

Religiöse Bildung zwischen Standardisierung und Entstandardisierung – Zur bildungstheoretischen Rahmung religiösen Kompetenzerwerbs

VON
Bernhard Dressler

0. Vorbemerkung

Die Diskussion um Bildungsstandards hat ihre eigene Dynamik. Wer sich auf sie einlässt, riskiert einen Lernprozess und damit eine gewisse Beweglichkeit der eigenen Position. Auch ohne in die höheren Tonlagen zu greifen und eine Konversion zu bekennen, gehört es zum Hintergrund meiner Ausführungen, dass ich in diesem Diskussionsprozess einen skeptischen Vorbehalt gegenüber der Einführung von Bildungsstandards im Religionsunterricht¹ etwas revidiert habe – gewiss nicht mit emphatischer Zustimmung, wohl aber mit dem Zugeständnis, Bildungsstandards für den Religionsunterricht unter bestimmten Bedingungen für produktiv zu halten. Dafür gibt es nicht nur taktische Gründe, etwa derart, dass man dieser Frage bei allem Widerwillen nicht ausweichen 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 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. Sein Proprium kann 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. Das 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*² und sind deshalb nur im Blick auf die Grenzen der Messbarkeit formulierbar. Denn selbst dann, wenn man Bildung auf Ausbildung verengt, lässt sich nicht jede Lernleistung messtechnisch erfassen. Anders gesagt: Jede Diskussion um die Standardisierbarkeit von Bildungsprozessen ist gleichzeitig eine Diskussion um ihre Entstandardisierung. Das wird in bildungstheoretischer Perspektive mehr oder weniger für alle schulischen Fächer gelten, für den Religionsunterricht allerdings in spezifischer Hinsicht.

¹ So noch in DRESSLER 2004, 258-263. An dem dort entwickelten Gedanken, religiöse Kompetenzen im Bezug auf religiöse Praxis zu diskutieren, also weder als Bewusstseins- noch als Gesinnungsmerkmal, halte ich hier jedoch fest.

² Vgl. das ‚Klieme-Gutachten‘: KLIEME 2003, 21ff. Bildungsstandards sind willkürlich, wenn sie nicht an Bildungszielen orientiert sind, d.h. sie müssen fachlich und bildungstheoretisch ausgewiesen sein (vgl. KLIEME 2003, 62ff.). Gegen das aus der Berufspädagogik stammende additive Kompetenzmodell, das zwischen Methoden-, Sach-, Sozial- und Personalkompetenz unterscheiden zu können, werden Kompetenzen hier als bereichsspezifische, in einem Gegenstandsbereich (einer ‚Domäne‘) geltende Leistungsdispositionen bzw. grundlegende Handlungsanforderungen verstanden. Problematisch scheint mir es unter dem Aspekt der Messbarkeit allerdings, 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 zu integrieren (72).

Überzeugt hat mich das Argument, dass der „Kompetenzbegriff ... eine Möglichkeit (ist), das Legitimationsproblem zwischen den Handlungsmöglichkeiten der pädagogischen Praxis und dem Utopieüberschuss der Diskussion um Bildungsziele lösbar zu machen.“ (FISCHER 2004, 209).

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. Denn die Diskussion um Bildungsstandards bleibt 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. Ich muss das hier nicht näher ausführen. Nur so viel: So lange Bildung 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 nicht legitimierbar, es sei denn um den Preis einer Funktionalisierung der Religion für erzieherisch-sozialintegrative Zwecke, also um den Preis ihrer Ideologisierung oder ihrer Moralisierung. 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. Das ist auch dann nicht zu rechtfertigen, wenn dies statt unter affirmativen unter sozialkritischen Vorzeichen geschieht. Hier ist von dem Paradoxon nicht abzurücken, das *Helmuth Peukert* pointiert formuliert hat: „Bildung kann nur dann funktional sein, wenn sie nicht nur funktional ist.“³ Was für die Bildung grundsätzlich gilt, gilt für den Religionsunterricht in besonderem Maße.

In dieser Situation werden Erinnerungen an die Curriculum-Diskussion der späten 1960er und frühen 1970er Jahre wach, in denen schon einmal das sog. Technologiedefizit der Pädagogik als ihr zu behebender Mangel und nicht als ihr konstitutives Prinzip verstanden wurde. *Dietrich Benner* hat im Blick auf die PISA-Studie daran erinnert.⁴ Immerhin ist dann aber auch zugleich auf eine entscheidende Differenz der PISA-Studie gegenüber dem Robinsohnschen Programm einer Ausrichtung der Schule auf einen eindimensional-technischen Qualifizierungsauftrag hinzuweisen: Die bildungstheoretische Rahmung ist bei PISA grundsätzlich anders. Das ‚literacy‘-Konzept stützt sich auf *fachlich begründete* Kompetenzen bei den lernenden Subjekten und nicht auf prognostisch ermittelte Qualifikationserfordernisse. Damit gründet sich der thematische Kanon weder allein auf ein stofflich-materiales Konstruktionsprinzip, noch allein auf zukünftige Verwertungsanforderungen. Dieser Unterschied ist stark zu machen gegen die technologisch verkürzte Rezeption von PISA im bildungspolitischen Diskurs. Damit bin ich bei meinem ersten Aspekt.

1. Allgemeinbildung als Differenzprinzip

Nicht erst in systemtheoretischer Perspektive gilt es als das entscheidende Merkmal moderner Lebensverhältnisse, dass sich unterschiedliche kulturelle Wertsphären, Rationalitätsformen und Subsystemlogiken so weit ausdifferenziert haben, dass kein einigendes Band mehr das Ganze inhaltlich konsistent zusammenhalten kann.⁵ Schon seit Kant sind für das Gute, das Wahre und das Schöne, für Ethik, Wissen und Ästhetik keine kompatiblen Urteilsmaßstäbe mehr heranzuziehen. Der Markt, die Politik, die Kunst, die Familie funktionieren nicht nach einem einheitlichen Ethos. Der

³ PEUKERT 2002, 56.

⁴ Vgl. BENNER 2002b.

⁵ Damit hängt zusammen, dass nicht, wie in kurzschlüssigen Zeitdiagnosen immer wieder behauptet wird, Werteverlust die Signatur der Gegenwart ist, sondern, wie schon Max Weber wusste, Wertekonflikte.

