

Mirjam Schambeck

Bildung ist mehr als Kompetenzen und Qualifikationen.

Ein religionspädagogischer Diskussionsbeitrag zur Debatte um Bildungsstandards

Zur Problemanzeige: Bildungsstandards als neues Zauberwort?

Seit der PISA-Untersuchung sind die Begriffe 'Standard', 'Kompetenzen', 'Leistungsmessung' in aller Munde. Es hat den Anschein, dass sie auch nicht weiter hinterfragt werden, warum durch sie Bildungsreformen möglich werden könnten bzw. warum die Umstellung von inhaltsorientierten zu kompetenz- und standardorientierten Lehrplänen zu einer Verbesserung der Institution Schule und damit zu einer verbesserten Bildung der Schüler/innen führen soll.

Mitten in der gegenwärtigen Bildungsdebatte, in der Diskussion, wie Deutschland angesichts von PISA wieder im und für den internationalen Vergleich fit gemacht werden kann, stellt sich die Frage, ob beim Ausschauhalten nach Instrumentarien, Bildung zu messen, Kompetenzen zu steigern, Bildungsinstitutionen zu reformieren, nicht der grundlegende Blick verlorengelassen oder zumindest in den Hintergrund geraten ist, was wir meinen, wenn wir von Bildung sprechen, worauf es in der Schule und anderen Bildungsinstitutionen ankommen soll, worauf Bildung überhaupt zielt.

Die folgenden Ausführungen verstehen sich als ein Beitrag in dieser Diskussion. Es geht darum, die Frage, was Bildung ist bzw. worauf sie zielt, wieder in den Vordergrund zu rücken und das auf Standards, Kompetenzen und Qualifikationen verengte Bildungsverständnis zu erweitern. Das wird aus theologischer Perspektive versucht. Damit ist eine Standortbestimmung der folgenden Ausführungen bezeichnet. Die religionspädagogische Disziplin, die sich als Theorie religiöser Lern- und Bildungsprozesse versteht¹, ist das hervorragende Feld, auf dem diese Diskussion in der Theologie auszugetragen ist.

In einem ersten Punkt soll in einer Problemanzeige das Spektrum der gegenwärtigen Debatte um Bildungsstandards umrissen werden. Es geht darum, aufzuzeigen, was mit Standards und Kompetenzen gemeint ist und welche Desiderate sich damit verbinden. Zugleich soll auf implizite Annahmen, die der Diskussion innewohnen, aufmerksam gemacht werden.

In einem zweiten Punkt wird das Potenzial, das dem Bildungsbegriff von seinem klassischen Erbe her innewohnt, zumindest skizziert, um Anfragen für die gegenwärtige Debatte zu artikulieren.

Drittens gilt es schließlich, ausgehend von einem *theologisch* akzentuierten Bildungsverständnis, das das Spektrum des klassischen Erbes aufgenommen hat, Dimensionen von Bildung zu formulieren, die helfen können, von einem erweiterten Bildungsverständnis aus Bildungsreformen anzudenken. Wie das zu konkretisieren ist, soll exemplarisch an religiösen Bildungsprozessen angedeutet werden.

¹ Vgl. Rudolf Englert, Wissenschaftstheorie der Religionspädagogik, in: Hans-Georg Ziebertz / Werner Simon (Hg.), Bilanz der Religionspädagogik, Düsseldorf 1995, 147-174, 157.

1. Zur Bedeutung von Standards, Kompetenzen und Leistungsmessung in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion

Nach der *PISA-Studie* von 2000² und der Veröffentlichung von *PISA-E* im Jahr 2001³ ist der Ruf nach bundesweit vergleichbaren Bildungsstandards nicht mehr verstummt.⁴ Baden-Württemberg ist das erste Bundesland, das die Umstellung auf standard- und kompetenzorientierte Lehrpläne nicht nur für die Kernfächer vorgenommen hat, sondern für alle Fächer, einschließlich des Religionsunterrichts.⁵

Im Folgenden soll der Blick darauf gerichtet werden, was überhaupt den Ruf nach Bildungsstandards auslöste, was mit Bildungsstandards und Kompetenzen gemeint ist, was sie leisten sollen und welche Anfragen sich daraus ergeben.

1.1 Ungleiche Bildungschancen als Ursache für den Ruf nach Bildungsstandards

Die *PISA-Studien* haben gezeigt, dass die unterschiedlichen Bildungssysteme nach den von *PISA* angelegten Kriterien unterschiedliche Leistungsfähigkeit zeigen.⁶ Die Leistungen von 15-jährigen Deutschen in Bezug auf die Kompetenzen für mathematische, naturwissenschaftliche und für Lese-Aufgaben sind im Vergleich zu Heranwachsenden anderer Staaten unterdurchschnittlich. Das hat die Politik dazu veranlasst, nach Bildungsstandards zu rufen, die als Richtwerte gelten sollten für das, was Schüler/innen in der Schule zu lernen haben. Intendiert war eine *Vergleichbarkeit* und *Überprüfbarkeit* der Bildungssysteme in der Bundesrepublik (Entwicklung nationaler Bildungsstandards). Im Hintergrund stand die Hoffnung, dass mit Bildungsstandards die 'Beliebigkeit' des Angebots der Schulen und auch der Bewertung von Leistungen relativiert wird.

1.2 Bildungsstandards und Kompetenzen – Annäherungen und Anfragen

Auch wenn die Begriffe Bildungsstandards, Kompetenzen, Kerncurricula etc. in aller Munde sind, lohnt es, genauer hinzusehen, wie sie in der Bildungsdebatte zur Zeit Verwendung finden.

² *Deutsches PISA-Konsortium* (Hg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*, Opladen 2001.

³ *Jürgen Baumert u.a. (Hg.)*, *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. PISA-E Zusammenfassung zentraler Befunde, Opladen 2002*; vgl. a. *Heike Schmoll u.a.*, *PISA-E und was nun? Bilanz des innerdeutschen Schulvergleichs*, St. Augustin 2002.

⁴ Vgl. *Dietlind Fischer*, *Bildungsstandards und Kompetenzen*, in: *ZPT 56* (3/2004) 205-212, 205. Auswirkungen sind z.B. der Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 23./24.5.2002 mit der Forderung nach „nationalen Bildungsstandards“ in Kernfächern, das sog. *Klieme-Gutachten* von 2003 [vgl. Anm. 7], das aufzeigt, wie Bildungsstandards und Kompetenzmodelle anzuwenden sind, und schließlich der Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom 4.12.2003, Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu entwickeln. Die *Deutsche Bischofskonferenz* verabschiedete am 23.09.2004 „Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den Katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)“.

