

Ulrich Hemel

Religionsunterricht, religiöse Kompetenz, kompetenzorientierte Lehrpläne.

Oder: die Chance zum Gestalten eines persönlichen Lebensentwurfs

Vor über 25 Jahren, von 1983 bis 1987, habe ich an meiner Habilitation über „Ziele religiöser Erziehung“¹ gearbeitet und für das Globalziel ‘religiöse Kompetenz’ optiert. Der Hintergrund war meine Situation als junger Familienvater mit zwei kleinen Kindern. Denn Theologie studieren ist das eine, Kinder religiös erziehen das andere. Einmal setzte ich mich abends an das Bett meiner dreijährigen Tochter und dachte, das sei ein guter Zeitpunkt für exemplarische Gebetserziehung. Also fing ich an: „Lieber Gott, ich bin ein kleines Mädchen ...“ Weiter kam ich nicht, denn meine Tochter lachte und fragte mich, seit wann ich denn bitte schön ein kleines Mädchen wäre. Es war also leicht zu erkennen: So geht es nicht. Aber wie denn sonst?

Können und dürfen wir überhaupt bewusst zum Glauben erziehen, wo doch der Glaube eingestandenermaßen eine Gnadengabe, ein Geschenk Gottes ist, welches durch noch so gutes Pädagogenhandwerk nicht hergestellt werden kann? In der damaligen Zeit waren Ziele wie ‘christliche Mündigkeit’ oder ‘der reife Glaube’ oder auch ‘der mündige Christ’ an der Tagesordnung. Auch wenn ich selbst den Wunsch verspürte, als Religionslehrer, als Religionspädagoge und als Vater Glauben weiterzugeben, fand ich diese Ziele aus theologischen und pädagogischen Gründen zu sperrig, um den Anforderungen der Zeit zu genügen. Denn der legitime Wunsch, Glauben weiterzugeben, steht ja theologisch quer zu rational begründbaren Formen des pädagogischen und didaktischen Handelns; einfach weil die Hoffnung auf Tradierung des Glaubens auf die unverrückbare Würde und Grenze der Willensfreiheit der einzelnen Person einerseits und die gnadenhafte Wirkung Gottes andererseits stößt.²

1. Von der „Theorie der Religionspädagogik“ zu den „Zielen religiöser Erziehung“

Nun hatte ich ja 1984 meine „Theorie der Religionspädagogik“ mit dem Anspruch veröffentlicht, eine Wissenschaftstheorie des Fachs vorzulegen. Auch hier gab es einen Hintergrund, denn ich hatte mich intensiv mit der philosophischen Erkenntnistheorie und der Wissenschaftstheorie der Naturwissenschaften, insbesondere in der Person von *Paul Feyerabend*, beschäftigt.³ Darauf verweist u.a. die erklärte Intention meiner Arbeit über Ziele religiöser Erziehung. Es ging darum, einem doppelten Begründungslauf standzuhalten: Einerseits suchte ich eine theologisch begründete und begründbare Theorie religiöser Erziehungsziele. Andererseits musste diese gleiche Theorie die Anforderung

¹ Vgl. *Ulrich Hemel*, Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Frankfurt/M. u.a. 1988.

² Ausführlicher dazu: *ders.*, Theorie der Religionspädagogik, Begriff – Gegenstand – Abgrenzungen, München 1984.

³ Dazu: *Paul Feyerabend*, Wider den Methodenzwang. Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt/M. 1976.

rung erfüllen, den gängigen Standards geisteswissenschaftlicher Forschung ohne jeden Abstrich zu genügen.

Anders gesagt: Ziel war, dass auch ein atheistischer oder agnostischer Erziehungswissenschaftler, Jurist oder Philosoph davon überzeugt werden könne, dass die aufgezeigte Zielsetzung religiöser Erziehung ein sinnvoller Bestandteil von Erziehung überhaupt sein könne.

