

Bernhard Dressler

Religiös gebildet – kompetent religiös?

Über die Möglichkeiten und Grenzen der Standardisierung des Religionsunterrichts

Vorbemerkung

Wer sich auf die heftige Diskussion zum Thema Bildungsstandards im Religionsunterricht einlässt, riskiert unvermeidlich einen Lernprozess. Ich bin von einer gegenüber kompetenzbasierten Bildungsstandards eher skeptischen (Dressler 2004) zu einer verhalten aufgeschlossenen Position gelangt (Dressler 2005), und zwar vor allem deshalb, weil ich einen religionsdidaktischen Gewinn in der Akzentuierung religiöser *Praxis* als Lerngegenstand sehe (zum bildungstheoretischen Begründungszusammenhang dieser Position siehe genauer: Dressler 2006). Ich lege also die Karten vorab auf den Tisch: Unter bestimmten Bedingungen halte ich die Formulierung von Bildungsstandards für den Religionsunterricht für produktiv. Dabei sind nicht nur taktische Gründe geltend zu machen, etwa derart, dass man dieser Frage bei allem Widerwillen nicht weichen können, wenn die Stellung des Religionsunterrichts als ordentliches Lehrfach an öffentlichen Schulen gesichert werden soll. Von solchen Gründen auszugehen, vorausgesetzt, es gäbe keine besseren, würde den Religionsunterricht vielleicht um einen zu hohen Preis retten wollen. Ich meine nun vielmehr, dass in der Diskussion um Bildungsstandards die Möglichkeiten und Grenzen des Religionsunterrichts deutlicher herausgearbeitet werden können. Seine spezifischen Aufgaben und Ziele können klarer bestimmt werden, zugleich kann er damit vor den Überforderungen besser geschützt werden, die ihn in den letzten Jahrzehnten immer wieder als Folge sachlich-thematischer Entgrenzungen und Allzuständigkeitsphantasien belastet haben. Und schließlich müsste sich der Religionsunterricht auch der Frage nach seiner Nachhaltigkeit stellen: Warum gibt es trotz flächendeckenden Religionsunterrichts so viel religiösen Analphabetismus? Diese Bereitschaft, die Standarddiskussion für fruchtbar

zu halten, gilt freilich, wie gesagt, nur unter bestimmten Bedingungen. Die wichtigste scheint mir folgende zu sein: Bildungsstandards müssen messbar sein, sonst haben sie keinen Sinn. Sie zielen auf evaluierbare *Kompetenzen* und sind deshalb nur im Blick auf die Grenzen der Messbarkeit formulierbar. Jede Diskussion um die Standardisierbarkeit von Bildungsprozessen ist deshalb gleichzeitig eine Diskussion um ihre Entstandardisierung. Das wird in bildungstheoretischer Perspektive mehr oder weniger für alle schulischen Fächer gelten, für den Religionsunterricht allerdings in besonderer Weise.

Ich will an dieser Stelle gleich einräumen: Ein gewisses Risiko, dass religiöse Bildung durch ihre wie auch immer begrenzte Standardisierung Schaden nehmen könnte, bleibt. Ich meine aber, das liegt weniger in der Sache als am Diskussionskontext. Leider bleibt die Diskussion um Bildungsstandards eingebettet in den höchst problematischen Zusammenhang einer Ökonomisierung des Bildungssystems und seiner Ziele, in dem die vorherrschenden bildungspolitischen Motive einen bildungstheoretisch verantwortbaren Begriff von Bildung bis zur Unkenntlichkeit entstellen. Die Gründe für Bildungsstandards sind nicht auf diesen Kontext zu reduzieren. So lange Bildung freilich vorrangig unter der Perspektive diskutiert wird, wie die Konkurrenzfähigkeit des „Standorts Deutschland“ zu verbessern ist, wird sie bildungsfremden Zwecksetzungen ausgeliefert. Religiöse Bildung ist in dieser Perspektive grundsätzlich überflüssig, es sei denn um den Preis einer Funktionalisierung der Religion für erzieherisch-sozialintegrative Zwecke, also um den Preis ihrer Ideologisierung oder ihrer Moralisierung: Religion als Opium für das Volk, als sozialer Kitt. Dass der Religionsunterricht in dieser Hinsicht nicht ganz immun ist, zeigt sich daran, wie häufig er in letzter Zeit der Verlockung erliegt, „gebraucht“ zu werden und unter dem Etikett der „Wertefächer“ einer solchen Ingebrauchnahme angedient wird. Hier ist von dem scheinbar paradoxen Satz nicht abzurücken, den der katholische Erziehungswissenschaftler Helmut Peukert pointiert formuliert hat: „Bildung kann nur dann funktional sein, wenn sie nicht nur funktional ist“ (Peukert 2002, 56). Wenn Otto Schily sagt, wer Musikschulen schließe, gefährde die innere Sicherheit, dann kann man eben daraus kein kausales Kalkül machen und Geld aus dem Etat für innere Sicherheit zum Zwecke der Gründung von Musikschulen umwidmen, ohne der Musik und der inneren Si-

cherheit Schaden anzutun. Was für die Bildung grundsätzlich gilt, gilt für den Religionsunterricht in besonderem Maße.

Wer von Bildungsstandards redet, muss von Kompetenzen reden. Insofern ich nun die Frage nach religiösen Kompetenzen in einem bildungstheoretischen Kontext erörtere, enge ich sie zugleich ein. Ich werde also kein allgemeines, auf analytische Zwecke ausgerichtetes Kompetenzmodell entwickeln.

