

Henning Schluß:

Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz

(Henning Schluss: Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz. In: Gudrun Guttenberger und Harald Schroeter-Wittke (Hrsg.): Religionssensible Schulkultur. Garamond Verlag, Jena 2011, S. 211-224. Manuskriptversion)

Vorbemerkung

Soll Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz diskutiert werden, so muss zunächst näher bestimmt werden, was mit dieser Überschrift gemeint ist.

Im Zuge der gegenwärtigen Bildungsreform hat kaum ein anderer Begriff so stark an Bedeutung gewonnen wie der Kompetenzbegriff. Bestenfalls der Begriff „Standard“ kann mit dieser Karriere mithalten. Beide Konzepte hängen eng miteinander zusammen und sind längst auch im religionspädagogischen Diskurs präsent. Es scheint demnach naheliegend zu sein, das Kompetenz-Konzept auch im Themenbereich „Religionssensibilität“ fruchtbar zu machen. Dazu muss jedoch kritisch gefragt werden, ob der Kompetenzbegriff für eine solche Expansion hilfreich ist und wenn ja, welcher Kompetenzbegriff. Dies sind die Fragen des ersten Abschnitts.

Zugleich muss erörtert werden, ob mit der Überschrift gesagt sein soll, dass Religionssensibilität zur Kompetenz eines jeden professionellen Pädagogen gehört, oder ob gemeint ist, dass Religionssensibilität zwar eine mögliche pädagogische Kompetenz unter vielen ist, sie aber keineswegs zwingend von jedem professionellen Pädagogen zu fordern ist. Da unter den Pädagogen, wie unter anderen Menschen auch, einige sich als „religiös unmusikalisch“ bezeichnen werden, scheint es problematisch zu sein, Religionssensibilität als allgemeine pädagogische Kompetenz bezeichnen zu wollen. Wenn Religionssensibilität als allgemein-*pädagogische* Kompetenz verstanden werden soll, dann muss begründet werden, inwiefern Religion unverzichtbarer Gegenstand der Pädagogik ist. Dieses soll im zweiten Abschnitt diskutiert werden.

Im dritten Abschnitt werden sodann Folgerungen für das Konzept der Religionssensibilität als pädagogischer Kompetenz gezogen.

Annäherungen an den Begriff „Pädagogischer Kompetenz“

Bekannt sind seit den 70er Jahren die sogenannten Globalkompetenzen: Sach-, Selbst-, Methoden und Sozialkompetenz, die sich seither auch in vielen Lehrplänen fanden und noch finden und die in gewisser Weise Antworten auf die von Klafki seinerzeit formulierten „Schlüsselprobleme“ ermöglichen sollten (vgl. Klafki 1996, S. 56). Bei den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ handelte es sich um Probleme, die schon die Erwachsenen nicht zu lösen in der Lage waren, wie z.B. im Bereich der Bewahrung der Schöpfung, und die als pädagogische Aufgaben übergreifender Art reformuliert wurden. Die daraus resultierenden Kompetenzanforderungen hießen deshalb Globalkompetenzen, weil alle Fächer und die Schule insgesamt ihren Beitrag leisten sollen, diese

Kompetenzen zu erzeugen. Dieser noch immer weit verbreitete Kompetenzbegriff macht die gegenwärtige Diskussion um Kompetenzen nicht unbedingt einfacher, weil nun von *fachspezifischen Kompetenzen* die Rede ist, die in gewisser Weise das genaue Gegenteil der Globalkompetenzen bezeichnen sollen. Die Rede von fachspezifischen Kompetenzen hängt eng zusammen mit der Einführung von Bildungsstandards im Zuge der gegenwärtigen Bildungsreform, die vor allem durch das unerwartet schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems in internationalen Vergleichsstudien forciert wird.

Wurde bislang nicht nur das deutsche Bildungssystem vorrangig über die Inputs gesteuert (Lehrpläne, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen oder Prüfungsrichtlinien), so wird seit einiger Zeit versucht, den sogenannten output zum Maßstab bildungspolitischer Steuerungsversuche zu machen (vgl. Schluß 2006): „Die Schulen und die Bildungsadministration sollen – ungeachtet der Rolle, die die Schüler selbst und die Eltern spielen – Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse [d.h. die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler als ‚Output‘] tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. [...] Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität“ (Klieme 2003, S. 12).

Bildungsstandards werden dabei definiert als „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme 2003, S. 19). Außerdem legen Bildungsstandards fest, welche *Kompetenzen* „die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“ (ebd.).

Als Merkmale guter Bildungsstandards benennt die Expertise neben ihrer Fachlichkeit und ihrer Fokussierung auf einen Kernbereich des Faches ihre Kumulativität, ihre Verbindlichkeit für alle, ihre Differenzierung in unterschiedliche Niveaustufen, ihre Verständlichkeit und ihre Realisierbarkeit.