⁵ Vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg* (Hg.), *Bildungsplan 2004: Grundschule. Der „Bildungsplan“ ist mit dem Schuljahr 2004/2005 in Kraft getreten und soll schrittweise die geltenden Lehrpläne ablösen. Er ist konzipiert für die Grundschule, die Hauptschule/Werkrealschule, die Realschule und das Gymnasium.*

⁶ Das methodische Verfahren bei *PISA*, *TIMSS* und *IGLU* ist so sehr verfeinert und ausdifferenziert worden, dass Abwertungen der Ergebnisse aufgrund scheinbar unzureichender Messinstrumentarien nicht mehr als redlich gelten können.

1.2.1 Bildungsstandards und was damit gemeint ist

Bildungsstandards sind die erste Ebene der Bildungspläne. In der Expertise für die *Kultusministerkonferenz* 2003, dem sogenannten *Klieme-Gutachten*,⁷ wird eine Reihe von Erwartungen aufgelistet, die durch Bildungsstandards zufriedengestellt werden sollen.⁸ Es wird von Mindeststandards ausgegangen im Gegensatz zu Regel- oder Exzellenzstandards.⁹ Ohne diese hier einzeln aufzulisten, wird durch sie das Ziel verfolgt, „verbindliche Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“¹⁰ aufzuzeigen und damit das, was in der Schule passiert, vergleich- und überprüfbarer zu machen und damit auch leichter zu verbessern. Mit anderen Worten formulieren Bildungsstandards, was Schüler/innen bis zu einem bestimmten Zeitpunkt in einem bestimmten Fach mindestens gelernt haben sollen.¹¹

Die *Lernergebnisse* sollen klar beschrieben werden. Die gegenwärtige Diskussion nimmt hier ein Moment der Curriculumdiskussion aus den 1970er Jahren wieder auf. Auch damals ging es darum, den Output, also das, was bei den Lernenden ankommt, in den Blick zu nehmen und nicht so sehr den Input von Seiten der Lehrenden zu betonen.¹²

Bildungsziele werden aufgegriffen, wie z.B. der *Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg* für das Fach Katholische Religionslehre ausführt, wenn er schreibt, dass „die Frage nach Gott zu stellen und sie aus der Erfahrung der kirchlichen Glaubenstradition zu erschließen“¹³ ist.

1.2.2 Kompetenzen und was damit gemeint ist

In der *Expertise* wird weiterhin empfohlen, diese Standards in Form von zu erreichenden Kompetenzen auszudrücken und so näherhin zu konkretisieren. Kompetenzen werden nicht nur im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden, sondern auch als mit Einstellungen, Werthaltungen und Interessen verbunden gesehen.

Insgesamt zeigen sich Kompetenzmodelle als wissenschaftliche Konstrukte, die in Zusammenarbeit von Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktik entwickelt werden, mit dem Ziel, Qualifikationen anzudenken, die mittels „passender Aufgaben [...] empirisch überprüft werden können.“¹⁴ Gegenüber den Bildungsstandards stellen sie sozusagen eine zweite, konkretere Ebene dar, die auch empirisch mittels Testaufgaben überprüft werden kann. Wiederum ein Beispiel aus dem *Bildungsplan für die Grundschule in Ba-*

⁷ Vgl. Eckhard Klieme u.a., Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise (hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung), Bonn 2003.

⁸ Vgl. ebd., 9f.

⁹ Vgl. zur Differenzierung auch Dietrich Benner, Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, in: RpB 53/2004, 5-19, 16.

¹⁰ Klieme u.a. 2003 [Anm. 7], 9.

¹¹ Vgl. Benner 2004, [Anm. 9], 8.

¹² Vgl. Georg Hilger, Religionsunterricht als offener Lernprozess, München 1975, 31-81.

¹³ Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg 2004 [Anm. 5], 32.

¹⁴ Klieme u.a. 2003 [Anm. 7], 22. Wichtig ist in diesem Zusammenhang anzumerken, dass „die von der KMK im Dezember 2003 verabschiedeten Bildungsstandards für Deutsch, Mathematik und Fremdsprache zum Abschluss der Sekundarstufe I [...] diesen Anspruch nicht [erfüllen]“. Sie wurden vielmehr auf dem Erfahrungshintergrund des Schulalltags entwickelt und sind als 'fachspezifisch definierte Kompetenzmodelle' zu verstehen (Fischer 2004 [Anm. 4], 208, Anm. 2).

den-Württemberg. Dort werden genannt: die religiöse Kompetenz, die Fachkompetenz, die personale und soziale Kompetenz, die Methodenkompetenz.¹⁵

Weitere, jeweils konkretere im Sinne von operationalisierbaren Ebenen sind die Ebenen des Kern- und des Schulcurriculums, der Niveaueinkreisung bzw. der Kontingenzstufentafel.

Insgesamt zeigt sich, dass der Begriff der Kompetenzen zwar in aller Munde ist, eine theoretische Definition oder Klassifikation letztlich aber nicht auszumachen ist.¹⁶ Franz Emanuel Weinert schlägt deshalb vor, Kompetenzen v.a. praxisnah als 'Fähigkeiten' im weitesten Sinn zu verstehen, die dem Individuum helfen, sich in der Gesellschaft zu recht zu finden und Gesellschaft zu gestalten. Kompetenzen befähigen das Individuum, „den eigenen Lernprozess als einen vom Lernen aus gesteuerten Lebenslauf zu gestalten“¹⁷.

1.2.3 Anfragen an das Modell der Bildungsstandards und das Kompetenzmodell

Diesem pragmatischen Kompetenzmodell hat sich die Expertenkommission angeschlossen, die den Beschluss der *Kultusministerkonferenz* vom Dezember 2003 vorbereitete. Die Frage ist nun, ob nicht mittels Kompetenz- und Bildungsstandardmodellen, wie eben vorgestellt, der utopische Überschuss, der die Diskussion über Bildungsziele notwendig kennzeichnet, ausgeschlossen wird. Mit anderen Worten ist zu fragen, ob die Strukturierung von 'Bildungsplänen' mittels Bildungsstandards und Kompetenzen nicht vorschnell suggeriert, dass Bildung als etwas Beschreibbares, Habhaftbares, Verfügbares anzusehen ist. Oder nochmals anders gesagt: Können Bildungsstandard- und Kompetenzmodelle das Uneinholbare von Bildung und damit die Unverfügbarkeit des Menschen überhaupt noch vernehmbar machen? Oder arbeiten sie schließlich einer Ideologie zu, in der auch der Mensch berechenbar, automatisierbar, auf bestimmte, vorher festgelegte (von wem?) Ziele reduziert wird?