Diese spezielle Zielsetzung der doppelten Begründbarkeit zeigt sich in zwei wesentlichen Details. Zum einen ging es um den damals wie heute wenig beachteten Rückgriff auf philosophische Traditionen rund um den Begriff der *Weltdeutung*, des Weltdeutungszwangs und der Weltdeutungskompetenz.⁴ Denn niemand kann Welt nicht deuten. Können wir aber Welt deuten, dürfen und müssen wir fragen, wie dies geschehen soll. Religiöse Erziehung bietet ein Modell der Welt- und Selbstdeutung an; und es ist legitim, dass solch religiöse Erziehung niemals im luftleeren Raum, sondern im Kontext einer geprägten und konkreten Glaubensgemeinschaft geschieht. Ist dies der Fall, folgt daraus unmittelbar, dass es ein Recht von Katholiken und Protestanten, von Muslimen und Juden gibt, ihre Kinder katholisch, evangelisch, muslimisch oder jüdisch zu erziehen. Vorausgesetzt werden müsste lediglich, dass andere religiöse und nicht-religiöse Weltdeutungen in geeigneter Weise zur Sprache kommen, also weder totgeschwiegen noch lächerlich gemacht werden.

Damit wird das zweite Detail, der Bezug zum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, einleuchtend. Aus der Logik der doppelten Begründbarkeit von Zielen religiöser Erziehung folgt ja, dass auch der schon damals heiß diskutierte Religionsunterricht an öffentlichen Schulen sowohl theologisch wie auch schul- und bildungstheoretisch fundiert sein musste.

Dies tiefer durchdenkend ergab sich für mich recht bald die Notwendigkeit, die Formenvielfalt des Religionsunterrichts in anderen europäischen Ländern zu studieren, und ich war dankbar, dass seit der Tagung des *Europäischen Forums Religionsunterricht* in Klingenthal im Elsass 1983 diese Initiative an Gewicht und Professionalität gewonnen hat. Die entscheidende Frage, die ich mir stellte, hört sich extrem an, ist es aber nicht: Kann denn katholischer Religionsunterricht an der öffentlichen Schule auch dann gerechtfertigt sein, wenn kein einziger Schüler katholisch ist?

Hier stieß ich auf den biblischen Missionsbefehl und auf „*De Catechizandis Rudibus*“ von *Augustinus*.⁵ Ich entdeckte aber auch die Praxis katholischer Schulen etwa in Großbritannien und Indien, nicht katholische Schüler in die Schulen aufzunehmen und für den Religionsunterricht zuzulassen. Es versteht sich von selbst, dass mir von diesem Zeitpunkt an die sogenannte *konfessionelle Trias* der Einheit von Lehre, Lehrer und Schüler theologisch nicht überzeugend vorkam. Sie war vielmehr ein Sonderweg, der beim Fall der Mauer den Blick dafür verstellte, dass konfessioneller Religionsunterricht

⁴ Genaueres zu diesen Begriffen in: *Hemel* 1988 [Anm. 1].

⁵ *Aurelius Augustinus*, *De Catechizandis Rudibus*. Vgl. Des heiligen Kirchenvaters Aurelius Augustinus ausgewählte praktische Schriften homiletischen und katechetischen Inhalts. Aus dem Lateinischen übersetzt und mit Einleitungen versehen von P. Sigisbert Mitterer (BKV; Bd. 49), München 1925, 227-309.

ein Angebot an der Schule für alle sein kann, der auch nicht-christlichen Schülerinnen und Schülern offen stehen sollte.

2. Zur Zukunft des Religionsunterrichts als Teil kirchlicher Zivilgesellschaft

Die hier aufgeworfene Frage nach dem Zugang zum Religionsunterricht führt uns direkt ins Herz der Frage nach einem *kompetenzorientierten Religionsunterricht*. Interessant ist in diesem Zusammenhang nämlich der Umstand, dass katholische Religionspädagogik durch die Rede von Bildungsstandards und Kompetenzorientierung nicht unvorbereitet getroffen wird, sondern Denkwerkzeuge zur Verfügung hat, die im besten Sinn sowohl Anschlussfähigkeit an die Fachdiskussion in Schul- und Lehrplantheorie als auch die Bewahrung bester katholischer Traditionen ermöglichen.

