs sind curriculare Vorgaben, die in der Regel nicht ignoriert werden dürfen. In der Grundschule gibt es im Fach Religion die Möglichkeit, die Vorgaben freier zu interpretieren. So kann beispielsweise das Thema „Tod und Auferstehung“ ausgelassen werden, insofern es für die Klasse nicht geeignet erscheint. Damit werden zusätzliche Möglichkeiten fächerübergreifenden Unterrichts geschaffen. In der Sekundarstufe I und II sind die Freiheiten der Unterrichtsgestaltung curricular begrenzter, da die Schüler*innen auf die Abschlussprüfungen oder das Abitur vorbereitet werden müssen. Die Lehrkräfte müssen somit genau bedenken, ob die Inhalte wirklich für fächerübergreifenden Unterricht geeignet sind.

Ein spezifisches organisatorisches Hindernis betrifft den konfessionellen Religionsunterricht. Sollten Schüler*innen aufgrund ihres Glaubens von den Eltern vom Religionsunterricht abgemeldet worden sein, resultieren daraus Schwierigkeiten, fächerübergreifend zu unterrichten, da die geteilten Lerngruppen nicht immer gleich zusammengesetzt sind und Schüler*innen einen Teil des Unterrichtsinhaltes verpassen, der möglicherweise auch für das weitere beteiligte Unterrichtsfach relevant ist. Aufgrund dessen wäre der fächerübergreifende Unterricht mit dem Fach Religion nur dann möglich, wenn es eine andere Variante für die abgemeldeten Schüler*innen gäbe oder in einer Klasse durchgeführt werden würde, in der alle Lernenden am Religionsunterricht teilnehmen.

Fazit

Der fächerübergreifende Unterricht unter Beteiligung des Faches Religion eignet sich für jede Schulstufe. Jede Lehrperson, die mehr als ein Fach un-

terrichtet, hat dies schon einmal angewendet, auch wenn es nur unterbewusst war. Diese Art des Unterrichts eignet sich sowohl für leistungsschwache als auch für leistungsstarke Kinder. Fächerübergreifender Unterricht sollte häufiger aktiv angewendet werden, damit Schüler*innen selbst auch die Kombinationsmöglichkeiten der Fächer sehen. Abschließend stellen sich nur noch die Fragen, ob die Entscheidung, Religion zu studieren, die richtige war und ob ich von dem Konzept eines fächerübergreifenden Unterrichts überzeugt bin.

Fühle ich mich gut mit der Entscheidung, Religion studiert zu haben / zu studieren?
Die Entscheidung, Religion zu studieren, habe ich nicht ein einziges Mal bereut. Ich habe mich schon früh für religiöse Fragestellungen interessiert und im Rahmen der kirchlichen Gemeindearbeit mitgewirkt. Insoweit hoffe ich, dass ich somit mein Hobby zum Beruf machen kann. Meine eigenen schulischen Religionserfahrungen möchte ich allerdings nicht fortsetzen, denn ich erlebte für mich Formen religiöser Diskriminierung in meiner Grundschulzeit, da eine Mitschülerin, die Mitglied der Zeugen Jehovas war, nicht am Religionsunterricht teilnehmen konnte und durfte. Ich möchte den Religionsunterricht für alle interessierten Kinder unabhängig von der Konfession öffnen, denn ich denke, dass wir Verständnis füreinander entwickeln müssen, um einander besser verstehen und vertrauen zu können. Ein vielfältiger und bunter Religionsunterricht kann dabei eine wichtige Stütze sein. Bezüglich dieser Idee werde ich während des Studiums unterstützt, da viele Dozent*innen ebenfalls nicht nur das Christentum an sich betrachten, sondern alle Religion bedenken. Somit teilen die Dozent*innen des Fachbereichs meine Vorstellungen, und ich hoffe, dass mithilfe ihrer Unterstützung meine Träume vom beruflichen Religionsalltag umsetzbar sind.

Zudem habe ich eine Gemeinschaft innerhalb des Studiengangs gefunden, da dieser nicht so überfüllt ist. Jedes Gesicht ist bekannt und man findet immer jemanden, der einem helfen kann. Diese Gemeinschaft zeigte sich auch

nach den Online-Corona-Semestern, da wir uns freuten, wieder Seminare in einem Raum gemeinsam erleben zu können.

Die Entscheidung, Religion studiert zu haben, war für mich sehr einfach, da ich dieses Fach als perfektes viertes Fach in meinem Grundschullehramtsstudium ansah. Doch auch während des Studiums wurde dieser Gedanke immer wieder bestätigt. Durch die Unterstützung von Dozent*innen und Mitstudent*innen wurde man immer wieder bestärkt, dass dieses Fach genau das richtige war, welches man hätte wählen können.

Werde ich später Religion fächerübergreifend unterrichten?
Diese Art des Unterrichts begeistert mich seit meiner eigenen Schulzeit. Die Stunden, in denen Fächer kombiniert wurden, waren besonders eindrucksvoll und haben Spaß gemacht. Zudem war der Lernerfolg entscheidend, denn an diese Stunden und die thematisierten Lerninhalte kann ich mich bis heute sehr gut erinnern.

Ich werde diese Unterrichtsform zukünftig häufig im Schulalltag anwenden und dies mit unterschiedlichsten Fächerkombinationen, vorzugsweise sicher mit dem Fach Deutsch oder Themenaspekten des Sachunterrichts. Der fächerübergreifende Unterricht eignet sich nicht nur für den Religionsunterricht, er kann hier allerdings besonders effektiv angewendet werden. Aus den genannten Gründen und der positiven Erfahrung mit dieser Art des Unterrichts werde ich versuchen, möglichst viele Anknüpfungsstellen im Berufsalltag zu finden.

Katholische Theologie als ein Fach für das Sekundarstufenlehramt studieren – Gelenkstellen und Potenziale in Kombination mit den Fächern Mathematik und Musik

Johannes Hofmann

Einleitung

Als Lehramtsstudent mit einer eher seltenen Fächerkombination, für die ich im Verlauf meines Studiums auch schon das ein oder andere Mal belächelt wurde mit der anschließenden Frage, wie solche gegensätzlichen Fächer überhaupt zusammenpassen würden, möchte ich den Versuch wagen, einige meiner Eindrücke im bisherigen Studienverlauf an der Universität Kassel zu schildern. Ich studiere die Fächer Musik und Katholische Religionslehre als Lehramtsfächer für die Sekundarstufe II sowie Mathematik für die Sekundarstufe I. Kombinationen aus zwei dieser drei Fächer kommen in der Regel vor, wenngleich sie eher selten sind. Mit der Kombination Mathematik, Musik und Katholische Religionslehre allerdings bin ich aktuell der einzige Student der Universität Kassel.

Einige der nachfolgenden Eindrücke sind bereits während des Studiums entstanden, andere wurden mir aber auch erst in der Reflexion bewusst. Mein Ziel ist es, Verbindungen zwischen den auf den ersten Blick grundverschiedenen Fachkulturen aufzuzeigen und an ausgewählten Beispielen auf unterrichtliche Bezugspunkte aufmerksam zu machen. Zunächst folgt eine Darlegung des Studienangebots für Lehramtsstudierende der Sekundarstufen an der Universität Kassel. Daran schließen sich die Fachvorstellungen an, die jeweils durch ein nachfolgendes Kapitel ergänzt werden und Bezüge während des Studiums sowie mögliche Gelenkstellen im fächerübergreifenden Religionsunterricht aufzeigen.

Mögliche Kombinationen im Studienangebot der Universität Kassel

Mit der Einschreibung in einem Lehramtsstudiengang für die Sekundarstufen an der Universität Kassel steht für die Theologiestudierenden zunächst die Überlegung an, in welchem weiteren Fach oder ggfs. welchen weiteren Fächern neben dem bildungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Kernstudium und dem Fach Religion das Studium aufgenommen werden soll. Um eine nahezu überschneidungsfreie Studierbarkeit der Fächer zu garantieren, stellt die Universität eine Übersicht bereit, die für L2- (Haupt-/ Realschule bzw. Sek I) sowie L3-Studierende (Gymnasium bzw. Sek I+II) günstige Verknüpfungen vorschlägt (vgl. Universität Kassel, 2022, online). Grundsätzlich können jedoch alle Fächer kombiniert werden, wobei es mindestens zwei weitere Unterrichtsfächer neben dem Kernstudium sein müssen. Einzige Ausnahme bilden die Fächer Musik und Kunst. Sie dürfen für das gymnasiale Lehramt nicht gemeinsam studiert werden. Somit besteht bezogen auf Theologie als Lehramtsfach für die Sekundarstufen keine Beschränkung mit Blick auf die grundsätzliche Kombinierbarkeit, wenngleich nicht jede Kombination aus organisatorischer Sicht empfohlen wird.

Das Lehramtsfach Katholische Theologie an der Universität Kassel

Drei Professuren vertreten die Fachgebiete Systematische Theologie, Biblische Theologie und Religionspädagogik am Institut für Katholische Theologie. Das Fachgebiet Kirchengeschichte wird in Kassel der Religionspädagogik zugeordnet und wie auch die Systematische Theologie durch eine weitere Honorarprofessur ergänzt.

Das Fach Musik ist eines der wenigen Fächer, das neben Sport und Kunst das erfolgreiche Bestehen einer Eignungsprüfung vor dem Studienantritt voraussetzt. Hier zeigt sich ein Unterschied im Vergleich zum Studienfach Theologie, das weder eine Eignungsprüfung noch eine sonstige Zulassungsbeschränkung verlangt. Allerdings werden lateinische und fachbezogene altgriechische Sprachkenntnisse zum Bestehen der Zwischenprüfung gefordert.

Da diese Sprachqualifikationen als Studienvoraussetzungen aufgefasst werden, sind sie nicht im modularen Studienaufbau verortet und müssen, falls im Rahmen der bisherigen Schullaufbahn noch nicht erworben, in zusätzlichen Sprachkursen erlangt werden (vgl. Universität Kassel, 2011, online).
Zunächst kann festgestellt werden, dass sowohl das Institut für Musik als auch das Institut für Katholische Theologie mit Blick auf die Anzahl an Studierenden im Vergleich zu anderen Instituten wie Germanistik oder Mathematik sehr klein sind. So sind im Sommersemester 2022 im Fach Mathematik in den unterschiedlichen Studiengängen insgesamt mehr als 1700 Studierende eingeschrieben, während es in Musik knapp 190 und in Katholischer Theologie etwa 130 sind (vgl. Universität Kassel, 2022, online). Vorteile ergeben sich u.a. in einem günstigeren Betreuungsverhältnis sowie in der Umsetzung zahlenmäßig kleiner Seminare und Vorlesungen, in Musik insbesondere im fachpraktischen Einzelunterricht. Aus persönlicher Sicht möchte ich hinzufügen, dass sich der Kontakt zu den Mitstudierenden dadurch sehr viel persönlicher gestaltet und insgesamt eine vertraute Atmosphäre entsteht, die es zulässt, auch über individuelle Überzeugungen und vertrauliche Themen in einem geschützten Raum zu sprechen.

Bezüge und Gelenkstellen zwischen Musik und Katholischer Theologie im Studium sowie Potenziale fächerübergreifenden Religionsunterrichts

Bereits zu Beginn des Musikstudiums werden Bezüge zwischen Musik und Religion deutlich, auch wenn diese von den Dozierenden in aller Regel nicht explizit als solche benannt werden. Das Einführungsseminar zur Musiktheorie thematisiert die Entwicklung der europäischen Kunstmusik. Dabei ist die Musik des Mittelalters ohne die Gregorianischen Gesänge nicht denkbar. Diese unbegleiteten, einstimmigen Liturgischen Gesänge in lateinischer Sprache, die Papst Gregor I. zugeschrieben wurden, lassen neben den musiktheoretischen, insbesondere auch theologische Analysen zu. Das Fachgebiet der Liturgiewissenschaft spielt im Lehramtsstudium eine untergeordnete Rolle. Dennoch ergeben sich Verbindungen zur Liturgie bspw. im fakultativen

Seminar „Sakramententheologie“. Hier können Einblicke in die Liturgiewissenschaft am Beispiel der Eucharistiefeier erhalten werden. Der Aufbau eines Gottesdienstes umfasst bspw. Psalmen, Antiphonen sowie Choräle, wobei die musikalische Ausgestaltung als auch die liturgischen Vorgaben in Bezug auf die Musik und Liedauswahl an den entsprechenden Stellen kritisch untersucht werden können, indem theologische sowie musikalische Argumentationen nachvollzogen oder entkräftet werden. Erworbenes Hintergrundwissen aus dem Fachgebiet der Biblischen Theologie kann ebenso in die Betrachtungen einfließen, wenn es sich um liturgiewissenschaftliche oder musikalische Erklärungen handelt.

Weiterhin zeigen sich Verbindungen zwischen Kirchen- und Musikgeschichte in Vorlesungen bzw. Seminaren beider Fächer. Ohne das nötige (kirchen-) geschichtliche Hintergrundwissen lassen sich Zusammenhänge und Entwicklungen der Kirchenmusik oft nicht vollständig begreifen. Entwicklungen musikalischer Gattungen des 16ten sowie des 17ten Jahrhunderts wie bspw. das Präludium und die Toccata hängen untrennbar mit der Etablierung der Orgel als typisches Kirchinstrument dieser Zeit zusammen. Ebenso weisen Barock und Klassik Bezugspunkte zwischen Theologie und Musikwissenschaft auf. Exemplarisch seien hier Gattungen zu benennen, die biblische Textgrundlagen musikalisch umsetzen (Oratorium, Passion, u.a.) sowie Gattungen, die liturgische Elemente aufgreifen und als solche fungieren können (bspw. Messe, Requiem, Vesper). Auch ausgewählte Werke der Programmmusik, einer Gattung, die explizit Bezug auf einen außermusikalischen Inhalt nimmt und thematisch bspw. in einer Veranstaltung der historischen Musikgeschichte im Verlauf des Musikstudiums begegnen kann, können durchaus als Gelenkstücke zwischen Theologie und Musikwissenschaft angesehen werden. Dem Werk „Der Streit zwischen David und Goliath“ von *Johann Kuhnau* liegt die bekannte biblische Erzählung zugrunde, die einerseits exegetisch untersucht, andererseits ebenso musikalisch analysiert werden kann (vgl. Kuhnau, 1700, online).

Auch die theologische und musikalische Untersuchung moderner Worship-Songs, die in vielen Jugend-Gottesdiensten mittlerweile eine zentrale Rolle

spielen, kann einen möglichen Forschungsbereich im Lehramtsstudium mit dieser Fächerkombination darstellen. Nicht zuletzt die Religionspädagogik eröffnet Anknüpfungspunkte zwischen den Disziplinen Musik und Religion. In ihrer korrelativen Funktion, die Welt der Lernenden zu ergründen, die Inhalte des Unterrichts so auszuwählen und zu gestalten, dass diese in der Lebenserfahrung der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind als auch zum religiösen Lernen anregen, zeigt sich das bedeutende Potential der Musik (vgl. Heil, 2015, online).

Als ein Wahlthema der Veranstaltung „Grundlagen des Lernens und Lehrens im Religionsunterricht“ im Basismodul der Religionspädagogik konnten von den Studierenden im Sommersemester 2018 konkrete Unterrichtsideen durchgeführt und kritisch untersucht werden. Verblüffend für viele Personen im Seminar war, wie tiefgründig zahlreiche Songtexte von Titeln angelegt sind, die im Radio, bei Audio-Streaming-Diensten oder auf anderen Plattformen als Hits sprichwörtlich „rauf- und runterlaufen“ und deren tiefere Bedeutung oft nicht bemerkt wird, da der Fokus beim Hören womöglich nicht auf die Lyrics, sondern auf andere musikalische Parameter gelegt wird. Dieses Thema bietet sich für den Religionsunterricht in besonderer Weise an, da ein Lebensweltbezug, der schon im Genre-Merkmal selbst begründet ist, vorliegt und somit ein niedrigschwelliger Zugang zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt werden kann. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler haben in ihrer Freizeit Kontakt zu populärer Musik, sei es über die angesprochenen Formate oder auch vermittelt durch Werbung, Spiele, Filme sowie Serien. Der bestehende Lebensweltbezug kann wiederum gewinnbringend genutzt werden, um einen Zugang zu weltanschaulichen und ethisch-moralischen Themen im Religionsunterricht zu eröffnen.

Das Lehramtsfach Mathematik an der Universität Kassel

Das Lehramtsfach Mathematik ist für die weiterführenden Schulformen nicht zulassungsbeschränkt. Eine Ausnahme bildet der Studiengang Lehramt für Grundschulen, der in der Regel zulassungsbeschränkt ist und das Fach Mathematik aktuell als obligatorischen Studieninhalt festlegt. Dadurch handelt es sich im Vergleich zu Musik und Theologie um ein größeres Institut, welches zudem durch Bachelor- und Masterstudierenden mit Mathematik als Haupt- oder Nebenfach ergänzt wird. Etwa die Hälfte aller Mathematikstudierenden bilden die Kommiliton*innen des Studiengangs Grundschullehramt (vgl. Universität Kassel, 2022, online). Insbesondere die Module für Lehramtsstudierende sind in ihren Inhalten in der Regel auf den jeweiligen Studiengang angepasst, sodass es seltener vorkommt, dass für die Studierenden schulformübergreifende Veranstaltungen angeboten werden. Das ist ein Unterschied zum Musik- und Theologiestudium, in welchem die Studierenden unterschiedlicher Lehramtsformen Veranstaltungen häufig gemeinsam besuchen. Eine Besonderheit des Mathematikstudiums ist, das eine sehr häufige Studienleistung das wöchentliche Bearbeiten von Übungsblättern darstellt. Das Erreichen einer zuvor festgelegten Punktzahl ist oft eine notwendige Voraussetzung, um die Klausurzulassung zu erhalten und dient darüber hinaus dem Üben sowie dem Vertiefen der Vorlesungsinhalte.

Ähnliches weist das Musikstudium in Bezug auf wöchentliches Üben für den Einzelunterricht und die Mitwirkung in Ensembles auf. In diesem Fall stellt es jedoch zumeist keine Zulassungsvoraussetzung für eine konkrete Prüfung am Semesterende dar. Ein Vertiefen sowie eine persönliche Auseinandersetzung mit den Stücken werden allerdings vorausgesetzt. Dies ist vergleichbar mit dem zeitlichen Aufwand, der für die Übungsblätter im Mathematikstudium aufzuwenden ist. In der Regel sind es mehrere Semesterwochenstunden pro Veranstaltung. Das Theologiestudium, dessen zentraler Bestandteil die Auseinandersetzung mit Texten und Diskursen ist, fordert hingegen schwerpunktmäßig eine vertiefte Beschäftigung mit Lektüre, Sprache sowie das Ringen

um Formulierungen, das vielmehr im persönlichen Austausch mit Kommiliton*innen und Dozent*innen erfolgt und eher schlecht durch die Abgabe wöchentlicher Übungsblätter realisiert werden kann.
Ein Satz, der häufig zu Beginn des Mathematikstudiums zu hören ist, lautet sinngemäß: „Mathematik an der Hochschule ist etwas gänzlich anderes als in der Schule“. Nach mehreren Jahren Studium kann ich diese Aussage unterstreichen und sehe auch gerade in der Hochschulmathematik eine große Chance für einen fächerübergreifenden Austausch, der in der Schule oft nicht möglich ist. Nicht selten wird im Mathematikunterricht ein besonderer Fokus auf das reine Rechenkalkül sowie das Lösen von Routineaufgaben, bei denen zuvor bekannte Verfahren für Lösung angewendet werden, gelegt. Ein tieferes Hinterfragen eines mathematischen Problems ist dafür aber nicht notwendig, wodurch die kritische, problemorientierte Untersuchung von Mathematik nahezu überflüssig wird. Die Hochschulmathematik hingegen geht von grundlegenden Sätzen aus, die keinem Beweis bedürfen, den Axiomen. Von diesen ausgehend können alle bekannten Sätze deduktiv hergeleitet werden. Man bezeichnet dieses Vorgehen als Beweisen einer Aussage, die unter bestimmten Voraussetzungen Gültigkeit besitzt (vgl. Walz, 2017, online). In der Schule wird aufgrund fehlender Zeit und zugunsten didaktischer Reduktion jedoch oft auf den Beweis eines Satzes verzichtet und stattdessen eine Rechenregel benannt, mit der die Schülerinnen und Schüler weiterarbeiten, ohne deren Gültigkeit hinterfragt oder gar bewiesen zu haben. Wissenschaftliche Erkenntnis funktioniert an der Hochschule jedoch anders und eröffnet damit eine Begegnung zwischen den unterschiedlichen Fächern.

Bezüge und Gelenkstellen zwischen Mathematik und Katholischer Theologie im Studium sowie Potenziale fächerübergreifenden Religionsunterrichts

Ehrlicherweise muss ich eingestehen, dass der fehlende Austausch dieser, auf den ersten Blick gänzlich verschiedenen, Fachkulturen auch über viele

Semester des Lehramtsstudiums hinweg bestehen blieb. Viele fachliche Berührungspunkte gab es im Verlauf des Studiums nicht. Allerdings hat der Blickwinkel des Forschungskolloquiums „Theologie als Lehramtsstudium“, das von Professor Paul-Gerhard Klumbies initiiert wurde und in dessen Rahmen die Idee zu diesem Erfahrungsbericht entstand, mich dazu motiviert, gezielt über die bisherigen Erfahrungen nachzudenken sowie mögliche Bezüge nachträglich zu identifizieren. Dies geschah nicht zuletzt zu einem sehr geeigneten Zeitpunkt meines Studiums. Im zehnten Fachsemester ist solch ein vernetzender Blick auf die verschiedenen Fachrichtungen etwas einfacher zu realisieren, da ich im Verlauf des Studiums ein Stück mehr an Weitsicht in Bezug auf die gewählten Fächer gewinnen konnte, die in den ersten Semestern noch beschränkt war.

Bereits in den ersten beiden Semestern meines Theologiestudiums begegneten mir sowohl in der Mathematik als auch in der Systematischen Theologie in den Einführungsveranstaltungen Arbeitsweisen, die sich stark ähnelten. Zu Beginn des Mathematikstudiums ist es notwendig, ein Grundverständnis für das logische Argumentieren zu erlangen. Es besitzt für den axiomatischen Aufbau der Mathematik und die daraus resultierenden Beweise essenzielle Bedeutung. Ebenso wurden diese Inhalte insbesondere im Methodenseminar als grundlegende Werkzeuge des theologisch-systematischen Argumentierens kennengelernt, geübt und verinnerlicht. Die Gottesbeweise spielten ebenso eine wichtige Rolle im Rahmen der Vorlesung, nicht zuletzt, weil es sich beim Beweisen um eine eng mit der Mathematik verwandte Tätigkeit handelt und das logische Argumentieren sowohl in der Mathematik als auch in der Systematischen Theologie substanziell ist.

Eine Thematik, die weder in der Vorlesung noch im zugehörigen Methodenseminar eine Rolle spielte, mich als Mathematik-Theologie-Studenten mit Blick auf die Gottesbeweise jedoch auch in den nachfolgenden Semestern beschäftigte, ist die Pascal’sche Wette. Der französische Mathematiker und christliche Philosoph Blaise Pascal argumentiert hier aus der Sicht der Wahrscheinlichkeitsrechnung bzw. der Kosten-Nutzen-Analyse und beschreibt den Glauben an Gott damit als ein Glücksspiel, bei dem auf einen bestimmten

Ausgang eines Zufallsexperimentes ein Einsatz gesetzt wird. Damit kann aus stochastischer Sicht schnell ermittelt werden, welche Option für den/die Spieler*in als die erfolgversprechendste erscheint. Kritikpunkte, die im begrenzten Rahmen dieses Artikels nicht weiter vertieft werden sollen, lassen sich anhand dieses Gedankenexperiments von Schüler*innen herausarbeiten und diskutieren. Inhaltlich lässt sich hier ebenfalls in der Oberstufe eine Verknüpfung des Mathematik- und Religionsunterrichts herstellen. Zufallsexperimente sind den Schülerinnen und Schülern bereits aus der Sekundarstufe I bekannt, Religionskritik ist spätestens in der Qualifikationsphase ein möglicher Zeitpunkt, um über Gottesbeweise und die Pascal'sche Wette im Rahmen der Themenfelder „Gottesrede – angemessen von Gott sprechen" und „Religionskritik – Bestreitung der Vernünftigkeit des Gottesglaubens" ins Gespräch zu kommen (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, online).

Ein spannender interdisziplinärer Blick eröffnete sich mir im Rahmen der Vorlesung „Elementare Stochastik" von Professor Andreas Eichler, die ich im Wintersemester 2021/22 besuchen durfte. Inhaltlicher Bestandteil dieser Veranstaltung war u.a. die Durchführung von Hypothesentests zur Wahrscheinlichkeit einer Binomialverteilung. Dabei kann empirische Erkenntnis entsprechend dem wissenschaftsphilosophischen Ansatz von Karl Popper allein durch Falsifizieren, nicht durch Verifizieren gewonnen werden. Eine gegenteilig formulierte Nullhypothese zu einem Verdacht, auch als Alternativhypothese bezeichnet, kann demnach abgelehnt werden, wenn eine Beobachtung hinsichtlich der Nullhypothese signifikant ist. Ein Beweis des Verdachts, d.h. der Untersuchungshypothese, ist allerdings nicht möglich.

Besonders spannend kann hier die Gegenüberstellung von Kritischem Rationalismus und Theologie sein. Sicher lohnt ein Blick auf den Theologischen Rationalismus sowie die Natürliche Theologie, der in der Oberstufe mit Schülerinnen und Schülern exemplarisch auf diese theologischen Strömungen gerichtet werden kann. In diesem Zusammenhang könnte eine fächerübergreifende Perspektive auf die Hypothesentests eingenommen werden, die ebenfalls in der Kursstufe im Fach Mathematik Unterrichtsinhalt sind. Damit könnte nicht nur der Erkenntnisgewinn der Theologie, sondern auch insbesondere

jener der Mathematik kritisch mit den Schülerinnen und Schülern untersucht werden (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2016, online).

Fazit und Ausblick

Die von mir ausgeführten, persönlichen Reflexionsaussagen zum Studium der besonderen, und in dieser Form eher seltenen, Fächerkombination, die erst durch das Lehramtsstudium in dieser Kombination ermöglicht wurde sowie die Ideen für eine mögliche Verwendung der im Studium erkannten fächerübergreifenden Bezugspunkte zwischen den drei verschiedenen Fachrichtungen für die Schule, sollen in keiner Weise einen Absolutheitsanspruch auf Vollständigkeit und Korrektheit erheben. Vielmehr geht es mir um die Schilderung einer persönlichen Perspektive, die aus dem Blickwinkel eines Studierenden aufgezeigt wird, der dem Ende der ersten Phase der Lehrerausbildung entgegensieht. Einige der genannten Aspekte spiegeln Reflexionen wider, die im Laufe des Studiums entstanden. Andere hingegen wurden erst durch das Forschungskolloquium von Professor Paul-Gerhard Klumbies forciert.

Ich denke, es konnten interessante Gelenkstellen, die gerade durch das Studium mit genau dieser Fächerkombination erst in den Blick rückten, zwischen den zunächst gegenseitig eher fremd erscheinenden Fachdisziplinen aufgezeigt werden. Ebenso wird deutlich, dass eine Verknüpfung zwar in Ansätzen möglich ist – bspw., wenn sie individuell vom Studierenden vorgenommen wird – dass aber gezielte Kooperationen in Lehrveranstaltungen zwischen den drei Fächern so gut wie nicht existieren. Hier besteht meines Erachtens noch Entwicklungsbedarf. Fächerübergreifendes Lehren und Lernen sollte nicht erst in der zweiten oder dritten Phase der Lehrerausbildung erfolgen. Der Schulunterricht bietet gleichermaßen wie das Studium einen Ort, um Fachgrenzen zu überwinden und in einen für beide Seiten gewinnbringenden Dialog zu treten.

Außerdem bin ich mir bewusst, dass die hier dargestellten fächerübergreifenden Verknüpfungsideen für den Unterricht in der Praxis (noch) nicht erprobt

sind und lediglich dem Erfahrungsschatz eines Studenten entspringen, der bisher nur befristete Schulpraktika im Rahmen seines Studiums absolviert hat. Ich selbst möchte sie für meine zukünftige Tätigkeit in der Schule als mögliche Inspirationen im Hinterkopf behalten und hoffe, dass ich der einen oder dem anderen Leser*in einen Impuls für den eigenen fächerübergreifenden Unterricht von Musik oder Mathematik in Bezug auf den Religionsunterricht mit auf den Weg geben konnte.

Harry Potter und Gott?

Selina Mertsch/Marie-Sophie Schad

Einleitung

In dieser Arbeit wird sich der Herausforderung gestellt, bestehende Verbindungen zwischen der Bibel, ihren Geschichten und der Rolle von Jesus Christus mit dem Werk *Harry Potter* von J.K. Rowling zu analysieren.
Zu Beginn ist klarzustellen, dass J.K. Rowling nicht der Pflicht unterliegt, eine christliche Darstellung in ihrem Werk zu vermitteln – es handelt sich bei ihrem Werk um Literatur und Kultur, die der Unterhaltung der Leserschaft dient. Des Weiteren findet Gott in ihren Büchern keine Erwähnung, weswegen es ausschließlich die implizierte Theologie ermöglicht, Bezüge zwischen der Theologie und der siebenteiligen Buchreihe herzustellen. Der Begriff der implizierten Theologie wird sehr vielfältig genutzt und es gibt keinen Konsens darüber, was die genaue wissenschaftliche Definition des Begriffes ist, was dessen Verwendung problematisch erscheinen lässt (vgl. Mahlknecht, 2018, 10). Diese Arbeit orientiert sich an der Definition Wandingers, welcher den Begriff folgendermaßen definiert:
„Unter impliziter Theologie sollen diejenigen theologisch relevanten Gehalte einer nur indirekt bewussten, gelebten Weltanschauung verstanden werden, welche prinzipiell diskursiv zugänglich sind und daher in explizite theologische Aussagen übergeführt werden können.“ (Wandinger, 2004, 202)

Trotz des Nichtvorhandenseins von Gott kann die dargestellte Lebensweise der Figuren aus Harry Potter implizit auf christliche Haltungen und Gedankengut verweisen, die die Lektüre aus religionspädagogischer Perspektive sinnvoll erscheinen lassen soll. Ziel ist es, herauszufinden, ob eine affirmative oder ablehnende Korrelation zwischen der impliziten Theologie, dem christlichen Glauben und dem siebenteiligen literarischen Werk von J.K. Rowling besteht.

Eingangs findet eine Untersuchung hinsichtlich der Vereinbarkeit von Magie und Theologie statt. Des Weiteren wird auf Macht, Mut und Angst in beiden Werken eingegangen und deren Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet. Es wird eine Analyse über die Übereinstimmungen des Werkes und der Bibel vorgenommen. Dabei sollen das Patenamt, die Opferthematik sowie der Gotteskindmythos fokussiert werden. In beiden Werken spielen diese Aspekte eine bedeutende Rolle. Aufgrund dessen wird herausgearbeitet, auf welche Weise diese ersichtlich werden und inwieweit sie sich ähneln. Des Weiteren werden auf die Einflussnahme der Autorin und das Ineinandergreifen von Literatur und Theologie eingegangen. Es wird geprüft, inwiefern Theologie und Gottesglaube mit der Literatur(wissenschaft) vereinbar sind. Bei dieser Untersuchung soll ein Bezug zu unterrichtlichem Geschehen im Fach Deutsch hergestellt werden und Fantasy-Literatur in Verbindung zu christlichem Glauben analysiert werden. Abschließend wird ein Unterrichtsbezug hergestellt, indem eine mögliche Lernumgebung für die Primarstufe sowie für die Sekundarstufe gegeben wird.
Ziel dieser Arbeit besteht in der Beantwortung der Frage, ob es eine Vereinbarkeit zwischen der Bibel und dem Werk „Harry Potter“ gibt und wie sich diese äußert.

Magie und Theologie

Im folgenden Kapitel wird eines der Hauptmotive der Harry Potter Geschichte, Magie, zunächst definiert und im Anschluss in den Kontext zur Theologie gesetzt. Dabei wird analysiert, inwiefern die Theologie mit der Magie vereinbar ist.

Magie

Der Begriff *Magie* wurde im 19. Jahrhundert aus bestehenden Begrifflichkeiten, wie etwa aus dem christlichen-theologischen Kontext aufgenommen und neu ausgelegt. Dabei beschreibt der Begriff Rituale, Praktiken und Vorstellungen, die seit Jahrhunderten bereits ausgeführt wurden (vgl. Otto, in: Rüpke, J., Uehlinger, C. (Hrsg.), 2011, 6). Demenentsprechend ist der Begriff Magie in der Wissenschaft umfänglich und offen definiert. Eben dieser Aspekt macht es besonders interessant, die allumfassende Magie in den Kontext der Theologie zu setzen. Beispielsweise ist in diesem Kontext Heinz Mürmel zu erwähnen, der die Magie im Zusammenhang mit der Wissenschaft und der Religion als dreiteilige Grundstruktur sieht (vgl. Mürmel, 1991). Daraus lässt sich schließen, dass die Magie stets im Kontext zu der Theologie und der Wissenschaft steht, sodass sie relational betrachtet und definiert werden muss. Da sich an dieser Stelle ein Definitionsproblem im Zusammenhang mit der Perspektivierung auftut, muss darauf hingewiesen werden, dass dieses Kapitel keinen Anspruch auf Vollständigkeit hat.

James Georg Frazer betrachtet im Gegensatz zu Heinz Mürmel Magie, Religion und Wissenschaft als drei aufeinanderfolgende Kulturstufen (vgl. Otto, in: Rüpke, J., Uehlinger, C. (Hrsg.), 2011, 6). Der Philologe stellt auf, dass jede Gesellschaft auf dem Weg zu einer Zivilisation die genannten Stufen durchläuft. In seinem Werk „The Golden Bough“ definiert er den Magiebegriff als etwas kulturell Vergleichbares in Verbindung mit eigenen Gesetzen und stellt auf, dass die kontagiös-magischen Ritualpraktiken (homöopathisch) von höheren Mächten beeinflusst werden (vgl. Otto, in: Rüpke, J., Uehlinger, C. (Hrsg.), 2011, 6). Im Gegensatz dazu stellt Edward Burnett Tylor die Magie so dar, dass sie eine entwicklungsgeschichtliche

frühe, unangemessene und irreführende Stufe der Wissenschaft sei (vgl. Wax, in: Petzoldt, L. (Hrsg.), 1978, 352f.). Der Grundgedanke in seinem Werk „Die Anfänge der Cultur“ legen dar, dass der Mensch nur Dinge und Gedanken verbinden kann, wenn er sie durch Erfahrungen bestätigt hat. In seinem Modell stellt er die eben beschriebene Ideenassoziation in den Vordergrund und nennt diese als Voraussetzung zu einem klaren wissenschaftlichen Denken (vgl. Tylor, 1873, 115f.). Anzumerken ist, dass Tylor die Religion und die Magie nicht trennt, wie etwa Frazer.

Magie und die Vereinbarkeit mit der Theologie

Zunächst wird in diesem Kapitel auf die genannten Vorstellungen und Modelle der Wissenschaftler aus dem vorherigen Kapitel zurückgegriffen, um abschließend zu versuchen, das „große Ganze“ zu konstruieren. Da sich teilweise auf eigene Gedankengänge berufen wird, kann nicht jede Argumentation wissenschaftlich belegt werden.

