

Markus Tomberg

Religiös bilden? Glauben lernen?

Was Religionsunterricht und Katechese einander sagen könnten, wenn sie (mehr) miteinander reden würden

Das Wort Katechese hat in der Schule keinen guten Klang. Wenn der Verdacht einer 'Rekatechetisierung' des Religionsunterrichts geweckt ist, wenn 'Missionierung' gegargwöhnt wird, scheint Gefahr im Verzug. Mehr als 35 Jahre nach dem Versuch der *Würzburger Synode*¹, Katechese und Religionsunterricht nicht nur zu unterscheiden, sondern den Religionsunterricht vorsichtig aus der erdrückend gewordenen katechetischen Umarmung zu befreien, scheint es nicht nur zur Emanzipation und Trennung, sondern zu einer tiefen Entfremdung der Partner gekommen zu sein.

Für die unvermeidlichen, aber spärlichen Begegnungen gibt es pragmatische Regelungen: zum Beispiel in Form von Kontaktstunden mit Hauptamtlichen der Pfarrgemeinde im dritten Schuljahr während der Erstkommunionvorbereitung. Dass man sich insgesamt aber lieber aus dem Weg geht, zeigt nicht zuletzt die Akzentverlagerung auf die Erwachsenenkatechese, wie sie das *Bischofswort* zur „*Katechese in veränderter Zeit*“² von 2004 zu priorisieren scheint.³

Dass es dennoch zu – vermeintlichen? – Übergriffen kommen mag, ist nicht von der Hand zu weisen. Der Grund dafür ist eine gegenüber der Situation zur Zeit der *Synode* weiter veränderte religiöse Lage. Der Religionsunterricht hat es schwer mit einer Religion, von der viele Kinder und Jugendliche kaum noch etwas wissen. Erstbegegnung, Erstverkündigung scheint da manchen das Gebot der Stunde: Mündigkeit in Sachen Religion setzt eine Kenntnis der Sache voraus. Religion aber lässt sich nicht lernen wie das kleine Einmaleins. Braucht der Religionsunterricht die Zuarbeit der Katechese, muss er sie wieder hineinholen in die Schule, um erkennbare Defizite auszugleichen und mit seinem eigentlichen Geschäft der Reflexion von Religion beginnen zu können?

Von einander fremd gewordenen Geschwistern hat *Helga Kohler-Spiegel* gesprochen und den Religionsunterricht und die Katechese gemeint. Beiden übergeordnet sei das religionspädagogische Anliegen, Menschen den sinnstiftenden Kontakt mit Religion zu ermöglichen.⁴ *Kohler-Spiegel* plädiert schließlich für eine behutsame Wiederannäherung der Geschwister, die die Verschiedenheit achtet, um Gemeinsamkeiten im Ringen um die pädagogische Gestalt der Botschaft Jesu zu finden und – vielleicht – voneinander zu lernen.

Ich möchte im Folgenden einige Schritte auf diesem hoffentlich wechselseitigen Lernweg gehen. Es ist ein Lernweg, der bei ziemlich ungleichen Voraussetzungen beginnt:

¹ Vgl. *Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, Beschluss „Der Religionsunterricht in der Schule“ [1974], 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, insb. 130f.

² Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Hg.), *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004.

³ Vgl. *Claudia Hofrichter*, Quo vadis – Signaturen zu Katechese und Religionsunterricht, in: *KBI* 132 (2/2007) 95-99, 96.

⁴ *Helga Kohler-Spiegel*, Fremde Geschwister: Schule und Gemeinde. Wie kann ein gutes Zusammenspiel gelingen?, in: *KBI* 132 (2/2007) 83-86.

Literatur und Theorien, vor allem aber empirische Untersuchungen, ohne die die religionspädagogische Theoriebildung gewissermaßen blind bleibt, die sich mit dem Religionsunterricht befassen, sind weit umfangreicher als die zur Katechese. Trotz dieses katechetischen Theoriedefizits glaube ich aber, dass beide, Katechese *und* Religionsunterricht, von einem solchen Gespräch profitieren. Ich werde dazu zunächst die einander fremd gewordenen Geschwister vorstellen und nach ersten Gemeinsamkeiten suchen (*Kap. 1*), dann am Beispiel der Erstkommunionkatechese etwas genauer das katechetische religiöse Lernen untersuchen (*Kap. 2*), um anschließend das Profil religiösen Lernens in der Schule, das gegenwärtig immer stärker von den sogenannten Bildungsstandards bestimmt wird, genauer in den Blick zu nehmen (*Kap. 3*) und exemplarisch zu überprüfen, inwiefern Religionsunterricht und Katechese von einem weiteren Gespräch profitieren könnten, indem ich dem katechetischen Lernen das Konzept religionsunterrichtlicher Bildungsstandards zur Rezeption anbiete (*Kap. 4*). Abschließen möchte ich mit einer Art Agenda für das weitere Gespräch zwischen Religionsunterricht und Katechese (*Kap. 5*).