Verlust eines substanziell gehaltvollen Begriffs von Allgemeinbildung hat weniger – wie oft vermutet – mit der Wachstumsbeschleunigung unserer Wissensbestände zu tun, sondern ist als Resultat dieses Ausdifferenzierungsprozesses zu verstehen. Das gilt für alle Bildungsprozesse, insbesondere aber für die Schule und ihren Fächerkanon.⁶ Bildung ist nicht mehr als ‚integrativer Gesamtbegriff‘ zu denken, durch den das Individuum der Idee nach vollständig mit der Welt vermittelt wäre.⁷ Bildung kann damit auch nicht mehr auf so etwas wie einer einheitlichen bzw. einheitswissenschaftlichen Weltsicht aufrufen. Die Ausdifferenzierung der Lebenswelt und ihrer Wissens- und Reflexionsgegenstände ist nicht zu hintergehen. Es gibt keine Zentralperspektive, aus der die Welt ohne blinden Fleck, wie mit den Augen Gottes zu betrachten wäre, keinen archimedischen Punkt, an dem sie aus den Angeln zu heben wäre. Umso mehr leben Bildungsprozesse vom Perspektivenwechsel und dem damit verbundenen Unterscheidungsvermögen. Ich muss wissen, aus welchen unterschiedlichen Perspektiven ich in unterschiedlichen Situationen die Welt wahrnehme, und welcher blinde Fleck mit jeder dieser Perspektiven unvermeidlich verbunden ist. Dass in der Schule viele Fächer unterrichtet werden, darf nicht zu der Illusion führen, dass das Wissen der verschiedenen Fächer sich irgendwann einmal bruchlos zu einer vollständigen Weltwahrnehmung zusammenfügt. Es gibt keine bessere Begründung für den Fächerkanon als den Perspektivenwechsel. Mit jedem Fach wird eine unterschiedliche Perspektive der Weltwahrnehmung eingespielt.

Deshalb gehört es zur Bildung, dass sie unterschiedliche Weltzugänge, unterschiedliche Horizonte des Weltverstehens eröffnet, die – das ist entscheidend – nicht wechselseitig substituierbar und auch nicht nach Geltungshierarchien zu ordnen sind: Empirische, logisch-rationale, hermeneutische und musisch-ästhetische Weltzugänge mit ihren jeweils unterschiedlichen Potenzialen an Verfügungswissen und Orientierungswissen, ihren jeweils eigenen Rationalitätsformen.⁸ Die PISA-Studie spricht von der „Orientierungswissen vermittelnde(n) Begegnung mit kognitiver, moralisch-evaluativer, ästhetisch-expressiver und religiös-konstitutiver Rationalität.“⁹

Das ist nun auch insofern bemerkenswert, als hier Erziehungswissenschaftler, deren Zunft sich überwiegend zurückhaltend über Religion in der Schule äußert, religiöse Bildung für unabdingbar halten, und zwar nicht, weil Religion für etwas anderes gut ist – als sozialer Kitt etwa oder als einer der Schlüssel für das Verständnis von Geschichte und Kultur. Religion gehört zur Schule, so verstehe ich jedenfalls die PISA-Autoren, weil es sie gibt, und weil sie eine unverzichtbare und unersetzliche Perspektive in den allgemeinen Bildungsprozess einträgt. Das müsste all die religionspädagogischen Legitimationsbemühungen mehr als beschämen, die den Religionsunterricht mit dem sozialen und moralischen Nutzen von Religion begründen.

Zu ergänzen ist dieses gleichsam synchrone, auf der Fächerstruktur der Schule auflagernde Differenzgefüge durch ein dazu quer liegendes, diachronisch an der kognitiven Entwicklung der Schülerinnen und Schüler orientiertes Differenzgefüge: Die Schule hat im Blick auf die lebensgeschichtlich vermittelten Kognitionsmuster die Übergänge zwischen den alltagspraktischen ‚Umgangsverhältnissen‘ und den ‚Sach-

⁶ Ich folge hier dem Gedankengang meiner Marburger Antrittsvorlesung: DRESSLER 2004, 3-17.

⁷ KORSCH 1997, 139. Korsch bringt dies mit der Einsicht zusammen, dass „die Vermittlung des Differenzen durch die Strukturformen, die bei (Hegel) Geist genannt werden“, nicht mehr denkbar ist (138).

⁸ Vgl. BAUMERT 2002, 106f. Grundlegend zu den daraus folgenden Ansprüchen an ‚Allgemeinbildung‘ vgl. Benner 2002b.

⁹ DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001, 21.

kunden' zu gestalten, die über kulturelle Zeichensysteme wie die Schrift vermittelt sind und die im Verlauf der Sekundarstufen in szientifisches und historisches Wissen sowie schließlich in dessen wissenschaftstheoretische Reflexion zu transformieren sind.¹⁰ Die Grundschule vermittelt den Übergang von der familiären Erziehung und der Muttersprache in die *künstliche Form* der Schriftsprache und bereitet den Zugang zu den über die Schrift vermittelten Reflexionsverhältnissen vor. Sie verändert und erweitert damit die Umgangsverhältnisse über die Grenzen der vormodernen unmittelbaren Einheit von Leben und Lernen hinaus. Darauf aufbauend leistet die Sekundarstufe I den Übergang zu ‚Kunden‘, und zwar durch „Lehr-Lernprozesse, die ohne eine künstliche Vermittlung im Unterricht nicht stattfinden könnten.“¹¹ In der Sekundarstufe II wird dann – nicht nur, aber insbesondere in ihren wissenschaftspropädeutischen Anteilen – der Übergang zur expliziten Reflexion der Perspektivenwechsel zumindest angebahnt. Idealerweise sind daher am Ende der Sekundarstufe II in allgemeinbildender Hinsicht vier Kompetenzen erworben:

- Die Fähigkeit zur Unterscheidung zwischen Umgangserfahrungen und wissenschaftlich vermittelten (szientifischen) Erfahrungen;
- die Fähigkeit zur Kritik an einem szientistischen Reduktionismus (bzw. die Fähigkeit zur ideologiekritischen Distanz gegenüber ‚einheitswissenschaftlichen Deutungsmustern‘);
- die Fähigkeit, wissenschaftliche Theorien als modellhafte Konstruktionen zu verstehen (also dem in den Naturwissenschaftsdidaktiken immer noch verbreiteten ‚Modellplatonismus‘ zu entkommen);
- die Fähigkeit, die Probleme eines verantwortlichen Weltumgangs *ökonomisch, ethisch, pädagogisch, politisch, ästhetisch und religiös* zu reflektieren und zu begreifen, dass zwischen diesen unterschiedlichen Deutungsmustern kein harmonisches Verhältnis herstellbar ist.

