



**Forschungsschwerpunkt
Religion**

Vortrag

Ulrich Hemel

Religiöse Kompetenz als Ziel des Religionsunterrichts

Institut für Sozialstrategie

Invalidenstr. 2
10115 Berlin

www.institut-fuer-sozialstrategie.org
kontakt@institut-fuer-sozialstrategie.org

(Stand: 18. März 2009, Laichingen-Untermarchtal)

Meine sehr verehrten Damen und Herren,

in einer von Finanz- und Wirtschaftskrise gebeutelten Welt wird die Frage nach ethischer und religiöser Orientierung wieder nachdenklicher und auch breitenwirksamer gestellt. Gleichzeitig gelingt es speziell unserer katholischen Kirche immer wieder, verstörende Signale zu senden, die sich als Spannung zwischen der Sehnsucht nach glaubwürdiger Religiosität und der Distanzierung von bestimmten kirchlichen Lebensäußerungen auswirkt.

Es genügt, an dieser Stelle an die Vorgänge Anfang 2009 rund um die versuchte Aussöhnung mit der Piusbruderschaft hinzuweisen. Der RU am beruflichen Schulen hat vor diesem Hintergrund seinen eigenen Charme und seine eigene Schwierigkeit. Er richtet sich an junge Menschen, die mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung scheinbar fertig sind und die jedenfalls von ihrer dualen Berufsausbildung alles erwarten- nur nicht Religionsunterricht.

1. Ausgangslage und persönliche Vorbemerkung

So jedenfalls habe ich die Situation erfahren, als ich nach meiner Dissertation am Kerscheneiner Berufsbildungszentrum in Regensburg als Religionslehrer angefangen habe. Ich habe dann 7 Jahre lang Kfz-Mechaniker, Gas- und Wasser-Installateure und Technische Zeichner in katholischer Religion unterrichtet. Und so skeptisch ich selbst anfänglich war, sehr war ich am Ende dieser Zeit vom Sinn des RU an beruflichen Schulen überzeugt.

Dazu beitragen konnte die Entwicklung einer eigenen Konzeption zu den Zielen religiöser Erziehung, die ich dann in meiner Habilitation 1988 vorgelegt habe. Dass der Religionsunterricht nicht einfach „Glauben“ als Ziel haben könne, war überwiegend bereits damals klar, zumal ja schon theologisch der Glaube niemals als Ergebnis methodischer Anstrengung dargestellt werden kann, sondern eher als ein persönliches, gnadenhaftes Geschenk Gottes anzusehen ist.

Diskutiert aber wurden Begriffe wie der „mündige Christ“, die religiös reife Persönlichkeit (Bernhard Grom 1981) oder die diakonische Hilfestellung zur Menschwerdung (Adolf Exeler 1982).

Die damals auf ihrem Höhepunkt stehende Korrelationsdidaktik versuchte, Situation und Tradition, Glaube und Erfahrung systematisch miteinander in Verbindung zu bringen. Sie griff damit wesentliche Anliegen der Schüler- und Problemorientierung auf, ohne die großen Themen der christlichen Tradition zu vernachlässigen. Der Modernisierungsschub der Gesellschaft in den 70er und 80er Jahren führte zu einer Ausdifferenzierung individueller Lebensentwürfe, aber die heutigen Schockwellen der Globalisierung und die Entstehung dezidiert nicht-christlicher, speziell auch muslimischer Milieus war noch kaum Gegenstand öffentlicher Wahrnehmung.

Die Gesellschaft war pluraler geworden, aber die Auflösung in immer stärker individualisierte Lebens- und Interessenlagen war bei weitem nicht so stark ausgeprägt wie heute. Der Religionsunterricht hatte sich zwar längst vom klassischen Katechismus gelöst, und dies erst recht in der Berufsschule; aber er war doch in vielen Fällen stark kognitiv ausgerichtet.

Religiöse Erziehung im Religionsunterricht der allgemeinbildenden Schulen war- wenn es gut lief- die professionelle Vermittlung religiöser Bildung. Vorausgesetzt war dabei, dass religiöse Bildung Teil notwendiger Allgemeinbildung sei. Dies gilt zwar in Baden-Württemberg und Bayern noch immer, aber schon nicht mehr in Berlin oder in den Neuen Bundesländern.

Religiöse *Erziehung* wiederum wurde im Unterschied zur kognitiv akzentuierten Bildung stärker als Aufgabe der Familie und der Pfarrgemeinde angesehen. Das Aufblühen gemeindlicher Katechese mit Tischmüttern bei der Erstkommunion und sensibler Gruppenarbeit bei der Firmvorbereitung verdeckte freilich, dass die Familien sich der Aufgabe religiöser Erziehung häufig gar nicht mehr stellten.

Wie so oft, spiegelte sich bereits damals im RU der Berufsschule ein allgemeiner Trend. Bunt zusammengewürfelte, eher skeptisch bis ablehnend eingestellte Schülerinnen und Schüler machten den Religionsunterricht zu einer großen Herausforderung. Und es stellte sich die Frage: Welches Ziel kann ein solcher Religionsunterricht überhaupt verfolgen? Und wie hängt ein solches Ziel mit übergreifenden Zielen von Erziehung zusammen?

Auf diesem Hintergrund hatte ich die Möglichkeit, im Rahmen meiner Habilitation und in Verbindung mit der eigenen Schulpraxis eine eigene Theorie von Religiosität zu entwickeln und- darauf aufbauend- das Ziel religiöser Kompetenz zu entfalten (U.Hemel 1988). Aufgrund der heute inflationären Verwendung des Kompetenzbegriffs lohnt es sich aber, näher auf den Kontext eines solchen Lern- und Bildungsziels einzugehen.

2. Religiöse Kompetenz als Erziehungsziel im Kontext von Schule und Gesellschaft

Wenn wir weder ein homogenes religiöses Milieu noch den durchgängigen Wunsch von Schülerinnen und Schülern voraussetzen können, gläubige Christen zu werden, stellt sich die Frage, welche Aufgabe und Zielsetzung einem modernen Religionsunterricht in der gemeinsamen Verantwortung von Staat und Kirche zukommen kann.

Nun könnten wir alle auf ein durchgängiges Ziel von RU verzichten. Dies hat aber eklatante Nachteile, denn der hohe Einsatz von zeitlichen, finanziellen und personellen Mitteln muss für Staat und Kirche nachvollziehbar sein. Daher muss ein konfessionell getragener Religionsunterricht sowohl kirchlich und theologisch vertretbar sein, sollte aber auch im Rahmen einer modernen Schultheorie für Staat und Gesellschaft anschlussfähig sein. Gleiches würden wir ja auch von einem islamischen oder jüdischen Religionsunterricht fordern.

Würde man auf eine dieser beiden Begründungskomponenten verzichten, wäre eine baldige Krise vorprogrammiert:

Findet sich die Kirche im Religionsunterricht nicht wieder, wird sie ihn tendenziell abwerten und die Chance, die sich mit ihm bietet, nicht mehr nutzen wollen. Hat umgekehrt der Religionsunterricht keine gesellschaftliche Bedeutung mehr, dann kommt es auf Sicht zu einer Abstimmung mit den Füßen: Schließlich und endlich kann man sich vom Religionsunterricht abmelden! Und Nachteile von einer solchen Abmeldung sind heute nicht mehr zu befürchten.

