

Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz

von
Rolf Schieder

1. Standards sind für den Unterricht, nicht aber der Unterricht für Standards da.

1.1 Die leere Transzendenz des „Willens zur Qualität“

Eigentlich kann es nach 1968 keine ‚Standardeuphoriker‘ mehr geben – zumindest nicht unter den Pädagogen. Anders ist das bei denjenigen, denen die spezifischen Probleme der Pädagogik fremd sind – wie Bildungspolitikern und Kultusbürokratien. Sie wollen Output sehen – wie das System das bewerkstelligt, interessiert sie nicht. Das ist die zynische Zuspitzung einer in der Praxis angekommenen Systemtheorie.

Insofern ist Skepsis ein Mindeststandard für eine pädagogisch verantwortete Formulierung von Bildungsstandards. Die Mikrophysik der Macht, auf die uns Michel Foucault so eindringlich aufmerksam gemacht hat, kann im Kompetenzbegriff tatsächlich eine monströse Zuspitzung erfahren.

Bekanntlich war es Foucaults ursprüngliche Einsicht, dass der Machtmechanismus der modernen Gesellschaft nicht mehr über Repression und physische Bestrafung, sondern über die Technologien des Selbst funktionieren. Selbstoptimierung als Versprechen der Befreiung und / aber zugleich als gezielte Einpassung in einen sich globalisierenden Kapitalismus, der über die Steuerung des Begehrens die Transformation der Individuen in Konsumenten betreibt. Das Selbst findet sich als Ich-AG, als Selbstunternehmer, zurückgeworfen in das permanente Tribunal der Konkurrenz. Weil die eigene Position im Qualitätsranking immer nur relational zu jener der Mitbewerber bestimmt werde, so der Mannheimer Pädagoge Pongratz, höre der Zwang zur Leistungssteigerung nie auf.¹ Wo die Diktatur des Komparativs herrsche, werde die auf Dauer gestellte Evaluation zum Weltgericht.

Ob der Religionsunterricht dann noch imstande ist, dieser gnadenlosen Optimierung einer Konkurrentenexistenz eine rechtfertigungstheologische Selbst- und Weltdeutung erfolgreich entgegenzustellen, ist eine offene Frage. Man kann sich an solcher Kulturkritik freilich auch besoffen reden. Über Gefahren soll man nicht nur klagen, man soll sie wahrnehmen und man soll versuchen sie zu vermeiden.

1.2 Das Ziel religionspädagogischen Bemühens ist ein gelingender Religionsunterricht.

Jede Unterrichtsstunde ist ein chancenreiches und riskantes, niemals vollends beherrschbares, immer wieder anderes, zuweilen beglückend gelingendes, zuweilen vom Scheitern bedrohtes, komplexes Geschehen. Es gibt eine Reihe das Risiko minimierender Maßnahmen. Dazu gehören eine überschaubare Dauer des Unterrichts, Schulpflicht, Benotungswesen, Lehrpläne, Schulbücher und Medien. Die Ausbildung unserer Studentinnen und Studenten zielt darauf, sie zu befähigen, eine Unterrichtsstunde zu leiten. Selbst wenn man die Leitungsfunktion als Moderation oder als In-

¹ Vgl. PONGRATZ 2004.

szenierung von Interaktion versteht, wird die Leitungsaufgabe nicht geringer. Im Gegenteil: Auch der Talkmaster oder der Regisseur muss sein Handwerk verstehen, ja, ist angesichts von Unvorhersehbarem zu schnellen Reaktionen herausgefordert.