Ulrich Hemel hat unter Verwendung der Dimensionen von Religiosität, wie sie Charles Y. Glock (1969) formulierte, schon lange vor der Diskussion von Bildungsstandards fünf Dimensionen religiöser Kompetenz unterschieden. Für Hemel ist „religiöse Kompetenz ... die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religion in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (Hemel 1988, 674). Religiöse Kompetenz äußert sich demnach in der Dimension 1. religiöser *Sensibilität*, d.h. als Fähigkeit zur Wahrnehmung religiöser Phänomene; 2. religiöser *Inhaltlichkeit*, d.h. als Verfügung über Wissen und bereichsspezifische kognitive Deutungsmuster; 3. religiösen *Ausdrucksverhaltens*, d.h. Religion beispielsweise in Sprachformen, Symbolen und Ritualen zu erkennen und selbst zum Ausdruck zu bringen; 4. religiöser *Kommunikation*, d.h. Dialogfähigkeit mit anderen Religionen, partizipieren können an religiöser Praxis; 5. religiös motivierter *Lebensgestaltung*, d.h. Fähigkeit zu einem an religiösen Überzeugungen orientierten Handeln.

Ich will demgegenüber spezifischer fragen, auf welche religiösen Kompetenzen *Bildung* abzielt; anders gesagt: Welche Kompetenzen ich bei einem religiös gebildeten Menschen erwarte, und zwar im Wissen, dass Religion niemals in Kompetenzen aufgeht. Schon deshalb, weil Kompetenzen Handlungsdispositionen sind, Religion aber immer auch durch eine passiv-rezeptive Dimension charakterisiert wird, die sich handlungstheoretisch kaum erfassen lässt. Vor allem aber: Von Christenmenschen wird bekanntlich erwartet, dass sie werden sollen wie die Kinder, um des Himmelreiches teilhaftig zu werden. Als Christen sind wir von Jesus Christus gleichsam in seine Kindschaftsbeziehung zu Gott mit hineingenommen. Das darin begründete Gottvertrauen als Kompetenz auszubuchstabieren, halte ich aus theologischen Gründen nicht für möglich. Es ist uns eingestiftet und kann

nicht als fromme Leistung veranschlagt werden. Es ist zudem ganz passiv in Erfahrungen liebevoller Zuwendung konstituiert. Diese Erfahrungen werden, auch wenn sie uns durch andere Menschen zuteil werden, im Horizont der Güte Gottes gedeutet. Aus solchen Erfahrungen wachsen uns zwar Motive und Fähigkeiten – wenn man so will: Kompetenzen – für das Handeln in der Welt zu. Aber die Güte Gottes erschließen wir uns nicht durch kompetentes Handeln. Ganz im Sinne Luthers, wonach gute Werke keinen frommen Menschen machen, aber ein frommer Mensch gute Werke tut. Deshalb hat religiöse Kompetenz mit dem Glauben nur mittelbar zu tun. In der Glaubenssprache formuliert: Durch religiöse Kompetenz ist kein Heil zu erlangen. Religiöse Kompetenz kann jedoch, anders als der Glaube, ein Bildungsziel sein. Und Bildung, auch religiöse Bildung, ist ein weltliches Ding. Meine Argumentation verlangt nun im folgenden, sich wenigstens hypothetisch auf die Unterscheidung von Glaube und Religion einzulassen. Es ist klar, dass es sich hierbei um eine analytische Unterscheidung handelt, die auch dann theoretisch wie praktisch fruchtbar ist, wenn sie in der Lebenswirklichkeit nicht trennscharf durchzuhalten ist. Während der Glaube als unmittelbar individuelles Gottvertrauen (*fiducia*) nicht durch Bildung zu begründen ist, ist er doch aber, um ausgedrückt, kommuniziert und reflektiert werden zu können, auf überindividuelle Artikulationsformen angewiesen. Solche Artikulationsmöglichkeiten findet er in den Sprach- und Zeichengestalten der Religion. Während der Glaube (als „Glaube an“ statt als „glauben, dass...“) eine nicht als Ergebnis eines *intentionalen* Lernprozesses zu verstehende Gewissheit ist (*certitudo* im Unterschied zur *securitas*), ist die Religion das lehr- und lernbare Medium, das kulturelle Zeichensystem, in dem sich der Glaube historisch und kulturell unterschiedlich artikulieren kann. Dieses Medium ist dem Glauben freilich auch förderlich, indem er in ihm gleichsam wie in einer Art „Nährlösung“ gedeihen kann, ohne deshalb als „erzeugt“ gelten zu können. Religionsdidaktisch ist indes umstritten, ob und wie weit der Zusammenhang von Glaube und Religion so weit operationabel ist, dass religiöse Bildung den Glauben fördern kann, wenn sie ihn schon nicht begründen kann.

1. PISA und die Differenz der Weltzugänge

Für die gegenwärtige Hochkonjunktur des Bildungsthemas ist nicht zuletzt die PISA-Studie verantwortlich. PISA ist aber nicht dafür verantwortlich zu machen, dass unter dem falschen Etikett der Bildung zumeist etwas völlig anderes verhandelt wird, nämlich die Frage nach der Konkurrenzfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland und nach der Effektivierung der Kosten-Nutzen-Bilanz von Bildungsinstitutionen. Dass PISA überhaupt sinnvoll in einen bildungstheoretischen Rahmen eingeordnet werden kann (Benner 2002a), zeigt die nicht gering zu schätzende, theoriegeschichtlich m. E. vorbildlose *Anschlussfähigkeit* von PISA (und damit von empirisch-evaluativen Fragestellungen) an bildungstheoretische Diskurse. Nun erst lässt sich die alte Forderung Heinrich Roths nach einer „empirischen Wende“ der Pädagogik realisieren, ohne dafür bildungstheoretische Grundsätze zu verspielen.