1. Was Katechese und Religionsunterricht trennt – und was sie verbinden könnte: Prolegomena eines Gesprächs

Wer über Religionsunterricht und Katechese spricht, tut – schon angesichts der genannten Vorbehalte – gut daran, klar die Unterschiede beider Lernorte zu benennen. Unterscheiden lassen sich Religionsunterricht in der Schule und Katechese am Lernort Gemeinde nämlich nicht nur gewissermaßen geographisch, sondern auch mit Blick auf die Lernbedingungen und die Lernziele. So gerät bildendes religiöses Lernen in der Schule durch Unfreiwilligkeit und Leistungskontrolle, durch Fächerkanon und Selektionsdruck zuweilen an den Rand der Selbstwidersprüchlichkeit. Dagegen ist Katechese eine im Kern freiwillig eingegangene Lernbeziehung, ein Erlernen des christlichen Glaubens mit ganz eigenen Chancen und Schwierigkeiten. Dann darf in der weltanschaulich neutralen Schule der Religionsunterricht zwar durchaus auch zum Glauben hinführen, zuvor jedoch zielt er auf etwas, was man derzeit mit dem Begriff ‘religiöse Kompetenz’ zu beschreiben versucht: Auch sich als ungläubig verstehende Schüler/innen sollen den Religionsunterricht als bildend erleben; die Katechese will dagegen ihrem Selbstverständnis nach (und in dieser Stufung) zunächst missionarisch, dann katechumenal und schließlich mystagogisch sein. Schließlich ist das Setting der Schule als Provisorium angelegt. *Bernhard Dressler* hat deshalb gar von der Schule als einem „Moratorium des Lebensernstes“⁵ gesprochen. Das muss man nicht so sehen – die Zuteilung von Lebenschancen in der gesellschaftlichen Institution Schule kann man überaus schmerzlich erfahren –, dennoch gilt: Die Schule ist für Schüler/innen (nicht für Lehrer/innen, die Schule doch auch wesentlich ausmachen!) eine auf Vorläufigkeit, auf Überwindung angelegte Veranstaltung. Anders die Katechese: Hier gilt, dass der Lernort Gemeinde *auf Dauer* zu einem Lebensort der Lernenden werden soll; eine schulische Parallele zur Erwachsenen Katechese gibt es nicht.

⁵ *Bernhard Dressler*, Bildung – Religion – Kompetenz, in: ZPT 56 (3/2004) 258-263, 263.

Schon diese wenigen Beobachtungen machen klar, dass die Katechese nicht ohne Identitätsverlust in die Schule zurückkehren kann. Die Frage ist vielmehr, ob die lernortbedingte Entfremdung so weit fortgeschritten ist, dass ein Gespräch scheitern muss oder ob (und wie) sich im Terminus 'religiöses Lernen' Gemeinsamkeiten finden lassen.

Dabei ist es hilfreich zu beachten, dass sich verschiedene Typen religiösen Lernens unterscheiden lassen: ein eher religionswissenschaftliches 'learning about religion', ein 'learning from religion', das Religion als bildende Sinn- und Werte-Ressource individuellen Orientierungswissens beansprucht, und ein als Einführung in die Tradition und Spiritualität einer konkreten Religion konzipiertes 'learning in religion'.⁶

Die dabei zunächst sich aufzudrängen scheinende Aufteilung, der Katechese das learning in religion, dem Religionsunterricht vor allem das learning about religion und beiden ein wenig learning from religion zuzuordnen, ist nicht tragfähig: Alles andere als klar ist nämlich, was überhaupt unter 'Religion' verstanden werden soll.

Die Typologie setzt voraus, was angesichts der Verschiedenheit der Lernorte doch erst zu klären wäre, nämlich wie Religion im pädagogischen Kontext präsent sein kann. Meinen Religionsunterricht und Katechese überhaupt dasselbe, wenn sie Religion thematisieren?

2. Beispiel Erstkommunion-Katechese: die Dialektik von Diakonie und Martyrie als didaktisches Merkmal konfessionellen religiösen Lernens

'Die' Katechese gibt es nicht. So unterschiedlich die Anlässe (oft Sakramente, nicht zu vernachlässigen sind aber auch Lernanlässe innerhalb der Liturgie etc.), so unterschiedlich sind die Zielgruppen und Methoden. Mit Blick auf den Gesprächspartner Schule möchte ich mich auf die Erstkommunionkatechese konzentrieren – hier finden Schule und Katechese die gleiche Zielgruppe, nämlich meist Kinder des dritten Grundschuljahrgangs, sodass ein Gespräch zumindest nicht an vordergründigen Schwierigkeiten scheitern dürfte.

Wenn ich die Erstkommunionkatechese als Beispiel wähle, so ist der Grund aber auch eine einfache Zahl. 2008 gingen in Deutschland ca. 245.000 Kinder zur Erstkommunion – zahlenmäßig liegt hier ein klarer Schwerpunkt des katechetischen Engagements in der Gemeinde. Auch die große Menge an Publikationen, die sog. Erstkommunionmappen oder -kurse, spricht hier eine klare Sprache.

