

## **Standard-, Kompetenz- und Outputorientierung aus religionsdidaktischer Perspektive**

### 1. Standard-/Kompetenzkritik, ohne in P. Liessmanns Horn zu blasen

Nach dem Erscheinen von Konrad Paul Liessmanns Streitschrift zur “Praxis der Unbildung”<sup>1</sup>, zu der er vor allem die Standard-, Kompetenz- und Outputorientierung von Bildung zählt, ist es nicht einfacher geworden, sich kritisch mit diesen Phänomen auseinanderzusetzen, die schulische und universitäre Bildung tatsächlich gegenwärtig massiv prägen. Ich will das tun, und dabei gerade nicht in Liessmanns Horn blasen. Speziell wenn die kritische Auseinandersetzung durch einen Religionspädagogen geschieht, könnte ja allzu schnell der Verdacht aufkommen, dass ich mich als ein auf Tradition und Traditionen bezogener Pädagoge auf die m.A. vorwiegend regressive Kritik Liessmanns stütze, in der das “Evangelium” der spätmodernen Bildungsreformer durch Liessmanns Frohe Botschaft von der Rückkehr zur Schulung des Wissens an den Bildungsbeständen, die sich seit der Antike bewährt hätten, abgelöst wird: “Wo Kompetenzen vermittelt, Tests ausgefüllt, im Team geteacht, international verglichen und modular studiert wird”, scheint der wahre Teufel am Werk zu sein, möchte man nach der Lektüre von Liessmanns Buch meinen. In seiner säkularen Sprache ausgedrückt klingt das so: dort, wo das geschieht, “...ist die Praxis der Unbildung am effizientesten.” Den Theologen machen Heilslehren und –versprechungen auf der einen wie auf der anderen Seite stutzig. Schließlich ist die kritisch-theologische Aufklärung solcher Lehren, seien sie religiös oder säkular, sein ureigenster Job.

Schon mit einer einfachen Powerpoint Präsentation, wie ich sie gerade verwende, schließe ich mich nach Liessmann der “Powerpoint – Karaoke” an. Viel wichtiger als der Streit um Methoden und Medien ist mir aber der große Auffassungsunterschied, der Liessmann und mich im Hinblick auf Sinn und Aufgabe des konfessionellen RUs an der Schule trennt. Bekanntlich tritt der Wiener Philosoph seit Jahren, nicht zuletzt in der Enquete des österreichischen Parlaments zum Religionsunterricht, für einen Ethikunterricht für alle SchülerInnen ein; auch für jene, die den konfessionellen RU besuchen. Selbstverständlich

---

<sup>1</sup> Vgl. Liessmann, Paul (2014): Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift.

würde damit der konfessionelle RU marginalisiert und an Unterrichtsränder verbannt. Der allgemeine Ethikunterricht könnte dann, wie das in einigen Ländern geschieht, mit einer allgemeinen Religionskunde ergänzt werden. Hinter solchen Überlegungen, mit denen auch die frühere Bildungsministerin Claudia Schmied liebäugelte, steht ein äußerst reaktionäres Bild des konfessionellen RUs, das möglicherweise in den Gehirnen einiger Bischöfe in Österreich noch immer herumgeistert, das aber der weitaus größte Teil der ReligionslehrerInnen seit Jahrzehnten nicht mehr praktiziert. In diesem Bild solle sich der konfessionelle katholische RU – wie das Liessmann wiederholt bekundet hat – gefälligst als Katechese in der Schule verstehen, indem er die katholische Glaubensdoktrin in ihrem traditionellen Zusammenhang vermittelt. Dass sich der katholische RU seit mehr als 40 Jahren – nämlich seit dem kirchenoffiziellen Text der Würzburger Synode – nicht mehr als Katechese in der Schule versteht, haben Liessmann und andere bis heute nicht zur Kenntnis genommen. Wenn sie es täten, würde ihre Argumentation, zum Ethikunterricht für alle, zu dem auch die am konfessionellen RU teilnehmenden SchülerInnen zwangsverpflichtet werden sollten, weil sie ansonsten auf die Auseinandersetzung mit ethischen und religionskundlichen Fragen verzichten müssten, glattweg ins Leere gehen. Demgegenüber sind sich ReligionslehrerInnen – und das ganz kirchenoffiziell – seit Jahren bewusst, dass ihr Unterricht gläubigen, suchenden und sich auch als ungläubig verstehenden SchülerInnen gerecht werden muss; dass er niemand in Gewissenszwang bringen darf, sondern Kinder und Jugendliche darin begleitet, zu einem eigenverantworteten Umgang mit ethischen und religiösen Fragen zu kommen. Aber gerade mit einem solchen offenen Verständnis des konfessionellen RUs kommen ReligionslehrerInnen zunehmend in Schwierigkeiten, wenn der Standard-/Kompetenz und Outcomezug allzu schnell und gründlich über die Schulen fährt, wie das im Moment der Fall zu sein scheint. Würden ReligionslehrerInnen ihren Unterricht als Katechese in der Schule verstehen, in dem jene Kompetenzen vermittelt werden, die es nur mit dem katholischen Glaubenswissen zu tun haben, wäre der Output schnell und unkompliziert quantitativ überprüfbar. Das Verständnis und die Qualität von RU würde allerdings um vierzig Jahre zurück fallen.

