Matthias Scharer

**Lebendigen Lernprozessen trauen, Kompetenzen fördern**

Das ‚Innsbrucker Modell‘ der ReligionslehrerInnenausbildung unter der Herausforderung des Kompetenz- und Standarddiskurses in der Religionsdidaktik

Unter dem Titel „Kompetenzen für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung“[[1]](#footnote-1) erschien 2000 ein Tagungsbericht zur gleichnamigen, ökumenisch ausgerichteten Studienkonferenz, die 1998 an der Thomas-Morus-Akademie Bergisch Gladbach-Bensberg veranstaltet wurde. Die Einladung zu dieser Konferenz [[2]](#footnote-2) und die nachfolgende Veröffentlichung waren für mich der Anlass das so genannte ‚Innsbrucker Modell‘ der religionsdidaktischen Ausbildung (IMRA)[[3]](#footnote-3), das ich in den Grundzügen bereits aus Linz[[4]](#footnote-4) mitgebracht hatte, zusammenzufassen. Das IMRA ist nicht das Werk eines Einzelnen, sondern wird kooperativ praktiziert und weiter gedacht. Wenn ich in diesem Aufsatz eine kurze Bilanz versuche und Weiterentwicklungen skizziere, dann verstehe ich mich als Sprecher und Anreger einschlägiger Prozesse.

Seit besagter Tagung sind nun 15 Jahre vergangen, in denen wir unterschiedliche Erfahrungen mit dem IMRA gemacht haben[[5]](#footnote-5). Es konkretisiert langjährige Entwicklungen in der Kommunikativen Theologie (KomTheo)[[6]](#footnote-6) mit ihrer Rezeption der Themenzentrierten Interaktion R. C. Cohns (TZI)[[7]](#footnote-7) auf die Religionsdidaktik hin. Mit der Interdisziplinarität der KomTheo ist die Entwicklung einer ‚Kooperativen Religionsdidaktik‘[[8]](#footnote-8) verbunden. Die TZI erschließt (hochschul-)didaktische Erfahrungen in unterschiedlichen Bereichen, vor allem auch in der Erwachsenenbildung und in der politisch-gesellschaftlichen Bildungsarbeit. Beeinflusst wurde das IMRA auch von Erfahrungen im fünfsemestrigen Universitätslehrgang Kommunikative Theologie, der als Master-/Lizentiatslehrgang im Weiterbildungsbereich angesiedelt ist. In den letzten zehn Jahren haben diesen Lehrgang ca. 70 KollegInnen aus Universitäten, (Religions-)pädagogischen Hochschulen sowie in der Schulaufsicht tätige abgeschlossen.

Im Folgenden werde ich die wichtigsten Elemente des IMRA – einschließlich der ‚Anmerkungen‘ von R. Englert im erwähnten Tagungsband – zusammenfassen und auf den Kompetenzgewinn hin befragen (1); weiters werde ich Erfahrungen mit dem IMRA auf deren Kompetenzrelevanz hin reflektieren (2); schließlich werde ich mögliche Verbindungen und Differenzen mit dem derzeit laufenden Kompetenz-/Standarddiskurs speziell in Österreich diskutieren (3).