Die Gefahr ist sicher da. Ein Bildungsbegriff, der sich seiner Wurzeln bewusst wird, könnte dieser Gefahr entgegenarbeiten und zugleich das Sinnvolle in den Blick rücken, das in der Rede von Kompetenzen als konkreteren, operationalisierbaren Weisen von Bildung zum Ausdruck kommt.

Die Anfragen theoretischer Natur werden durch pragmatische Einwände ergänzt. PISA beispielsweise fokussierte die Bereiche Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft. Bei den Bildungsstandards für den Sekundarschulabschluss erfolgte dies für die Bereiche Mathematik, Deutsch und Fremdsprache. Werden dadurch andere Bereiche nicht vorschnell ausgeschlossen bzw. andere Fächer noch stärker als bisher in der Schule an den Rand gedrückt (s. Studententafel)? Obwohl diese Anfrage entkräftet werden kann, indem

¹⁵ Vgl. *Ministerium für Kultus, Jugend und Sport, Baden-Württemberg* 2004 [Anm. 5], 32f.

¹⁶ Vgl. Franz Emanuel Weinert, *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*, in: Dominique S. Rychen u.a., *Defining and Selecting Key Competencies*, Seattle u.a. 2001, 45-65. Auch die Definition in den *Kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht* [Anm. 4], 13, bleibt vage, wenn es dort heißt: „Im katholischen Religionsunterricht werden mit Kompetenzen die Fähigkeiten und die ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände bezeichnet, die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität notwendig sind.“

¹⁷ Heinz Elmar Tenorth, *Bildungsziele, Bildungsstandards und Kompetenzmodelle – Kritik und Begründungsversuche*, in: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 51 (2003) 156-161, 160.

man z.B. auch für das Fach Religion versucht, Kompetenzen zu formulieren, so bleibt dennoch das Misstrauen, dass die Kompetenzen von Fächern wie Religion wegen der größeren Bedeutung künftiger Evaluationen in den Kernfächern noch mehr in den Hintergrund rücken.

1.2.4 Leistungsmessung – Ein zweischneidiges Schwert

Neben den Standards und den Kompetenzen spielen die Leistungsmessung bzw. die in Zukunft vermehrt durchgeführten Testverfahren in der Debatte eine große Rolle. Aus den USA und aus England ist bekannt, dass das 'teaching-to-the-test' eine verbreitete Folge der vielen Testverfahren ist. Dabei wird nicht, wie intendiert, die Wettbewerbsfähigkeit der Schüler/innen erhöht, sondern die soziale Ungerechtigkeit verschärft.¹⁸

Auch wenn Bildungsstandards insgesamt die Qualität schulischer Bildung zu verbessern suchen, die Vergleichbarkeit schulischer Abschlüsse garantieren wollen und die Durchlässigkeit der Bildungssysteme sichern sollen, so zeigt sich doch, wie zweischneidig die Leistungsmessung als Weise der Überprüfung von Bildungsstandards ist.

Insgesamt wird deutlich, dass in der deutschen Schulgeschichte nicht 'Bildungsstandards' neu sind, sondern die Umstellung der Kontrollmechanismen von Aufsicht auf Datenerhebung.¹⁹ Die derzeitige Reform setzt darauf, durch Tests eine Vergleichbarkeit der Bildungssysteme zu erreichen. Die mehr als zehnjährigen Erfahrungen im angelsächsischen Bereich zeigen gerade das Gegenteil. Außerdem stellen sich Schüler/innen auf Tests ein und reagieren nicht so, wie das Testkonstruktoren erwarten.²⁰

Damit stellt sich die Frage, ob nicht die größere Durchsichtigkeit und Vergleichbarkeit der Bildungssysteme mittels der Bildungsstandards durch die Einführung der Tests gerade in das Gegenteil verkehrt werden. Eine Verbesserung der schulischen Bildung durch Tests ist kaum zu erwarten. Die Frage ist deshalb, ob nicht eher ein Verzicht auf strikte Kontrollen und die Ermöglichung eines größeren Freiraums für die am Lernprozess Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern, Schule als Institution) hier mehr erreichen würde.

1.2.5 Eine erste kritische Zusammenfassung

Insgesamt fällt auf, dass didaktische, bildungstheoretische und schultheoretische Problemstellungen in der Debatte um Bildungsstandards weitgehend ausgeklammert werden.²¹ Von so hohem diagnostischen Wert PISA auch ist, es stellt sich doch die Frage, ob nicht die Probleme der Schule (die Frage nach der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und ihrer Rollen sowie der Schüler/innen, das hidden-curriculum, der schulalltägli-

¹⁸ Vgl. z. B. die Erfahrungen aus den USA, wo die Regierung versuchte, durch einen Wettbewerbsdruck auf Lehr-Lern-Prozesse die ökonomische Produktivität zu erhöhen. Afrikanische Amerikaner und Latinos fielen dabei sogar hinter ihre Leistungen zurück. Vgl. dazu *Gary Orfield / Mindy L. Kornhaber* (Hg.), *Raising Standards or Raising Barriers? Inequality and High-Stakes Testing in Public Education*, New York 2001.

¹⁹ Vgl. *Jürgen Oelkers*, *Bildungsstandards auf dem Hintergrund der Schulgeschichte*, in: *ZPT* 56 (3/2004) 195-205, 204.

²⁰ Vgl. *Harold F. O'Neil u.a.*, *Monetary Incentives for Low-Stakes Tests*, in: *Thilo Fitzner* (Hg.), *Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklung – Bildungsreform*, Bad Boll 2004, 164-201, 164f.

²¹ Vgl. *Dietrich Benner*, *Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme*, in: *ZfPäd* 48 (1/2002) 68-90, 72.

che Kontext), für die die Messinstrumente von PISA blind sind, genauso wichtig sind für die Verbesserung von Bildungsanlässen und damit auch von Bildungssystemen und letztlich von Bildung wie die Gegebenheiten, die von PISA in den Vordergrund gerückt wurden (Erwerb von Kompetenzen und Standards).

Weiter ist zu fragen, ob durch die vorgeschlagenen Evaluationen von erworbenen Kompetenzen wirklich das erfasst werden kann, was humane Bildung ist.²²

Drittens bleibt anzumerken, dass empirische Untersuchungen wie PISA nicht schultheoretische und bildungstheoretische Diskussionen darüber ersetzen können, was an Schulen überhaupt gelehrt und gelernt werden soll, was Bildung ist und worauf der Bildungsauftrag der Schule zielt.