Damit Sie verstehen können, wo meine religionspädagogischen Fragen zu Standardisierung, Kompetenz- und Outputorientierung speziell ansetzen, will ich Sie in aller Kürze über den Hintergrund informieren, aus dem heraus diese Veranstaltung entstanden ist.

## 2. „Religion Lernen in der Gegenwart der/des Anderen“ – Eine (un)mögliche Herausforderung für Standard-/Kompetenz-/Outcomeorientierung des RU

Die Einladung zur Vortragsreihe “Didaktik am Montagabend” entstammt einem Nachgespräch zu meiner Abschiedsvorlesung mit dem Titel “„Learning (in/through) Religion“ in der Gegenwart der/des Anderen. Unfall und Ernstfall öffentlicher Bildung. Ich habe in dieser Vorlesung versucht aufzuzeigen, dass religiöse „Monokulturen“, wie sie sich etwa im katholisch geprägten Tirol noch bis ins 20. Jahrhundert hinein halten konnten, hier und europaweit einer Welt vielfältiger religiöser Überzeugungen und Weltanschauungen<sup>2</sup> gewichen sind. Dies wird nicht zuletzt durch einen wachsenden Bevölkerungsanteil muslimischer Mitbürgerinnen und Mitbürger deutlich.

Für die gesamte Bildungslandschaft und speziell für den konfessionellen RU in der Schule, aber auch für den Kindergarten oder die Erwachsenenbildung stellen die Pluralität der Weltanschauungen und Religionen im Hinblick auf ein freies und friedliches Zusammenleben eine enorme Bildungsherausforderung dar. Liessmann u.a. würden mir zustimmen, dass weitaus mehr Wissen über den weltanschaulich-religiös je Anderen und die Kompetenz zu größerer Dialogfähigkeit mit ihm erforderlich sind, als das in einem relativ monokulturellen und monoreligiösen Kontext der Fall war. Wer aber soll die Weltanschauungs-, Religions- und Dialogkompetenzen in der Schule vermitteln und wie sollen sie vermittelt werden, damit der Outcome auch überprüfbar ist? Die säkularistische Antwort ist in der Regel: Jene, die in keiner Religion verankert sind. Sie können am “objektivsten” Religion vermitteln.

Im Zusammenhang mit dieser Frage hat sich von England<sup>3</sup> her die Unterscheidung des Religionspädagogen aus Birmingham, Michael Grimmit<sup>4</sup>, profiliert.

---

<sup>2</sup> Vgl. zum Sprechen über Weltanschauung, Religion und religiöse Überzeugungen die fundierten Differenzierungen in: MUCK, Otto: Grundlagen des Sprechens vom Wirken Gottes im Leben von Menschen, in: SIEBENROCK, Roman A./ AMOR, Christoph J.(Hg.): Handeln Gottes. Beiträge zur aktuellen Debatte, Freiburg u.a.O: Herder 2014 (= QUAESTIONES DISPUTATAE 262), 105 - 131.

<sup>3</sup> Einen Paradefall für die Auseinandersetzung mit der Pluralität von Weltanschauungen und Religionen in Europa stellt die „Religious Education“ an den englischen Schulen dar. In England wurde 1944 im „Education Act“ eine „Religious Instruction“ festgelegt, die mit „Daily Act of Collective Worship“, also täglichem anglikanisch-christlichen Gottesdienst an der Schule, verbunden war. Der stark ökonomisch motivierte „Education Reform Act“ von 1988 sieht ebenfalls den obligatorischer RU mit Dispensrecht durch die Eltern für alle SchülerInnen und die erwähnten Gottesdienste an den Schulen vor. Der Religionsunterricht wird allerdings von „Attainment Targets“ (Bildungsstandards) und „Assesment Procedures“ (Jahresabschlussprüfungen) ausgenommen. Es gibt keinen national verbindlichen „Syllabus“ für den Religionsunterricht. Dennoch unterwirft sich der seit 1988 als „Religious Education“ bezeichnete Religionsunterricht sozusagen „freiwillig“ mehr und mehr dem standardisierten System, sodass es seit 1995 einen „empfohlenen“ „Model Syllabus“ gibt, der lokal den jeweiligen demographischen Verhältnissen angepasst werden sollte. Gerade das aber führte zu einem Streit bezüglich der jeweiligen Religionsanteile. Von konservativ-christlicher Seite wurde Druck ausgeübt, dass 51%

Grimmit unterscheidet zwischen Learning about, Learning from und Learning Religion/  
Learning in Religion. Grimmit folgend weisen nicht wenige europäische  
ReligionspädagogInnen

- Lernen über Religion“ und
- Lernen von Religion der öffentlichen Bildung zu.<sup>5</sup>
- Religion Lernen oder „in bzw. durch Religion lernen“<sup>6</sup>, wie es der Dortmunder Religionspädagoge Bernd Roebben auch nennt, gehöre ausschließlich in den internen Bereich der Religionen, also in die christlichen Gemeinden, in Moscheen und Synagogen.