1. Perspektiven und Elemente des IMRA und die ‚Anmerkungen‘ von R. Englert im Hinblick auf den Kompetenzgewinn

Das IMRA stellt sich zunächst derselben Problematik, aus der heraus die KomTheo entstanden ist: Es greift die Kluft zwischen den speziell im Theologiestudium ‚erlernten‘ Inhalten und dem theologisch-kritischen Bewusstsein für die Gestaltung von ‚Praxis‘ in Schule, Erwachsenenbildung, Gemeinden usw. auf. Weiters macht es deutlich, dass vor allem die theologische Bedeutung von Interaktions- und Kommunikationsprozessen im Bildungs- und Seelsorgehandeln viel zu wenig erkannt wird, so dass es zu einer Abspaltung der Religions- und Glaubenserschließungsprozesse von der theologischen Perspektive komme. Das hat zur Folge, dass diese Prozesse zwar von unterschiedlichen säkularen Logiken, nicht aber von einer ‚Theo-logik‘ bestimmt sind. So habe ich in meinem Tagungsbeitrag 2000 schon hervorgehoben: „Ein wesentliches Charakteristikum des Innsbrucker Modells der LehrerInnen/Lehrer- und Seelsorgerinnen-/Seelsorgerausbildung besteht darin, dass bereits im Theologiestudium in Zusammenarbeit der unterschiedlichen theologischen Fächer eine theologische Orientierung im Sinne einer kritischen Hermeneutik theologisch relevanter Interaktions-und Kommunikationsprozesse in Schule und Gemeinde eingeübt wird.“[[9]](#footnote-9) Auf das engere Feld der Religionsdidaktik bezogen bedeutet das: Vor der unmittelbaren Prozessplanung von Religionsunterricht (RU) sollte eine grundsätzlichere theologisch-didaktische Orientierung erlernt werden, in der Schul- und Bildungszusammenhänge (auch) in ihrer theologischen Bedeutung erkannt werden. Dies wird in Kooperativen Seminaren in der gemeinsamen Arbeit mit anderen FachvertreterInnen (beispielsweise aus der Systematischen Theologie oder den Bibelwissenschaften) eingeübt. Als Beispiele führe ich im Beitrag aus 2000 an, dass in kooperativen Seminaren Schulbauten trinitätstheologisch untersucht oder der Konflikt in einer Wohngemeinschaft aus ekklesiologischer Perspektive heraus diskutiert wurden. Englert greift dies in der Überschrift zu seinen Anmerkungen auch provokant auf: „Müssen zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer wissen, was die Situation in ihrer Wohngemeinschaft mit Ekklesiologie zu tun hat?“[[10]](#footnote-10) Um auf die Frage von Englert zu antworten: Es geht darum, die ‚impliziten Theologien‘ zu explizieren, die spezifischen menschlichen (Interaktions-)Zusammenhänge im Hinblick auf ihre Lebensrelevanz in einem umfassenden Sinne verstehen lassen. Dies betrifft im schulischen Lernzusammenhang besonders auch Konfliktsituationen. Im Beitrag aus 2000 habe ich dazu ausgeführt: „Der ‚Blick von der Sache her‘, also etwa aus einer systematisch-theologischen oder bibeltheologischen Perspektive, vollzieht sich somit nicht in erster Linie als Übersetzung theologischer Inhalte und Methoden in die Praxis hinein, sondern als Schärfung der jeweils spezifischen theologischen Aufmerksamkeit in einem bestimmten Bereich oder auf eine bestimmte Ebene hin“[[11]](#footnote-11). Dabei spielen korrelationskritische Überlegungen eine wichtige Rolle: Im IMRA geht es nicht nur um die Kritik an einer Anwendungs- bzw. Übersetzungslogik des Glaubens in das Leben hinein, sondern auch um das Bewusstsein für traditionelle oder moderne Unkorrelierbarkeiten, wie sie K. Hemmerle im „Ausgespanntsein Jesu am Kreuz“ in der absoluten Nähe und gleichzeitigen Ferne Gottes sieht[[12]](#footnote-12) und wie sie die theologische Aufmerksamkeit auf Menschen und zwischenmenschliche Beziehungen, aber auch auf gesellschaftliche Situationen, insgesamt verändert. „Nicht mehr die Illusion von Ganzheitlichkeit, sondern die Realität bleibend fragmentierter, (selbst-) entfremdeter Subjekte, welche mit ihrer Lebens-und Glaubensgeschichte nicht nur vertraut, sondern auch unvertraut sind, kommt in den Blick. Nicht mehr die Homogenität von Gruppen, Gemeinden bestimmt das Bild, sondern Differenz, Konflikt, Provokation und Bruch werden für das Interaktions- und Kommunikationsgeschehen konstitutiv. Gelingende Konfliktbewältigung ist dann nicht einfach aus der technokratischen Perspektive des Konfliktmanagements her zu sehen, sondern kann auch als Geschenk eines – bleibend inhomogenen – geschenkten Wir[[13]](#footnote-13) wahrgenommen werden.“[[14]](#footnote-14)

Die TZI mit ihrer Ausrichtung auf lebendiges Lernen bietet sich als Konzept an, in dem anthropologisch-theologische Aufmerksamkeitslenkung und didaktische Planung und Durchführung vernetzt sind. Die Achtung auf die ‚dynamische Balance‘ zwischen Sachebene (Es), persönlicher Betroffenheit (Ich), Interaktion (Wir) und Kontext (Globe) deckt mögliche Fehlformen des religiösen Lernens auf, wie sie u.a. im neuscholastisch ausgerichteten ‚toten‘ Stoff-Inhaltslernen des katechetischen RUs repräsentiert waren; sie entlarvt aber auch den vorwiegend auf den Einzelnen und die Gruppe bezogenen problemorientierten bzw. therapeutischen RU als einseitige Konzeption. Solchen Extremformen gegenüber baut R. Cohns wertebezogener Ansatz auf eine ständige Bewegung zwischen den Faktoren lebendigen Lernens; er fördert die Selbstleitung (Chairperson) aller interagierenden Subjekte und macht die Störungspriorität bewusst. Wie der Begriff schon sagt, setzt TZI auf Themenzentrierung beim Lernen. Deshalb findet im IMRA das Einüben theologisch-kreativer Sprachspiele im Hinblick auf Themenformulierungen besondere Aufmerksamkeit. Es geht um Themen, die zum Brennpunkt lebendigen Lernens und unterrichtlichen Handelns werden und aus denen heraus die ‚richtigen‘ Sozial-bzw. Arbeitsformen, Methoden und Medien gesetzt werden.