Wenn in manchen reformpädagogischen Konzepten im Gestus eines rousseauistisch-modernitätskritischen ‚Unbehagens an der Kultur‘ ein ‚ganzheitlich‘-emphatischer Zusammenhang von Leben und Lernen zurückgefordert wird, so ist aus Gründen des nicht hintergehbaren Differenzprinzips von Bildung auf der ‚Künstlichkeit‘ der Schule zu insistieren. Die Schule und nicht das – ohnehin kaum prognostizierbare – künftige ‚Leben‘ bildet den Horizont des Kompetenzerwerbs.¹² Das Leben kann sich in schulischen Lernprozessen niemals unmittelbar selbst zeigen, sondern immer nur selektiv und nur reflexiv bzw. ästhetisch gebrochen. Dies ist der nicht auf didaktisch-methodische Aspekte zu reduzierende Kern der Rede von der Schule als

¹⁰ BENNER 2002b. Vgl. hierzu die im Anschluss an Baumert formulierte, etwas anders akzentuierte „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ im ‚Klieme-Gutachten‘, das vier „Modi der Weltbegegnung“ als „kanonisches Orientierungswissen“ („kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“; „ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“; „normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“; „Probleme konstitutiver Rationalität“) mit unterschiedlichen „basalen Sprach- und Selbstregulationskompetenzen“ als „Kulturwerkzeugen“ verschränkt. (Vgl. KLIEME 2003, 68). Dieses Tableau setzt eine ausdifferenzierte Fächerstruktur der Schule voraus und ist vom Ende der Schule, von der Sekundarstufe II her gedacht. Die in Fächern bzw. Fächergruppen ausdifferenzierten „Weltsichten“ treten explizit an die Stelle von sog. „Schlüsselqualifikationen“ (ebd. 24f.).

¹¹ BENNER 2002b, 74.

¹² Der alle Zweckkalküle übersteigende Kern der modernen Bildungsidee liegt nicht nur in der Einsicht, dass „der Mensch mehr ist, als in seinem Alltag von ihm verlangt und erwartet wird“, sondern auch in der dazugehörigen „Leitfrage“: „Was muss man lernen, wenn man nicht wissen kann, was man in Zukunft wissen muss?“. So GIESECKE 1999, 51. Eben diese Einsicht wird in W. Klafkis Konzept der ‚Schlüsselprobleme‘ systematisch ausgeblendet.

einem Raum für ‚Probehandeln‘ und ‚Probedenken‘.¹³ Diese Künstlichkeit ist nicht defensiv hinzunehmen, sondern offensiv zu gestalten. Die Schule ist ein Moratorium des Lebensernstes, sie ist nicht ‚das Leben‘ und soll und kann es nicht sein.¹⁴ Freilich eröffnet sie sich mit dieser Einsicht ihr *eigenes* Leben, ihre eigene symbolische Ordnung. Damit wird sowohl die konstitutive Personalität individuellen Lernens transzendiert als auch die unvermeidliche systemische Institutionalität der Schule lebensweltlich abgefedert. In diesem Spannungsfeld kommt die analytische Unterscheidung zwischen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule praktisch zum Zuge.¹⁵ In diesem Spannungsfeld ist Religion – also mehr als Religions*unterricht* – an der Schule zu verorten.¹⁶ Für den hier in erster Linie zur Debatte stehenden Bildungsauftrag und den Religionsunterricht bleibt festzuhalten, dass die Schule nur über die altersangemessene Erschließung und Reflexion der beiden skizzierten Differenzgefüge einen anspruchsvollen Begriff von Allgemeinbildung zurückgewinnt.

2. Religiöse Bildung als Einübung des Perspektivenwechsels

Mit dem Problem des Perspektivenwechsels ist religiöse Bildung nicht nur, vielleicht nicht einmal in erster Linie durch die wachsende religiös-weltanschauliche Pluralisierung konfrontiert. Die Ausdifferenzierung moderner Lebenswelten ist der gleichsam grundlegendere Sachverhalt, von dem die Religion auf mindestens zweifache Weise betroffen ist: *Zum einen* verliert sie ihr Monopol in ethischen Diskursen wie auch in epistemologischen und kosmologischen Fragen. Eben dies macht ihre seit Schleiermacher obligatorische Unterscheidung gegenüber Moral und Metaphysik möglich und notwendig. Religion muss deshalb als ‚eigene Provinz im Gemüt‘ über ihre spezifische Differenz gegenüber anderen Weisen des Weltzuganges wahrgenommen und dargestellt werden. Zu dieser spezifischen Differenz gehören ihre genuinen Formen des Zeichengebrauchs, die Sprachformen symbolischer Kommunikation. Deshalb kann Religion – jedenfalls aus hier nicht näher auszuführenden Gründen: die *christliche* Religion¹⁷ – nicht mitgeteilt werden, ohne zugleich dargestellt zu werden.¹⁸ *Zum anderen* wird die Ausdifferenzierung der Lebenswelt von der Religion auch *intern*, im Religionssystem selbst reproduziert durch die Möglichkeit der Unterscheidung zwischen Religion und Glaube, sowie der religionstheoretischen bzw. theologischen Reflexion von Religion und Glaube. Diese Ausdifferenzierung lässt sich bis auf Luthers Theologie der Unterscheidungskunst zurückverfolgen. Der Christ – *simul iustus et peccator* – weiß sich in seinem Glauben als von sich selbst unterschieden, und als theologisch reflektierter Christ weiß er seinen individuellen Glauben als von dessen kirchlich-religiösen Kommunikationsformen unterschieden.

¹³ Vgl. ZIEHE 1991, 96 u.ö.

¹⁴ K. Mollenhauer hat die konstitutive Bedeutung dieses Sachverhalts für jeden pädagogischen Handlungszusammenhang mit dem Begriff der ‚Repräsentanz‘ bezeichnet. Vgl. MOLLENHAUER 1985.

¹⁵ „In der Schule der Moderne bildet der Unterricht und erzieht primär die Organisation.“ (BAUMERT 2002, 106).

¹⁶ Deshalb kann auch im Ethikunterricht „Religion nur dann (...) gehaltvoll zur Sprache kommen (...), wenn sie zur Wirklichkeit der Schule gehört.“ (ZIMBRICH 1998, 432).

¹⁷ Möglicherweise ist hier eine spezifische Differenz des Christentums gegenüber dem Islam zu beachten, für den die Unterscheidung zwischen symbolisch-metaphorischer (narrativer, poetischer und liturgisch-sakramentaler) und diskursiver Sprache nicht die gleiche Bedeutung zu haben scheint, was von erheblichem Belang für eine islamische Religionspädagogik wäre.

¹⁸ F. Schleiermacher greift auf den von ihm bekanntlich hinsichtlich des Gottesdienstes formulierten Zusammenhang von Mitteilung und Darstellung auch im Blick auf den kirchlichen Unterricht zurück mit der Bemerkung, dass „im Unterricht selbst die darstellende Mitteilung und die mitteilende Darstellung sein muss, die im Cultus ist, aber auf eine auf die Beschaffenheit der Kinder sich beziehende Weise und keineswegs unter der Form des Cultus.“ (SCHLEIERMACHER 1983 [R. d. A. 1850], 71).