Nach Mürmel ist das Verhältnis der Wissenschaft, Religion und Magie in einem Dreieck angeordnet, sodass jede Seite eine Verbindung zu den anderen Bereichen aufweist. Beispielsweise kann dieser Zusammenhang zwischen der Wissenschaft und Religion durch das Studium an einer Universität bestätigt werden (vgl. Mürmel,1991). Der Bezug zur Magie fehlt jedoch vollkommen. Wie bereits erwähnt, stellt die genaue Trennung zwischen Magie und Religion eine große Herausforderung dar, da beispielsweise Rituale, Macht, Wunder und die Wunscherfüllung in beiden Arten der Ausübung existieren. Dementsprechend sind Magie und Religion nicht von den Menschen greifbar und mit dem Verstand erklärbar. Erklärungsversuche gibt es in beiden Bereichen: Die Magie (besonders in Harry Potter) unterscheidet zwischen Gut und Böse. Dennoch kann sich z.B. Harry Potter zunächst nicht erklären, woher er die magischen Fähigkeiten hat und inwiefern er sie benutzen kann. Die Religion erklärt den Gläubigen die Ereignisse mit einem übermächtigen, aber dennoch gütigen Gott. Die Grundlage für den Glauben bietet eine jahrtausen-

dealte Schrift, die Bibel. Dennoch sind nicht alle Phänomene erklärbar, sodass häufig Gläubige die Grenzen der Religion erfahren und beispielsweise an das sogenannte Theodizeeproblem stoßen. Interessant an dieser Stelle ist, dass Harry Potter im dritten Band erfährt, dass er als Christ getauft wurde. Da er allerdings nicht in seiner Familie auswuchs, kennt Potter die Inhalte des christlichen Glaubens nicht und befindet sich durch das Internat Hogwarts außerhalb der menschlichen/nichtmagischen Welt. Er verhält sich an vielen Stellen dennoch christlich. Allerdings ist der Umgang mit seinen Gedanken bezüglich des Umgangs mit dem Tod in den Romanen und Filmen nicht ausdifferenziert.

An dieser Stelle stellt sich die Frage, inwieweit Gläubige Magie ausüben. In der Klausurenphase drücken wir trotz unserer Religion unseren Freunden die Daumen, schauen Horoskope an und benutzen, wenn wir krank sind, homöopathische Mittel. Die Neuropsychologin Christine Mohr stellt in einem Interview mit dem SRF dar, dass grundsätzlich jeder Mensch anfällig für die Magie sei. Sie legt dar, dass Menschen weder für noch gegen Magie stehen, sondern die Ausprägung entscheidend ist und eher nach deren Ausmaß gemessen wird. Außerdem legt sie dar, dass besonders Menschen, die durch die Ausprägung im Gehirn (rechte und linke Hemisphäre) Zusammenhänge erkennen können, besonders anfällig für die Magie seien (vgl. SRF, 2019, aufgerufen am: 1.04.2022). In diesen Kontext kann vermutlich auch die Faszination Harry Potter erklärt werden: Jeder Mensch ist anfällig für die Magie und durch die offensichtlichen Zusammenhänge können diese bereits junge Leser*innen erkennen und sind von der Zauberwelt fasziniert.

Frazer stellt das Modell der Stufenanordnung auf. Jede Gesellschaft würde auf dem Weg zu einer (ordentlichen) Zivilisation zunächst die Magie durchlaufen, anschließend eine Religion entwickeln und folgend eine Wissenschaft herausbringen (vgl. Otto, in: Rüpke, J., Uehlinger, C. (Hrsg.), 2011, 6). Nimmt man allerdings an, die Magie sei auch in der Gegenwart präsent, kann sie nicht nur als eine Entwicklungsgrundlage gedient haben. Allerdings tut sich an dieser Stelle erneut die Perspektivproblematik auf: Beispielsweise definieren die christlich geprägten Kolonialmächte die neu entdeckten Kulturen und

Religionen als Magie und werteten sie dementsprechend ab. Somit grenzen sie sich von dem „anders sein“ ab und definierten das semantische Feld. Durch die Hexenverfolgung bekam auch der Kontext Magie und Hexen eine negative Kontierung (vgl. Otto, in: Rüpke, J., Uehlinger, C. (Hrsg.), 2011, 10f.). Der polemische Diskurs wurde unter anderem durch die Romanerfolge J. K. Rowlings und Tolkien (Lord of the Rings, 1954) gekippt, sodass man bis heute eine Vielzahl an fantastischen Büchern und Hörspielen in den Bücherregalen mehrerer Generationen vorfindet.

Übereinstimmungen im Werk *Harry Potter* und in der Bibel

Es folgt eine Analyse der Übereinstimmungen von verschiedenen Themenfeldern im Werk *Harry Potter* und in der Bibel. Dabei soll eine Untersuchung der Bereiche „Patenamt“, „Opferthematik“ und des „Gotteskindmythos“ vorgenommen werden.

Das Patenamt in Harry Potter

Sirius Black – er trägt als Gefangener von Askaban den Titel des dritten Bandes und wird dort von der Autorin erstmals in das Harry Potter-Universum eingeführt. Es handelt sich um den Paten von Harry Potter, was zu Beginn des Bandes nicht deutlich wird. Schrittweise erhalten die Leser*innen mehr Informationen über die Figur, die zu Beginn als ein geflohener Gefangener des Zauberergefängnisses Askaban, der den Tod von Harry Potter wünscht, dargestellt wird. Allmählich finden Harry und dessen Freunde Hermine und Ron mehr über die Lebensgeschichte von Sirius heraus, indem sie ein Gespräch vom Zaubereiminister und Prof. McGonagall belauschen. Sie erfahren, dass Sirius der Pate Harrys ist und ein guter Freund seiner Eltern war. Sie erhalten außerdem Informationen über Peter Pettigrew, der angeblich von Sirius getötet wurde, nachdem er sich dem Antagonisten Voldemort verschrieben und die Potters an den Bösewicht verraten hatte. Nach der Enthüllung sind die drei Freunde im Glauben, das Rätsel um Harrys Paten gelöst

zu haben und zu wissen, warum dieser beabsichtigt, Harry zu töten. Auch die Leser*innen werden in diesem Glauben gelassen, bis zum Ende des Bandes eine neue Variante der Wahrheit aufgezeigt wird. Rowling offenbart, dass nicht Sirius Harrys Eltern an den Bösewicht Lord Voldemort verraten hat, sondern Peter Pettigrew. Dieser wurde von Sirius gestellt und täuschte folglich seinen eigenen Tod vor. Er verwandelte sich in eine Ratte, in dessen Gestalt er während der ersten Bände als Begleiter von Ron lebte.

Rowling lässt es so aussehen, als hätte das Buch ein Happy End, indem die Freunde scheinbar die Wahrheit ans Licht gebracht haben und Sirius Harry das Angebot unterbreitet, bei ihm einzuziehen. Doch die Handlung schlägt dramatisch um. Pettigrew entkommt und Sirius wird vom Zaubereiminister gestellt. Er soll den Dementoren ausgeliefert werden, welche in dem Buch die Rolle als Wachen von Askaban verkörpern und als gruselige, ekelerregende Gestalten beschrieben werden. Sie sind in der Lage die Seele auszusaugen, was Rowling als den „Kuss der Dementoren“ beschreibt (vgl. Rowling, 1999, Askaban, 372). Obwohl die Figuren alles in ihrer Macht Stehende versuchen, um den Zaubereiminister von Sirius Unschuld zu überzeugen, glaubt ihnen dieser nicht. Sein Ziel ist es, der Öffentlichkeit zu beweisen, dass er in der Lage ist, sich um Verbrecher zu kümmern und für Sicherheit zu sorgen. Damit sorgt Rowling für ein Hindernis für die Protagonisten. Jedoch bietet sie ihnen die Erfindung des Zeitumkehrers, womit die Protagonisten in die Vergangenheit reisen und dafür sorgen, dass Sirius entkommen kann.

Auch wenn Harry fortan wieder von Sirius getrennt ist, hat die Autorin ihm einen Paten an die Seite gestellt, der ab jetzt für ihn sorgt (vgl. Rowling, 2000, Feuerkelch).
Da Sirius in der Zauberwelt weiterhin als Krimineller gilt, ist Kontakt zwischen Harry und ihm kaum möglich. Damit ist es Sirius beinahe unmöglich das Patenamt auszuführen. Als jedoch das trimagische Turnier, ein magischer Wettkampf zwischen Hogwarts und zwei weiteren magischen Schulen, in Hogwarts stattfindet und Harry in Schwierigkeiten gerät, nutzt Sirius eine

Höhle in der Nähe der Schule als Unterschlupf. Auf diese Weise gelingt es ihm, Harry zur Seite zu stehen und ihn zu unterstützen, womit er das Amt eines Paten so gut wie möglich erfüllt.
Im fünften Teil der Buchreihe kehrt der Bösewicht Lord Voldemort zurück, was vom Zaubereiministerium lange bestritten wird. Getrieben von der Angst, dass dies der Wahrheit entspricht und von der Angst das Gerücht sei ein Komplott, um Dumbledore, der der Schulleiter von Hogwarts ist, zum Zaubereiminister zu etablieren, drängt der aktuelle Zaubereiminister Cornelius Fudge die Widerstandsgruppierung mit dem Namen „der Orden des Phönix“ in den Untergrund. Sirius hilft erneut, in dem er der Untergrundorganisation sein Haus zur Verfügung stellt. Diese versucht Voldemort bei dem Erreichen seiner Pläne zu hindern. Sirius und der Orden des Phönix werden in diesem Teil als Retter dargestellt. Allerdings stirbt Sirius im Kampf gegen Gut und Böse, wodurch Harry, der eigentlich Sirius retten wollte, selbst durch das Opfer seines Paten gerettet wird. Schließlich gewinnen die Helden den Kampf, und der Zauberwelt wird offenbart, dass Voldemort zurückgekehrt ist. Jedoch endet das Buch mit einem Helden, dessen Leben von großen Vorwürfen und Kummer begleitet ist (vgl. Rowling, 2007, Heiligtümer). Trotz einiger Hindernisse, die Sirius überwinden muss, gelingt es ihm, seine Funktion als Pate bestmöglich auszuführen – er unterstützt Harry in jeder Situation und rettet ihm schlussendlich sogar das Leben.

Theologische Analyse

Im dritten Band der Reihe offenbart Rowling, dass Sirius Black der Trauzeuge von Harrys Eltern war und von diesen die Aufgabe erhalten hat, die Patenschaft Harrys zu übernehmen. Es bleibt ungeklärt, ob dieser Patenschaft eine Taufe vorangeht und ob die Trauung der Potters standesamtlich oder kirchlich vollzogen wurde (vgl. Cornelius, 2003, 31f.). Bei Cornelius Überlegungen wird deutlich, dass vor allem der englische Begriff für den Paten irritierend ist:

„Besonders der englische Begriff godfather irritiert an dieser Stelle umso mehr, als dass er God, Gott, impliziert, dem in den Harry-Potter-Bänden bislang keine Bedeutung zugekommen ist. Die zweite Sinneinheit des englischen Kompositums, father, hat seine Entsprechung zum deutschen ‚Paten'." (Cornelius, 2003, 32)

Sie unterstreicht, dass Rowling in ihren Ausführungen dem Paten die Rolle zuschreibt, für das Patenkind zu sorgen, falls es zum Tod der Eltern kommen sollte. Diese Vorstellung des Paten hat sich bislang gehalten. Jedoch ist der Pate oder die Patin gesetzlich nicht dazu verpflichtet, sich um das Kind im Falle des Todes der Eltern zu sorgen (vgl. Cornelius, 2003, 31f.).

Opferthematik

Das Opfer im Werk *Harry Potter* wird durch Harrys Mutter Lily ausgeübt. Lily und ihr Mann, James Potter, wurden von Lord Voldemort gejagt und schlussendlich gefunden. Jedoch sind die Umstände und der Grund dafür zu Beginn der Buchreihe unklar. Erst im letzten Teil, den „Heiligtümer[n] des Todes" erfolgt eine Enthüllung. Der Antagonist tötete zuerst James. Da sich die Mutter vehement wehrte von dem Kinderbett Harrys wegzutreten, tötete Voldemort auch sie, obwohl darin ursprünglich nicht das Ziel des Attentats bestand. Maßgeblich für das Opfer ist, dass Lily es freiwillig tat. Sie gab ihr Leben für ihr Kind – durch diese Hingabe schafft sie den ultimativen Schutz für Harry, denn als Voldemort versucht, den Helden zu töten, fällt der Fluch auf ihn zurück und Harry überlebt (vgl. Rowling, 2007, Heiligtümer, 351-354). Im Teil „Orden den Phönix" gibt Prof. Dumbledore eine Erklärung für die Prophezeiung und das Opfer für Harry:

„Ich rede natürlich von der Tatsache, dass deine Mutter starb, um dich zu retten. Sie gab dir einen dauerhaften Schutz, mit dem er nie gerechnet hatte, einen Schutz, der bis heute in deinen Adern fließt. So setzte ich mein Vertrauen in das Blut deiner Mutter. Ich brachte dich zu ihrer Schwester, ihrer einzigen noch lebenden Verwandten. [...] Sie mag dich grollend, zornig, wi-

derwillig, verbittert aufgenommen haben und dennoch hat sie dich aufgenommen, und indem sie dies tat, besiegelte sie den Zauber, den ich dir auferlegt hatte. Das Opfer deiner Mutter machte das Band des Blutes zum stärksten Schild, den ich dir mitgeben konnte. [...] Solange du den Ort, wo das Blut deiner Mutter fließt, immer noch dein Zuhause nennen kannst, kann Voldemort dich dort nicht berühren oder schädigen. Er hat ihr Blut vergossen, doch es lebt weiter in dir und ihrer Schwester. Ihr Blut wurde zu deiner Zuflucht." (Rowling, 2003, Phönix, 981)

Demnach erhielt der Held mit der Opfergabe dauerhaften Schutz, solange er bei der Schwester seiner Mutter lebt.
Es scheint, Harrys Aufgabe würde darin bestehen, den Antagonisten zu töten und sich damit für alle gegen Voldemort kämpfenden Menschen zu opfern. Weil Voldemort seinen Körper mit dem Blut Harrys geschaffen hat, ist es ihm allerdings nicht möglich, ihn zu töten – Lilys Opfer ist noch immer aktiv und hält den Helden am Leben (vgl. Rowling, 2007, Heiligtümer, 712-720). Hier zählt jedoch die Absicht Harrys – er war bereit sich als Opfer hinzugeben und zu sterben, was er seinem Gegner während des Kampfes erklärt:

„Ich war bereit zu sterben, um dich daran zu hindern, diesen Menschen etwas anzutun [...] ich wollte es und das war entscheidend. Ich habe getan, was meine Mutter getan hat. Sie sind vor dir geschützt. Hast du nicht bemerkt, dass keiner der Zauber, die du auf sie gelegt hast, bindende Kraft hat? Du kannst sie nicht foltern. Du kannst ihnen nichts anhaben." (Rowling, 2007, Heiligtümer, 746f.)

In dem Moment wird die Bedeutung des Opfers erweitert – es findet eine Entwicklung statt. Es beginnt mit dem Opfer Lilys, die ihr Leben für ihren Sohn gibt und ihm damit Schutz bietet und wird durch Harry fortgeführt, indem er sich für alle gegen Voldemort Kämpfenden opfert und damit Schutz für die ganze Zauberwelt schafft.

Theologische Analyse

Auch zwischen den Opfern in der Bibel und in *Harry Potter* gibt es Parallelen. Drexler und Wandinger nehmen eine Analyse vor, in der sie betonen, dass Rowling Begriffe aus der Terminologie des Opfers gebraucht und die Begriffe Opfer und Blut in Verbindung bringt (vgl. Drexler/Wandinger, 2004, 56). Des Weiteren werden sowohl Jesus Christus als auch Lily Potter getötet, weil Mitmenschen schlechte Taten verüben. Beides sind Menschen, die in Teilen der Gesellschaft kein gutes Ansehen haben. Menschen verbünden sich gegen Jesus und er symbolisiert einen Sündenbock. Auch Lily wird als Schlammblut bezeichnet, da sie von Muggeln abstammt (vgl. Drexler/Wandinger, 2004, 56f.).

„Indem die so Verfolgten ihr Leben freiwillig hingeben, transformieren Christus und Lily Potter diese Gewalttat gegen sich in eine Tat der Erlösung für jemand anderen und machen so daraus ein Opfer im christlichen Sinne.“ (Drexler/Wandinger, 2004, 57)

Nach Drexler und Wandinger besteht jedoch ein klarer Unterschied zwischen den Opfern. Dieser besteht zwischen den Gründen der Opfergabe. Während Lily aus Mutterliebe und ausschließlich für ihren Sohn handelt, opfert sich Jesus als Christus für alle. Dies schließt auch seine Feinde mit ein – Jesu Liebe ist universal, was sein Opfer auf eine weitaus bedeutendere Ebene hebt als das Opfer, welches Lily für ihren Sohn gab (vgl. Drexler/Wandinger, 2004, 55-58). An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass dies auch für das Opfer des Helden aus Rowlings Romanen zutrifft. Harry opferte sich nicht nur für einen Menschen, sondern für viele – allerdings nicht für alle, nicht für seine Feinde. Eine weitere Gemeinsamkeit zeigt sich, in dem Rowling die gesellschaftlichen Hintergründe aufzeigt, die mit dem Begriff des Opfers in Verbindung stehen. In der Buchreihe wird konstant auf ein Wechselbad der Gefühle Harrys eingegangen. Häufig wird er von seinen Mitschüler*innen verehrt und geliebt aber in verschiedenen Teilen gemieden. Er hebt sich wesentlich von seinen Mitschüler*innen ab, was durch seine auffällige und allen bekannte Narbe,

die Fähigkeit mit Schlangen zu sprechen und das Überleben von Voldemorts Angriff deutlich wird (vgl. Drexler/Wandinger, 2004, 58-61).
Drexler und Wandiger schließen ihre Analyse mit folgendem Fazit ab:

„Die Potter-Serie ist unter jene Werke zu rechnen, die Opfer- und Sündenbockmechanismen aufdecken. Dies gilt umso mehr, als sie darauf auch noch die religiöse Begrifflichkeit vom Opfer anwendet, und zwar ausschließlich im Sinne eines Opferverständnisses, das christlich genannt werden kann.“ (Drexler/Wandinger, 2004, 61)

Gotteskindmythos

Im ersten Teil der Buchreihe beginnt die Geschichte mit dem Kampf gegen den Bösewicht. Die Motivation, warum Voldemort Harry an diesem Tag töten wollte, bleibt bis zum fünften Band ungeklärt. Rowling beschreibt, wie Hagrid, der Wildhüter Hogwarts, Harry nach dem Kampf aus den Trümmern des Hauses befreit und auf Dumbledores Befehl hin zu Verwandten von Lily bringt. Ab diesem Zeitpunkt lebt Harry bei Lilys Schwester, Petunia Dursley, ihrem Mann Vernon und Sohn Dudley in einem kleinen Haus. Nicht alle Charaktere aus Hogwarts sind mit der Entscheidung Dumbledores einverstanden.

„Er wird berühmt werden – eine Legende –, es würde mich nicht wundern, wenn der heutige Tag in Zukunft Harry-Potter-Tag heißt – ganze Bücher wird man über Harry schreiben – jedes Kind auf der Welt wird seinen Namen kennen!“ (Rowling, 1997, der Stein der Weisen, 19)

Dumbledore hingegen verfolgte ein bestimmtes Ziel. Er wollte, dass Harry sich normal entwickeln kann und ohne das Wissen über Zauberer und Hexen aufwächst.
Im fünften Teil erfährt die Leserschaft schließlich die Motivation des Antagonisten:

„Der Eine mit der Macht, den Dunklen Lord zu besiegen, naht heran... jenen geboren, die ihm drei Mal die Stirn geboten haben, geboren, wenn der siebte Monat stirbt... und der Dunkle Lord wird Ihn als sich Ebenbürtigen kennzeichnen, aber Er wird eine Macht besitzen, die der Dunkle Lord nicht kennt... und der Eine muss von der Hand des Anderen sterben, denn keiner kann leben, während der Andere überlebt... der Eine mit der Macht, den Dunklen Lord zu besiegen, wird geboren werden, wenn der siebte Monat stirbt...“ (Rowling, 2003, der Orden des Phönix, 987)

Seine Motivation bestand demnach darin, den Helden zu töten, bevor er zu einer Gefahr werden kann. Mit der Narbe kreierte Voldemort selbst seinen Feind und zeichnet Harry als Ebenbürtigen aus.

Theologische Analyse

Das Motiv des geretteten Kindes wird in der Bibel im Neuen Testament deutlich. Zur damaligen Zeit herrschte Herodes. Im Neuen Testament schildert Matthäus in 2,1-23, wie Herodes von Magiern erfährt, die kommen, um den neuen König der Juden zu finden. Um seine Herrschaft zu sichern, entschied er, alle Kinder unter zwei Jahren zu töten. Jesus und seinen Eltern gelang es nach Ägypten zu fliehen. Erst nach dem Tod von Herodes kehrten sie zurück. Zwischen den Lebensgeschichten Jesus und Harry Potter bestehen einige Parallelen, welche im Folgenden aufgezeigt werden sollen. Schon bei der Geburt zeigen sich erste Gemeinsamkeiten, da sowohl die Geburt von Jesus als auch die Geburt Harry Potters in einer Prophezeiung vorhergesagt wurden. Auf beide Geburten folgt eine gewalttätige Reaktion, welche in der Bibel, vor allem im Matthäusevangelium, durch Herodes und in *Harry Potter* durch den Antagonisten Lord Voldemort ausgeübt wird. Beide werden gerettet und verbringen ihre Kindheit in Verborgenheit, von der man bis zur Rückkehr und dem Antritt der Mission nicht viel erfährt. Drexler und Wandinger betonen jedoch, dass sich die Prophezeiungen existentiell unterscheiden, was sich dadurch äußert, dass Jesu Prophezeiung nicht besagt, dass er jemanden töten muss oder einen bestimmten Rivalen haben wird (vgl. Drexler/Wandinger,

2004, 66). In den Ausführungen Dreißings wird deutlich, dass die geretteten Kinder während ihrer Kindheit häufig schwierige Zeiten durchmachen, jedoch am Ende als gerettete Retter gelten und „über ihre Peiniger und Feinde siegen und einer ganzen Welt Heil und Erlösung bringen“ (Dreißing, 2005, 55).

Harry Potter – ein Heiliger, Messias oder doch Jesus?

Sowohl Jesus als auch Harry Potter wurde eine Aufgabe zugeschrieben. Drexler und Wandinger versuchen die Aufgabe und deren Erfüllung als „Sendung“ zu beschreiben (vgl. Drexler/Wandinger, 2004, 39).
Bei *Harry Potter* zeigt eine Prophezeiung bestehende Parallelen zwischen dem Protagonisten und dem Antagonisten. Diese bestehen beispielsweise darin, dass beide Figuren mit Schlangen sprechen können, beide Halbblüter sind, ohne Eltern aufwuchsen, einen Zauberstab aus den Federn des gleichen Phönix besitzen uvm. Voldemort scheiterte bei dem Versuch den Helden zu töten, verpasste ihm dabei jedoch eine blitzförmige Narbe an der Stirn. Diese schafft eine Verbindung der beiden Figuren, die es dem Helden ermöglicht, die Gedanken und Stimmungen des Bösewichts zu spüren. Damit wird ihm eine außerordentliche Gabe geschenkt. Dies ist nicht die einzige – weiterhin wird in der Prophezeiung betont: *„Aber Er wird eine Macht besitzen, die der Dunkle Lord nicht kennt.“* (Rowling, 2003, der Orden des Phönix, 987). Mit dieser Macht ist die Opfergabe von Harrys Mutter gemeint sowie die Fähigkeit zu lieben, welche einen der Schwachpunkte Voldemorts darstellt und von ihm während der gesamten Buchreihe unterschätzt wird. Ein Zitat Dumbledores erklärt erstmals, warum Harry im Kampf gegen Quirrell, einem von Voldemort besessenen Zauberer, nur gewinnen konnte:

„Deine Mutter ist gestorben, um dich zu retten. Wenn es etwas gibt, was Voldemort nicht versteht, dann ist es Liebe. Er wusste nicht, dass eine Liebe, die so mächtig ist, wie die deiner Mutter zu dir, ihren Stempel hinterlässt. Keine Narbe, kein sichtbares Zeichen ... so tief geliebt worden zu sein, selbst wenn der Mensch, der uns geliebt hat, nicht mehr da ist, wird uns immer ein

wenig schützen. Quirrell, voll Hass, Gier und Ehrgeiz, der seine Seele mit der Voldemorts teilt, konnte dich aus diesem Grund nicht anrühren. Für ihn war es eine tödliche Qual, jemanden zu berühren, dem etwas so Wunderbares widerfahren ist.“ (Rowling, 1997, der Stein der Weisen, 324)

In der Macht der Liebe liegt der Unterschied der beiden Figuren und damit auch in deren Missionen. Während Voldemort viel Wert auf reines Blut legt und das Ziel verfolgt, alle Mugglestämmigen auszurotten und zu unterdrücken, beabsichtigt Harry einen anderen Gedanken, welcher von Drexler und Wandinger folgendermaßen zusammengefasst wird:
„Wenn Harrys Sendung abhängig ist von der Voldemorts, jedoch ihr entgegengesetzt, dann ist es seine Aufgabe, die magische Welt zu vereinen, gegen die Trennung zu arbeiten und Hogwarts Frieden zu bringen.“ (Drexler/Wandinger, 2004, 69)

In dieser Haltung und dem von Rowling gegeben Auftrag, Einheit und Frieden zu stiften, wird für Drexler und Wandinger die Äquivalenz zum Auftrag Christi deutlich. Dieser versucht ebenfalls Einheit zu schaffen, er schließt niemanden aus, bindet all diejenigen ein, die am Rande einer Gruppe stehen und sucht keine Sündenböcke – Das Gegenteil trifft zu, denn er *„ließ sich selbst als Sündenbock ausschließen“* (Drexler/Wandinger, 2004, 69). Der Gedanke der Einheit und der Zwischenmenschlichkeit findet demnach sowohl in der Bibel als auch in den Büchern Rowlings Erwähnung, auch wenn dort nicht explizit Bezug zu Gott genommen wird.

Einflussnahme der Autorin

Joanne K. Rowling wurde 1965 in der Kleinstadt Yate in Südwestengland geboren. In ihrer frühen Kindheit zog die junge Familie nach Winterbourne. Da ihr Vater Peter Rowling viel arbeitete, widmete sich Anne Rowling der Familie und prägte Joannes Kindheit besonders durch die Liebe zu Büchern (vgl.

Smith, 2002, 20). Ian Potter, ehemaliger Nachbar und Spielkamerad von Joanne, berichtete bezüglich Rowlings Biografie folgendes:

„Wenn man zu den Rowlings auf Besuch kam, standen die Regale voller Bücher […] Sie (Anne) war davon überzeugt, dass zur Kindererziehung auch Geschichten gehörten.“ (Smith, 2002, 21)

Im Jahr ihrer Einschulung begann Joanne mit dem Schreiben von Geschichten. Sie lebte ihre Fantasie ab diesen Zeitpunkt voll aus und als „Bestimmerin“ ihres Freundeskreises, wurden die Fantasiewelten tagelang nachgespielt. In diesen Welten verarbeitete Rowling stets die Erfahrungen und Personen in ihrem persönlichen Umfeld: Joannes strenge (Grundschul-)Lehrerin Ms. Morgan ist ein Abbild der Figur McGonogall und Hermine war für Joanne leicht zu finden da:

„[…] sie praktisch genauso ist, wie ich selbst mit elf war. Im Grunde ist sie eine Karikatur von mir selbst. […] Ich war besessen Leistung zu erbringen […] im Grunde verdeckte das jedoch meine schreckliche Unsicherheit.“ (Smith, 2002, 47)

Die Geschichte rund um den Zauberschüler Harry Potter entstand 1990 auf einer Zugfahrt von Manchester nach London. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich J.K. Rowling selbst nicht als gläubige Christin bezeichnet (vgl. Pro – Das christliche Medienmagazin, 2007). Da sie dem Glauben in ihrer Kindheit jedoch ständig begegnete, erscheinen die Harry Potter Romane so, als würde Rowling ihre christliche Perspektive ausloten wollen. Wie eben erwähnt, spiegeln viele Figuren und Erlebnisse die Lebenswelt Rowlings wider, sodass sich schlussfolgern lässt, dass auch sie selbst mit dem Glauben haderte. Die ersten Begegnungen mit dem Tod hatte Joanne im Alter von neun Jahren. Ihre Großmutter väterlicherseits, Kathleen, starb in Folge eines Herzinfarktes. Daraufhin übernahm sie das K in ihren Vornamen, sodass sich der berühmte Name „J. K. Rowling“ ergab. Im Interview mit den christlichen Medienmagazinen nimmt sie 2007 wie folgt Stellung bezüglich des Themas Leben nach dem Tod:

„[…] Ich kämpfe sehr damit. Wenn Sie mich irgendwann fragen, ob ich an ein Leben nach dem Tod glaube […] dann würde ich wohl eher dazu tendieren zu sagen: Ja, ich glaube an ein Leben nach dem Tod. Aber ich trage da einen Konflikt aus. Es beschäftigt mich sehr und ich glaube, das merkt man deutlich in den Büchern." (Pro – Das christliche Medienmagazin, 2007)

In diesem Kontext ist zu erwähnen, dass auf dem Grabstein der Dumbledores folgendes steht: *„Wo dein Schatz ist, da ist auch dein Herz".* Dies entspricht Mt 6,21. Auf dem Grabstein der Eltern Potters findet sich ebenfalls ein Bibelvers vor: *„Der letzte Feind, der besiegt wird, ist der Tod"* (1 Kor 15,26). Umstritten ist allerdings, inwiefern Rowling die Verse und somit den konkreten Bezug zur Bibel bewusst eingebaut hat, da eben diese Grabgestaltung traditionell in (Südwest-) England verwendet wird (vgl. Pro – Das christliche Medienmagazin, 2007). Dennoch äußert sich J. K. Rowling mit folgender Stellungnahme zu dem Bibelzitat: „Aber ich finde, dass speziell diese beiden Zitate auf dem Grabstein eigentlich die gesamte Reihe verkörpern und zusammenfassen." (Pro – Das christliche Medienmagazin, 2007)

Ineinandergreifen von Literaturwissenschaft und Theologie

In diesem Kapitel sollen die bestehenden Verbindungen von Literaturwissenschaft und Theologie aufgeführt werden. Dies soll konkret am Beispiel von Fantasy-Literatur und christlichem Glauben geschehen.

Fantasy-Literatur und christlicher Glaube

Nicht nur *Harry Potter* gehört dem Genre der Fantasy Literatur an, die Bezüge zum christlichen Glauben aufweist. John Ronald Reuel Tolkien mit *Der Herr der Ringe* oder Clive Staples Lewis mit *Narnia* werden dabei auch besonders hervorgehoben. In der Sekundärliteratur wird das Werk *Harry Potter* häufig von den anderen beiden Werken abgegrenzt, da Rowlings Held*innen von

Hexen und Zauberern verkörpert werden. Dickerson und O´Hara äußern sich wie folgt zu dieser Problematik:

„In this context, it is interesting to note that many of the same Christians who condemn Rowling's work on the grounds that its heroes are witches and wizards who routinely make use of magic and witchcraft also praise the writings of C.S. Lewis." (Dickerson/O´Hara, 2007, 228)

Sie drücken damit aus, dass in Lewis Werk ebenfalls von Zauberern und Hexen die Rede ist und die Kritik demzufolge widerlegt sein müsste. Dies gilt ebenfalls für die *Der Herr der Ringe* Reihe, in der ebenfalls Zauberer und Magie vorkommen. Es gilt daher die Frage zu klären, warum Magie auf der einen Seite als Problem dargestellt und auf der anderen Seite akzeptiert wird (vgl. Dickerson/O´Hara, 2007, 228). Im Beispiel von *Narnia* ist die weiße Hexe kein Mensch, sondern hat lediglich menschliche Gestalt angenommen, um ihre Herrschaftsansprüche zu sichern. Aufgrund dessen wird sie nicht zu der natürlichen Ordnung gezählt, womit sie abseits der Beziehungswelt steht (vgl. Mühling, 2005, 64). Der Grund für die Kritik besteht demnach in der Darstellung der Magie. Rowling stellt die Magier als gute Menschen dar, während die Romanfiguren in *Narnia* nicht als Menschen dargestellt werden. Aufgrund dessen gibt es in Lewis Werk keinen Verstoß gegen Vorschriften der Bibel. Kritiker beziehen sich bei dieser Beurteilung auf die Basis ihres Glaubens – im Christentum auf Stellen in der Bibel. In Dtn 10,8-16 und Apg 13,8-10 wird verdeutlicht, dass die Magie etwas Schlechtes ist und die Menschen sich davon fernhalten sollten (vgl. Dickerson/O´Hara, 2007, 229).

Fantasy-Literatur im Religionsunterricht

Die Verwendung von Fantasy-Literatur im Unterricht kann sehr hilfreich sein und vielfältig gestaltet werden. Mirjam Zimmermann setzt sich mit dieser Thematik auseinander und untersucht sie in Bezug auf die Faszination, die von Fantasy-Literatur ausgeht und wie man sie in den Religionsunterricht einbinden kann. Sie behauptet, die Faszination von Fantasy-Literatur ginge von der Wiedervereinigung von *„der konflikthaften literarischen Auseinanderentwicklung des Verhältnisses von Vernunft (Logos) und Sagewissen (Mythos)“* aus (vgl. Zimmermann, 2012, 62-66). Die Vernunft sorgt ausschließlich dafür, dass Erfahrungen in einem bestimmten Raum abgedeckt werden. Es fehlt jedoch die Möglichkeit, sinnstiftend und trostspendend für die Leser*innen zu sein (vgl. ebd., 64).
Zimmermann äußert sich wie folgt:

„[...] mit seinen der Fantasy korrespondierenden Inhalten, Motiven und Figuren, die auf das Übernatürliche weisen und so in gewissem Maße therapeutische Wirkung haben. Dies ist auch dann noch der Fall, wenn das Lesen der Fantasy als Flucht dient, die das nüchterne Leben unterbricht und damit bereichert: In der Fantasywelt lohnt das Opfer, hier gewinnt das Gute, hier siegt der einst schwache Held durch seinen gereiften Charakter.“ (a.a.O.)

Weiterhin führt sie an, dass die Fantasy-Literatur ein religiöses Defizit fülle. Die Verwendung von Fantasy-Literatur ist für den Religionsunterricht von Nutzen, da sie auch nach dem Lesen noch Auswirkungen auf die Leserschaft aufweist. Durch den/die Held*in und die Wendung hin zum Guten, wird den Leser*innen Kraft für die Realität und die eigene Zukunft gespendet. Des Weiteren können sich die Leser*innen mit der/dem Held*in der Werke identifizieren, was zu einer besonderen Faszination beitragen kann. Allerdings ist festzuhalten, dass der Gebrauch von Fantasy-Literatur allgemein nur wenig Anwendung im Religionsunterricht findet. Dies ist auch dann zu sehen, wenn fundamentale Christliche Gruppierungen in diesen Werken das Machen des Teufels sehen (vgl. ebd., 65).

Drexler und Wandinger führen eine Möglichkeit an, Fantasy-Literatur erfolgreich in den Religionsunterricht zu integrieren. Sie plädieren für einen Versuch *„gewichtigere Motive wie den Kampf zwischen Gut und Böse, die Entwicklung und Gestaltung des Helden und besonders die Frage nach einer ´implizierten Theologie´“* (ebd., 65f.) in den Vordergrund zu stellen. Zimmermann steht diesem Vorschlag positiv gegenüber, betont jedoch, dass die Unterschiede der Symbole in der Bibel und der Fantasy-Literatur sowie den unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen Beachtung geschenkt werden müssen (vgl. a.a.O.).

Es sind demnach sowohl Vorteile als auch Nachteile für die Verwendung von Fantasy-Literatur im Religionsunterricht zu nennen.

Die Vorteile liegen zum einen in der Beliebtheit des Genres. Diese bietet die Chance, die Schüler*innen in die Rolle des Experten schlüpfen zu lassen. Da den meisten Schüler*innen die Inhalte bekannt sind, können Texte einfacher in den Unterricht eingeflochten werden. Des Weiteren bietet Fantasy-Literatur eine enorme Vielfalt, da die Verwendung nicht nur in Form von Texten möglich ist, sondern ebenfalls als Film und Hörbuch zur Verfügung steht. Ein weiterer Vorteil besteht in der Motivation der Schüler*innen. Die Texte bieten Unterhaltung, sind in einfacher Sprache verfasst, interessant und spannend zugleich. Der Einsatz von Fantasy-Literatur ermöglicht einen Aufbruch des Schulalltags und bietet neue Möglichkeiten für den Unterricht. Als letzten Aspekt ist anzuführen, dass sich die Verwendung von Fantasy-Literatur sehr gut für fächerübergreifenden Unterricht im Bereich von Deutsch und Religion anbietet (vgl. Heidler, 2015, 433f.).