Eine besondere Herausforderung stellt im Kontext von Schule und Unterricht die Vorstellung vom partizipierenden Leiten dar, das mit dem TZI Konzept verbunden ist. „Ein solches partizipierendes Leitungskonzept führt nicht zur Egalisierung der jeweils spezifischen Rollen; es geht ja gerade darum, sich mit der jeweiligen Kompetenz, im Falle von Lehrerinnen und Lehrern also mit dem fachlichen und didaktischen Know-how einzubringen, das aber nicht den anderen überstülpend oder sie versorgend, sondern in einem menschen-, sach- und kontextgerechten Mitsein, zur Verfügung zu stellen.“[[15]](#footnote-15)

Im Beitrag wird in acht Schemen eine Übersicht zu den wichtigsten hermeneutischen und didaktischen Perspektiven und deren Abgrenzung zu anderen Konzepten geboten. Ich kann hier nur zwei Schemen herausgreifen; das der Differenzhermeneutik zur Lenkung der theologischen Aufmerksamkeit und das der theologisch-didaktischen Orientierung und Prozessplanung.

*Erstes Schema hier einfügen (Schema 5)*

Zweites *Schema hier einfügen (Schema 1)*

Wie bereits erwähnt, schrieb R. Englert zum IMRA wohlwollend-kritische Anmerkungen. Er bezeichnet es als eine „Sternstunde“ des Theologisierens, bei der er „gerne anwesend“ gewesen wäre, wenn Studierende und Lehrende „am Material konkret gelebten Lebens arbeiten - zum Beispiel an einer Architektur, die Menschen den Horizont zustellt.“[[16]](#footnote-16) Englert sieht den grundsätzlichen Perspektivenwechsel des IMRA „von einer Theologie, die Inhalte, wie ‚lebendig‘ auch immer, bloß *vermittelt,* zu einer Theologie, die der theologischen Relevanz gelebten Glaubens nachspürt: in der Biografie konkreter Subjekte, in den Interaktionen konkreter Gruppen, in den Lebensbedingungen einer konkreten Gesellschaft; die hier und jetzt theologisch wirklich bedeutsamen Inhalte sind auf diese Weise immer wieder neu erst *herauszupräparieren*“[[17]](#footnote-17)*.* Dem möglichen Einwand, dass weitgehend entfremdeten SchülerInnen eine solche Interpretation des gelebten Lebens im Licht des Glaubens nicht zuzumuten sei, hält Englert entgegen, dass es sich beim IMRA um die Kompetenzentwicklung von künftigen ReligionslehrerInnen und nicht von SchülerInnen handle. Erstere sollten entdecken, dass Theologie etwas mit uns und mit den Beziehungen, in denen wir stehen und den Verhältnissen, in denen wir leben, zu tun habe. Englert macht deutlich, dass das IMRA wieder zu integrieren versucht, „was sich im Zuge wissenschaftlicher Ausdifferenzierungs- und fachlicher Professionalisierungsprozesse voneinander gelöst hat: die biblische, die systematische, die historische und die praktische Theologie, die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik, die Theorie und die Praxis religiösen Lernens“[[18]](#footnote-18). Aber auch das sei für ‚Scharer‘ noch zu wenig: „Es geht ihm um Themen, die aus der Praxis des Lebens, Glaubens und Lernens der in einer konkreten Lerngruppe miteinander verbundenen Menschen hervorgehen.“[[19]](#footnote-19) Gerade weil Englert das IMRA „so verheißungsvoll erscheint“, interessiert ihn „auch die Klärung einiger noch offener Fragen“[[20]](#footnote-20):

- Führt „das Programm einer theologischen Hermeneutik konkret gelebten Lebens in praxisorientierten Seminaren nicht doch zu einer Vernachlässigung der ‚Kunst des Unterrichtens‘ und zu einem ‚Technologie-Defizit‘ auf Seiten der Studierenden“ [[21]](#footnote-21)?

- Wie kann ein theologischer Integralismus vermieden werden, der die relative Autonomie der irdischen Wirklichkeiten und damit deren zunächst ‚weltliche‘ Deutung voraussetzt?

- Wie steht es um die Umsetzbarkeit eines solch anspruchsvollen Konzeptes etwa mit SchülerInnen in der Grundschule, wo in Prozessen „‚kreativen Sprachlernens‘ so etwas wie ein theologisches Sprachspiel erst aufgebaut und eingeübt wird“[[22]](#footnote-22), wobei Englert der ‚Störungspriorität‘ von TZI große Bedeutung zumisst.

Blickt man auf die Kompetenzen, die im Kontext des IMRA aufgebaut bzw. entfaltet werden, dann sollten künftige ReligionslehrerInnen folgendes können:

- Konkrete Lebenszusammenhänge, Lernprozesse, (konfliktive) Interaktionen, Strukturen und Systeme neben ihrer pädagogisch-didaktischen, psychologischen, soziologischen Bedeutung auch aus einer theologischen Perspektive heraus anteilnehmend und differenzierend wahrnehmen und verstehen.