Der Übergang von Standards zu Kompetenzen wird hier deutlich. Standards legen verbindlich fest, welche Kompetenzen in einer bestimmten Klassenstufe erworben sein sollen.

Bedeutsam ist, dass Kompetenz nicht nur ein Faktenwissen bezeichnet, sondern den Umgang mit diesem Wissen mit in den Wissensbegriff einschließt.¹ Im Unterschied zu Weinerts immer wieder in diesem Zusammenhang zitierten Definition von Kompetenzen als „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f), beschränken sich schulische Kompetenzmodelle sinnvollerweise auf den kognitiven Bereich und erheben die motivationale und volitionale Dimension nicht mit.

¹ In einem weiteren Wissensbegriff – wie er in der Psychologie gebräuchlich ist – sind auch Kompetenzen Bestandteil des Wissens. Das derzeit wohl verbreitetste Konzept eines solchen Wissensbegriffs ist das dem PISA-Konzept zugrundeliegende.¹ „Dieser breite und in sich differenzierte Wissensbegriff der Psychologie ist also in aller Deutlichkeit von einem in pädagogischen Feldern häufig anzutreffenden umgangssprachlichen Wissensbegriff abzusetzen, der Wissen auf reproduzierbares Faktenwissen reduziert und wirklichem Verstehen entgegensetzt“ (Baumert et al. 2001, S. 22.)

Die Fachdidaktiken stehen deshalb vor der Aufgabe, fachspezifische Kompetenzmodelle zu erarbeiten, die eine empirische Überprüfung der erzielten Ergebnisse sowie eine ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung möglich machen. Auch für den Bereich des Religionsunterrichts wurde die Beschreibung religiöser Kompetenz und die Formulierung von Standards inzwischen in verschiedenen Curricula vollzogen.

Die einzelnen Modelle sollen hier nicht diskutiert werden, sondern es soll der Punkt fokussiert werden, dass das Kompetenzkonzept sehr eng mit dem Leistungskonzept korrespondiert, ja es nahezu identisch zu sein scheint.

Klieme fordert von den Kompetenzen, dass sie „so konkret beschrieben [werden], dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von *Testverfahren* erfasst werden können“ (Klieme 2003, S. 19). Mit Testverfahren soll der Kernbereich eines Faches erfasst und bewertet werden können. Es soll erhoben werden, was die Schülerinnen und Schüler im Bereich dieses Faches können. Ob sie also ihren Anspruch, etwas gelernt haben zu können, auch im Fach realisieren konnten.

Dieser neue Kompetenzbegriff, wie er gegenwärtig in den Fachdidaktiken und in der Bildungssystemsteuerung gebraucht wird, korrespondiert eng mit dem Modell schulischen Unterrichts und mit dem Leistungskonzept, denn diese Unterrichtsfach-spezifischen Fähigkeiten sollen bewertet werden können. Somit muss gesehen werden, dass dies Kompetenzkonzept in einer prinzipiellen Spannung zum Kern des christlichen Glaubens zumindest in seiner evangelischen Konfession steht. Dieser Kern ist weithin übereinstimmend als die „Rechtfertigung allein aus Glauben“ anzusprechen, wobei mitgesagt ist, dass der Glaube kein Verdienst sondern Geschenk ist. Dieser Kern des Glaubens ist sinnvoller Weise auch als Kern des Unterrichtsfaches Evangelische Religion anzunehmen (vgl. Willems 2010), der eben wiederum als fachspezifische Kompetenz gemessen, erhoben und als Leistung bewertet werden können soll, was als Problem noch nicht hinreichend im Bereich der Religionspädagogik diskutiert worden ist.

Wenn hier *Religionssensibilität* als pädagogische Kompetenz untersucht werden soll ist deutlich, dass von einem anderen Kompetenzbegriff ausgegangen werden muss, als es gegenwärtig der Mainstream der empirischen Bildungsforschung und der Fachdidaktiken inkl. der Religionspädagogik tun, wenn sie sich auf fachspezifische Kompetenzen beziehen. Fachspezifische Kompetenzen sind, wie gezeigt, Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Unterrichtsfach. *Pädagogische* Kompetenzen dagegen müssen Fähigkeiten der Pädagogen und nicht der zu Erziehenden sein. Auch solche Kompetenzen von Pädagogen können empirisch untersucht werden. Fritz Oser beispielsweise hat in einem Forschungsprojekt professionelle Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern erhoben (Oser 2001). Allerdings ist Religionssensibilität kein Item in Osers Kompetenzkatalog.

Religion als Thema der Pädagogik

Wenn Religionssensibilität keine akzidentielle sondern eine konstitutive Kompetenz professioneller Pädagogen sein soll, dann ist zu erweisen, dass Religion selbst zu den unaufhebbaren Gegenständen pädagogischer Tätigkeit gehören muss.