Gegenüber einer solchen Trennung religiöser Lernbereiche in öffentliche und kirchen- bzw. religionsinterne, sehe ich die Übergänge fließender.

Soll Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in öffentlichen Bildungsräumen tatsächlich die Möglichkeit verwehrt sein, durch gläubige Menschen und deren reflektierter und verantworteter Praxis der jeweils eigenen Religion und der des anderen unmittelbar zu begegnen, um daraus Erfahrungen und Deutungen zu gewinnen, also in Religion/en zu lernen? Wird es nicht erst auf der Basis solcher Begegnungen und der daraus gewonnenen Erfahrungen sinnvoll, von und über Religion/en zu sprechen und zu lernen? Ich plädiere also für einen Religionsunterricht, in dem die SchülerInnen und LehrerInnen zwischen dem Lernen in, von und über Religion changieren und nicht einen Bereich in die nichtöffentliche Bildung, also in die Moscheen und kirchlichen Gemeinden auslagern. Gerade dort, wo die Religion als Praxis einer symbolischen Interaktion, die sich u.a. im Entschleunigen, Still werden, Hinhören, Erzählen, Beten, Feiern ausdrückt, unmittelbar zugänglich wird, wäre sie der öffentlichen Bildung entzogen und in ihre privaten Orte verbannt. Wie soll man über und von Religion und Religionen lernen, wenn man nie mit ihnen unmittelbar in Berührung kommt?

---

der Unterrichtszeit der christlichen Tradition und der Rest den anderen religiösen Traditionen zu widmen sei.

<sup>4</sup> Vgl. GRIMMIT, MICHAEL: When is „commitment“ a problem in religious education?, in: British journal of education studies 29/1 (1981) 42-53; hier: 47.

<sup>5</sup> Vgl. u.a. MIEDEMA, SIEBREN: Contexts, Debates and Perspectives of Religion in Education in Europe. A Comparative Analysis, in: JACKSON, R. e.o. (eds.) Religion and Education in Europe. Developments, Contexts und Debates, 267 – 283;

<sup>6</sup> ROEBBEN, Bert: Religionspädagogik der Hoffnung: Grundlinien religiöser Bildung in der Spätmoderne, Berlin - Münster: Lit <sup>2</sup>2011 (= Forum Theologie und Pädagogik 19).

Verbindliche Voraussetzung für ein Changieren zwischen Lernen in/von/durch Religion ist allerdings, dass man das „Lernen *in* Religion“, das im unmittelbaren Erleben d.h. im performativen Vollzug der Religion/en angesiedelt ist, von seiner exklusiv „mono-religiösen“ oder gar katechistisch verengten Sicht befreit; was gefördert wird, in dem der/die Andere bereits auf dieser Ebene in den Blick kommt. Für die deduktive Vermittlung einer Art Glaubensdoktrin, die beim „Religion Lernen“ noch immer befürchtet wird oder die auch von sehr unterschiedlichen Kräften, nämlich konservativen Bischöfen wie säkularen Philosophen als zentraler Auftrag des RUs erwünscht ist, wäre jedenfalls endgültig kein Platz mehr.

Vielmehr ginge es um ein „Lernen in Begegnung mit der/dem Anderen“<sup>7</sup> bei dem, im Unterschied zum Lernen von Religion, das vielfach mit dem interreligiösen Modell gleichgesetzt wird<sup>8</sup>, die Authentizität und Berührbarkeit und die Freiheit der Begegnung in den Vordergrund treten.

Wer sich existentiell auf das Lernen in der Gegenwart der/des Anderen einlässt, dem/der wird die Scheu vor der/dem Anderen langsam vergehen; ja der Andere wird ihm immer mehr fehlen. Das Lernen in der Gegenwart des Anderen, auch wenn er/sie im Moment nicht unbedingt physisch präsent ist, hat eine andere Qualität, als die vielen interreligiösen Dialoge, die immer wieder statt finden. Wenn der Ramadan bevorsteht, dann weiß ich mich seit einigen Jahren in einer inneren Beziehung – nicht mit *den* Muslimen, sondern ganz konkret mit Hamideh, Hylia, Ednan, Zekirija, Fuat und wie meine muslimischen KollegInnen und Freunde alle heißen. Ich weiß auch, dass die Glaubensschwestern und -brüder an mich denken, wenn wir in unserer Familie Weihnachten oder Ostern feiern.