Die Nachteile bestehen in den häufig zu hohen Kosten für den Erwerb der Bücher, welche von einigen Elternhäusern nicht abgedeckt werden können. Außerdem ist der Einsatz von Fantasy-Literatur mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden. Der Roman *Harry Potter* besteht aus sieben Büchern, was zu einem hohen Lesepensum führt. Ein weiterer Nachteil besteht in der Kurzlebigkeit – Texte, die gegenwärtig aktuell sind, können im Laufe der Jahre an Beliebtheit verlieren. Für die Lehrperson ist der Einsatz von Fantasy-Literatur mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden, da viele Lehrpersonen die Texte

nicht kennen. Des Weiteren sind religiöse Motive häufig nur unterschwellig vertreten, was eine Verwendung im Religionsunterricht problematisch erscheinen lässt (vgl. ebd., 433-435).

Unterrichtsbezug

Im Anschluss an die Analyse werden im Folgenden Unterrichtsideen für die Primar- und die Sekundarstufe dargestellt. Da dieses Kapitel ausschließlich als eine Inspirationsquelle dienen soll, wurde sich bewusst gegen die Ausarbeitung einer vollständigen Lernumgebung entschieden.

Primarstufe

Die Lehrkraft kann zum Einstieg in die Thematik die Sozialform des (Sitz-) Kreises wählen, sodass alle Schüler*innen ihre Mitschüler*innen sehen können, ihnen auf Augenhöhe begegnen und eine vertraute Atmosphäre geschaffen wird. Die Lehrkraft stellt die Frage: Was bedeutet für dich Magie? Anschließend erhält jedes Kind zwei kleine Karten, auf denen in Stichpunkten einzelne Gedanken notiert werden. Im Plenum/Kreisgespräch können diese Karten vorgestellt, in die Mitte gelegt und anschließend sortiert werden. Da die Frage recht offen gestellt ist, wird auf ein breites Spektrum an Antworten, Gedanken und Erfahrungen gehofft. Es kann durchaus mit Pfeilen etc. gearbeitet werden, sodass ein Legebild entsteht. Ziel dieser (Einführungs-)Stunde ist, über die Merkmale und Kriterien von der Magie und der Theologie in einem (theologischen) Gespräch gemeinsam nachzudenken. Da magische Bücher, Hörspiele und Filme gerne von Kindern konsumiert werden, würden wir in einer solchen Unterrichtseinheit auf die entsprechenden Vorerfahrungen zurückgreifen und einen Alltags- und Lebensweltbezug herstellen. Anschließend kann konkret herausgearbeitet werden, welche Merkmale eine Religion ausmachen. Dementsprechend können die anknüpfenden Religionsstunden kultureller Pluralität und den verschiedenen Ausübungsarten von Religion weltweit gewidmet werden. Beispielsweise können die Schüler*innen in der

Jahrgangsstufe vier Referate in Kleingruppen über eine vorher gewählte Religion halten.
Selbstverständlich ist auch in der Grundschule ein fachübergreifendes Unterrichten möglich: Da die Harry Potter Bände umfangreich sind, empfiehlt es sich ggf. den ersten Teil (siehe FSK-Beschränkung) mit der Klasse zu schauen. Beispielsweise können die Schüler*innen anhand eines Merkmalkataloges (Arbeitsblatt) den Film aufmerksam schauen. Dementsprechend werden die Charaktermerkmale im Plenum besprochen werden und im anschließenden Religionsunterricht in Kontext mit christlichen Werten gesetzt werden. Beispielweise könnten sowohl die zehn Gebote im Vordergrund stehen als auch die christlichen Traditionen (siehe Patenamt).

Sekundarstufe

Besonders in der Sekundarstufe ist der fachübergreifende Bezug im Zusammenhang mit der Literaturgrundlage gegeben. Beispielsweise kann der erste Band der Romanreihe gemeinsam gelesen und anschließend die Figurenkonstellation mit Hilfe unterschiedlicher Sozialformen ausgearbeitet werden. Daraufhin kann im Religionsunterricht an das Hauptmotiv „Gut und Böse“ angeknüpft werden. Die Schüler*innen sollen zunächst die Charaktere der jeweiligen Seite zuordnen, woraufhin im Anschluss gute und böse Aspekte des Alltags der Schüler*innen im Plenum gesammelt werden. Alternativ kann die Lehrkraft provokative Darlegungen von Geschehnissen, Verhaltensweisen oder auch Erlebnissen von Krankheiten der Klasse vorstellen und durch eine Zuordnung zu den Gegensätzen „Gut“ und „Böse“ (kenntlich im Klassenraum), aus den Lernenden eine Meinung herauslocken und einzelne Perspektiven der Schüler*innen kennenlernen.
Beispielsweise kann anschließend ein theologisches Gespräch bezüglich der Thematik: „Weshalb gibt es Gut und Böse?“ bzw. der Theodizeeproblematik geführt werden.
Wiederum ist denkbar, auf das Patenamt (siehe oben) in einer Unterrichtseinheit einzugehen. Die Unterrichtseinheit kann beispielsweise an das Thema

„religiöse Riten und Feiern“ angeschlossen werden und beinhaltet zunächst die Thematisierung bezüglich einer christlichen Taufe und dem Amt des Paten. Anschließend kann diese Form mit dem Patenamt verglichen werden. Die Lernenden könnten beispielsweise in Kleingruppen aufgeteilt werden. Ihnen könnte eine kurze Darstellung (Video- oder Textform denkbar) von einem Paten zugeteilt werden, sodass sie in der Gruppe Merkmale des Paten herausarbeiten und präsentieren sollen. Eine Gruppe kann das Patenamt des Sirus Black herausarbeiten und dem Plenum vorstellen (vgl. Mahlknecht, 2018, 113f.). Aufgrund der unterschiedlichen Perspektivierungen der Texte werden im Klassenplenum Merkmale eines guten und ebenso christlichen Paten herausgearbeitet.

Fazit

Die Romanreihe Harry Potter hat zum Inhalt einen Jungen, der von seiner Familie die Zauberkraft geerbt hat. Ab dem Alter von elf Jahren besucht er die Zauberschule bzw. das Internat Hogwarts, sodass die Geschichte ihre Komplexität erhält. Diese Geschichte wurde in jedem Kapitel dieser vorliegenden Ausarbeitung aufgegriffen.

Im folgenden Kapitel haben wir das Thema „Magie und Theologie“ betrachtet und dargelegt, dass die Magie keine einheitliche Definition besitzt. Dabei stellen die Modelle der Wissenschaftler Mürmel, Frazer und Tylor einen Gegensatz dar. Mürmel hat sich mit der Anordnung bezüglich Theologie und Magie beschäftigt und erörtert, dass Wissenschaft, Religion und Magie in einer Dreiecksbeziehung stehen. Anschließend wurde festgehalten, inwiefern die Theologie und die Magie in den Harry Potter Romanen vereinbart werden und inwiefern Gläubige gegebenenfalls Magie ausüben.

Die Analyse der Übereinstimmungen des Romans *Harry Potter* und der Bibel zeigt, dass durchaus Verbindungen zwischen den Werken und dem Leben von Jesus und Harry bestehen. Allerdings wurden trotzdem existentielle Unterschiede deutlich, die die unantastbare Bedeutung von Jesus Christus für Gläubige stark hervorheben. Das Leben und Wirken von Jesus und Harry

kann demnach durchaus in Beziehung zueinander gesetzt werden, jedoch hat das Opfer von Jesus eine weitaus höhere Bedeutung als das Opfer von Lily Potter. Des Weiteren ist das Opfer Harrys ebenfalls nicht annähernd so signifikant wie das von Jesus.

Aus Zimmermanns Analyse wird deutlich, dass man das große Potential der Fantasy-Literatur zwar nutzen möchte, aber die didaktische Umsetzung mangelhaft ist. Es fehlt nicht an Faszination oder Fachliteratur, sondern an konkreten Ideen, die im Unterricht umgesetzt werden können. Aus Heidlers Überlegungen wird deutlich, dass man als Lehrperson gründlich abwägen sollte, ob man die Texte im Unterricht verwenden möchte oder nicht, da sie mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden sind. Trotzdem sieht sie einen Gewinn im Einsatz dieses Genres.

3. Thematische Horizonte

Willst du mit mir glauben? Ja, nein, vielleicht. Über die juristische Legitimität des Religionsunterrichts in Deutschland

Patrick Marek Śmigiel

Einleitung – Die Ausgangslage in Deutschland

Mit einer gewissen Selbstverständlichkeit wird Europa resp. der Westen als das christliche Abendland bezeichnet. Genauso spricht man davon, dass etwa die Kultur und Gesellschaft in Deutschland nicht nur Teil des christlichen Abendlandes sind, sondern sich zugleich wesentlich durch eine jüdisch-christliche Tradition auszeichnen. Dies wird zwar immer wieder so formuliert und in Anspruch genommen, jedoch ohne dass man sich jederzeit darüber bewusst ist, was das genau bedeuten soll. Vor allem ist aber ein Sachverhalt in diesem Zusammenhang besonders bemerkenswert. Zum einen die eben genannte Selbstverständlichkeit einer christlichen Identität sowie zum anderen der Schwund derjenigen Menschen innerhalb der Gesellschaft, die noch Teil einer der beiden großen Kirchen in Deutschland sind. Laut DBK sind 2020 rund 53 Prozent aller Menschen in Deutschland noch Teil einer Kirche, hierzu zählen aber auch die Orthodoxen sowie Freikirchen. Zählt man lediglich Katholiken und Protestanten, dann gehören nur 51 Prozent aller Personen in Deutschland einer Kirche an (vgl. DBK, 2021, 70). Diese Entwicklung lässt den Religionsunterricht nicht unberührt, sondern wirkt sich auf diesen aus.

Aufgrund der Tatsache, dass immer weniger Christen in Deutschland leben, stellt sich die Frage, inwiefern die Garantie, dass der Religionsunterricht stattfinden muss, wie es das Grundgesetz verbrieft, in Zukunft überhaupt noch möglich sein kann. Diese Ausgangssituation wird zum Anlass genommen, um in diesem Beitrag die juristische Legitimität sowie mögliche gegensätzliche Positionen kurz zu reflektieren, um somit einen kleinen Beitrag zu dieser Frage zu leisten.

Dabei wird methodisch recht simpel vorgegangen: Zunächst werden Argumente sowie der Zustand de jure dargelegt, um für den Religionsunterricht zu plädieren. In einem zweiten Schritt werden dann Argumente angeführt, die sich gegen einen Religionsunterricht aussprechen. Schließlich wird ein Fazit gezogen, dass die Schwierigkeiten und Potenziale des Religionsunterrichtes in Deutschland formuliert.

Doch zuerst erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle darzulegen, wieso der Religionsunterricht in Deutschland überhaupt im Grundgesetz verankert ist. Denn in den anderen Ländern Europas wird zwar Religionsunterricht angeboten, jedoch besteht nicht notwendigerweise ein Rechtsanspruch darauf. Des Weiteren sind Frankreich sowie Tschechien beide per Verfassung laizistische Staaten. Daher stellt es eine Besonderheit dar, dass dies in Deutschland nicht der Fall ist. Den hierfür relevanten Sachverhalt stellt Weber pointiert dar: „Die Geschichte der Theologischen Fakultät seit um 1800 ist durch schwere Erschütterungen und weitgehende Transformationen gekennzeichnet. In Frankreich wurde sie ab 1793 mit der Aufhebung der Universität insgesamt in den voruniversitären bzw. staatlichen Raum verdrängt. Sie kehrten jedoch 1875 – 1877 teilweise als katholische Hochschulen mit Universitätstitel zurück (z. B. Anger, Lille, Lyon, Toulouse). […] Die Theologie war also zu einer Angelegenheit der jeweiligen Kirchen geworden“ (Weber, 2002, S. 203f.). Global gesehen wurden theologische Fakultäten im Lauf des 18. Jahrhunderts aus den Universitäten verdrängt. Nur in einer Region Europas galt dies nicht: „Eine Ausnahme bildet der deutschsprachige Raum. Hier setzte sich seit der Umbruch- und Reformzeit nach 1800 weniger der liberal-säkulare als der paritätische Staat durch. So entstanden 1811 und 1818 an den Universitäten Breslau und Bonn zwei Theologische Fakultäten, je eine katholische und eine protestantische, und wurden die übrigen Fakultäten je nach Prägung der Gesamtuniversität beibehalten, mit der Konsequenz eines protestantischen Übergewichts“ (ebd., 205). Die meisten wissen von der Französischen Revolution von 1789 und der damit einhergehenden laizistischen Staatsordnung in Frankreich. Neben Frankreich sind vor allem Tschechien

und die Türkei als verfassungsrechtliche laizistische Staaten zu nennen. Ähnliches galt aber auch für die Staaten Italien, Spanien als auch für Portugal, die im Lauf des 18. Jahrhunderts laizistisch geworden sind. Dies änderte sich in allen drei Staaten erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In Italien erhielt der Papst den Kirchenstaat und damit seine Souveränität 1929 durch Benito Mussolini wieder. In Spanien war Francisco Franco derjenige gewesen, der der Kirche wieder zu Ansehen verholfen hatte. In Portugal hatte António de Oliveira Salazar durch seinen Klerikalfaschismus den Laizismus beendet (vgl. Payne, 2006; Bauernkämper, 2006).

Man kann also sagen, dass die besondere Situation in Deutschland dazu geführt hat, dass es religionsfreundliche Gesetze gibt. Dies schlägt sich nicht zuletzt bis heute auch im Bildungswesen Deutschlands nieder, da sich hierzulande die Theologischen Fakultäten ihren Platz an die Universitäten Deutschlands nicht zurück erkämpfen mussten.

Ordnung, Veränderung und Auflösung? Die Situation in Deutschland – Zur juristischen Legitimität des Religionsunterrichts in Deutschland

In Bezug auf den Religionsunterricht findet sich im Grundgesetz folgende Formulierung: „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach. Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt. Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden Religionsunterricht zu erteilen“ (GG, Art. 7, Abs. 3).

Diese Passage wird immer wieder gerne von Leuten angeführt, die sich für den Erhalt des Religionsunterrichts stark machen und de jure stimmt dies auch. Die eigentliche Besonderheit dieses Artikels des Grundgesetzes liegt darin, dass der Religionsunterricht das einzige Schulfach ist, das eine verfassungsrechtliche Legitimität besitzt (vgl. Mendl, in: Stögbauer-Elsner, 2021).

Dennoch greift eine Argumentation einzig auf diesen Absatz viel zu kurz, daher ist eine Kontextualisierung notwendig. Dazu hilft es, die beiden vorherigen

Absätze zu lesen, darin heißt es: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates. Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, über die Teilnahme des Kindes am Religionsunterricht zu bestimmen“ (GG, Art. 7 Abs. 1 u. 2). Neben dem siebten Artikel des Grundgesetzes spielen noch mindestens zwei weitere Artikel eine Rolle, dies sind Artikel 2 sowie Artikel 141 des Grundgesetzes, auf die wir später noch kurz eingehen werden.

Auch wenn der Artikel sieben insgesamt fünf Absätze umfasst, sind für unsere Zwecke insbesondere die ersten drei von besonderer Relevanz, weil sie uns die Rahmenbedingungen der juristischen Legitimität des Religionsunterrichts näherbringen. Laut dem ersten Absatz gilt, dass also der Staat über das ganze Schulwesen bestimmt. Die Besonderheit des Religionsunterrichts besteht darin, dass dieser in Kooperation mit den Religionsgemeinschaften erteilt wird. Hierzu werden wir zwei Beispiele sowohl für den evangelischen als auch katholischen Religionsunterricht genauer behandeln. Als nächstes ist es wichtig, zu verstehen, wie juristisch die Erziehungsberechtigten darüber bestimmen dürfen, ob das Kind am Religionsunterricht teilnehmen darf. Mit der Vollendung des 14. Lebensjahres ist eine Person nach deutschem Recht strafmündig (StGB §19). Es sei denn, eine Person ist etwa aufgrund einer Krankheit oder anderen Einschränkung nicht in der Lage, strafmündig oder auch geschäftsfähig zu sein (BGB §104 u. 105). Daher ist es nicht verwunderlich, dass bis zur Vollendung des 14. Lebensjahres in den meisten Bundesländern die Erziehungsberechtigten über die Teilnahme am Religionsunterricht entscheiden dürfen. Einzig zwei Bundesländer, das Saarland sowie Bayern, erlauben es den Erziehungsberechtigten bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres, entscheiden zu dürfen, ob das Kind am Religionsunterricht teilnehmen darf. In diesem Fall scheinen sich die beiden Bundesländer an der Volljährigkeit orientiert zu haben (BGB §2).

Der Artikel 2 des Grundgesetzes, insbesondere Absatz 1, regelt, dass jeder in Deutschland sich frei entfalten kann, solange die Rechte anderer nicht verletzt werden (GG, Art. 2 Abs. 1). Interessant ist hier der Begriff der Freiheit, da er zum einen durch ein *zu* der Entfaltung und zum anderen durch ein frei sein *von* charakterisiert ist. Ich bin frei, mich *zu* entfalten. Ich bin aber zugleich

auch frei *von* Einschränkungen, die von anderen an mir ausgeübt werden könnten. Somit ist sie als Freiheit im Sinne der politischen Philosophie zu verstehen, die sich durch eine negative Freiheit gekennzeichnet ist, also einer Freiheit *von*, zu der eine positive Freiheit *zu* hinzukommt (Berlin, 2006). In Bezug auf den Religionsunterricht werden diese beiden Formen der Freiheit ebenfalls realisiert. Die Kinder sind *frei zu* einem Religionsunterricht zu gehen. Zugleich aber haben die Kinder auch das Recht, *frei* von einem Religionsunterricht zu sein.

Es bleibt weiterhin zu klären, inwiefern neben der Erteilung von Vocatio oder Missio canonica die konkrete Umsetzung des Religionsunterrichts mit den jeweiligen Religionsgemeinschaften aussieht. Darüber hinaus ist der Status des Religionsunterrichts als ordentliches Fach zu beantworten. Beginnen wir zunächst damit, zu erklären, was mit dem Status eines ordentlichen Unterrichtsfaches gemeint ist. Wenn der Religionsunterricht als ein ordentliches Unterrichtsfach bezeichnet wird, dann meint dies, dass folgende Eigenschaften umfasst werden: Gleichberechtigung neben allen anderen Schulfächern, es gibt eine staatliche Schulaufsicht über die Inhalte, das Fach wird benotet und es ist versetzungsrelevant, d. h., mit der Zensur „ungenügend“ wäre beispielsweise eine Versetzung nicht möglich.

Für die konkrete Kooperation zwischen Staat und Kirchen sind zwei Papiere nennenswert. Zum einen der *Vertrag der Evangelischen Landeskirchen in Hessen mit dem Lande Hessen vom 18. Februar 1960* (im Folgenden V.ev.LKHE) *u*nd zum anderen der *Erlass des Hessischen Kultusministeriums über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vom 03. September 2014* (im Folgenden EHEKRU). Es ist wichtig, in diesem Zusammenhang zu erwähnen, dass eine vollständige Rekonstruktion sowie juristische Interpretation der beiden Texte im Rahmen dieser Arbeit nicht in Gänze erfolgen kann, sondern lediglich auf ausgewählte Passagen eingegangen wird, um zu verdeutlichen, wie sich die Vereinbarung sowie Übereinstimmung des Staates mit den Kirchen gestaltet.

Ad VevLKHE: Von besonderem Interesse sind hier die Artikel 14 und 15, da sie sowohl den universitären als auch den schulischen Bereich rechtlich regeln. In Artikel 14 wird geregelt, inwiefern die Universitäten in Hessen das Fach evangelische Theologie sowie evangelische Religionslehre zu erteilen haben. Dabei wird hervorgerufen, dass der Staat zwar das Aufsichtsrecht hat, aber die Kirchen bei der Besetzung der Professorenstellen ein Mitspracherecht haben (V.ev.LKHE Art.14 Abs. 1). Bei der Ausbildung der Religionslehrkräfte ist in Hinblick auf die Abschlussprüfungen der Sachverhalt bemerkens- und nennenswert, dass „zu der Prüfung in evangelischer Religion ein Vertreter der zuständigen Landeskirche vom Vorsitzenden des Prüfungsausschusses einzuladen“ (ebd. Art. 15 Abs. 2) ist. Des Weiteren sei der evangelische Religionsunterricht im Einklang mit der Kirche zu erteilen (Vocatio). In dieser Hinsicht steht die katholische Kirche der evangelischen in Nichts nach, denn auch hier ist die Unterrichtserlaubnis im Einklang mit der katholischen Kirche zu erteilen (Missio Canonica).

In Artikel 15 wird den evangelischen Landeskirchen das Recht zugebilligt, dass sie sich jederzeit erkundigen dürfen, ob der Religionsunterricht auch im Sinne der Kirche durchgeführt wird (ebd. Abs. 2). Interessant in diesem Zusammenhang ist es, dass sowohl geistliche als auch spezielle Religionslehrkräfte, damit sind Katecheten gemeint, die kein Lehramtsstudium durchlaufen zu haben, ebenfalls durch die Kirchen das Recht haben, Religion zu unterrichten (ebd. Abs. 3). Neben der Ausbildung und der Erteilung der Lehrerlaubnis ist es zudem den Kirchen von Seiten des Staates her gestattet, die Lehrpläne, also Bildungsstandards sowie Kerncurricula, mitzubestimmen (ebd. Abs. 4).

Wenn man sich in Bezug auf das Grundgesetz, wie hier dargelegt worden ist, genau vor Augen führt, inwiefern der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Religionsgemeinschaften durchgeführt werden soll, dann stellt man eindeutig fest, dass den Kirchen sehr weitreichende Rechte zugestanden worden sind. Denn die Einflussnahme bleibt nicht nur beim Religionsunterricht stehen, sondern tangiert zumindest auch die Besetzung von Professorenstellen.

Ad EHEKMRU: Hierzu soll nur noch ein besonderer Aspekt hervorgehoben werden, der eine für unsere Fragestellung relevante Ergänzung darstellt. Es geht hierbei vor allem um die Unterrichtsorganisation.

In Punkt V „Unterrichtsorganisation“ wird nicht nur eine Zusicherung gegenüber den Kirchen vorgenommen, sondern zugleich werden zumindest in einem Punkt die Kirchen selber in die Pflicht genommen.

In Absatz 1 ist Folgendes zu lesen: „Religionsunterricht ist einzurichten, wenn mindestens acht Schülerinnen und Schüler teilnehmen und zu einer pädagogisch und schulorganisatorisch vertretbaren Lerngruppe zusammengefasst werden können. Gegebenenfalls kann der Unterricht auch jahrgangs- und schulformübergreifend erteilt werden“ (EHEKMRU, V. Abs. 1). Auch wenn der Religionsunterricht im Grundgesetz verankert ist, so muss doch eine Mindestanzahl an SuS daran teilnehmen. Dies könnte in Zukunft problematisch werden bzw. ist es bisweilen auch schon, wenn in bestimmten Gegenden zu wenige Kinder und Jugendliche einen Religionsunterricht wahrnehmen können. In Anbetracht der immer stärker zunehmenden Kirchenaustritte dürfte sich dieses Problem noch verschärfen.

Neben diesen Mindestbedingungen gibt es noch einen weiteren Aspekt der Relevanz und Brisanz besitzt. So kann man im zweiten Absatz lesen: „Wird die in Nr. 1 genannte Mindestzahl von Schülerinnen und Schülern in einer Lerngruppe nicht erreicht, haben die Kirchen und Religionsgemeinschaften das Recht, auf ihre Kosten Religionsunterricht zu erteilen. Dafür sind ihnen auf Antrag von den Schulträgern die erforderlichen Räume unentgeltlich zu überlassen“ (ebd. Abs. 2). Da ein Religionsunterricht auch mit sechs oder sieben Kindern bzw. Jugendlichen umsetzbar wäre resp. ist, kann auch dieser stattfinden. Bemerkenswert ist allerdings, wie der Text deutlich macht, dass die Kirchen in einen solchen Fall selber die Kosten zu tragen haben. Unklar bleibt in diesem Zusammenhang aber, was mit Kosten genau gemeint ist. Betrifft dies nur die Gehälter der Lehrkräfte? Schließt dies auch Unterrichtsmaterialien wie Bibel, Kreide etc. mit ein? Zugegeben werden muss allerdings an dieser Stelle, dass die Limitierung auf mindestens acht Schülern zwar aus didaktischen Gründen festgelegt wurde, aber zugleich stellt sie eine

indirekte Einschränkung des Religionsunterrichts dar, der eine Annullierung des Religionsunterrichts zur Folge haben kann.
Abgesehen davon müssen wir noch auf den Artikel 141 des Grundgesetzes eingehen. Dort heißt es: „Artikel 7 Absatz 3 Satz 1 findet keine Anwendung in einem Lande, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand“ (GG, Artikel 141). Dieser Artikel trägt die Bezeichnung „Bremer Klausel“, weil in Bremen eine andere Regelung existierte, bevor das Grundgesetz verabschiedet wurde. Damit haben wir in Deutschland verfassungsrechtlich ohnehin zumindest ein Bundesland, in dem der Religionsunterricht nicht juristisch garantiert ist. Dies ist der Vollständigkeit wegen zu erwähnen, da somit Artikel 3 des Grundgesetzes nicht für jedes Bundesland angewendet werden kann.
Da wir bisher feststellen konnten, dass aus den juristischen Rahmenbedingungen, die den Religionsunterricht in Deutschland legitimieren, bereits latent die Probleme bzw. die Schwierigkeiten bei der Umsetzung eines Religionsunterrichts im Allgemeinen hervortreten können, setzen wir uns im Folgenden mit den Gegenargumenten auseinander.

Ordnung, Veränderung und Auflösung?
Alternativen und Spannungen – Der Religionsunterricht zwischen Interkonfessionalität, Interreligiosität und Delegitimierung

Neben dieser Feststellung, dass de jure ein Rechtsanspruch auf den Religionsunterricht besteht, gibt es auch Positionen, die ein anderes Licht auf die gesamte Situation werfen. Dabei kann man zwei grundlegende Auffassungen voneinander differenzieren. Zum einen stellt sich die Frage bzw. die Möglichkeit eines konfessionellen Religionsunterrichts hinsichtlich seiner Zukunftsfähigkeit. Zum anderen gibt es vor allem von atheistischer resp. religions- oder kirchenkritischer Seite Stimmen, die für eine vollständige Abschaffung des Religionsunterrichts in Deutschland zu plädieren. Dies mag insofern verwundern, weil das Grundgesetz, wie dargelegt worden ist, garantiert, dass ein Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen anzubieten ist. Jedoch gibt

es neben atheistisch oder religionskritisch motivierten Personen auch rein pragmatische Gründe, die eine Durchführung eines Religionsunterrichts bisweilen unnötig machen. Die Pragmatik steht in Zusammenhang mit dem immer größer werdenden Schwund an Christen in Deutschland. Somit werden wir im Folgenden drei Punkte genauer in den Blick nehmen, die zu einem Ende des Religionsunterrichts führen könnten: 1. Interkonfessionalität, 2. Interreligiosität sowie 3. Delegitimierung.

Ad 1. Interkonfessionalität: Der ein oder andere wird sich möglicherweise wundern, weshalb an dieser Stelle von Interkonfessionalität und nicht von Ökumene resp. ökumenischem Religionsunterricht die Rede ist. Dies hat den Grund, dass von Ökumene nicht unbedingt im Sinne des Grundgesetzes gesprochen wird. Schließlich muss der Religionsunterricht immer „[...] in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“ (GG Art. 7 Abs. 3) werden. Ökumenisch würde bedeuten, dass man einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht anbieten würde, was die Frage der kirchlichen Legitimität, die durch Vocatio auf der evangelischen und Missio Canonica auf katholischer Seite, betreffen würde. Daher spricht man dezidiert von einem interkonfessionellen Religionsunterricht, bei dem *bewusst* die Grenzen zwischen den Konfessionen aufgehoben werden (Lindner et al. 2007; Englert, in: Herder Korrespondenz, 2013).

Wenn sich nun dieses Modell durchsetzen sollte, dann würde der klassische Religionsunterricht, wie wir ihn etwa in den Formen des katholischen oder evangelischen Religionsunterrichtes kennen, aufgehoben werden. Das Ganze bringt aber zumindest drei Probleme mit sich. 1. Es ist zu klären, wie von Seiten der Kirchen her der Religionsunterricht erteilt werden soll. 2. Die Situation der Eltern bzw. der Kinder und Jugendlichen selber, wenn diese darauf bestehen, einen Religionsunterricht in ihrer eigenen Konfession haben zu wollen und daher auf einen interkonfessionellen Religionsunterricht bewusst verzichten möchten. 3. Mit Hinblick auf die Situation aller anderen Religionen in Deutschland, die sich zumeist mit einem Philosophie- oder aber Ethikunterrichts zufriedengeben mussten, stellt sich die Frage: Weshalb Christen nun einen interkonfessionellen Religionsunterricht erhalten sollten,

wenn alle anderen vorwiegend eine ähnliche Option nicht hatten. Zudem der Ethik- bzw. Philosophieunterricht auch aus Sicht der Lehrkräfte nicht unbedingt als besonders positiv verstanden wird, wenn es sich hierbei um einen reinen Ersatz zum Religionsunterricht handelt (Henke, in: Brünnig, 2021).

Ad 2. Interreligiosität: Die zweite Möglichkeit stellt ein interreligiöser Religionsunterricht dar, der eine tatsächliche Auflösung des klassischen Religionsunterrichts darstellen würde. Das bedeutet aber wiederum nicht nur eine Auflösung des Religionsunterrichts im klassischen Sinne. Denn es gäbe damit nicht mehr evangelischen und katholischen Religionsunterricht, sondern es wäre zu klären, ob man ersatzweise ein Fach wie Religionskunde einführt. Auch hier stellt sich die Frage, ob alle Beteiligten, also Schulen, Lehrkräfte, Kinder, Jugendliche, deren Eltern sowie die einzelnen Religionsgemeinschaften überhaupt damit einverstanden wären. Abgesehen davon müsste man ebenfalls die Situation von areligiösen oder atheistischen Schülern abklären. Wie sieht ihre Möglichkeit an der Teilnahme an einem solchem Unterricht aus oder bekommen sie eben einen separaten Unterricht? Zudem wäre, wie im Fall zuvor zu diskutieren, inwiefern ein Ersatzfach angeboten werden müsste. Im Fall des Philosophie- und Ethikunterrichts haben wir meist ein Ersatzfach für Religion.

Ad 3. Delegitimierung: Der letzte Punkt betrifft eine juristische Delegitimierung und damit Abschaffung des Religionsunterrichts in Deutschland. Dies wirkt auf den ersten Blick ziemlich merkwürdig und zugleich unmöglich, da der Religionsunterricht in Deutschland durch das Grundgesetz verbrieft ist. Anscheinend gibt es aber dennoch Wege, den Religionsunterricht rechtlich abzuschaffen.

In der Regel kommen Angriffe oder Kritik an dem Angebot des Religionsunterrichts aus dezidiert atheistischen Positionen heraus (vgl. Möller, 2017). Was eine nicht nur allgemeine Kritik angeht, sondern explizit formuliert wird und im Zusammenhang mit dem Religionsunterricht steht, geht häufig einher mit einer Kritik bis Ablehnung der Finanzierung der Kirchen in Deutschland (vgl. Merten, 2018). Dabei ist es wichtig zwei Dinge zu verstehen. Zum einen sind Religionslehrkräfte beim Staat angestellt und werden daher aus den

Steuermitteln von allen mitfinanziert. Eine Ausnahme bilden Schulen in kirchlicher Trägerschaft. In diesem Fall ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Kirchen diese Schulen und damit auch die Lehrkräfte nicht in Gänze, sondern in der Regel nur zu 15 Prozent finanzieren. Somit liegt auch hier die finanzielle Hauptlast beim Staat. In Hessen wurde diesbezüglich eine Gesetzesänderung vorgenommen, die die finanziellen Lasten umverteilt, wodurch die Kirchen nun 40 Prozent aller Kosten zu tragen haben. Diverse Schulen in kirchlicher Trägerschaft haben diesbezüglich eine Petition gestartet, an der sich über 13.000 Personen beteiligten, um diesen Vorgang rückgängig zu machen (vgl. https://www.change.org) Eine generelle Kritik richtet sich danach, dass in Deutschland, insbesondere in Bezug auf Schulen in kirchlicher Trägerschaft, der Großteil von allen mitfinanziert werden muss. In anderen Ländern Europas (Italien, Polen, Spanien, Portugal, Ungarn etc.) gilt dagegen das italienische Modell, wonach die Steuerzahler selber entscheiden können, ob sie einen bestimmten Teil ihrer Steuerschuld (zumeist 0,5 bis 1 Prozent) an die Kirchen zahlen oder nicht (Hartmann, in: Hartmann und Holtkamp, 2015, 135-149). In Bezug auf den Religionsunterricht in Ungarn gilt, dass zwar die Kirchen die Lehrkräfte bezahlen, aber die Möglichkeit haben, über das Finanzamt die Kosten zurückerstattet zu bekommen (ebd., 147).

Für die Situation in Deutschland führt Carsten Frerk ein sehr eindrückliches Beispiel an, das zeigt, inwiefern das Angebot eines Religionsunterrichts nicht selbstverständlich ist. „Mit welcher Entschiedenheit, um nicht zu sagen: Verbissenheit die Kirchen den Religionsunterricht als Pflichtfach verteidigen, das zeigte sich nicht nur historisch – wie etwa bei den Diskussionen um das Bayern-Konkordat von 1924 – sondern noch sehr gegenwärtig bei der Volksabstimmung Pro Reli im Bundesland Berlin 2008/2009 (Frerk, 2010, 145).“ Mit dieser Volksabstimmung war eine Aktion gemeint, in Berlin Religion als Pflichtfach an den Schulen zu etablieren. Wie dieses Vorhaben durchgeführt wurde, schildert Frerk: „Was jetzt allerdings auf Seiten der Kirchen alles passierte, das spottete jeder Idee von Demokratie und Fairness – von 'Nächstenliebe' ganz zu schweigen. Pastoren wurden unter Druck gesetzt, Maul-

körbe verhängt, disziplinarische Strafen angedroht, wenn man nicht dem offiziellen Kurs der Landekirche folgte. […] Es stimmten dennoch – oder vielleicht gerade deswegen – nur 14,1 Prozent der Stimmberechtigten für den Antrag von Pro Reli. Das reichte nicht und die Kirchen hatten noch nicht einmal die einfache Mehrheit der Abstimmenden für sich gewinnen können. Der Wahlkampf hatte zudem öffentlich verdeutlicht, dass die beiden Kirchen nur schlichte, um nicht zu sagen schnöde, politische Lobbyorganisationen sind“ (ebd., 146).

Was zeigt uns das Beispiel von Frerk? Es macht ganz einfach eine Sache deutlich. Obwohl der Religionsunterricht im Grundgesetz verankert ist, scheint es zumindest denkbar oder sogar möglich, dass man den Religionsunterricht in einzelnen Bundesländern auch abschaffen könnte. Es ist juristisch zu prüfen, ob man nicht durch eine Volksabstimmung den Religionsunterricht aus den Schulen drängen könnte. Dies könnte wie folgt aussehen. Man führt mit folgender Frage eine Volksabstimmung durch: Sollten alle Schulen im [Bundesland X] bekenntnisfreie Schulen sein? Wenn nun bei einer solchen Abstimmung in einem Bundesland eine Zweidrittelmehrheit sich dafür ausspräche, dann wären rechtlich gesehen, sämtliche Schulen bekenntnisfrei und wären nicht mehr dazu verpflichtet, einen Religionsunterricht anzubieten. Dabei muss darauf hingewiesen werden, dass es aus theologischer Sicht nicht wirklich ein Novum darstellen würde, das die vermeidliche juristische Sicherheit durchaus nicht immer gegeben ist (Mette in Feiter et al., 2013, 41; Porzelt, 2009, 145ff.). Wenn sich nun zusätzlich die einzelnen Bundesländer dazu erschließen würden, dass man die Finanzierung von Schulen in kirchlicher Trägerschaft stärker begrenzt bzw. völlig verkehrt (d.h. die Kirchen müssten 85 Prozent aller Kosten tragen und der Staat lediglich 15 Prozent), dann könnten sich die Kirchen auf Dauer keine Schulen mehr leisten. Damit wäre dann der Religionsunterricht in Deutschland oder zumindest in einigen Bundesländern faktisch abgeschafft.