Zugleich ist das, was man oft als ihren Erfolg ansehen möchte, so scheint es, außerordentlich bescheiden. „In der Erstkommunionkatechese“, so hat das *Monika Jakobs* formuliert, „trifft die außerordentlich hohe theologische Bedeutsamkeit der Eucharistie ('Quelle und Höhepunkt des ganzen christlichen Lebens', LG 11) auf die harte Realität der Fremdheit gegenüber Liturgie, auf fehlende oder geringe religiöse Praxis, auf Un-

⁶ Diese auf *Michael Grimmitt* zurückgehende Unterscheidung hat den Nachteil, Religion(en) als gewissermaßen objektive Gegebenheit den Lernenden gegenüberzustellen und damit ein wesentliches Moment von Religion, sich in Lernprozessen zu verändern, zu ignorieren. Vgl. *ders.*, *Religious Education and Human Development: The Relationship Between Studying Religions and Personal, Social and Moral Education*, Great Wakering, 1987; *ders.*, *Introduction: The Captivity and Liberation of Religious Education and the Meaning and Significance of Pedagogy*, in: *ders.* (Hg.), *Pedagogies of Religious Education. Case Studies in the Research of Good Pedagogic Practice in RE*, Great Wakering 2000, 7-23.

wissenheit und hohe Erwartungen an ein Familienfest. Dazu soll aus kirchlicher Sicht der zeitlich begrenzte Kontakt während der Katechese nachhaltig sein und 'Lust auf mehr' machen.⁷

Vielleicht wird tatsächlich nirgends sonst die Diskrepanz zwischen theologischem Anspruch und rauer Wirklichkeit religiösen Lernens so deutlich wie hier. Empirisches Material sucht man jedoch meist vergebens.

Doch auch aus theologisch-katechetischer Sicht ist die Erstkommunionkatechese ein schwieriges Pflaster. Die *deutschen Bischöfe* unterscheiden in „*Katechese in veränderter Zeit*“ – paradigmatisch bezogen auf die Taufkatechese – zunächst eine „Phase der Erstverkündigung“, in der erste „Kontakte und Begegnungen mit Menschen, die bereits im Glauben verwurzelt sind, sowie mit der Gemeinde, ihren Gruppen und Kreisen“⁸ stattfinden. Diese 'präkatechumenale Phase' der Katechese sehen manche auch im Religionsunterricht gewährleistet. Ihr folgt die „Phase des Katechumenats“, eine „grundlegende, umfassende Einführung in den christlichen Glauben“ durch „katechetische Erschließung der Heilsgeschichte und der Inhalte des Glaubens, durch das Hineinwachsen in gemeindliches Leben und durch die begleitenden liturgischen Feiern.“⁹ Die „mystagogische Phase“¹⁰ katechetischen Lernens erschließt und vergewissert das Erfahrene – sie dauert ein Leben lang.

Ziel sei die wechselseitige Verknüpfung von Lebensgeschichte, Glaubensbotschaft und gottesdienstlicher Feier.¹¹ „Das, was in der Erstkommunion- oder Firmkatechese häufig geschieht,“ so liest man dann, „entspricht kaum dem Auftrag der Katechese im engeren Sinne, sondern eher der Erstverkündigung als erster Stufe der Evangelisierung.“¹² Religiösem Lernen in Religionsunterricht und Katechese begegnen offensichtlich ähnliche Schwierigkeiten!

Wichtiger als diese – ernstzunehmenden! – Probleme scheint mir aber zuerst, wie die *deutschen Bischöfe* Katechese beschreiben: Dass sie Leben im Licht der Glaubenstradition und Gott im Licht der Lebenserfahrung zu verstehen geben will. Sie will dazu befähigen, „die eigene Lebensgeschichte [...] zunehmend als Glaubensgeschichte“ zu lesen, „damit in den persönlichen 'Lebenstexten' die Nähe Gottes mehr und mehr entdeckt werden kann.“¹³

Dieses *diakonale* Anliegen der Katechese realisiert das *martyrologische*, bezeugende: nur weil Menschen in ihrem Eigensten angesprochen werden, kann die Botschaft des Evangeliums sachgemäß bei ihnen ankommen – das Eigenste aber entdecken Menschen da, wo es ihnen durch die Begegnung mit Gott erschlossen wird.¹⁴

⁷ Monika Jakobs, Von Schmetterling bis Schatzkiste, in: KBl 133 (3/2008) 184-187, 184.

⁸ Sekretariat der *Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 2], 15.

⁹ Ebd., 15f.

¹⁰ Ebd., 16.

¹¹ Vgl. ebd.

¹² Ebd., 17.

¹³ Ebd., 19.

¹⁴ Vgl. hierzu ausführlich: *Mirjam Schambeck*, *Mystagogisches Lernen. Zu einer Perspektive religiöser Bildung*, Würzburg 2006.

Mit dieser *Dialektik von Diakonie und Martyrie* ist nicht nur ein äußeres Kennzeichen katechetisch-konfessionellen (statt religionswissenschaftlich orientierten) religiösen Lernens identifiziert. Sie ist vielmehr den Typen religiösen Lernens vorgelagert, beschreibt so etwas wie „die bildende Kraft der Katechese“¹⁵ und ist bis in didaktisch-methodischen Entscheidungen hinein wirksam. Mehr noch: Sie begreift Religion nicht als quasi-objektive Gegebenheit, die, von der oder auf die hin es sich lernen lässt. Sondern zuvor konstituiert sie den Erfahrungsraum des Religiösen selbst, weil sie ihn in Form der religiösen Tradition des Christentums den Lernenden als Erfahrungsraum gelingenden Lebens anbietet. Christlich-religiöses Lernen ist Diakonie der Gottebenbildlichkeit. Es führt aus der Praxis christlicher Religion in Freiheit, Autonomie und die Mit-Menschlichkeit Jesu Christi. Lässt sich von hierher die Verwandtschaft religiösen Lernens in Gemeinde und Schule erschließen, ließe sich möglicherweise auch von Erfahrungen und Konzepten der schulischen Religionspädagogik angesichts des religiösen Umbruchs für die Katechese lernen.