- Basierend auf einem (auch) theologischen Grundverständnis von Lebensvollzügen theologisch-didaktische Orientierungen für Lernprozesse gewinnen und konkrete Anliegen für religiöse Bildungsprozesse in unterschiedlichen Kontexten, speziell auch für den RU in der Schule, formulieren können, die aus einem differenzierenden Orientierungsprozess zwischen der subjektiven, der interaktionellen, der sachlich-symbolischen und der Kontextebene kommen.

- Konkrete Lern- und Unterrichtsprozesse so planen können, dass Themenklarheit (einschließlich der Kreativität der Formulierungen) und Strukturierung der Prozesse (Arbeitsformen, Methoden, Medien) aus dem Thema heraus erfolgen. Eine diesbezüglich fortgeschrittene Kompetenz würde darin bestehen, Themen aus Prozessen heraus erkennen/formulieren und Prozesse spontan (wenn die Situation es erlaubt, auch unter Einbezug der SchülerInnen) umplanen zu können.

- Lernprozesse (situativ angemessen, auch partizipativ) so leiten zu können, dass SchülerInnen bestmöglich an Themen und über entsprechende, durch LehrerInnen bzw. medial vermittelte Expertisen lebendig, also in einer dynamischen Balance von Ich-Wir-Es-Globe, lernen können.

- Konflikte und so genannte Störungen auf den verschiedenen Ebenen (persönlich, interaktionell, sachlich, kontextbezogen) erkennen, situativ angemessen thematisieren und konstruktiven Lösungen zuführen können.

- Über die Planung/Durchführung/Evaluierung von Lernprozessen fachspezifisch und fachkompetent sprechen können; dazu gehört die Begrifflichkeit des IMRA ebenso, wie die elementaren Fachsprachen und Strukturen der theologischen Fächer und der Fachdidaktik.

- Ansatzweise ein ‚professionelles‘ Selbst als künftige/r ReligionslehrerIn in Auseinandersetzung mit bisherigen Lernerfahrungen, kirchlichen und schulischen Vorstellungen von Religion und RU und unterschiedlichen Rollenbildern in den verschiedenen RU-Konzepten entwickeln können.

- Ein/e (Religions-)LehrerIn – Chairperson mit eigenständiger, (selektiv-)authentischer, konfliktfähiger und kommunikativer Entscheidungs- und Handlungskompetenz verinnerlichen und kommunizieren können.

- Anerkennung und Wertschätzung der Anderen, sowie Anerkennung und Wertschätzung von Differenzen verinnerlichen und kommunizieren können.

2. Was sich inzwischen gezeigt hat

Grundsätzlich zeigt sich mir[[23]](#footnote-23) ein differenziertes Bild vom ‚Erfolg‘ des IMRA. Manche Studierende verstehen erst nach einem fünftägigen, geblockten kooperativen Seminar nach dem Ansatz der TZI, welche Horizonte für die konkrete Themenfindung und Strukturierung von Kommunikationsprozessen eine theologische Hermeneutik des Lebens, speziell auch der Interaktionszusammenhänge einer Gruppe, einschließlich deren Konfliktpotentiale, eröffnen kann. Diese Erfahrung steht in stärker theoretisch ausgerichteten Erschließungszusammenhängen des IMRA, wie in einführenden Vorlesungen und Seminaren, mitunter noch aus. Bei Studierenden der Fachtheologie etwa, die nicht das ganze religionspädagogische und religionsdidaktische Programm absolvieren, kann dieses Erfahrungsdefizit zu grundlegenderen Missverständnissen führen.

Besonders spannend erlebe ich die Kooperation in TZI Seminaren mit Fachgebieten bzw. FachvertreterInnen, die eine z.T. andere (oder präzisere) Hermeneutik einfordern als sie TheologInnen in der Regel betreiben: Etwa einen präziseren Umgang mit Quellen, die Kontextualisierung von Begriffen und die Dekonstruktion ‚geschichtlicher‘ Ereignisse. In diesem Sinn bewährt sich die mehr als zehnjährige Zusammenarbeit mit den HistorikerInnen in lebendigen Gruppenprozessen. Über solche Kooperationen reduziert sich auch die von Englert nicht zu Unrecht angemahnte Gefahr eines theologischen Integralismus, der alles ausschließlich durch eine theologisch-gefärbte Brille sehen würde.