Zwei Gründe für die bildungstheoretische Bedeutung von PISA halte ich für maßgeblich, die in der öffentlichen Debatte eine viel zu geringe Rolle spielen. Da ist *erstens* der zugrunde liegende Begriff von *Kompetenz*. Er unterscheidet sich, jedenfalls auf den zweiten Blick, fundamental von jenen *Qualifikationen*, auf die in den 1970er Jahren die Curriculumtheorie abzielte, die nicht zuletzt an ihrem technokratischen Anspruch scheiterte, schulische Lernziele prognostisch aus gesellschaftlichen Bedarfsanalysen herleiten und dann lernprozesslich operationalisieren zu können. Bei aller handlungspraktischen Akzentuierung ist der Kompetenzbegriff (vgl. das sog. Klieme-Gutachten, Klieme et al. 2003, v. a. 62ff.) nicht nur an außerschulischen Verwertungssituationen und darauf ausgerichteten Qualifikationen orientiert, sondern an den spezifischen Rationalitätsmustern der schulischen Fächer, und zwar anwendungspraktisch vermittelt mit lebensweltlichen Gebrauchskontexten. Gegen das aus der Berufspädagogik stammende additive Kompetenzmodell, das zwischen Methoden-, Sach-, Sozial- und Personalkompetenz meint unterscheiden zu können, werden Kompetenzen hier als bereichsspezifische, in einem Gegenstandsbereich (einer „Domäne“) geltende Leistungsdispositionen im Blick auf grundlegende Handlungsanforderungen verstanden. Anders gesagt: Das „literacy“-Konzept von PISA verstehe ich als ein Konzept, Welterschließung und Weltverständnis als die Fähigkeit zu konzeptualisieren, die Welt auf unterschiedliche Weise lesen zu können. Insofern zielt „literacy“ auf *fachlich gegründete* Kompetenzen

bei den lernenden Subjekten und nicht auf prognostisch ermittelte Qualifikationserfordernisse der Gesellschaft. Die mit den unterschiedlichen „Lesarten“ der Welt verbundene je spezifische Modellierung von Wirklichkeit wird dabei an ihr jeweils gemäßen Praxisformen erprobt. Zugleich wird damit ein stofflich-material definierter Bildungskanon endgültig verabschiedet. Manche Kultusbürokratien haben genau dies offenbar nicht verstanden. Ohne den Abschied vom alten Lehrplanmuster ist aber die Umstellung auf Bildungsstandards sowohl bei der Steuerung als auch bei der Qualitätsmessung schulischer Bildung nicht zu haben. Entscheidend ist hierbei einerseits die zielperspektivische Umstellung von Qualifikationen auf Kompetenzen, und andererseits, dass nicht mehr *Schülerleistungen*, sondern *Schulleistungen* evaluiert werden.

Der Hinweis auf die mit den unterschiedlichen „Lesarten“ der Welt verbundene je spezifische Modellierung von Wirklichkeit führt zu dem *zweiten* wesentlichen bildungstheoretischen Aspekt von PISA. Demnach gehört es zur Bildung, dass sie unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, die – das ist entscheidend – nicht wechselseitig substituierbar sind und auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen sind. Weder kann Religion an die Stelle von Politik treten, noch Naturwissenschaft an die Stelle von Kunst – und keine dieser fachlichen Perspektiven ist bedeutsamer als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. Der Leiter der deutschen PISA-Sektion, Jürgen Baumert, veranschlagt vier „Modi der Weltbegegnung“: 1. „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften), 2. „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression), 3. „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht), 4. „Probleme konstituierender Rationalität“ (Religion, Philosophie) (Baumert 2002, 113; vgl. Klieme et al. 2003, 68 und Deutsches PISA-Konsortium 2001, 21). Natürlich müssen diese inhaltlich definierten „Modi der Weltbegegnung“ verschränkt werden mit eher formalen „kulturellen Basiskompetenzen“, also grundlegenden Kulturtechniken, um schulische Lernprozesse ermöglichen und strukturieren zu können.

2. Standards als neues Steuerungsinstrument von Bildungsprozessen

An dieser Stelle will ich mich nur im Sinne einer kurzen Zwischenorientierung vergewissern, worum es bei der Frage nach Bildungsstandards näherhin geht. Ich orientiere mich dabei am so genannte Klieme-Gutachten (Klieme et al. 2003), das von der Kultusministerkonferenz in Auftrag gegeben und vom Bundesbildungsministerium veröffentlicht wurde. Dass die KMK sich entgegen den Empfehlungen dieses Gutachtens nicht auf Mindeststandards beschränken will, sondern durch Regel- und Exzellenzstandards die Selektivität des deutschen Schulwesens eher steigern wird, wäre ein eigenes Thema. Ebenso, dass systemwidrig an Lehrplänen festgehalten wird, deren materialer Gehalt durch die Entscheidung für künftige zentrale Abschlussprüfungen eher noch an Bedeutung gewinnt und völlig gegen das Klieme-Gutachten Lernen als *teaching for the test* forcieren wird.

Wichtig ist zunächst, dass Bildungsstandards – so sieht es jedenfalls der Berliner Erziehungswissenschaftler Heinz-Elmar Tenorth – „bescheiden, pragmatisch und dennoch höchst konstruktiv“ sind. Sie richten sich nämlich gegen das etwa in der Schlüsselproblem-Didaktik von Wolfgang Klafki zu findende „Überwuchern von Vorgaben, die unrealisierbar und nicht einlösbar sind, die Bilder schöner Welten zeichnen, aber nicht sagen, was wirklich Realität werden kann. Insofern sollen Standards alte Lernzielvorgaben ablösen, ... die Qualität von Unterricht sichtbar und messbar machen und ein Minimum an Einheit in den Leistungen stiften“ (Tenorth 2005b, 42f.). Das Klieme-Gutachten legt dabei wie gesagt die Orientierung an Kompetenzen zugrunde und betont, dass Bildungsstandards willkürlich bleiben, wenn sie nicht an *Bildungszielen* orientiert sind, d.h. sie müssen fachlich und bildungstheoretisch ausgewiesen sein. Ich finde es unter dem Aspekt der Messbarkeit allerdings problematisch, wenn dort im Anschluss an F. E. Weinert auch die damit verbundenen „motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften“, damit also auch Einstellungen und Werthaltungen in den Kompetenz-Begriff integriert werden (Klieme et al. 2003, 72; vgl. Weinert 2001b, 27f.).