Unabhängig von taktischen und strategischen Erwägungen zur Begründung von Religionsunterricht können wir in unserer Gesellschaft beobachten, dass das Bedürfnis nach Halt und Orientierung zunimmt. Eine Hilfestellung zur persönlichen Orientierung im Chaos der Bildungs-, Freizeit- und Konsumangebote ist pädagogisch erwünscht und wird von den Schülerinnen und Schülern auch durchaus angenommen- jedenfalls soweit nicht der Eindruck entsteht, man wolle ihnen etwas aufdrängen oder sie vorschnell vereinnahmen. Neben der für jede Berufstätigkeit notwendigen **Fachkompetenz** ist also die Vermittlung von **Orientierungskompetenz** gefragt. Diese ist gerade in der Informationsgesellschaft eine entscheidende Aufgabe von Schule und Familie, Bildung und Erziehung! Was Orientierungskompetenz bedeutet, bedarf aber einer weiteren Differenzierung.

3. Die pädagogische Aufgabe der Förderung von Orientierungskompetenz und „langweiliger Erkenntnis“

Den Begriff der Orientierungskompetenz sehe ich in einem anthropologischen, durchaus auch evolutionstheoretischen Rahmen. Menschen müssen sich räumlich und zeitlich orientieren, um überleben zu können. Zu ihrer Orientierung gehört aber auch die Zugehörigkeit zu einer Sprache und Kultur. Wer einem Menschen Sprache und Kultur nimmt, nimmt ihm die Identität. Sprache und Kultur vermitteln Werte, die nicht zuletzt ein bestimmtes Weltbild vermitteln.

Solche Weltbilder sind mythisch oder religiös geprägt. In einer differenzierten

Gesellschaft existieren verschiedene religiöse und nicht-religiöse Weltdeutungen nebeneinander. Wer – mit Recht- auf Glaubenskriege verzichtet, muss lernen, mit dem Nebeneinander von Weltanschauungen und Religionen zu leben. Dazu wiederum ist ein Minimum an religiöser Bildung erforderlich, und zu diesem Minimum trägt der RU bei.

Tatsache ist jedenfalls, dass wir die Welt nicht nicht deuten können. Nur wird die Aufgabe, einen persönlichen Lebensweg zu finden, immer anspruchsvoller: Aus der Pluralität konkurrierender Sinnangebote entsteht **Orientierungsstress**. Herauszufinden, was man selbst will, das ist eine der größten Herausforderungen für Jugendliche unserer Tage!

Pädagogisch käme es einer sträflichen Vernachlässigung gleich, würden wir Kinder und Jugendliche hier einfach sich selbst überlassen. Sie haben ein Recht darauf, in die besondere Struktur übergreifender Sinnangebote eingeführt zu werden und auch im öffentlichen Raum der Schule die Möglichkeit zu erhalten, sich mit ihrer eigenen Religion- oder zumindest der Religion ihrer Väter und Mütter- auseinander zu setzen. Der Weg dazu hat etwas mit einer Ermächtigung zu eigener Freiheit zu tun. Es geht nicht um eine autoritäre Vorschrift zum eigenen Lebensstil oder um Gesinnungsterror, sondern um die sensible Förderung der Fähigkeit, sich mit dem eigenen Lebensweg auch unter dem Blickwinkel von Lebenssinn und Gesamtorientierung zu beschäftigen. Muslimischen Kindern schulischen Religionsunterricht vorzuenthalten, ist daher bis heute eine der problematischen Mängel unseres Bildungssystems!

Der schulische Religionsunterricht spielt deshalb eine entscheidende Rolle, weil er über die Förderung religiöser Kompetenz auch die **Orientierungskompetenz** der Schülerinnen und Schüler anregt. Dabei geht es um pädagogisch und didaktisch professionelle Angebote für eine stabile und langfristige Wertorientierung, die einen eigenen Standpunkt einnimmt, aber auch anderen zugesteht, aus ihrer eigenen Religion oder Weltanschauung heraus zu leben.

Ich setze an dieser Stelle die wesentliche Unterscheidung zwischen **kurzwelliger und langwelliger Erkenntnis** voraus, die ich zum ersten Mal 2006 in der Evangelischen Akademie Bad Boll ausgeführt habe:

Wir leben in einer Gesellschaft, in der Innovation einen hohen Stellenwert hat. Nur vergessen wir gelegentlich die Kehrseite, denn der Preis der Innovation ist die Obsoleszenz, also die Veralterung von Gegenständen, aber auch von Wissen. In einigen Disziplinen wie etwa der Halbleitertechnik oder der Genforschung liegt die Halbwertszeit von Wissen bei drei oder vier Jahren, d.h. 50% des Wissens von vor drei Jahren sind heute schon veraltet.

Diese Erkenntnis ist nicht trivial. Neu entstehendes Wissen muss nämlich zwangsläufig in übergreifende Zusammenhänge und Modelle eingeordnet werden.

Neben der Tiefe und der Aktualität des Wissens zählt eben auch seine Orientierungsfunktion im Fluss des Lebens.

Wissenschaftliche Disziplinen mit einer hohen Rate von Wissensproduktion im Sinn „kurzwelliger Erkenntnis“ benötigen daher den Rückgriff auf Fachrichtungen, die den Zweck der Modellbildung zweiter Ordnung verfolgen und die übergreifende Sinnsysteme anbieten. Wer sich mit solchen Disziplinen beschäftigt, weiß, dass diese nicht die gleiche Halbwertszeit von Wissen und Erkennen wie etwa die Molekularbiologie haben. Wissen veraltet hier langsamer. Ich spreche daher von der **Produktion langwelliger Erkenntnis**. Genau darum geht es in Fächern wie Philosophie, Theologie, Geschichte, Literatur und – generell- den Geisteswissenschaften.

Solche Wissenschaften bieten komplexe Sinndeutungsmodelle an, für die es keine direkte empirische Falsifizierung gibt, ohne die wir aber empirisches Wissen gar nicht in einen größeren Zusammenhang einordnen können. Solche komplexen Modelle sind daher nicht überflüssig. Sie artikulieren vielmehr eine **Modell-**

bildung zweiter Ordnung, die für unsere Weltorientierung nötig ist.

Schule darf sich daher nicht auf die Darbietung und Vermittlung von Fakten mit kurzer Halbwertszeit beschränken, so nötig diese auch ist. Schule muss aus der nötigen anthropologischen Orientierungsaufgabe heraus auch Angebote zur übergreifenden Wert- und Sinnorientierung organisieren, die an eher langweiliger Erkenntnis ausgerichtet sind und die junge Menschen zu einer eigenen Weltdeutungskompetenz führt.

Damit sind wir wieder beim Religionsunterricht, aber auch dem Ziel „religiöse Kompetenz“ gelangt. Und auch hier möchte ich zunächst den Begriff der religiösen Kompetenz tiefer beleuchten.