Fazit

Wenn wir noch einmal die Ergebnisse zusammenfassen, dann können wir festhalten, dass die Berufung auf eine Pflicht zum Religionsunterricht zwar gesetzlich und sogar verfassungsrechtlich verbrieft ist. Allerdings gibt es mittlerweile gesellschaftliche Veränderungen, die eine Überlegung dahingehend notwendig machen, wie die Zukunft insbesondere des konfessionellen – damit ist vor allem der katholische sowie evangelische Religionsunterricht gemeint – aussehen könnte.

Dabei hat sich herauskristallisiert, dass es mehrere Alternativen gibt. Dazu gehören der interkonfessionelle Religionsunterricht und der interreligiöse Religionsunterricht, der möglicherweise in Form eines Faches wie Religionskunde realisiert werden könnte. Schließlich ist zu überlegen, ob nicht der Religionsunterricht in Gänze abgeschafft werden könnte. Jedoch muss an dieser Stelle zugleich in aller Deutlichkeit betont werden, dass hier ausschließlich eine theoretische sowie hypothetische Auseinandersetzung stattgefunden hat. Eine konkrete sachliche Diskussion müsste auf einer juristischen Fachebene erfolgen. Ein sehr großer Nachteil wäre der, dass der Staat keine Aufsichtsfunktion über die didaktische Vermittlung von religiösen Inhalten mehr hätte. Denn eine Katechese zur Vorbereitung der Erstkommunion oder der Firmung im Rahmen der katholischen Kirche vollzieht sich einzig und allein in den Kirchen selber und ist somit frei von einer Intervention des Staates. Somit stellt sich die Frage, ob der Staat ein Interesse daran hätte, seinen Einfluss sowie seine Kontrolle darüber ganz zu verlieren.

Die Diskussionen über Pro und Contra der juristischen Legitimität des Religionsunterrichts in Deutschland haben uns gezeigt, dass es keinesfalls sicher ist, ob auch in Zukunft der Religionsunterricht in seiner gegenwärtigen Form überhaupt erhalten werden kann. Schließlich erübrigt sich bisweilen heute schon (nicht an allen Schulen) qua zu geringer Schülerzahl aus einer oder sogar beiden großen Konfessionen ein solcher Unterricht. Daher können wir (als staatliche Gemeinschaft) auf die Frage (unserer Zeit), „*Willst du* (Staat*) mit mir* (Religionsvertreter) *glauben?“*, völlig ungewiss antworten: "*Vielleicht!*"

Theologie als Lehramtsstudium? Verortungen – Problematisierung – Perspektiven

Patrick Marek Śmigiel

Einleitung

Im Rahmen des Forschungsseminars wurde den Studenten der Raum gegeben, sich mit ihrer Studienwahl auseinanderzusetzen. Dies ist insofern nicht als trivial anzusehen, als dass an der Universität Kassel sowohl am Institut für evangelische als auch katholische Theologie, das Fach Theologie fast ausschließlich auf Lehramt studiert werden kann. Die einzige Ausnahme bilden diejenigen, die Theologie im Nebenfach studieren. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass dies nichts Besonderes darstellt, da mehrheitlich das Fach Theologie unabhängig, ob es sich dabei um katholische oder aber evangelische handelt, auf Lehramt studiert werden kann. Mit anderen Worten: Die Anzahl der Studiengänge und Student*innen, die sich für ein Studium der Volltheologie mit dem jeweiligen Zielen Pastoralreferent*in, Priester, Pfarrer*in bilden mittlerweile eine Ausnahme resp. stellen eine Marginalie dar. Bereits an dieser Stelle wird deutlich, dass die Theologie in Deutschland immer stärker zu einem reinen Lehramtsstudium werden könnte, das kaum noch Forschung betreibt, sondern lediglich dazu dient, Lehrkräfte für die Schulen auszubilden. Dies gilt es in diesem Essay zu diskutieren.

In diesem Essay wird ebenfalls eine kritisch reflektierte Auseinandersetzung mit der Theologie in Deutschland erfolgen. Dabei wird eine dezidiert wissenschaftsphilosophische Position eingenommen. Das bedeutet, dass versucht wird, einen externen Blick auf die Theologie zu werfen. An dieser Stelle kann berechtigterweise gefragt werden, wie dies erfolgen soll. Zunächst einmal ist zu klären, was es mit einer Wissenschaftsphilosophie resp. einer Wissenschaftstheorie der Theologie auf sich hat, um die Begrifflichkeiten, mit denen gearbeitet wird, deutlich zu machen. In einem zweiten Schritt wird dann die Theologie historisch im Rahmen der Geschichte der Theologie kurz rekon-

struiert. Danach wird die gegenwärtige Situation der Theologie in Deutschland analysiert, bewertet und kritisch reflektiert, um Chancen und Probleme der gegenwärtigen Theologie in Deutschland hervorzuheben. Die Arbeit wird dann damit abgeschlossen, dass versucht wird, einen Blick in die Zukunft der Theologie in Deutschland zu formulieren, indem der Versuch unternommen wird, aufgrund der gegenwärtigen Entwicklungen sowie Standpunkte eine Prognose zu wagen.

Wissenschaftstheorien der Theologie – Ein Überblick

Der Ursprung einer Wissenschaftsphilosophie resp. Wissenschaftstheorie der Theologie ist als Fundamentaltheologie und vor allem im Sinne einer Apologetik zu verstehen. Dieser Sachverhalt muss selbstverständlich exakter erläutert werden, dabei wird sich zunächst mit dem Begriff der Wissenschaftsphilosophie bzw. der Wissenschaftstheorie auseinandergesetzt.

Es ist zwar möglich, dass man die Begriffe Wissenschaftsphilosophie sowie Wissenschaftstheorie synonym verwendet, allerdings, um nicht zu sagen, dass es typisch philosophisch erscheint, kann man hierbei auch Unterschiede machen.

Für das Interesse dieses Beitrags hingegen ist es relevant, die Begriffe der Wissenschaftsphilosophie und Wissenschaftstheorie dahingehend zu bestimmen, dass der Bezug zur Theologie hervorgehoben wird. Der Einfachheit wegen wird ebenfalls so verfahren und beide Begriffe, der der Wissenschaftsphilosophie sowie der der Wissenschaftstheorie, werden synonym gebraucht (Carrier, 2011; Mühlhölzer, 2011).

Der Grund ist der, dass zwei der prominentesten Vertreter der Wissenschaftsphilosophie sich explizit gegen die Theologie gestellt haben und der Theologie sogar einen wissenschaftlichen Status absprachen. Es handelt sich dabei zum einen um Rudolf Carnap (1891 – 1970), einen Vertreter des Logischen Empirismus, sowie zum anderen um Hans Albert (*1921), einen Vertreter des Kritischen Rationalismus. Bemerkenswert ist, dass die Wissenschaftstheorie

ursprünglich gar nicht die Theologie resp. die Religion zum Untersuchungsgegenstand hatte, sondern sich ausschließlich auf den Bereich der Naturwissenschaften beschränkt hat.

Die ursprüngliche Bezeichnung stammt aus dem englischen Sprachraum und wurde eigentlich als philosophy of science bezeichnet, erst durch Stegmüller fand der Begriff Wissenschaftstheorie seinen Weg in den deutschen Sprachraum (Weber, in: Maasen, 2012, 230). Hierbei fällt allerdings selbst einem Laien auf dem Gebiet der Wissenschaftstheorie auf, dass philosophy of science und Wissenschaftstheorie nicht dasselbe meinen. Denn das Wort science umfasst in der englischen Sprache hauptsächlich die Naturwissenschaften. Zudem kann etwa die Mathematik, die einen Sonderstatus als Formal- und Strukturwissenschaft innehat, ebenfalls dazu gezählt werden. Das Wort Wissenschaftstheorie hingegen bietet die Möglichkeit, dass darunter alle anderen Studienfächer gemeint sein können. Daher wäre eigentlich die Übersetzung Philosophie der Naturwissenschaften die korrekte Übersetzung gewesen. Da man aber im angelsächsischen Sprach- und Kulturraum zwischen science sowie humanities/arts differenziert und beispielsweise im deutschen Sprach- und Kulturraum zwar Studienfächer in Fakultäten unterteilt, jedoch einen insgesamt weiter gefächerten Wissenschaftsbegriff an sich im Gegensatz zum angelsächsischen Raum vertritt, ist es möglich, im Deutschen sprachlich stärker zu unterscheiden und so den Begriff umfangreicher zu verwenden.

Kommen wir nach diesem Exkurs wieder zu Carnap und Albert zurück. Carnap vermerkt in seinem Vortrag ‚*Von Gott und Seele. Scheinfragen in Metaphysik und Theologie*' von 1929 polemisch sowie kritisch die Versuche der Theologie, Lösungen für metaphysische Fragestellungen zu finden, die keine zu sein scheinen (Carnap, 1929/2004). Carnap beginnt seinen Vortrag mit den Worten: „Die Menschen über Gott zu belehren, war ursprünglich ein Vorrecht der ‚höchsten' Wissenschaft, der *Theologie*. Diese aber hat immer mehr an wissenschaftlichem Ansehen eingebüßt. Die Zahl der Leute wird immer kleiner, die die Berufung auf Bibel und Offenbarung als besondere Erkenntnisquellen für eine wissenschaftlich zureichende Begründung halten. Man

könnte meinen, durch diese Entwicklung hätte auch der *Gottesbegriff* allmählich aus dem wissenschaftlichen Denken verschwinden müssen. Anstelle der Theologie behandelt eine andere vorgebliche Wissenschaft den Gottesbegriff, nämlich die *Metaphysik*, die Spitze der Philosophie, also die Spitze der Spitze der Wissenschaft“ (ebd., 49). Auf eine ausführliche Rekonstruktion von Carnaps Vortrag soll an dieser Stelle bewusst verzichtet werden. Es ist wichtig, hier die Relevanz seiner Kritik in den wesentlichsten Punkten resp. Argumenten greifbar zu machen. Daher ist es lohnend, sich noch den Schluss von Carnaps Vortrag vor Augen zu führen: „Zum Schluß sei das Ergebnis unserer Überlegungen noch einmal kurz zusammengefaßt. Wie stellt sich die moderne wissenschaftliche Philosophie zu den sogenannten ‚höheren' Begriffen der Metaphysik, z. B. zum Gottesbegriff? Sie verlangt eine Definition; das bedeutet: eine Zurückführung auf Beobachtbares“ (ebd., 62). Analysieren wir nun die essenziellen Argumente, die von Carnap geäußert wurden. Die Bezeichnung der Theologie als die höchste Wissenschaft gebraucht hier Carnap unmissverständlich polemisch und sarkastisch. Für Carnap ist eine Auseinandersetzung mit Begriffen wie Gott, Seele etc. völlig sinnlos, weil sie jeder Form einer Evidenz entbehrt. Denn die Tatsache, dass etwa die historisch-kritische Methode in der Theologie selber, aber auch die drei Kränkungen der Menschheit, also die kopernikanische Wende, die Evolutionstheorie sowie Freuds Feststellung, dass das Ich nicht Herr im eigenen Haus ist, hat mehr oder minder zu einer Kreditunfähigkeit der Theologie als Wissenschaft geführt, weshalb die Theologie besser außerhalb der Universität zu verorten sei. Die Bibel kann unmöglich wortwörtlich im Sinne etwa eines fundamentalistischen Verständnisses verstanden werden, wodurch sie an Überzeugungskraft eingebüßt hat. Für Carnap zählt allein eine Evidenz, wie sie in einem naturwissenschaftlichen Verständnis wie beispielsweise in der Physik oder in materialistischen Auffassungen zu fassen ist. Daher sind Kategorien wie Offenbarung, Seele, Jenseits etc. als sinnlos anzusehen (ebd., 62).

Der zweite Protagonist, der betrachtet werden soll, ist Hans Albert, der ebenfalls ein dezidierter Atheist ist, aber als Vertreter des kritischen Rationalismus zugleich den Auffassungen des Logischen Empirismus, wie etwa von Carnap

vertreten, skeptisch gegenübersteht. In seinem Hauptwerk *Traktat über kritische Vernunft* von 1968 bemängelt Albert: „Während im philosophischen Denken heute die Idee der kritischen Prüfung im Vordringen begriffen zu sein scheint und das Rechtfertigungsdenken in seinen gröberen Formen allenthalben diskreditiert ist, kann man gleichzeitig eine starke Toleranz beobachten, die Anwendung der kritischen Methode nach Möglichkeit auf gewisse Bereiche einzuschränken und in anderen Bereichen ältere Denkformen und Methoden aufrechtzuerhalten. […] So wird zum Beispiel nicht selten ein fundamentaler Unterschied zwischen Glaube und Wissen behauptet, von dem her solche methodischen Differenzierungen legitimiert werden könnten. Im Bereich des Wissens, vor allem in dem der Wissenschaft, scheint die Vernunft eine ganz andere Funktion zu haben als im Bereich des sogenannten Glaubens, der religiösen oder weltanschaulichen Überzeugungen“ (Albert, 1968/1991, 124). Für Albert besteht ein Widerspruch darin, dass Glaube und Wissen zwar in der Theologie versucht wird, zu vereinen, aber das Festhalten etwa an Dogmen etc. mache dies zunichte.

Jetzt kann man sich berechtigterweise die Frage stellen: Was hat das mit Theologie zu tun? Offensichtlich wird in diesem Zusammenhang, dass die beiden Positionen von Carnap und Albert eine Herausforderung für die Theologie darstellen. In diesem Zusammenhang sah sich die Theologie gezwungen zu reagieren, da bloß eine Philosophie der Theologie sowie Religionsphilosophie offenkundig nicht mehr ausreichten, um den Einwänden von wissenschaftsphilosophischer Seite argumentativ auf Augenhöhe zu begegnen. Daher ist es wenig verwunderlich, dass sich Wissenschaftsphilosophien resp. Wissenschaftstheorien der Theologie entwickelt haben. Dabei lassen sich grob zwei Typen einer Wissenschaftstheorie der Theologie differenzieren. Zum einen gibt es Wissenschaftstheorien, die die Kritik aufgreifen und dabei versuchen, mehr oder minder anhand der einzelnen Teilgebiete sowie Teildisziplinen der Theologie zu rechtfertigen, weshalb Theologie ein wissenschaftlicher Status zukommt. Zu nennen sind die frühen Ansätze von Sauter (1971; 1973), dann die von Pannenberg (1987), Peukert (1978/2009) sowie

aus jüngster Zeit die Modelle von Ohly (2017) und Grosse (2019). Zum anderen finden sich auch Wissenschaftstheorien der Theologie, die sich speziell mit einem Teilgebiet der Theologie auseinandersetzen, hierbei sind vor allem zwei Publikationen von Relevanz: Boschki und Gronover, die beide vor allem mit einer wissenschaftstheoretischen Reflexion der Religionspädagogik einen Sammelband zum gesamten Diskus beigetragen haben (Boschki, Gronover, 2008) sowie Klumbies, der eine Arbeit zur Geschichte der Theologie des Neuen Testaments vorgelegt hat (Klumbies, 2015). In diesem Zusammenhang ist auch Wolf zu nennen, der einen Band herausgegeben hat, der die historische Entwicklung der einzelnen theologischen Disziplinen aus katholischer Sicht von 1870 bis zum Beginn des Zweiten Vaticanums 1962 behandelt (Wolf, 1999).

Nun stellen sich mindestens zwei Fragen:

1. Wie ist es zu erklären, dass die Theologie, obwohl sie sich zur Wehr gesetzt hat, weiterhin mit massiven Verlusten hinsichtlich der Studentenzahlen etc. zu kämpfen hat?
2. Wieso setzten sich eigentlich Wissenschaftsphilosophen mit Theologie auseinander, wenn Wissenschaftsphilosophie doch eigentlich auf das Gebiet der Naturwissenschaften festgelegt wurde? Begonnen wird zunächst mit der Beantwortung der zweiten Frage, da diese sich ziemlich schnell beantworten lässt. Zum einen wurde bereits gezeigt, dass der Begriff Wissenschaftstheorie auf einen Vorschlag von Stegmüller zurückführt und dass man in Deutschland bisweilen einen weiter gefassten Begriff von Wissenschaft hat, als dies im angelsächsischen Raum der Fall ist. Zum anderen hat sich die Wissenschaftstheorie insgesamt fundamental gewandelt, so gibt es mittlerweile Modelle, die versuchen zu erklären, wie man etwa Thomas S. Kuhns (1922 – 1996) Konzept des Paradigmenwechsels auch für Geistes- und Kulturwissenschaften nutzbar machen kann (Poser, 2012, 150ff). Die erste Frage hingegen bedarf einer historischen Auseinandersetzung, die im folgenden Kapitel erfolgt.

Vergangenheit – Die Stellung der Theologie in der Geschichte der europäischen Universität

Wenden wir uns also der Frage nach der Stellung der Theologie in der Geschichte der europäischen Universitäten zu, um daraus nachvollziehen zu können, weshalb die Theologie einen solchen Wandel vollzogen hat. In der Regel wird der Beginn der europäischen Universität auf das Jahr 1088 datiert und die damit verbundene Gründung der Universität in Bologna. In Bezug auf die Studienfächer ist festzuhalten: „die interne Fächerhierarchie mit der Theologie an der Spitze blieb ebenfalls erhalten und die Universitäten blieben relativ klein“ (Hüther, Krücken, 2016, 22). Zunächst war es mehr oder minder ausschließlich möglich die Fächer Philosophie, Jura, Medizin sowie die höchste Wissenschaft, also Theologie, zu studieren. Doch mit der Ausdifferenzierung einzelner Methoden sowie Studienfächer verlor auch allmählich die Theologie ihre Position innerhalb des universitären Fächerkanons. Denn der Wandel etwa in Form von Ergänzung, Akzeptanz und der Abgang von Methoden ist im Grunde genommen nicht selten, sondern stellt den Regelfall in der Wissenschaft dar. Daher wurden rein logische Methoden, die seit Aristoteles Bestand hatten im Zuge der Renaissance sowie Frühen Neuzeit um mathematische Methoden ergänzt. Späterhin etwa ab dem 16. Jahrhundert und erst mit der Etablierung beispielsweise der klassischen Physik durch Newton bekam das Experiment, als valide wissenschaftliche Methode, seine Anerkennung (Carrier, 2011, S. 140). Somit ist es auch verständlich, dass etwa die Astrologie früher als fundierte Wissenschaft galt und im Lauf der Frühen Neuzeit zu einer Pseudowissenschaft degradierte (von Stuckrad, 2007, 265f.). Einer der wichtigsten Vertreter, der einen Übergang solcher Methoden sichtbar macht und damit als paradigmatisch angesehen werden kann, ist der deutsche Renaissancephilosoph Heinrich Cornelius Agrippa von Nettesheim (1486 – 1535), der in seinem gesamten Werk „Die magischen Hauptwerke“ sowohl relativ moderne wissenschaftliche Methoden nutzte als auch an Magie festhielt (von Nettesheim, hier 186f.). Ein weiteres sehr eindrückliches Beispiel sei an dieser Stelle kurz angeführt, und zwar der Zusammenhang von Theologie und Mathematik. Eine

Beziehung beider Fächer mag heute befremdlich wirken, jedoch ist das Denken von Nicolaus Cusanus (1401 – 1464) wesentlich davon geprägt wie in seiner De docta ignorantia (1440) deutlich wird. Weitere aktuelle Versuche einen solchen Zusammenhang herzustellen, machten Livio (2012) und Herrmann (2018).

Es war genau dieser Wandel und, wenn man so will, Fortschritt, der der Theologie zum Verhängnis werden sollte, denn damit waren wissenschaftliche Auseinandersetzungen determiniert, die die Theologie mehr oder minder an den Rand der akademischen Fächer drängten (Hüther, Krücken, 2015, 10). Die Ursache hierfür liegt schlichtweg darin, dass die Theologie als Speerspitze aller Wissenschaften im Mittelalter den Anspruch erhoben hatte, eine holistische Erklärung für alle Phänomene geben zu können. Dies lief auch so lange gut, bis das geozentrische durch ein heliozentrisches Weltbild (kopernikanische Wende) und die Schöpfungserzählung durch die Evolutionstheorie (Lamarck, aber vor allem Darwin) verdrängt worden ist.

Im Lauf der Säkularisierung im 19. Jahrhundert in Europa und auch anderen Teilen der Welt wurde der Versuch unternommen, die Theologie in Gänze aus der Universitätslandschaft zu drängen (Weber, 2002, 202f.). „Eine Ausnahme bildet der deutschsprachige Raum. Hier setzte sich seit der Umbruch- und Reformzeit nach 1800 nicht so sehr der liberal-säkulare als der paritätische Staat durch. So entstanden 1811 und 1818 an den Universitäten Breslau und Bonn zwei Theologische Fakultäten, je eine katholische und eine protestantische […]“ (ebd., 205). An dieser Stelle ist es erwähnenswert, dass das Studienfach katholische Theologie ausschließlich in Deutschland an öffentlichen Hochschulen studiert werden kann, an allen anderen Orten ist dies nur an kirchlichen Hochschulen möglich, daher hat hierzu noch Papst Johannes Paul II. (1920 – 2005) spezielle Reglungen erlassen (Johannes Paul II., 1979, online).

Soweit eine kurze Rekonstruktion der historischen Entwicklung der Theologie und des Gangs ihres Verfalls. Mit Beginn des 20. Jahrhunderts und vor allem

die Zeit nach 1945 bewegen wir uns hin zur gegenwärtigen Situation der Theologie an den Universitäten. An dieser Stelle sei erwähnt, dass wir dabei unseren Fokus auf den deutschsprachigen Raum legen.

Gegenwart – Problematisierungen

Wie gestaltet sich die Situation der Theologie in Deutschland in der Gegenwart? Diese bisweilen marginal wirkende Stellung der Theologie in Deutschland, die man anhand von rückläufigen Studentenzahlen festmachen kann, ist kein Phänomen, welches einzig und allein die Theologie betrifft. So macht Klumbies zum Beispiel deutlich, dass die Wissenschaften sehr stark von der Idee des Fortschritts geprägt gewesen sind (Klumbies, 2015, 22). Jedoch gestaltet sich das wissenschaftliche Geschäft oftmals völlig anders, so formuliert es pointiert der polnisch-jüdische Arzt und Erkenntnistheoretiker Ludwik Fleck (1896 – 1961): Wissenschaft/Erkenntnis „[…] war nicht konsequentes Segeln in beabsichtigter Richtung, sondern eine Irrfahrt mit beständigem Richtungswechsel; [...]“ (Fleck, 1935/2012, 91). Fleck will damit deutlich machen, dass das Bestreben der Wissenschaft nicht notwendigerweise in einem Fortschritt enden muss, sondern in alle Richtungen, mit ungewissem Ausgang führen kann. Abgesehen davon hat insbesondere der Zweite Weltkrieg gezeigt, inwiefern Wissenschaft zu einem Vorankommen beitragen kann, das aber keineswegs positiv zu verstehen ist. Dies hat mitunter dazu geführt, dass etwa Hans Jonas (1903 – 1993) wesentliche Beiträge zu einer Wissenschaftsethik entwickeln konnte (Jonas, 1979/2003).

Abgesehen davon haben Gibbons und Kollegen mit ihrer Studie darlegen können, dass es im Lauf des 20. Jahrhunderts zu einer Verlagerung der Absolventenzahlen weltweit von traditionellen Fächern wie Philosophie und Theologie hin zu anwendungsbezogenen Fächern, etwa den Ingenieurwissenschaften kam (Gibbons et al., 1994). Den Zusammenhang zwischen stärker anwendungsbezogenen Studienfächern und der gesellschaftlichen Ebene, die die Studie untermauerte, zeigt die Arbeit von Nowotny und Kollegen (Nowotny et al., 2004). Aus dieser Sicht ist es nicht verwunderlich, dass

die Theologie in Deutschland zuweilen stark an den Rand der Universitätslandschaft gedrängt wurde. Es ist aber erstaunlich, dass sich der WR mit der Zukunft der Theologie in Deutschland explizit auseinandergesetzt hat (Wissenschaftsrat, 2010), obgleich viele Studienfächer wie Baltistik, Ägyptologie, Keltologie etc. ebenfalls zu den kleinen Fächern resp. Orchideenfächern an den deutschen Universitäten zählen.

Die Theologie in Deutschland ist also an den Rand der Universitäten gedrängt worden. Dies dürfte neben den bisher erwähnten Schwierigkeiten auch daran liegen, dass die Mehrheit aller Studierenden sowohl auf evangelischer als auch auf katholischer Seite überwiegend nur in Lehramtsstudiengängen immatrikuliert sind. Eine Universität hat immer zwei Funktionen: 1. Lehre und 2. Forschung. In der Person der Professor*innen werden beide Aufgaben miteinander vereint. Wenn nun die Theologie vor allem auf die Lehre und weniger auf die Forschung setzt, dann liegt ein Ungleichgewicht vor und sobald die Nachfrage an Religionslehrkräften stark rückgängig ist, dann könnte dies zum unvermeidlichen Ende der Theologie in Deutschland führen, da man kein Personal mehr hätte, dass das Fach unterrichten kann (Krieger, 2017).

Zukunft – Chancen und Risiken

Wie könnte die Zukunft der Theologie in Deutschland aussehen? Diese Frage kann man zwar nicht mit einer 100-prozentigen Genauigkeit beantworten, jedoch ist es möglich, Optionen zu diskutieren. Dabei werde ich mich unter anderen auch auf die Position von Klumbies aus diesem Werk beziehen (siehe Einleitung dieses Buches).

Klumbies hebt hervor, dass das Volltheologiestudium und das theologische Lehramtsstudium völlig gleichwertig sind. Ein besonderes Gewicht legt Klumbies darauf, dass das Theologiestudium auf Lehramt sich dadurch auszeichnen würde, dass eine interdisziplinäre Ausbildung möglich ist. Dies liegt daran, dass Lehramtsstudiengänge neben dem Theologiestudium auch die Inhalte mindestens einer weiteren Fachdisziplin aus allen möglichen Fächern

vorweisen sowie eine pädagogisch-didaktische Bildung bekommen. In Anbetracht der hier dargelegten Ergebnisse steht diese Auffassung fast für ein Ideal. Denn zum einen muss man auch erwähnen, dass zumindest aus der Sicht der katholischen Theologie das Lehramtsstudium kein vollwertiges Studium in Sinne eines kanonischen Studiengangs darstellt. Abgesehen davon darf man nicht außer Acht lassen, dass in den alten Magisterstudiengängen etwa Philosophie, Soziologie etc. ebenfalls die Pflicht bestand, entweder mit zwei Hauptfächern zu studieren oder aber mit einem Hauptfach und zwei Nebenfächern. Die Wahl eines Nebenfaches sowie die Pflicht, Schlüsselkompetenzen zu erwerben, wurden in den Bachelor- und Masterstudiengängen beibehalten, wodurch den Studierenden somit auf diesem Weg ebenfalls eine sehr umfangreiche Bildung gewährleistet wird. Daher kann man auch erwidern, dass ein Lehramtsstudium zwar die Möglichkeit bietet, mehrere Fächer zu studieren, jedoch muss man fragen, ob dies nicht eine Halbbildung provoziert anstatt einer vollumfänglichen Bildung in einem Studienfach.

Allerdings muss man Klumbies an dieser Stelle abgewinnen, dass er dahingehend richtig liegt, wenn dies für die evangelischen Vollstudiengänge Theologie zutrifft, da die Position, die hier vorgestellt wurde, insbesondere die katholische Seite in den Blick nimmt und insofern Klumbies aus der evangelischen Perspektive seine Argumente darlegt.

Aus den hier dargelegten Sachverhalten ergeben sich mindestens zwei mögliche Optionen: 1. Wie Klumbies es formuliert hat, es gibt neue Chancen für die Theologie, sich innerhalb des Fächerkanons an den Universitäten zu etablieren. 2. Darin besteht ein Risiko, und zwar dahingehend, dass das Studienfach wie von mir dargelegt aus der Universitätslandschaft in Deutschland verschwindet.

Die Frage, ob es noch in 20 bis 30 Jahren möglich sein wird, die Fächer evangelische und/oder katholische Theologie in Deutschland studieren zu können, zeigt erst die Zukunft. Wir können aber zusammenfassend sagen, dass nichts einer Statik unterliegt, sondern stets einer Veränderung unterliegt gemäß dem Motto: *Tempora mutantur.*

AT meets 2022:
Warum das Alte Testament nicht nur alt ist

Luana Bauchspieß

Der schulische Religionsunterricht und die Zweifel an Gott

„Warum studieren Sie eigentlich noch Religion? Das [Fach] wird doch sowieso bald abgeschafft und wird nicht mehr gebraucht.“ Mit dieser Aussage wurde ich Anfang 2020 innerhalb eines Praktikums von einem Schüler, Max (der Name wurde anonymisiert), im zehnten Schuljahr konfrontiert. Damals ließ sie mich aufhorchen, weil Themen wie Glauben und Religion spätestens seit meinem eigenen Theologiestudium in ihrer Kausalität nahezu eine Selbstverständlichkeit für mich darstellen. Max hingegen trennte offenbar gleichermaßen selbstverständlich theistische Religion, die er mit schulischem Unterricht gleichsetzte, von einem anthropozentrischen Glaubensbegriff, der anderen Menschen, der Naturwissenschaft oder sich selbst glaubt, ohne diese Interpretation als mit einem Gott, in diesem Fall dem christlich-monotheistischen Gott, kompatibel zu verstehen.

Das aus der Konversation vorläufig resultierende Paradoxon regte Reflexionsmotivation und Neugier bei mir an, den alltäglich verschlissenen Gedanken der Selbstverständlichkeit im Rahmen des Forschungskolloquiums von Prof. Dr. Paul-Gerhard Klumbies im Wintersemester 2021/2022 sowohl aus einer atheistischen Sichtweise der Naturwissenschaft als auch mit einer theistischen Konzeption der Theologie annähernd zu verfolgen. Ausschlaggebend für die Entscheidung zur dualen Betrachtung waren überdies meine Beobachtungen als Tutorin der Systematischen Theologie an Personen, die ebenfalls Theologie auf Lehramt studieren. Unsicherheit zur Behandlung von Theologie und Naturwissenschaft trat bei ihnen in den vergangenen vier Semestern nicht selten insbesondere dann auf, wenn das Alte Testament als Kontext methodisch und inhaltlich befragt wurde. Vor allem die Herausforderung einer adäquaten Einbindung in den schulischen Unterricht, der signifi-

kant durch naturwissenschaftliche Voraussetzungen geprägt ist, irritierte teilweise, weil derzeitig bedeutsame Nähe zu alttestamentlichem Gehalt kaum gegeben zu sein scheint. Daher liegt das hauptsächliche Erkenntnisinteresse dieser Arbeit darin, den interimistischen Widerspruch zwischen Theologie und Naturwissenschaft exemplarisch mit einer modernen Annäherung an das Alte Testament im Blick auf schulische Realität zu kombinieren.

Ausgehend von Dialogansätzen, die aus dem Diskurs zwischen Naturwissenschaft und Theologie herausgegriffen werden, soll in einem ersten Teil anhand von Auszügen der alttestamentlichen Erzählung der Brüder Jakob und Esau (Kontext: Gen 25,19-34; Gen 27,1-46) eine Herleitung der Grundproblematik stattfinden. Ergänzt wird diese Auseinandersetzung um einen Exkurs in die Kunstgeschichte, indem eine kurze schuldidaktische Deutung von Govert Flincks Gemälde *Isaak segnet Jakob* (1639) vorgenommen wird. Primär soll der künstlerische Unterbau einer möglichst kohärenten Verknüpfung der beginnenden Diskussion zwischen Theologie und Naturwissenschaft und dem anschließenden Part zur Relevanz des Alten Testaments in der Theologie als Lehramtsstudium aus studentischer Perspektive dienen.

Als gegenwartsnahe Kommunikationsvermittlerin wird die Systematische Theologie mit ihrer Methodik und ihren Denkverfahren zurate gezogen, da exegetische Komplexe wie Schöpfung, Theodizee, Gemeinschaft und Nächstenliebe sowie Sünde und Gnade definitiv einen systematisch-theologischen Horizont aufweisen, der zur schulischen Konkretion fruchtbar gemacht werden kann. Versuchsweise soll ein solcher Konnex im Verlauf der vorliegenden Arbeit formuliert werden, jedoch gänzlich ohne Anspruch auf argumentative Vollständigkeit oder fachlich exhaustive Fokussierung. Ziel der Untersuchung ist eine interdisziplinäre, facettenreiche, schlaglichtartige und damit notwendigerweise knappe Beleuchtung einer (durchaus) möglichen und zeitgenössisch beispielsweise von Matthias Haudel postulierten Dialogfähigkeit zwischen Naturwissenschaft und Theologie, um ausgewählte alttestamentliche Gegenstände, die unter anderem mit Karl Barth, Hans Jonas, Irmtraud Fischer oder Martin Luther einem systematisch-theologischen Zugang unterzogen werden sollen, lebensnah und für unser Heute relevant vorzustellen.

Naturwissenschaftsvertrauen und religiöse Distanzierung

Hinsichtlich der bis in unsere Gegenwart währenden Aktualität des Alten Testaments wird nachfolgend eine seit Jahrhunderten geführte Basisdiskussion zwischen Theologie und Naturwissenschaft thematisiert, aus der beispielhaft zwei spezifische Aspekte verhandelt werden sollen (vgl. Haudel, 2021, 15).
Zum einen wird die Herangehensweise, Gott gewissermaßen lediglich als zweckbegründete Chiffre der Menschheit zur Erklärung der Welt in den Raum zu stellen, als ein Wesen, das niemand konkret benennen und füllen könne, ihren Platz finden. Zum anderen drängt sich der menschlich oft fundamentale Zweifel an Gottes Existenz, Allmacht und Wirken auf, weil Gott nie persönlich zu Gesicht bekommen werde und letztlich kein Beweis aufgeführt werden könne, der belegen würde, dass Gott existiere und wo er wirke, falls er es täte (vgl. Haudel, 2021, 81-83). Beide Aussagen sind für die theologische Forschung keineswegs Neuheiten und sollen nun kurz diskursiv eingeordnet sowie mit der Brüdergeschichte von Jakob und Esau (Gen 25,19-34; Gen 27,1-46) in Bezug gesetzt werden.

Fakten oder Glauben: ein Dialog ohne *oder*

In Ansätzen zeigen Auffassungen, die Gott als nahezu leeres Konstrukt des Menschen vertreten oder seine Existenz aufgrund mutmaßlich fehlender Beweise ablehnen, anschaulich, welche Form von Vorurteilen nach wie vor sowohl seitens der Naturwissenschaft als auch seitens der Theologie im gesellschaftlichen und vereinzelt auch im fachwissenschaftlichen (zum Teil etabliert-radikalen) Umlauf sind.
Ungefähr zur Zeit der Aufklärung um das Jahr 1750 erfährt die menschliche Wissenschaft, die seit jeher ganzheitliche Wirklichkeitserkenntnis zur angestrebten Absicht erklärt (vgl. Klumbies, 2015, 17), einen existenziellen Umbruch. Der Begriff Aufklärung ist mit Vorsicht zu verstehen. Der Germanist Stefan Greif gibt zu bedenken, dass »Aufklärung« als literarische Epoche nicht enggeschnitten mit Immanuel Kants Antwort auf die Frage, was Aufklärung überhaupt sei, angenommen werden sollte. Kant pointiert in

seinem 1784 publizierten Aufsatz *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?* Aufklärung als „Ausgang des Menschen aus selbstverschuldeter Unmündigkeit“, beachte dabei allerdings nicht, welch scharfes Problem er damit strittig simplifiziert: Die Bedeutung der Religion, die derart aufgefasst die bislang währende Unmündigkeit des Menschen zu verantworten hätte (vgl. auch *sacrificium intellectus*; vgl. Greif, 2013, 9).