Eine weitere spannende Kooperation hat sich in den letzten Jahren mit der Islamischen Religionspädagogik ergeben, die inzwischen an der Innsbrucker Theologie Heimatrecht hat und an der neugegründeten ‚School of Education‘ der Universität Innsbruck nun auch als Regelstudium eingeführt wird. In dieser Kooperation erweist sich speziell der ‚ganzheitliche Charakter‘ der Seminare im Kontext des IMRA als herausfordernd, der u. a. auch das Miteinander-Beten und Feiern einschließt. Wenn nach dem Freitagsgebet, an dem wir als muslimisch-katholische TZI Gruppe teilgenommen haben, die ich mit einer muslimischen Kollegin geleitet habe, ein katholischer Studierender (leise) zu einem anderen sagt: „Das sind ja alles Tiroler!“, dann zeigt sich in dieser Einsicht ein Erkenntnisgewinn, der durch keinen Diskurs über Religion und Religionen eingeholt werden kann.

So wertvoll im Hinblick auf den Erfolg des Theologiestudiums insgesamt die Einübung einer theologischen Hermeneutik des Lebens auch sein mag, so haben wir in den vergangenen Jahren auch erkennen müssen, dass manche Studierende das mögliche ‚Technologie-Defizit‘, von dem Englert in seinen Anmerkungen spricht, wettzumachen versuchen, indem sie z.B. die von uns so bekämpften, fertigen Stundenbilder unter der Hand weiter geben. Eine gewisse Abhilfe sollen zusätzliche Angebote von Methoden- und Medienseminaren schaffen. Hier ist uns wichtig, dass die Lehrbeauftragten in solchen Seminaren mit dem IMRA vertraut sind und nicht zusammenhanglos Methoden- und Medientrainings veranstalten, wie sie manche Studierende gerne hätten.

Aus der Reflexion der bisherigen Erfahrungen mit dem IMRA fördern wir folgende zusätzliche Kompetenzen:

- Eine theologische Hermeneutik des Lebens in wechselseitiger und wechselseitig kritischer Auseinandersetzung mit humanwissenschaftlichen Erkenntnisperspektiven auf Lebens-/Kommunikationsprozesse hin beziehen und daraus Erkenntnisse über Mensch und Welt gewinnen können.

- In der Auseinandersetzung mit Studierenden und Lehrenden anderer Fachbereiche, deren spezifische hermeneutische Stärken in den Fragestellungen erkennen und durch andere ‚Blicke‘ einen theologischen Integralismus konstruktiv aufbrechen können.

- Mit Studierenden und künftigen ReligionslehrerInnen aus anderen Konfessionen und Religionen, exemplarisch mit Muslimen, wechselseitige Anfragen, Vorurteile und Konflikte dialogisch bearbeiten und gemeinsame Projekte planen und durchführen können.

- Methoden und Medien aus der Logik des IMRA heraus differenziert planen und themenorientiert einsetzen können.

3. Divergenzen und Konvergenzen zwischen dem IMRA und der derzeit laufenden Kompetenz-/Standarddebatte

Zunächst ist festzuhalten, dass die Debatte um entsprechende Kompetenzen und Standards auf der Ebene der LehrerInnenausbildung im IMRA stets diskutiert und reflektiert wurde. Es sei auch daran erinnert, dass sich die Tagung, auf der ich das IMRA einem größeren Kreis von FachkollegInnen vorgestellt habe, explizit mit Kompetenzen im Kontext der Ausbildung von ReligionslehrerInnen beschäftigt hat. Selbstverständlich war immer – soweit sich das IMRA auf die Ausbildung von ReligionslehrerInnen bezog – intendiert, dass die in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen dazu führen sollten, dass SchülerInnen in lebendigen Lernprozessen kompetenzenorientierter lernen können. In dieser Hinsicht gehört das Kompetenzbewusstsein so selbstverständlich zum IMRA, dass man darüber kaum speziell sprechen muss.

Trotz dieser Selbstverständlichkeit des Kompetenzdenkens im Hinblick auf die Qualifizierung von LehrerInnen und SchülerInnen, ist die Standard-/Kompetenzdebatte – nicht nur in Österreich – mit einer Aura umgeben, die sie zu etwas Besonderem macht. Das kann durchaus als Chance genützt werden, wenn sich etwa Religionen und Konfessionen in Österreich auf Kompetenzen einigen, die im RU aufgebaut werden sollen, oder wenn an Schulen durch die Kompetenzdebatte die Kooperation zwischen den LehrerInnen und Fachbereichen gefördert wird. Ehrlicherweise muss man angesichts solcher positiver Entwicklungen aber auch sagen, dass sie nicht unbedingt an der Implementierung kompetenzorientierter Standards im Bildungssystem liegen, sondern sich vielleicht andere Leitbegriffe, die Kooperation fördern, besser eignen würden. Insofern ist es im Kontext der Ausbildung wichtig, die Standard-/Kompetenzorientierung des RU im Zusammenhang mit anderen religionsdidaktischen Orientierungen zu sehen und damit auch zu relativieren. In der LehrerInnenfortbildung reduziert die Ausweitung des (religions-)didaktischen Horizonts allfällige Ängste bei LehrerInnen und SchülerInnen, wenn das an sich selbstverständliche Kompetenzdenken vom Bildungsministerium ‚top down‘ als ‚neues‘ System von Schule und Unterricht implementiert wird.