Für die Frage, inwiefern Religion zur Pädagogik gehört, mag neben Aspekten die zur Forderung nach religionsbezogener Kompetenz als fachspezifischer Kompetenz führen, die vor allem aber einen religionskundlichen Fokus haben müssen (vgl. dazu ausführlich Schluß 2008), ein Argument

bedeutsam sein, das von Friedrich Schleiermacher entwickelt wurde und hier noch einmal mit vielleicht etwas ungewohnter Pointe rekonstruiert werden soll.

Die „Reden über die Religion – Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“ (Schleiermacher 1799/1983) machen schon in der Überschrift deutlich: Es gibt zur Zeit Schleiermachers Verächter der Religion und zwar nicht nur ungebildete, sondern auch gebildete. Religion (genauer „Frömmigkeit“) ist in seiner Definition ein spezifisches Vermögen des Menschen, das nicht in den anderen Bereichen menschlichen Handelns aufgeht und sich so von Politik, Ethik oder Geselligkeit unterscheidet. Sie hat einen eigenen Bezug, den Schleiermacher später in den Paragraphen drei und vier der Glaubenslehre als „unmittelbares Selbstbewusstsein“ oder „Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit“ zu beschreiben versucht.²

Den Ausgangspunkt für die Begründung der Religion entnimmt er in der Glaubenslehre der „Ethik“, die jedoch unterschieden ist von einer Sittenlehre und im heutigen Sprachgebrauch eher einer allgemeinen Handlungstheorie entspricht.³ In der Ethik geht er von der Prämisse aus, dass jeder Mensch immer frei ist. Er ist aber nie vollständig frei, sondern seine Handlungsfreiheit folgt auch immer bestimmten äußeren Bedingungen. Diese äußeren Bedingungen nennt er Abhängigkeit (vgl. Schleiermacher 1830/1960 § 4 S. 23 ff.). Dieses Wechselverhältnis aus Freiheit und Abhängigkeit ist für das Menschsein eine konstitutive und unhintergehbare Bedingung. Der Mensch ist nie *nur* frei aber auch nie *nur* abhängig. Da er aber immer *auch* abhängig ist, nennt Schleiermacher dies vorgängige Abhängigkeit, „schlechthinnige Abhängigkeit“ (ebd.). Um dies zu wissen, dass der Mensch immer abhängig ist, und es zu seinem Leben gehört, abhängig zu sein, dass er alles was er ist nie nur sich selbst verdankt, sondern auch die Möglichkeit seiner Freiheit ihm gegeben ist, bedarf es noch keiner Religion, sondern das ist eine allgemeinmenschliche, „ethische“ Grundtatsache. Aus dieser ethischen Konstitution ergibt sich jedoch die Frage, wie der Einzelne mit diesem Gefühl der schlechthinnigen Abhängigkeit umgeht? Auf diese Frage antworten die Religionen (und wir müssten hinzufügen, Weltanschauungen). Weil sich aber das Problem der schlechthinnigen Abhängigkeit mit dem Menschsein stellt, deshalb geht diese Frage jeden Menschen an, auch wenn die Antwort darauf sehr verschieden ausfallen kann.

Weil Religiosität somit ein Vermögen des Menschen sei, wurde Schleiermacher oft so verstanden, als ob er dies Vermögen bei jedem menschlichen Individuum voraussetzt. Eine solche Annahme führt zwangsläufig in eine problematische Kommunikationssituation, denn die Auseinandersetzung mit Religionslosen zu diesem Thema hat dann immer auch die Ebene, ihnen mitzuteilen, dass sie „in Wirklichkeit“ gar nicht religionslos sind, sondern sie sich nur selbst missverstehen, weil jeder Mensch qua Definition religiös ist.⁴ Ob Religion nun als Auseinandersetzung mit Sinnfragen, als Beschäftigung mit Tod und Sterblichkeit oder als Praxis der Kontingenzreduktion beschrieben wird, gemein haben die Thesen, dass Religion als anthropologische Tatsache jedem Menschen zugeschrieben wird, es also per Definition keinen religionslosen Menschen geben kann, sondern lediglich die feste Bindungen der

² „Die Frömmigkeit, welche die Basis aller kirchlichen Gemeinschaften ausmacht, ist rein für sich betrachtet weder ein Wissen noch ein Tun, sondern eine Bestimmtheit des Gefühls oder des unmittelbaren Selbstbewusstseins“ (Schleiermacher, 1830/1960, § 3 S. 14).

³ Zur Differenz von (christlicher) Sittenlehre und Ethik vgl. Schleiermacher 1826/27/1983, S. 40f.