Nachdem das traditionelle Gottesverständnis, das Gott als den gütigen, liebenden Schöpfer des Kosmos bestimmt (vgl. Gen 1-2; Ps 104), mit Gottfried Wilhelm Leibniz‘ Ausführungen zur hochbrisanten Theodizeefrage in seinen *Essais de Théodizée* (1710) vehement in Frage gestellt wird, braucht es einen Ausweg aus dem Dilemma der menschlichen Gottesanklage und -verurteilung. An einen gütigen, allmächtigen und liebenden Gott zu glauben, obwohl Leiden und Sterben im geschöpflichen Leben konsequent Bestand haben, will und kann letztlich nicht akzeptiert werden. So wird Gott in der Folge vollumfänglich diskreditiert, indem er grundsätzlich vom Menschen negiert, und der Mensch selbst als Zentrum aller Existenz konstruiert wird (vgl. ebd.). Mithilfe der Philosophie und Geschichte wird nun versucht, die allumfassende Verantwortung, die Gott entsprechend abgesprochen wird, am und für den Menschen zu legitimieren. Dabei kristallisiert sich jedoch ein weitreichendes anderes Problem heraus: Wenn der Mensch, sein Denken und sein Verhalten an die Stelle Gottes rücken und Gottes Existenz verneint wird (vgl. Haudel, 2021, 65), entfällt zwangsläufig (auch) die bisher mögliche Gewissheit göttlicher Gnade (vgl. Klumbies, 2015, 18). Der Mensch, der *durch sich selbst* im Zentrum des Kosmos steht, lädt sich also auch die Last einer womöglich untragbaren schöpferischen – eben göttlichen – Verantwortung auf.

Interessanterweise könnte im Anschluss daran die These formuliert werden, dass in der Gegenwart ähnliche Züge solch menschlicher Selbstüberhöhung und -priorisierung erkannt werden können. Allerdings nicht mit der Geschichtsphilosophie als „Ausdruck einer Fluchtbewegung“ (a.a.O.) vor der immensen, ursprünglich göttlichen Verantwortung, sondern mit dem Gesicht der Naturwissenschaft. Der Münsterer Theologe Matthias Haudel bezieht jüngst in seinem 2021 publizierten Werk *Theologie und Naturwissenschaft. Zur*

Überwindung von Vorurteilen und zu ganzheitlicher Wirklichkeitserkenntnis
Stellung zur Notwendigkeit einer beidseitig umsichtigen, selbstkritischen Erwägung dieser längst bekannten Krux zwischen den Disziplinen Theologie und Naturwissenschaft.

Matthias Haudel wie auch Johannes Fischer erläutern in ihren Ausführungen einen Trugschluss einer Betrachtungsweise der Fächer, der im vergangenen 20. und laufenden 21. Jahrhundert starke Vertretung erfahren hat (vgl. Fischer, 1994, 492). Die einzelnen Fächer der Naturwissenschaft galten lange – und tun es im Volksmund zum Teil immer noch – als sogenannte Faktenwissenschaften, die sich mit „realen Abbildungen der Wirklichkeit“ (Haudel, 2021, 228) beschäftigen, während die Theologie defizitär als sogenannte spekulative Wissenschaft subsumiert wurde, die nicht auf Fakten zurückzuführen sei, sondern lediglich subjektiv-spirituelle Empfindungen umfasse (Haudel, 2021, 15-16).

An diesem Punkt ist nach Haudel auch eine elementare Ungenauigkeit zwischen den fachwissenschaftlichen Bereichen, selbst zu markieren. Denn weder die Naturwissenschaften noch die Theologie schaffen es seiner Annahme zufolge in Singularität, ganzheitliche Wirklichkeitserkenntnis, die wie zuvor erwähnt das fundamentale Ziel menschlicher Forschung erschließt (vgl. Klumbies, 2015, 17), zu erlangen. Überhaupt sei eine Annäherung an jene Ganzheit nur möglich, wenn beide Ebenen dialogisch miteinander auf Augenhöhe kommunizieren, ohne die jeweils andere Wissenschaft als unterlegen anzusehen, betonen unter anderem John C. Polkinghorne (vgl. Polkinghorne nach Haudel, 2021, 397), Wolfhart Pannenberg (vgl. Pannenberg, 2015, 77-78) oder Tom Kleffmann (vgl. Kleffmann, 2021, 97). Polkinghorne, mathematischer Physiker und anglikanischer Theologe, rekurriert wie Pannenberg in seiner Dialogvariante auf Ian G. Barbours Vierebenen-Modell der Theologie und Naturwissenschaft, das dieser zur Vermittlung im Disput für eine pluralistischere Sicht im sogenannten *Kritischen Realismus* entwickelt. Das Vierebenen-Modell von Barbour umfasst die Kategorien Konflikt, Unabhängigkeit, Dialog und Integration. Archetypisch nennt er für den Ansatz *Konflikt* atheistischen Materialismus und

kreationistischen Fundamentalismus als abzulehnende Extrema. Konträr dazu steht seine Theorie der *Unabhängigkeit*, in der Naturwissenschaft und Theologie dermaßen unterschiedliche Methoden und Zwecke verfolgen, dass sie zwar konfliktlos nebeneinanderstehen, jedoch damit ebenso dialogunfähig koexistieren. Austauschbereit modelliert Barbour die Fachbereiche Theologie und Naturwissenschaft mit der Variante des *Dialogs*, in der sich beide Wissenschaften auf ihre Schnittmengen in Methodologie und Axiomatik besinnen. Dabei scheint er sich allerdings tendenziell vornehmlich auf Horizonterweiterung für die Naturwissenschaften zu konzentrieren, sodass diese Typologie eher als Monolog anmutet (vgl. Barbour, 2010, 28).

Polkinghorne erkennt in Barbours Typologien *Dialog* und *Integration* eine implizit vorgetragene, analoge Überlegenheitsstruktur seitens der Naturwissenschaft über die Theologie (vgl. Barbour, 2010, 28), die er ausdrücklich kritisiert (vgl. Haudel, 2021, 393). Beide Modellebenen ließen die Theologie im Vergleich mit der Naturwissenschaft defizitär in Erscheinung treten; ein Umstand, dem er mit seiner Remodellierung von Barbours Ansätzen und Weiterentwicklung des Kritischen Realismus Einhalt zu gebieten versucht (vgl. Polkinghorne, 2000, 36). Dazu stellt Polkinghorne die Modelle *Konsonanz* und *Assimilation* vor, die Barbours *Dialog* und *Integration* ersetzen sollen.

Ähnlich wie Wolfhart Pannenberg (vgl. Pannenberg, 2015, 90), allerdings weniger theologisch-philosophisch konkret (vgl. Polkinghorne, 2000, 107), versteht er, so interpretiert ihn unter anderem Matthias Haudel (vgl. Haudel, 2021, 399), die Zugänge und den Gegenstand von Naturwissenschaften und Theologie als bemerkenswert verschieden, da „unterschiedliche Zugänge zur vielschichtigen Wirklichkeit“ (ebd., 397) auf divergenten Erfahrungsebenen des Menschen vonstattengingen, die einer Konsonanz bedürften. Das eingangs erwähnte Vorurteil, als naturwissenschaftlich aufgeklärter Mensch sei es nahezu unmöglich, *noch* an Gott zu glauben, kann damit unter Polkinghorne, Pannenberg, Haudel und vielen mehr in der Gegenwart als überholt angesehen werden. Denn die Arbeit und Wissenschaft der Theologie untersucht einen anderen Gegenstand als die Naturwissenschaften und bedient

sich darum auch anderer Methoden. Jene Methoden gehen gegenstandsbezogen von einer anderen Axiomatik als naturwissenschaftliche Methoden aus, sie denken geisteswissenschaftlich und argumentieren in einem Gottverhältnis, das aus reflektierender Distanz verhandelt wird (vgl. Kleffmann, 2013, 5).

Ulrich H. J. Körtner beschreibt die Tätigkeit der Theologie in seiner Dogmatik als Erforschung der Frage nach dem Warum des Kosmos, nach dem Grund und Sinn seiner Existenz. Theologisch werde von einer göttlichen Teleologie ausgegangen, also einer Existenz aus einem Grund und mit einem Ziel, die „eine[m] zwecksetzenden Willen unterstellt“ (Körtner, 2020, 230) sei. Dieser Grund und dieses Ziel liegen in Gottes Intention selbst (vgl. ebd., 320). Hingegen untersuche die Naturwissenschaft nicht unter der Prämisse, dass Gott existiert und dieser der Welt einen Sinn gibt, sondern forsche fokussiert auf einer erklärenden, teleonomischen (zielgerichteten, aber nicht mit einem intentionalen Horizont verbundenen) Ebene (vgl. ebd., 321). An dieser Stelle wird erneut die unterschiedliche Axiomatik der Wissenschaften erkennbar. Für Körtner ist es konstitutiv, dass die Naturwissenschaften jegliche zweckgerichtete Prozesse untersuchen und untersuchen können, die different zur Theologie das Wie des Kosmos mit der Vernunft im Bereich der menschlichen Erfahrung umfassen, darüber hinaus aber keinen teleologischen Hintergrund registrieren. Invers kann die Theologie aufgrund ihres Gegenstandes und ihrer Methodik einen Ansatz für einen teleologischen Grund hinter dem Bereich der menschlichen Erfahrung liefern, ist allerdings nicht dazu ausgelegt, diesen Grund bzw. das Objekt, auf das sich dieser Grund bezieht (der Kosmos als Objekt des Subjekts *Gott*), naturwissenschaftlich-empirisch zu erklären (vgl. Autretsch, 2009, 67). Ihre Aufgabe ist es, den Grund wahrzunehmen und potenziell zu verstehen (vgl. Körtner, 2020, 321).

Unter dem derart vorgeschlagenen Anspruch auf Ebenbürtigkeit zwischen Erklären und Verstehen vergleicht der römisch-katholische Theologe Hans Küng in übereinstimmender Weise die fachstrukturelle Substanz theologischer und naturwissenschaftlicher Arbeit (vgl. Küng, 2018, 158).

Ähnlich wie in der Naturwissenschaft ist auch in der Theologie meist das Bewusstsein einer wachsenden Krise die Ausgangslage dafür, dass es zu einem einschneidenden Wandel in bestimmten bisher geltenden Grundannahmen und schließlich zum Durchbruch eines neuen Deutungsmodells oder Paradigmas kommt: Wo die vorhandenen Regeln und Methoden versagen, leiten sie zur Suche nach neuen an. (Küng, 2018,154).
Ersichtlich wird vor allem eine einende Hauptbedingung für Fortschritt, die er beiden Wissenschaften attestiert: das Versagen von „vorhandenen Regeln und Methoden“ (a.a.O.). Programmatisch könnte mit dem Zitat Küngs dafür argumentiert werden, dass eine allein hermeneutische Herangehensweise an eine aktuelle Bestimmung des Verhältnisses von Glauben und Naturwissenschaft nicht ausreicht, um Glauben und Theologie heutzutage diskursfähig ernst zu nehmen. Deshalb soll nach dieser eher hermeneutischen Problemherleitung und systematischen Diskussion nun exemplarisch an einigen thematisch ausgewählten alttestamentlichen Texten gezeigt werden, welche Aspekte unter anderem am Alten Testament für Studierende der Theologie als Lehramtsfach konkret interessant sein könnten, obwohl viele Schüler*innen mit einer starken naturwissenschaftlich geprägten Weltanschauung diesen Ansatz zunächst als nicht kompatibel ansehen.

Naturwissenschaft und Theologie im Rollenspiel mit Jakob und Esau (Gen 27) unter Berücksichtigung von Govert Flincks Gemälde Isaak segnet Jakob (1639)

Im Anschluss an Hans Küngs vorhergegangenes Zitat zum Entwicklungspotenzial zwischen Naturwissenschaft und Theologie wird nachfolgend das Gemälde *Isaak segnet Jakob* (1639) von Govert Flinck zur alttestamentlichen Erzählung von Jakob und Esau zurate gezogen, um genau diese Thematik beispielhaft bibelbezogen zu betrachten. Hierbei steht gerade keine Abwägung zwischen forschenden Vertreter*innen der beiden Fachbereiche im Vor-

dergrund, die exegetischen Anspruch erhebt, sondern eine reduzierte, kreative Annäherung an das Alte Testament, die einen interessanten Aufschlag für Studierende im Lehramt bieten könnte.

Jene Annährung besteht in der Idee, mit den Fächern Theologie und Naturwissenschaft eine abstrakte Form eines Rollenspiels mit den Brüdern Jakob und Esau theoretisch durchzuführen. Für dieses Gedankenexperiment nimmt die Naturwissenschaft – um genau zu sein, das zuvor erläuterte, offenbar unbesorgte Naturwissenschaftsvertrauen vieler Menschen, das häufig im Alltag beobachtbar ist – die Position Jakobs ein (vgl. Haudel, 2021, 22). Esau verkörpert indes die Theologie. Zunächst mag dieser Ausgangspunkt sicherlich unkonventionell erscheinen, jedoch könnte sich mit der partiellen Dekonstruktion von exegetischen Konventionen insbesondere für den (schul-)didaktischen Kontext eine bedenkenswerte Chance zum Wecken von Interesse bei Schüler*innen und zum Abbau von Hemmungen bei Student*innen gegenüber des Alten Testaments kreieren lassen. Inspiriert ist die Idee durch Thomas Manns biblische Roman-Tetralogie *Joseph und seine Brüder*, an der er bis zur Publikation des letzten Bandes 1943 insgesamt 17 Jahre arbeitete (vgl. Blödorn/Marx, 2015, 42-43). Protagonist ist wie im alttestamentlichen Ausgangstext vornehmlich Joseph (vgl. Gen 37), der älteste und beliebteste Sohn Jakobs (vgl. Gen 37,4). Obwohl Jakob (mit Esau) nicht als Kern des Haupthandlungsstranges fungiert und alle vier Bände keine wissenschaftliche Exegese beabsichtigen, sondern eine belletristische Verarbeitung offerieren, bildet die Brüdergeschichte von Jakob und Esau eine immer wiederkehrende Basis, die Mann vielseitig recherchiert und entsprechend umfangreich literarisch eigenwillig präsentiert (vgl. ebd. 44-45). Durch die Lektüre entstand der Gedanke, die Theologie mit der Rolle Esaus und die Naturwissenschaft mit der Rolle Jakobs identifiziert zu porträtieren. Der Inhalt von Gen 27 wird dazu im weiteren Verlauf vorausgesetzt.

Wird auf dieser belletristischen Grundlage das Gemälde *Isaak segnet Jakob* von Govert Flinck betrachtet, lässt sich erkennen, dass die Szene, die dargestellt wird, höchstwahrscheinlich die väterliche Segnung Jakobs durch Isaak unter der List seiner Mutter Rebekka ist, die Jakob fälschlicherweise zum

Erstgeborenen legitimiert (vgl. Gen 27,1-40). Eine spannende Überlegung zwischen Theologie und Naturwissenschaft könnte in Anlehnung an den Hinterhalt, der sowohl biblisch als auch malerisch präsentiert wird, sein, ob und inwiefern das Naturwissenschaftsvertrauen, das vor allem bei Kindern und Jugendlichen religionspädagogisch als Einbruchsstelle des Glaubens gilt (vgl. Freudenberger-Lötz, 2011, 129-130), die Theologie ähnlich wie Jakob Esau verkehrt. Das heißt, dass nicht die Naturwissenschaft als eigenständige Wissenschaft, wie sie zuvor beispielsweise von Matthias Haudel systematisch eingeordnet wurde, die Theologie verkennt, sondern vielmehr der menschliche Drang, sich von Glauben und Theologie zu lösen, weil Glauben außerhalb der akademischen Theologie oftmals keineswegs als Vertrauen verstanden wird (vgl. Härle, 2011, 52), sondern Religiosität häufig schnell als irrationales, verblendetes Trostpflaster degradiert wird (vgl. Haudel, 2021, 320). Die Frage, die gesellschaftlich somit für die Theologie interessant zu beobachten sein könnte, leitet sich davon ab, diese Art Naturwissenschaftsvertrauen, wie es oben beschrieben wurde, in ein Verhältnis mit Jakob und Esau zu setzen. Kann die These aufgestellt werden, dass ein naives Naturwissenschaftsvertrauen Gott ebenso listig verkennt wie Jakob Isaak? Ist die Theologie möglicherweise die hintergangene Instanz wie Esau in Gen 27, indem ihr Anspruch auf Sinn und Vertrauen durch zu wenig Aufklärung nicht (mehr) erkannt wird? Und welche Aufgaben würden aus einer solchen Perspektive für Kirche und Schule maßgeblich werden?

All diese Fragen können sicher nicht mit dem vorgestellten Denkexperiment abschließend beantwortet werden, aber es wird deutlich, in welchem Verhältnis Naturwissenschaftsvertrauen und theologisches Glauben auch als schuldidaktische Idee miteinander kommunizieren können, die Jugendlichen zugetraut und zugemutet werden darf, ohne gegenseitig despektierlich zu arbeiten. Wichtig dafür ist zweifellos auch, mit Schüler*innen, und auch als studierende Person, zu reflektieren, was überhaupt eine Wissenschaft zu einer Wissenschaft macht. Naturwissenschaftliche Empirie und sinnliches Erfahren

können für Personen greifbarer erscheinen als hermeneutische Argumentationen. Beides zu verbinden, kann wiederum zum offenen Dialog führen (vgl. Freudenberger-Lötz, 2011, 129).

Das Alte Testament benennt das Verhältnis der Wissenschaften aufgrund seiner Konzeption selbstverständlich nicht, allerdings erscheint der Ansatz insbesondere für die Aufarbeitung der Einbruchstelle „Glaube und Naturwissenschaft“ im schulischen Religionsunterricht, vielleicht auch unter Bezugnahme auf das Gemälde von Flinck als visuelles Element (z.B. mit einer Bildbeschreibung, ggf. -analyse und -interpretation), bedenkenswert. Die vorigen Fragen stellen sich Lehramtsstudierenden in Praktika und Lehrkräften im Alltag (vgl. Brüning, 2015, 59), deshalb ist es wichtig, sie auch in der akademischen Theologie aufzugreifen, damit praktische Probleme, die Menschen beschäftigen und tatsächlich nach Gott fragen lassen, nicht vollständig in Fachdiskursen verschluckt werden.

Das Alte Testament im Gegenwartsgespräch mit der Systematischen Theologie

Nachdem in den vorhergegangenen Teilen dieser Arbeit ein Abriss über die Forschungslage im Diskurs zwischen den Tätigkeitsfeldern von Naturwissenschaft und Theologie mit ihren Unterschieden und Gemeinsamkeiten zur Sprache gekommen ist, der mit einem Vorschlag zur Verbindung mit Gen 27 versuchsweise kurz interpretiert wurde, soll der Fokus im nachfolgenden Abschnitt auf ausgewählte weitere Texte aus dem Alten Testament gelegt werden, um mit jeweils exegetischen und systematisch-theologischen Akzentuierungen in Ansätzen herauszuarbeiten, worin exemplarisch auch heute noch spannender Gehalt für die schulische Praxis bzw. eigene Lebensrealität gesehen werden könnte.

Damit entfernt sich der Abschnitt weiterhin bewusst methodisch von exegetischen Vorgehensweisen, denn es soll kein einzelner biblischer Text (wie z.B. Gen 1-2a) als Gegenstand verstanden werden, der umfassend beleuchtet und analysiert wird, das wäre in diesem Rahmen bei der Textauswahl gar

nicht möglich. Sondern im Wesentlichen soll weiterhin eine Fragestellung, zu der unterschiedliche Bibeltexte und Systematiker*innen befragt werden, untersucht werden. Ziel dessen ist an dieser Stelle, den jeweiligen biblischen Text mit der Frage zu konfrontieren, was es konkret bedeuten kann, auf alttestamentlich-textueller Grundlage Anschlusspunkte für die Gegenwart zu erkennen. Denkrichtung sollen Ideen sein, die in reduzierter Weise auch Kinder und Jugendliche oder Studierende beschäftigen und zur kognitiven Aktivierung für eine eigene differenzierte Auseinandersetzung anregen können.

Das AT als blinder Fleck der Theologie als Lehramtsstudium

Einleitend wurde als Erkenntnisinteresse bezeichnet, alttestamentlichen Gehalt lebensnah und konkret(er) zu denken. Doch warum das Ganze? Als Studentin und durch meine Tätigkeit als Tutorin in der Systematischen Theologie durfte ich bisher bereits vielen Studierenden begegnen, die neugierig, forschend und mit großen Fragen ihr Studium der Theologie aufgenommen haben. Gerade im Lehramt stellen wir uns häufig die Frage, wie wir diese großen Fragen nach Sinn, Leid, Gnade und Liebe didaktisch reduziert konzeptionalisieren können, ohne im Prozess zu viel von theologischem Inhalt zu diskreditieren.

Im Wintersemester 2020/2021 durfte ich in meinem Tutorium eine Gruppe Studierender begleiten, die vor allem mit dem Alten Testament ihre Probleme bekundete. Nicht nur die exegetische Arbeit ist wie im Neuen Testament herausfordernd, auch die scheinbare Distanz zum Neuen Testament benötigt eine intensive Thematisierung, wie mir in diesem Semester begreiflich wurde. Beginnend mit der Einsicht, dass Jesus selbst Jude war und somit einen absolut maßgeblichen Verbindungsfaktor zum Judentum manifestiert (vgl. Cebulj, 2009, 415), entstand die Idee, alttestamentliche Texte, beispielsweise Psalmen, stärker in meine systematisch-theologischen Tutorien einzubauen. Denn der Bezug zur neutestamentlichen Exegese ist durch einen christologisch gedeuteten Jesus auch für Studierende nicht selten schneller oder offenkundiger wahrzunehmen als alttestamentliche Inhalte. Abgesehen von der

Schöpfung oder Sünde, die erfahrungsgemäß als *die* Repräsentantinnen des Alten Testaments verstanden werden (zumindest in den fünf systematischen Tutorien, die ich bisher begleitet habe), kann das bibelkundliche Wissen von Studierenden für systematisch-theologische Arbeit eine nicht zu unterschätzende Herausforderung sein. Ebenfalls in der Gruppe aus dem Wintersemester 2020/2021 formulierte eine Studentin den Unterschied zwischen dem Alten und dem Neuen Testament durch die Dualität *ohne Jesus* und *mit Jesus*. Dass diese implizite Distinktion eine sensible theologische Trennung eröffnet, deren Durchdenken sicher auch für schulische Praxis von enormer Bedeutung ist, wenn Formate wie interreligiöse Dialoge oder Theologie der Religionen angemessen realisiert werden sollen, sollte nicht undiskutiert bleiben.

Als zweiten Aspekt der Themenbegründung dieser Arbeit liegt es nahe, durchaus kritisch auf die Teilfrage einzugehen, was konkret am Alten Testament besonders interessant für gegenwärtige Theologiestudierende im schulischen Lehramt sein kann. Mit welchen Inhalten lässt sich die Priorität beider Testamente gemeinsam verdeutlichen und aufrichtig Relevanz erläutern, wenn wir in der Schule zum Teil Kindern und Jugendlichen begegnen, die oft nur noch selten von Haus aus (christlich) religiöse Ansätze erfahren und für die Religion und Glauben partiell Akte von Unkenntnis oder Naivität darstellen können? (vgl. Reiß, 2011, 195).

Nun, vermutlich kann das interessant sein, was die Schüler*innen erforschen und was wir – diejenigen, die Theologie auf Lehramt studieren – interessant werden lassen. Dazu dürfen wir uns selbst mit offenen Augen auf die Reise begeben, diese eigenwilligen, oft fernen Texte mit ihrem Alter anzunehmen und aufmerksam kennenzulernen, wie sie uns literarisch, aber auch zeitgenössisch begegnen. Wir dürfen uns an ihnen herausfordern, obwohl schwer sein kann, sie im Prozess nicht zu verbiegen und Behauptungen aufzustellen, die sich später als (exegetisch) haltlos erweisen. Das kann frustrieren, aber wir können uns dieser Frustration in unserem Studium mit anderen stellen, indem wir den Texten zuhören, sie in ihren Kontexten wahrnehmen und mutig sind, unsere Fragen zu bedenken. Oder indem wir Methoden kritisch hinter-

fragen, sie ausprobieren und aufbrechen. Es kann für Studierende im theologischen Lehramt nicht um eine lehrende Taktik gehen, alte Texte in ein neues Korsett zu zwängen und Schüler*innen mit diesem zu konfrontieren. Es geht um eine gemeinsame Suche mit Kindern und Jugendlichen, auf der sich der Wissensvorsprung und Altersunterschied der Lehrperson mehr als Chance als als Hindernis begreifen darf (vgl. Oberthür, 2013, 98).

Ausgewählte Impulsbetrachtungen biblischer Texte in systematisch-theologischer Perspektive

Schöpfung, Bund und *documenta* – Karl Barth

„Die Schöpfung ist der äußere Grund des Bundes, der Bund ist der innere Grund der Schöpfung.“ (Barth, 1993, 262) Das ist wohl einer der bekanntesten Sätze des aus der Schweiz stammenden, reformierten Theologen Karl Barth, die er in seiner vielrezipierten und diskutierten Kirchlichen Dogmatik äußert.

Anne Käfer untersucht in ihrem Werk *Inkarnation und Schöpfung* Barths Schöpfungsverständnis im Hinblick auf seine Interpretation von Gottes Menschwerdung. Zentral dafür nennt sie insbesondere Barths Sündenverständnis und folglich seine Argumentation für den Grund von Gottes Menschwerdung. Käfer beschreibt Barths Zugang als „vornehmlich im Anschluß an den Schöpfungsbericht in Genesis 1-3 und (…) unter Ausschluß jeglicher naturwissenschaftlicher Erkenntnisse.“ (vgl. Käfer, 2010, 262). Damit bezeichnet sie eine Prämisse, die augenfällig in der wissenschaftlichen Theologie als Konsens gesehen wird: dass die Schöpfungserzählungen als *Erzählungen* und Glaubens*erfahrungen* von Menschen in einem anderen historischen Kontext verfasst wurden, als wir heutzutage leben, und dass die Texte schon in ihrer literarischen Erscheinung darauf hinweisen, dass sie keinen naturwissenschaftlichen Anspruch erheben (vgl. Klumbies, 2015, 64-65). Der naturkundliche Stand zur Zeit des Alten Testaments ist nicht mit dem aktuellen naturwissenschaftlichen Stand vergleichbar, was intuitiv jedoch oft von beispielsweise Schüler*innen angenommen wird (vgl. Reiß, 2011, 195), was durchaus

eine signifikante Herausforderung für Lehramtsstudierende der Theologie in der Planung von lerngruppenorientiertem, differenzierten Unterricht darstellt. Eine spannende Herangehensweise, alttestamentliche Themen (überhaupt theologische Arbeitsformen) für Studierende und auch Schüler*innen didaktisch zu reduzieren, ergibt sich in Lebensweltbezügen der Inhalte. Diese können sehr divers situiert und artikuliert werden, je nach Vorwissen der jeweiligen Lernenden. Ein Ansatz, sich an die Schöpfungs- und Bundesthematik anzunähern, der exegetisch möglicherweise nicht direkt auf der Hand liegt, könnte über zeitgenössische Kunst funktionieren. Konkret wäre es möglich, einen dialektischen Theologen, Karl Barth im vorliegenden Fall, mit der Kunstveranstaltung *documenta*, die in der Regel alle fünf Jahre in Kassel stattfindet, zusammenzudenken. Hier wird bereits ersichtlich, dass nun keine klassisch exegetische Ausführung folgt, sondern Schöpfungs- und Bundestexte systematisch als Arbeitsgrundlage dienen.

Karl Barth diskutiert u.a. in seiner KD III/3 bzw. 4 das Verhältnis von Nahen und Fernen und bezieht sich dabei zur Verdeutlichung seiner Argumentation immer wieder auf „den Juden“ (Barth, Karl, KD III/3, 250) als Beispiel des reziproken Verhältnisses, das ihn zur Zeit des Nationalsozialismus umgibt (vgl. Barth, KD III/4, 338). Schulisch würde sich an dieser Stelle potenziell ein Fächerübergriff zum Fach Geschichte empfehlen, womit nicht nur die Wichtigkeit des Inhalts im theologischen Rahmen betont wird, sondern gleichzeitig eine Verbindung mit anderen Wissenschaften aufgezeigt wird, die auch das Fach Religion als bedeutend und zeitgemäß begründen kann.

Barth selbst beginnt den Abschnitt „Die Geschichte der Juden“ mit einer kritischen, problematisierenden Erläuterung der biblischen und historischen Verortung (vgl. Barth, KD III/3, 242), bevor er auf dieser Grundlage den Diskurs um Antisemitismus und dessen Ursprünge ins Zentrum seiner Formulierungen stellt. Er postuliert jüdische Menschen als „die rein faktischen Zeugen der alttestamentlichen Geschichte: sie rein faktisch die Menschen des Volkes, zu dem auch Jesus gehörte, ohne das es auch kein Neues Testament, keine christliche Kirche gegeben hätte.“ (ebd., 240) Barth verbindet das Alte Testament als Basis des Christentums also untrennbar mit

der des Judentums, um zu pointieren, dass christliche Menschen keineswegs Antisemitismus legitimieren dürfen und können (vgl. ebd., 244). Dennoch bleibt die Frage, ob es sich bei der Aussage um eine interreligiös sensible Verhältnisbestimmung von jüdischer und christlicher Rezeption der Texte handelt und inwiefern Vereinnahmung und Verwerfung seitens christlicher Menschen immer mitgedacht und reflektiert werden (vgl. Müllner, 2021, 66).
Auf die Problematik des Antisemitismus gerichtet, schreibt Barth deshalb fragend, was der Grund für dessen Entstehung sei und was „man gegen die Juden“ (Barth, KD III/3, 249) habe. Er betrachtet deskriptiv, dass Antisemitismus wohl etwas sei, das in jeder nicht-jüdischen Person angelegt sei und bezeichnet die Ausuferung in Antisemitismus als Krankheit (vgl. a.a.O.). So stellt er eine Diagnose, die potenziell frei von Verantwortung für Handlungen und Taten missverstanden werden könnte (vgl. Löhr, 2010, 101-101). Denn kurz nach diesem Abschnitt begründet er, weshalb Antisemitismus nie legitim war, sein kann und werden kann, indem er pointiert, worin sein „Unsinn, der er ist, sinnvoll“ (ebd., 250) ist. Für Barth ist Antisemitismus das Phänomen, das die Erwählung des Volkes Israel als Volk unter den anderen Völkern, die mit JHWHs Bundeszusage an Israel als sein Volk real wird, den Kern der menschlichen Sünde aufdeckt (vgl. ebd.). Nicht jüdische Menschen sind in irgendeiner Form menschlich unterschieden, sondern für Barth wird die Getrenntheit, die Gottesfeindschaft des Menschen in Antisemitismus offenbar, gerade weil *kein* geschöpflicher Unterschied zwischen Menschen besteht (Barth, KD III/3, 249). Er schreibt, „im Juden kommt es [das Schlimme im Menschen] an den Tag und wird […] allen anderen Menschen wie im Spiegel vorgehalten, wer und was, das heißt, wie schlimm wir alle sind.“ (a.a.O.). Dieser Abschnitt könnte für ein christliches und christologisches Verständnis der Schöpfungs- und Bundesthematik heutzutage von entscheidender Bedeutung sein (vgl. Miggelbrink, 2006, 59), wenn auf das Zentrum des christlichen Glaubens geblickt wird: Kreuz und Auferstehung. Wer am Kreuz stirbt und aufersteht bzw. auferweckt wird, ist maßgeblich für den christlichen Glauben (vgl. Dalferth, 1994, 64). Es ist Jesus, ein Jude. In ihm inkarniert Gott und legt die Wahrheit des menschlichen Lebens vor sich – mit aller Verantwortung

und Konsequenz – offen (Barth, 1985, 118). Die Bosheit der Menschen, die Jesus und Gott in ihm am Kreuz tötet, zeigt Gott nur zu christlich in einem jüdischen Menschen, indem er selbst aus Liebe sein Geschöpf (mit der Auferstehung) rettet (vgl. Fischer, 2011, online).

Doch was kann uns diese Einsicht für einen interessierten Umgang mit dem Alten Testament auf den Weg geben? Vielleicht kann sie uns darauf aufmerksam machen, dass zur Schöpfung und zu ihrem Geschenk auch gehört, dass wir Nähe und Ferne zwischenmenschlich kritisch bedenken und besprechen. Beispielsweise mit einer studierenden oder schulischen Betrachtung der Kunstveranstaltung documenta, die immer wieder, auch noch im 21. Jahrhundert, ins Licht rückt, dass die Gemeinschaft, zu der Gott den Menschen in Gen 1,27 als imago Dei bestimmt, bis heute gilt und dass er sie uns stetig offenlegt (vgl. Schaede, 2011, online).

Ijob und sein Leid, Gott nicht (mehr) zu verstehen – Hans Jonas

Einleitend ist auf ein trivial erscheinendes Detail des Ijob-Prologs einzugehen – den Namen Ijobs. Mit dessen hergeleiteter Bedeutung „der Feind (Gottes)“ oder „der (von Gott) Angefeindete“ kann der Name als sprechend und programmatisch für den Haupthandlungsstrang des Ijob-Buches verstanden werden. Dem Protagonisten begegnet Gott als Schöpfer und barmherzig liebender, allerdings zu einem wesentlichen Anteil ebenfalls als anzunehmender Feind, der ihm grausam Familie, Besitz, Gesundheit und Hoffnung raubt (vgl. Hi 1,20-21; 6,4). Herausgehoben wird von Ijob selbst indes vor allem das Leid, das mit seinem Gottesverhältnis in konkretem Zusammenhang steht. Er leidet ungemein darunter, Gott nicht (mehr) zu verstehen und ihn scheinbar feindselig zu erleben (vgl. 6,4: „Die Pfeile des Allmächtigen stecken in mir.“). Im Verlauf der ersten Ijob-Rede kann ein Anhaltspunkt erkannt werden, warum ein frommer, rechtschaffender, gottesfürchtiger Mensch, der das Böse meidet, dennoch Leid erfährt (vgl. 1,1). Obwohl Ijob gottesfürchtig, also im Verlassen auf Gott und seine Gemeinschaft lebt, scheint daraus bei ihm eine

gewisse Erwartungshaltung gegenüber Gott zu entstehen. Als ihm seine Lebensgrundlage und seine geliebten Menschen genommen werden, redet er davon, dass nun das geschehen sei, was er gefürchtet habe und wovor es ihm gegraut habe (vgl. 3,20-25; besonders 25). Potenziell könnte analeptisch darauf geschlossen werden, dass Ijob zu einem gewissen Teil womöglich nur derart gottesfürchtig lebt bzw. zu diesem Zeitpunkt glaubte, zu leben, damit ihm weiterhin Gottes Gnade zukäme. Gott schenkt dem Menschen seine Gnade jedoch nicht, weil dieser sie verdient. Er kann sie gar nicht verdienen, weil immer eine Diskrepanz zwischen Gottes Heiligkeit, Herrlichkeit und Vollkommenheit sowie der Unreinheit und Profanität des menschlichen Daseins besteht (vgl. Janowski, 2019, 429). Sondern Gott schenkt seinen Geschöpfen, so auch Ijob, einem frommen, rechtschaffenen Menschen, seine Gnade aus Liebe, weil er mit ihnen (den Menschen bzw. seinen Geschöpfen) seinen Bund leben möchte (vgl. Elifas Andeutung in 4,17-18; deutlicher 38,4-7). Gott selbst begründet dieses Verfahren in seiner Rede aus dem Sturm mit den Worten „Wo warst du, als ich die Erde gründete?" (38,4a).

Stark in Erscheinung tritt somit Gottes Geduld, zunächst die Klagen der Menschen anzuhören, den Reden und Dialogen auf symmetrisch-menschlicher Ebene zu folgen, ohne einzugreifen (Freiheit). Er lässt das Redeverhalten der Menschen zu, lässt sie fehlbar sein und untereinander diskutieren. Die Reden von Ijob und seinen Mitmenschen Elifas, Bildad, Zofar und Elihu eröffnen ihren Gottesglauben an vielen unterschiedlichen Stellen (vgl. z.B. zur Verdeutlichung 4,17-18; 6,11-13; 8,2-3; 8,20-22; 9,2-4; 9,13-15; 11,13-14; 12,13; 33,4-7).