3. Standards als Profilierungsversuch religiösen Lernens in der Schule

Religiöses Lernen in der Schule ist nicht unproblematisch. Nicht nur, dass religiöses Lernen für gewöhnlich in den Religionsunterricht 'outgesourcet' wird und z.B. der Deutsch- oder Geschichtsunterricht in merkwürdiger (und höchst problematischer) Unbekümmertheit, um nicht zu sagen Naivität, mit religiösen Themen umgeht – von ethischen Fragestellungen ganz zu schweigen.

Sondern auch die Situation *im* Religionsunterricht ist schwierig: so durch die Illusion konfessionell homogener, dafür oft klassen-, manchmal jahrgangübergreifender Lerngruppen, durch die Eigenart des Faches, das Stellungnahmen wenn nicht zu erzwingen, so doch hervorzurufen scheint – und das in einer weltanschaulich neutralen Leistungsschule, die immer wieder mit dem Gnadenangebot des Glaubens kollidieren muss. Und gibt es auch gute pädagogische Gründe für konfessionelles religionsunterrichtliches Lernen in der Schule: Klärungsbedürftig scheint jedoch, was (und in Abhängigkeit davon auch: wie) gelernt werden soll.

Mit der Einführung von *Richtlinien zu Bildungsstandards* haben die *deutschen Bischöfe* bereits 2004 (Sekundarstufe 1¹⁶) und 2006 (Primarstufe¹⁷) versucht, den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach auf der Höhe der Zeit zu profilieren. Auch die Zielsetzungen, die 2005 in der Schrift „*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*“¹⁸ gegeben wurden, zielen in diese Richtung: Der Religionsunterricht solle, so die Schrift, nicht nur lebensbedeutsames Grundwissen vermitteln, sondern mit Formen gelebten Glaubens vertraut machen und zur religiösen Frage- und Ausdrucksfähigkeit füh-

¹⁵ Werner Tzscheetzsch, Von der Mono- zur Polyperspektivität der Katechese: Eindrücke zu Albert Biesingers Plädoyer für die Familienkatechese, in: *Lebendige Seelsorge* 56 (1/2005) 8-11, 9.

¹⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I* (Mittlerer Schulabschluss), Bonn 2004.

¹⁷ Dass. (Hg.), *Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule / Primarstufe*, Bonn 2006.

¹⁸ Dass. (Hg.), *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, Bonn 2005.

ren.¹⁹ Die Diskussion hat gezeigt, dass – bei zahlreichen Fragen im Detail – diese Neujustierungen dem Selbstverständnis des Faches Religionsunterrichts durchaus dienen: Mit Hilfe von Standards lässt sich zeigen (und überprüfen), was man religiös lernen kann.

Darüber hinaus bringen die durch Standards eröffneten pädagogischen und didaktischen Freiheiten das breite methodische Repertoire des Faches hervorragend zur Geltung. Standards verabschieden nämlich einen über Inhalte, Lehrplan-Inputs, gesteuerten Unterricht zu Gunsten der sog. Kompetenzorientierung. Sie geben an, über welche inhaltsbezogenen Fähigkeiten Schüler/innen verfügen sollen, lassen den Lehrkräften jedoch die Freiheit (und die von den Lernenden lernende Verantwortung!), mit welchen Inhalten sie ihnen den Weg zu diesen Fähigkeiten eröffnen wollen. Damit kann man – ungeachtet des hohen Anspruchs²⁰ – als Lehrkraft gut leben!

Standardorientierte Didaktik macht so Ernst damit, dass Lernen keine uniforme Adaptation vorgegebener Inhalte, sondern ein individueller Weg ist, der auf Wegmarken angewiesen bleibt. Dass die vorliegenden, den Standards theoretisch vorgeordneten Beschreibungen religiöser Kompetenz immer noch, freundlich ausgedrückt, diskussionswürdig sind, ist für diese Praxis absolut nachrangig.

Das spezifische Profil religiösen Lernens kommt nämlich bereits in den Blick, wenn man sich die grammatische Figur von Bildungsstandards anschaut. Bildungsstandards verknüpfen Inhalte mit dem Subjekt, den Schüler/innen, in Form von Handlungsanweisungen, den *Operatoren*.

Wenn man sich nun konkrete Bildungsstandards anschaut, erkennt man recht schnell jene verschiedenen Typen religiösen Lernens wieder, von denen eingangs bereits die Rede war.

- Es gibt religionskundliches Lernen („Die Schülerinnen und Schüler können den Islam in Grundzügen darstellen.“²¹);
- es gibt ein Lernen aus dem Sinnreservoir von Religion („Die Schülerinnen und Schüler können ihre sittlichen Urteile begründen.“²²);
- es gibt Standards, die darüber hinaus vielleicht sogar eine Eingliederung in die religiöse Tradition anzielen („Die Schülerinnen und Schüler können die Bedeutung von Leiden, Tod und Auferstehung Jesu für das eigene Leben erläutern.“²³).