Die pädagogische Pointe bei der Beschreibung des Unterrichts als Trias aus Lehr-Lerngegenstand, Schülern und Lehrkraft besteht darin, dass sich gerade aus der Spannung der Faktoren das Unterrichtsgeschehen entwickelt. So wenig Sinn es hätte, bei der Beschreibung des Stroms lediglich die beiden Pole, nicht aber die daraus entstehende Energie zu beschreiben, so wenig Sinn macht es eigentlich, das Unterrichtsgeschehen statisch zu fassen. Es ist die Frage, ob die universitäre Ausbildung die künftigen Lehrerinnen und Lehrer hinreichend auf diese Dynamik vorbereitet, in die sie das Unterrichtsgeschehen zieht – ohne dass sie im Moment des Vollzuges die Chance hätten, daraus auszusteigen. Man kann den Unterricht nicht einfach anhalten.

2. Die statische Metaphorik der Pädagogik als Problem

Angesichts der unausweichlichen Dynamik einer Unterrichtsstunde ist es verwunderlich, dass wir unseren Lehramtstudierenden ihre äußerst komplexe Aufgabe vornehmlich mit statischen Metaphern beschreiben. Da ist von ‚Lernorten‘ und ‚Schauplätzen‘ die Rede, von ‚Lernfeldern‘ und ‚Domänen‘, von ‚Lernbereichen‘ und ‚Lehr-Lern-Situationen‘ – wobei der Begriff der Situation auch eher an Sitzen als an Bewegung erinnert. Auch die ‚Schule als Lebensraum‘ arbeitet mit der Metaphorik des Örtlichen. Bei der Standarddebatte reden wir von ‚Baustellen‘ und ‚Fundamenten‘, von ‚Niveaus‘ und von ‚Türmen‘, von ‚Stufung‘ und ‚Kumulierung‘.

Die Landmetaphorik erweckt den trügerischen Schein der Sicherheit – schlimmer noch: den Schein des Überblicks und der Kontrolle. Gerade so aber bereitet man die Lehrperson nicht auf das Wesentliche des Unterrichts vor, nämlich auf die Unberechenbarkeit der Interaktion, auf seine Dynamik zum Guten wie zum Schlechten.

Der französische Philosoph Michel Serres hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Dinge in einem völlig neuen Licht erscheinen, wenn man sie nicht aus der Perspektive von Landbewohnern, sondern aus der Seefahrerperspektive beschreibt.² Das pädagogische Modewort ‚Orientierung‘ klingt für einen in seinem Wohnzimmer sitzenden Fernsehzuschauer ziemlich unspektakulär, während ‚Orientierung‘ für einen Bootsführer im Nebel oder bei Sturm schlicht existentiell ist.

Im Interesse einer präziseren Bestimmung des immer wieder anderen, stets riskanten, von vielen Variablen abhängigen Unterrichtsgeschehens plädiere ich deshalb für einen Wechsel der Metaphorik: Nehmen wir Abschied von der Landmetaphorik und wenden wir uns probenhalber einer Seemetaphorik zu. Wie sagen doch schon Berufsanfänger, wenn sie eine gelungene Stunde beschreiben sollen: „Es läuft!“³

2.1 Standards als Navigationshilfen

Das Reizvolle am Segeln besteht darin, dass kein Törn dem anderen gleicht. Wind, Wetter und See sind jedes Mal anders: Es macht einen Unterschied, ob man bei Sonnenschein oder im Regen unterwegs ist, ob man hoch am Wind bei ordentlicher

² SERRES 1998.

³ Vgl. ENGLERT 2003, 226-242.

Lage segelt oder ob man eine Flaute überstehen muss. Der Zwang zum Kreuzen oder die Notwendigkeit, die Segel zu reffen, spielen eine gewichtige Rolle für die Stimmung an Bord. Eine unruhige See kann seekrank machen, sie kann aber auch faszinieren.

In der Regel segelt man als Crew. An Bord herrschen strukturell hierarchische Verhältnisse. Die Arbeitsteilung muss funktionieren. Der Steuermann muss sich auf das Crewmitglied verlassen können, das für die Navigation verantwortlich ist. Standortbestimmung und Kursbeschickung sind unentbehrliche navigatorische Grundkenntnisse. Mit dem Kartenbesteck, dem Kompass, dem GPS und dem Funkgerät muss man einfach umgehen können.