⁴ Eine entsprechende Position kritisiert Bonhoeffer an Tillich: „Tillich unternahm es, die Entwicklung der Welt selbst – gegen deren Willen – religiös zu deuten, ihr durch die Religion ihre Gestalt zu geben. Das war sehr tapfer, aber die Welt warf ihn vom Sattel und lief allein weiter; auch er wollte die Welt besser verstehen, als sie sich selbst verstand; sie aber fühlte sich völlig mißverstanden und wies ein solches Ansinnen ab“ (Bonhoeffer 1982, Brief vom 8.6.44, S. 176f.).

Individuen an religiöse Institutionen sich lockern und lösen.⁵ Eine andere Lesart Schleiermachers ergibt sich jedoch dann, wenn als Bezugsgröße dieser menschlichen Eigenschaften nicht jedes einzelne Individuum, sondern die Gattung ‚Mensch‘ gewählt wird. Es ist dann die Menschheit, der ein religiöses Vermögen zukommt. In gleicher Weise wie der Religion können der Menschheit auch andere Vermögen nicht abgesprochen werden, wie z.B. die Fähigkeit zur Politik, zur Erziehung oder zur Kunst. Auch wenn nachweisbar die Menschheit auf allen diesen Gebieten Leistungen hervorgebracht hat, variieren die Tätigkeiten der Einzelnen auf allen diesen Gebieten jedoch erheblich. Während bei manchem die sportliche Betätigung gegen null tendiert, ist sie bei anderen hoch ausgeprägt. Schleiermacher weiß, dass auch die religiöse Tätigkeit bei manchem Zeitgenossen gegen null tendieren wird und argumentiert diesbezüglich mit der eigenen Erfahrung: „Da ich selbst nicht wenig an mir vermisste, was zum Ganzen der Menschheit gehört“ (Schleiermacher 1799/1983, S.122). Er hält sie fest als Tatsache für die Menschheit (die Gattung) und damit als eine *Möglichkeit* für den einzelnen Menschen, keineswegs aber als eine zwangsläufige Realität. Seine Reden zeigen darüber hinaus, dass er die Bedeutung dieser Möglichkeit für den einzelnen Menschen sehr hoch einschätzt. Dennoch wird das Individuum die Möglichkeiten des Menschseins immer nur asymptotisch anstreben, nie jedoch zur Gänze erreichen können. Hier spielt der von Rousseau als Perfektibilität formulierte Bildungsgedanke hinein, der auf die Möglichkeiten des Menschseins zielt, die sich im Individuum möglichst verwirklichen sollen und doch nie vollständig verwirklicht werden können.

Wenn sich die religiöse Tätigkeit des Menschen jedoch nicht kategorial von den anderen Tätigkeiten wie Politik, Sport oder Ethik unterscheidet, dann gilt das gleiche auch für das Hervorrufen der jeweiligen „Begabung“ zu dieser Tätigkeit. Eine Begabung für ein Gebiet stellt sich immer erst dann heraus, wenn schon eingewirkt und gehandelt wurde. Um also eine eventuell vorhandene sportliche Begabung entfalten zu können, müssen Sportarten vorgestellt und Sport getrieben werden. Um das religiöse Vermögen des Menschen zu wecken, bedarf es der Offenheit für Religionen, der Bekanntschaft mit und das Hineinnehmen in religiöse Praxis (vgl. a.a.O. S. 126 f.).

Als *Perspektive*, aus der Schleiermacher für religiöse Bildung plädiert, weist er die eines religiösen Menschen aus und gesteht deshalb freimütig ein, dass das Bestreben der Religion ist, Proselyten zu machen.⁶ Er will demnach Agitator in eigener Sache sein. Deshalb beschäftigt ihn die Frage, wie es geschehen kann, dass Menschen zum Glauben gebracht werden können. Die in der Kirchengeschichte beliebte Option des Zwangs auch in den intergenerationellen Beziehungen scheidet für Schleiermacher klar aus.⁷ Die Möglichkeiten eines allgemeinen schulischen Religionsunterrichtes sieht Schleiermacher ebenfalls eng begrenzt. Dieser könne bestenfalls Faktenwissen vermitteln, nicht jedoch das religiöse Gefühl selbst. „Was durch Kunst und fremde Tätigkeit in einem Menschen gewirkt werden kann, ist nur dieses, dass Ihr ihm Eure Vorstellungen mitteilt und ihn zu einem Magazin Eurer Ideen macht, dass Ihr sie so weit an die seinigen verflechtet, bis er sich ihrer erinnert zu gelegener Zeit: aber nie könnt Ihr bewirken, dass er die, welche Ihr wollt, aus sich hervorbringen. [...] Alles was, wie sie [die Religion, H.S.], ein Kontinuum sein soll im menschlichen Gemüt, liegt weit

⁵ Vgl. dazu Luckmann 1991, Karl Gabriel 1996, Berger 1980, aus pädagogischer Perspektive z.B. Ladenthin 2006.