Spürbar wird hier aber bereits eine gewisse Unsicherheit: Was heißt genau „erläutern“? Ähnliches gilt für die Grundschulstandards: Was heißt es, dass Schüler/innen „wissen, dass in der Eucharistie das Kreuzesopfer Jesu vergegenwärtigt wird“²⁴?

Im Hintergrund steht bei allen Beispielen (und die Liste ließe sich leicht verlängern) zunächst die ungeklärte Rolle der Bezugsreligion religiöser Bildung. Ist die faktische

¹⁹ Vgl. ebd., 18-30.

²⁰ Vgl. *Gabriele Obst*, Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen im Religionsunterricht, Göttingen 2008, insb. 130-220; deutlich zurückhaltender: *Katja Boehme*, Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme, in: HK 64 (9/2010) 460-464.

²¹ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2004 [Anm. 16]. 28,

²² Ebd., 18.

²³ Ebd., 24.

²⁴ *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* 2006 [Anm. 17], 35.

konfessionelle Verortung mehr als eine Zugabe, die dem staatskirchenrechtlichen Konstrukt 'konfessioneller Religionsunterricht' in Deutschland geschuldet ist?

In Frage steht damit grundsätzlich die Relation von christlichem Glauben und (religiöser) Bildung.²⁵ Genügt es, etwas *über* den christlichen Glauben zu wissen, oder hat dieser Glaube einen Bildungsgehalt, der sich erst dann erschließt, wenn man an ihm partizipiert?

Ob die vorliegenden Standards so etwas wie partizipatorisch orientierte konfessionelle religiöse Bildung beschreiben oder im Grundsatz religionswissenschaftlich orientiert sind, bleibt vorerst offen – weil zuvor geklärt werden müsste, wie solche Bildung aussehen könnte.

Auch für die Beschreibung des schulischen religiösen Lernens ist daher ein Blick auf die normative Seite notwendig, wie sie die *deutschen Bischöfe* bereits 1996 in „*Die bildende Kraft des Religionsunterrichts*“ beschrieben hatten. Konfessionelles religiöses Lernen in der Schule beruft sich auf die bildende Dimension des christlichen Glaubens. In ihm wird die fundamentale Dialektik von Glaube und Bildung wirksam, die in systematischer Perspektive so etwas wie die Ursprungsdiialektik religionspädagogischer Reflexion darstellt. Glaube braucht Bildung, aber der Bildung dient auch die Zielperspektive, die der christliche Glaube anbietet.

Als eine solche Zielperspektive bietet sich die 'Diakonie der Gottebenbildlichkeit' an, die ihrerseits nach didaktischen Konsequenzen verlangt. Lassen sich Standards als Instrument dieser Diakonie der Gottebenbildlichkeit verstehen, wären sie nicht nur konfessionell verortet. Vielmehr wäre zu überlegen, ob sich nicht aus den Erneuerungsimpulsen, die die Standards in die Schule tragen, auch katechetische Energie gewinnen lässt. Erkennbar ist, dass ein Gespräch über das Profil religiösen Lernens in Katechese und Religionsunterricht anhand der Standardproblematik geführt werden kann. Die Frage ist, wie es ausgeht.

4. Standards in der Erstkommunion? Chancen und Schwierigkeiten für Katechese und Religionsunterricht

Die Standardproblematik als modernstes religionspädagogisches Instrument für den Religionsunterricht verdient jedenfalls noch genauere Betrachtung. Wenn es gelingt, die Bildungsstandards durch die Dialektik von Diakonie und Martyrie weiter zu profilieren, wären sie ein religionsdidaktisches Instrument, das das bildende, das didaktische Profil religiösen Lernens auch in der Katechese schärfen helfen und zugleich das konfessionelle, befreiende Profil religiösen Lernens in der Schule stärker herausarbeiten könnte: Religionsunterricht und Katechese könnten mit Hilfe der Standards inhaltlich und methodisch um das Profil religiösen Lernens streiten und gegenseitig voneinander profitieren. Ich möchte diese Vermutung etwas ausführlicher anhand zweier Beobachtungen und zweier sich daraus ergebender Konsequenzen erläutern.

²⁵ Vgl. dazu ausführlicher: *Markus Tomberg*, Der Religionsunterricht – ein locus theologicus? Zugleich Erwägungen zum Profil, in: Norbert Mette / Matthias Sellmann (Hg.), *Religionsunterricht als Ort der Theologie* [Arbeitstitel], vorauss. Freiburg/Br. 2012.

4.1 Erste Beobachtung: religiöse Autonomie

Standards realisieren religiöse Autonomie, indem sie über Operatoren auf Handeln in Bezug auf Religion zielen. Dieses Handeln scheint relativ unproblematisch, solange es ein Handeln mit Blick auf eine objektiv dargebotene Religion, erkundendes, religionskundliches Handeln, ist. Doch auch solches Handeln setzt – angesichts der Schwierigkeiten, Religion unabhängig von konkreten religiösen Vollzügen zu definieren – einen Minimalkonsens über das, was ‘Religion’ heißen soll, voraus. Einen solchen Minimalkonsens wird man für gewöhnlich unterstellen, die Standards zeigen jedoch, dass das nicht genügt.