Gemessen werden sollen Kompetenzniveaus anhand von Aufgaben in Form der Übertragung fachspezifischer Kompetenzen auf alltagsweltliche Probleme. Dies ist ja auch das Bauprinzip der Aufgaben in den PISA-Tests. Zugrunde liegt als regulative Idee, dass „man ... (I) fähig (wird), sich in der

eigenen Welt zu orientieren und mit fremden Welten zu kommunizieren. Man versteht (II) die Modellierbarkeit der Welt in Theorien der Naturwissenschaften und der symbolischen Strukturen der Mathematik und ist fähig, ihre Gestaltung als Möglichkeit des Handelns zu sehen und dabei (III) Normen und Traditionen der eigenen und anderer Kulturen zur Geltung zu bringen, sie zumindest auf ihre Geltung hin zu prüfen, und das alles so, dass man (IV) das eigene Leben dabei organisiert. Mehr darf man gar nicht erwarten“ (Tenorth 2005b, 44). Damit wäre zugleich die Ideologie der großen Ziele ernüchtert, die den Misserfolg der Schule vernebelt und folgenlos bleibt. Effizienz von Bildungsarbeit ist dann keine falsche Forderung, wenn nicht der gesamte Bildungsprozess auf Effizienzkalküle umgestellt wird. „Wenn wir nicht eine Kompetenz erzeugen, die als Humankapital des je einzelnen Individuums, als sein kulturelles Kapital, ihm hilft, seinen Lebenslauf zu organisieren, machen wir einen Fehler. Ich halte nichts davon, einen Gegensatz zwischen Persönlichkeitsbildung hier und der Verwertbarkeit meiner Qualifikation dort zu konstruieren“ (Tenorth 2005b, 48f.). Ich stimme Heinz-Elmar Tenorth in diesem Punkt ausdrücklich zu – jedenfalls dann, wenn unter dem Rauchvorhang hehrer Ziele 15% jedes Jahrgangs die Schule ohne Kompetenz und Zeugnis verlassen und Lehrer nicht im Stande sind, funktionalen Analphabetismus zu diagnostizieren. Wie leicht sich ein ideologischer Zungenschlag dieser Debatte bemächtigt, sieht man im übrigen immer dann, wenn unter „Humankapital“ die Menschen selbst und nicht die Kompetenzen verstanden werden, über die Menschen verfügen.

Das sind in der Standardisierungsdiskussion die grundlegenden Fragen. Die Fragen religiöser Bildung stehen demgegenüber nicht im Mittelpunkt der Schule. Dass sie gleichwohl von Bedeutung sind und auch im Kontext der Diskussion um Bildungsstandards von Interesse sind, hoffe ich im Fortgang meiner Überlegungen zu zeigen.

3. Religiöse Bildung als Einübung des Perspektivenwechsels

Das vorhin umrissene Bildungsverständnis von PISA mit seinen unterschiedlichen Welterschließungsperspektiven bedeutet nun für den Religionsunterricht, dass in ihm die spezifische Perspektive eines religiösen Weltverständnisses erschlossen werden soll – im Unterschied zu anderen Fä-

chern, in denen deren jeweils legitime, *aber begrenzte* Weltsicht zum Zuge kommen soll. Aus naturwissenschaftlicher Perspektive sieht die Welt anders aus, als aus ästhetischer oder religiöser Perspektive. Noch einmal: Keine dieser Perspektiven hat einen prinzipiellen Geltungsvorrang, keine erschließt die Welt „besser“ als die andere, sondern immer nur „anders“. Die Verlässlichkeit einer Brückenkonstruktion ist keine moralische Frage, sondern ein Problem ingenieurwissenschaftlicher Kompetenz. Um die ästhetische Qualität eines Gemäldes zu beurteilen, werde ich nicht die chemische Analyse seines Farbmaterials benötigen. Es macht einen Unterschied, ob ich Pubertätsprobleme aus der Sicht des Selbsterlebnisses von Jugendlichen betrachte oder mich dabei auf empirische Kenntnisse über hormonelle Umstellungsprozesse beziehe. Nun wissen wir, so hat es einmal sinngemäß der Philosoph Ludwig Wittgenstein formuliert, dass selbst dann, wenn alle wissenschaftlich möglichen Fragen beantwortet sind, unsere Lebensprobleme noch gar nicht berührt sind. Es sind dies die Probleme, die weder nur empirisch, noch nur kognitiv, auch nicht nur ästhetisch oder nur moralisch zu verhandeln sind, sondern die als „Probleme konstitutiver Rationalität“ jene Fragen aufwerfen, die ganz grundlegend auf die Deutung der Welt und meines Lebens in dieser Welt hinführen. In das Feld dieser Fragen gehört die Religion, was freilich nicht heißt, dass sie dieses Feld monopolisiert.

Das bedeutet indes für religiöse Bildung, dass sie möglichst nicht nur „über“ Religion handelt, sondern die spezifische Weltsicht der Religion erschließen soll – und das kann, weil es kein religiöses Esperanto gibt, immer nur heißen: die Weltsicht einer bestimmten, exemplarischen Religion. Anders wird man gerade nicht begreifen können, wie sich die Welt in einer religiösen Perspektive darstellt. Denn „über“ Religion redet man in jener neutralisierenden Distanz, in der Religion ein sozial-kulturelles Phänomen ist wie die Pubertät ein hormonelles Problem ist. Was Religion in einer Binnenperspektive bedeutet, wird man so niemals auch nur ahnen können. Das gilt ja übrigens auf jeweils bestimmte Weise auch für die anderen Fächer: Im Musikunterricht sollten nach Möglichkeit nicht nur die Frequenzen bestimmter Schwingungen berechnet, sondern sollte musiziert werden. Im Sportunterricht werden nicht nur physiologische Daten und Belastungsgrenzen getestet. Im Chemieunterricht wird experimentiert, statt Formeln auswendig zu lernen. Im Deutschunterricht sollen Texte nicht linguistisch ausgewertet,

sondern hermeneutisch erschlossen und ästhetisch beurteilt, möglichst auch selbst produziert werden.