⁶ „Was ich selbst bereitwillig eingestanden habe als tief im Charakter der Religion liegend, das Bestreben, Proselyten machen zu wollen aus den Ungläubigen“ (a.a.O. S. 121).

⁷ „Und nie werden wir versuchen, unsere Religion aufzudringen, auf irgendeinem andern Wege weder diesem noch dem künftigen Geschlechte“ (a.a.O. S. 122).

außer dem Gebiet des Lehrens und Anbildens. Darum ist jedem, der die Religion so ansieht, Unterricht in ihr ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort“ (Schleiermacher 1799/1983: 138f).

Aufschlussreich ist jedoch, wie sehr Schleiermacher bei diesem Bildungsprozess auf die *Sinne* setzt. Sie dürfen vor allem nicht verstellt werden, nimmt Schleiermacher einen Gedanken Rousseaus zur negativen Erziehung auf.⁸ Dahinter steht die Idee einer gleichsam naturwüchsigen Religiosität, eines „Geschmacks fürs Universum“ der sich von selbst entfaltet und deshalb gar nicht eigentlich befördert werden muß,⁹ wohl aber durch äußere Einflüsse *gehemmt* werden und verkümmern kann. „Kurz, auf den Mechanismus des Geistes könnt Ihr wirken, aber in die Organisation desselben, in diese geheiligte Werkstätte des Universums, könnt Ihr nach Eurer Willkür nicht eindringen, da vermögt Ihr nicht irgend etwas zu ändern oder zu verschieben, wegzuschneiden oder zu ergänzen, zur zurückhalten könnt Ihr seine Entwicklung und gewaltsam einen Teil des Gewächses verstümmeln“ (Schleiermacher 1799/1983, S. 123).¹⁰

Folgerungen für Religionssensibilität als pädagogische Kompetenz

Religionssensibilität kann keinesfalls bedeuten, dass zur Religion oder zu einem bestimmten Glauben erzogen werden soll. Selbst wenn es ein Bestreben der Religion ist „Proselyten zu machen“, so wird man diese Proselyten doch nicht herstellen können. Und zwar sowohl aus pädagogischen als auch aus theologischen Gründen. Im Kontext christlich theologischen Denkens und Argumentierens wird übereinstimmend gesehen: Gott selber und kein anderer ist es, der den Glauben wirkt. Niemand kann aus sich selbst heraus glauben und niemand vermag einen anderen zum Glauben zu bringen, nicht einmal, diesen in ihm zu „wirken“. Im weithin übereinstimmenden theologischen Verständnis ist also der menschliche Beitrag zur „missio dei“ deutlich begrenzt.¹¹ Die Einsicht in die Begrenztheit macht ihn jedoch nicht überflüssig. Er ist notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung des Ereignisses von Glauben.¹²

Diesem theologischen Grundsatz korrespondieren pädagogische Einsichten zur Struktur jeglicher Überzeugungsprozesse. Das Prinzip des „Nürnberger Trichters“¹³ schien für das Überzeugen noch nie wirklich erfolgversprechend zu sein. Das Subjekt eines Überzeugungsprozesses ist immer der zu Überzeugende selber. An ihm entscheidet sich das Gelingen oder Misslingen des

⁸ „Was muss man tun, um diesen seltenen Menschen heranzubilden? Zweifellos viel: nämlich verhindern, dass etwas getan wird“ (Rousseau 1762/1995, S. 14).

⁹ „Aus dem Innersten seiner Organisation (des Geistes – H.S.) aber muß alles hervorgehen, was zum wahren Leben des Menschen gehören und ein immer reger und wirksamer Trieb in ihm sein soll. Und von dieser Art ist die Religion“ (Schleiermacher 1799/1983, S. 123).

¹⁰ In den Reden fasst Schleiermacher eine solche Bildung der Religion weitgehend passiv, in den weniger beachteten Monologen tritt auch ein Moment der Spontaneität hinzu (vgl. Erhardt 2005, S. 208f.).

¹¹ Die Bildungsdenkschrift der EKD von 2010 bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Wenn die Gewissheit des Glaubens nur von Gott selber geschenkt werden kann, wie mit der Rechtfertigungslehre festzuhalten ist, dann entspricht die heute auch rechtlich garantierte Religionsfreiheit (Art. 4 GG) nicht nur einer allgemeinen Notwendigkeit demokratischer Freiheit, sondern vor allem auch dem christlichen Glauben als einer der wichtigsten Quellen dieser Freiheitsgarantie in Geschichte und Gegenwart“ (EKD 2010, S. 40f.).