4. Was ist und wozu dient religiöse Kompetenz?

Der Begriff „Kompetenz“ kommt vom lateinischen „competentia“ und bezeichnet ursprünglich das „Zusammentreffen“, etwa für die Konstellation von Gestirnen. In der Rechtssprache bezeichnet der Ausdruck den jemand zustehenden Lebensunterhalt und wurde so noch in der Militärsprache des 19. Jahrhunderts verwendet. Recht bald entwickelte sich der Begriff in die Richtung der „Zuständigkeit“, so etwa für das zuständige oder kompetente Gericht (Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd.4, 918-933).

In der Biologie und Psychologie gewann der Begriff den heute häufigen Sinn einer Fähigkeit, die nicht bloß angeboren ist oder aus Reifungsprozessen stammt, sondern die das Individuum aufgrund von Interaktionen mit seiner Umwelt erwirbt. Nicht zuletzt durch Noam Chomsky und Jürgen Habermas sind beispielsweise die Begriffe der kommunikativen

Kompetenz weithin bekannt geworden (J.Habermas 1981). Neuerdings wird der Begriff fast generalisiert, und man spricht von fachlicher und sozialer Kompetenz, von emotionaler und auch von moralischer Kompetenz (vgl. D. Goleman 1996, D. Lennick/F. Kiel 2006).

Der vom Sekretariat der deutschen Bischofskonferenz in Verbindung mit dem DKV herausgegebene „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen“ spricht von „Handlungskompetenz“ als übergreifendem Ziel beruflicher Bildung (S.16) und unterscheidet im einzelnen Ziele aus den Dimensionen der **Fachkompetenz, der Personal- und der Sozialkompetenz** (S.16-17). Wie sich diese Kompetenzdimensionen überschneiden, ergänzen, befruchten oder abgrenzen lassen, bleibt nachhaltig offen. Ich verstehe diese Offenheit nicht nur als Verlegenheit vor begrifflichen Definitionen, sondern auch als Einladung an Religionslehrerinnen und Religionslehrer, den Grundlagenplan flexibel und situativ anzuwenden!

Der „Lehrplan für Katholische Religionslehre an Beruflichen Schulen“ in Baden-Württemberg vom 14. November 2002 spricht ebenfalls von Handlungskompetenz (1.2.5) sowie von personaler und sozialer Kompetenz (2.1.3).

Wie es typisch ist, wenn Begriffe einen breiten Konsens erzeugen, neigt der Lehrplan jedoch zu einer etwas inflationären und assoziativen Verwendung des Kompetenzbegriffs. In Abschnitt 3.1 nennt er weitgehend nebeneinander religiöse Kompetenz, Weltdeutungskompetenz, ethische Kompetenz, personale, kommunikative, soziale und ästhetische Kompetenz. Der innere Zusammenhang solcher Kompetenzen geht durch das Nebeneinander verloren; es wird dem einzelnen Anwender zugemutet und zugetraut, kreativ und eigenständig damit umzugehen.

Für den Anwender des Lehrplans wäre es hilfreicher, zunächst einmal zu verstehen, dass **Weltdeutungskompetenz** als biologisch-anthropologische Konstante die Grundlage für die Ausprägung von religiöser oder nicht religiöser Weltdeutung und damit auch die Grundlage für religiöse Kompetenz insgesamt ist. Zur Weltdeutungskompetenz gehört es immerhin auch, dass wir dazu fähig sind, auf religiöse Deutungen zu verzichten!

„Kompetenz“ bezieht sich im heutigen Sprachgebrauch überwiegend auf ein

Können. Dabei gibt es ein professionelles Können aufgrund von Lernprozessen, aber auch ein Können im Sinn von Status und Entscheidungsmacht. Kompetenzen wie „den Führerschein machen, an Wahlen teilnehmen oder ein öffentliches Amt übernehmen“ hängen in diesem Sinn nicht nur an individuellen Fähigkeiten, sondern auch am Status des „Erwachsenseins“. Welt deuten können aufgrund meines Status als Mensch ist daher etwas Anderes als erworbenes kognitives Wissen über Religion und Religiosität.

Der Lehrplan fasst den Begriff der „religiösen Kompetenz“ allerdings eher kognitiv auf: Schüler „kennen wichtige Inhalte des christlichen Glaubens und Grundvollzüge kirchlichen Lebens“ (3.1) und „entwickeln eine Urteilsfähigkeit in religiösen Fragen“ (ebd.).

Der umfassende Charakter religiöser Kompetenz im Sinn umfassender Orientierungs- und Handlungskompetenz wird hier etwas verwischt, weil der Begriff stärker als nötig **kognitiv** interpretiert, damit aber auch enggeführt wird. Aus meiner Sicht ist die im Lehrplan genannte „Personale Kompetenz“ schlicht Teil der religiösen Kompetenz, zumindest in der Art und Weise ihrer Verwendung im Lehrplan: Hier geht es nämlich darum, „Konsequenzen für das eigene Leben und das Leben mit anderen“ zu entwickeln: Gerade das aber ist Ziel einer entfalteten religiösen Kompetenz!

Schwierig für den Anwender ist insbesondere, dass die weiteren Dimensionen im Lehrplan eher aneinander gereiht werden, ohne dass sich ein systematischer Zusammenhang erschließt. So wird die Dimension der Handlungskompetenz gar nicht eigens genannt, kommt aber in der ethischen Kompetenz und in der sozialen Kompetenz teilweise zum Ausdruck.

Diese kurze Problemanzeige zeigt zumindest eines: Wer über Kompetenzen als pädagogische Ziele spricht, der kommt nicht umhin, einige anthropologische Grundannahmen zu treffen und zumindest implizit- auf einer **Theorie der**

Persönlichkeit aufzubauen. Daher ist es sinnvoll, auf die anthropologische Fundierung religiöser Kompetenz einzugehen.

5. Die anthropologische Fundierung religiöser Kompetenz

In meinem Werk „Ziele religiöser Erziehung“ aus dem fernen Jahr 1988 habe ich den Begriff der Kompetenz anthropologisch fundiert und systematisch entfaltet. Damit war eine Grundlage für seine Übertragung auf den religiösen Bereich geschaffen.

Religiöse Kompetenz bezieht sich dann speziell auf diejenige menschliche Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, die einen Menschen in die Lage versetzt, einen religiösen oder nicht-religiösen Lebensentwurf oder eine religiöse oder nicht-religiöse Form der Selbst- und Weltdeutung zu wählen. Vorausgesetzt wird dabei der pädagogische Optimismus, aber auch der anthropologische Realismus, dass diese Fähigkeit einer erzieherischen Einflussnahme zugänglich ist.

Als anthropologische Grundlage für religiöses Verhalten wird hier die grundsätzliche Fähigkeit des Menschen vorausgesetzt, seine Welt religiös zu deuten. Diese Fähigkeit nenne ich, unabhängig von einer konkreten Religion, fundamentale Religiosität.