Zwei wechselseitige Affinitäten setzen unter dieser Voraussetzung die Religion und die Bildung zueinander in ein analoges Verhältnis und zeichnen die Bedeutung religiöser Bildung für die allgemeine Bildung besonders aus. Ich meine damit zunächst das mit der Nichtverrechenbarkeit bzw. Nichtfunktionalität von Religion verbundene Charakteristikum, dass sich Religion gegen ihre Verzweckung sperrt. Bildung ist im Gegensatz zu Ausbildung so wenig auf äußere Zwecke reduzierbar wie die Religion. Darauf komme ich noch zurück. An dieser Stelle rücke ich den Aspekt in den Vordergrund, dass die Religion wie die Bildung auf elementare Unterscheidungsfähigkeiten als Voraussetzung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel angewiesen ist.

Niklas Luhmann sieht eine der wichtigsten kulturellen Errungenschaften der neuzeitlichen Christentumsgeschichte darin, dass man sich ‚über Religion‘ verständigen kann, ohne sich ‚religiös‘ verstehen zu müssen. Eben dies setzt die Möglichkeit eines Perspektivenwechsels voraus: Religiös zu kommunizieren, d.h. die Welt religiös zu beobachten – Luhmann sagt: *als* Religion zu kommunizieren – und zu beobachten, wie Religion die Welt beobachtet, also ‚über Religion‘ zu kommunizieren.¹⁹ Was aber am Beginn der Neuzeit allenfalls eine Fähigkeit kultureller Eliten war, wird gegenwärtig in der ‚zweiten‘, der reflexiv gewordenen Moderne zu einer generellen Anforderung an religiöse Mündigkeit, nicht zuletzt *auch* angesichts der Pluralisierung von Religion. 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 kann nicht ‚über Religion‘ geredet werden, ohne dabei die Differenz zu ‚religiösem Reden‘ bewusst zu halten. Insbesondere wird im Religionsunterricht das Reden ‚über Religion‘ aber auch ohne nachhaltige Folgen für die religiöse Bildung bleiben, wenn nicht zugleich die immer unvertrauteren genuinen Formgestalten religiösen Redens elementar erschlossen werden, und zwar im Bewusstsein der Tatsache, dass ihre semantischen Überschüsse diskursiv nicht einholbar sind, dass also ihr *Gehalt* nicht ohne ihre *Gestalt* zu verstehen und zu kommunizieren ist.

Beides, Bildung und Religion, gebildete Religion, zielt vor dem Hintergrund dieser Überlegungen also auf „Differenz-Kompetenz.“²⁰ Religion kann den Verlust einer einheitswissenschaftlichen Gesamtsicht der Dinge nicht dadurch ersetzen, dass sie ihn zu kompensieren versucht, indem sie gleichsam die Lücke füllt. Sie hat keinen Allzuständigkeitsanspruch zu stellen und keine Zentralperspektive zu bieten.²¹ Freilich wird damit „die Besonderheit religiöser Bildung“ umso präziser zu bedenken sein angesichts der Frage, woher sich in dieser Situation „denn eigentlich die Einheit des Subjekts als eines freien und selbstbewussten deuten (lässt)“²²? Allerdings ist die Einheit von zur Selbstunterscheidung befähigten, weil in der Relationalität zu Gott gegründeten Subjekten aus theologischen wie aus pädagogischen Gründen weniger in Identitätskategorien als in Kohärenzmustern auszudrücken. Den ‚flexiblen Menschen‘²³ der Gegenwart wird es immer schwerer fallen, ihre Biographie als kohärente

¹⁹ LUHMANN, Religion als Kultur, unveröffentlichtes Manuskript, 17.

²⁰ KORSCH 2003, 278.

²¹ Der Religionsunterricht hat darauf zu achten, dass „die Religion in ihrer Besonderheit und kategorialen Ausgewiesenheit zur Geltung kommt, nicht aber zur Zentral- oder Hyperinstanz menschlichen Denkens und Handelns hypostasiert wird.“ BENNER 2002a, 56f.

²² KORSCH 2003, 139.

²³ Vgl. SENNETT 1998.

Lebensgeschichte zu erzählen. Umso mehr sind sie im Blick auf die Ausdifferenzierungen ihrer Lebenswelt genötigt, als Subjekte so etwas wie eine synthetisierende Kraft aufzubieten, um die ausdifferenzierten Wertsphären und Rationalitätsformen, in denen sie immer schon leben und mit denen sie in Bildungsprozessen noch einmal in reflexiver Distanz konfrontiert sind, in ihre Vorstellungen von gelingendem Leben zu integrieren, ohne die Ausdifferenzierung zu hintergehen. Vielleicht könnte man sagen, dass auf diese Weise der holistische Anspruch von Religion Geltung behält, ohne dass sie damit einen Allzuständigkeitsanspruch erhebt. Vielleicht ist so für die Gegenwart Schleiermachers Diktum zu präzisieren, ‚alles‘ menschliche Handeln habe ‚mit‘, aber ‚nicht aus‘ Religion zu geschehen.²⁴ Jedenfalls kann, wie *Dietrich Benner* betont, die Religion religiöser Bildungsprozesse deshalb nur „nicht-fundamentalistisch“ sein und einen „nicht-hierarchischen“ Geltungsanspruch vertreten.²⁵

Zu dem mit ‚Differenz-Kompetenz‘ geführten Leben gehört die Fähigkeit zum situativ angemessenen Wechsel der Sprachspiele. Ich muss im Blick auf die Situationen und die Orte meiner Lebensführung entscheiden können, wann ich nach Regeln alltagspraktischer Klugheit kommuniziere und wann nach Regeln privater Intimität, wann nach Regeln wissenschaftlicher Geltungsansprüche und wann nach Regeln ästhetischer Geschmacksurteile – und eben auch: Wo und wann religiöser Zeichengebrauch angemessen, sinnvoll, lebensdienlich und existenziell geboten ist.²⁶ Ich spreche hier wohlgerne von Lebenssituationen, die ich bewusst gestalten kann und in denen meine Reflexionskraft nicht suspendiert ist. Natürlich ist Religion auch und gerade *spontan* in Situationen der Erschütterung mit überwältigenden Affekten verbunden – Trauer, Scham, Schuld, Glück. In dieser Hinsicht von gebildeter Religion zu sprechen, verbietet sich allerdings.²⁷ Von situativer Angemessenheit des Sprachspielwechsels kann aber hinsichtlich der ‚Normallagen‘ der Lebensführung die Rede sein. Dazu gehört dann auch, die unterschiedlichen Sprach- und Rationalitätsformen wechselseitig anschlussfähig halten zu können. Das heißt unter anderem, die Differenz zwischen symbolischer Kommunikation und diskursiver Rede nicht zu überspringen, wohl aber lebenspraktisch und kommunikativ vermitteln zu können. Aufgeklärt und gebildet zu sein wird dann nicht mehr als die Unterwerfung meines Denkens und Handelns unter wissenschaftlich-diskursive Geltungsansprüche verstanden werden können. Es handelt sich vielmehr um ein Differenzierungs- und Relativierungsvermögen, verbunden mit einem Zuwachs an Selbstrelativierung und der Einsicht in die unvermeidliche Gebundenheit kognitiver Urteile an je ‚passende‘ Gestaltungskontexte. Damit ist Bildung Selbstaufklärung darüber, welcher Wissenstypus und welche Ausdrucksgestalt in welchem Kontext angemessen ist und welcher nicht.²⁸ Eben dies geschieht paradigmatisch in *religiösen* Bildungsprozessen, für die der Wechsel zwischen Binnen- und Außenperspektive, zwischen Reden über Religi-