Wer auf einem Schiff kein Ziel hat, kann auch nirgendwo ankommen. Die Ausrede, dass der Weg das Ziel sei, ist unter nautischen Gesichtspunkten selbstmörderisch. Ziele müssen klar bestimmt werden – und die Ziele müssen mit den vorhandenen Ressourcen in Einklang gebracht werden.

Überträgt man das Bild vom Segeltörn auf eine Unterrichtsstunde, dann kann man manches in einem neuen Licht sehen. Jede Stunde ist einer ganzen Reihe von Einflüssen und Atmosphären ausgesetzt, die nicht vollends kontrolliert werden können, mit denen aber umgegangen werden muss. Gerade weil das so ist, ist es sinnvoll, die Chancen, ein gestecktes Ziel zu erreichen, scharf zu kalkulieren. Zur gewissenhaften Abgleichung des Ziels mit den vorhandenen Möglichkeiten gehört auch eine Einschätzung der Fähigkeiten der Klasse, mit der man unterwegs ist.

Wer mit der Unberechenbarkeit, die im Unterrichtsgeschehen selbst liegt, immer schon rechnet, der ist bereit, alle vorhandenen Navigationshilfen zu nutzen, um sicher und mit ungetrübtem Vergnügen ans Ziel zu gelangen. Navigationshilfen schränken die Freiheit eines Skippers ebenso wenig ein wie die einer Lehrkraft. Sie sind im Gegenteil Voraussetzung der Freiheit. Veraltetes oder fehlendes Kartenmaterial ist gefährlich. Seekartenmaterial, das zwar das Wünschbare abbildet, nicht aber das Wirkliche, ist unbrauchbar. Lehrpläne also, die genauso verfahren, verfallen dem gleichen Verdikt.

Wer brauchbares Kartenmaterial produzieren will, muss – wie jedes hydrographische Institut auch – selbst hinausfahren, Landzungen und Wassertiefen neu vermessen, Gefahrenbojen entweder entfernen oder neu aufstellen. In der Sportschiffahrt dürfen Seekarten nicht älter als ein Jahr sein. Wer also Standards erstellen will, kann sie nicht am grünen Tisch entwerfen. Eine Formulierung von Standards ist ohne empirische Überprüfung und die konstanten empirischen Kontrolle nicht möglich. Man muss sich für ihre Formulierung schon die Mühe machen, kontinuierliche empirische Unterrichtsforschung zu betreiben, damit die Standards so nah wie möglich der schulischen Wirklichkeit und der Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler entsprechen.

Andererseits sind Standards keine bloßen empirischen Sachverhalte: Bei allem Bemühen um religionspädagogische Pünktlichkeit und um eine angemessene didaktische Architektur haben Standards einen normativen Kern. In ihnen sind die Erwartungen der jetzigen an die heranwachsende Generation abgebildet. Wenn es sich nun aber so verhält, dass zu formulierende Standards gerade nicht empirisch eruiert werden können, sondern zunächst eine normative Setzung sind – sprengt diese Be-

stimmung nicht das Bild von den Standards als Navigationshilfen? Auch Seekarten sind keine Abbildungen der Wirklichkeit. Bei aller Empirie ist auch die Karte ein Konstrukt – mit dem Ziel, auf Gefahren aufmerksam zu machen, bewährte Erfahrungen weiterzugeben und vor allem, um sichere Häfen zu kennzeichnen.

Mit meinem Plädoyer für ein Verständnis von Bildungsstandards als orientierende Navigationshilfen für den Unterricht ist noch nichts über den Unterricht selbst gesagt. Wer nur die Navigation beherrscht, der kann noch lange nicht segeln. Wer Standards gut durchsetzt, ist noch lange keine gute Lehrkraft. Standards sollen der Lehrkraft helfen zu überprüfen, ob sie noch einen vernünftigen Kurs steuert. Sie leisten gerade einen Beitrag dazu, dass die Klasse sich im Übrigen die Freiheiten nehmen kann, die einen gelingenden Unterricht ausmachen.