Religiöses Bewusstsein (RB) entsteht dann, wenn zur allen Menschen gemeinsamen fundamentalen Religiosität (FR) entsprechende pädagogische Impulse in Form religiöser Sozialisation, Erziehung und Bildung (RS) mit einer persönlichen Identifikation (RI) verbunden werden, bei der jemand sagt: Ja, ich bekenne mich als Christ- oder als Muslim, als Jude bzw. als Mitglied einer anderen Religion. Formelhaft könnte man formulieren:

$$\mathbf{FR+RS+RI=RB.}$$

Diese „Religiositätsformel“ zeigt das Ineinander von genetischen Komponenten in der Ausstattung unseres Gehirns mit pädagogischen Impulsen und bewusster Selbsttätigkeit. Jeder Versuch, diese Ba-

lance zu zerstören, wird dem Menschen nicht gerecht und führt zu einseitigen Aussagen: Denn weder ist religiöses Bewusstsein angeboren noch kann es einfach durch erzieherische Maßnahmen bewirkt werden.

Unter dem erläuterten anthropologischen Blickwinkel hatte ich religiöse Kompetenz in einen engen Zusammenhang mit dem Bildungsauftrag zur Entfaltung von Religiosität gestellt und daher wie folgt definiert:

„RELIGIÖSE KOMPETENZ ist die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und in ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“ (U. Hemel 1988, 674).

Begreift man nun Religiosität als Fähigkeit zur religiösen Selbst- und Weltdeutung „in verschiedenen Dimensionen“, wird sofort der Bezug zur **Gesamtpersönlichkeit** in ihren verschiedenen Facetten sichtbar. Hierin liegt eine spezifische Unterscheidung meines Religiositätsmodells von anderen Vorschlägen, zugleich aber auch ein wesentlicher Anknüpfungspunkt zur allgemeinen Pädagogik: Kann ich nämlich zeigen, dass religiöse Erziehung im Religionsunterricht zur Bildung der Gesamtpersönlichkeit beiträgt, dann wird es auch möglich, Kompetenzziele des Religionsunterrichts mit den Zielen anderer Fächer organisch zu verbinden!

Natürlich geht es im Rahmen einer konkreten Religion nicht zuletzt um deren Werte und Inhalte. Diese aber lassen sich sehr gut auf die bekannten pädagogischen Dimensionen von Lernzielen zurückführen und **kommunikativ, affektiv, kognitiv und pragmatisch** entfalten.

Der Generalbegriff „religiöse Kompetenz“ soll daher im nächsten Schritt auf die verschiedenen Dimensionen von Religiosität hin ausgelegt werden. Anschließend geht es um die konkrete Ableitung von religionsunterrichtlichen Bildungszielen.

6. Die Entfaltung religiöser Kompetenz in verschiedenen Dimensionen von Religiosität

Wenn man von Dimensionen der Religiosität spricht, kommt immer wieder das Modell von Charles Y. Glock zur Sprache (Glock 1969, 152), bei dem er eine ideologische, eine rituelle und eine intellektuelle Dimension neben einer Dimension der religiösen Erfahrung und der Wirkung benennt. Dieses Modell wurde von Ursula Boos-Nünning einem Praxistest unterzogen, bei dem die Trennschärfe der sogenannten Dimensionen in Frage zu stellen war (U. Boos-Nünning 1972). Aufgrund der Unschärfe des Glockschen Modells habe ich ein eigenes Modell der Dimensionen von Religiosität entwickelt, das sich auch in der pädagogischen Tagesarbeit verwenden lässt (U. Hemel 1988, 564-583).

Der Begriff Dimension- vom Lateinischen „dimensum“, „nach allen Seiten abgemessen“- ist an sich ein mathematischer und physikalischer Begriff. Dabei gilt, dass ein Dimensionensystem aus allen Basisgrößen eines Systems von Größen- und Einheiten besteht. Wenn im Folgenden von Dimensionen von Religiosität die Rede ist, geht es – in analoger Weise – um verschiedene Perspektiven ein und derselben Fähigkeit, sich und die Welt religiös zu deuten.

Weltdeutung- und auch religiöse Weltdeutung- ist dabei weit mehr als ein kognitiver Vorgang. Schließlich geht es um die gesamte Persönlichkeit mit ihrem **Fühlen, Denken, Sprechen und Handeln**. Wenn dies aber so ist, dann trägt religiöses Lernen auch zur Persönlichkeitsentwicklung in genau diesen Bereichen- Fühlen, Denken, Sprechen und Handeln bei.

Diesen Zusammenhang möchte ich auf der Grundlage der einzelnen Dimensionen von Religiosität näher beleuchten. Denn nur dann wird klar, dass sich religiöse Kompetenz auf der Grundlage der Entwicklung religiöser Kompetenzen im Plural entfaltet und- im Sinn der neueren Entwicklungspsychologie- Elemente eines äußeren Inputs wie auch einer selbstge-

steuerten, persönlichen Verarbeitung zeigt.

Wenn es um das Erlernen von Fühlen, Denken, Sprechen und Handeln geht, spricht man auch von der affektiven, kognitiven, kommunikativen und pragmatischen Seite eines Lehr- und Lernprozesses. Ich unterscheide hier vier Basisdimensionen von Religiosität, die bei jedem einzelnen Menschen unterschiedlich ausgeprägt sein werden:

- a) Die affektive Seite von Religiosität, aber auch von religiösem Lernen bringt die **Dimension der religiösen Sensibilität** zur Entfaltung. Hier geht es um eine Kultur des Fühlens. Es geht um die Fähigkeit, religiöse Wirklichkeit wahrzunehmen, aber auch um die Offenheit, religiöse Eindrücke aufzunehmen und religiöses Interesse auszubilden. In der Sprache des Grundlagenplans verweist die Dimension der religiösen Sensibilität insbesondere auf Ziele im Bereich der Personalkompetenz.
- b) Die kognitive Seite von Religiosität nenne ich die **Dimension der religiösen Inhaltlichkeit**. Hier geht es um eine Schulung der allgemeinen Denkfähigkeit, angewandt auf religiöse und auch theologische Inhalte. Lerngegenstand ist „religiöse Bildung“ im Sinn der Entwicklung differenzierter Vorstellungen zu religiöser Wirklichkeit, also etwa rund um Gottesbilder und um inhaltliche Vorstellungen der verschiedenen Religionen. Dabei ist es im Sinn des Vorrangs der Muttersprache vor Fremdsprachen durchaus legitim, der eigenen Religion einen bevorzugten Platz einzuräumen.

Da es hier um die professionelle Fachlichkeit des Religionsunterrichts geht, steht hier im Verhältnis zum Grundlagenplan die Dimension der Fachkompetenz im Vordergrund.

- c) Die kommunikative Seite von Religiosität kommt in der **Dimension der religiösen Kommunikation** zur Sprache. Das „Sprechen lernen“ über und zu religiösen Themen bezieht sich auf eine Vielzahl von religiösen und nicht-religiösen Kontexten, vom Gottesdienst bis zur Gesprächsrunde in der kirchlichen Jugendarbeit, vom religiösen Gespräch in der Familie bis hin zur kontrovers besetzten Talk Show im Fernsehen. Generell lässt sich religiöse Sprach- und Kommunikationsfähigkeit u.a. im Blick auf das „Sprechen nach innen“ in einer geprägten Glaubensgemeinschaft und das „Sprechen nach außen“, etwa im Kontext einer pluralistischen Gesellschaft, unterscheiden.