PISA setzt v. a. auf Leistungsvergleiche, die wiederum nur empirisch durchführbar sind, wenn Kompetenzen gemessen werden. Die Frage ist, ob damit nicht einem Verständnis zugearbeitet wird, das Bildung als etwas Habhaftbares, ganz und gar Beschreibbares auffasst und damit auch indirekt den Menschen vornehmlich von den Kategorien seiner Funktionalität und Leistungsfähigkeit her definiert. Es ist unbestreitbar, dass die gegenwärtige Debatte um Bildungsstandards dem Kontrollieren und Taxieren eine große Bedeutung beimisst, also dem 'Objektiven' bei 'Vorsicht' gegenüber dem Subjektiven den Vorrang einräumt. Dem entspricht auch, dass der Kanon der Bildungsgüter implizit (nur auf anderer Ebene) wieder eingeführt wird als Kanon der Kompetenzen. Es bleibt aber zu fragen, ob die Outputorientierung, also eine Betonung der Lernergebnisse, nicht zu einseitig ist und Bildung zu sehr reduziert.²³

Diese kritischen Anfragen sollen nicht bedeuten, sich aus dem mühsamen Geschäft herauszunehmen, Bildungspläne zu entwerfen, die eine größere Vergleichbarkeit der Bildungssysteme zulassen, bzw. Kompetenzen zu formulieren, die ein Fach kennzeichnen und die als aufeinander aufbauend gedacht werden können.²⁴ Auch der Religionsunterricht z.B. zielt auf den Erwerb von Kompetenzen.²⁵ Außerdem sind 'Bildungsstandards' notwendig, um das Fach vor Erwartungen zu schützen, die überzogen sind.²⁶ Es kann ferner nicht sein, dass sich beispielsweise der Religionsunterricht von der Umorientierung der Lehrpläne distanziert. Das würde ihn letztlich aus der öffentlichen Schule kaputtieren. Bildungsstandards können eine Weise sein, den Religionsunterricht in der

²² Vgl. *Bernhard Dressler*, Bildung – Religion – Kompetenz, in: ZPT 56 (3/2004) 258-263, 259.

²³ Vgl. dazu auch *Rudolf Englert*, Bildungsstandards für 'Religion'. Was eigentlich alles wissen sollte, wer solche formulieren wollte, in: RpB 53/2004, 21-32, 23f.

²⁴ Vgl. dazu die Feststellung *Rudolf Englerts* (ebd., 24f.), dass für das Fach Religion sowohl deutlich gemacht werden müsste, welche Kompetenzen relevant sind (Kompetenzfrage), als auch wie der Vermittlungs- und der Aneignungsprozess so zu arrangieren sind, dass Kompetenzen aufeinander aufbauend und aneinander anknüpfend entwickelt werden können (Konsequitivitätsfrage).

²⁵ Vgl. den *Synodenbeschluss* „Der Religionsunterricht in der Schule“ (in: Ludwig Bertsch u.a. (Hg.), *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I*, Freiburg/Br. u.a. 1976, 123-152, 139f.), der davon ausgeht, dass der Religionsunterricht Schüler/innen dazu befähigt, sich zu den Fragen des Glaubens verantwortungsvoll zu verhalten. Vgl. a. *Englert* 2004 [Anm. 23], 26.

²⁶ Vgl. *Benner* 2004 [Anm. 9], 7.

öffentlichen Schule weiterhin zu legitimieren, indem sie aufzeigen helfen, was der Religionsunterricht in der Schule einbringen kann.²⁷

Dennoch begleiten die Debatte Annahmen, die zumindest bis jetzt kaum reflektiert wurden und die für eine wirkungsvolle Reform des Bildungswesens entscheidend sind.

Ein Blick in die Geschichte klassischer Bildungstheorien kann helfen, die Weite des Bildungsbegriffs aufzuzeigen. Damit kann das Potenzial angedeutet werden, das Bildung innewohnt und das es letztlich auch in der gegenwärtigen Debatte um Bildungsstandards einzuholen gilt. Im Folgenden wird die reiche Tradition nur auf *Meister Eckhart* als den 'Begründer' des deutschen Bildungsdenkens befragt.

2. Zum Bildungsbegriff *Meister Eckharts* - Inspirationen für heute

2.1 Bildung als „Einbildung“ Gottes in den Menschen und umgekehrt

Meister Eckhart (1260 - ca. 1328) hatte nicht nur durch seine kirchenpolitischen Tätigkeiten – er war als Dominikaner Lehrer an der Universität in Paris und bekleidete schließlich wichtige Ämter in der Leitung seines Ordens²⁸ – sondern v.a. durch seine Predigtätigkeit enormen Einfluss auf das theologische Denken seiner Zeit. Grundworte seiner Mystik wie Abgeschiedenheit, Gelassenheit, Armut und Demut, Seelengrund, Geburt des Sohnes in der Seele oder auch die Rede vom Überbildetwerden durch Gott sind zu wichtigen Aussageweisen in der Mystik überhaupt geworden. Daran hat auch die Verurteilung *Eckharts* im Jahr 1329, die er nicht mehr erlebte, nichts geändert.

Eckhart artikuliert sein grundlegendes theologisch-mystisches Anliegen, nämlich das Ineinander von Gott und Mensch, die unbedingte Bezogenheit von Schöpfer und Geschöpf mittels des Bildbegriffs. Dazu lassen sich in seinem Denken zwei Stränge ausmachen.

2.1.1 Die Gottebenbildlichkeit als Motiv des Bildungsdenkens

Eckhart greift das althochdeutsche 'bildunga', Bildnis, Gestalt, Schöpfung auf (die Wurzel 'bil' deutet auf ein magisches Bildzeichen hin²⁹) und bindet es zurück an den biblischen Bildgedanken, der von der Gottebenbildlichkeit, von der 'Bildung' des Menschen nach dem Bild Gottes – verstanden als „imago Dei“ (Gen 1,26f.) – spricht bzw. davon, dass der Mensch die „Herrlichkeit des Herrn wie in einem Spiegel“ schaue und dadurch in sein Bild verwandelt werde (2 Kor 3,18).³⁰ Damit ist die Geburtsstunde des deutschen Bildungsbegriffs markiert.

²⁷ Ebd., 9-12 arbeitet *Dietrich Benner* folgende Möglichkeiten heraus, die das öffentliche Interesse am schulischen Religionsunterricht haben kann: 1. Religion wird nicht einfach tradiert. Sie ist ähnlich wie die Kulturtechniken des Lesens, Schreibens und Rechnens auf schulische Vermittlung angewiesen. 2. Das öffentliche Interesse an der Tradierung von Religion kann „religionszivilisierend“ angelegt sein, d.h., Religion und damit ihre Anhänger vor einer Fundamentalisierung zu schützen, sie kann „aufklärend erinnernd“ sein und „innovatorisch“.