¹² „Ein Bildungsziel, das aufgrund menschlichen Handelns erreicht werden könnte, kann der Glaube aus theologischen und pädagogischen Gründen bei alldem nicht sein – er ist und bleibt ein Geschenk –, aber dies schließt keineswegs aus, Kinder und Jugendliche mit dem Inhalt dieses Glaubens vertraut zu machen sowie den Glauben mit seinem Anspruch auf Wahrheit im Bildungszusammenhang zu thematisieren.“ (EKD 2010, S. 46).

¹³ Gedichtsammlung im 16. Jahrhundert, gebraucht wird der Begriff im Sinne des Einfüllens von Wissen oder Überzeugungen in Menschen, die dies begierig aufnehmen.

Überzeugungsprozesses. Alles andere verdient es Manipulation oder Indoktrination genannt zu werden.¹⁴

Wenn von Religionssensibilität als pädagogischer Kompetenz gesprochen wird kann nicht gemeint sein, dass die Pädagogen in der Lage sind, Religiosität oder Glauben zu erzeugen. Weil aber sowohl die Erfahrung von Abhängigkeit eine Grunderfahrung menschlichen Lebens ist, als auch es die Religionen (und auch die Weltanschauungen) sind, die auf diese Grunderfahrung reflektieren, deshalb muss die professionelle Pädagogik für diese Reflexionen von Grunderfahrungen offen sein, sie nicht nur tolerieren, sondern sie befördern.

Dass sie sie befördern muss hat Schleiermacher an anderer Stelle als pädagogisches Argument entwickelt. Wie in der Glaubenslehre, so geht Schleiermacher auch für die Pädagogik von der Ethik aus. Diese müsse, als die Wissenschaft vom Guten (Handeln) auch der Pädagogik das Ziel ihres Handelns im Bezug von älterer auf die jüngere Generation vorgeben. Allerdings ist offenbar umstritten, was das Gute ist. Durch diese Konstruktion der formalen Unterordnung der Erziehung unter die inhaltlich nicht klar zu bestimmende Ethik hat Schleiermacher begründet, weshalb die Erziehung das Ziel der mannigfachen Förderung haben muss. Gerade weil die Pädagogik eine auf das Generationenverhältnis bezogene Handlungswissenschaft ist und weil die Ethik die Frage nach der inhaltlichen Füllung des Guten offen lassen muss, deshalb muss auch die Pädagogik diese Frage in einer Weise offen lassen, dass sie alles fördert, was zumindest nicht das Böse ist – denn hierüber lässt sich leichter Einigkeit herstellen und diesem muss die Pädagogik entgegenwirken.¹⁵

Von Pädagogen kann demnach nicht Religiosität als pädagogische Kompetenz gefordert werden, denn Religiosität gehört zwar zur Menschheit und damit auch zu den Möglichkeiten jedes einzelnen Menschen, aber nicht alle Möglichkeiten muss der Mensch auch realisieren. Vielmehr kann er, als endliches Wesen, gar nicht alle, vielmehr sogar nur sehr wenige Möglichkeiten realisieren, eine Einsicht, die in der Postmoderne besonders stark diskutiert wird, aber keineswegs erst dort entdeckt wurde.¹⁶ Insofern kann von keinem Pädagogen als Pädagogen verlangt werden, dass er sich als religiös, fromm, oder einer Weltanschauung anhängend versteht.

Was von professionellen Pädagogen aber gefordert werden muss, wenn das hier mit Schleiermacher hergeleitete¹⁷ Ziel der Mannigfaltigkeit der pädagogischen Anregungen und der Nichtausgrenzung aller Bereiche aus der pädagogischen Förderung, solange ihnen nicht entgegengewirkt werden muss, zutrifft, ist, dass professionelle Pädagogen in der Lage und Willens sind, auch den Bereich religiösen Erlebens und Reflektierens der ihnen anvertrauten Heranwachsenden zu fördern. Dies aus dem Grund, weil sie ihnen diesen Bereich des Menschseins nicht künstlich vorenthalten dürfen. Genau

¹⁴ Zur Erörterung des Indoktrinationsbegriffs vgl. die Beiträge in Schluß 2007.

¹⁵ „Es soll sich uns im Gebiete der menschlichen Natur die ganze Mannigfaltigkeit von Erscheinungen entfalten. Wenn der Mensch nur als Selbständiges und Selbsttätiges Gegenstand der Erziehung sein kann: so ist also was in der Entwicklung begriffen ist auch zu seiner Selbsttätigkeit gehörig anzusehen, und muß als solches, insoweit es der Idee des Guten nicht widerstreitet, auch im Zwecke der Erziehung liegen. Und so gibt es denn für die Erziehung keine andere Regel als für das sittliche Leben überhaupt. Was wir sittlicherweise später keine Macht und kein Interesse haben zu stören, das dürfen wir ebensowenig in der Periode der Erziehung hemmen“ (Schleiermacher 1826/1959, S. 59).