In der Terminologie des Grundlagenplans würde man hier überwiegend von der Förderung der Sozialkompetenz sprechen, auch wenn ich den Begriff der religiösen Kommunikation wesentlich klarer finde.

- d) Die pragmatische Seite von Religiosität drückt sich in der **Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens** aus. Hier geht es um das Lernen religiöser Handlungsfähigkeit, anders gesagt: um das Verhaltens- und Coderepertoire in einem religiös geprägten Handlungskontext. Dazu gehört das sozial angemessene Verhalten bei einer Taufe oder Hochzeit ebenso wie das Engagement in Gruppen, Vereinen oder Gemeinden, das Spielen eines Instrumentes in der Kirchenmusik ebenso wie die Betreuung einer Firmgruppe oder die Mitgliedschaft im Kolpingverein.

Die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens bezieht sich klar auf die Dimension der Handlungskompetenz im Grundlagenplan. Nur reicht diese Dimension als Ziel von RU nicht aus, da sie allzu leicht lediglich als erlerntes

Sozialverhalten gesehen werden könnte.

- e) Da eine Persönlichkeit ein umfassendes Ganzes bildet, ist es unerlässlich, eine fünfte Dimension einzuführen, die alle übrigen Dimensionen unter dem Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für die eigene Person bündelt und die aussagt, wie wichtig jemand Religion und Religiosität tatsächlich ist.

Ich habe diese übergreifende Dimension „**religiöses Ethos**“ oder „religiös motivierte Lebensgestaltung“ genannt. Sie berührt sich eng mit der Frage nach der Intensität subjektiven Glaubens, ist aber nicht mit ihr identisch. Religiöses Ethos bezeichnet die **subjektive Relevanz** von Religion und Religiosität im individuellen Lebensentwurf. Sie lässt Raum für die große Vielgestaltigkeit und Unterschiedlichkeit persönlicher Lebensorientierung und eröffnet damit auch pädagogisch-didaktische Freiräume.

Auch die Dimension des religiösen Ethos fällt im umfassenden Sinn unter die Dimension der „Handlungskompetenz“ im Grundlagensplan. Dabei ist freilich zu beachten, dass es hier häufig um „innere“ Handlungen der Bedeutungszuschreibung geht, die allenfalls durch Selbstbeschreibungen zugänglich sind.

Die Frage nach der pädagogischen und religionspädagogischen Bedeutung der verschiedenen Dimensionen von Religiosität führt uns nun näher an die schulische und erzieherische Praxis heran.

7. Religiöse Kompetenz, Dimensionen von Religiosität und Ziele des Religionsunterrichts

Wir könnten uns an dieser Stelle fragen, warum wir uns überhaupt so differenziert mit Dimensionen von Religiosität und deren Rückbindung an die übergreifende

Entfaltung der Persönlichkeit beschäftigen.

Der Grund ist ein strikt pädagogischer: Schließlich geht es im Kontext schulischen Lernens nicht nur um die allgemeine schultheoretische Begründung von Religionsunterricht, sondern im Alltag vor der Schulklasse auch um die didaktische Umsetzung, d.h. um die Elementarisierung von Globalzielen wie demjenigen der religiösen Kompetenz.

Zu einer solchen Elementarisierung gehört es u.a., dass Inhalte und Ziele klar benannt, in ihrem pädagogischen Beitrag gewürdigt, in Teilziele zerlegt sowie in ihrer Ausprägung nach Möglichkeit gemessen werden können. Für den Religionsunterricht ist darüber hinaus der theologische Ertrag des Konzepts zu würdigen.

Auch hier möchte ich schrittweise vorgehen.

Die einzelnen Dimensionen von Religiosität lassen sich auf zu erwerbende religiöse Teilkompetenzen auslegen. Hintergrund dieser Aussage ist eine große Bandbreite der individuellen Ausprägung einzelner Dimensionen. Stellen wir uns zu jeder Dimension eine Ordinalskala von 0-10 vor. Die Zahl „0“ oder „1“ bedeutet: gar nicht oder sehr gering ausgeprägt. Die Zahl „9“ oder „10“ bedeutet: sehr stark ausgeprägt.

Wir können uns nun sehr leicht vorstellen, dass bei jedem von uns die einzelnen Dimensionen unterschiedlich ausgeprägt sind. Bei einem Theologieprofessor liegt es nahe, dass die Dimension der religiösen Inhaltlichkeit besonders stark ausgeprägt ist. Ein Religionslehrer sollte in der Dimension der religiösen Kommunikation seine Stärke haben. Fehlt es ihm allerdings an der nötigen inhaltlichen Vertiefung, wird er zum Prototypen des religiösen Schwätzers, was nicht erstrebenswert wäre. Jemand, der in der Gemeindegemeinschaft sehr aktiv ist, hat vermutlich einen hohen Wert auf der Skala des religiösen Ausdrucksverhaltens. Vielleicht fehlt es ihm aber an der spirituellen Vertiefung, so dass die Dimension der religiösen Sensibilität entfaltet werden sollte,

etwa in Tage der religiösen Orientierung oder Exerzitien.

Natürlich gehen die einzelnen Dimensionen ineinander über, wenngleich auch eine von ihnen meist im Vordergrund steht. So könnten wir das Singen von „Großer Gott, wir loben Dich“ in einem Gottesdienst als religiöses Ausdrucksverhalten deuten. Gleichzeitig hat das Lied aber einen Text, der kognitive Gehalte transportiert, so dass die Dimension der Inhaltlichkeit berührt wird. Selbstverständlich ist das gemeinsame Singen in der Gemeinde auch eine Form der religiösen Kommunikation, die ihrerseits auch affektiv berührt, also auf die religiöse Sensibilität ausgreift.

Das Beispiel des Kirchenlieds zeigt allerdings auch eine andere, klassische Schwierigkeit auf, nämlich die Unterscheidung von **religiösen und nicht-religiösen Handlungen**. Nehmen wir an, jemand begleitet seinen Ehepartner ohne eigene religiöse Überzeugung in den Gottesdienst und singt auch das Kirchenlied mit, einfach weil er gerne singt. Dann wird die gleiche, beobachtbare Handlung zu einer nicht-religiösen Handlung in einem religiösen Kontext.

Erst die **religiöse Intention** macht eine Handlung zu einer religiösen Handlung. Und dies gilt auch dann, wenn deren religiöser Kontext nicht erkennbar ist. Wenn eine christlich motivierte Krankenschwester einem Patienten einen Wundverband wechselt, kann dies im Kontext ihres eigenen Lebensentwurfs durchaus eine religiöse Handlung sein, deren religiöse Außenseite nicht unmittelbar erkennbar ist.

Was für religiöse Handlungen gilt, trifft auch auf nichtreligiöse Handlungen zu. Interessant ist hier vor allem der Spezialfall, dass nicht-religiöse Handlungen in einem religiösen Kontext stehen, etwa weil es in einem religiösen Milieu sozial tragfähige Motive gibt, bei dem die Teilnahme an religiösen Handlungen auch ohne religiöse Motivation zum „Normalfall“ gehört.