²⁸ Vgl. *Udo Kern*, *Eckhart, Meister*, in: TRE IX, 1993, 258-264, 259.

²⁹ Vgl. *Joachim Kunstmann*, *Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse*, Gütersloh – Freiburg/Br. 2002, 135.

³⁰ Vgl. dazu a. *Horst F. Rupp*, *Religion – Bildung – Schule. Studien zur Geschichte und Theorie einer komplexen Beziehung*, Weinheim²1996, 29.

2.1.2 Die neuplatonisch-dualistische Anthropologie als Motiv des Bildungsdenkens

Eckharts Bildbegriff wird aber auch von seiner anthropologischen Vorstellung her formuliert, die einen neuplatonisch-dualistischen Zug kennt und einen bestimmten, auch missverständlichen Begriff vom Materiell-Körperlichen und Geistig-Ideellen transportiert. Bildung erstreckt sich nach *Eckhart* auf den seelisch-geistigen Menschen und ist zu verstehen als Emanation göttlicher Kräfte in die Seele des Menschen. Ziel von Bildung ist es, alles Körperliche und Materielle, schließlich auch alle „Bilder“ zurückzulassen, um „weiselos“ Gottes inne zu werden.

Diese „weiselosigkeit“ ist nicht als ein vordergründiges Abstreifen oder als eine Negation aller Bilder gemeint. Es geht vielmehr darum, von allem Kreatürlich-Kontingentem frei zu werden um über das Kreatürliche hinaus, und zwar verstanden als das Potenzial ausschöpfend, das durch das Kreatürliche eröffnet wird, Gottes inne zu werden. Man könnte auch sagen, dass es darum geht, durch die Bilder hindurch und damit über sie hinaus Gottes inne zu werden. Dies geschieht nach *Eckhart* in der „vernünfticheit“, die mehr ist als die Vernunft und ein umfassendes Gewährwerden Gottes meint.³¹

2.1.3 Die Gottesgeburt als Ziel von Bildung

In der Predigt „Vom edlen Menschen“ stellt *Eckhart* diesen Weg zur „vernünfticheit“ in sechs Stufen dar.³² Er ist ausgerichtet auf die Gottesgeburt. Dieser Prozess ist in zweifacher Hinsicht zu verstehen: als Gottesgeburt in der Seele des Menschen und als ‘Wieder-Eingeboren-Werden’³³ des Menschen in Gott.³⁴ *Eckhart* fasst dieses ‘Gottwerden’ des Menschen und ‘Menschwerden’ Gottes christologisch. Jesus Christus ist das Bild Gottes, der alle Bilder der Schöpfung gleichsam in sich trägt, somit die Grammatik aller Bilder ist. Er ist die Weise, wie sich das Bild Gottes in den Menschen einbildet und umgekehrt wie der Mensch in Gott zum Wohnen kommt. Jesus Christus ist somit Helfer auf dem Weg des Menschen, den göttlichen Ursprung zu finden.³⁵

Eckhart greift in diesem Zusammenhang ein von *Origenes* entlehntes Bild auf und sieht Gottes Bild, also Gottes Sohn einem Brunnen ähnlich, auf dessen Grund dieses Bild wie ein Wasserspiegel steht. Selbst wenn es von Erde überdeckt ist, bleibt es dennoch vorhanden. Das Bemühen des Menschen muss nun ganz darauf ausgerichtet sein, dieses Bild auf dem eigenen Brunnengrund wieder freizulegen. Das konkretisiert sich, indem er alle Bilder und irdischen Dinge hinter sich lässt.³⁶

³¹ Vgl. *Meister Eckhart*, Vom edlen Menschen, in: ders., Die deutschen Werke 5 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1963, 498-504, 499f.502f.

³² Diese sechs Stufen sind: 1. Leben nach dem Vorbild heiliger Leute, 2. Leben zu Gottes Ehre, 3. Leben in der Angst- und Sorgenfreiheit, 4. Leben in der Bereitschaft, Anfechtung zu erdulden, 5. Leidensfähigkeit, 5. Leben in der alles Leben überstrahlenden Ruhe.

³³ *Meister Eckhart*, Predigt 22, in: ders., Die deutschen Werke 1 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1958, 517-520, 520.

³⁴ Vgl. *Meister Eckhart*, Predigt 64 und 65, in: ders., Die deutschen Werke 3 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1976, 519-523.

³⁵ Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass *Eckhart* den Mittler Jesus Christus nicht von der Inkarnation her versteht, sondern als reinste Verkörperung des Geistes Gottes und damit dem „Geistfunken“ des Menschen besonders ähnlich. Vgl. dazu *Rupp* 1996 [Anm. 30], 30.

³⁶ Vgl. *Meister Eckhart* 1963 [Anm. 31], 500f.

Damit ist nochmals ausgedrückt, was mit der 'Entbildung'³⁷ in *Eckharts* Denken gemeint ist. Es geht nicht um eine Destruktion der Bilder, sondern dass der Mensch aufgerufen ist, durch die Bilder hindurchzudringen, sie zu verinnerlichen, ohne durch sie verklavt zu werden. Der Mensch soll Gott gleich werden und nicht einem Bild, das er sich von Gott gemacht hat. Entbildung ist als Verneinung der Verneinung aller Bilder gemeint und spricht insofern von einer Bildbejahung. Gott soll ganz und nicht nur als Abbild in sein Bild eingehen.³⁸

Insgesamt wird damit ein Verständnis von Schöpfung, von Mensch und Gott bei *Eckhart* erkennbar, das von einer unsagbar großen Würde des Menschen und der Schöpfung ausgeht. Die Schöpfung ist „vestigium creatoris“ und bleibt auf ihn hingebunden. Der Mensch ist aufgerufen, in den Dingen ihren tieferen Grund zu erkennen, den *Eckhart* in Gott selbst ausmacht. Es geht um 'Entbildung' bzw. um das 'Überbildetwerden'³⁹ in Gott hinein als Kern der religiösen Erfahrung.