Zum Bildungsanspruch gehört es nun, im Unterricht die probeweise Perspektivenübernahme einer bestimmten Weltsicht immer wieder auch in die Distanz einer Außenperspektive zu rücken. So soll im Religionsunterricht die Welt gleichsam experimentell unter der Hypothese betrachtet werden, dass es Gott gibt – im Wissen darüber, dass z.B. in den naturwissenschaftlichen Fächern aus systematischen und methodischen Gründen die gegenteilige Hypothese gilt. Zu diesem experimentellen Blick der Religion gehört es dann auch, deren besondere Sprache – also metaphorisch-symbolische Sprache und die dazu gehörenden gestisch-szenischen Zeichen, wie sie etwa im Gottesdienst begegnen – probeweise in Gebrauch zu nehmen. Aber religiöse Bildung, die mehr ist als die Einübung einer Religion, verlangt, dass die so erschlossene Binnenperspektive einer Religion immer wieder in eine außenperspektivische Distanz gerückt wird. Anders gesagt: Religiöse Bildung lebt vom Perspektivenwechsel zwischen religiösem Reden und Reden über Religion. Das gilt aus bildungstheoretischen und aus lerntheoretischen Gründen. Das gilt aber auch aus ganz pragmatischen Gründen. Perspektivenwechsel wird uns in einer religiös pluralisierten Lebenswelt immer schon aufgenötigt. Nur durch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel wird unter diesen Bedingungen eine Religionspraxis möglich, die weder fundamentalistisch noch beliebig-indifferent ist. Ich muss mich in einer pluralistischen, zunehmend multi-religiösen Gesellschaft mit den Augen anderer Überzeugungen und Gewissheiten sehen können, ohne deshalb meine eigenen Überzeugungen und Gewissheiten aufgeben zu müssen. Es ist eine der wichtigsten, in den konfessionellen Konflikten Mitteleuropas erkämpften kulturellen Errungenschaften der neuzeitlichen Christentumsgeschichte, dass man sich „über Religion“ verständigen kann, ohne sich „religiös“ verstehen zu müssen. Was aber am Beginn der Neuzeit allenfalls eine Fähigkeit kultureller Eliten war, wird gegenwärtig zu einer generellen Anforderung an religiöse Mündigkeit. Zum entscheidenden Kriterium für religiöse Bildung als einem unverzichtbaren Aspekt allgemeiner Bildung wird damit die Fähigkeit, die Binnenperspektive des Vollzugs einer Religion und die Außenperspektive des distanzierten Nachdenkens über Religion ins Verhältnis setzen zu können, ohne dass das eine das andere dementiert. Im Religionsunterricht soll

nicht „über Religion“ geredet werden, ohne dabei die Differenz zu „religiösem Reden“ bewusst zu halten. Dazu muss man aber wissen, was religiöse Sprache bedeutet, wie sie sich gleichsam anfühlt. Im Religionsunterricht soll wiederum auch nicht religiös geredet werden, ohne sich die Fähigkeit zu verschließen, „über“ Religion zu reden – das nämlich liefe auf Fundamentalismus hinaus. Religiöse Kompetenz in einer Situation der Ausdifferenzierung unterschiedlicher Weltzugänge und Handlungsrationaltäten, religiöse Kompetenz in einer Situation wachsender religiöser und weltanschaulicher Pluralität ist deshalb in erster Hinsicht die Kompetenz zu einer religiösen Weltdeutung und Lebensführung jenseits der fundamentalistischen Versuchung. Man könnte auch sagen: Religiöse Kompetenz ist die Kompetenz zum Perspektivenwechsel, sie ist „Differenzkompetenz“ (Korsch 2003, 278) und als solche ermöglicht sie – nicht trotz, sondern wegen der Gewissheit, auf der sie gründet – Unsicherheitstoleranz. Und ein gebildeter Mensch, zumal ein religiös gebildeter Mensch, verbindet „Differenzkompetenz“ mit Übergangsfähigkeit: „Er lebt nicht so in verschiedenen Welten, dass er bewusstlos von der einen in die andere hinübergleitet. Er kann verschiedene Rollen spielen, aber es ist immer er, der sie spielt“ (Spaemann 1995, 35).

4. Der Religionsunterricht und die Religionspraxis als sein Bezugssystem

Der konfessionell gebundene Religionsunterricht wird in Deutschland im Lichte von Artikel 7.3 des Grundgesetzes weithin als ein „konfessorischer“ gedacht, seit seine konfessionalistische Bestimmung als „Kirche in der Schule“ nicht mehr sachgerecht erscheint. Bei der Begründung der konfessionellen Bindung des Religionsunterrichts überwiegen dann religionsdidaktische Aspekte, insofern die Frage im Vordergrund steht, was einen bekenntnisgebundenen von einem religionskundlich-neutralen Religionsunterricht unterscheidet. Allerdings verdankt sich Art. 7.3 GG nicht unmittelbar religionsdidaktischen Gründen, sondern dem in Deutschland vor seinem konfessionsgeschichtlichen Hintergrund religionspolitisch begründeten Verständnis positiver Religionsfreiheit, die mehr bedeutet als einen privaten Schutzraum, mehr als ein Diskriminierungsverbot und mehr als das Recht auf Gedankenfreiheit. Positive Religionsfreiheit, wie sie in Art. 4 GG garantiert wird, sichert vielmehr *das Recht auf eine Praxis*, auf freie und öffent-

che Religionsausübung. Für den einer bestimmten Religion verpflichteten Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen eines weltanschaulich neutralen Staates kann keinen anderen Grund geben als die Befähigung zur aktiven Inanspruchnahme eines Grundrechts in diesem Staat, nämlich des Rechts auf freie Religionsausübung. Freie Religionsausübung ist nur als eine bestimmte, nicht als eine abstrakt-allgemeine Religionspraxis möglich. Es gibt, wie gesagt, kein religiöses Esperanto. Wohl gibt es allgemeine Diskurse über Religion, aber der Religionsunterricht intendiert mehr als die Befähigung zur Teilnahme an öffentlichen Debatten über Religion, so wichtig es auch sein mag, sich z. B. ein Urteil in einer religionspolitischen Frage wie z.B. dem Kopftuchverbot bilden zu können.