¹⁶ Roland Reichenbach formuliert sie im Anschluss an Odo Marquart so: dass das Universum der menschlichen Inkompetenz riesig, der Bereich, in welchem Menschen kompetent sein können, aber vergleichsweise winzig ist.“ (Reichenbach 2000, S. 10)

¹⁷ An dieser Stelle wäre der Rekurs auch auf viele andere pädagogische Klassiker wie Rousseau, Herbart, Humboldt etc. ebenso möglich gewesen.

diese pädagogische Fähigkeit lässt sich als Religionssensibilität beschreiben und ist insofern eine pädagogische Kompetenz.

Kompetenz allerdings eben nicht in dem Sinne, wie sie eingangs als fachspezifische Kompetenz diskutiert wurde. Zentrale Bezugsgröße ist nicht der Output, sondern der Prozess der Offenheit für Aspekte von Glauben, Religion, Weltanschauung, letzten Fragen oder Aspekten des Lebenssinns, aber auch für religiöse Rituale, Orte, Texte, Zeichen und Gebräuche.

Dass Religionsensibilität kaum sinnvoll Output-orientiert verstanden werden kann bedeutet nicht, dass sie nicht empirischen Erhebungen zugänglich ist. Allerdings unterscheiden sich diese Erhebungsverfahren von Testheften für religiöse Kompetenz als fachspezifischer Kompetenz eines Unterrichtsfaches (vgl. Krause, Nikolova, Schluß et al. 2008) oder des Konfirmandenunterrichts (vgl. Falkenberg, Kusch, Oehme et al. 2010). Eine erhellende Untersuchung zur religionssensiblen Erziehung haben Martin Lechner und Angelika Gabriel (Lechner/Gabriel 2009) für den Bereich der Jugendhilfe vorgelegt. Besonders aufschlussreich an diesem Projekt ist die Einbeziehung von dezidiert nicht religiös orientierten Einrichtungen der Jugendhilfe vor allem auch in den weithin konfessionslosen östlichen Bundesländern. Zwei Aspekte scheinen mir für das Gelingen dieses Forschungsprojekts besonders ausschlaggebend gewesen zu sein.

Zum einen legte das Projekt einen vielschichtigen Religionsbegriff zugrunde, der in der Lage ist, unterschiedliche Dimensionen von Religiosität abzubilden, ohne sie gegeneinander auszuspielen. Der Religionsbegriff der Studie unterscheidet dabei drei Dimensionen, die sich im Konzept von Gabriel/Lechner in konzentrischen Kreisen fokussieren. Die „Existentielle Dimension“ ist dabei die allgemeinste Dimension, die sich als Sinnfrage verstehen lässt, die „religiöse Dimension“ kennt bereits den Verweis auf eine „andere Wirklichkeit“ (Transzendenz) und die „konfessionelle Dimension“ schließlich ist der engste Kreis der sich an bestimmte Glaubensgemeinschaften anschließt (vgl. dazu Gabriel 2009, S. 71f.).

Zum anderen arbeiten die unterschiedlichen Teilprojekte mit durchaus kreativen Methoden, um sich sensibel diesen Äußerungen und Spuren von Religion in der Einrichtungen der Jugendhilfe nähern zu können. „Die Methode musste also möglichst nah am Lebensumfeld der Jugendlichen ansetzen und gewisse motivationsfördernde Elemente beinhalten, da das Thema an sich eher zurückhaltend von dieser Altersklasse bewertet wird. Die Einführung soll neben einem ungezwungenen Kennenlernen der Forscherin, des Themas mit der Vorstellung des Religionsbegriffes und der Methode auch die Bereitschaft zu einer freiwilligen Teilnahme wecken. Dabei sollte den Jugendlichen die Wertschätzung vermittelt werden, dass sie als „Experten“ im Sinne eines an der Handlungsforschung orientierten Designs als „gleichberechtigte Partner“ an einer Studie teilnehmen“ (Gabriel 2009, S. 75). Die Autorin entschied sich in dem Fall, die Betroffenen zu einer Fotostudie zu motivieren, bei der sie die entstanden Fotos mit den Jugendlichen interpretierte.

Was hier bislang theoretisch postuliert wurde, dass ErzieherInnen, die sich selbst nicht als religiös im engeren oder weiteren Sinne verstehen, durchaus in ihrem pädagogischen Handeln Kompetenzen aufweisen, die mit dem zugrunde gelegten Instrumentarium als religionssensibel beschrieben werden können, konnte die Studie durch Interviews empirisch belegen. Pädagogen können demnach die Betätigung des religiösen Weltzugangs auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen fördern, auch wenn sie selbst nicht nur keine Kirchenmitglieder sind, sondern sich selbst auch nicht als religiös beschreiben.