2.2 Konturen des Bildungsbegriffs von seinen Wurzeln her

Versucht man also die Gedanken *Eckharts* in Bezug auf sein Bildungsverständnis zusammenzufassen und Akzente für die heutige Bildungsdebatte herauszufiltern, so zeigt sich Folgendes:

- 1) Der Bildungsgedanke ist Ausdruck eines positiven Schöpfungsverständnisses, insofern der Mensch und mit ihm die gesamte Kreatur die Möglichkeit hat, das Göttliche, das in ihm bzw. in ihr wohnt, herauszubilden. Das geschieht nach *Eckhart* mittels des Vorgangs der „Entbildung“, also der Entäußerung all dessen, was nicht Gott gleich ist. Es ist gebunden an den Mittler Jesus Christus, der die Grammatik aller Bilder vorgibt, indem alle Bilder in ihm gesammelt sind.
- 2) Wichtig bleibt in diesem Zusammenhang, dass *Eckhart* den Bildungsvorgang, den er als Inbegriff der religiösen Reifung und Erfahrung des Menschen versteht, als jedem Menschen zugehörig begreift. Bildung ist nicht einer Elite, etwa den Mönchen oder sonst einer bestimmten Gruppierung vorbehalten. Bildung ist auch nicht auf das intellektuelle Vermögen beschränkt. Bildung ist vielmehr die Weise, die das Innwerden Gottes beschreibt wie auch das Ankommen Gottes im Menschen und die so alle Dimensionen des Menschen betrifft.
- 3) Auch wenn das „Überbildetwerden“ durch Gott geschieht, in dem alle Bilder wurzeln, braucht es die antwortende Bewegung des Menschen. Bildung meint also auch die Selbsttätigkeit des Menschen, selbst wenn sie hier noch anders verstanden wird, als das die Zeit nach der Aufklärung begreifen wird.
- 4) Schließlich kommt *Eckhart* zu der Aussage, dass die Einbildung des Menschen in das Bild Gottes die Selbstbildung des Menschen selbst ist. Bildung, Reifung, Wachsen

³⁷ Das Wort 'Entbildung' aus der *Eckhartschen* Terminologie wird hier als Übersetzung für folgende Aussage bei *Eckhart* verwendet: „daz der mensche ledic werde sîn selbes und aller dinge.“ (*ders.*, Predigt 53, in: *ders.*, Die deutschen Werke 2 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1971, 528-541, 528; vgl. dazu a. *Meister Eckhart* 1963 [Anm. 31], 500.

³⁸ Vgl. *Kunstmann* 2002 [Anm. 29], 140f.

³⁹ *Meister Eckhart*, Predigt 16B, in: *ders.*, Die deutschen Werke 1 (hg. von Josef Quint), Stuttgart 1958, 492-495, 492f; vgl. dazu a. *Meister Eckhart* 1963 [Anm. 31], 500.

des Menschen ist nach *Eckhart* ein theologisches Phänomen, das die Rückbindung bzw. die Kultivierung der Beziehung zu Gott braucht und proportional zu ihr geschieht.

5) Als Themen bzw. als Anlässe von Bildung im *Eckhartschen* Sinn zeigen sich die Fragen nach dem Woher und Wohin des Menschen, nach Sinn, nach einem erfüllten Leben, nach dem Ich, dem Du und dem Wir. Anders gesagt wird das Leben selbst und das, was es ausmacht, zum Anlass von Bildung.⁴⁰

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *Bildung*

- ein theologischer Prozess ist, weil von Gott initiiert und von ihm getragen;
- ein christologischer Prozess ist, weil Jesus Christus die Weise ist, wie die Entbindung des Menschen und die Einbildung in Gott geschehen kann;
- ein anthropologischer Prozess ist, der Synonym für die Menschwerdung des Menschen ist;
- in diesem Sinn ein passiv-aktives Geschehen meint, in dem Wirken Gottes und Antwort des Menschen einander prägen, in dem die Selbsttätigkeit des Menschen gefördert wird, verstanden als Antwort auf das Ausgreifen Gottes auf den Menschen;
- mitten in der Schöpfung und für sie geschieht, weil die Einbildung des Menschen in Gott auch Auswirkungen auf die gesamte Schöpfung hat.

2.3 Potenzial für die gegenwärtige Bildungsdebatte

Inspirierend für die gegenwärtige Bildungsdebatte sind m.E. folgende Akzente:

- Durch den *Eckhartschen* Bildungsbegriff wird deutlich, dass Bildung auch ein unverfügbares Geschehen ist. Die Unverfügbarkeit wird bei *Eckhart* durch zwei Seiten garantiert. Einerseits durch den Gottesbezug und andererseits durch die freie Aktivität und Antwort des Menschen. Bildung ist ein Transformationsprozess, der im Menschen geschieht und von seiner Freiheit abhängt.
- Durch den *Eckhartschen* Bildungsbegriff wird der Blick auch darauf gelenkt, wie es möglich sein kann, Anlässe zu schaffen, die bildend wirken, die also den Menschen einladen, sich dem Transformationsprozess zu stellen, in ein je eigentlicheres und tieferes Menschsein hineinzuwachsen.
- Damit wird weiterhin deutlich, dass Bildung ein umfassendes Geschehen ist, das den Menschen selbst meint und nicht nur auf die Bildung irgendeines Vermögens des Menschen zielt, z.B. der Rationalität.

Für die gegenwärtige Bildungsdebatte kann das heißen,

- die Offenheit von Bildung neu zu thematisieren;
- zu fragen, wer diese Offenheit und Unverfügbarkeit garantiert, bzw. kritisch zu überlegen, ob diese Offenheit nicht vorschnell zugunsten eines überprüfbaren und autoritativ festgelegten Bildungskanonens aufgegeben und indirekt von einem technokratischen Machbarkeits-Weltbild dominiert wird.
- Drittens kann überlegt werden, was ein Bildungsverständnis als Bildung des Menschen und damit der Menschheit für Lehr- und Lernprozesse und deren Arrangement bedeuten kann.

⁴⁰ Vgl. *Meister Eckhart* 1976 [Anm. 34], 592-599.

- Viertens gilt es zu prüfen, inwieweit Bildung auf alle Vermögen des Menschen zielt oder vornehmlich die Bildung der Rationalität des Menschen meint.

3. Zum Beitrag eines *theologisch* akzentuierten Bildungsverständnisses

Die erfolgten Ausführungen zeigten, dass das klassische Erbe ein sehr weites Verständnis von Bildung kennzeichnet. Bildung ist Weise, immer mehr Mensch zu werden und damit auch die Welt immer humaner zu gestalten. Sie ist Selbsttätigkeit des Menschen und also etwas Unverfügbares. Sie repräsentiert auch das, was über den Menschen hinausweist.

Zugleich stellen sich aber folgende Fragen: Wer garantiert die Unverfügbarkeit des Menschen? Wer schützt ihn vor Funktionalisierungstendenzen? Was lässt den Menschen immer mehr Mensch werden und die Gesellschaft humaner und wie ist dies näherhin vorzustellen?

Genau an diesem Punkt könnte ein *theologisch* akzentuierter Bildungsbegriff Entscheidendes beitragen.