Entscheidend ist für also, dass der Religionsunterricht im Kontext des deutschen Staatskirchenrechts und des deutschen Verständnisses von Religionsfreiheit auf die Fähigkeit zur Partizipation an einer Praxis abzielt. Dietrich Benner und Rolf Schieder haben in diesem Zusammenhang auf einer gemeinsamen Tagung des evangelischen Arbeitskreises für Religionspädagogik (AfR) und der Arbeitsgemeinschaft Katholische Religionspädagogik und Katechetik (AKRK) in Berlin 2004 den Begriff der „Partizipationskompetenz“ vorgeschlagen (Schieder 2004b, Benner 2004). Um gleich jedes Missverständnis abzuwehren: Zur Partizipationskompetenz gehört unter pluralistischen Bedingungen immer auch die Fähigkeit zur begründeten Nichtteilnahme. Partizipationskompetenz im hier gemeinten Sinne kann deshalb nie Resultat einer Rekrutierungsabsicht sein. Deshalb halte ich auch das auf katholischer Seite gebräuchliche Ziel der „Beheimatung“ für problematisch.

Im Kontext von Bildung ist Partizipationskompetenz als Handlungskompetenz nur darstellbar und messbar im Schutzraum schulischen Probedenkens und Probehandeln – wie kompetent sich jemand im außerschulischen Raum der Religion bewegen wird, entzieht sich dem im Unterricht möglichen und erlaubten Urteil. Allerdings: Unter der Voraussetzung, dass Religion in der Bildungsperspektive immer eine selbstgewählte Lebensform ist, hat der Religionsunterricht die „Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass auch unter modernen Bedingungen die bewusste Wahl einer religiösen Lebensform möglich“ ist (Benner 2002b, 66) und nicht aus sachfremden Gründen ausgeschlossen bleibt, seien es antiklerikale Ressentiments oder sei es jene als

Religionsersatz funktionierende Wissenschaftsgläubigkeit, die im 19. Jahrhundert stecken geblieben ist und in der DDR mit Folgen bis heute (gerade auch in den Schulen) gepflegt wurde.

Auch wenn der Religionsunterricht nicht für eine bestimmte Religion missioniert, braucht er eine bestimmte „Bezugsreligion“; das ist in evangelischem Verständnis nicht notwendig die Religion des Schülers/der Schülerin, wohl aber die Religion der Lehrkraft bzw. die Religion, in der die jeweilige Perspektivität des Religionsunterrichts gründet. Hier nun liegt für mich der entscheidende Anknüpfungspunkt für die Diskussion um Bildungsstandards: Denn *wenn* nun der Religionsunterricht auf eine Praxis abzielt, *dann* ist es leichter möglich, seine Ziele als Kompetenzen zu formulieren, als wenn es „nur“ um die Formulierbarkeit von Bewusstseinsinhalten ginge, oder „nur“ um die Fähigkeit, sich sachgerecht über religiöse Fragen zu äußern, oder gar „nur“ um Gesinnungen. Christoph Bizer wendet sich immer wieder gegen eine Religionspädagogik, die „Religion mit Einstellungen, Gesinnungen und Hantieren mit abstrakten Bedeutungen und Deutungsschemata gleich setzt und konkrete religiöse Vollzüge in der Schule meidet. Was gehört dazu, Religion ausüben zu können? Die Uninteressiertheit der evangelischen Religionspädagogik an den religiösen Gestaltungen und Formen ihrer Kirche hängt ursächlich damit zusammen, dass die Frage nach Basiskompetenzen im Umgang mit Religion weg gedrückt wird“ (Bizer 2002, 318). Es geht um die Kompetenz, sich in der sozialen und kulturellen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können, die als Wirklichkeit von Religion immer auch mehr ist als eine soziale und kulturelle Wirklichkeit: Ein Raum eigener „Gestalt“, die nicht von ihrem „Gehalt“ abzuziehen ist. Die Grenze wird in dieser Hinsicht von den didaktisch ohnehin nicht operationalisierbaren und schon gar nicht evaluierbaren Überzeugungen markiert, die den motivationalen Hintergrund einer Religionspraxis bilden. Der mit dieser Grenze gezogenen Unterscheidung entspricht in christlich-reformatorischer Perspektive die vorhin schon begründete Unterscheidung zwischen Glaube und Religion.

Wenn es im Religionsunterricht um die Reflexion einer Praxis und um den urteilsfähigen Zugang zu dieser Praxis geht, dann gehört zur Reflexion und zur Urteilsbildung die Erkenntnis, dass es sich bei religiöser Kommunikation nicht um Sachverhaltsspekulationen handelt, sondern um nur in symboli-

schen Sprach- und Zeichengestalten artikulierbare Selbst- und Weltdeutungen. Diese Erkenntnis muss an der Darstellungsgestalt der Lerngegenstände selbst und an den Formen der Unterrichtskommunikation vermittelbar sein: Religionsunterricht ist Sprachlehre symbolischer Kommunikation. Gerade nach den massiven Traditionsbrüchen der vergangenen Jahrzehnte erhält heute der Religionsunterricht neue Bedeutung „als Alphabetisierung in einer zunehmend unbekanntem Sprache“ (Büttner/ Dieterich 2004, 212). Zur Urteilsfähigkeit in religiösen Angelegenheiten gehört die Fähigkeit, wenn schon nicht selbst symbolisch zu kommunizieren, so doch zumindest symbolische Sprachspiele als solche erkennen und deuten zu können, d. h. Metaphern von Propositionen unterscheiden zu können. Dazu gehört auch die Fähigkeit, Sprachhandlungen wie z. B. den gottesdienstlichen Segen oder ein Gebet nicht mit Tatsachenbehauptungen, d. h. konstative Sätze nicht mit performativen Sprechakten zu verwechseln. Urteilskompetenz ist analytisch von Partizipationskompetenz zu unterscheiden und geht ihr gleichsam voraus. Und es gehört zur religiösen Urteilskompetenz, dass sie sich selbst als Deutekompetenz unterschieden weiß von der Fähigkeit, Sachverhalte richtig festzustellen und Gründe argumentativ zu plausibilisieren – so sehr *auch* diese Fähigkeiten in religiösen Diskursen gefragt sind.