Beim Lernen in der Gegenwart des Anderen geht es um die unmittelbare Begegnung von Menschen aus unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Traditionen, die mir teilweise fremd sind und das auch bleiben dürfen, ohne dass die Beziehung zu den Menschen darunter leidet. Ja das Fremde und Andere ist geradezu das „Salz“ unserer Beziehung.

Vielleicht denken Sie jetzt, dass ein solches begegnungsorientiertes Lernen zwischen Menschen unterschiedlicher weltanschaulicher Überzeugungen und Religionen eine Überforderung der Schule sei. Tatsächlich gibt es diesbezüglich viele Stolpersteine; aber es führt kein Weg vorbei, sollen Kindergarten, Schulen und Erwachsenenbildung nicht weiterhin

---

<sup>7</sup> B. Roebben spricht vom „Lernen durch Begegnung“, vgl. Ebd. 151.

<sup>8</sup> Vgl. Ebd., 143.

ohnmächtig radikalisierenden gesellschaftlichen Entwicklungen gegenüber stehen. Mit dem Versuch einer interreligiösen Fachdidaktik zwischen Muslimen und Christen, die durch die Errichtung der Islamischen Religionspädagogik an der School of Education möglich geworden ist, versuchen wir in Innsbruck erste Schritte in die Richtung einer begegnungsorientierten Religionsdidaktik: u.a. praktizieren wir bereits eine gemeinsame Einführung in die Religionsdidaktik für muslimische und katholische Studierende und ein gemeinsam verantwortetes und gestaltetes Basispraktikum. Doch darüber sollte ein andermal bei einer solchen Veranstaltung berichtet werden.

### 3. Standards – Kompetenzen – Outputs in Religion

Der kurze Einblick in Herausforderungen, vor denen der konfessionelle RU in einer pluralen Gesellschaft steht, führt uns wieder auf die Fragen des heutigen Abends zurück, nämlich die nach Standards, Kompetenzen und Outcomes des konfessionellen Religionsunterrichts. Sie stellen sich nicht abstrakt, sondern in konkreten religionsdidaktischen Herausforderungen wie u.a. dem (religions-)didaktischen Umgang mit weltanschaulich-/religiöser Pluralität, die in der Regel mit kultureller Pluralität einher geht. Der kompetente Umgang mit dieser Herausforderung, der sich Bildung insgesamt und speziell der Religionsunterricht nicht entziehen kann, gehört möglicherweise zu jenen Bereichen, die der bekannte evangelische Religionspädagoge in Tübingen, Friedrich Schweitzer, im Auge hat, wenn er behauptet, dass das Beste am Religionsunterricht nicht gemessen werden kann.

#### 3.1. *„Woran du dein Herz hängst, das ist dein Gott“: Wenn aber das Herz am „Outcome“ hängt<sup>9</sup>*

„The Shift from Teaching to Learning“<sup>10</sup>, wie die Festschrift für den bekannten Hochschuldidaktiker Johannes Wild überschrieben wird, bedeutet einen zentralen Wandel im EU-weiten Bildungsverständnis. Die Zentrierung auf das Lernen soll vom vermeintlich ineffizienten Bildungsdenken in eine effiziente Strategie des kompetenzorientierten Lernens umgestellt werden. Bildung, die Wissen und Lehren im Kontext der großen

---

<sup>9</sup> Vgl. SCHARER, Matthias: Wenn das Herz am Output hängt.: Kommunikativ-theologische und religionsdidaktische Kompetenzorientierung in Religion, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 18/ (2010) 16–24.

<sup>10</sup> WELBERS, Ulrich/ WILDT, Johannes: The shift from teaching to learning: Konstruktionsbedingungen eines Ideals ; für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag, Bielefeld: Bertelsmann 2005 (= Blickpunkt Hochschuldidaktik 116).

geisteswissenschaftlichen Traditionen verortet hatte, brachte es – gemäß der neuen Sichtweise – bestenfalls bis zur Formulierung allgemeiner und damit ineffizienter Lehrziele.

Demgegenüber orientiert der standardisierbare und evaluierbare Outcome oder Output die Lernstrategien auf messbare Lernerfolge hin. Das Neue daran liegt nicht im Bewusstsein, dass Lernen mit dem Erwerb von Kompetenzen zu tun hat. Von Kompetenzen wurde etwa in der Gestaltpädagogik bereits Jahrzehnte bevor die EU in der Folge der OECD und Pisa Studien Kompetenz zum Leitbegriff für das Lernen gemacht hatte, gesprochen;<sup>11</sup> auch die Rede vom „Habitus“, die meines Wissens in der Sprachendidaktik wieder aufgegriffen wird, kommt einem Kompetenzverständnis nahe. Überall dort geht es aber um eine offenere Sicht von Kompetenzen als sie in den engmaschigen, z.T. mechanistischen Programmen von Bildungsstandards festgeschrieben werden.