Eine solche Situation ist übrigens auch in unserer Gesellschaft gut denkbar, etwa

wenn ein Mensch, der sich selbst nicht als religiös sieht, an der christlichen Beerdigung eines nahen Menschen oder an der christlichen Hochzeit eines befreundeten Paares teilnimmt.

Auf unsere Zeit übertragen heißt dies, dass religiöse Kompetenzen auch in der säkularen und pluralistischen Gesellschaft ihren Stellenwert haben und dass es uns möglich ist, Kompetenzziele für den Religionsunterricht zu formulieren, die sowohl bildungstheoretisch und schulpädagogisch wie theologisch sinnvoll sind.

8. Einzelne religiöse Kompetenzziele im Religionsunterricht

Gehen wir noch einmal einen Schritt zurück. Das Globalziel religiöser Kompetenz im Religionsunterricht bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zu einer eigenen Urteils- und Entscheidungsfähigkeit in Fragen ihres Lebensentwurfs und ihrer religiösen oder nichtreligiösen Weltdeutung gewinnen. Religiöse Kompetenz zeigt sich anhand von Kriterien und **Indikatoren**, die sich aus der Balance in der Förderung der einzelnen Dimensionen von Religiosität gewinnen lassen. Gehen wir das für die verschiedenen Dimensionen einmal durch:

- a) Zur **Dimension der religiösen Sensibilität** gehört die altersgemäße Förderung der Fähigkeit zur Wahrnehmung religiöser Wirklichkeit. Ziel ist die Eröffnung oder Vertiefung eines qualifizierten Zugangs zur religiösen Dimension der Welt, angefangen beim Staunen über den Sternenhimmel bis hin zum Gefühl der Geborgenheit in Gottes Hand. Das **Ziel der religiösen Wahrnehmungsfähigkeit** wurde besonders in der Symboldidaktik stark in den Vordergrund gerückt. Dabei geht es auch um ein Abrücken von zu stark kognitiven Zielen des Religionsunterrichts.

Dabei darf freilich nicht vergessen werden, dass nicht nur im Gymnasium, sondern auch schon in

der Grundschule das Erzählen und Erleben, das Feiern und das Fühlen durch Schritte **kognitiver Deutung** ergänzt werden müssen. Umgekehrt tut es dem Religionsunterricht an Gymnasien und Berufsschulen gut, wenn Elemente der Erlebnispädagogik und der Symboldidaktik, des Projektlernens und des Schullebens integriert werden- schon deshalb, weil eine emotionale Ansprache die Ganzheitlichkeit der Person stärker als jede andere Lernform zum Ausdruck bringt.

Indikatoren religiöser Wahrnehmungsfähigkeit sind die Aufgeschlossenheit, Motivation und Offenheit der schulischen Lerngruppe für religiöses Lernen. Gerade in der Berufsschule gehört die Herstellung einer guten **Beziehungs- und Arbeitsebene** unbedingt an den Anfang jedes Schuljahres. Denn nur auf dieser Basis ist der Weg für umfassendes religiöses Lernen offen.

- b) Die **Dimension der religiösen Inhaltlichkeit** verweist auf den traditionellen Ansatz schulischen religiösen Lernens. Im Hintergrund steht dabei u.a. die Reformation, die seit 1517 einen großen Impuls zur Verbreitung religiösen Wissens auslöste. Das hatte u.a. zur Folge, dass der Schulkatechismus über Jahrhunderte hinweg bestimmend für schulisches religiöses Lernen wurde. Vorausgesetzt wurde allerdings ein religiös eher homogenes Milieu, das nicht mehr der Wirklichkeit heutigen Religionsunterricht entspricht.

Dies hat zu Pendelschlägen geführt, die der Einseitigkeit kognitiver Orientierung im RU andere Einseitigkeiten entgegen setzte. Gerade die Fremdheit christlicher Religion ist aber auch eine neue Chance, und auf Dauer kommt religiöses Lernen nicht ohne eine kognitive Dimension und ohne ein gewisses Maß an religiösem

Grundwissen aus. In schulische Ziele übersetzt geht es bei der Dimension religiöser Inhaltlichkeit um **das Ziel religiöser Bildung**.

Indikatoren religiöser Bildung sind altersgerechte religiöse Vorstellungen, ein zunehmend differenziertes Gottesbild, die messbare Kenntnis wesentlicher Inhalte des christlichen Glaubens inklusive der Bibel und all das, was in den letzten Jahren in den entsprechenden Lehrplänen sorgfältig bedacht wurde. Entscheidend wird dabei die Beschränkung auf das Wesentliche sein – gerade und erst recht in der Berufsschule.

- c) Die **Dimension der religiösen Kommunikation** zielt auf eine ausgeprägte **religiöse Standpunkt- und Dialogfähigkeit**. Die Fähigkeit zur differenzierten Verwendung religiöser Sprache setzt den bewussten Aufbau eines religiösen Grundwortschatzes voraus, auch dann wenn einzelne Wörter wie „Gnade“, „Dreifaltigkeit“ oder „Reue“ eher fremd sein mögen. Weiterhin geht es um den kompetenten Umgang mit Kontexten religiöser Kommunikation, denn in der Familie geht es anders zu als in der Gemeinde, und in der allgemeinen Öffentlichkeit sind andere Sprachspiele gefordert als im Binnenraum der Gläubigen oder auf dem Feld der interreligiösen und ökumenischen Kommunikation..

Messbare Indikatoren religiöser Kommunikation sind die Fähigkeit zum religiösen Dialog, zur religiösen Argumentation, zur Verwendung von religiösem Wortschatz wie zur Achtung des anderen und zur Verwendung angemessener religiöser Sprache. Gerade an dieser Stelle leistet auch heute noch die Korrelationsdidaktik gute Dienste, denn immer wieder wird es um die Rückübersetzung von Alltagssprache in religiöse Sprache und umgekehrt gehen.

- d) Die **Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens** lässt sich mit dem Ziel der **Förderung religiöser Handlungsfähigkeit** und der Befähigung zur Übernahme religiöser Rollen verbinden.

Ein solches Ziel scheint zunächst einmal im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts problematisch zu sein. Andererseits setzt der Erwerb religiöser Kompetenz einen ganzheitlichen Ansatz voraus, der die Handlungsdimension der menschlichen Persönlichkeit nicht einfach ausblendet. Dies gilt umso mehr in der Berufsschule mit ihren vielen jungen Menschen, die ihre Persönlichkeit lieber durch ein gelungenes Werkstück als durch einen Besinnungsaufsatz ausdrücken.

Immerhin gilt auch in der heutigen Gesellschaft, dass praktisch alle Menschen im Laufe ihres Lebens einmal an einem Gottesdienst teilnehmen- und sei es nur als „Zaungast“ bei den Wechselfällen des Lebens. So wie wir lernen, wie man sich etwa auf einem Flughafen oder in einem Zug verhält, so ist es auch sinnvoll, grundlegende religiöse Verhaltensregeln des Christentums kennen zu lernen. Da geht es darum, ein Kreuzzeichen zu schlagen (oder darum zu wissen, wie das geht), vielleicht auch um Regeln einfachster Art, etwa dass im Gottesdienst weder Kaugummi gekaut noch mit dem Handy telefoniert werden sollte. Schließlich fällt es auch keinem schwer, beim Moscheebesuch im Urlaub in Tunesien die Schuhe auszuziehen...