Obwohl ein Verweis auf ein allgemeines Bildungsverständnis, also ein noch nicht *theologisch* akzentuiertes, hier schon Weitreichendes einbringen könnte⁴¹, will ich im Folgenden den Blick darauf eingrenzen, welchen Beitrag die Religionspädagogik und mit ihr die Theologie angesichts der gegenwärtigen Bildungsdebatte leisten kann und leisten will.

Hier ist nun nicht der Ort, in einem enzyklopädischen Sinn verschiedene religionspädagogische Entwürfe als klassische Orte dieser Frage daraufhin abzuklopfen, welche Intentionen sie im Einzelnen verfolgen und was sie für das Thema 'Bildung' einbringen. Es würde auch zu weit führen, eine theologische Anthropologie zu skizzieren und daraus Impulse für die Bildungsdebatte zu formulieren.

Der Blick soll vielmehr auf zweierlei gerichtet werden.

Erstens sollen Konturen eines *theologisch* akzentuierten Bildungsverständnisses vorgestellt werden. Inspiriert durch den weiten Bildungsbegriff *Meister Eckharts* können damit sowohl Dimensionen von Bildung artikuliert als auch jene Fragen aufgegriffen werden, die z.B. die humanistische und nach-aufklärerische Tradition letztlich unbearbeitet lassen musste, etwa die Frage, wie die Offenheit von Bildung als das 'unbekannte Etwas' zu garantieren sei.⁴²

Zweitens soll am Beispiel der religiösen Bildung zumindest angedeutet werden, wie sich dieser weite, *theologisch* akzentuierte Bildungsbegriff auf Bildungsprozesse auswirken könnte.

⁴¹ Vgl. z.B. das Bildungsverständnis *Wilhelm von Humboldts*, *Friedrich Schleiermachers* oder auch *Friedrich Schillers*. Vgl. *Dietrich Benner*, Wilhelm von Humboldt und Friedrich Schleiermacher, in: *Heinz-Elmar Tenorth* (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik*. Bd. 1, München 2003, 144-159; vgl. a. *Ernst Lichtenstein*, *Zur Entwicklung des Bildungsbegriffs von Meister Eckhart bis Hegel*, Heidelberg 1966.

⁴² Vgl. dazu z.B. die Aporie bei *Wilhelm von Humboldt* oder auch *Jean-Jacques Rousseau*. Vgl. *Wilhelm von Humboldt*, *Werke* [Akademie-Ausgabe]. Bd. 2, Berlin 1903, 325.

3.1 Bildung - theologisch akzentuiert

3.1.1 Dimensionen eines theologisch akzentuierten Bildungsverständnisses

Das Erbe der Klassiker aufnehmend und den theologischen Standpunkt ausformulierend ergeben sich folgende Dimensionen eines theologisch akzentuierten Bildungsverständnisses: Bildung ist zu verstehen als Geschehen,

- das offen ist;
- das den Menschen in seiner Vieldimensionalität ernst nimmt;
- das zum Ausdruck bringt, dass es hier um mehr als Kompetenzen und Qualifikationen geht und damit den Menschen vor Funktionalisierungstendenzen schützt;
- das als Selbsttätigkeit des Menschen zu begreifen ist und damit auch etwas Unverfügbares darstellt;
- das ein produktives Umgehen mit dem Spannungsverhältnis zwischen Ich und Du, zwischen Ich und Welt bezeichnet und somit die Bedeutung der Kommunikation von Tradition ernst nimmt;
- das begreifbar wird als Sensorium für die Welt, als „Sensibilität“⁴³ für die Wirklichkeit auch in ihrer Tiefendimension, als Achtsamkeit für das Leben und als Befähigung zu je neuer Verortung inmitten der Welt;
- das nach produktiven Anlässen Ausschau hält und sie zu ermöglichen sucht, die für den Menschen zum Impuls werden, immer mehr der zu werden, der er unterwegs ist zu werden;
- das die Frage nach dem Schutz des Menschen vor Funktionalisierungstendenzen aus theologischer Perspektive beantwortet, d.h. Gott als Garanten der Freiheit des Menschen versteht.

3.1.2 Potenzial für die gegenwärtige Bildungsdebatte

Damit klingt inmitten der gegenwärtigen Bildungsdebatte an, dass Bildung weit mehr meint als die Aneignung von Bildungswissen. Das heißt auch, dass Bildung nicht auf einen bestimmten Bildungskanon eingeengt werden darf. Damit ist zudem ausgesagt, dass Bildung nicht so sehr als Geschehen zu verstehen ist, das ein konkretes, genau überprüfbares Ziel im Auge hat, sondern das einen Horizont beschreibt, der theologisch als Verwirklichen der Gottebenbildlichkeit gedeutet wird. Bildung eignet auch deshalb der Charakter der Offenheit und Unverfügbarkeit an. Das, was *Wilhelm von Humboldt* im Anschluss an *Jean-Jacques Rousseau* in Form des Desiderats der „Unbestimmtheit der menschlichen Bildsamkeit“⁴⁴ postulierte, letztlich aber in die Gefahr der Beliebigkeit entlassen musste, wird hier eingelöst durch die Rede von der Ausgerichtetheit des Menschen auf Gott, die es im Leben immer mehr zu verwirklichen gilt. Der Gottesbezug als Garant der Freiheit des Menschen ermöglicht, Bildung als etwas Offenes zu denken.

Das zeigt ferner, dass Bildung nach der Bedeutung des Subjekts fragt und damit auch die Frage artikuliert, woher der Wert und die Würde des Subjekts begründet sind und

⁴³ *Hans-Georg Gadamer*, Verlust der sinnlichen Bildung als Ursache des Verlustes von Wertmaßstäben, in: *Der Mensch ohne Hand oder Die Zerstörung der menschlichen Ganzheit. Ein Symposium des Werkbundes Bayern*, München 1979, 15-28, 24.

⁴⁴ *Benner* 2003 [Anm. 41], 148.

wie sie geschützt werden können. In einem theologisch akzentuierten Bildungsverständnis wird auch das durch den Gottesbezug erreicht. Gott ist derjenige, der die Freiheit des Menschen begründet und schützt. Durch den Gottesbezug ist der Mensch herausgenommen aus dem Zirkel, sich auf Vorletztes festzuschreiben bzw. sich durch Sekundäres wie z.B. die Arbeit, die Leistungsfähigkeit etc. definieren zu lassen. Durch den Gottesbezug wird explizit, dass der Mensch mehr ist als seine Effizienz und seine überprüf- baren Fähigkeiten. Bildung bleibt damit in ihrer Offenheit garantiert.