Das Spezifikum religiöser Bildung besteht nicht in der Verpflichtung auf einen Glauben, aber in der Befähigung zum Erkennen – und dann eben auch zum situativ angemessenen Gebrauch – religiöser Sprach- und Zeichengestalten. Differenzkompetenz kommt auch hier sofort ins Spiel, insofern es zugleich um die Unterscheidung von den Sprach- und Zeichenformen anderer Modi des Weltverstehens geht – um noch einmal auf die PISA-Terminologie zurückzugreifen.

Nun ist allerdings eine Schwierigkeit zu bedenken. Einerseits kann man im Anschluss an PISA sagen, Religion in der Schule sei in der Vorfindlichkeit von Religion als einem nicht durch anderen Welterschließungsperspektiven ersetzbar eigenständigem Modus der Welterschließung begründet, sie gehöre also in die Schule, schlicht, weil es sie gibt, und nicht, weil sie zu etwas anderem gut oder nützlich ist. Dazu steht nun aber die empirische Situation eines weitreichenden Traditionswandels in einem gewissen Spannungsverhältnis. Zwar gibt es Religion, auf die sich der Religionsunterricht beziehen kann. Die Einsicht wird aber bedrängender, dass Religion sich

nicht von selbst tradiert, sondern der besonderen „Pflegereligiöser Semantiken“ (Luhmann) bedarf. Auch deshalb besteht ein öffentliches Interesse an religiöser Bildung. Aber der Mangel an außerschulischer Pflege der Religion ist eine durch den Religionsunterricht nicht kompensierbare Voraussetzung seiner Möglichkeit und seines Gelingens. Gleichwohl ist davon auszugehen, dass der vornehmliche Ort religiöser Tradierung heute nicht mehr die Familie und für die weitaus meisten Menschen auch nicht mehr die Kirche ist, sondern die Schule. Wenn Religion allererst erschlossen werden muss, kann sich der Religionsunterricht nicht mehr auf die Beobachtung und Reflexion von Religion beschränken. Er muss Religion „zeigen“, d.h. nicht nur mitteilen, sondern auch darstellen. Eine religiöse Zeichendidaktik schließt deshalb notwendig Formen einer performativen Religionsdidaktik ein. Anders gesagt: Die Fremdheit von Religion muss als eine Lernchance und nicht nur als eine Störung religiöser Bildung begriffen werden.

5. Die Operationalisierbarkeitsgrenze von Lernprozessen im Blick auf Kompetenzen

Bildung ist nur prozessual und reflexiv zu denken. Niemand kann jemand anderen bilden, bilden kann man nur sich selbst. Das unterscheidet Bildung analytisch von Erziehung, auch wenn beide empirisch in der Regel zusammenfallen. Das zeigt schon unser Sprachgebrauch: „Ich bilde dich“ – das kann man nicht wirklich sagen, „ich erziehe dich“ dagegen schon, auch wenn man damit eher auf Widerstand stößt. Lehrpersonen können nur jeweils Selbstbildungsprozesse anregen und dafür günstige Lernkontexte herstellen. Schülerinnen und Schüler sind im bildenden Unterricht selbst als Subjekte und als Medien ihrer Lernprozesse zu verstehen. Ein Durchgriff auf ihr Bewusstsein ist nicht möglich und er wäre ethisch nicht erlaubt. Für religiöse Bildungsprozesse kann dieser Grundsatz im Blick auf die Unverfügbarkeit von „Glauben lernen“ verschärft und an das christliche Freiheitsverständnis angeschlossen werden. Was in den Köpfen lernender Subjekte stattfindet, ist jeder empirischen Beobachtung und damit auch jeder didaktischen Operationalisierung aus prinzipiellen Gründen entzogen. Beobachtbar sind deshalb immer nur die in Lernprozessen erworbenen Kompetenzen, so weit sie in kommunikativen Handlungen darstellbar sind. So weit können sie empirisch evaluiert werden, doch entzieht sich auch dabei, also auch im

Raume explikationsfähiger Gehalte, ein nur hermeneutisch zu verstehender und nicht objektiv messbarer Rest, von dessen Anerkennung die humane Qualität von Bildung abhängt. Eine gewiss nicht sehr trennscharfe, gleichwohl analytisch praktikable Unterscheidung von Kompetenzen und Qualifikationen könnte so lauten: Qualifikationen sind auf handlungspraktische (i.d.R. berufliche oder berufsförmige) Verwertungssituationen gerichtet und von den Individuen auf objektive Anforderungen hin zu erbringen, und zwar weitgehend unabhängig von Motivationen und Einstellungen. Kompetenzen dagegen sind je individuelle Vermögen, Potentialitäten oder Dispositionen im Unterschied zum tatsächlichen lebenspraktischen Handeln. Die Aktualisierung von Kompetenzen ist in stärkerem Maße von subjektiven Motivationen bzw. von moralischen Bereitschaften abhängig.

Bei der Formulierung von Bildungsstandards ist deshalb äußerste Zurückhaltung geboten, wenn es um Haltungen und Einstellungen geht. Natürlich ist kein Bildungsprozess denkbar, in dem nicht auch Einstellungen und Werthaltungen vermittelt werden. Möglicherweise sind sie sogar – obwohl ich in dieser Hinsicht eher skeptisch wäre – evaluierbar. Aber darf die gute Bewertung eines Schüleraufsatzes zum Thema „Wahrhaftigkeit“ dadurch relativiert werden, dass ich den Autor für einen Lügner halte? Hier ist nicht nur eine operationale, sondern eine ethische Grenze gezogen.