So wie der RU ist auch das IMRA nicht durch den Kompetenzdiskurs an sich speziell herausgefordert, sondern durch die Kompetenz-/Standarddebatte, wie sie derzeit mitunter läuft. Das IMRA fordert dazu heraus, dass der Diskurs über Schule und (Religions-)Unterricht nicht auf die operationalisierbare Ebene von Standards und Kompetenzen verkürzt, geführt wird, sondern dass grundlegende religionsdidaktische Begründungsfragen nicht unter den Tisch fallen. Insofern sind Prioritäten in der Ausbildung notwendig.

3.1. Primäre Orientierung religionsdidaktischen Handelns

Während sich der Kompetenzdiskurs auf Schulebene weitgehend einer schulisch-effektiven Konkretisierung von EU-Richtlinien zum Lebenslangen-Lernen und damit auch der Logik der ökonomisch ausgerichteten Wissensgesellschaft II verpflichtet weiß[[24]](#footnote-24), mahnt das IMRA eine theologisch-kritische Reflexion von Schule und Unterricht an, die auf das gute Leben für alle ausgerichtet ist und den Horizont für das Transzendente offen hält.[[25]](#footnote-25) Um den theologischen Blick auf das (Religion-)Lernen offen zu halten und Bildungs- und Schulideologien auch kritisch aufbrechen zu können, bedarf es nach wie vor der Ausbildung korrelativer bzw. abduktiver, differenzhermeneutisch bewusster, theologischer Kompetenzen, welche Alltagsszenarien in Schule und Unterricht, ja das Schul- und Unterrichtsgeschehen in seinen generellen Zusammenhängen, als theologische Herausforderungen begreifen können, eine humanwissenschaftliche Analyse selbstverständlich eingeschlossen. Allzu nahe liegen in der standard-/kompetenzorientieren Ausrichtung von Schule und Unterricht die Grenzen zwischen lebensfördernden nicht zuletzt in reformpädagogischen Ansätzen gründenden Initiativen und der Umkehrung von Bildung in ein marktgesteuertes Ausbildungssystem. Bei der theologisch-kritischen Sicht auf Schule und Unterricht erscheint mir bedeutsam, dass sie nicht von außen oder von oben herab geschieht, als seien ReligionspädagogInnen nicht auch selbst in ideologische Bildungszusammenhänge involviert.[[26]](#footnote-26)

* 1. Wer den Standard-Kompetenz-Globe nicht kennt, den frisst er

Wie immer man zur Standard- Kompetenzorientierung von Schule und Unterricht stehen mag, sie ist im Moment eine Realität. Diesbezüglich verändern offenbar die immer lauter werdenden kritischen Stimmen gegenüber einer generellen Orientierung an standardisierten Kompetenzen kaum etwas. Von R. Cohn habe ich die unumgängliche Bedeutung von Kontext-Faktoren beachten gelernt: „Wer den Globe nicht kennt, den frisst er“, ist ein geflügeltes Wort von R. Cohn. Wenn wir uns das TZI-Dreieck in der Kugel (oder besser gesagt in einer ‚Zwiebel‘ mit vielen Schalen) vorstellen, dann berührt und verändert der Globe alle anderen Faktoren des Lernens: das Ich (Subjekte) und das Wir (Interaktionen) ebenso, wie das Es (Sache, Lerngegenstand) um das es geht. Das Einbeziehen von so genannten Anforderungssituationen beim Suchen und Finden von Anliegen und Themen kann das Lerngeschehen ‚erden‘, indem nebulose Ziele und Anliegen ausgeschlossen werden, welche an keine Anforderungssituation anzubinden sind. Gleichzeitig macht die Frage nach Anforderungssituationen gerade auch im Hinblick auf den Religionsunterricht sichtbar, dass er sich nicht mit einer kurzfristig messbaren Outcome-Orientierung begnügen darf, denn wie F. Schweitzer richtig sagt, ist das Beste am Religionsunterricht nicht messbar. Insofern relativiert sich speziell im Hinblick auf den RU ein zu stringenter Zusammenhang von Standard und Kompetenz.