### *3.2. Dem Gespür und der Professionalität kontextsensibler ReligionslehrerInnen trauen*

Vielleicht ist das gute Gespür vieler ReligionslehrerInnen dafür, was in ihrem Fach wirklich ansteht, wenn es eine welterschließende Lebenshilfe und nicht eine ideologische Kadenschmiede sein soll, die Ursache für jenes Unbehagen und jene Reserviertheit gegenüber der Implementierung von Standards- und Kompetenzen, die ich auf Tagungen österreichischer ReligionslehrerInnen in den letzten Jahren häufig angetroffen habe. Darin mag sich nicht nur eine unausgesprochene Befürchtung gegenüber einer Ökonomisierung von Bildung und Schule ausdrücken, die keineswegs aus der Luft gegriffen ist. Hierin folge ich der Kritik Liessmanns.

Die niederländischen Pädagogen Jan Masschelein/Maarten Simons gehen in ihrer „kleinen Kartographie des europäischen Bildungsraums“, die sie mit dem Titel „Globale Immunität“ überschreiben, so weit, dass sie den im europäischen „Bildungsdogma“ verankerten Kant'schen Begriff von Aufklärung, in folgender Weise pervertiert sehen:

„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 am Mangel an Humankapital, sondern am Mangel an

---

<sup>11</sup> Vgl. LEITMEIER, Walter: Kompetenzen fördern: Gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer, in: Kompetenzen fördern, gestalttherapeutisches Lehrertraining für Religionslehrer, Walter Leitmeier 36/ (2010) 348.

Entschlossenheit und Mut liegt, sich seines Humankapitals ohne Leitung eines anderen zu bedienen.“<sup>12</sup>

Wenn schon Bildungstheoretiker, denen man kein religiöses Bewusstsein nachsagen kann, so pointiert vor der Verlagerung von aufgeklärter Bildung zu ökonomischer Strategie warnen, dann ist es ReligionslehrerInnen, die nicht selten befreiungstheologisch orientiert sind, nicht zu verdenken, dass sie diesbezüglich eine besondere Sensibilität entwickeln. Noch dazu erhalten sie im Moment Unterstützung von höchster Ebene, nämlich durch Papst Franziskus persönlich.

In ähnlicher Weise wie die beiden Pädagogen vor einer „Globalen Immunität“ warnen, die durch ökonomisierte Lernstrategien gefördert würde, spricht Papst Franziskus vor der „Globalisierung der Gleichgültigkeit“<sup>13</sup> in den reichen Ländern:

„Fast ohne es zu merken, werden wir unfähig, Mitleid zu empfinden gegenüber dem schmerzvollen Aufschrei der anderen, wir weinen nicht mehr angesichts des Dramas der anderen, noch sind wir daran interessiert, uns um sie zu kümmern, als sei da eine uns fern liegende Verantwortung, die uns nichts angeht.“<sup>14</sup>

Die kritische Sensibilität vieler ReligionslehrerInnen gegenüber der engen Verbindung von Standard, Kompetenzen und Outcomes betrifft weiters die Erfahrung, dass die Entwicklung und Implementierung kompetenzorientierter Bildungsstandards, in der Regel "top down" und nicht - wie das auch durchaus denkbar wäre - unter Beteiligung und Verantwortung der LehrerInnen, an den Schulen und für die jeweiligen Schulen (deren Qualität ja gemessen werden soll) entwickelt werden. Das zunehmende Unbehagen an der sogenannten Zentralmatura, die in Religion zwar nicht durch zentral vorgegebene Aufgaben aber immerhin etwa für die AHS 24 Kompetenzbereiche umfasst, die für die Matura bereits stehen müssen.

Gabriele Obst konstatierte bereits 2009 ein vergleichbares Grundgefühl für den Bereich der evangelischen ReligionslehrerInnen in Deutschland, die schon seit mehreren Jahren mit kompetenzorientierten Bildungsstandards konfrontiert sind: "Zwar haben sich die Lehrkräfte anscheinend an die Top-down-Prozeduren - wenn auch widerwillig - gewöhnt und exekutieren die ihnen und den Schülerinnen und Schülern auferlegten Prüfverfahren

---

<sup>12</sup> MASSCHELEIN, Jan/ SIMONS, Maarten: Globale Immunität: Oder eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums, Zürich: Diaphanes 2012., 84f.