Meistens wird auf einen Frevel verwiesen, mit dem Ijob Gott verärgert haben könnte (vgl. 36,17), jedoch versteht Ijob erst im Epilog des Buches, dass es sich weniger um konkrete Taten, die absichtlich als Frevel und damit von Gott trennend begangen wurden (ebd., 509), handelt. Vielmehr erkennt Ijob Gott als (seinen) Gott wahrlich an und betont in der Folge auffällig seine eigene Geschöpflichkeit, die er Gott verdankt und mit der er sich in Selbsterkenntnis freiwillig Gott als dem allmächtigen Schöpfer unterordnet. Bemerkenswert sind Gottes beständige, unverdiente Gnade und sein (impliziter) Beistand, die

es Ijob ermöglichen, sich auch im Zweifel und Leid an Gott zu wenden, um sich letztlich vertrauensvoll auf ihn verlassen zu können (vgl. 42,6; 10). Abschließend sollen zwei sprachliche Besonderheiten, die sich wie eine stilistische Klammer über das gesamte Ijob-Buch erstrecken, benannt werden, da sie beide bereits in den vorherigen Ausführungen Erwähnung gefunden haben. Einerseits die kultische Reinigung der Freunde Ijobs, die im Epilog von Gott angeordnet wird, womit er ins Zentrum der (ohnehin) etablierten Kulttheologie Israels rückt und die Opfer selbst einsetzt. Hier kann ein inhaltlicher Querverweis zum großen Versöhnungstag (Lev 16 – Jom Kippur, das bis heute das bedeutendste jüdische Versöhnungsfest ist) markiert werden (vgl. Grünwaldt, 2006, online), denn an diesem Tag tritt kultische Opferung genau im selben Kontext in den göttlich-menschlichen Fokus – im Kontext von Gnade und Versöhnung. Dafür ist maßgeblich, welche Opfertiere Gott erwählt. Wie in Lev 16 entscheidet sich Gott für Widder und Stiere (vgl. Hieke, 2014, 591). Andererseits mutet die Erzählstruktur des Ijob-Buches wie eine Konkretion der Schöpfungstheologie aus den ersten beiden Genesiskapiteln an. Gott schafft durch Sprechen, bestimmt den Menschen als sein Gegenüber (imago dei-Bestimmung aus Gen 1,27) und kommuniziert sprechend, ermöglicht den Dialog. Einen solchen Dialog, einschließlich Leid, Anklage und einem Streit *mit* und *für* Gott, forciert das Ijob-Buch, indem symmetrisch-menschliche und asymmetrisch göttlich-menschliche Dialoge realisiert werden (vgl. Janowski, 2019, 514-515).

Einen solchen Streit, der noch dazu vermutlich als einer der bekanntesten zur Frage nach einem im Leid auf die Probe gestellten Gottesverhältnis gilt, breitet der jüdische Religionsphilosoph Hans Jonas in seinen Arbeiten aus. In seiner ursprünglichen Rede *Der Gottesbegriff nach Auschwitz. Eine jüdische* Stimme (1984) thematisiert er hochgradig brisant aus jüdisch-philosophischer Perspektive eine Diskussion um den Gottesbegriff nach dem Holocaust und wie dieser noch mit und potenziell für Gott gedacht werden könnte. Denn, so ist Jonas klar, wenn Gott nicht negiert werden soll, braucht es eine Rekonstruktion der menschlichen Sprache über Gott. Mit dem Blick auf einen möglichen Fächerübergriff zwischen den Fächern Germanistik, Geschichte und

Religion erscheint es naheliegend, die jüdische Theodizeefrage in Anlehnung an Ijob und die traditionell philosophisch-theologische Theodizeefrage aufzugreifen. Wenngleich das Ijob-Buch nicht (primär) als Theodizee-Literatur zu verstehen ist (vgl. Döhn, 2020, 101), sondern als eigenständiges biblisches Buch, ist die inhaltliche Schnittstelle augenfällig. Für Jonas steht nicht nur die allgemeinphilosophische Frage nach der Rechtfertigung Gottes angesichts des Bösen in der Welt im Raum, sondern überdies die spezifisch jüdische nach der Erwählung Israels und nach dem Bund JHWHs mit dem Volk Israel. Wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert wurde, verspricht JHWH in Gen 15,13-18 seinen Bund mit Abraham und seinen Nachkommen, den er in Gen 17,1-16 auch aufrichtet (vgl. Gen 17,2) und für den er die Verantwortung zur Haltung dieser Gemeinschaft ebenfalls an Abraham übergibt (vgl. Gen 17,9). Nun ist es aber so, dass mit dem Holocaust ebendiese Zusage JHWHs zum Schutz seines Volkes für Hans Jonas in Zweifel gezogen wird (vgl. Rodriguez, 2021, 187). Während Jonas einen Entwurf zum Mythos vom werdenden Gott vorlegt, könnte sich hier auch für Schüler*innen ein interessanter Diskurs zwischen Theologie, Philosophie und Geschichte aufbereiten lassen, der zwar eine hohe Textkompetenz erfordert, durch den aber Interesse und theologisch-philosophische Urteilskraft (beispielsweise in einem Theologischen Gespräch oder Streitgespräch) gefördert werden könnten.

Rut, Noomi und ihre queerfeministische Deutung – Irmtraud Fischer

Noomi und Rut, zwei Frauen aus Israel, die in einer Zeit des Patriachats zur Herrschaftszeit der Richter unterschiedlicher und gleicher nicht sein könnten, werden 2021 queerfeministisch von Irmtraud Fischer interpretiert.

Anlässlich des diesjährigen Pride-Month, der jeweils den Juni eines Jahres bezeichnet, und der polarisierenden *Out-In-Church*-Bewegung primär in der Katholischen Kirche kann aus diversen Arbeitsbereichen und Konfessionen aktualisierend auf einen Vortrag der katholischen Bibelwissenschaftlerin Irmtraud Fischer (65), Professorin für das Alte Testament mit Lehrstuhl an der Karl-Franzens-Universität Graz, den sie am 02.06.2021 in Heidelberg hielt,

verwiesen werden. Plattform ihrer nicht nur platonisch gedeuteten Reinterpretation des alttestamentlichen Buches Rut war der erste queere Studientag der Theologischen Fakultät Heidelberg mit dem Titel *Theologie verque(e)ren* im Jahr 2021. Auch 2022 fand der Studientag statt, am 15.06.2022, und lud zum Thema *Beyond the binary. Trans und nichtbinäre Lebensrealitäten im theologischen Gespräch* ein.

Fischer präsentiert 2021 mit ihrer Darstellung eine queerfeministische Lesart der Geschichte um die junge Moabiterin Rut sowie die aus Juda stammende, nach Moab geflüchtete Noomi. *Queerfeministisch* beschreibt in diesem Zusammenhang eine romantische Beziehung zwischen den Protagonistinnen, die sie entgegen etablierter Konventionen ihres Umfeldes eingehen. Für dieses Konzept nimmt Irmtraud Fischer nicht nur politische Motivik wie Flucht, Tod und Fremdheit in ihre feministische Argumentation auf, denn Rut ist Noomi derart verbunden, dass sie ihr bedingungslos in ihre Heimat folgt, als Noomi sich nach dem Tod ihres Mannes und ihrer Söhne als Frau mittleren Alters ohne Schutz eines Mannes in einer patriarchal-kriegsaffinen Gesellschaft gezwungen sieht, nach Juda zurückzukehren (vgl. Bühlmann, 2008, 8-9). Vielmehr versteht Fischer die Beziehung zwischen den beiden Frauen auch als Ansatz, menschliche Kategorien wie Alter und Geschlecht unter Menschen, die in einer romantischen Gemeinschaft leben wollen, im Blick auf heutige Gegenwart auch alttestamentlich neu zu kontextualisieren. Sie betont die Furchtlosigkeit, den Mut und das Vertrauen, das die zwei so unterschiedlich scheinenden Frauen trotz aller äußeren Umstände, die ihnen ihr Altersunterschied, ihre Herkunft und anarchische Strukturen bereiten, ineinander haben. Zudem ist Boas, der Löser Ruts, ebenfalls als Repräsentant moderner Interpretation möglich, indem er als Ally, also als nicht-queere Person, die queere Menschen und ihre Rechte unterstützt, verstanden werden kann.

Irmtraud Fischers Beitrag ermutigt, biblische Texte aus Perspektiven zu betrachten, die sie zu ihrer Entstehungszeit nicht kannten und historisch nicht kennen konnten. Theologische Herangehensweisen, wie sie in den vergangenen 20 Jahren zunehmend erprobt wurden und werden (vgl. Mutschler,

2014, 257-258), versuchen, jahrtausendalte Texte mit einem immensen zeitlichen Abstand queer zu befragen, im Bewusstsein, dass Auslegung und Verstehen sich prozesshaft wandeln (vgl. Müllner, 2021, 72). Selbstredend ist Fischer nicht die einzige Theolog*in, die sich für einen offene(re)n Theologiebegriff positioniert. Auch die Alttestamentlerin Prof.in Dr.in Ilse Müllner (Universität Kassel) engagiert sich beispielsweise für Feministische Theologie und arbeitet unter anderem zum Rut-Buch.
Beide Wissenschaftlerinnen sprechen sich exemplarisch für einen Gott aus, der den Menschen nicht als normativ männlich, heterosexuell, hellhäutig, jung und gebildet bestimmt – sondern schlicht als Mensch, der sein kann, wer er ist. Diese Annäherung an (alttestamentliche) biblische Texte kann gerade für Schüler*innen in Entwicklungsphasen der Adoleszenz ansprechend sein, weil Selbstfindung und Identitätssuche Krisen und Zweifel in jedem jungen Menschen hervorbringen können. Erst recht dann ist es wichtig, genau dieser Suche auch in der Theologie Platz einzuräumen, für *alle* Kinder und Jugendliche.

Sünde und Gnade: Wie wir heute Sünder*innen sind – Martin Luther

„Das erste, höchste und edelste gute Werk ist der Glaube an Christus.“ (Luther, 2012, 109). Mit diesen Worten seiner Schrift *Von den guten Werken* zusammengefasst, durchbricht Martin Luther im Jahr 1520 erneut die vorherrschende kirchliche Lehrmeinung. Nach seinem reformatorischen Widerspruch gegen den Ablasshandel der katholischen Kirche in Form seines Anschlags der 95 Thesen in Wittenberg 1517 kritisiert er die gesellschaftspolitisch etablierte kirchliche Lehrmeinung der guten Werke und ihrer zwangsläufigen Verbindung eines menschlichen Zutuns der Rechtfertigung vor Gott. Seine Aussage impliziert bereits zu Beginn der Schrift die untrennbare Relevanz, die er zwischen Jesus und getanen guten Werken sieht.
Eingangs ist es sinnvoll, sich die Situation der traditionell katholischen Rechtfertigungslehre und der gesellschaftlichen Konstitution, in die sie um 1520 hineinsprach, zu vergegenwärtigen, wenn Luthers Widerspruch gegen diese

thematisiert wird. Für Studierende im schulischen Lehramt ist jener historische Hintergrund etwa existenziell, weil sie selbst und auch potenzielle Schüler*innen den Kontext von kirchlichen Dogmen und Glaubenssätzen für eine eigene Urteilsfähigkeit kennenlernen können. Eine solche Einbettung kann helfen, auch theologische Grundtexte wie Gen 3 im Studium oder in der Schule zu verorten. Auch wenn Gnade im Alten Testament auf die Lebenszeit (auf das, was Odem hat) begrenzt ist und Luther die Grundlage der Sünde nicht nur auf diese bezogen versteht (vgl. Ps 103) (vgl. Fiß, 2019, 107), sondern die Frage nach dem Seelenheil des Menschen nach seinem Tod stellt. Darin kann ein scheinbar offenkundiger Verbindungspunkt zwischen einem alttestamentlichen Text und heutiger Gegenwart markiert werden, denn je nach unterrichtlicher Aufbereitung kann eine Annäherung an den mythisch zu interpretierenden Sündenfall durchaus auch ohne Abschreckung wegen eines ‚alten, überholten' Textes realisiert werden. Deshalb soll eine solche systematische Verbindung zwischen Sündenverständnis und Luthers Rechtfertigungslehre nun beispielhaft vorgenommen werden.

Da die Angst vor ewiger Verdammnis die Menschen im Mittelalter zur Pietät trieb, um Gottes Gnade zu verdienen und dank ihr, nach einer geglaubten Aufrechnung guter und böser Taten, der Hölle zu entgehen, war es der Kirche dieser Zeit möglich, mit dem Handel von Ablassbriefen eine angeblich zusätzliche Gewissheit der Gnade Gottes zu verkaufen. Gegen diesen Missbrauch der Angst der Menschen, der aus jenem Handeln allmählich resultierte, wendete sich Luther vehement mit seiner Lehre, die Gottes Gnade nicht als zu erarbeitende Prämisse oder Mitbedingung der Rechtfertigung deklariert (vgl. Joest, 2012, 460), sondern als bedingungsloses Geschenk Gottes aufgrund seiner Liebe zum Menschen akzentuiert. Damit kann und muss der Mensch sie mit seinen Werken weder verlieren noch verdienen (Luther, 2012, 113).

Wilfried Joests Forschungslage zu Luthers reformatorischer Rechtfertigungslehre, die deren substanzielle Position im Christentum in den Vordergrund stellt, führt drei bis vier primäre Aspekte ins Feld, die Luther nicht nur in seiner hier im Zentrum stehenden Schrift von 1520 wiederkehrend bezeichnet. Der Mensch werde erstens allein durch die Gnade Gottes (*sola gratia,* vgl. Joest,

2012, 456) in ein gerechtes Gottesverhältnis gesetzt, obwohl er Sünder sei (Luther: *simul iustus et peccator,* vgl. ebd., 481). Zweitens erhalte der Mensch durch Gottes Gnade die Möglichkeit, diese unverdient geschenkte Gnade im Glauben (*per fidem,* vgl. ebd., 468) anzunehmen und in ewiger Gottesgemeinschaft, zu der er schöpfungsgemäß bestimmt ist, zu leben. Drittens stelle die Bibel als Heilige Schrift für Luther die alleinige Glaubensbasis (*sola scriptura,* vgl. ebd., 460) dar. Dezisiv fügen sich diese Aspekte nach Joest in Jesus (*in christo* bzw. *solus christus,* vgl. ebd., 463) zusammen, in dem Gott seine Kondeszendenz vollzieht, sich somit als Mensch in Jesus dem Menschen, dem Geschöpf, das er geschaffen hat, offenbart (vgl. Faber, 2005, 55).
Ein erster absolut tragender Meilenstein der Schrift, den Luther zum Anstoß der Reformation bereits in seinen 95 Thesen formuliert, zeigt sich in seinem den Evangelien gemäßen Glauben, dass der Mensch an seiner Rechtfertigung nicht selbst mitwirken könne, sondern in letzter Konsequenz allein aufgrund der Gnade Gottes (*sola gratia*) gerechtfertigt werde (vgl. Luther, 2012, 115-117). Im Rahmen dessen möchte die Priorität der Bibel nicht in ihren niedergeschriebenen Texten zu verstehen sein, sondern vornehmlich in der Kommunikation Gottes, die durch das Erreichen des Innersten des Menschen über die Auseinandersetzung mit der Heiligen Schrift (*sola scriptura*) erfolgt und deren Wirken im Menschen als lebendige Äußerung Gottes gilt (*viva vox evangelii,* vgl. Joest, 2012, 61). So war Luther vehement davon überzeugt, dass Gott ihn samt aller „Kreaturen“ geschaffen habe (vgl. Kleiner Katechismus, Artikel zur Schöpfung), woraus sich für ihn eine elementare Zugehörigkeit zu Gott ergibt (vgl. Joest, 2012, 117-119). Joest interpretiert Luthers Gedanken der menschlichen Dankbarkeit im Schöpfungsglauben als sich vollziehenden Gemeinschaftswillen Gottes, der im Umkehrschluss der Grund sei, weshalb Gott den Menschen ursprünglich geschaffen habe (vgl. Joest, 2012, 167). Hierin schließt sich ein starkes Argument, das begründet, wie Luther das Verständnis der traditionell katholischen Rechtfertigungslehre bis heute aus reformatorischer Sicht außer Kraft setzen kann (vgl. Leonhardt, 2009, 252). Wenn Gott den Kosmos mit der Welt und allen Lebewesen in seiner Schöpfung erschaffen hat, was zweifellos einen signifikanten Glaubensfaktor

des Christentums dargestellt (vgl. Gen 1-2, Joh 1), dann kann der Mensch sich seine Schöpfung nicht verdient haben, weil er im Anfang noch nicht existiert hat (vgl. Joest, 2012, 169). Ähnliches gilt für Luther im Hinblick auf die Rechtfertigung (vgl. 1. Kor 4,7). Die beeinflussende Macht der Sünde, die nach Joest immer ein göttliches Verhältnis als theologischen Beziehungsbegriff beschreibt, ist Teil der menschlichen Personenstruktur (Grundsünde/*peccatum originale*) und schafft dadurch eine seitens des Menschen unüberwindbare Trennung von Gott (vgl. Luther, 2012, 141). Ein Fakt, den der Mensch als Gegenüber Gottes, das seine ursprüngliche Schöpfungsbestimmung, mit Gott in vollkommen vertrauensvoller, sich verlassender Gemeinschaft zu leben, durch die Sünde verfehlt, nicht selbst überwinden kann. Auch nicht mittels scheinbar guter Werke (vgl. ebd., 113).

Scheinbar gute Werke deshalb, weil sie ohne den Glauben (*per fidem*), der für Luther eindeutig von immenser Priorität ist und somit den einzig wirklich bedeutungstragenden Faktor als Annahme der Gnade im Verhältnis zwischen Gott und Mensch darstellt, nicht tatsächlich gut sein können (vgl. ebd., 109). Um Luthers Text in die Gegenwart zu holen, könnte gefragt werden, wie wir Menschen heute noch als Sünderinnen und Sünder bezeichnet werden können. Der Schein der Werke, für den Martin Luther den Menschen u.a. anklagt, könnte aus einer kritischen Perspektive auch heutzutage beispielsweise in unachtsamem Umgang mit der Natur und dem Klimawandel gesehen werden oder spezifisch im zwischenmenschlichen Verhältnis über ein häufig auftretendes exzessives Produzieren und Konsumieren von sozialen Medien, in denen sich selbst stark scheininszeniert wird, um Anerkennung von anderen zu erhalten.

Gottes Handreichung der Gnade besteht jedoch auch heute noch systematisch durchdekliniert in dem gravierenden, spezifisch christlichen Prozess seiner liebenden Selbsthingabe in Jesus am Kreuz und dessen Auferweckung in das ewige Leben der Gottesgemeinschaft, das mit dem Glauben bereits zu Lebzeiten wirklich werden kann. Durch den Glauben wirkt Gott im Menschen, der sich auf seine unverdient geschenkte Gemeinschaft, die ihn von der Angst vor dem Tod, der den Inbegriff der Sünde als konzentrierte Entfernung

von Gott ohne den Glauben darstellt, befreit (vgl. Kleffmann, 2013, 218). Mit dem Glauben nimmt der Mensch als schöpfungsbestimmtes Gegenüber Gottes die von ihm aus Gnade geschenkte Gemeinschaft an (vgl. Joest, 2012, 456). Dank dieser Freiheit von der Angst, die wiederum bloß aufgrund der Gnade Gottes denkbar ist, weil der Mensch sie mit keiner Handlung eigenständig erwirken kann, wird es ihm überhaupt möglich, aus dem Glauben heraus spontan und ohne Gratuität Werke zu tun (vgl. Röm 14, 1; vgl. 1. Kor 9, 20). Die Notwendigkeit, sich um sich selbst zu sorgen (vgl. Luther: *incurvatio hominis in seipsum,* vgl. ebd., 400), verfällt in der Güte und Liebe Gottes, denen sich ohne den Glauben (*sola fide*) verschlossen wird (vgl. Kleffmann, 2013, 219). Solche Werke sind es, die nach Luther wahrhaftig gut sind, da sie im Vertrauen auf Gott und in Zuversicht des Guten entstehen. Nicht aus Konkupiszenz, Egoismus oder dem Drang nach Anerkennung anderer oder gar Gottes (vgl. Luther, 2012, 123). Alles, das gut ist, ist es aus, durch und in Gott. Aufgrund dessen wirkender Liebe wird der handelnde Mensch zum „Mitliebenden Gottes“ (Joest, 2012, 474) und kann wahre Werke der Liebe tun.
Aus Luthers Ausführungen des ersten Gebots, Punkt 16, resultiert eine vierte Säule seines Verständnisses der guten Werke, die in Jesus (*in christo* bzw. *solus christus*) besteht. Hier betont er anschließend die stellvertretende Kraft, die sich in Jesus Christus und seinem Tod manifestiert, wobei sie sicher nicht in einer Leistung Jesu besteht, Gottes eventuell zu vermutenden Zorn über die Abkehr des Menschen aufgrund seiner egoistischen Erkenntnis von Gut und Böse, die ihn glauben lässt, Gott nicht länger zu brauchen (vgl. Gen 3,1-13; 22-24), zu besänftigen. Vielmehr besteht sie in einer Wirkung für den Menschen durch Gott selbst (vgl. Luther 2012, 198). Er teilt die Situation des Menschen als Sünder in Christus, in dem er seine Inkarnation und mit ihr bereits den Beginn seiner Selbsthingabe vollzieht, und stellvertretend für ihn das Urteil des Gerichts der Sünde ein für alle Mal auf sich nimmt. Gott setzt den Menschen allein mit seiner Gnade in ein gerechtes Gottesverhältnis, die dieser mit dem vertrauensvollen Glauben und vollkommenen Sichverlassen annehmen kann, jedoch nicht muss, weil Gott nicht zur Gemeinschaft zwingt (vgl. ebd., 109). Durch seine Selbsthingabe, die nicht als identisch kultisches

Opfer wie im Alten Testament zur Sühne einzelner Sünden zu verstehen ist, obwohl sie auf jenen Opferkult zurückgeführt werden kann (vgl. Lev 16, Opferfest von Jom Kippur; vgl. Eberhart, 2011, 10), überwindet Gott selbst die Sünde als Feindmacht in der eschatologischen Auferstehung ein für alle Mal (vgl. Kleffmann, 2013, 140). Anders gesagt, führt Gott „die Vollendung der Heilsgeschichte *durch* die Vollendung seines Selbst-Einsatzes in der Geschichte herbei.“ (Faber, 1995, 211). Entsprechend kann die personenhafte Konkretisierung Gottes aus Liebe zu seiner Schöpfung in Jesus, seinem Tod und seiner Auferstehung als innere Konsequenz der Sünde deklariert werden (vgl. Röm 4,25; 8,3-6; vgl. Kleffmann, 2013, 253). Besonders deutlich tritt dies für Luther in Erscheinung, wenn Menschen dem Irrglauben unterlaufen, sie könnten jene innere Konsequenz Gottes mitbeeinflussen, indem sie erläuterte scheinbar gute Werke vollbringen. Abschnitt eins zum ersten guten Werk seiner Schrift stellt in Gänze anschaulich dar, was zuvor bereits aufgegriffen wurde: Luther erkennt ausschließlich Werke als ausnahmslos gut an, die im Vertrauen auf Gott entstehen und ausgeführt werden. Im Grunde heißt das, ein Werk kann nur wahrhaftig gut sein, wenn der Mensch sich auf die ihm von Gott unverdient zugesprochene, geschenkte Rechtfertigung (imputative bzw. forensische Rechtfertigung, vgl. Röm 8,30) verlässt, die im Glauben effektiv sein Leben verändert, da er sich der Freiheit von der negativen Selbstsorge gewiss ist und als Mitliebender Gottes, der Gottes Liebe erfährt, handelt (vgl. Luther, 2012, 109).

Fazit

Nach vielen verschiedenen biblischen Texten und diversen systematisch-theologischen Perspektiven soll nun erneut auf die Frage und das Ziel der vorliegenden Arbeit zurückgeschaut werden, um den Zweck der zahlreichen Textauswahl abschließend zu begründen.

Im Rahmen des Forschungskolloquiums von Prof. Dr. Paul-Gerhard Klumbies entwickelte sich im Verlauf von vielen Gesprächen und Diskussionen die Frage, was genau eigentlich heutzutage noch an biblischen Texten interessant für Schüler*innen und Studierende der Theologie im Lehramt sein kann, wenn die Legitimität des Faches per se schon zum Teil in Zweifel gezogen wird. Insbesondere das Alte Testament fiel mit seiner Verortung und Diskurseinbindung in einer Gesellschaft, die mehrheitlich naturwissenschaftsgeneigt und glaubenskritisch geprägt ist, als herausfordernd auf. Die Begründung, Personen bräuchten ein starkes Interesse für alte Texte, genügte nicht. So entstand die fachliche, systematische und sicher etwas unkonventionelle Annäherung an das Alte Testament.

Angefangen von einer hermeneutischen Konkretion des scheinbaren Disputs zwischen Theologie und Naturwissenschaft zur Erkenntnis der Wirklichkeit, der sich als haltlos, aber sehr internalisiert herausstellt, über einen didaktischen Vorschlag, sich kreativ mit Jakob und Esau zu Theologie und Naturwissenschaft zu verhalten. Es wurde die Zwischenfrage verhandelt, ob das Naturwissenschaftsvertrauen von vielen Menschen als eine Art ähnliche List gegenüber der Theologie angesehen werden könnte wie die, die Jakob an seinem Vater Isaak realisiert. Isaak stellvertretend als Gott zu denken, der durch das Naturwissenschaftsvertrauen schlichtweg nicht erkannt wird, weil er durch den Glauben in Gemeinschaft in Erscheinung tritt, ist möglicherweise eine These zum Weiterdenken.

Der folgende Abschnitt kam mit einer Betrachtung von alttestamentlichen Grundthemen wie Schöpfung, Bund, Leid, Liebe und Gemeinschaft sowie Sünde und Gnade zu dem Schluss, dass das Alte Testament in ganz schillernder Weise gegenwartsnah rezipiert und interpretiert werden kann. Beson-

ders an diesen Ansätzen zu reflektieren ist die nicht explizit exegetische Kontaktaufnahme mit Texten, die viele Lehramtsstudierende im Studium mindestens ein Mal bearbeiten.

Ziel dieser Arbeit war es, potenziellen Studierenden und Studierenden der Theologie im schulischen Lehramt mit systematisch-theologischer Methodik Ideen zu formulieren, wie vorschlagsweise alttestamentliche Inhalte interdisziplinär interessant und relevant gedacht werden können. Dazu wurden zeitgenössische, gesellschaftspolitische Kategorien beleuchtet wie die documenta als Repräsentantin von Kunst, Nichtverstehen als Form des Leidens, queere Theologie als Konnex zu Diversität und Sichtbarkeit – bis hin zur Sünde und Rechtfertigungslehre nach Martin Luther, die uns in einer pandemischen Zeit, in der uns soziale Medien, Einsamkeit und Anerkennungsdrang Tag für Tag begleiten, immer noch ansprechen kann. Denn Gott wirkte nicht nur zur Zeit des Alten Testaments, er wirkt bis heute und in Zukunft.

„Ökologische Theologie“ – ein bedeutsames Thema für fachübergreifenden Unterricht (Biologie und Religion)

Ulla Braner

Ich studiere an der Universität Kassel Biologie und Evangelische Theologie auf Lehramt und werde immer wieder darauf angesprochen, dass diese Fächer-Kombination äußerst merkwürdig sei. Seit Studienbeginn werde ich mit solchen Kommentaren konfrontiert und ich überlege seither, wie ich anderen vermitteln kann, dass sich Biologie und Religion durchaus sinnvoll ergänzen und sich vor allem auch in der Schule interdisziplinäre Chancen ergeben. Das Lebewesen Mensch kann bio-chemisch erklärt werden, aber Menschsein bedeutet auch, eine Persönlichkeit, Überzeugungen und Gefühle zu haben, die sich nicht ausschließlich naturwissenschaftlich erklären lassen. Für mich ist es kein Widerspruch, an eine transzendente göttliche Kraft zu glauben, die den Menschen Vertrauen, Hoffnung und Lebenssinn verleiht und gleichzeitig die Evolution und andere naturwissenschaftliche Prozesse zu verstehen und anzuerkennen. Dies sind zwei Perspektiven der einen Wirklichkeit.

In meiner Examensarbeit beschäftigte ich mich mit der Relevanz von ökologischer Theologie im Religionsunterricht und zeige in diesem Zusammenhang die Chancen interdisziplinärer Zusammenarbeit auf. Das Thema offenbart eindrücklich die Verbundenheit der auf den ersten Blick so verschiedenen Wissenschaften von Theologie und Naturwissenschaften. Im Folgenden versuche ich, dies genauer darzulegen.

Durch den Klimawandel steht die Zukunft der gegenwärtigen Schüler*innen auf dem Spiel. Deshalb ist eine Transformation des politischen, ökologisch-sozialen, sowie individuellen Handelns von Nöten, um die lebensbedrohliche ökologische Krise aufzuhalten (vgl. Bederna, 2020, 12). In Protestbewegungen wie „Fridays for Future“ zeigt sich, dass weltweit eine große Anzahl von Vertreter*innen der jungen Generation ein gesellschaftliches und persönliches Umdenken zu mehr Nachhaltigkeit sowie eine entsprechende Veränderung des Lebensstils aller einfordern. Dabei dürfen die jungen Menschen

nicht alleingelassen werden. Die in vielen Schulen etablierte „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) versucht, Kinder und Jugendliche zu befähigen, verantwortungsbewusst zu handeln, damit sie selbst und nachfolgende Generationen die Chance auf ein gutes Leben haben (vgl. Bederna, 2020, 211ff.). Sowohl die naturwissenschaftlichen Fächer als auch das Fach Religion können einen wichtigen Beitrag zur BNE leisten. Erarbeiten sich die Schüler*innen in den Naturwissenschaften die Ursachen und Folgen des Klimawandels und durch welche praktischen Maßnahmen man ihm entgegenwirken kann, so können sie in Religion ein Bewusstsein für das Geschenk des Lebens und der Welt, für die Stellung des Menschen inmitten aller Kreaturen, aber auch der ihm bestimmten Verantwortung für das Leben auf der Erde entwickeln. Beides zusammen kann zu einer umfassenden Transformation des Denkens und Handelns, der Haltung und des Tuns führen.

Unter ökologischer Theologie lässt sich Glaube, Spiritualität und Religion für eine nachhaltige Entwicklung verstehen. Sie ist die „Wurzel und Grundlage eines Sozialkapitals, das die Überwindung einer negativ wirtschaftlichen Selbstbezogenheit zu globaler Solidarität, Menschenwürde und Gerechtigkeit ermöglicht.“ (Beringer, 2017, 32). Sowohl Ökologie als auch moderne Theologie kritisieren den irreführenden Fortschrittsglauben, der von unbegrenzter Produktion sowie uneingeschränktem Glück und Freiheit ausgeht. Beide plädieren für ein neues Naturverständnis, das den sogenannten „Herrschaftsauftrag“ des Menschen begrenzt (vgl. Link, 1991, 473). Seit der geschichtlichen Epoche der Renaissance wurden die biblischen Schöpfungserzählungen überwiegend anthropozentrisch gelesen. Mensch und Natur wurden voneinander getrennt. Der Mensch wurde als ‚Herrscher‘ über Natur und Lebewesen verstanden. Als von Gott zuletzt erschaffenes Wesen (vgl. Gen 1) galt er als Krone der Schöpfung; alle übrige Kreatur, so die vorherrschende Meinung, sei um des Menschen willen geschaffen worden (vgl. Gabriel, in: Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (Hrsg.), 2017, 90ff.). In der zweiten Schöpfungserzählung (vgl. Gen 2) ist der Mensch kein König, sondern ein Gärtner des Garten Eden, doch auch hier stellt er in anthropozentrischer Sichtweise das Subjekt und die Erde mit den anderen Lebewesen das Objekt dar. Diese Art

der Wahrnehmung legitimierte lange Zeit eine ausbeuterische, zerstörerische Welteroberung durch den Menschen (vgl. Friedrich, 1982, 29). Die ökologische Theologie verfolgt eine andere Lesart. Sie fordert, dass an die Stelle des anthropozentrischen Weltbildes eine physiozentrische Anschauung tritt, die den Eigenwert der Natur anerkennt. Der außermenschlichen Schöpfung werden eigene Rechte zugestanden (vgl. Link, 1991, 473). So betrachtet ist der Mensch das letzte Geschöpf Gottes auf Erden, das angewiesen ist, auf all das, was Gott zuvor erschaffen hat, zu achten. Er ist kein König und auch kein einsamer Gärtner und allen anderen Geschöpfen gegenübergestellt. Stattdessen steht der Mensch als Geschöpf Gottes in wechselseitiger Beziehung zu den anderen Lebewesen und seiner Umwelt. Kommunikation, Kooperation und Symbiose sind elementar für Gottes Schöpfung (vgl. Moltmann, in: Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (Hrsg.), 2017, 34). Der Mensch steht nicht mehr im Mittelpunkt oder an der Spitze der Schöpfung, sondern ist ein Teil des lebendigen Ganzen (vgl. Wartenberg-Potter, in: Biehl, Kappes, Wartenberg-Potter (Hrsg.), 2017, 47). Mit dieser Einsicht verbunden ist die Chance, Gott neu zu entdecken, nicht „als alter Mann mit Bart aus der Sixtinischen Kapelle …, sondern Gott, der/die das Leben, ja, sich selbst hineingewebt hat, den grünen Lebensfaden der Schöpferkraft, die Grünkraft …“ (a.a.O.). Das Buch Hiob ruft den Menschen auf, seine fehlende Gottes-Einsicht durch Interaktion mit Tier und Natur zu erneuern: „Frage doch das Vieh, das wir dich‘s lehren, und die Vögel unter dem Himmel, die werden dir’s sagen oder die Sträucher der Erde, die werden dich’s lehren, und die Fische im Meer werden dir’s erzählen. Wer erkennte nicht an dem allen, dass GOTTES Hand das gemacht hat, dass in seiner Hand ist die Seele von allem, was lebt, und der Lebensodem aller Menschen?“ (Hi 12, 7-10).

Die ökologische Theologie ermutigt zu einer neuen Haltung der Ehrfurcht gegenüber der Schöpfung und zur „grünen Reformation“, „die für die anstehende, dringend notwendige Umkehr zu einer nachhaltigen Lebens- und Wirtschaftsweise wichtige Impulse geben kann“ (Gütter, 2018, online). Sie trägt zu einer Entlastung bei angesichts der Überforderung, die viele Zeitgenossen angesichts der immensen Herausforderungen des Klimawandels verspüren,

indem sie auf Gott und sein unaufhörliches Schöpferwirken (*creatio continua)* verweist und auf seine Kraft und seinen Willen zur Neuschöpfung und Erlösung der Erde vertraut. Der Mensch übernimmt Verantwortung, lässt sich leiten durch die ökologisch-ethischen Prinzipien von Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit, weiß sich dabei aber getragen von Gottes Güte und Gnade.
Dieses christliche Bild des Menschen als Hoffnungswesen kann ein wichtiger Beitrag des Religionsunterrichts für den Nachhaltigkeitsdiskurs sein (vgl. Tacke in ÖRF, 2020, 130).
In der Schule besteht die Gefahr der Vervielfachung eines Themas auf verschiedene Fächer, wenn unter den Fachlehrer*innen keine gute Absprache stattfindet. Es kommt möglicherweise zu Wiederholungen, die Langeweile hervorrufen. Projekte, an denen gemeinsam gearbeitet wird, sind vielversprechender und zielführender, da sich die verschiedenen Perspektiven, die sich aus dem einen Thema „Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit“ ergeben, ergänzen. Das führt zu Bereicherung. So sind Naturwissenschaft und Religion zwei unterschiedliche Weltzugänge, die sich nicht vermischen oder einander ersetzen lassen. Beide Perspektiven lassen sich aber aufeinander beziehen (vgl. Altmeyer, Dressmann, in: Altmeyer, Englert, Kohler-Spiegel, Naurath, Schröder, Schweitzer (Hrsg.), 2018, 172). Fachintern lassen sich in der Biologie nur schwerlich ethisch-normative Grundsätze für verantwortungsvolles Leben und Handeln gegenüber Natur und Mitwelt ableiten. Der Religionsdidaktik hingegen fällt es schwer, nur mit Hilfe des biblischen Konzeptes der Schöpfung adäquate Haltungen und Handlungen zum gegenwärtig erforderlichen Schutz von Natur und Mitwelt zu entwickeln ohne das erforderliche biologische Sachwissen. „Diese doppelte Beschränkung liefert starke Argumente für einen fächerverbindenden Unterricht“ (vgl. ebd., 178).
Interdisziplinäres Lernen bietet die Chance, der Komplexität von BNE gerecht zu werden. (vgl. Tacke, 2020, 128).