* 1. Hermeneutisch fundierte Planungs-/Leitungs-/Prozess-/Evaluierungskompetenzen erschließen, um kompetenzorientierten RU zu fördern

Didaktische Konzepte, die stark an der Messbarkeit und Vergleichbarkeit von Schule und Unterricht orientiert sind, wie das beim standardisierten Kompetenzkonzept der Fall ist, sind immer in Gefahr, den – nur langfristig feststellbaren – Wert von Interaktions- und Kommunikationsprozessen für das Lernen von SchülerInnen zu unterschätzen. Damit verbunden ist nicht selten auch ein gewisses Misstrauen in die LehrerInnenkompetenz, das Lernen der SchülerInnen so anleiten zu können, dass es ‚Erfolg‘ hat. Es sei daran erinnert, dass der Höhepunkt des Misstrauens gegenüber den von LehrerInnen verantworteten Lehr-/Lernprozessen ‚lehrersichere Curricula‘ waren, die als eine Art geschlossener Lernprogramme die SchülerInnen/LehrerInnen Interaktion gerade in ihrer Konflikthaftigkeit und Störanfälligkeit zu unterbinden trachteten. In der Evaluierung des Einsatzes solcher Lernprogramme konnte man aber sehr schnell feststellen, dass sich mit deren Geschlossenheit und Zielgerichtetheit das ‚versteckte‘ Curriculum, also die Interaktion der Schülerinnen ‚unter der Bank‘, umso lebensfroher entwickeln konnte. Wer die Kompetenz zur Leitung von konflikt- und störanfälligen Lernprozessen als lebendige Interaktionsprozesse zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und der SchülerInnen untereinander an existenziell bedeutsamen, generativen Themen durch die Orientierung an standardisierten Kompetenzen mit messbarem Output in der LehrerInnenausbildung ersetzen will, verliert sich in einer unrealistischen Effizienzideologie. Letztlich kann es nur darum gehen, in einer angemessenen Balance Prozessen gerade auch deswegen zu vertrauen, weil deren Lebendigkeit und Unkalkulierbarkeit für eine angemessene Kompetenzförderung bei SchülerInnen unumgänglich notwendig sind.

* 1. Zusätzliche Kompetenzen im Kontext des Standard-/Kompetenzdiskurses

Blickt man (kritisch) auf den derzeitigen Standard-/Kompetenzdiskurs im Kontext schulischen Lernens, dann sollten im IMRA folgende weitere Kompetenzen entwickelt werden:

- Die Anwendbarkeit des Gelernten bei der theologisch-didaktisch orientierten Suche nach Anliegen/Zielen und Themen ins Spiel bringen können.

- Durch die Frage nach möglichen (generellen/konkreten) Anforderungssituationen zu präziseren Anliegen-/Themenformulierungen kommen können.

- Ziele/Anliegen so thematisieren und strukturieren zu können, dass ein offener Lernraum entsteht, in den sich potentiell alle (auch die LehrerInnen) einklinken können.

Gerade im Hinblick auf die Themenfindung, (kreative) Themenformulierung und auf die Strukturierung von Lernprozessen kann die Frage nach möglichen (durchaus auch überprüfbaren) Anforderungssituationen neue Möglichkeiten stimulieren. In diesem Sinne stellen wir heute das IMRA mit folgendem Schema[[27]](#footnote-27) dar:

*Drittes Schema hier einfügen*

1. Isenberg, Wolfgang (Hg.): Kompetenz für die Praxis?: innovative Modelle der Religionslehreraus- und

   -Fortbildung, Bensberg: Thomas-Morus-Akademie 2000 (= Bensberger Protokolle 101). [↑](#footnote-ref-1)
2. Weitere Beiträge kamen von: Anne Arntz, Helmut Ciuraj, Rudolf Englert, Christiane Gehltomholt, Ralph Güt, Astrid Hostmann, Norbert Mette, Annegret Reese, Nadja Ringel, Martin Rothgangel, Christel Wischnewski und Wilhelm Wittenbruch. [↑](#footnote-ref-2)
3. Die Abkürzung verwende ich erstmals in diesem Aufsatz. [↑](#footnote-ref-3)
4. Dort leitete ich von 1986-1996 das Institut für Katechetik/Religionspädagogik und Pädagogik an der theologischen Hochschule (jetzt Privatuniversität). An der ersten Entwicklung des religionsdidaktischen Ansatzes waren speziell Franz Hofmann und Silvia Habringer-Hagleitner mitbeteiligt. [↑](#footnote-ref-4)
5. Das IMRA ist auch verbaliter in den Innsbrucker Studienplänen erwähnt und bildet eine wesentliche Grundlage für die fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung von ReligionslehrerInnen an der Universität. [↑](#footnote-ref-5)
6. Vgl. die beiden Buchreihen: Hilberath, Bernd Jochen / Scharer, Matthias (Hg.): Kommunikative Theologie, Mainz: Grünewald-Schwabenverlag 2002; Hilberath, Bernd Jochen / Hinze, Bradford / Scharer, Matthias (Hg.) Kommunikative Theologie-interdisziplinär, Wien u.a.: Lit-Verlag 2006. Ein ausführliches Literaturverzeichnis findet sich in: Hilberath, Bernd Jochen / Scharer, Matthias: Kommunikative Theologie. Grundlagen - Erfahrungen – Klärungen, Ostfildern: Matthias-Grünewald Verlag der Schwabenverlag AG 2012 (= Reihe Kommunikative Theologie 15). [↑](#footnote-ref-6)
7. Als Lehrbeauftragter des R. Cohn Instituts International bilde ich auch in TZI aus. Mehrere der inzwischen ausgeschiedenen und der derzeitigen MitarbeiterInnen im Fachbereich haben eine abgeschlossene oder Teil-Ausbildung (Basiszertifikat oder Diplom) in TZI absolviert. [↑](#footnote-ref-7)
8. Am Beginn stand ein einwöchiger Workshop mit VertreterInnen praktisch aller Fächer an der Fakultät. Die Kooperation hat sich inzwischen auch auf andere Fakultäten erweitert. So gibt es seit mehr als zehn Jahren das jährliche Angebot eines gemeinsamen TZI-Seminars mit HistorikerInnen. Eine Kollegin in diesem Fachbereich hat auch ein TZI-Diplom. [↑](#footnote-ref-8)
9. Scharer, Matthias: Religion unterrichten lernen. Das Innsbrucker Modell, in: Kompetenz für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung, Bensberger Protokolle 101 (2000), hg. von Wolfgang Isenberg, 56. [↑](#footnote-ref-9)
10. Englert, Rudolf: Müssen zukünftige Religionslehrerinnen und Religionslehrer wissen, was die Situation in ihrer Wohngemeinschaft mit Ekklesiologie zu tun hat? Anmerkungen zum Innsbrucker Modell von Matthias Scharer, in: Kompetenz für die Praxis? Innovative Modelle der Religionslehreraus- und -fortbildung, Bensberger Protokolle 101 (2000), hg. von Wolfgang Isenberg, 69–73. [↑](#footnote-ref-10)
11. Scharer 2000 [Anm. 9], 57. [↑](#footnote-ref-11)
12. Hemmerle, Klaus: Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip, in: KatBl 119 (1994) 308ff. [↑](#footnote-ref-12)
13. Vgl. Scharer, Matthias: Das geschenkte Wir. Kommunikatives Lernen in der christlichen Gemeinde, in: Weber, Franz (Hg.), Frischer Wind aus dem Süden: Impulse aus den Basisgemeinden, Innsbruck-Wien: Tyrolia 1998, 84–100. [↑](#footnote-ref-13)
14. Scharer 2000 [Anm. 9], 58. [↑](#footnote-ref-14)
15. Ebd., 61. [↑](#footnote-ref-15)
16. Englert 2000 [Anm. 10], 69. [↑](#footnote-ref-16)
17. Ebd.*,* 69. [↑](#footnote-ref-17)
18. Ebd., 70. [↑](#footnote-ref-18)
19. Ebd., 71. [↑](#footnote-ref-19)
20. Ebd., 71. [↑](#footnote-ref-20)
21. Ebd., 71. [↑](#footnote-ref-21)
22. Englert 2000 [Anm. 10], 72. [↑](#footnote-ref-22)
23. Zu diesem Abschnitt muss angemerkt werden, dass leider weder eine quantitative noch eine qualitative empirische Untersuchung über das IMRA vorliegt. Solche Untersuchungen sind ein ausstehendes Forschungsdesiderat. Die folgende Evaluierung muss daher subjektiv bleiben. [↑](#footnote-ref-23)
24. Prägnant wird das in der Umformulierung des Kantschen Mündigkeitsparadigmas sichtbar: „Kants berühmten Ausspruch über die Aufklärung paraphrasierend, lässt sich […] treffend zusammenfassen: ‚Unternehmerisch sein ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unproduktivität. Unproduktivität ist das Unvermögen, sich seines menschlichen Kapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unproduktivität, wenn die Ursache derselben nicht im Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen.‘“

    Vgl. Masschelein, Jan / Simons, Maarten: Globale Immunität. Oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich: diaphenes 2012, 84f. [↑](#footnote-ref-24)
25. Dass RU mit dem guten Leben nichts zu tun habe, wie das Konrad Paul Liessmann in einem Interview in der Zeitung ‚Der Standard‘ ausgeführt hat, entspricht nicht dem kirchlichen Selbstverständnis von RU, wie es zumindest seit dem Würzburger Synodentext, also seit ca. 40 Jahren, besteht. Einen wesentlichen Unterschied zwischen einem Ethikunterricht und dem RU im Hinblick auf das ‚gute Leben‘ sehe ich darin, dass sich aus der biblisch ethischen Orientierung heraus die Aufmerksamkeit für das gute Leben auf alle Geschöpfe und auf die Schöpfung selbst richtet und deren Kontingenz anerkennt. [↑](#footnote-ref-25)
26. Vgl. Scharer, Matthias: Die Schule und das Leben (in Fülle). Religionspädagogische Optionen in der Schulentwicklung, in: Jäggle, Martin und Krobath, Thomas (Hg.): Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung, Münster: Litverlag 2009, 379–386. [↑](#footnote-ref-26)
27. Gemeinsam entwickelt von M. Juen, M. Kraml, M. Scharer und A. Van Dellen. [↑](#footnote-ref-27)