Deutlich wird durch ein solches Forschungsdesign aber auch, nicht nur professionelle Pädagogen bedürfen Religionssensibilität als pädagogischer Kompetenz, sondern auch für Forscherinnen und Forscher auf diesem Gebiet sind religionssensible Fähigkeiten Gelingensbedingungen der Forschung.

Literatur

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 15-68.

Berger, Peter L. (1980): Religion: Der Zwang zur Häresie. Religion in der pluralistischen Gesellschaft. Frankfurt/M.

Bonhoeffer, Dietrich (1982): Widerstand und Ergebung, EVA Berlin, 5. Auflage.

EKD (2010): Kirche und Bildung - Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh.

http://www.ekd.de/download/kirche_und_bildung.pdf

Erhardt, Christiane (2005): Religion, Bildung und Erziehung bei Schleiermacher. Eine Analyse der Beziehungen und des Widerstreits zwischen den „Reden über die Religion“ und den „Monologen“. V&R unipress, Göttingen.

Falkenberg, Kathleen/Kusch, Claudia/Oehme, Fanny/Schluß, Henning (2010): Religiöse Kompetenz im Konfirmandenunterricht - Ergebnisse der Studie im Berliner Kirchenkreis Wilmersdorf. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) H. 3, S. 220-234.

Gabriel, Angelika (2009): " ... und Religion ist auch immer da" - Religiöse Spuren von Jugendlichen entdecken. Präsentation erster Ergebnisse der Fotostudie mit 14- bis 21-Jährigen in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe und Jugendsozialarbeit. In: Martin Lechner / Angelika Gabriel (2009), S. 64-86.

Gabriel, Karl (1996): Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung. Gütersloh.

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.

Krause, Sabine/Nikolova, Roumiana/Schluß, Henning/Weiß, Thomas/Willems, Joachim (2008): Kompetenzerwerb im evangelischen Religionsunterricht – Ergebnisse der Konstruktvalidierungsstudie der DFG-Projekte RU-Bi-Qua / KERK. In: Zeitschrift für Pädagogik (Z.f.Päd.) H. 2, S. 174-188.

Ladenthin, Volker (2006): Religionsunterricht und die Bildung des Menschen. In Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R. (Hrsg.) (2006): Religion in der Allgemeinen Pädagogik. Herder, Freiburg - Basel – Wien, S. 115-125.

Lechner, Martin / Gabriel, Angelika (2009) (Hrsg.): Religionssensible Erziehung - Impulse aus dem Forschungsprojekt "Religion in der Jugendhilfe" (2005-2008). Benediktbeurer Beiträge zur Jugendpastoral Herausgegeben von Karl Bopp und Martin Lechner Band 6. Don Bosco-Verlag, Benediktbeuren.

Luckmann, Thomas (1991): Die unsichtbare Religion. Frankfurt/Main.

Oser, Fritz (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz / Oelkers, Jürgen (Hg.) (2001): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards, Rüegger, Chur-Zürich, S. 215-342.

Reichenbach, Roland (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: Reichenbach, Roland/Oser, Fritz, (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse. Universitätsverlag, Freiburg/CH, S. 118-130. Hier zitiert nach: <http://egora.uni-muenster.de/ew/persoendlich/reichenbach/IroniePolitik.pdf>

Rousseau, Jean-Jacques (1762/1995): Emil oder über die Erziehung. UTB, Paderborn, 12. Aufl.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1799/1983): Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. Dritte Rede. Über die Bildung zur Religion. In: (Ders.): Theologische Schriften. Hrsg. von Kurt Nowak. Union-Verlag Berlin. S. 121-141.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1826/27/1983): Christliche Sittenlehre. Einleitung. Hgg. von Hermann Peiter. Kohlhammer, Stuttgart.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1826/1959): Theorie der Erziehung – Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Aus: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften 3. Aufl. Paderborn.

Schleiermacher, Daniel Friedrich Ernst (1830/1960): Der Christliche Glaube 1. Walter de Gruyter & co. Berlin. Hgg. von Redeker, Martin.

Schluß, Henning (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau 1/2006, 60. Jg. S. 41-48.

Schluß, Henning (Hrsg.) (2007): Indoktrination und Erziehung - Aspekte der Rückseite der Pädagogik. VS-Verlag, Wiesbaden.

Schluß, Henning (2008): Religiöse Kompetenz in der religionslosen Welt? - Eine neue Zielbeschreibung des Religionsunterrichts vs. Bonhoeffers Analyse der mündig gewordenen Welt. In: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie (ZPT) H. 2, S. 134-146.

Weinert, Franz Erich (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit; in Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel.

Willems, Joachim (2010): Rechtfertigung als Thema im Evangelischen Religionsunterricht: unumgänglich und unmöglich? In: zeitspRUNg. Zeitschrift für den Religionsunterricht in Berlin und Brandenburg H. 2, S.7-10.