3. Bildungsstandards in benachbarten ‚weichen‘ Fächern

Mittlerweile liegen für den Deutsch- und den Mathematikunterricht Standards vor, die für sich Plausibilität beanspruchen können. Nun wird vielfach argumentiert, für das Fach Religion könnten analoge Standards nicht formuliert werden. Weder logische Operationen noch ein angemessener Spracherwerb würden im Religionsunterricht gelehrt, sondern nur solche hermeneutischen Fähigkeiten, die so individuell seien, dass sie sich einer Standardisierung widersetzen. Dagegen kann man einwenden, dass ausgerechnet in den beiden Bundesländern, in denen es keinen Religionsunterricht gibt, IGLU die miserabelste Lesekompetenz ermittelt hat. Und es käme erst noch einmal auf einen empirischen Test an, ob ein Religionsunterrichtsbesucher beispielsweise Lessings Nathan den Weisen besser versteht als ein konfessionsloser Schüler. Die Leistungen des Religionsunterrichts für eine allgemeine Sprach- und Deutungskompetenz können ruhig einmal erwähnt werden.

Damit ist jedoch die spezifische Leistung des Religionsunterrichts noch nicht erwiesen. Eine Möglichkeit der Annäherung besteht darin, die Kompetenzmodelle wahrzunehmen, die für benachbarte Fächer entwickelt worden sind. In jüngster Zeit wird der Religionsunterricht gerne mit dem Kunst- oder dem Musikunterricht verglichen. Dadurch wird der individuell-spirituelle Aspekt des Religionsunterrichts gestärkt, seine soziale Bedeutung allerdings abgeschattet. Bei einer Internetsuche nach Unterrichtsfächern, die mit ähnlichen Fragen und Problemen kämpfen wie der Religionsunterricht, stieß ich zum einen auf ein Fach, das im Englischen „civic education“ heißt, zum anderen auf die neuen curricularen Vorgaben für das Unterrichtsfach Kunst in Niedersachsen.

3.1 Welche Kompetenzen fördert das Fach ‚Civic Education‘?

Bildungsstandards sind für dieses Fach in einer ganzen Reihe von Ländern schon formuliert worden. Das zufällig ausgewählte Beispiel wirkt auf religionskritisch geprägte Theologen ziemlich zivilreligiös. Es handelt sich um den „Desired Outcome of Education“ am Ende der Primary School in Singapore:

Dort heißt es:

„Pupils should

- be able to distinguish right from wrong
- have learnt to share and put others first
- be able to build friendships with others
- have a lively curiosity about things

- be able to think for and express themselves
- take pride in their work
- have cultivated healthy habits
- love Singapore.”⁴

Die Themen, mit deren Hilfe diese Fähigkeiten entwickelt werden sollen, sind ‚Self – Family – School – Society – Nation‘.⁵ Gott als das höchste Allgemeine fehlt – wäre aber zwanglos und ohne große Probleme zu ergänzen.

Ich habe auf dieses Beispiel nicht aufmerksam gemacht, um es zur Nachahmung zu empfehlen – mir ging es nur darum, zu fragen, welche Struktur die Kompetenzen haben, die in diesem Fach gefördert werden sollen. Es fällt auf, mit welcher Selbstverständlichkeit die emotionale Bindung an das Soziale gefördert wird. Ausdrücklich wird im Vorwort des Syllabus angesichts des rapiden sozialen Wandels die Pflege von „love and commitment to the nation“⁶ empfohlen.