Geht es auch ohne Religion?

Helena Heutelbeck

Wir haben uns aufgrund der schon lange andauernden Debatte darüber, ob Religion nach wie vor seine Daseinsberechtigung hat, immer öfter der Frage zu stellen, wie die Gesellschaft ohne Religion aussehen würde und ob auch auf Religion und Glauben verzichtet werden könnte.

Die Präsenz der Religion in unserer westlichen und auch in anderen Gesellschaften rückt immer mehr in den Hintergrund. Dies betrifft nicht nur das Christentum, sondern bei anderen Religionen, wie dem Islam oder dem Judentum zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Viele Menschen glauben einfach nicht mehr an einen Gott (vgl. Assheuer, 2021, S. 68).

Ich bin durch einen Artikel in „Die Zeit“, vom 25. November 2021, auf diese Thematik gestoßen, die sich ebenfalls mit der von mir behandelten Frage befasst: „Geht es auch ohne Religion?“. Der Artikel spricht eben dieses von mir beschriebene Phänomen an und wirft die Frage auf, ob eine Welt ohne Religion unmenschlicher oder freier wäre. Der Artikel beschäftigt sich mit der Frage danach, was „nach“ dem Glauben kommt und wie der hypothetische Fall aussehen könnte, wenn es eines Tages keine Religion mehr geben würde.

Sollte es dazu kommen, dass es zukünftig eine Welt ohne Religion geben könnte, so verheißt der Artikel, dann werden sich die Wissenschaftler darüber streiten können, woran dies gelegen haben könnte und womit der Untergang der Religion begann: „Mit dem Siegeszug der Naturwissenschaften in der Renaissance? Oder mit der Reformation? Mit der Aufklärung? Oder mit der Auslöschung von sechs Millionen, betrieben und geduldet in einer ‚christlichen Kultur‘?“ (a.a.O.).

Hinzu kommt für mich die Frage danach, inwiefern man an der Religion und dem Glauben festhalten kann, wenn man andere Wissenschaften mit einbezieht. Wir als Lehramtsstudenten, die wir zusätzlich zur Theologie noch andere Fächer studieren, sind genau mit dieser Situation konfrontiert. Wie schaffen wir es also an der Religion festzuhalten, wo wir doch tagtäglich mit

verschiedensten anderen Wissenschaften in Berührung kommen? Weil wir uns eben nicht nur mit dem Studium der Theologie beschäftigen, könnte man meinen, dass dies dazu führen würde, dass wir uns durch das Studium unserer anderen Fächer von der Religion entfernen würden. Doch ich möchte diesem Punkt an dieser Stelle widersprechen. Denn für mich persönlich ist es eben genau diese Vielfalt des Ganzen, die uns Studierenden einen Vorteil eröffnet. Die Theologie widerspricht den anderen Disziplinen nicht, vielmehr ermöglicht sie eine ganz neue Betrachtungsweise auf andere Dinge und andersherum. Die Fächer bieten gegenseitig neue Betrachtungsmöglichkeiten und Einflüsse, die wunderbare Perspektiven eröffnen und die Möglichkeiten bieten, dass sie gegenseitig voneinander positiv beeinflusst werden können. Natürlich ist daran nicht in Gänze alles positiv, sondern kann einen auch vereinzelt vor Herausforderungen stellen.

Doch selbst in dieser vermeintlichen Schwierigkeit, dass sich bestimmte Aspekte widersprechen oder dass die wissenschaftlichen Fakten einige Aspekte der Religion widerlegen, ist es für mein Verständnis gerade das, was so wichtig ist, um eine Verbindung zu knüpfen. Es geht um die Balance zwischen den Bereichen. Einfach alles zu glauben, was einem dargelegt wird, wäre meiner Meinung nach falsch. Kants Aufforderung zur Zeit der Aufklärung, sich seines eigenen Verstandes zu bemächtigen, hat die Religion und ihre Existenz nicht in Gefahr gebracht, vielmehr hat sie diese gerettet. Religion wäre ohne Beteiligung des menschlichen Verstandes weder das, was sie heute ist, noch würde sie positiv zu unserer Gesellschaft beitragen. Die Religion und ihre Aussagen müssen besprochen und hinterfragt werden. Davon lebt die Religion und auch ihre zeitliche Weiterentwicklung.

Die Möglichkeiten des gegenseitigen Profitierens der verschiedenen Disziplinen voneinander sind meiner Ansicht nach also unermesslich und sogar notwendig. In keinem anderen Studium wird man so zahlreich mit anderen Disziplinen konfrontiert wie im Lehramtsstudium. Denn in den verschiedenen Fachbereichen finden sich in den Diskursen in den verschiedenen Seminaren und Vorlesungen alle nur erdenklichen Fächerkombinationen und dement-

sprechend auch eine Fülle an Meinungen und Ansichten. Eben diese verschiedenen Perspektiven, die natürlich nicht nur, aber auch durch die gewählten Fächer der Studierenden entstehen, bieten Einsichten in Überlegungen und Gedankengänge, auf die man womöglich bzw. sehr wahrscheinlich in einem Diskurs mit Anderen, die beispielsweise alle dieselben Fächer studieren, nicht gekommen wäre.

Demnach finde ich also nicht, dass man die Wissenschaft als Feind der Theologie bezeichnen kann oder vielmehr sollte. Auch über das Studium hinaus lassen sich Wissenschaft und Religion wunderbar vereinen und bieten in Kombination eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich gegenseitig zu beeinflussen und zu fördern wie auch zu fordern. Man muss nicht Theologie studieren bzw. studiert haben, um Religion bzw. Glauben in sein Leben und/oder seine Ansichten einfließen zu lassen.

Dinge aus einer Vielzahl von Perspektiven zu betrachten, machen etwas auf den ersten Blick möglicherweise komplizierter, aber macht einem vielleicht auch erst die Besonderheit des Ganzen deutlich. Verschiedene Blickwinkel eröffnen einem vielleicht erst die Schönheit von etwas, von dem man sich zu Anfang noch gar kein richtiges Bild machen konnte oder dessen Schönheit man gar nicht zu erkennen vermochte. Ein ungeschliffener Diamant ist ohne die Kenntnis dessen, dass er geschliffen zu etwas ganz Besonderem und Wertvollem wird, auch nicht viel mehr als ein milchiger Stein, mit dem auf den ersten Blick nicht viel anzufangen ist.

Also ist nicht allein eine theologische Perspektive oder die alleinige Perspektive aus einer anderen Fachrichtung meiner Ansicht nach das Ziel. Sondern es ist viel mehr eben diese Perspektivenfülle, die uns das Lehramtsstudium eröffnet. Die sich immer weiterentwickelnde Betrachtung der Welt um einen herum, die geprägt ist von einer Fülle, die einem erst die Schönheit der Welt erkennen lässt und einem beibringt bezüglich anderer Meinungen und Ansichten offenzubleiben und sich stetig selbst zu reflektieren und sich weiterzuentwickeln.

Zudem möchte ich an dieser Stelle einen weiteren Punkt ansprechen, nämlich den, dass ich der Meinung bin, dass die Wissenschaft auf eine gewisse

Art und Weise auf die Religion angewiesen ist und nicht nur wie bereits angerissen andersherum. Denn die Betrachtung der Welt auf eine rein wissenschaftliche und faktenbezogene Art und Weise ist meiner Meinung nach eine sehr ernüchternde Vorstellung. Dinge wie, dass Liebe lediglich eine chemische Reaktion ist und einen nach dem Tod nichts mehr erwartet, sind meiner Meinung nach recht deprimierende Aussichten. Ich möchte damit nicht ausdrücken, dass diese Art zu denken rein fatalistische Aspekte an sich hat, allerdings finde ich den Gedanken daran, dass nach dem Leben noch etwas kommt, was auch immer das sein mag, und Liebe einen Wert hat, eine deutlich befriedigendere Zukunftsperspektive.

Für eben solche Aspekte des Lebens kann der Glauben eine Antwort geben. Der Glauben gibt Antworten auf Dinge, auf die die Wissenschaft keine Antworten zu geben vermag und genau aus diesem Grund ergeben sie so ein schönes Paar. Um diesen Gedankengang möchte ich abschließend erneut ein Zitat aus dem Zeitungsartikel anführen, der dieses meiner Meinung nach vorhandene Angewiesensein der Wissenschaft auf die Religion auf den Punkt bringt:

„Man muss auch nicht Theologie studiert haben, um zu erkennen, dass es für die Tröstungsversprechen der Religionen keinen weltlichen Ersatz gibt. Warum? Weil Religionen in ihrem mystischen Kern gegen das Unerträgliche protestieren, gegen den Schmerz der Vergänglichkeit und die Endlichkeit des Lebens“ (a.a.O.).

Die Religion bzw. der Glauben an etwas legt sich wie eine Decke um die Wissenschaft und verpackt ihre feststehenden, unabänderbaren Kanten kuschlig weich, sodass man sich daran nicht verletzen kann. Andersherum bietet die Wissenschaft der Religion einen Kern, der beständig und eindeutig ist und gibt ihr trotzdem und vielleicht sogar gerade dadurch Platz, sich entfalten zu können. Zusammen sind sie wie ein Baum. Die Wissenschaft bildet den Stamm und hält die Religion, wie seine Blätter, sodass sie nicht ihren Halt verlieren.

Die Religion *muss* der Wissenschaft also nicht widersprechen, und ihre jeweiligen Existenzen bedeuten auch nicht gezwungenermaßen eine Gefahr

füreinander. Demnach kann ich die Frage danach, ob es auch ohne Religion gehen würde, wie folgt beantworten. Das weitere Bestehen der Religion muss nicht zwangsläufig für jeden Menschen als zwingend notwendig erachtet werden, allerdings ist sie in der Lage, die teilweise bitter schmeckende Fatalität einiger Tatsachen erträglicher zu machen und einen aufzufangen, wenn man einmal unter deren Gewicht zusammenbrechen sollte.

4. Abschluss

Wie in einem Garten!

Klaus Wichmann

DER HERR: Wenn er mir jetzt auch nur verworren dient,
So werd‘ ich ihn bald in die Klarheit führen.
Weiß doch der Gärtner, wenn das Bäumchen grünt,
Dass Blüt‘ und Frucht die künft‘gen Jahre zieren.
(Goethe: Faust, Prolog im Himmel)

In diesem Sammelband rund um das Studium der Theologie auf Lehramt an der Universität Kassel wurden bildungspolitische Fragestellungen, exegetische Hypothesen, Jugendliteratur, der Umgang mit der Klimakrise oder die Frage nach Gott in einer säkularisierten Welt behandelt. Damit wurde nicht nur eine breite, sondern zugleich auch eine schwer zu vereinende Themenvielfalt präsentiert. So stellt sich zum Abschluss die Frage nach einem anschaulichen Bild, das die dargestellten (und zahlreichen ungenannten) Aspekte, welche uns durch die Beschäftigung mit unserem Studiengang begegneten, zusammenfassen könnte. Für die folgenden Ausführungen drängt sich als verbindende Metapher der Gedanke an einen Garten auf. Das Studium der Theologie auf Lehramt gleicht nämlich in vielerlei Hinsicht der Arbeit in solch einem lebendig-schönen Raum. Dies soll im Folgenden gezeigt werden.

Der Garten unseres Lehramtsstudiums

Vorfreude

Wer kennt es nicht? Die Sonne wird immer kräftiger, die Nachtfröste nehmen ab und ganz in der Nähe befindet sich eine geeignete Fläche in günstiger Lage, die geradezu darauf wartet, kultiviert zu werden – nicht zuletzt, um dadurch für das ganze Jahr die Gegend zu bereichern sowie die Mitmenschen zu erfreuen. Jedoch: Ohne motivierte Mitarbeitende könnte dieser erhoffte Zustand nie zur Wirklichkeit kommen.

Nachdem der Dozent unseres Forschungskolloquiums, Prof. Klumbies, mit uns gleichsam die Bau- und Pflanzpläne skizziert und in Vorwort sowie Einleitungstext das Feld vorbereitet hat, setzte deshalb der erste Teil des Sammelbandes zur Vorstellung des Lehramtsstudiums der Theologie bei der Motivation der Studierenden an. Merle Neumeier und Laura Stöppler untersuchten dazu mithilfe von Fragebögen die unterschiedlichen Studienmotivationen ganzer Jahrgänge an Lehramtsstudentinnen und -studenten in der evangelischen Theologie, während Jennifer Lemmens und Lydia Wolf drei Studierende hinsichtlich deren Berufsbiografien und Motiven interviewten, welche im Theologiestudium mündeten. Annika Behrend, Ulla Braner und Ramona Elsner versammelten in ihrem Beitrag ebenfalls Interviews, wobei hier die Praxis von Tutorinnen und Tutoren beleuchtet wurde, die eine unverzichtbare Form studentischen Engagements ist. Maria Berg und Anne-Sophie Noll führten zum Abschluss dieses ersten Teils Interviews zu Impressionen aus dem Studium, die weitere Facetten studentischen Lebens und ihrer Motivationen eröffneten. Der Schwung, der die Studierenden in und durch das Studium trägt, kann dabei gar nicht unterschätzt werden. Denn nicht nur der Volksmund weiß, dass nur Leute mit ganz bestimmten Eigenschaften „in den Garten kommen“.

Wege zwischen den Grundstücken

Kein Garten kann nur als isoliertes Grundstück betrachtet werden. Es gibt Nachbarschaften, die lediglich einen Katzensprung entfernt sind, und es gibt scheinbar völlig andersartige Kultur- oder Naturflächen, zu denen mitunter nur die verschlungensten Wege führen. Dies zeigt sich auch im Lehramtsstudium der Theologie, welches nicht für sich allein, sondern immer in Kombination mit anderen Fächern aus Geistes-, Naturwissenschaften und/oder weiteren Gebieten studiert wird. Mit den vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten unseres Faches setzte sich Fabienne Humburg auseinander. Johannes Hofmann reflektierte ausgehend von seiner eigenen Fächerkombination, wie sich katholische Theologie, Musik und Mathematik ineinanderfügen. Selina Mertsch und Marie-Sophie Schad warfen zudem einen spannenden Seitenblick auf

eine mögliche Verknüpfung zwischen Theologie und Literaturwissenschaft und nahmen zur Abrundung des zweiten Sammelbandteils exemplarisch Harry Potter und seinen Bezug zu theologischen Fragestellungen unter die Lupe. Solche im Teil „Das Verhältnis zu anderen Wissenschaften“ dargestellten Kombinationsmöglichkeiten führen bei den Kommilitoninnen und Kommilitonen immer wieder zu intellektuellen Synergieeffekten, die ein auf die Theologie allein beschränktes sog. Vollstudium nicht bieten kann. Dabei wird klar, dass die bereits im Eingangstext angesprochene große Vielfalt des theologischen Lehramtsstudiums eine besonders schöne Frucht dieses Bildungsweges darstellt. Denn auch im Gartenbau gilt es bekanntlich als besondere Qualifikation, wenn ein Zierpflanzengärtner neben seinen Fähigkeiten der Staudenzucht oder Beet-Gestaltung auch weiß, wie man fachgerecht ein Granitpflaster bearbeiten oder „noch heute ein Apfelbäumchen pflanzen“ könnte.

Entwicklungen und Eingrenzungen

Spätestens wenn man sich einmal mit der Geschichte der landgräflichen Gartenanlagen Kassels oder den Fallstricken des hessischen Nachbarschaftsrechts auseinandergesetzt hat, weiß man, dass ein Garten nie ‚einfach so‘ da ist. Ein Garten hat stets eine Vorgeschichte und erfährt durch Streitfragen und gesellschaftliche Diskurse, die in rechtliche Rahmensetzungen münden, seine äußere Ordnung. Dies gilt selbstverständlich auch für unseren Studiengang. In diesem Sinne beschäftigt sich der Beitrag von Patrick Marek Śmigiel mit der historischen Entwicklung und dem rechtlichen Rahmen unseres Studiengangs. In einem weiteren Beitrag entfaltet Śmigiel diesen hochspannenden Komplex in essayistischer Form und bedenkt dabei nicht zuletzt auf dieser Grundlage Zukunftsperspektiven für das Theologiestudium auf Lehramt. Denn analog zur Arbeit auf Gartenflächen gilt auch im Lehramtsstudium immer wieder eine altbekannte Tugend: Ohne Ordnung kommt man nicht weiter.

Vielfalt

Ein Garten wird durch seine individuelle Ausgestaltung erst so richtig schön. Dabei sind den Interessen kaum Grenzen gesetzt. Vielmehr sind kreative Ansätze und ein scharfer Blick für zum Teil uralte Linien und deren aktuelle Entwicklungstendenzen gefragt. In den letzten Teilen des Sammelbandes beschäftigten sich die Beiträge dementsprechend mit verschiedenen thematischen Horizonten, die gegenwärtige Studierende unseres theologischen Fachs bewegen. Luana Bauchspieß schlug einen weiten Bogen und untersuchte, inwiefern im Gespräch zwischen Theologie und Naturwissenschaft die Stimme des Alten Testaments noch Berücksichtigung findet. Ulla Braner wiederum wandte sich der immer brisanter werdenden Umweltdebatte zu und konzentrierte sich in diesem Zusammenhang auf die Perspektive der „Ökologischen Theologie“. Den Sammelbandteil „Thematische Horizonte“ schloss Helena Heutelbeck ab, indem sie ex negativo die Frage aufwarf, ob es für Menschen überhaupt ohne Religionen gehen könne.

Schon in dieser Beitragsauswahl zeigte sich das enorme „Farbspektrum“, welches im Garten des Lehramtsstudiums Theologie zum Leuchten gebracht wird und immer wieder ungezählte Blüten treibt. Die Vielfalt unseres Studienganges begeistert auf diese Weise nicht nur die jeweiligen ‚Gartenhelferinnen‘ und ‚Gartenhelfer‘, sondern lädt immer wieder auch interessierte Zaungäste zum Verweilen ein – und manchmal sogar zur Mitarbeit.

Im Garten der Bibel

Es gibt – neben den vorangehenden Betrachtungen, welche die Beiträge und Ordnung dieses Sammelbandes zusammenfassen und dabei die unterschiedlichen Aspekte der Theologie als Lehramtsstudium in Analogie zum Gartenbau gebracht haben – einen weiteren, tieferen Grund, dieses Bild zu bemühen. Die gedankliche Verknüpfung zwischen organisierten Bildungsprozessen und Gartenarbeit entstammt schließlich nicht der Kreativität des Verfassers dieses Textes und auch nicht der Originalität Johann Wolfgang Goethes, welche mit dem Eingangszitat aufgegriffen wurde. Die behandelte Verbindung verdanken wir ursprünglich auch der Heiligen Schrift.

Das erste Bild, das einem in puncto Garten und Bibel einfällt, ist sicherlich der Garten Eden der Genesis. In Gen 2,8-10 heißt es:

„Und Gott der HERR pflanzte einen Garten in Eden gegen Osten hin und setzte den Menschen hinein, den er gemacht hatte. Und Gott der Herr ließ aufwachsen aus der Erde allerlei Bäume, verlockend anzusehen und gut zu essen, und den Baum des Lebens mitten im Garten und den Baum der Erkenntnis des Guten und Bösen."

Gott selbst ist es also, der den Menschen einen wohlgestalteten und gut ausgestatteten Lebensraum schenkt, indem er für sie den Paradiesgarten pflanzt. Er ist dabei nicht „nur" der Gartenarchitekt oder *spiritus rector* hinter der Gesamtschöpfung wie der erste Schöpfungsbericht nahelegt, sondern zugleich auch ein tätiger Gärtner zum direkten Wohle des menschlichen Lebens. Die Menschen sind in dieser Konstellation eher als ebenbildliche Hilfsgärtner anzusehen, die die Weisung erhalten – wenn nicht die ganze Welt zu retten, so doch ganz bestimmt – ihren von Gott geschenkten Lebensraum zu bebauen und zu bewahren (vgl. Gen 2,15).

Aber nicht nur in diesem bekannten Beispiel aus den ersten Seiten des Alten Testaments, sondern auch in einer maßgeblichen Passage des letzten Evangeliums im Neuen Testament zeigt sich Gott als Fachkundiger für Gartenfragen. Im Johannesevangelium wird der im Fleisch auferstandene Logos von der überraschten Maria an seiner Begräbnisstätte sogar mit einem Gärtner verwechselt:

„Und als sie das sagte, wandte sie sich um und sieht Jesus stehen und weiß nicht, dass es Jesus ist. Spricht Jesus zu ihr: Frau, was weinst du? Sie meint, es sei der Gärtner, und spricht zu ihm: Herr, hast du ihn nicht weggetragen, so sage mir: Wo hast du ihn hingelegt? Dann will ich ihn holen. Spricht Jesus zu ihr: Maria! Da wandte sie sich um und spricht zu ihm auf Hebräisch: Rabbuni!, das heißt Meister!" (Joh, 20,14-15).

In dieser Verwechslung scheint mehr mitzuschwingen, als die naheliegende Vermutung, in Grabesnähe den Friedhofsgärtner vom Dienst zu finden. Meines Erachtens rekurriert diese Perikope auf subtile Weise ebenfalls auf Genesis und damit auf Gott als schöpferischen und erhaltenden Gärtner, der in Jesus Christus heilsam als Mensch unter Menschen wirkt und diese wie ein

Meister zum gelingenden Leben anleitet. Dies tut er sowohl mit Taten und als auch mit Worten.

Gerade in den Gleichnissen der synoptischen Evangelien gebraucht Jesus häufig eine Bildersprache, die aus der Arbeit im Grünen Bereich stammen könnte. Dies geschieht unter anderem im Feigenbaumgleichnis, das die Zeitumstände der Wiederkehr des Menschensohns mit den botanisch-phänomenologischen Merkmalen des Sommeranfangs beschreibt (Mk 13,28-32) oder im Gleichnis vom Senfkorn, welches die unglaublichen Entfaltungen des Gottesreichs aus dem Kleinsten illustriert (Mk 4,30-32). Von Jesus stammen aber auch unmissverständliche Warnungen gegen böse Weingärtner, welche ihrem Auftrag zur Bewahrung und Erhaltung des Anvertrauten nicht gerecht und deshalb vom Herrn des Gartens verworfen werden (Mk 12,1-12).

All diese Gleichnisse finden ihren hermeneutischen Schlüssel in dem Ur-Gleichnis vom Sämann (Mk 4,3-9). Jesus legt nach der gehaltenen Gleichnisrede seinen unverständigen Jüngern in Mk 4,13-20 diese Erzählung von den Samenkörnern, deren Wachstumsumständen und Ertragsaussichten aus:

„Und er sprach zu ihnen: Versteht ihr dies Gleichnis nicht, wie wollt ihr dann die anderen alle verstehen? Der Sämann sät das Wort. Diese aber sind es, die an dem Wege sind: Wo das Wort gesät wird und sie es gehört haben, kommt alsbald der Satan und nimmt das Wort weg, das in sie gesät war. Und diese sind es, die auf felsigen Boden gesät sind: Wenn sie das Wort gehört haben, nehmen sie es sogleich mit Freuden auf, aber sie haben keine Wurzel in sich, sondern sind wetterwendisch; wenn sich Bedrängnis oder Verfolgung um des Wortes willen erhebt, so kommen sie alsbald zu Fall. Und andere sind es, die unter die Dornen gesät sind: Die haben das Wort gehört, und die Sorge der Welt und der trügerische Reichtum und die Begierden nach allem andern dringen ein und ersticken das Wort, und es bleibt ohne Frucht. Und jene sind es, die auf das gute Land gesät sind: Die hören das Wort und nehmen's an und bringen Frucht, einige dreißigfach, und einige sechzigfach und einige hundertfach." (Mk 4,13-20).

An diesem Gleichnis ist für die Anthropologie des Neuen Testaments besonders interessant, dass die Menschen hier nicht mehr als Hilfsgärtner oder

Mitarbeiter, sondern als Pflanzen dargestellt werden, deren Samen oder innerstes Lebensmotiv das Wort Gottes bildet. Jesus ruft die Menschen dabei dazu auf, in sich selbst den Boden für das gelingende Leben bereitzustellen, damit „Blüt‘ und Frucht die künft‘gen Jahre zieren“.

Der von Gott gepflanzte und gepflegte biblische Garten, aus dem sich nicht zuletzt die Inhalte unseres Lehramtsstudiums speisen und mit dem sie sich reflektierend auseinandersetzen, scheint in diesen verschiedenen Perspektiven aus meiner Sicht immer das Leben selbst zu sein. Gott ist dabei sowohl der Gartenarchitekt hinter allen Dingen als auch der schaffende Gärtner innerhalb unserer Daseinsbeziehungen. In diesem Sinn scheint der Sohn ebenfalls zunächst ein Gärtner zu sein und erweist sich beim genaueren Hinsehen als der auferstandene Meister gelingenden Zusammenwirkens zwischen Gott und der Welt. Die Menschen selbst wechseln in der Bildersprache der Bibel zwischen einem Status als stellvertretende Hilfsgärtner und pflegebedürftige Pflanzen. Sie sind in Orientierung an jenen Meister also dazu berufen, den Gottesgarten zu bewahren und sich dabei gleichzeitig paradiesisch zu entfalten. Der „Garten“ erweist sich so auf vielfältige Weise genau genommen als das wahre und gute Leben in seinen unterschiedlichsten Variationen, mitunter schmerzhaften Metamorphosen und kaum zu erahnenden Reichtümern.

Vor diesem Hintergrund darf man am Ende dieses Sammelbandes über Theologie als Lehramtsstudium fast (!) schon fragen: Ist denn überhaupt ein schöneres Unterfangen vorstellbar, als immer wieder von Neuem zu lernen, sich in diesem wundervollen Garten zurechtzufinden und am Ende einer solchen Ausbildung wiederum jüngeren Menschen dabei zu helfen, sich auf diesen von Gott gepflanzten Kosmos des Lebens vorzubereiten?

Ich denke: So etwas wäre kaum zu glauben!

Literaturverzeichnis

Albert, H., Traktat über kritische Vernunft, Tübingen [5]1991.

Altmeyer, S., Dressmann, D., Grenzgänge zwischen Natur und Schöpfung. Grundlagen und Vorschläge für fächerverbindendes Lernen in Biologie- und Religionsunterricht, in: S. Altmeyer, R. Englert, H. Kohler-Spiegel u.a., Schöpfung, Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 34, Göttingen 2018, 171-183.

Assheuer, T., Was nach dem Glauben kommt, *DIE ZEIT*, Nr. 48 vom 25.11.2021, 68.

Audretsch, J., Gott als Designer. Reichweite und Grenzen naturwissenschaftlicher Aussagen, in: Ders. u. K. Nagroni (Hrsg.), Gott als Designer? Theologie und Naturwissenschaft im Gespräch, Tagungsband, Karlsruhe 2009, 64-86.

Babenhauserheide, M., Harry Potter und die Wiedersprüche der Kulturindustrie. Eine ideologiekritische Analyse, Bielefeld 2018.

Baden, M., Warum studierst du Theologie? Eine Untersuchung zur Motivation von Erstsemestern, APrTh 83, Leipzig 2021.

Balg, D., Toleranz – was müssen wir aushalten?, in: T. Grundmann (Hrsg.), Philosophieorientiert, Berlin 2021.

Barbour, I. G., Naturwissenschaft trifft Religion: Gegner, Fremde, Partner?, Göttingen 2010.

Barth, K., Der Richter als der an unserer Stelle Gerichtete, in: B. Klappert (Hrsg.), Diskussion um Kreuz und Auferstehung. Auseinandersetzung in Theologie und Gemeinde, Wuppertal [9]1985, 113-126.

Barth, K., Die Kirchliche Dogmatik. Das Gebot des Schöpfers (Studienausgabe, Bd. 19), Zürich 1993.

Bauernkämper, A., Der Faschismus in Europa 1918 – 1945, Stuttgart 2006.

Bederna, K., Die Klimakrise im Lichte der Coronakrise oder: Kann Religionsunterricht zu zukünftigem Handeln motivieren?, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, Nachhaltiges Lernen 28/2, Graz 2020, 28-46.

Bederna, K., Every day for future: Theologie und religiöse Bildung für nachhaltige Entwicklung, Ostfildern [2]2020.

Bell, D., Kirchhoff, R. u. Mutschler, B. (Hrsg.), Lebenswelten, Textwelten, Diversität, Altes und Neues Testament an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften Bd.20, Tübingen 2014.

Beringer, A., Reformation – Transformation – Nachhaltigkeit, München 2017.

Berlin, I., Freiheit. Vier Versuche, Frankfurt am Main 2006.

Blödorn, A., Marx, F. (Hrsg.), Thomas Mann-Handbuch: Leben – Werk – Wirkung, Stuttgart 2015, 42-58.

Boschki, R., Gronover, M. (Hrsg.), Junge Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, Münster 2008.

Brüning, B., Warum habe ich so viele Fragen im Kopf? Mit Kindern über Sinnfragen philosophieren, in: Ch. Kalloch u. M. Schreiner (Hrsg.), „Man kann es ja auch als Fantasie nehmen." Methoden der Kindertheologie, Jahrbuch für Kindertheologie 14, Stuttgart 2015, 56-71.

Buddeberg, E., Begriff der Toleranz. Eine philosophische Hinführung, in: D. Kiesel u. C. Ferrari (Hrsg.), Toleranz. Orient und Okzident, Bd. 5, Frankfurt am Main 2022, 11-30.

Bühlmann, W., Frauen und Männer im Alten Testament. Rut und Boas, David und Michal, Abigajil, Batseba, Salomo und seine Frauen, Stuttgart 2008.

Bürgerliches Gesetzbuch (BGB), München [88]2021.

Carnap, R., Von Gott und Seele. Scheinfragen in Metaphysik und Theologie (1929), in: Ders., Scheinprobleme in der Philosophie und andere metaphysikkritische Schriften, Hamburg 2004, 49-62.

Carrier, M., Wissenschaftstheorie zur Einführung, Hamburg [3]2011.

Caviola, H., Kyburz-Graber, R. u. Locher, S., Wege zum guten fächerübergreifenden Unterricht. Ein Handbuch für Lehrpersonen, Bern 2011.

Cebulj, Ch., Das Leben Jesu von Nazareth, in: Ders. u. D. Berghorn (Hrsg.), Die Bibel. Der Schlüssel zur Heiligen Schrift, München 2009, 414-419.

Ciaccio, P., Harry Potter trifft Gott. Das Evangelium von Hogwarts, Neukirchen-Vluyn 2012.

Cornelius, C., Harry Potter – geretteter Retter im Kampf gegen dunkle Mächte? Religionspädagogischer Blick auf religiöse Implikationen, archaisch-mythologische Motive und supranaturale Elemente, Münster 2003.

Dalferth, I. U., Der auferweckte Gekreuzigte. Zur Grammatik der Christologie, Tübingen 1994.

de Cusa, N., De docta ignorantia/Die belehrte Unwissenheit (1440), Bd. 1, Hamburg 1994.

Dickerson, M. T. u. O´Hara, D., From Homer to Harry Potter. A Handbook on Myth and Fantasy. Grand Rapids, Michigan 2007.

Döhn, R., Der Mensch in der Verantwortung. Die Theodizeefrage bei Hans Jonas, Dorothee Sölle und Abraham Joshua Heschel, Berlin 2020.

Dreßing, G., Erlöste Welten. Götter und ihre Helden im Jugendbuch, in: J. Heumann (Hrsg.), Über Gott und die Welt. Religion. Sinn und Werte im Kinder- und Jugendbuch, Frankfurt am Main 2005.

Drexler, Ch., Wandinger, N., Die implizite Theologie ‚Harry Potters'. Eine dogmatisch-religionsdidaktische Perspektive auf J.K. Rowlings Romane, in: Dies. (Hrsg.), Leben, Tod und Zauberstab. Auf theologischer Spurensuche in *Harry Potter*, Münster 2004, 25-78.

Eberhart, Ch., Opfer und Kult in kulturanthropologischer Perspektive, in: Verkündigung und Forschung 56/2, Gütersloh 2011, 4-16.

Englert, R., Warum kein Religionsunterricht für alle? Der besondere Reiz des konfessionellen Modells, in: Herder Korrespondenz Spezial 2, Freiburg im Breisgau 2013, 23-27.

Erlass des Hessischen Kultusministeriums über den Religionsunterricht an öffentlichen Schulen vom 03. September 2014.

Faber, E.-M., Du neigst dich mir zu und machst mich groß. Zur Theologie von Gnade und Rechtfertigung, Regensburg 2005.

Faber, R., Der Selbsteinsatz Gottes. Grundlegung einer Theologie des Leidens und der Veränderlichkeit Gottes, Studien zur systematischen und spirituellen Theologie 16, Würzburg 1995.

Faulstich-Christ, K., Hund-Göschel, G., Moegling, K. u.a., Vom kulturellen Sinn und Unsinn der Fächer. Einführende Überlegungen zum fächerübergreifenden Unterricht, in: M. Artmann, P. Herzmann u. K. Rabenstein (Hrsg.), Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis, Immenhausen 2011, 9-21.

Fiß, A.-C., „Lobe den Herrn, meine Seele!" Psalm 103 in seinen Kontexten, WMANT 156, Göttingen 2019.

Fischer, J., Kann die Theologie der naturwissenschaftlichen Vernunft die Welt als Schöpfung verständlich machen?, in: Freiburger Zeitschrift für Philosophie und Theologie 41/3, Freiburg 1994, 492-514.

Fleck, L., Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt am Main [9]2012.

Frerk, C., Violettbuch der Kirchenfinanzen. Wie der Staat die Kirchen finanziert, Aschaffenburg 2010.

Freudenberger-Lötz, P., „Es war schön, wo Gott beim Dornbusch war". Elementare Lernwege, um mit Kindern Gotteserfahrungen nachzuspüren, in: P. Freudenberger-Lötz u. U. Riegel (Hrsg.), „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde." Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch Kinder- und Jugendtheologie, Sonderband, Stuttgart 2011.

Friedrich, G., Ökologie und Bibel. Neuer Mensch und alter Kosmos, Stuttgart u.a. 1982.

Gabriel, I., Die Ökologie als Frage nach dem „Neuen Menschen". Anthropologische und sozialethische Überlegungen, in: M. Biehl, B. Kappes, B. Wartenberg-Potter (Hrsg.), Grüne Reformation. Ökologische Theologie, Hamburg 2017, 83-108.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H. u.a. (Ed.), The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies, London 1994.

Greif, S., Literatur der Aufklärung, Paderborn 2013.

Grosse, S., Theologie und Wissenschaftstheorie, Paderborn 2019.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, herausgegeben von bpb, Bonn, 2010.

Härle, W., Gottesverständnis, in: P. Freudenberger-Lötz u. U. Riegel (Hrsg.), „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde." Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch Kinder- und Jugendtheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 21-61.

Härle, W., Dogmatik, Berlin/Boston [5]2018.

Hartmann, G., Wie sieht es anderswo aus?, in: G. Hartmann u. J. Holtkamp (Hrsg.), Die Kirchen und das liebe Geld. Fakten und Hintergründe, Kevelaer 2015, 135-149.

Haudel, M., Theologie und Naturwissenschaft. Zur Überwindung von Vorurteilen und zu ganzheitlicher Wirklichkeitserkenntnis, Göttingen 2021.

Heidler, Ch., Zwischen Magie, Mythos und Monotheismus. Fantasy-Literatur im Religionsunterricht, Dissertation, Augsburg 2015.

Hemminger, H., Mit der Bibel gegen die Evolution? Evolution, intelligentes Design und Kreationismus, in: J. Audretsch, K. Nagroni (Hrsg.), Gott als Desinger? Theologie und Naturwissenschaft im Gespräch, Karlsruhe 2009.