Deshalb soll sich zwar nicht der Unterricht, wohl aber die Evaluationspraxis auf kognitive Dimensionen und auf die Fähigkeiten zur ästhetischen Expression beschränken. Damit ist zur einen Seite hin eine Grenze markiert; ich nenne sie in einem normativen Sinn die „Unverfügbarkeitsgrenze“. Kein Mensch geht in seinen Kompetenzen auf. Diesem rechtfertigungstheologischen Grundsatz entspricht das säkulare Äquivalent, dass niemandes Menschenwürde von empirischen Eigenschaften abhängig gemacht werden darf. Davon zu unterscheiden – freilich wieder nur analytisch – ist die eher deskriptive „Komplexitätsgrenze“: Je komplexer angestrebte Kompetenzen werden, desto abstrakt-allgemeiner lassen sie sich nur formulieren und desto weniger ist es möglich, sie didaktisch zu operationalisieren. Es ist zu vermuten, dass die „Komplexitätsgrenze“ hinsichtlich religiöser Bildung strikter zu ziehen ist als in vielen anderen schulischen Fächern.

Kompetenzen zielen auf Handlungsfähigkeit. Zumindest im Fall religiöser Bildung ist genau hier eine Grenze zu ziehen: Gerade in religiöser Hinsicht

muss nicht nur die aktive, sondern auch die passiv-rezeptive Dimension menschlichen Lebens im Blick bleiben. Im Tod, in dem unser Bildungsprozess an sein Ende gelangt, kommt auch jede Handlungsfähigkeit an ihr Ende. Sterbenkönnen ist keine Kompetenz, sondern gehört konstitutiv zu uns als endlichen Kreaturen. Dennoch hoffe ich, dass das, was mir in meinem Bildungsprozess zuwuchs, im Sterben nicht vernichtet wird. Handlungsfähigkeit ruht generell auf einem rezeptiven Weltverhältnis auf. Dazu gehören Wahrnehmungsvermögen und Selbstvertrautheit. Schon deshalb hat Bildung mehr zum Ziel als Handlungsvermögen. Zudem ist die Problematik des Kompetenz-Begriffs im Kontext der zeittypischen Individualisierungsphänomene zu sehen. Im Horizont von Wahlzwingen und der Individualisierung der Lebensläufe könnte die Forderung nach Kompetenzen als Bildungsziel den Zwang zur Selbstkonstruktion verschärfen. Es gehören mehr als einzelne Kompetenzen dazu, diesem Zwang zu entgehen. Kompetenz-Kompetenz könnte vielleicht als die allgemeine Fähigkeit für eine Lebensführung gelten, die mir „Differenzkompetenz“ abverlangt. Kompetenz-Kompetenz wäre die *allgemeine* Disposition, *spezielle* Fähigkeiten zu erwerben. Das kann in Lernprozessen gewiss gefördert werden – aber auf *allgemeiner* Ebene ist nicht zu entscheiden, durch welchen *speziellen* Fähigkeitserwerb dies geschehen kann. Das eben ist eine Operationalisierungsgrenze. Kompetenz-Kompetenz hieße aber auch: Mit seinen eigenen Kompetenzen so umzugehen, dass man nicht von ihnen beherrscht wird. Innehalten, wo man handeln könnte; sich von sich selbst und von seinen Fähigkeiten unterscheiden können; Differenzkompetenz in ein Selbstverhältnis integrieren können, das keiner Einheitsphantasie erliegt und in dem das Ich sich deshalb nicht als Herr seiner selbst, als Souverän seines Lebens begreifen muss: Also in das Gottesverhältnis des gerechtfertigten Sünders. Auch seinen Glauben als ein Geschenk Gottes noch einmal von sich selbst unterscheiden können, statt ihn als ein frommes Werk gegenüber Gott aufzubieten. An die Rechtfertigung des Sünders – *simul iustus et peccator* – aber reicht keine Bildung heran.

Gleichsam unterhalb dieser Schwelle zur Kompetenz-Kompetenz, zur Fähigkeit der Unterscheidung zwischen mir und meinen Kompetenzen, würde ich die genannten religiösen Kompetenzen ansiedeln:

- *Differenzkompetenz* als die Fähigkeit, Religion als eine spezifische Weise der Weltwahrnehmung – nämlich der Weltdeutung – von anderen Modi der Welterschließung unterscheiden zu können;
- die Fähigkeit, *Deutekompetenz* wiederum mit einer bestimmten *Zeichenkompetenz* zu verbinden, d. h. symbolischen Zeichengebrauch von Sachverhaltsbehauptungen unterscheiden zu können;
- diese Kompetenzen insgesamt zu *Partizipationskompetenz* zu verbinden, zur Fähigkeit, mich gegenüber der Religionspraxis in bestimmter, urteilsfähiger Weise verhalten zu können, sei es in mündiger Teilnahme, sei es in kritischer Distanz, sei es in begründeter Abstinenz.

Es sollte deutlich geworden sein, dass diese Kompetenzen sich in vielfacher Hinsicht überschneiden. In Bildungsprozessen sind sie allein aus didaktisch-operationalen Gründen und wegen ihrer Evaluierbarkeit zu unterscheiden. Sie mögen alle auch in gewisser Nähe zu Tugenden und zu Persönlichkeitsmerkmalen stehen wie Güte oder Aufrichtigkeit oder Empathiebereitschaft. Sie müssen davon aber aus Gründen der Achtung vor den uns in Bildungsprozessen anvertrauten Menschen und aus kluger Einsicht in die Grenzen des pädagogischen Handelns unterschieden werden. Also auch hier: Differenzkompetenz, und zwar auf Seiten derjenigen, die das schwierige religionspädagogische Geschäft religiöser Kompetenzvermittlung betreiben – im Wissen, dass der christliche Glaube einem Gott vertraut, der uns unabhängig von unseren Kompetenzen anerkennt und liebt.