An Standardformulierungen wie: „Die Schülerinnen und Schüler können Jesu Botschaft vom Reich Gottes in Grundzügen darstellen“²⁶ wird dies deutlich. Sie klingen analog eindeutig religionswissenschaftlicher Standards (den Islam in Grundzügen darstellen), erreichen aber damit den theologischen Gehalt der Reich-Gottes-Botschaft gerade nicht. Wer Jesu Botschaft vom Reich Gottes verstehen will, muss sich auf sie einlassen – oder versteht sie nur unvollständig.

Die schulische Religionspädagogik hat einigen Scharfsinn darauf verwandt, dieses bildende Sich-Einlassen didaktisch einzuholen. Der jüngste Vorschlag dazu ist der performative Religionsunterricht, doch auch die Symbol- oder die Korrelationsdidaktik versuchen nichts anderes als einen persönlichen Bezug, ein subjektives Sich-Einlassen auf die zentralen Inhalte christlichen Glaubens methodisch zu ermöglichen. Denn diese Inhalte werden erst dann bildend, leisten erst dann den Beitrag zur Entwicklung und Gestaltung von Freiheit in Mündigkeit und Autonomie, den christliche Religion als emphatische Religion der Freiheit freisetzen will, wenn sie nicht nur sachlich zur Kenntnis genommen werden, sondern zur Selbstpositionierung auffordern.

Weil religiöses Lernen mit der Binnenperspektive ein Verständnis von Religion innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft voraussetzt, war es fahrlässig, schulisches religiöses Lernen vornehmlich sachorientiert anzulegen und die erste Kommunikationsgemeinschaft, in der Religion in der Schule zur Sprache kommt, nämlich die Lerngruppe mit ihrer Lehrkraft, selbst didaktisch nicht in Anschlag zu bringen. Damit ist nicht die Über-Forderung einer Zeugenschaft durch die Lehrkraft gemeint, der Einwand zielt vielmehr auf die Beziehungen, ohne die Unterricht nicht funktioniert. Diese Beziehungen haben eine Teilnehmerperspektive, in der Religion zum Thema wird, ja schon konstituiert – und damit so etwas wie die Grammatik geschaffen, innerhalb derer religiöse Tradition zur Sprache kommen kann. Das Verständnis von (christlicher) Religion in der Lerngruppe ist die Ausgangslage religiösen Lernens, Erfahrungen mit gelebter Religion, die Schüler/innen mit in den Klassenraum bringen können, deshalb nicht unverzichtbare (obwohl lange unhinterfragte) Voraussetzung des konfessionellen Religionsunterrichts.

Bildungsstandards geben diesen Beziehungen ein weit größeres Gewicht als die alten, inputorientierten Lehrpläne. Wenn Standardformulierungen Inhalte des christlichen Glaubens *und* Lernende in eine handelnde Beziehung setzen wollen, können sie an der konstitutiven Beziehungsverwiesenheit des christlichen Glaubens nicht vorbeigehen.

²⁶ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz 2004 [Anm. 16], 24.

Religiöse Autonomie zeigt sich zunächst in den Beziehungen der Lernenden. Die Standardoperatoren, die so tun, als wäre christliche Religion eine objektive Größe, verfehlen letztlich deren zentrale Wirklichkeit.

4.2 Zweite Beobachtung: gläubige Praxis

Eine zweite Beobachtung: Wenn Standards in der Verknüpfung von Inhalten mit ihnen angemessenen und entsprechenden Handlungen auf religiöse Autonomie zielen, liegt in ihrer Reichweite durchaus so etwas wie religiöse, gläubige Praxis. Das aber nur, wenn es gelingt, neben der Dialektik von Glaube und Bildung auch die zweite fundamentale religionspädagogische Dialektik von Martyrie und Diakonie einzuholen, die diese Praxis näher bestimmen hilft. Nur wo Menschen bildend befähigt werden, mündig und intersubjektiv orientiert zu handeln, werden Inhalte für sie befreiend bedeutsam und 'glaubbar', erfahren sie die Chance zu religiöser Autonomie nicht im Gegenüber zu, sondern aus Religion.

4.3 Erste Konsequenz: das Operatorenproblem

Daraus folgt zweierlei. Erstens: Standardtheoretisch betrachtet ist die diakonische Orientierung religiöser Bildungsprozesse nicht zunächst ein Inhalts-, sondern vor allem ein Handlungs- oder Operatorenproblem. Religiöses Wissen ist bildend, weil es zu Handlungen befähigt, die nicht nur auf religiöses Wissen selbst bezogen sind, sondern die dieses Wissen in einen Kontext einordnen, in dem es überhaupt erst als solches verständlich und bildend wirksam wird. *Religiöses Wissen ist kontextgebunden* – es ist dialogisches, diakonales, beziehungsorientiertes und beziehungsrelevantes, befreiendes Wissen. Es ist advokatorisches Wissen für Andere und deshalb auch Wissen für mich selbst – ohne die Anderen verliert es sein Profil. Operatoren, die religiöses Wissen religiös handlungsrelevant werden lassen wollen, müssten diese diskursive Kontextualisierung ermöglichen, um die Konfessionalität dieses Wissens, die aus ihm resultierende gläubige Praxis, abzubilden²⁷ – und der Objektivitätsfalle zu entgehen.