Weitaus distanzierter und selbstreflexiver wird die Frage nach dem Leistungsstand von Vierzehnjährigen in der Studie der ‚International Association for the Evaluation of Educational Achievement‘ (IEA) auf dem Feld der politischen Bildung beurteilt. Die im Jahre 2001 erschienene Studie „Citizenship and Education in Twenty-Eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen“ unter Schülern aus 16 Ländern kommt zu Ergebnissen, die deren Verhältnis zur Religion analog sind: Vierzehnjährige interessieren sich mehrheitlich nicht für Politik, sie wollen sich in ihrem späteren Leben nicht am politischen Leben beteiligen, sie informieren sich eher beiläufig durch das Fernsehen, nur in Ausnahmefällen durch die Printmedien. Ihre Kenntnisse politischer Strukturen sind relativ diffus – bei zentralen Fragen lässt sich aber doch eine relativ stabile Einstellung zugunsten von Demokratie, Menschen- und Minderheitenrechten feststellen.⁷

Ich erwähne diese Studie wiederum nicht wegen ihrer Ergebnisse, sondern weil mich das Kompetenzmodell interessiert: Welche Kompetenzen fragt die IEA ab?

Sie fragt nach

- ‚civic knowledge‘
- skill in interpreting civic information
- concepts of citizenship
- attitudes toward the nation, the government, immigrants and women’s political rights
- civic engagement and political activities.

Was in der Religionspädagogik seit den siebziger Jahren mit spitzen Fingern angefasst wird, nämlich die Frage nach der Partizipationsfähigkeit und Partizipationswilligkeit, ist in der staatsbürgerlichen Erziehung offenbar eine Selbstverständlichkeit. Die Heranwachsenden sollen befähigt werden, als freie und selbstständige Bürger am politischen Leben teilzunehmen.

⁴ MINISTRY OF EDUCATION 2000, 3.

⁵ Vgl. ebd., 6.

⁶ Ebd., 3.

⁷ Einen deutschen Kurzbericht findet man im Internet: http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/reports.html.

Ich sehe nicht, mit welchen guten Gründen den Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht die Entwicklung einer Partizipationskompetenz am religiösen und damit auch kirchlichen Leben vorenthalten werden sollte. Während es im religionspädagogischen Diskurs einen ausgesprochenen Konsens im Blick auf die Entwicklung von Deutungskompetenz, d.h. im wesentlichen die Fähigkeit zum selbständigen Aufbau einer Daseinsgewissheit, gibt, herrscht beim Aufbau jener Kompetenzen, die sich auf die soziale und institutionelle Dimension des Religiösen beziehen, keine Einigkeit. Die Angst vor einer Klerikalisierung des Religionsunterrichts führt aber nicht selten zu einer Unterbestimmung der Bedeutung verfasster Religion für die Bildung eines eigenen religiösen Urteils. Man kann ja auch so argumentieren, dass der hohe Stellenwert von Individualität Effekt der religiösen Sozialgestalt namens Protestantismus ist.

3.2 Kompetenzstrukturen im Kunstunterricht

Die curricularen Vorgaben des Landes Niedersachsen für den Kunstunterricht aus dem Jahre 2004 arbeiten mit einem domänenspezifischen Kompetenzbegriff⁸. In den Vorgaben für die Realschule der Klassenstufen 5/6 etwa heißt es: „Spezifische Grundlagen, die für das Herstellen eigener, das Verstehen von und den Umgang mit Bildern wesentlich sind, kann nur das Fach Kunst vermitteln.“(4) Im Mittelpunkt des Kunstunterrichts stehen also ästhetische Erfahrungen mit Bildern.