²⁴ Vgl. SCHLEIERMACHER 1991, 60. Benner wendet sich dagegen, der von Schleiermacher „aufgezeigten Allapplizierbarkeit des Religiösen ... eine Allzuständigkeit von Religion“ zu unterstellen, „die es nicht gibt, die so auch nicht wünschbar ist und die den Lehrern dieses Faches ihre Arbeit nicht erleichtert, sondern unnötig erschwert.“ BENNER 2002a, 67.

²⁵ Vgl. BENNER 2002a, 55ff.

²⁶ „...man braucht sich nicht zu halbieren, aber man muss die Fähigkeit haben, von einer Teilnahme zu einer anderen zu wechseln. Man muss eine Art innere Elastizität haben“, LUHMANN, 1996, 169.

²⁷ Persönliche Religiosität mag entscheidende Impulse außeralltäglichen Grenzsituationen verdanken und dann im lebensweltlichen Wechsel von Alltag und Außeralltäglichkeit verstetigt werden. Für eine religiöse Lebensführung entscheidend ist aber, wie auch im Lebensalltag ‚alles mit, nicht aus‘ Religion gestaltet wird.

²⁸ Vgl. ZIEHE 1995, 33-51.

on und religiöser Rede konstitutiv ist. Deshalb kann der Religionsunterricht zugleich als schulisches Fach *und* als ein transdisziplinäres Regulativ im schulischen Fächerkanon verstanden werden. Indem nämlich in ihm beides geschieht: *über* Religion nachgedacht und experimentell *religiöse Rede* erprobt wird, bildet er *fachintern* jene Übergänge nach, die für das Verhältnis *zwischen* den Fächern bedeutsam sind, und in denen die jeweiligen Geltungsansprüche als relativiert erscheinen. Auch insofern kommt in religiöser Bildung der Bildungsgedanke selbst an seinen Kern.²⁹

3. Der Religionsunterricht und die Religionspraxis als sein Referenzsystem

Religiöse Bildung, so lässt sich im Anschluss an den vorigen Abschnitt sagen, sieht sich innerhalb der Gesamtheit aller Bildungsvorgänge auf die Frage nach dem Grund und nach den Grenzen menschlicher Subjektivität verwiesen. Sie bringt die Fragilität und Fragmentarität menschlicher Subjektivität mit der Fähigkeit bewusster Lebensführung zusammen. Deshalb ist religiöse Bildung nicht mehr stofflich-material von ihren thematischen Gegenständen auf die Subjekte hin zu denken, sondern von den Subjekten auf ihre Gegenstände. Der Verlust eines verbindlichen Kanons und der in Lernprozessen immer schon wirksame Zwang zur Exemplarizität sind in dieser Hinsicht sekundär. Wenn nun kein Stoffkanon, kein fester Bestand von ‚Grundlagenwissen‘ – so wichtig und nötig es ist! – der Referenzrahmen des Religionsunterrichts mehr sein kann, wenn andererseits aber Religion nicht mehr – wie mindestens der Tendenz nach im sog. problemorientierten Religionsunterricht – mit einem Allzuständigkeitsgestus verbunden werden kann, worauf bezieht sich religiöse Bildung dann? Sie bezieht sich, und das ist nur scheinbar trivial, auf Religion, genauer gesagt: auf die Welt aus der Perspektive der Religion.

Der Religionsunterricht wird in Deutschland üblicherweise im Lichte von Artikel 7.3 des Grundgesetzes als ein ‚konfessorischer‘ gedacht, seit seine konfessionalistische Bestimmung als ‚Kirche in der Schule‘ nicht mehr sachgerecht erscheint. Dabei überwiegen dann religionsdidaktische Aspekte, insofern die Frage im Vordergrund steht, was einen bekenntnisgebundenen von einem religionskundlich-neutralen Religionsunterricht unterscheidet, und zwar hinsichtlich des didaktischen Handelns der Lehrpersonen und ihrer konfessorischen Kompetenz im Verhältnis zu weltanschaulich-religiös heterogenen Lerngruppen. Allerdings verdankt sich Art. 7.3 GG nicht religionsdidaktischen Gründen, sondern dem in Deutschland konfessionsgeschichtlich und religionspolitisch begründeten Verständnis positiver Religionsfreiheit, die mehr einschließt als ein Diskriminierungsverbot und das Recht auf Gedankenfreiheit. Religionsfreiheit bedeutet vielmehr das Recht auf eine Praxis, auf freie und öffentliche Religionsausübung. Für den normativ einer bestimmten Religion verpflichteten Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen eines weltanschaulich neutralen Staates kann es nun 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 kein religiöses Esperanto. Wohl gibt es allgemeine Diskurse über Religion, aber der Religionsunterricht intendiert mehr als die Befähigung zum öffentlichen Rasonnement über Religion. Es ist für die Positionalität des Religionsunterrichts zwar notwendig, aber nicht hinreichend, dass Religion im Sinne einer ‚konstitutiven Rationalität‘ als nicht substituierbarer Modus der Weltwahrnehmung zur Schule gehört. Im Bildungshorizont der Schule kann Religion auch anders als bekenntnisgebunden vorkommen, wie wir aus anderen europä-

²⁹ DRESSLER 2004, 17.

ischen Ländern wissen. Die Frage, ob ‚Neutralität‘ nicht ihrerseits eine z. B. agnostische ‚Positionalität‘ einschließt, lasse ich hier einmal auf sich beruhen.