Die Standards in den vorliegenden Standardkatalogen sind dagegen – nimmt man die Operatoren in den Blick – vornehmlich sachorientiert. Wenn man genau hinschaut, sind sie in der vorliegenden Form oft wenig geeignet, religiöse Inhalte selbst (glaubens-)bildend werden zu lassen, sie beschreiben oft bestenfalls eine Bildung mit Bezug auf (anderweitig als solche konstituierte) religiöse Inhalte (*learning from religion*). Indem sie die konstitutive diakonische Beziehungsdimension ausblenden, beschreiben die Bildungsstandards – entgegen ihrem Anspruch – gar kein christlich-religiöses, sondern allenfalls religionswissenschaftliches Grundwissen unter besonderer Berücksichtigung des Christentums.

4.4 Zweite Konsequenz: das Kompetenzproblem

Die Handlungen beschreibenden Operatoren hängen ihrerseits an dem, was in der Theorie der Bildungsstandards die 'domänenspezifische', hier also: religiöse Kompetenz genannt wird. Deren Beschreibung fällt immer noch äußerst schwer. Gewöhnlich wird

²⁷ Vgl. Markus Tomberg, Religion, Evaluation, Bildung. Was man wissen muss, um ein religiöser Mensch zu sein, in: RpB 60/2008, 19-30, 25-29.

religiöse Kompetenz im Anschluss an die grundlegende Arbeit von *Ulrich Hemel*²⁸ eher religionswissenschaftlich und mit Bezug auf eine Bezugsreligion beschrieben, sie soll religiöse Autonomie ermöglichen. Dabei bleibt – zu oft – unberücksichtigt, dass christlicher Glaube selbst eine Praxis der Freiheit ist. Sollte sich daher nicht eine auf religiöse Autonomie zielende Beschreibung religiöser Kompetenz konfessionell verorten lassen? Mein Vorschlag: *Religiöse Kompetenz heißt die Fähigkeit, sich mit Anderen mit Hilfe einer religiösen Tradition über Zugänge zur religiösen Deutung von Wirklichkeit verständigen zu können.* Diese Kompetenzdefinition – gewiss noch reichlich unpräzise – hat gegenüber anderen Vorschlägen den Vorteil, Kompetenz nicht im Gegenüber zu, sondern aus der Tradition von Religion zu formulieren. Sie ist advokatorisch oder dia-konal verfasst, weil sie religiöse Kompetenz im Kern als Fähigkeit zum religiösen Dialog versteht. Auf der ausdrücklichen Seite bezieht sie eine religiöse Tradition ein, legt sich aber – das macht sie für den Religionsunterricht rezipierbar – nicht auf die christliche fest. Die Katechese jedoch wird klar die christliche Perspektive zur Geltung bringen.

4.5 Ein Beispiel

Wie könnten dann Standards aussehen, die ihr konfessionelles Profil nicht verleugnen und katechetisch rezipierbar sind? Ich möchte dazu drei Versuche vorstellen²⁹, die nicht mehr als erste Annäherungen darstellen können – sowohl auf der Inhalts-, als auch auf der Operatoreseite – und die versuchen, die Chancen standardorientierten Lernens für die *Katechese* fruchtbar zu machen. Es handelt sich um Vorschläge von Standards für die Erstkommunionkatechese, die den unverzichtbaren kognitiven Wissensbestand dialogisch einbetten wollen.

- Die Kinder können in Gesten oder Gebeten Erfahrungen mit sich selbst, mit Anderen und mit Gott ausdrücken (elementare Ausdrucksformen, Partizipation).
- Die Kinder können eine Mahl- und eine weitere Begegnungsgeschichte aus dem Leben Jesu mit ihren eigenen Worten erzählen / mit Anderen darstellen (elementares Wissen, Tradition).
- Die Kinder können Anderen – z.B. ihren evangelischen oder muslimischen Mitschüler/innen – erzählen, was 'Erstkommunion' für sie bedeutet (elementare Dialog- und Auskunftsfähigkeit, Deutung).

Alle diese Standardversuche zielen auf dialogische Handlungen im Umgang mit religiösen Inhalten. Sie berücksichtigen, dass christliche Religion dialogorientiert ist, Wissen benötigt und den Umgang mit religiöser Erfahrung in Form von Gebeten und Handlungen unterstützt. Und sie erfordern geradezu Vielfalt. Einheitlichkeit, Standardisierung im schlechten Sinne, wäre das Ende einer solchen Katechese. Sie soll dazu befähigen, mit religiöser Erfahrung im Geist des Evangeliums in einer religiös pluralen Welt umzugehen – und religiöse Erfahrung weniger in einem Gefühl der Ergriffenheit, der Ent-rücktheit, des heiligen Schauders zu suchen, sondern in Begegnungen, in denen das

²⁸ Vgl. *Ulrich Hemel*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1988.

²⁹ Ich greife im Folgenden auf einige Formulierungen aus meinem Beitrag zurück: *Markus Tomberg*, Bildungsstandards für den Weg zur Erstkommunion?, in: KBl 136 (1/2011) 61-67, 65f.

menschenfreundliche Antlitz Gottes aufscheint, dem mit Ehrfurcht – das ist: Respekt, Achtung und Zuneigung – begegnet werden soll.