Damit ist aber nur eine Seite der Medaille beleuchtet. Denn es hilft nicht weiter, wenn wir in einer offenen Gesellschaft hervorragende didaktische Konzepte, aber keine gesellschaftliche Akzeptanz mehr finden. Das relative Gewicht von katholischen Christinnen und Christen, ja beider großer christlicher Kirchen in Deutschland ist ja seit der Wiedervereinigung deutlich gesunken. In München erschien 2011 die Nachricht, dass hier erstmals seit wohl über tausend Jahren mehr Nicht-Katholiken als Katholiken leben. Es ist nicht nötig, diese bekannte Entwicklung zu dramatisieren, aber es betrifft natürlich auch den Religionsunterricht der Zukunft, wenn die Taufe der eigenen Kinder nicht mehr eine soziale Selbstverständlichkeit, sondern eine bewusste Entscheidung geworden ist. Ist es dann nicht doch nötig, religionspädagogische Konzepte zu entwickeln, die solchen – ungetauften – Kindern die Begegnung mit christlicher Religion in Form des schulischen Religionsunterrichts ermöglichen?

Vorausgesetzt wird hier die Erfahrung zahlreicher Familien, die sich dem christlichen Glauben zugehörig fühlen, aber gleichzeitig eine durch Kirchenaustritt offen dokumentierte oder frei flottierende Form der *Kirchendistanzierung* leben und erleben. Auf die Gründe dafür – vom Reformstau in der katholischen Kirche bis zu den Missbrauchsskandalen 2009/2010 – ist hier nicht einzugehen, wohl aber auf die religionspädagogischen und religionsunterrichtlichen Folgen einer solchen weit verbreiteten Gemütslage. Der Wunsch der Distanzierung von einer autoritären Form der Kirchenleitung kann ja bei solchen Menschen ebenso wenig wegdiskutiert werden wie der aufrichtige Wunsch nach Spiritualität, religiöser Orientierung, ja sogar vielleicht lebendiger Liturgie.

Der Religionsunterricht steht hier gewissermaßen zwischen den Fronten. Er kann und muss für die Sache des Glaubens werben. Er kann und muss aber auch Verständnis aufbringen für manche Form irritierender Entscheidungsfindung durch Bischöfe und Kardinäle ebenso wie für den Zorn und die Wut engagierter Christen, wenn sie sich dadurch aus richtigen oder falschen Gründen enttäuscht fühlen. Der Religionsunterricht lebt damit je *Verankerung und Heimatlosigkeit in der Kirche* zugleich.

Wenn von der Zukunft des Religionsunterrichts die Rede sein soll, ist es erforderlich, sich diese besondere Stellung des Fachs und seiner Protagonisten bewusst zu machen. Dabei scheint es mir sinnvoll zu sein, den Religionsunterricht und seine Akteure als eigenständigen Teil der *kirchlichen Zivilgesellschaft* zu begreifen.

Ich habe diesen Begriff 2009 bei der Analyse der Geschichte des DKV unter dem Stichwort „Reformimpulse aus der kirchlichen Zivilgesellschaft“ geprägt.⁶ Ausgangspunkt war die 2009 erfolgte Gründung meines „Instituts für Sozialstrategie“ mit dem Ziel, Impulse zur globalen Zivilgesellschaft zu setzen. Dabei wird der Begriff der Zivilgesellschaft sehr weit verstanden als all das, was weder Staat noch organisiertes Verbrechen ist.⁷

Zur kirchlichen Zivilgesellschaft würden dann alle Einrichtungen und Aktivitäten gehören, die nicht unmittelbar Ausfluss kirchenamtlichen Handelns sind. Wie der Religionsunterricht selbst zeigt, ist es nicht nötig, zwischen Kirchenamt und kirchlicher Zivilgesellschaft einen Gegensatz zu konstruieren, denn mittelbar hat der katholische Religionsunterricht sehr wohl mit kirchenamtlichen Handlungen zu tun. Das nimmt ihm in der Gestalt seiner rund 80.000 engagierten Akteure allein in Deutschland nichts von seiner Wirksamkeit im Sinn der kirchlichen Zivilgesellschaft. Schließlich gilt ja schon für das allgemeine Verständnis von Staat und Gesellschaft, dass gesetzgeberische Entwicklungen häufig durch Impulse aus der Zivilgesellschaft vorbereitet werden, bevor sie zur Umsetzung gelangen.