Zur religiösen Handlungskompetenz kann auch die Teilnahme oder Teilhabe an Festen und Feiern gehören, sowohl bezogen auf das Kirchenjahr (Weihnachten, Ostern) als auch im Kontext gemeinschaftsbildender Maßnahmen mit einer Schulklasse. Auch in der Berufsschule freuen sich

die Schülerinnen und Schüler, wenn man ihnen zum Geburtstag gratuliert und dabei vielleicht auf die Besonderheit im christlichen Verständnis von Geburtstag und Namenstag eingeht.

Über solche Details hinaus vermittelt religiöse Handlungskompetenz, so gesehen, ein **Minimum an Respekt vor religiöser Kultur**, gleich ob jemand sich letztlich mit ihr identifiziert oder nicht.

Messbare Indikatoren religiöse Handlungskompetenz sind im schulischen RU beispielsweise die aktive Partizipation an den verschiedenen religiösen und religionsunterrichtlichen Aktivitäten. Im Gegensatz zu den anderen Dimensionen sollte die Messbarkeit der religiösen Handlungskompetenz allerdings nicht undifferenziert zu Maßnahmen schulischer Leistungsmessung führen, weil hier sonst der Verdacht der „Haltungs- und Gesinnungsnote“ aufkommen könnte.

- e) Die **Dimension des religiösen Ethos** bezieht sich letztlich auf die übergreifende Wertstellungnahme und religiöse oder nichtreligiöse Lebensorientierung des einzelnen. Als solche ist sie Ausfluss höchster persönlicher Freiheit und nicht in Form einer Leistungsmessung zu bewerten. Darüber hinaus können sich Inhalt und Intensität religiöser Haltungen im Lebenslauf ändern, so dass die Zustimmung zu oder die Ablehnung von speziell christlichen Formen von Religion und Religiosität immer nur als „vorläufig“ gelten dürfen.

Dass jeder Religionslehrer und jede Religionslehrerin den Wunsch haben wird, die ihm anvertrauten jungen Menschen für den christlichen Glauben zu begeistern, setze ich hier voraus. Und es ist menschlich und theologisch mehr als legitim, diesen

Wunsch auch dann zu hegen, wenn er außerhalb der Maßstäbe pädagogischer Wirksamkeit und Leistungsmessung liegt.

Die Befähigung zur religiösen Kompetenz ist hier im umfassenden Sinn mit dem **Ziel eines verantwortlichen Lebensentwurfs** verbunden. Welche genaue Richtung ein solcher Lebensentwurf hat und welche Bedeutung das Christentum in ihm besitzt, das ist Sache des einzelnen. Klar ist aber auch: Je besser es gelingen wird, die einzelnen religiösen Kompetenzen zu entfalten, umso höher wird die Wahrscheinlichkeit sein, dass jemand auch für sich persönlich die religiösen Werte des Christentums übernimmt.

9. Das Ziel religiöser Kompetenz aus theologischer Sicht

Bevor die schulische Praxis stärker zur Sprache kommt, möchte ich das Ziel religiöser Kompetenz theologisch beleuchten. Dass dieses Ziel schulpädagogisch und bildungstheoretisch durch die Vermittlung einer breiten Palette von Fähigkeiten im Bereich der Orientierungskompetenz, aber auch der Sozialkompetenz, der Problemlösungs- und der Kommunikationskompetenz gut vertretbar ist, dürfte aus dem bisher Gesagten klar geworden sein.

Wie aber ist es theologisch zu begründen?

Die Beantwortung dieser Frage zielt in zwei Richtungen. Zum einen lässt sich aus dem diakonischen- und durchaus auch aus dem kerygmatischen- Handeln der Kirche die Aufgabe einer qualifizierten Präsenz in der öffentlichen Schule ableiten. Schließlich leistet etwa der Religionsunterricht einen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und integralen Lebenskompetenz junger Menschen.

Dieser Dienst muss mit der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler übereinstimmen. Während heute nur bei einigen von ihnen religiöse Erziehung in der Familie stattfindet, sind doch alle von

ihnen der Zumutung des modernen Orientierungsstressses ausgesetzt. Ein qualifiziertes Angebot religiösen Lernens tut- theologisch gesehen- gut daran, die Gesamtheit der Adressaten in den Blick zu nehmen.

Eine eher katechetische Ausrichtung des Religionsunterrichts würde diejenigen ausschließen, die dem Christentum- aus welchen Gründen auch immer- distanzieren oder auch nur offen, aber „neutral“ gegenüber stehen- ganz abgesehen davon, dass „Glaube“ als gnadenhaftes Geschenk nicht pädagogisch hergestellt werden kann.

Andererseits gibt es gute anthropologische Gründe für einen Ansatz bei der Förderung und Entfaltung religiöser Kompetenz. Hätten Menschen nicht die biologische Fähigkeit, sich übergreifend im Leben zu orientieren, wäre jede weltanschauliche und religiöse Erziehung sinnlos. Umgekehrt setzt die „**Navigati- on des eigenen Lebensschiffs**“ doch eine Reihe von Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus, die schulisch vermittelt werden können. Dadurch werden wesentliche Bedingungen dafür geschaffen, dass wenigstens einige junge Menschen zu gegebener Zeit den christlichen Glauben als für sich selbst bindend annehmen können...

Diese theologische Argumentation macht den schulischen Religionsunterricht auch dann sinnvoll, wenn er sich nicht nur an getaufte, sondern auch an ungetaufte, aber interessierte Schülerinnen und Schüler richtet. Diesen Punkt sollten wir Religionspädagogen in der Zukunft noch offensiver nach außen tragen!

In diesem Sinn kann ich es nur bedauern, wenn auch im „Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen“ die konfessionelle Trias von Lehre, Lehrer und Schülern wiederholt wird (Grundlagenplan, S.10): Unbestritten sind die Konfessionalität von Lehrer und Lehre wesentliche Voraussetzungen für konfessionellen Religionsunterricht. Auch aus theologischen Gründen sollte sich katholischer Religionsunterricht aber auch denjenigen jun-

gen Menschen nicht verschließen, die als ungetaufte an ihm teilnehmen wollen!

Dies erwähnt der gleiche Grundlagenplan übrigens wörtlich (S.11), aber gerade damit geht auch er über das bisherige Verständnis der Trias hinaus! Es ist der Kirche insoweit zu wünschen, dass sie noch stärker als bisher den großen Wert des Religionsunterrichts auch im Kontext einer nicht mehr durchgängig christlichen Gesellschaft erkennt und aktiv fördert!

10. Religiöse Kompetenz im Religionsunterricht der Berufsschule

Nach diesem weiten Bogen möchte ich auf den Religionsunterricht in der Berufsschule zurückkommen. Dabei soll es hier nicht so sehr um einen konkreten Unterrichtsentwurf gehen, sondern eher um die didaktische Rahmenhandlung, die sich aus dem Globalziel der Förderung religiöser Kompetenz im Religionsunterricht beruflicher Schulen ergeben kann.