Entscheidend ist für mich an dieser Stelle, dass der Religionsunterricht auf die Fähigkeit zur Partizipation an einer Praxis abzielt. Um gleich jedes Missverständnis abzuwehren: Zur Partizipationskompetenz³⁰ gehört unter den Bedingungen des „häretischen Imperativs“ (P. L. Berger) immer auch die Fähigkeit zur begründeten Nichtteilnahme. Partizipationskompetenz im hier gemeinten Sinne kann deshalb nie Resultat einer Rekrutierungsabsicht sein.³¹ Dennoch braucht der Religionsunterricht eine bestimmte ‚Bezugsreligion‘; das ist nicht notwendig die Religion des Schülers/der Schülerin, wohl aber die Religion der Lehrkraft bzw. die Religion, in der die jeweilige Axiomatik und Perspektivität des Religionsunterrichts gründet. *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 zu religiösen Fragen zu äußern, gar ‚nur‘ um Gesinnungen. Es geht um die Kompetenz, sich in der sozialen Wirklichkeit von Religion(en) zurechtfinden zu können. 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 Unterscheidung zwischen Glaube und Religion. Während der Glaube eine nicht als Ergebnis eines *intentionalen* Lernprozesses zu verstehende Gewissheit ist (als ‚Glaube an‘ statt als ‚glauben, dass...‘), ist die Religion das lehr- und lernbare Medium, das kulturelle Zeichensystem, in dem sich der Glaube historisch und kulturell unterschiedlich artikulieren kann – und das dem Glauben freilich auch förderlich ist, indem er in ihm gleichsam wie in einer Art ‚Nährlösung‘ gedeihen kann, ohne deshalb als ‚erzeugt‘ gelten zu können.

Religion ist als Ausdrucksgestalt von Glaubenskommunikation nicht einfach wie ein besonderer Wissensbereich zu erschließen. Und eben dieser Sachverhalt selbst ist ein Lehr- und Lernziel des Religionsunterrichts. 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 Glaubenskommunikationen nicht um Sachverhaltsspekulationen handelt, sondern um nur in tropischen und performativen Sprachgestalten sowie in inszenatorisch-gestischen Zeichengestalten artikulierbare Selbst- und Weltdeutungen. Diese Erkenntnis muss wie gesagt 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.“³² Zur Urteilsfähigkeit in religiösen Angelegenheiten gehört daher die Fähigkeit, wenn schon nicht selbst symbolisch zu kommunizieren, so doch zumindest symbolische

³⁰ Diesen Begriff haben Dietrich Benner und Rolf Schieder vorgeschlagen, u.a. in den Diskussionen der gemeinsamen Tagung von AfR und AKRK in Berlin (17.-19.09. 2004). Vgl. die auf dieser Tagung vorgetragenen Referate: SCHIEDER 2004, 14-21; BENNER 2004, 22-36.

³¹ Deshalb ist auch das auf katholischer Seite gebräuchliche Ziel der „Beheimatung“ problematisch. 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 bleibt.“ (BENNER 2002a, 66).

³² BÜTTNER / DIETERICH 2004, 212.

Sprachspiele als solche erkennen und deuten zu können; dazu gehört auch die Fähigkeit, performative Sprechakte von propositionalen oder assertorischen Sätzen unterscheiden zu können. Urteilskompetenz ist analytisch von Partizipationskompetenz zu unterscheiden.³³ Zur religiösen Urteilskompetenz gehört, dass sie sich selbst als Deutekompetenz zu unterscheiden weiß von der Fähigkeit, Sachverhalte richtig festzustellen und Gründe argumentativ zu plausibilisieren – so sehr *auch* diese Fähigkeiten in religiösen Diskursen gefragt sind.

Das ‚Proprium‘ religiöser Bildung besteht nicht in der Verpflichtung auf einen Glauben, aber in der Befähigung zur Identifizierung – und dann eben auch zum situativ angemessenen Gebrauch – religiöser Sprach- und Zeichenformen, und damit zu deren Unterscheidung von den Sprach- und Zeichenformen anderer Modi des Weltverstehens. Dagegen steht der in der Geschichte der Religionspädagogik nicht unbekannt „Trend ... , sich aus dem Religionssystem zu verabschieden bzw. zumindest andere Systemreferenzen zuzulassen“³⁴, oder noch schärfer, dagegen stehen die „massive(n) Versuche ... , den Religionsunterricht statt über das Religionssystem über das Ethik-/Moralsystem zu codieren.“³⁵ Der Religionsunterricht hat damit nicht nur die erhebliche Unbestimmbarkeit seiner Themen in Kauf genommen, hat damit nicht nur sich selbst und die Schule überfordert, sondern zugleich auch zur Trivialisierung von Religion und Moral beigetragen. Angesagt ist der didaktische Abschied vom ‚Stricken ohne Wolle‘, vom Religionsunterricht als inhaltlich leer laufendem Meta-Diskurs. In gewissem Sinne also plädiere ich für ein ‚Zurück zur Sache‘, ohne dass das als Zurück zum stofflich-materialen Kanon oder als Zurück zum Kerygma in der Schule missverstanden werden darf.

Nun ist allerdings der vorhin im Anschluss an PISA geäußerte Gedanke, Religion in der Schule sei in der Vorfindlichkeit von Religion begründet, in einem Spannungsverhältnis zu sehen zur empirischen Situation eines weitreichenden Traditionsabbruchs. Zwar gibt es Religion, auf die sich der Religionsunterricht beziehen kann. Die Einsicht wird aber bedrückender, dass Religion sich nicht von selbst tradiert, sondern der „Pfleger religiöser Semantiken“ (Luhmann) bedarf. Eben 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 meisten Menschen auch nicht mehr die Kirche ist, sondern die Schule. In der Schule gilt ein spezifischer, von Familie und Kirche unterschiedener Modus der Tradierung. Dem ist vorausgesetzt, dass religiöse Erfahrung in der Schule erst hergestellt bzw. konkretisiert werden muss, jedenfalls in der Regel nicht mehr bloß nachträglich reflektiert werden kann. Wenn Religion allererst erschlossen werden muss, da sie der Schule nicht mehr als inkludierte Umwelt und damit als Ressource zur Verfügung steht, kann sich der Religionsunterricht nicht mehr auf die Beobachtung und Reflexion des Religionssystems beschränken. Er muss Religion ‚zeigen‘, d.h. nicht nur mitteilen, sondern auch darstellen. Wenn es nun in der Gegenwart tenden-

³³ So sehr Religion ein autonomes Sprachspiel bildet und deshalb nur aktive Teilnahme an religiöser Kommunikation adäquates Verstehen ermöglicht, so wenig darf dies zur unkritischen Affirmation jeder religiösen Praxis führen. Es ist die Aufgabe theologischer Reflexion, falsche Weisen religiöser Praxis zu identifizieren, Missverständnisse vermeiden zu helfen, die sich an der Oberflächengrammatik der religiösen Sprache bilden und aus falschen Analogien in der Art naturalistischer Fehlschlüsse folgen.

³⁴ BÜTTNER / DIETERICH 2004, 112.