<sup>13</sup> Papst FRANZISKUS, 2013 96

<sup>14</sup> Ebd., 96f.



vorschriftsmäßig, aber es kann keine Rede davon sein, dass der angestrebte Paradigmenwechsel flächendeckend positive Auswirkungen gezeigt hätte."<sup>7</sup> Obst verweist im Weiteren darauf, mit welchem hohem Material- und Zeitaufwand die LehrerInnen und die Kinder etwa im Primarstufenbereich von Nordrhein-Westfalen auf die Testaufgaben getrimmt werden, „also in die klassische Falle des ‚Teaching to the Test‘ tappen.“<sup>15</sup>

Vielleicht wittern gerade situationssensible ReligionslehrerInnen die Gefahr des zunehmenden Zentralismus in der Bestimmung von Unterricht; schließlich sind sie ja, was den kirchlichen Zentralismus betrifft, gebrannte Kinder. Könnte nicht auch im österreichischen Religionsunterricht ein Zustand eintreten, wie ihn Bernd Schröder für die derzeitige Religionspädagogik in Deutschland resümiert: „Binnen weniger Jahre ist eine bemerkenswerte, cum grano salis gleichsinnige Dynamik in Schulpraxis, Schulpolitik und schulbezogener Bildungsforschung erzeugt worden, die die Kräfte der LehrerInnen in erheblichem Maße beansprucht, bisweilen sogar gleichsam aufsaugt und, jedenfalls meine ich das im Blick auf den Religionsunterricht sagen zu können, fachdidaktische Kreativität weithin ‚aufhebt‘, d.h. an sich bindet oder gar untergräbt.“

### *3.3. Standards/Kompetenzen/Outcome und der „heilige Boden“*

Wenn man den performativen religiösen Vollzug<sup>16</sup>, also das Lernen in Religion, verstanden als „Religion-Lernen in Begegnung mit der/dem Anderen“ in die öffentliche Bildung einbezieht, dann kommt der Kompetenz zu einem selektiv-authentischen Umgang mit den eigenen und mit fremden religiösen Überzeugungen und Vollzügen größte Bedeutung zu. Weder darf in einer Art Seelenstriptease in jeder möglichen und unmöglichen Situation die eigene Weltanschauung und Religion in ihren Vollzügen zur Schau gestellt werden (aus christlicher Perspektive erinnert an diesen Vorbehalt die „Arkandisziplin“ in der frühen Kirche), noch geht es darum, die eigene Überzeugung grundsätzlich und auch in ihren symbolisch-rituellen Vollzügen zu verbergen.

---

<sup>15</sup> Obst, Gabriele (2009): Anforderungssituationen als Ausgangspunkt kompetenzorientierten Lehrens und Lernens im Religionsunterricht. Ein Werkstattbericht aus der Praxis des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe II. In: Feindt, Andreas; Elsenbast, Volker; Schreiner, Peter; Schöll, Albrecht (Hg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht. Befunde und Perspektiven ; [Eine Veröffentlichung des Comenius-Instituts]. Münster, 181.

<sup>16</sup> Vgl. dazu die Auseinandersetzung um den sogenannten „Performativen Religionsunterricht“, den Hans Mendl vertritt: MENDEL, Hans: Religion erleben: Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht ; 20 Praxisfelder, München: Kösel 2008.; MENDEL, Hans: Religionsdidaktik kompakt: Für Studium, Prüfung und Beruf, München: Kösel 2011.

Jedenfalls provoziert der religiöse Ausdruck im öffentlichen Bildungsraum die Frage nach der sensiblen Balance von eigenem Bedürfnis und der Freiheit der/des Anderen. Es darf weder die eigene Freiheit noch die der/des Anderen verletzt werden. Diesbezüglich gibt es durchaus Vergleichspunkte zur Sensibilität gegenüber dem kreativ-sprachlichen oder künstlerischen Ausdruck in anderen Unterrichtsfächern.

In diesem Zusammenhang scheint mir die alttestamentliche Metapher aus der Gottesbegegnung des Mose in Ex 3 hilfreich zu sein, auf die bereits der Theologe Hans Urs von Balthasar<sup>17</sup> verwiesen hat. Es ist die Metapher vom „heiligen Boden“ die auf den religiösen Intimbereich übertragen werden kann. Wenn überhaupt darf man den „heiligen Boden“ des (fremden) Anderen nur barfuß, also mit größter Ehrfurcht und nur aus dem Gebrauch größtmöglicher Freiheit durch den Anderen heraus betreten; schon gar nicht darf man auf ihm herumtrampeln, auch wenn es in bester religionspädagogischer Absicht geschähe. Religionsbezogene Grenzüberschreitungen werden von Menschen ähnlich verletzend empfunden wie sexuelle Grenzüberschreitungen. Wenn beides zusammen kommt geht die Zerstörung des Menschen am tiefsten.