Auch in diesem Lehrplan sind die beiden Strukturelemente ‚Deutungsfähigkeit‘ und ‚Partizipationsfähigkeit‘ zu finden. Reflexion und Produktion von Bildern sei gleichermaßen zu fördern. „Grundlegend für die ästhetische Ausdrucksfähigkeit ist die Wahrnehmung. Durch die Erweiterung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Förderung der Ausdrucksmöglichkeiten und die Entfaltung der ästhetischen Erkenntnisfähigkeit können Heranwachsende sich ihr individuelles Bild von Wirklichkeit machen. Die besondere Eigenart von Bildern liegt darin, dass sie Deutungen der Wirklichkeit in konkret anschaulicher Form enthalten. [...] Im Unterricht des Faches Kunst sind Schülerinnen und Schüler herausgefordert, Wahrnehmungen verschiedener Sinne zueinander in Beziehung zu setzen, Wahrnehmungsweisen zu differenzieren und zu reflektieren. Sie sollen ihre Gedanken und Gefühle, Vorstellungen und Fantasien produktiv entfalten.“ (4) Als „Kompetenzbereiche“ werden genannt: „Ausdruck und Gestaltung; Umgang mit Medien, Materialien und Techniken; fachspezifische Methoden und Strategien; kulturelle Teilhabe.“(6)

Zumal der Bereich „Kulturelle Teilhabe“ sowie die Förderung von „Ausdruck und Gestaltung“ auf Partizipationskompetenzen zielen, während die stärker analytisch orientierten Bereiche durch die Vermittlung von Kenntnissen Teilhabe fördern wollen. Deutung und Partizipation sind also aufeinander bezogen und nur als sich bedingende, gleichwohl kategorial unterscheidbare Kompetenzen zu denken.

Sowohl im staatsbürgerlich-zivilreligiösen wie im ästhetischen Unterricht lassen sich als wesentliche Kompetenzen auf der einen Seite hermeneutische, auf der anderen Seite Praxis ermöglichende feststellen. Offenbar kann man mit dem Begriffspaar „Deutungs- und Partizipationskompetenzen“ eine sehr allgemeine Struktur namhaft machen, die für die Verkehrserziehung (rot = stehen; grün = gehen) ebenso gilt wie für den Kunst- und den Religionsunterricht.

⁸ Im Internet ist der Text unter <http://nibis.ni.schule.de> zu finden.

4. Religiöse Deutungs- und Partizipationskompetenzen

Was kann man dann aber unter einer spezifisch religiösen Deutungs- und Partizipationskompetenz verstehen? Der in der Bildungsstandarddiskussion verwendete Kompetenzbegriff wird als spezifische Problemlösungsfähigkeit verstanden. Was ist aber das Problem für die Heranwachsenden im Blick auf Religion? Vor welchem Problem stehen sie, auf das der Religionsunterricht eine Antwort geben soll? Die Antwort ist ebenso banal wie grundlegend: Sie sind mit dem Vorhandensein von Religion konfrontiert, und zwar in einer doppelten Weise: zum einem mit ihrem eigenen religiösen Erfahrungen und zum anderen mit einer religiösen Wirklichkeit, die ihnen zunächst als eine fremde entgegentritt. Diese Fremdheit verschärft sich unter modernen Bedingungen noch, weil man mit einer Pluralität von Religionen konfrontiert ist. Deshalb werden im Modell, das die Berliner Religionspädagogik und die Allgemeine Erziehungswissenschaft gemeinsam entwickelt haben,⁹ die beiden Kompetenzbereiche dreifach dimensioniert. Es soll die Deutungs- und Partizipationskompetenz im Blick auf die Bezugsreligion des jeweiligen Unterrichts, im Blick auf andere Religionen und im Blick auf religiöse Phänomene in Kultur und Gesellschaft gefördert werden.

Mit Bezugsreligion ist diejenige Religion gemeint, auf deren Axiome sich der jeweilige Unterricht bezieht. Eine solche Axiomatik ist notwendig. Sowenig es einen allgemeinen Sprachunterricht geben kann, so wenig sinnvoll ist ein allgemeiner Religionsunterricht. Schleiermachers klassische Herausarbeitung der Stärke der positiven Religionen gegenüber einer kommoden natürlichen Religion hat nach wie vor Gültigkeit.¹⁰ Mit der Entscheidung für eine Religion ist kein Absolutheitsanspruch verbunden. Im Gegenteil geht es darum, das Eigene in Relation zum Fremden bestimmen zu können und die Grenzen des Eigenen ebenso wie das Recht der Anderen anzuerkennen.