³⁵ Ebd., 115f.

ziell keine nichtreligiösen Gründe mehr gibt, religiös zu sein,³⁶ Religion also keine Konventionen als extrinsische Motive mehr im Rücken hat, sich aber auch zunehmend weniger einem Konventionsverdacht ausgesetzt sieht, dann kann sie vielleicht sogar leichter als das zur Geltung kommen, was sie ihrem neuzeitlichen Begriff nach ist: Eine „eigene Provinz im Gemüt“, die „Kultur des Verhaltens zum Unverfügbaren“³⁷ als eine sozial-kulturelle Praxis sui generis.

4. Die Reflexivität von Bildung und die Operationalisierbarkeitsgrenze von Lernprozessen im Blick auf Kompetenzen

Bildung ist nur prozessual und reflexiv zu denken. ‚Bilden‘ ist im Zusammenhang von Bildung kein transitives Verb. Bildung zielt auf das „reflektierte Selbstverhältnis“³⁸ eines bewussten Lebens. Bildung ist deshalb analytisch von Erziehung zu unterscheiden. Dem Paradox, zur Freiheit befähigen zu wollen und doch die Freiheit der Edukanden immer schon voraussetzen zu müssen, entkommt der Bildungsprozess nicht. Dieses Paradox ist nicht logisch aufzulösen, sondern nur zeitlich zu prozessualisieren unter der Voraussetzung, dass Schülerinnen und Schüler im bildenden Unterricht selbst als Medien ihrer Lernprozesse verstanden werden. 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 protestantische Freiheitsverständnis angeschlossen werden. In Bildungsprozessen ist ein geistiges Vermögen wirksam, „an das keine Erfahrungswissenschaft heranreicht, weil es aller Erfahrung zugrunde liegt und sie überhaupt erst möglich macht.“³⁹ Ohne das von Subjekten aufgebotene produktive Vermögen zur geistigen Synthesis, das Erfahrung erst ermöglicht, könnte kein Mensch etwas lernen – aber keine Lerntheorie und erst Recht keine empirische Beschreibung reicht an diese synthetisierende Kraft des Subjekts unmittelbar heran. Lernprozesse gibt es nur, weil „zwischen dem Vermögen zur Synthesis und der konkreten Synthesis, die der Lernende dann faktisch vollzieht, (...) ein Kontingenzschritt (besteht).“⁴⁰ 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 Unterscheidung von Kompetenzen und Qualifikationen könnte hier versucht werden: Qualifikationen sind auf handlungspraktische (i.d.R. berufliche oder berufsförmige) Verwertungssituationen gerichtet und von den Individuen auf objektive Anforderungen hin weitgehend unabhängig von Motivationen und Einstellungen zu erbringen. Kompetenzen dagegen sind je individuelle Vermögen, Potentialitäten⁴¹, deren Aktualisierung in stärkerem Maße von subjektiven Motivationen oder moralischen Bereitschaften abhängen.⁴²

³⁶ LUHMANN 2000, 136.

³⁷ LÜBBE 1986, 149.

³⁸ TUGENDHAT 1979, 31.

³⁹ TÜRCKE 1986, 18.

⁴⁰ EBD.

⁴¹ Das ‚Klieme-Gutachten‘ spricht mit Bezug auf F. E. Weinert von Kompetenzen als von „Dispositionen“ im Unterschied zum tatsächlichen lebenspraktischen Handeln (KLIEME 2003, 72ff.; vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001).

⁴² An anderer Stelle wäre genauer zu diskutieren, wie in dieser Hinsicht das Verhältnis von Ausbildung und Bildung zu denken ist. Dabei wird die Differenz zwischen Kompetenzen und Qualifikationen präziser zu klären sein. Der Kompetenz-Begriff wird v.a. für Berufe wie den Lehrberuf bedeutsam bleiben, die nur wenig routinisierbar und standardisierbar sind. Mehr noch: Die Praxis im Lehrberuf ist über

Bei der Formulierung von Bildungsstandards ist deshalb äußerste Zurückhaltung geboten, wenn es um Haltungen und Einstellungen geht.⁴³ Deshalb soll sich zwar nicht, jedenfalls nicht nur, 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.

Diese beiden Grenzen sind umso genauer zu bedenken, als Kompetenzen auf Handlungsfähigkeit zielen.⁴⁴ Religiöse Partizipationsfähigkeit ist gewiss als Handlungsvermögen beschreibbar, sie erschöpft sich aber nicht darin. Handlungsfähigkeit, zumal religiöse, ruht auf einem rezeptiven Weltverhältnis auf, zu dem Wahrnehmungsvermögen (als ‚Deutekompetenz‘) und (kaum als ‚Kompetenz‘ formulierbar) Selbstvertrautheit gehören. Religiöse Praxis lässt sich also handlungstheoretisch nicht vollständig erfassen, und Bildung hat generell mehr zum Ziel als Handlungsvermögen. Die Fähigkeit, eine reflektierte Lebensführung mit Handlungsvermögen zu verbinden, müsste wohl als Kompetenz-Kompetenz bezeichnet werden, ohne die ein Leben in der ‚zweiten Moderne‘ als bewusstes nicht zu führen ist. Und im Blick auf Lernprozesse wäre Kompetenz-Kompetenz die *allgemeine* Disposition, *spezielle* Fähigkeiten zu erwerben. Sie kann gewiss gefördert werden – aber auf *allgemeiner* Ebene ist nicht zu entscheiden, durch welchen *speziellen* Fähigkeitserwerb dies geschehen kann.⁴⁵ Und schließlich hieße Kompetenz-Kompetenz auch: Mit seinen eigenen Kompetenzen so umzugehen, dass man nicht von ihnen beherrscht wird. Das schließt neben der Selbstironie die Fähigkeit ein, innezuhalten, wo man handeln könnte. Zudem ist die Problematik des Kompetenz-Begriffs im Kontext der zeittypischen Individualisierungsphänomene zu sehen. Im Horizont häretischer Imperative und der Biographisierung der Lebensläufe könnte die Forderung nach Kompetenzen als Bildungsziel den Zwang zur Selbstkonstruktion verschärfen. Kompetenz-Kompetenz würde dann bedeuten, diesem Zwang entgehen zu können.

konkret beschreibbare einzelne Qualifikationen und Kompetenzen hinaus auf einen Habitus angewiesen, der nur in Stil-Kategorien zu erfassen ist. Hier ist eine Linie zu dem von Herbart geforderten ‚pädagogischen Takt‘ zu ziehen. Die Ausbildung für den Lehrberuf und ähnliche Berufe hat deshalb immer zugleich ein Bildungsprozess zu sein.