Dabei gilt: Die Bedeutung eines Textes ergibt sich grundsätzlich aus seinem Kontext, denn dieser bestimmt den Empfängerhorizont. Nehmen wir den Satz „Ein Mann gibt einer Frau eine Rose“.

Er kann im Kontext positiver gestalteter Gefühlswelten einen Heiratsantrag begleiten. Er kann aber auch vielleicht 20 Jahre später- Ausdruck eines schlechten Gewissens sein und damit eine ganz andere Bedeutung annehmen: Denn der Kontext bestimmt die Bedeutung des Textes.

Für den Berufsschulreligionsunterricht mit jungen Erwachsenen gilt es daher, zunächst einmal den **Kontext einer positiven Lern- und Arbeitsbeziehung** zu schaffen. Dies kann etwa dadurch geschehen, dass sich der Religionslehrer am Anfang des Schuljahres im Sinn einer **biographischen Bestandsaufnahme** ein oder zwei volle Stunden Zeit für eine persönliche Vorstellung der einzelnen nimmt. Dabei geht es um den Herkunftsort, den Ausbildungsbetrieb, die wichtigsten, in der eigenen Familie vermittelten Werte, aber auch um die bisherigen religiösen Erfahrungen.

Der Religionslehrer zeigt damit ein persönliches Interesse an seinen Schülerinnen und Schülern. Außerdem kann und darf er seine eigene Persönlichkeit ins Spiel bringen, die ja ihrerseits von bestimmten lebensgeschichtlichen Akzentuierungen her lebt. Zeitgemäßer Religionsunterricht zeigt dadurch auch an der Berufsschule: Du darfst so sein, wie Du bist. Und gemeinsam haben wir die Chance, uns in unserem Lebensweg zu entwickeln!

Außerdem erleichtert das Aufgreifen biographischer Erfahrungen die Setzung von Schwerpunkten im didaktischen Jahresprogramm. Dabei sollten durchaus auch Elemente von Projektarbeit und gemeinsamen Erlebnissen möglich sein, etwa im Rahmen von Begegnungen mit Menschen in besonderen religiösen oder sozialen Rollen. So lässt sich durchaus ein Besuch in einem Kinderheim, in einer Pfarrgemeinde oder in einem Krankenhaus bewerkstelligen- und wenn dies nicht geht, wenigstens eine Begegnung mit einem der dort Tätigen arrangieren.

Die vom Grundlagenplan vorgeschlagene didaktische Struktur im Zusammenspiel von Lebenssituationen, theologischer Akzentuierung und Kompetenzen hat den Vorteil, ein situativ flexibles und zugleich zielorientiertes Vorgehen zu ermöglichen. Die dort gewählte Ausformulierung von Kompetenzen umfasst regelmäßig Ziele aus dem Bereich der angesprochenen Dimensionen von Religiosität: Es geht um Ziele des Wahrnehmens, des Sensiblen Werdens, der Deutung, der (inhaltlichen) Auseinandersetzung mit der Botschaft Jesu, des Erkennens und Reflektierens von Werten, des Suchens nach und des Entwickelns von eigenen Lebensperspektiven.

Deutlich wird dabei: Ethisches und religiöses Lernen im Religionsunterricht zählt auf die **Orientierungskompetenz** junger Erwachsener ein und leistet somit einen eigenständigen pädagogischen und theologischen Beitrag zu integraler Bildung.

So ist es kein Zufall, dass der Grundlagenplan in den Generalzielen rund um den Aufbau von Kompetenzen sehr konk-

ret auf die Entwicklung eigener Überzeugungen, die Verantwortung für rational begründete ethische Urteile, die Verständigung mit anderen über Probleme von moralischer und religiöser Relevanz wie schließlich auf Toleranz und das verantwortliche Handeln in Kirche und Gesellschaft ausgerichtet ist (S.18).

Das Generalziel der Förderung religiöser Kompetenz ist in weiten Linien deckungsgleich mit diesen Überlegungen. Es hat allerdings den Vorteil, noch präziser als der Grundlagenplan auf die einzelnen Teilkompetenzen einzugehen, die auf das Gesamtziel einwirken. Für einen religionsunterrichtlichen Praktiker in der Berufsschule ergibt sich daraus u.a. der Vorteil, dass er **mit gutem Gewissen das tun kann, was er vielleicht heute schon tut**: Sich ausreichend Zeit zu nehmen, um einen Kontext des Hörens und des wechselseitigen Verständnisses zu schaffen, damit religiöse Inhalte und Ziele aus den verschiedenen Dimensionen von Religiosität bei den jungen Menschen auch tatsächlich ankommen.

Gelingt dies, leistet der schulische Religionsunterricht an Berufsschulen einen enormen Beitrag dafür, jungen Menschen von heute zu einem Bewusstsein für ihre Wurzeln und für ihre Flügel zu verhelfen: Die Wurzeln brauchen sie, um zu wissen, wo sie herkommen; die Flügel, um zu erfahren, wie weit ihre Träume tragen.

LITERATUR:

Hans-Ferdinand Angel u.a., Religiosität, Stuttgart 2006

Ursula Boos-Nünning, Dimensionen der Religiosität, München-Mainz 1972

Noam Chomsky, Aspekte der Syntaxtheorie, Frankfurt/M. 1973

Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 1996

Adolf Exeler, Religiöse Erziehung als Hilfe zur Menschwerdung, Düsseldorf 1982

Daniel Goleman, Emotionale Kompetenz, München 1996

Charles Y.Glock, Über die Dimensionen der Religiosität, in: J.M. Matthes (Hrsg.), Kirche und Gesellschaft, Bd.2, Reinbek 1969, 150-168

Bernhard Grom, Religionspsychologische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters, Düsseldorf-Göttingen 1981
Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen, hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn o.J.

Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd.1-2, Frankfurt/M. 1981

U. Hemel, Ziele religiöser Erziehung, Frankfurt/M. 1988

Ders., Wert und Werte, Ethik für Manager, München 2007

Ders., Bildung: Aufgabe des Staates oder der Bürgergesellschaft? (=Walter-Raymond-Stiftung der BDA, Kleine Reihe Bd.78), Berlin 2009

Historisches Wörterbuch der Philosophie, hrsg. von J.Ritter, Basel-Darmstadt Bd.4, 1974, Sp.918-933

Dough Lennick/Fred Kiel, Moral Intelligence, Wie Sie mit Werten und Prinzipien Ihren Geschäftserfolg steigern, Heidelberg 2006

Manfred L.Pirner, Auf der Suche nach dem guten Religionsunterricht, in : RpB Nr.60, 2008, S.3-18

Alle Rechte vorbehalten.

Abdruck oder vergleichbare Verwendung von Arbeiten des Instituts für Sozialstrategie ist auch in Auszügen nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung gestattet.

Publikationen des IfS unterliegen einem Begutachtungsverfahren durch Fachkolleginnen und -kollegen und durch die Institutsleitung. Sie geben ausschließlich die persönliche Auffassung der Autorinnen und Autoren wieder.