Die Kompetenz zu einem nicht grenzüberschreitenden, nicht verletzenden oder gar missbräuchlichen Umgang mit Weltanschauung und Religion/en, welche die Unterschiede nicht unter den Tisch kehrt, gehört zu den grundlegenden religionsrelevanten Kompetenzen, die in einer offenen Gesellschaft von möglichst vielen Menschen geteilt werden muss. Sie kann nicht dadurch erlernt werden, dass man Bildungsräume so konfessions- und religionsneutral wie möglich hält, sondern indem Menschen die Möglichkeit eröffnet wird, in der unmittelbaren Begegnung mit der/dem Anderen eine offene, differenzierte und gleichzeitig achtungsvoll-anteilmehrende Kommunikation in der Vielfalt der Überzeugungen im Sinne einer Differenz- und Verständigungskompetenz einzuüben. Deshalb schützen konfessions- und religionsneutrale ExpertInnen, die viel über Religion/en und Weltanschauungen wissen, nicht per se vor den Versuchungen weltanschaulicher oder religiöser Machtausübung und Grenzüberschreitungen, gegenüber denen „moderne“ Menschen mit Recht höchst sensibel sind. An Konfessionen und Religionen innerlich gebundene Menschen können sich in der Regel über die eigene Religion hinaus besser verständigen, weil sie die Differenzen, Grenzen und die verletzenden Grenzüberschreitungen, sowie den möglichen Missbrauch von Religion erfahrungsbezogen nachvollziehen können.

---

<sup>17</sup> BALTHASAR, Hans Urs: Herrlichkeit, Einsiedeln: Johannes-Verl. 21975.

### 3.4. „Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus“ – (mehr) als eine Argumentationshilfe für den konfessionellen RU?

Die erste in größerem Stil angelegte Untersuchung zur „Konstruktion und Erhebung religiöser Kompetenzniveaus“ im Bereich öffentlicher Bildung durch Dietrich Benner u.a.<sup>18</sup> belegt eindrucksvoll, dass interreligiöse Kompetenz mit dem längeren Besuch des Religionsunterrichts positiv korreliert. Die Autoren empfehlen, in diesem Fall der evangelischen Kirche, sich keinesfalls aus dem Religionsunterricht zurückzuziehen, weil das „für den gesellschaftlich wichtigen Bereich der interreligiösen Kompetenz kontraproduktiv wäre“<sup>19</sup>.

Das Erlernen interreligiöser Begegnungskompetenzen in der öffentlichen Bildung, die sich nicht im Lernen über bzw. von Religion erschöpfen, erfordern auch auf Zukunft hin die Präsenz konfessions- und religionsbezogener LehrerInnen und BegleiterInnen junger Menschen an öffentlichen Schulen und anderen öffentlichen Bildungseinrichtungen. Ihnen muss allerdings nicht nur das Wissen *über*, sondern vor allem auch die Begegnung *mit* Menschen unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen ein besonderes Bildungsanliegen sein.

Demnach sollte die spezifische Religionskompetenz, die man an einer theologischen Fakultät erwirbt, eine sein, die ein möglichst fundiertes Wissen über Religionen und Weltanschauungen, vor allem über die eigene, mit jener Authentizität, Sensibilität und Kommunikationskompetenz verbindet, die Begegnungen von Menschen in der Gegenwart der/des Anderen erfordern.

Demgegenüber beschränkt sich Benners Untersuchung auf eine erstaunlich simpel angelegte, quantitative Messung kognitiver Wissensbestände, die er mittels Fragebogen zu ermitteln versucht. Der einzige Gewinn daraus ist m.A. die Rechtfertigung des konfessionellen RUs

---

<sup>18</sup> BENNER, Dietrich u. a. (Hg.): Religiöse Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung: Versuch einer empirisch, bildungstheoretisch und religionspädagogisch ausgewiesenen Konstruktion religiöser Dimensionen und Anspruchsniveaus, Paderborn ; Wien u.a.: Schöningh 2011., 138f.

<sup>19</sup> Ebd., 138.

### 3.5. In strategischen Kontexten „Religion lernen“

Der Kontext (Globe), in dem „Religion lernen“ gegenwärtig im öffentlichen Bildungsraum, zunehmend aber auch innerhalb christlicher Kirchen, geschieht – über andere Religionen wage ich diesbezüglich keine Aussage – ist ein strategischer. Das spezielle Vokabular, das in seiner Wirkung nicht unterschätzt werden darf, spielt dabei eine große Rolle. In dem von Agnieszka Dzierzbicka und Alfred Schirlbauer herausgegebenen „Pädagogischen Glossar der Gegenwart“<sup>20</sup> haben ErziehungswissenschaftlerInnen Begriffe wie Bildungsstandards, Blended Learning, Diversity Management, Exzellenz, Flexibilität, Gender Mainstreaming, Humankapital, Lebenslanges Lernen, Soft Skills usw. durchaus in dekonstruktiver Absicht durchleuchtet und deren Austauschbarkeit und geringen Bedeutungsgehalt aufgedeckt. Ulrich Bröckling (Konstanz) schreibt im Vorwort: „Noch der ironische Spott über den ‚Neusprech‘ in Zeiten von PISA bestätigt dessen Macht: Man macht sich lustig über die grassierende ‚Evaluationitis‘ und schielt schon gespannt aufs nächste Ranking, man witzelt über die Zumutungen ‚lebenslänglichen‘ Lernens und bucht zugleich ein Aufbaumodul in Sachen Hochschuldidaktik.“<sup>21</sup>