⁴³ Dem liegt die analytische Unterscheidung zwischen Bildung und Erziehung zugrunde. 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. In der Schulpraxis wird das aber kaum ohne eine erzieherische Anmaßung gelingen, die den Edukanden kaum gerecht werden kann. Soll die gute Klausurleistung eines Schülers zum Thema ‚Wahrhaftigkeit‘ dadurch relativiert werden, dass ich diesen Schüler für einen Lügner halte? Hier ist nicht nur eine operationale, sondern eine ethische Grenze gezogen.

⁴⁴ Zur m.E. problematischen Formulierung von ‚Handlungsfähigkeit‘ als zentralem Bildungsziel vgl. PREUL 1986, 67ff.; und PREUL 1988, 111-121.

⁴⁵ Von dieser didaktisch-lerntheoretischen Aporie zu unterscheiden ist der Sachverhalt, dass Kompetenzmodelle zwischen allgemeinen Bildungszielen und konkreten Aufgaben in evaluativer Perspektive vermitteln (vgl. KLIEME 2003, 71).

Drei Bemerkungen zum Schluss, die eigentlich schon auf das operative Geschäft der Erarbeitung von Standards für religiöse Bildung vorgreifen: 1. Als Handlungskompetenz ist Partizipationskompetenz nur messbar im Schutzraum schulischen Probedenkens und Probehandelns – wie qualifiziert sich jemand im außerschulischen Raum der Religion bewegen wird, entzieht sich dem im Unterricht möglichen und erlaubten Urteil. 2. Die Frage, ob Mindeststandards oder Regelstandards gelten sollen, ist nicht bildungstheoretisch zu entscheiden, sondern nur pädagogisch-pragmatisch bzw. bildungspolitisch (wobei auch Mindeststandards nach Kompetenzstufen – orientiert an Altersstufen – zu unterscheiden sind, sonst bleiben sie abstrakt-allgemein und unscharf). Entscheidet man sich für Mindeststandards als Messinstrument, bleibt aber die Frage nach Exzellenzkriterien und nach der Sicherung des intellektuellen Anspruchsniveaus. 3. Selbstverständlich soll bildendes Lernen weiterhin an Inhalten ausgewiesen werden können. Zumal Kompetenzen nicht einfach im Blick auf Wertungssituationen zu formulieren sind, sondern im Zusammenhang mit Inhalten. Die Inhalte des Religionsunterrichts folgen aber nicht einfach einer theologischen Gegenstandslogik, sondern sie sind immer schon lebensweltlich und kulturell kontextualisiert. Vor allem: Standards suchen sich ihre Stoffe, nicht umgekehrt. So steht am Ende die Frage, was in ein religionspädagogisches *Kerncurriculum* gehört. Das aber wäre ein neues Thema.

Literatur

- BAUMERT, J., Deutschland im internationalen Bildungsvergleich; in: N. Killius u.a. (Hg.), *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 100-150.
- BENNER, D. (2002a), *Bildung und Religion. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zu den Aufgaben eines öffentlichen Religionsunterrichts heute*; in: A. Battke u.a. (Hg.), *Schulentwicklung – Religion – Religionsunterricht*, Freiburg/Basel/Wien, 2002, 51-70.
- BENNER, D. (2002b), *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA*; in: *ZfP* 2002, 69-90.
- BENNER, D., *Bildungsstandards und Qualitätssicherung*; in: *Theo-Web* 2/2004, 22-36.
- BÜTTNER, G. / DIETERICH, V.-J., *Religion als Unterricht. Ein Kompendium*, Göttingen 2004.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (HG.), *PISA 2001*, Opladen 2001.
- DRESSLER, B., *Bildung – Religion – Kompetenz*; in: *ZPT* 3/2004, 258-263.
- DRESSLER, B., *Religion geht zur Schule. Fachlichkeit und Interdisziplinarität religiöser Bildung*; in: *ZPT* 1/2004, 3-17.
- FISCHER, D., *Bildungsstandards und Kompetenzen*; in: *ZPT* 3/2004, 205-212.
- GIESECKE, H., *Am Ende pädagogischer Illusionen? Erwägungen für ein Bildungskonzept der Zukunft*; in: A. Grimm / H.-P. Burmeister (Hg.), *Bildung neu denken (Loccumer Protokolle 66/99)*, 51-57.
- KLIEME, E. u.a., BMBF (Hg.), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*, Bonn 2003.

- KORSCH, D., Religion – Identität – Differenz. Ein Beitrag zur Bildungskompetenz des Religionsunterrichts; in: EvTh 4/2003, 271-279.
- KORSCH, D., Religion mit Stil. Protestantismus in der Kulturwende, Tübingen 1997.
- LÜBBE, H., Religion nach der Aufklärung, Graz/Wien/Köln, 1986.
- LUHMANN im Gespräch; in: Breuer, I. / Leusch, P. / Mersch, D., Welten im Kopf. Profile der Gegenwartsphilosophie. Deutschland, Berlin 1996.
- LUHMANN, N., Die Religion der Gesellschaft, hg. v. A. Kieserling, Frankfurt/M. 2000.
- LUHMANN, N., Religion als Kultur, unveröffentlichtes Manuskript.
- MOLLENHAUER, K., Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung, Weinheim / München 1985.
- PEUKERT, H., Reflexionen über die Zukunft religiöser Bildung; in: Religionspädagogische Beiträge 49/2002, 49-66.
- PREUL, R., Art. Bildung; in: G. Bitter / G. Miller (Hg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, München 1986, 67ff.; und ders., Brennpunkte gegenwärtiger Religionspädagogik; in: Marburger Jahrbuch Theologie II, 1988, 111-121.
- SCHIEDER, R., Bildungsstandards für ‚Religion‘: Was eigentlich alle wissen sollten, die solche formulieren wollten; in: Theo-Web 2/2004, 14-21.
- SCHLEIERMACHER, F., Praktische Theologie, Berlin/New York 1983 [R. d. A. 1850].
- SCHLEIERMACHER, F., Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern; in der Ausgabe von R. Otto, Göttingen⁷1991.
- SENNETT, R., Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus, Berlin 1998.
- TUGENDHAT, E., Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung. Sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt/M. 1979.
- TÜRCKE, CHR., Vermittlung als Gott. Metaphysische Grillen und theologische Mücken didaktisierter Wissenschaft, Lüneburg 1986.
- WEINERT, F.E., Vergleichende Leistungsmessung in Schulen, in: ders. (Hg.), Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim / Basel 2001.
- ZIEHE, TH., Die Veränderung des Selbstverständlichen – Wissens- und Erfahrungshorizonte Jugendlicher; in: Loccumer Protokolle 14/1995, 33-51.
- ZIEHE, TH., Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen, Weinheim u. München 1991.
- ZIMBRICH, F., Möglichkeiten und Grenzen der Thematisierung von Religion im Ethikunterricht; in: ZPT4/1998, 422-432.