Dass die Standardvorschläge ausgesprochen inhaltsarm sind, ist durchaus gewollt. Standards, die religiöse Praxis initiieren wollen, setzen reflektierte didaktische Praxis voraus. Ein Verständigungsprozess im Katechese-Team, welche Jesus-Geschichte für Kinder wesentlich werden kann und wie, welche Gesten die Lebenswelt der Kinder aufgreifen und mit der religiösen Ausdrücklichkeit der Gemeinde korrespondieren, was als das Wesentliche der Erstkommunion erzählbar werden soll, gehört – wie Teamarbeit in der Fachschaft Religion, die nach den Themen, Inhalten und Methoden sucht, die an einer konkreten Schule Kindern und Jugendlichen helfen, Welt und Selbst religiös zu deuten – konstitutiv zu einer standardorientierten Katechese dazu. Standardorientiertes Lernen ist dialogisch – und zwar auf allen Ebenen.

5. Religiöses Lernen in der Dialektik von Diakonie und Martyrie, Glaube und Bildung: eine Agenda

Ich fasse zusammen. Katechese und Religionsunterricht sind einander fremd geworden – so fremd, dass das konfessionelle Profil religiösen Lernens im Religionsunterricht zuweilen kaum mehr erkennbar ist und die Katechese von didaktischen Neuerungen kaum mehr profitiert. Zum Fokus dieser Entfremdung wie zur Chance der Wiedernäherung – mithin ein hervorragender Gesprächsanlass – könnten Bildungsstandards werden. Sie wollen der inhaltlichen Auszehrung religiösen Lernens in der Schule begegnen, reichen aber weit darüber hinaus. Soweit sie auf ein Konzept religiöser Kompetenz bezogen sind, das religionswissenschaftlich konnotiert ist, gelingt es ihnen nur mit Mühe, die konfessionelle Ausrichtung religiösen Lernens abzubilden. Umgekehrt wird durch sie die zentrale Bedeutung der Subjektorientierung des Lernwegs und die bildende Kraft des christlichen Glaubens deutlich.

Hier kann die katechetische Option der Dialektik von Martyrie und Diakonie anknüpfen. Wenn es gelingt, religiöses Wissen mit Hilfe geeigneter Operatoren dialogisch zu kontextualisieren, sind Standards ein geeignetes Instrument für das religiöse Lernen in Schule und Gemeinde, weil sie Autonomie aus Religion ermöglichen wollen. Sie tun dies, indem sie religiöses Lernen von unnötigem Stoffdruck entlasten und Freiräume für differenzierte Lern- und Verstehenswege öffnen.

Der Didaktik religiösen Lernens schärft der Bezug auf Standards ein, dass dieses Lernen der Subjektwerdung dient oder in die Irre geht. Religiöses Lernen bildet, weil es Praxis der Freiheit des Glaubens ist – und es lässt frei, weil diese Freiheit im Zentrum des christlichen Glaubens steht. Die Alternative 'religiöse Bildung oder Glaubenlernen' ist gar keine. Religionsunterricht und Katechese unterscheiden sich durch die Geographie der Lernorte, durch Selektionsdruck und Leistungskontrolle, durch ihre lebenszeitliche Dimension – nicht aber durch ihre Zielsetzung.

Es bleiben Fragen.

- Weiter klärungsbedürftig scheint damit – sowohl in katechetischer, als auch in religionsunterrichtsorientierter Hinsicht – wie die Praxis der Freiheit des Glaubens durch Standardoperatoren abgebildet oder beschrieben werden kann. 'Erzählen',

‘szenisch darstellen’, ‘ausdrücken’ – solche dialogorientierten Operatoren scheinen deutlich besser religiöse Kompetenz zu prozeduralisieren als sachbezogene Operatoren wie ‘kennen’, ‘wiedergeben’, ‘erläutern’. Hier ist der Dialog mit der Allgemeinen Pädagogik unverzichtbar.

- Klärungsbedürftig scheint dann, wie die Inhaltsseite von Bildungsstandards sowohl für den Religionsunterricht als auch – möglicherweise – für die Katechese (dort notwendig verbunden mit veränderten Rahmenbedingungen) aussehen muss. Die schulischen Standardkataloge sind, sagen zumindest Praktiker, allesamt noch viel zu dick, vordergründig ins Standardformat gegossene Inhaltslehrpläne, keine Kompetenzen.
- Klärungsbedürftig scheint schließlich, ob sich religiöse Kompetenz konfessionell und dialogisch zuspitzen lässt – ich schließe meinen eigenen Vorschlag hier ausdrücklich ein.
- Klärungsbedürftig ist zuletzt, wie sich die unterschiedlichen ‘Inneneinrichtungen’ der Lernräume Religionsunterricht und Katechese auf die Didaktik der Standards auswirken.

Die Ängste, die das Wort Katechese in der Schule hervorruft, habe ich bereits erwähnt. Es ist, so scheint mir, an der Zeit, über die Gräben und Grenzen zu schauen. Katechese und Religionsunterricht sollen miteinander sprechen, um voneinander zu lernen. Die Autonomie, die der Religionsunterricht gewonnen hat und in einer standardorientierten Didaktik praktiziert, darf er – ohne Angst – der Katechese zurückgeben. Er darf sich seiner Wurzeln vergewissern und in ihnen die Wurzeln seiner Autonomie neu entdecken.

Die Katechese wiederum kann die Freiheiten, die der Religionsunterricht gewonnen hat, ohne Angst um Identitätsverlust annehmen. Es ist wie im richtigen Leben: Im Dialog können beide nur gewinnen.