Henke, R. W., Religionen im Philosophie- und Ethikunterricht, in: B. Brüning (Hrsg.), Ethik, Philosophie, Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin [3]2021, 124-132.

Herrmann, N., Mathematik und Gott und die Welt. Was haben Kunst, Musik oder Religion mit Mathematik am Hut? Wiesbaden 2018.

Herzmann, P., Artmann, M., Rabenstein, K., Forschungen zum fächerübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II: Ausgangspunkte, Befunde und Perspektiven, in: Ders. (Hrsg.), Das Zusammenspiel der Fächer beim Lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Sekundarstufen I und II: Forschung, Didaktik, Praxis, Immenhausen 2011, 23-45.

Hieke, Th., Levitikus 16-27, HThK AT, Freiburg im Breisgau 2014.

Himmelsbach, S., Harry Potter literarischer Zauber. Eine Analyse zum Welterfolg der Buchserie, Saarbrücken 2011.

Hüther, O., Krücken, G., Hochschulen. Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven der sozialwissenschaftlichen Hochschulforschung, Wiesbaden 2016.

Janowski, B., Anthropologie des Alten Testaments. Grundfragen – Kontexte – Themenfelder, Tübingen 2019, 425-443.

Joest, W., von Lüpke, J., Die Wirklichkeit Gottes (Dogmatik I), Göttingen [5]2012.

Joest, W., von Lüpke, J., Der Weg Gottes mit dem Menschen (Dogmatik II), Göttingen [5]2012.

Jonas, H., Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation (1979), Frankfurt am Main 2003.

Käfer, A., Inkarnation und Schöpfung. Schöpfungstheologische Voraussetzungen und Implikationen der Christologie bei Luther, Schleiermacher und Karl Barth, Berlin/New York 2010.

Kleffmann, T., Grundriß der Systematischen Theologie, Tübingen 2013.

Kleffmann, T., Kleine Summe der Theologie, Tübingen 2021.

Kliemann, P., Glauben ist menschlich. Argumente für die Torheit vom gekreuzigten Gott, Stuttgart [17]2016.

Klumbies, P.-G., Herkunft und Horizont der Theologie des Neuen Testaments, Tübingen 2015.

Knobloch, J., Die Zauberwelt der J. K. Rowling. Hintergründe & Facts zu „Harry Potter“, Iserlohn 2000.

Köhler, T. W., Schwaiger, B., Wer studiert heute Theologie? Studienbeweggründe und Studienverläufe bei Theologiestudierenden. Eine Langzeitstudie, Theologie und Empirie 26, Kampen 1996.

Körtner, U. H. J., Dogmatik. Studienausgabe, LETh 5, Leipzig 2020.

Krag, I., Kulturphänomen Harry Potter. Multiadressiertheit und Internationalität eines nationalen Literatur- und Medienevents, Göttingen 2010.

Krieger, G. (Hrsg.), Zur Zukunft der Theologie in Kirche, Universität und Gesellschaft, QD 283, Freiburg im Breisgau 2017.

Kühn, U., Christologie, Göttingen 2003.

Küng, H., Theologie im Aufbruch, Sämtliche Werke 13, Freiburg im Breisgau 2018.

Küsters, I., Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen, Wiesbaden [2]2009.

Langhorst, G., Naurath, E., Zur Bedeutung (inter-) religiöser Bildung in pluralen Kontexten, in: S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath u. U. Pohl-Patalong (Hrsg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019, 28-36.

Leggewie, C., Religionen und Globalisierung. Essay, in: Religion und Gesellschaft, APuZ 7, Bonn 2005, 3-6.

Lenthe, U., Transkulturelle Pflege. Kulturspezifische Faktoren erkennen – verstehen – integrieren, Wien [3]2020.

Leonhardt, R., Grundinformation Dogmatik, Göttingen [4]2009.

Lindner, K., Schambeck, M., Simojoki, H., U. Naurath, E. (Hrsg.), Konfessionell – kooperativ – kontextuell. Zukunftsfähiger Religionsunterricht, Freiburg im Breisgau 2007.

Link, C., Schöpfung. Schöpfungstheologie angesichts der Herausforderungen des 20. Jahrhunderts, Handbuch Systematischer Theologie Bd.7/2, Gütersloh 1991.

Livio, M., Ist Gott Mathematiker? Warum das Buch der Natur in der Sprache der Mathematik geschrieben ist, München 2012.

Löhr, H., Das Ritual des Versöhnungstages (Lev 16), in: B. Kollmann (Hrsg.), Die Verheißung des Neuen Bundes. Wie alttestamentliche Texte im Neuen Testament fortwirken, Göttingen 2010.

Lück, C., Religion studieren. Eine bundesweite empirische Untersuchung zu der Studienzufriedenheit und den Studienmotiven und -belastungen angehender Religionslehrer/innen, Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 22, Münster 2012.

Luther, M., Von den guten Werken (1520). Deutsch-Deutsche Studienausgabe, Band 1: Glaube und Leben, Hrsg. u. eingel. von Dietrich Korsch, ediert von Johannes Schilling, Albrecht Beutel, Leipzig 2012.

Luther, M., Der Große und Der Kleine Katechismus, 1529, Aland, K. et al. (Hrsg.), Göttingen [3]2003.

Mahlknecht, J., Literatur im Religionsunterricht. Harry Potter – Lernen anhand von phantastischer Literatur, Innsbruck 2018.

Mendl, H., Religionsunterricht nach Art. 7 Abs. 3 GG im Spiegel kirchlicher Dokumente, in: E. Stögbauer-Elsner, K. Lindner u. B. Porzelt (Hrsg.), Studienbuch Religionsdidaktik, Regensburg 2021, 95-106.

Merten, H.-L., Scheinheilig. Das Billionen-Vermögen der katholischen Kirche, München 2018.

Mette, N., Der Religionsunterricht in der Schule. Eine solide Grundlage für die Weiterentwicklung dieses Unterrichtsfachs, in: R. Feiter, R. Hartmann u. J. Schmiedl (Hrsg.), Die Würzburger Synode. Die Texte neu gelesen, Freiburg im Breisgau 2013, 41-55.

Miggelbrink, R., Der eine Gott. Christlicher Monotheismus des Bundes und der Schöpfung, Münster 2006.

Möller, Ph., Gottlos glücklich. Warum wir ohne Religion besser dran wären, Frankfurt am Main [3]2017.

Moltmann, J., Die ökologische Wende in der christlichen Theologie, in: M. Biehl, B. Kappes u. B. Wartenberg-Potter (Hrsg.), Grüne Reformation. Ökologische Theologie, Hamburg 2017, 27-40.

Mühlhölzer, F., Wissenschaft, Stuttgart 2011.

Mühling, M., Gott und die Welt in Narnia. Eine theologische Orientierung zu C.S. Lewis‘ „Der König von Narnia“, Göttingen 2005.

Müllner, I., Wie sind wir gemeint? Christliche Lektüren des Alten Testaments zwischen Verwerfung und Vereinnahmung, in: R. Kampling, I. Müllner (Hrsg.), Re-Thinking Erich Zenger. Das Gespräch weiterführen, SBB 80, Stuttgart 2021, 57-79.

Mürmel, H., Frazer oder Mauss: Bemerkungen zu Magiekonzeptionen, in: Zeitschrift für Missionswissenschaft und Religionswissenschaft 75, 1991.

Mutschler, B., Die Bibel als Ausgangspunkt. Grundlage und Anleitung für den Umgang mit Diversität – Begriffliche Annäherungen, literarische und historische Beobachtungen, theologische Überlegungen zu einem neueren Diskurs, in: D. Bell, R. Kirchhoff, B. Mutschler (Hrsg.), Lebenswelten, Textwelten, Diversität, Altes und Neues Testament an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften 20, Tübingen 2014.

Nowotny, H., Scott, P., Gibbons, M. (Hrsg.), Wissenschaft neu denken. Wissen und Öffentlichkeit in einem Zeitalter der Ungewissheit, Weilerswist 2004.

Obermann, A., Im Beruf Leben finden. Allgemeine Bildung in der Berufsbildung – didaktische Leitlinien für einen integrativen Bildungsbegriff im Berufsschulreligionsunterricht, Göttingen 2013.

Oberthür, R., „Darüber denkt man ja nicht von allein nach…“ Theologie für Kinder als Gedankenanstoß zum Theologisieren. Grundsätze und Unterrichtserfahrungen, in: A. A. Bucher, E. E. Schwarz (Hrsg.), „Darüber denkt man ja nicht von allein nach …“: Kindertheologie als Theologie für Kinder, JaBuKi 12, Stuttgart 2013, 95-104.

Ohly, L., Theologie als Wissenschaft. Eine Fundamentaltheologie aus phänomenologischer Leitperspektive, Theologisch-Philosophische Beiträge zu Gegenwartsfragen 18, Frankfurt am Main u.a. 2017.

Otto, B. C., Magie- Rezeptions- und diskursgeschichtliche Analysen von der Antike bis zur Neuzeit, in: J. Rüpke u. C. Uehlinger (Hrsg.), Religionsgeschichtliche Versuche und Vorarbeiten, Bd. 57, Berlin/New York 2011.

Pannenberg, W., Systematische Theologie, Bd. 2, Göttingen 2015.

Pannenberg, W., Wissenschaftstheorie und Theologie, Frankfurt am Main 1987.

Payne, S., Geschichte des Faschismus, Wien 2006.

Peukert, H., Wissenschaftstheorie – Handlungstheorie – Fundamentale Theologie. Analysen zu Ansatz und Status theologischer Theoriebildung (1978), Frankfurt am Main [3]2009.

Pohl-Patalong, U., Die Situation des Religionsunterrichts heute, in: S. Eisenhardt, K. S. Kürzinger, E. Naurath u. U. Pohl-Patalong (Hrsg.), Religion unterrichten in Vielfalt. Konfessionell – religiös – weltanschaulich. Ein Handbuch, Göttingen 2019,19-27.

Polkinghorne, J. C., An Gott glauben im Zeitalter der Naturwissenschaften. Die Theologie eines Physikers, Gütersloh 2000.

Porzelt, B., Grundlagen religiösen Lernens. Eine problemorientierte Einführung in die Religionspädagogik, Stuttgart 2009.

Poser, H., Wissenschaftstheorie. Eine philosophische Einführung, Stuttgart [2]2012.

Reiß, A., Mit Jugendlichen über Gott sprechen, in: P. Freudenberger-Lötz u. U. Riegel (Hrsg.), „Mir würde das auch gefallen, wenn er mir helfen würde.“ Baustelle Gottesbild im Kindes- und Jugendalter, Jahrbuch Kinder- und Jugendtheologie, Sonderband, Stuttgart 2011, 193-204.

Rodríguez, F. Q., Der Gottesbegriff nach Auschwitz. Eine jüdische Stimme (1984), in: M. Bongardt, H. Burckhart, J.S. Gordon u. J. Nielsen-Sikora (Hrsg.), Hans Jonas-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung, Berlin 2021, 187-190.

Sajak, C. P., Interreligiöses Lernen, Darmstadt 2018.

Sauter, G. (Hrsg.), Theologie als Wissenschaft, ThB 43, München 1971.

Sauter, G. (Hrsg.), Wissenschaftstheoretische Kritik der Theologie. Die Theologie und die neuere wissenschaftstheoretische Diskussion. Materialien – Analysen – Entwürfe, München 1973.

Schulte, A., Wiedenroth-Gabler, I. Religionspädagogik, Stuttgart 2003.

Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.), Katholische Kirche Deutschland. Zahlen und Fakten 2020/2021, Bonn 2021.

Sellmann, M., Was fehlt, wenn die Christen fehlen? Eine „Kurzformel“ ihres Glaubens, Würzburg [2]2021.

Skolaut, W., Maschinenbau. Ein Lehrbuch für das ganze Bachelor-Studium, Berlin, Heidelberg 2014.

Smith, S., Die Schöpferin von Harry Potter. Das Leben der J.K. Rowling, München 2002.

Spinner, K. H., Im Bann des Zauberlehrlings? Regensburg 2001.

Spinner, K. H., Phantastische Abenteuer als Weg in die Wirklichkeit. Zu einem Grundmotiv in der Kinder- und Jugendliteratur, Bochum 1993.

Stoellger, Ph., Ende des Opfers und Opfer ohne Ende. Neuere systematisch-theologische und religionsphilosophische Perspektiven zum „Opfer“, in: Verkündigung und Forschung 56/2, 2011, 62-78.

Strafgesetzbuch (StGB), München [60]2022.

Tacke, L., „Nur noch kurz die Welt retten…?“ Ermutigung und Befähigung zu einem nachhaltigen Lebensstil durch den Religionsunterricht. Eine Unterrichtsidee. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, Nachhaltiges Lernen 28/2, Graz 2020, 117-131.

Tylor, E. B., Die Anfänge der Cultur. Untersuchungen über die Entwicklung der Mythologie, Philosophie, Religion, Kunst und Sitte, Leipzig 1873.

Vertrag der Evangelischen Landeskirchen in Hessen mit dem Lande Hessen vom 18. Februar 1960.

von Nettesheim, H. C. A., Die magischen Hauptwerke, hg. und eingeleitet von M. Frenschkowski, Wiesbaden [6]2021.

von Stuckrad, K., Geschichte der Astrologie. Von den Anfängen bis zur Gegenwart, München 2007.

Wandinger, N., Zur Rede von einer „impliziten Theologie“. Versuch einer Begriffsklärung, in: C. Drexler, M. Scharer (Hrsg.), An Grenzen lernen. Neue Wege in der theologischen Didaktik, Kommunikative Theologie 6, Mainz 2004, 189-212.

Wartenberg-Potter, B., Gottes grünes Kleid – Gotteserfahrungen im 21. Jahrhundert, in: M. Biehl, B. Kappes, B. Wartenberg-Potter (Hrsg.), Grüne Reformation. Ökologische Theologie, Hamburg 2017, 41-57.

Warwitz, S., Formen der Fächerkonzentration, in: Ders. (Hrsg.), Interdisziplinäre Sporterziehung. Didaktische Perspektiven und Modellbeispiele fachübergreifenden Unterrichts, Schorndorf 1974, 12-26.

Wax, M., Der Begriff „Magie“, in: L. Petzoldt (Hrsg.), Magie und Religion. Beiträge zu einer Theorie der Magie, Darmstadt 1978, 325-353.

Weber, M., Wissenschaftsphilosophie, in: S. Maasen, M. Kaiser, M. Reinhart u. B. Sutter (Hrsg.), Handbuch Wissenschaftssoziologie, Wiesbaden 2012, 229-240.

Weber, W. E. J., Geschichte der europäischen Universität, Stuttgart 2002.

Wolf, H. (Hrsg.), Die katholisch-theologischen Disziplinen in Deutschland 1870 – 1962. Ihre Geschichte, ihr Zeitbezug, Paderborn 1999.

Zimmermann, M., Hilfe, mein Kind liest nur Fantasy! Religionspädagogische Überlegungen zu Harry Potter, Reckless und anderer Fantasyliteratur, Loccumer Pelikan 2, Hannover 2013, 62-66.

Primärliteratur

Rowling, Joanne K. (1998). Harry Potter und der Stein der Weisen.

Rowling, Joanne K. (1999). Harry Potter und die Kammer des Schreckens.

Rowling, Joanne K. (1999). Harry Potter und der Gefangene von Askaban.

Rowling, Joanne K. (2000). Harry Potter und der Feuerkelch.

Rowling, Joanne K. (2003). Harry Potter und der Orden des Phönix.

Rowling, Joanne K. (2005). Harry Potter und der Halbblutprinz.

Rowling, Joanne K. (2007). Harry Potter und die Heiligtümer des Todes.

Onlinequellen

Ausbildungsförderwerk Garten-, Landschafts- und Sportplatzbau e. V. Landschaftsgärtner verändern die Welt, 2022, https://www.landschaftsgaertner.com (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022).

Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe, o.D., https://www.dbfk.de/de/index.php (zuletzt aufgerufen am 12.04.22).

Deutscher Hebammenverband, o.D., https://www.hebammenverband.de/startseite/ (zuletzt aufgerufen am 11.04.22).

Eberhart, Ch., Sühne (AT), WiBiLex 2007, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/31922/ (zuletzt aufgerufen am 02.01.2022).

Fischer, A. A., Auferweckung, WiBiLex 2011, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/14261/ (zuletzt aufgerufen am 16.01.2022).

Generalversammlung der Vereinten Nationen, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 1948, https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.03. 2023).

Grünwaldt, K., Leviticus, WiBiLex 2006, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/24907/ (zuletzt aufgerufen am 23.01.2022).

Gütter, R., Eine „grüne Reformation“? Verabschiedung vom Anthropozentrismus, evangelisch.de. Frankfurt Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hrsg.), 2018, https://www.evangelisch.de/inhalte/151303/31-07-2018/eine-gruene-reformation-reformationstag-2018 (zuletzt aufgerufen am 10.02.22).

Heil, S. (2015): *Korrelation.* WiRLex 2015, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100015/ (zuletzt aufgerufen am 12.5.2022).

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Katholische Religion, Wiesbaden 2016, https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo-rka.pdf (zuletzt aufgerufen am14.5.2022).

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), Kerncurriculum gymnasiale Oberstufe. Mathematik, Wiesbaden 2016, https://kultusministerium.hessen.de/sites/kultusministerium.hessen.de/files/2021-07/kcgo-m.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.5.2022).

https://www.berufenet.arbeitsagentur.de (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022).

https://www.uni-kassel.de/uni/studium/maschinenbau-master (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022).

https://www.unikassel.de/uni/studium/maschinenbau-bachelor (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022).

Johannes Paul II., Apostol[ische] Konstitution Johannes Pauls II. "Sapientia Christiana" Vom 15. April 1979 über die Kirchlichen Universitäten und Fakultäten: Constitutio Apostolica de Studiorum Universitatibus et Facultatibus Ecclesiasticis, Vatikanstadt 1979, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/de/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html (zuletzt aufgerufen am 16.013.2022).

Kuhnau, J., Vorrede zu „Musicalische Vorstellung einiger biblischer Historien, Leipzig 1700, https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/c/c1/IMSLP05502-Kuhnau_biblische-historien.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.5.2022).

Meinert, S., Stollt, M., Was ist Globalisierung?, Berlin 2010, https://www.bpb.de/veranstaltungen/netzwerke/ teamglobal /67277/was-ist-globalisierung (zuletzt aufgerufen am 01.03.2023).

Pro – Das christliche Medienmagazin (Hrsg.), J. K. Rowling: Vom christlichen Glauben inspiriert, 2007, https://www.pro-medienmagazin.de/j-k-rowling-von-christlichem-glauben-inspiriert/ (zuletzt aufgerufen am 03.04.2022).

Rudnicka, J., Statistiken zu Religion in Deutschland, 2022, https://de.statista.com/themen/125/religion/ (zuletzt aufgerufen am 01.03.2023).

Schaede, S., Stellvertretung, WiBiLex 2011, https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/53986/ (zuletzt aufgerufen am 06.01.2022).

SMMP Engelsburg Gymnasium gGmbH (Petitionsteller), o.D., https://www.change.org/p/petitionsausschuss-im-hessischen-landtag-freie-schulen-fair-finanzieren?utm_content=cl_sharecopy_30930686_de-DE%3A0&recruiter=1182922462&utm_source=share_petition&utm_medium=copylink&utm_campaign=share_petition (zuletzt aufgerufen am 13.02.2022).

SRF (Hrsg.), Sternstunde Religion – Vom Zauber der Magie, Religion bei Harry Potter, 09.2019, https://www.srf.ch/kultur/gesellschaft-religion/religion-bei-harry-potter-viele-magische-motive-lassen-sich-auf-die-bibel-zurueckfuehren (zuletzt aufgerufen am 01.04.2022).

Universität Kassel (Hrsg.), Maschinenbau. Wie ist das Studium aufgebaut? 2022, https://www.uni-kassel.de/uni/studium/maschinenbau-bachelor/studienaufbau (zuletzt aufgerufen am 15.06.2022).

Universität Kassel (Hrsg.), Lehramtsstudium, https://www.uni-kassel.de/uni/studium/alle-studiengaenge/lehramtsstudium (zuletzt aufgerufen am 15.04.2022).

Universität Kassel (Hrsg.), Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für den Teilstudiengang Katholische Religion für das Lehramt an Gymnasien, 2011, https://www.uni-kassel.de/uni/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=2021&token=bd77bcef564ec2fab9832f30a6dc61f4e0b5f4fc (zuletzt aufgerufen am 29.3.2022).

Universität Kassel (Hrsg.), Unterrichtsfächer und Fächerkombinationen. Fächerkombinationen bei den Studiengängen "Lehramt an Haupt- und Realschulen" und "Lehramt an Gymnasien", 2022, https://www.uni-kassel.de/uni/studium/alle-studiengaenge/lehramtsstudium/unterrichtsfaecher-und-faecherkombinationen#c11375 (zuletzt aufgerufen am 16.3.2022).

Universität Kassel (Hrsg.), Vorläufige Studierendenstatistik. Studierende (Fälle) nach Fachbereich, Studiengang, Fachsemester und Geschlecht, 2022, http://akcont.uni-kassel.de/akademis-public/studierende_faelle_studiengang_fachsemester_vorlaeufig.xlsx (zuletzt aufgerufen am 14.05.2022).

Bibelübersetzungen

Deutsche Bibelgesellschaft, Die Bibel. Lutherübersetzung, Stuttgart 1999.

Deutsche Bibelgesellschaft, Die Bibel. Lutherübersetzung, Stuttgart 2017.

Elberfelder Bibel, Pocket Edition, Witten, Dillenburg 2016.

Schlachter, F. E. trans., Die Bibel. Neue revidierte Fassung 2000, Geneva, Bielefeld ^{2}2004.

Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie

Herausgegeben von
Prof. Dr. Petra Freudenberger-Lötz, Universität Kassel

Band 1 Die Religionsstunde aus der Sicht einzelner Schüler/innen. Empirische Untersuchungen aus der Sek. II, Kassel 2008, 195 S., ISBN 978-3-89958-403-5
Annike Reiß

Band 2 Möglichkeiten und Grenzen der Übertragbarkeit mathematikdidaktischer Prinzipien auf den Religionsunterricht der Klassen 3-6, Kassel 2008, 66 S., ISBN 978-3-89958-434-9
Nicole Wilms

Band 3 "Sylvia van Ommen: Lakritzbonbons". Jenseitsvorstellungen von Kindern ins Gespräch bringen. Perspektiven für den Religionsunterricht in der Grundschule, Kassel 2009, 122 S., ISBN 978-3-89958-678-8
Michaela Wicke

Band 4 Persönliche Gottesvorstellungen junger Erwachsener, Kassel 2010, 156 S., ISBN 978-3-89958-826-2
Karina Möller

Band 5 Urknall oder Schöpfung? Eine empirische Untersuchung im Religionsunterricht der Sekundarstufe II, Kassel 2010, 595 S., ISBN 978-3-89958-842-2
Meike Rodegro

Band 6 Männlich – Weiblich – Göttlich. Geschlechtsspezifische Betrachtungen von Gottesbeziehungen und Gottesverständnis Heranwachsender aus mehrheitlich konfessionslosem Kontext, Kassel 2010, 241 S., ISBN 978-3-89958-844-6
Ina Bösefeldt

Band 7 AchtklässlerInnen entdecken einen Zugang zu Wundererzählungen, Kassel 2010, 142 S., ISBN 978-3-89958-878-1
Katharina Burhardt

Band 8 Philosophisch und theologisch denken. Ein Beitrag zur Entwicklung eines Curriculums für die Ausbildung, Kassel 2010, 122 S., ISBN 978-3-89958-990-0
Philipp Klutz

Band 9 „Ernst und das Licht“. Theologische Gespräche zur Christologie in der Oberstufe, Kassel 2011, 138 S., ISBN 978-3-86219-118-5
Katharina Ochs

Band 10 Spiritualität von Kindern - Was sie ausmacht und wie sie pädagogisch gefördert werden kann. Forschungsbericht über die psychologische und pädagogische Diskussion im anglophonen Raum, Kassel 2011, 392 S., ISBN 978-3-86219-126-0
Delia Freudenreich

Band 11 Kompetenzorientierter Religionsunterricht. Planung, Durchführung und Auswertung eines Unterrichtsprojekts zum Thema „Sterben, Tod und Auferstehung“ (Jahrgangsstufe 9), Kassel 2012, 127 S., ISBN 978-3-86219-262-5
Johanna Syrnik, Tino Wiesinger, Mario Ziegler

Band 12 Die Bedeutung der Theodizeefrage im theologischen Gespräch mit Kindern und Jugendlichen. Überraschende Erkenntnisse eines Forschungsprojektes, Kassel 2012, 116 S., ISBN 978-3-86219-274-8
Sebastian Hamel

Band 13 Facetten des Gotteskonzepts: Kinder einer 4. Klasse schreiben in Briefen über ihre Gottesvorstellungen, Kassel 2012, 238 S., ISBN 978-3-86219-284-7
Carolin Pfeil

Band 14 Vom Umgang Jugendlicher mit der Leidfrage. Planung, Durchführung und Reflexion einer Unterrichtsreihe für die 10. Klasse, Kassel 2012, 181 S., ISBN 978-3-86219-300-4
Magdalena Rode

Band 15 „Geschichten sind doch dazu da, weitererzählt zu werden“. Eine empirische Untersuchung zu Sinn, Relevanz und Realisierbarkeit einer Kinderbibel von Kindern, Kassel 2012, 264 S., ISBN 978-3-86219-256-4
Nicole Metzger

Band 16 Studentische Gottesvorstellungen. Empirische Untersuchungen zur Professionalisierung der Wahrnehmung, Kassel 2013, 368 S., ISBN 978-3-86219-310-3
Nina Rothenbusch

Band 17 Die Professionalisierung Studierender durch Reflexionsgespräche. Aufgezeigt am Beispiel der Forschungswerkstatt „Theologische Gespräche mit Jugendlichen“, Kassel 2012, 170 S., ISBN 978-3-86219-328-8
Sarah-Maria Schmidl

Band 18 Welche Vorstellungen haben Kinder der vierten Klasse vom Tod? Kassel 2012, 85 S., ISBN 978-3-86219-344-8
Katharina Druschel, Franziska Schmeier, Anna-Lena Surrey

Band 19 „Auf der Grenze“ - Religionsdidaktik in religionsphilosophischer Perspektive. Unterrichtspraktische Überlegungen zur Anthropologie in der gymnasialen Oberstufe mit Paul Tillich, Kassel 2012, 395 S., ISBN 978-3-86219-348-6
Anke Kaloudis

Band 20 Gestaltung und Einsatzmöglichkeiten einer Lernkiste zur Josefserzählung für ein 4. Schuljahr, Kassel 2012, 212 S., ISBN 978-3-86219-354-7
Rebekka Illner

Band 21 Theodizee – Einbruchstelle des Glaubens bei Jugendlichen?, Kassel 2012, 168 S., ISBN 978-3-86219-356-1
Stefanie Neruda

Band 22 Wie entsteht der Glaube im Menschen? Eine Untersuchung der persönlichen Vorstellungen von SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Annika Stahl

Band 23 Dialogische Bibeldidaktik. Biblische Ganzschriften des Alten und Neuen Testaments in den Sekundarstufen des Gymnasiums – ein unterrichtspraktischer Entwurf, Kassel 2013, 112 S., ISBN 978-3-86219-462-9
Christian Dern

Band 24 Powerful Learning Environments and Theologizing and Philosophizing with Children, Kassel 2013, 170 S., ISBN 978-3-86219492-6
Henk Kuindersma (Ed.)

Band 25 Religionspädagogik mit Mädchen und Jungen unter drei Jahren in ausgewählten neueren Entwürfen. Eine Untersuchung der theoretischen Bezüge und der religionspädagogischen Praxis, Kassel 2013, 137 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Frauke Fiedler

Band 26 Gott ist (k)ein alter weiser Mann! Jugendliche schreiben über ihre Gottesvorstellungen, ihren Glauben, ihre Zweifel, Kassel 2014, 247 S., ISBN 978-3-86219-644-9
Judith Krasselt-Maier

Band 27 Gott als Therapeut? Eine Untersuchung zur religiösen Orientierung Jugendlicher, Kassel 2014, 137 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Victoria Kurth

Band 28 Kreatives Schreiben im Religionsunterricht der Grundschule am Beispiel der Davidsgeschichte, Kassel 2014, 217 S., ISBN 978-3-86219-764-4
Elena Wagener

Band 29 Weißt du wohin wir gehen … ? Mit Kindern über das Leben nach dem Tod theologisieren und philosophieren. Ein Praxisbuch, Kassel 2015, 143 S., ISBN 978-3-86219-816-0
Robin Alexander Kiener

Band 30 „Weißt du, wieviel Sternlein stehen?“ Eine Kosmologie (nicht nur) für Religionslehrer/innen, Kassel 2014, 192 S., ISBN 978-3-86219-840-5
Veit-Jakobus Dieterich / Gerhard Büttner (Hrsg.)

Band 31 „Ich spreche im Kopf mit Gott.“ Empirische Erkundungen in der Grundschule zum Thema Gebet,Kassel 2015, 122 S., ISBN 978-3-86219-864-1
Bettina Ritz

Band 32 Children's voices. Theological, philosophical and spiritual perspectives, Kassel 2015, 171 S., ISBN 978-3-86219-922-8
Petra Freudenberger-Lötz / Gerhard Büttner (Hrsg.)

Band 33 „Man soll etwas glauben, was man nie gesehen hat.“ Theologische Gespräche mit Jugendlichen zur Wunderthematik, Kassel 2015, 621 S., ISBN 978-3-86219-918-1
Annike Reiß

Band 34 ,,Für die göttliche Erfahrung muss die Chemie stimmen." Persönliche Gotteserfahrungen von Oberstufenschü ler/innen aus jugendtheologischer Perspektive, Kassel 2015, 607 S., ISBN 978-3-7376-0010-1
Karina Möller

Band 35 Kirche, Jugend, Internet. Die Landeskirche von Kurhessen Waldeck im Netz – Erreichbarkeit und Einbindung der jungen Generation nach der Konfirmation mittels einer speziellen Homepage, Kassel 2015, 601 S., ISBN 978-3-7376-0018-7
Daniel Faßhauer

Band 36 Biographisches Lernen in der religionspädagogischen ErzieherInnenausbildung, Kassel 2016, 494 S., ISBN 978-3-7376-0104-7
Iris Kircher

Band 37 Begabungen und Fähigkeiten durch Wertschätzung fördern. Impulse aus der Pfadfinderpädagogik, Kassel 2017, 100 S., ISBN 978-3-7376-0282-2
Gabriel Tetzner

Band 38 Salafismus – eine Herausforderung in Theologischen Gesprächen, Kassel 2018, 192 S., ISBN 978-3-7376-0434-5
Lena Kirbach

Band 39 Children's book Nurture for children's theology, Kassel 2018
220 S., ISBN 978-3-7376-0528-1
Anton A. Bucher, Gerhard Büttner, Elisabeth E. Schwarz (Ed.)

Band 40 Anamnetisches Theologisieren mit Kunst. Ein Beitrag zur Kirchengeschichts-didaktik, Kassel 2019, 310 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Britta Konz

Band 41 "Biblische Textauslegung im Kontext der Kindertheologie. Eine Untersuchung zur Auslegungskompetenz von Kindern auch in Bezug auf die Vorgaben aktueller Kerncurricula, 481 S., ISBN 978-3-7376-0702-5
Albrecht, Eva Caroline

Band 42 Der Glaube im Leistungskontext des Religionsunterrichts. Theologisieren über die Rechtfertigungslehre in der gymnasialen Oberstufe mit Martin Luthers Siegelring, Kassel 2019, 534 S., ISBN 978-3-7376-0736-0
Heike Regine Bausch

Band 43 Do Not Be Concerned Only About Yourself…" Transcendence and Its Importance for the Socialization and Formation of a Child's Personality, Kassel 2019, 186 S., ISBN 978-3-7376-0436-9
Noemi Bravená

Band 44 Der Heilige Geist im Religionsunterricht. Empirische, exegetische, systematische und religionspädagogische Untersuchungen als Anregung für die Bildung von Religionslehrkräften, Kassel 2019, 467 S., ISBN 978-3-7376-0768-1
Südland, Annegret

Band 45 Beratungskonzept der Kasseler Forschungswerkstatt. Kriterien gelungener Reflexionsgespräche und praktische Erprobung des studentischen Mentorings, Kassel 2020, 316 S., ISBN 978-3-7376-0902-9
Marie Sophie Kitzinger

Band 46 Bausteine einer wertschätzenden Schulkultur, Kassel 2020, 124 S., ISBN 978-3-7376-0917-3
Carlotta Bothe

Band 47 Interreligiöse Lernprozesse bei Lernenden und Lehrenden fördern. Ein exploratives Design entwickelt an einer berufsbildenden Schule, Kassel 2021, 537 S., ISBN 978-3-7376-0939-5
Christoph Leurle

Band 48 Bibel – Didaktik – Unterricht. Exegetische und Religionspädagogische Perspektiven. Festschrift für Peter Müller und Anita Müller-Friese zum 70. Lebensjahr, Kassel 2021, 345 S., ISBN 978-3-7376-0958-6
Petra Freudenberger-Lötz, Axel Wiemer, Eva Jenny Korneck, Annegret Südland, Georg Wagensommer (Hrsg.):

Band 49 Bedarfe einer zukunftsfähigen evangelischen Jugendarbeit, fokussiert durch die haupt- und ehrenamtlichen Experten des Handlungsfeldes, Kassel 2021, 311 S., ISBN 978-3-7376-0970-8
Silke Gütlich

Band 50 Hoffnung im Religionsunterricht zwischen Eden und Eschaton. Eine kommentierte Materialsammlung für alle Schulstufen von und mit Lehrenden und Lernenden, Kassel 2021, 325 S., ISBN 978-3-7376-0995-1
Julia Drube (Hrsg.)

Seit 1. Januar 2022
Beiträge zur Kinder- und Jugendtheologie
und andere religionspädagogische Schätze

Band 51 Todesvorstellungen und christliche Auferstehungshoffnung im Blickfeld der Jugendtheologie, Kassel 2022, 370 S., ISBN 978-3-7376-0978-4
Kallies-Bothmann, Johanna

Band 52 Who is my neighbour? 21 Stories of Risk-taking, Rescue and Reflection, Kassel 2022, 124 S., ISBN 978-3-7376-1024-7
Brian Seatter

Band 53 Ambiguitätstoleranz. Wie kann Ambiguitätstoleranz durch interreligiöses Lernen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen gefördert werden? Welche Chancen und Herausforderungen ergeben sich? Kassel 2022, 138 S., ISBN 978-3-7376-1036-0
Tim Krüger

Band 54 Von der Relevanz einer „Ökologischen Theologie“ im Religionsunterricht. Schöpfungstheologische und naturethische Impulse – Achtsamkeitserfahrungen in der Natur – religionspädagogische und interdisziplinäre Perspektiven, Kassel 2023, 122 S., ISBN 978-3-7376-1108-4
Ulla Braner

Band 55 Theologie als Lehramtsstudium. Beiträge aus der Sicht Studierender, Kassel 2023, 274 S., ISBN 978-3-7376-1113-8
Paul-Gerhard Klumbies (Hrsg.)

Das Lehramtsstudium Theologie besitzt eine Qualität eigener Art. Anders als bei Studienabschlüssen, die sich ausschließlich auf die Theologie richten, liegt die Besonderheit des Lehramtsstudiums in der Verzahnung der Theologie mit anderen Studienfächern. Diese Verbindung führt über die bloße Addition unterschiedlicher Studieninhalte zu einem Mehrwert, der aus der Auseinandersetzung mit den anderen Fachkulturen resultiert. Lehramtsstudierende der Theologie vollziehen im Laufe ihrer Studienzeit eine anspruchsvolle geistige und biographische Integrationsleistung.

Die Beiträge dieses Buches stammen ausschließlich von Studierenden selbst. Sie beschreiben ihre Sicht auf die Theologie im Rahmen der von ihnen gewählten Fächerkombination. Zur Sprache kommen Studienmotivationen, Verhältnisbestimmungen gegenüber anderen Wissenschaften und ausgewählte thematische Aspekte.

ISBN 978-3-7376-1113-8

9 783737 611138 >