### 3.6. Ein kreativer Ausweg?

Demgegenüber finde ich es sehr vernünftig und kreativ, wie die österreichischen ReligionspädagogInnen aller Religionsgemeinschaften die Herausforderung, kompetenzorientierte Bildungsstandards zu formulieren, genützt haben. Sie haben sich über Konfessions- und Religionsgrenzen hinweg über die Basics des konfessionellen und von den Religionen inhaltlich verantworteten Religionsunterrichts verständigt.

4. Religionsunterricht zwischen (messbarer) Argumentationskompetenz und einem kontingenzsensiblen Suchprozess nach einer das Leben „gewiss“ machenden Wahrheit in der Gegenwart der/des Anderen

Wenn es um „Religion Lernen in der Gegenwart der/des Anderen“ geht, dann rechnen manche mit klaren weltanschaulich-religiösen Positionierungen, welche die argumentative Kraft der eigenen Überzeugung gegenüber anderen demonstriert. Nicht von ungefähr sind die deutschen Bischöfe sehr früh und mit großer Bereitschaft mit ihrer Schrift „Der

---

<sup>20</sup> DZIERZBICKA, Agnieszka/ SCHIRLBAUER, Alfred (Hg.): Pädagogisches Glossar der Gegenwart: Von Autonomie bis Wissensmanagement, Wien: Löcker 2008.

<sup>21</sup> Ebd., 7.

Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen”<sup>22</sup> auf den Kompetenzzug aufgesprungen, was ihnen die evangelischen Kirchen zunächst verübelt, später aber umso intensiver nachgeholt haben. Speziell von den Standards erwartete man eine neue Sicherheit dafür, was im RU inhaltlich gelehrt und gelernt wird.

Man kann fragen, ob eine solche Wahrheitspositionierung möglicherweise eine der ältesten Strategien von Kirchen und Religionen darstellt. Gerade im Hinblick auf die katholische Kirche ist sie immer wieder im Kontext des Katechese- und Missionsverständnisses sichtbar geworden.

Manche meinen auch, dass man in einem strategisch ausgerichteten Bildungsraum nur mit einer Gegenstrategie „gewinnen“ kann. Auf die Ebene des „Religion Lernens“ bezogen geht es aber nicht darum, dass eine oder mehrere Religion/en gegenüber anderen oder gegenüber den Überzeugungen, die den säkularen Bildungsraum bestimmen, gewinnen und Recht behalten.

„Religion Lernen“ in der Gegenwart der/des Anderen ist in theologischer Hinsicht jenes Gnadengeschenk, das von den Ideologisierungen und gewaltvollen Zugriffen auf Weltanschauungen und Religionen befreien kann, denen sie auch an säkularen Lernorten ausgesetzt sind. Nicht mehr das sichere Wissen *über* Religion, *über* Mensch, Gott und die letzten Dinge stehen im Zentrum des Lernens; auch nicht ein interreligiöser Dialog, der immer von der Unverbindlichkeit bedroht ist, sondern – wie es der evangelische Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow einmal treffend formuliert hat – das gemeinsame Suchen nach einer das Leben „gewiss machenden“, also Hoffnung und Orientierung gebenden Wahrheit. Ein solches setzt eine Kontingenzsensibilität in dem Sinne voraus, Kindern und Jugendlichen eine Welt zu erschließen, die nicht empirisch zementiert ist, sondern in der es mehr als Alles geben kann. Ein solches Suchen ist begleitet von einer differenzierten Begegnungskompetenz, in welcher der Weltanschauungsdialog als formale Partizipationskompetenz viel zu kurz greifen würde. Spätestens bei der Messbarkeit eines kontingenzsensiblen Such- und Begegnungsprozesses, der einen wesentlichen Teil eines offenen RUs ausmacht, wird man kläglich scheitern, weil – wenn überhaupt – nur kostenaufwändigste qualitative Langzeitstudien einen solchen Outcome – zumindest partiell – messen könnten.

---

<sup>22</sup> Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.) (2005): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen.

Es sei zum Abschluss nochmals Friedrich Schweitzer mit seiner Feststellung zitiert: “Das Beste am RU kann man nicht messen” und daher auch nicht in kompetenzorientierten Standards festschreiben. Vielleicht gilt das nicht nur für den Religionsunterricht, sondern auch für andere Fachbereiche wie Kunst, Literatur usw. die ohne Kontingenzsensibilität wohl kaum zu unterrichten sind.