Das bedeutet ferner, den Zusammenhang von Ich und Du, von Ich und Welt zu artiku- lieren. Dies vollzieht sich in *theologischer* Perspektive als Ernstnehmen der Bezogenheit des Einzelnen auf das Du, als Begreifen der Welt als Mitwelt.

Bildung ist in diesem Zusammenhang zu verstehen als 'Sensorium' für die Wirklichkeit, d.h. als Fähigkeit, je neu der Wirklichkeit gewahr zu werden und mit ihr umzugehen. Das zeitigt Handlungen, durch die Welt immer menschlicher gestaltet wird. Für Bil- dungsprozesse bedeutet dies, dass sie darauf angelegt sind, den Menschen immer mehr an gutem und erfüllten Leben zu ermöglichen (vgl. Joh 10,10).

Damit wird auch die Frage aufgegriffen, wie es überhaupt zu Bildung kommen kann. Wenn als Ziel von Bildung die Subjektwerdung des Menschen und – theologisch akzen- tuiert – das je deutlichere Verwirklichen der Gottebenbildlichkeit des Menschen auf- scheidet, dann muss in erster Linie danach gefragt werden, welche Anlässe von Bildung eröffnet werden können und wie diese produktiv zu begleiten sind.

3.2 Zur bildenden Kraft von religiösen Erfahrungen

Dabei zeigen sich für den Bereich der religiösen Bildung zwei grundsätzliche Möglich- keiten:

Die eine entspricht ganz der Tradition der bisherigen Religionspädagogik.⁴⁵ Hier würde man versuchen, eine an rationalen Zielen orientierte Bildungstheorie zu verfolgen. Die Inhalte des Glaubens, das Objektivierbare stünde dabei im Mittelpunkt der Bildungsbe- mühungen. Die Tradition des Christlichen würde in erster Linie im Diskurs bzw. in ihrer Inhaltsdimension aufgegriffen werden. Erst von hier kommen die Erfahrungen und die Gestalt des christlichen Glaubens in den Blick.

Eine andere Tendenz ergäbe sich daraus, religiöse Elemente und religiöse Erfahrungen in ihrer bildenden Kraft wahrzunehmen und deutlicher als Bildungsgeschehen in den Vordergrund zu rücken.⁴⁶

Diese Tendenz findet Protagonisten in Religionspädagogen wie *Joachim Kunstmann*, *Bernhard Dressler* und den Mitarbeitern des Loccumer Instituts oder katholischerseits in

⁴⁵ Vgl. dazu die Entwürfe beispielsweise von *Karl Ernst Nipkow* oder *Peter Biehl*, die sich wohl am deutlichsten in der Religionspädagogik mit der Bedeutung von Bildungstheorien auseinander gesetzt haben. Exemplarisch seien hier erwähnt: *Karl Ernst Nipkow*, *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung*. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft, Gütersloh ²1992; *ders.*, *Grundfragen der Religionspädagogik* (3 Bde.), Gütersloh ⁴1990, ⁴1990, ³1992; *ders.* / *Fritz Bohnsack*, *Verfehlt die Schule die Jugendlichen und die allgemeine Bildung?*, Münster 1991; *Peter Biehl*, *Erfahrung, Glaube und Bildung. Studien zu einer erfahrungsbezogenen Religionspäda- gogik*, Gütersloh 1991; *ders.*, *Symbole geben zu lernen. Einführung in die Symboldidaktik anhand der Symbole Hand, Haus und Weg*, Neukirchen-Vluyn ²1991.

⁴⁶ Vgl. *Kunstmann* 2002 [Anm. 29], 117-119.

*Rudolf Englert, Burkard Porzelt und Hans Schmid.*⁴⁷ Letztlich wird diese Richtung von all denen vorgeschlagen, die angesichts des Tradierungsabbruchs danach fragen, wie die Relevanz von Religion für die Lebensdeutung der Menschen eingebracht werden kann, und eine Antwort darin sehen, die Erfahrungsdimension von Religion, also auch die Weisen, in denen sich Religion artikuliert (hier gibt es Extreme: *Ingrid Schoberth, Thomas Ruster*, aber auch vermittelnde Ansätze wie z.B. die Ausführungen um den performativen Religionsunterricht bei *Englert, Porzelt, Schmid* u.a.), als Weise in den Blick zu nehmen, religiöse Bildung heute zu denken.

Damit ist nicht einer Gegenüberstellung von Gehalt und Gestalt von Religion im Sinne einer Ausschließlichkeit das Wort geredet. Es wird aber das Augenmerk darauf gerichtet, dass anders als bisher die Gestalt von Religion deutlicher für Bildungsprozesse in den Blick kommen müsste. Das heißt auch, die subjektiven Weisen von Religion, also die Religiosität, ebenso wie das Erfahrungsmoment von Religion angesichts der Bedeutung des Gehalts von Religion, sprich der christlichen Überlieferung, noch deutlicher einzuholen. Schließlich müsste versucht werden, Bildung als Geschehen zu akzentuieren, das sich zwischen dem Gehalt und der Gestalt von Religion ereignet und beide umgreift.

Das bedeutete auch, dass die Religionspädagogik ihr Bemühen eher auf 'Anlässe' und mögliche Dimensionen für Bildung richten müsste als auf Erziehungs- bzw. Sozialisationsziele. Damit wird die gegenwärtige Bildungsdebatte, die vorrangig auf überprüfbare und konkret operationalisierbare Bildungsziele setzt, freilich auf den Kopf gestellt.

⁴⁷ Vgl. ebd.; *Bernhard Dressler*, Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, in: rhs 45 (1/2002) 11-19; *ders.*, Religion ist mehr als Worte sagen können, in: *Glaube und Lernen* 13 (1998) 50-58; *ders.* / *Michael Meyer-Blanck* (Hg.), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, Münster 1998; *Thomas Klie* (Hg.), Der Religion Raum geben. Kirchenpädagogik und religiöses Lernen, Münster 1998; *ders.* / *Silke Leonhard* (Hg.), Schauplatz Religion. Grundzüge einer performativen Religionspädagogik, Leipzig 2003; *Rudolf Englert*, Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens, in: *KBl* 123 (1/1998) 4-12; *ders.*, 'Performativer Religionsunterricht!?' Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, in: rhs 45 (1/2002) 32-36; *Burkard Porzelt*, Die Religion (in) der Schule. Eine religionspädagogische und theologische Herausforderung, in: *RpB* 54/2005, 17-29; *Hans Schmid*, Mehr als Reden über Religion, in: rhs 45 (1/2002) 2-10; *ders.*, Assoziation und Dissoziation als Grundmomente religiöser Bildung. Zur Frage nach dem 'Wozu' religiöser Bildung heute, in: *RpB* 50/2003, 49-57.