Fremd können Heranwachsenden aber auch ihre eigenen religiösen Erfahrungen werden. Der Abschied vom Kinderglauben etwa erfordert Deutungskompetenz in den drei von uns vorgeschlagenen Aspekten: als die Fähigkeit, sich eigener religiöser Erfahrungen bewusst zu werden, als religionskundliche Kenntnisse und als hermeneutische Kompetenz, mit der hier nicht nur das Verstehenkönnen von Texten, sondern auch die Fähigkeit zur Selbstausslegung verstanden wird.

Es geht also um eine doppelte Befähigung. Zum einen sollen die Heranwachsenden auch mit Hilfe religionskundlichen Wissens selbständig Stellung zu ihren eigenen religiösen Erfahrungen nehmen können. Zum anderen sollen sie Stellung nehmen können zu den vorfindlichen mehr oder weniger vertrauten, mehr oder weniger stark institutionalisierten Ausprägungen von Religion.

Mit der Partizipationskompetenz wird keine gemeindepädagogische Instrumentalisierung des schulischen Religionsunterrichts angestrebt. Es geht vielmehr darum, angesichts eines großen Erfahrungsdefizits der Schülerinnen und Schüler mit den vorfindlichen Religionsgemeinschaften diejenigen kognitiven und reflexiven Fähigkeiten zu vermitteln, die für eine unbefangene Begegnung mit einer verfassten Religion notwendig sind. Was die Schule in dieser Hinsicht für die Befähigung der Schülerinnen und Schüler im Blick auf die Politik und der Kunstunterricht im Blick auf die Kunst, dies hat der Religionsunterricht im Blick auf die Religionen zu leisten. Mit der

⁹ Vgl. im Einzelnen die Erläuterungen von D. Benner in diesem Heft.

¹⁰ SCHLEIERMACHER 1799.

Förderung der Partizipationskompetenz überschreitet der Religionsunterricht den von der Schule gesteckten Rahmen also nicht. Wie der Englischunterricht zur Dialogfähigkeit mit Englisch sprechenden Menschen befähigen soll, so der Religionsunterricht zur Dialogfähigkeit mit religiös kommunizierenden, sich zum katholischen, zum evangelischen, zum jüdischen, zum islamischen oder zu überhaupt keinem Glauben bekennenden Menschen. So viel Kommunikationsfähigkeit muss in einer sich globalisierenden Welt sein.

Literatur

- ENGLERT, R., Was ist gelingender Unterricht? Die Sicht von Anwärter/innen für das Lehramt an Grundschulen, in: Religionsunterricht erforschen, hg. v. D. Fischer u.a., Münster 2003, 226-242.
- MINISTRY OF EDUCATION, Civics and Moral Education Syllabus, Primary School, Singapore 2000, 3.
- PONGRATZ, L., Freiwillige Selbstkontrolle. Schule und Disziplinargesellschaft. In: Foucault, Michel, Pädagogische Lektüren, hg. v. N. Ricken und M. Rieger-Ladich, Wiesbaden 2004.
- SCHLEIERMACHER, F.D.E., Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern, Berlin 1799.
- SERRES, M., Die fünf Sinne, Frankfurt 1998.
- TORNEY-PURTA, J. / LEHMANN, R. / OSWALD, H. / SCHULZ, W., Demokratie und Bildung in 28 Ländern. Politisches Verstehen und Engagement bei Vierzehnjährigen (IEA Civic Education Study), Berlin o.J, online verfügbar unter: http://www2.hu-berlin.de/empir_bf/reports.html.