Zur Zukunft des Religionsunterrichts gehört es dann aber auch, sich als eigenständige Stimme innerhalb der kirchlichen und der allgemeinen Zivilgesellschaft vernehmbar zu äußern und differenziert auf die Lebenswirklichkeit der hier und heute lebenden jungen und weniger jungen Menschen einzugehen. Ein kompetenzorientierter und für alle offener Religionsunterricht kann hierzu wesentlich beitragen. Dazu ist es jedoch erforderlich, auf den Begriff der Kompetenz und der religiösen Kompetenz intensiver einzugehen, insbesondere im Blick auf eine grundlegende Bildungstheorie.

3. Religiöse Kompetenz und eine grundlegende Bildungstheorie

Der Religionsunterricht als Aktivität der kirchlichen Zivilgesellschaft im Spannungsfeld zwischen Kirchenkritik aus und religiöser Suche in der Gesellschaft kann und darf nicht als Rekrutierungsinstrument der Kirche missverstanden werden. Dennoch kann und darf er für seine Sache und die Sache des Glaubens werben. Aber wie geht das zusammen?

Ich möchte hier zunächst auf den Begriff der Kompetenz und den der religiösen Kompetenz zurückgreifen.

Im kanonischen Recht bezog sich *competentia* laut dem *Historischen Wörterbuch der Philosophie* auf den jemand zustehenden Lebensunterhalt, speziell auf den Notbedarf eines Klerikers, nach heutigem Sprachgebrauch: auf dessen Pfändungsfreigrenze. In der

⁶ Ulrich Hemel, Der Münchener und spätere Deutsche Katecheten-Verein – Reformimpulse aus der kirchlichen Zivilgesellschaft, in: Bernd Schröder (Hg.), *Institutionalisierung und Profil der Religionspädagogik, Historisch-systematische Studien zu ihrer Genese als Wissenschaft*, Tübingen 2009, 149-171. Zum Begriff der Zivilgesellschaft vgl. a. Peter Jehle, *Zivil; Zivilgesellschaft*; in: HWP XII (2004) 1357-1362; grundlegend außerdem: Michael Walzer (Hg.), *Toward a Global Civil Society*, Oxford 1995.

⁷ Vgl. www.institut-fuer-sozialstrategie.org.

Militärsprache des 19. Jahrhunderts ging es entsprechend um eine „Löhnungskompetenz“, „Feldkompetenz“, „Marschkompetenz“.⁸

Doch auch die noch heute gebräuchliche Verwendung im Sinn einer amtlichen Zuständigkeit findet sich über das Adjektiv ‘competens’ seit der römischen Rechtsgeschichte; in Deutschland seit dem 18. Jahrhundert. In der Biologie spricht man von einer „Kompetenz zur Linsenbildung“⁹ im Sinn einer angeborenen Entwicklungsfähigkeit. Erst der Psychologe *Robert W. White* bringt den Begriff in der heute gebräuchlichen Form von „Fähigkeiten, die nicht bloß angeboren oder das Produkt von Reifungsprozessen sind“¹⁰ ins Spiel. Den Beginn der großen semantischen Karriere des Kompetenzbegriffs markiert allerdings der Sprachwissenschaftler *Noam Chomsky* mit seiner gängigen Unterscheidung von Kompetenz und Performanz.¹¹

Der Erfolg des Kompetenzbegriffs in der Pädagogik, speziell aber auch in der Lehrplangestaltung in den letzten Jahren soll hier nicht historisch nachvollzogen werden, zumal *Matthias Pfeufer* hierzu eine lesenswerte Zusammenfassung erstellt hat.¹²

Es lohnt sich aber sehr wohl, auf den Begriff der Kompetenz selbst zurückzukommen. Denn je stärker ein Begriff in aller Munde ist oder eine *semantische Karriere* macht, umso größer ist die Tendenz, ihn als Omnibus-Begriff zu gebrauchen: Er wird zunehmend inhaltsleerer und deutungsöffener, ebenso wie ein Omnibus, der es jedem Passagier gestattet, mit dem je eigenen Gepäck einzusteigen. Wenn zwei über Kompetenz oder über Kompetenzen reden, meinen sie folglich nicht das Gleiche.

Dabei möchte ich vorschlagen, zumindest zwischen *Kompetenz 1* und *Kompetenz 2* zu unterscheiden. Die Rede von ‘religiöser Kompetenz’ bezieht sich vom Anspruch her auf das Ganze der Persönlichkeit, auch wenn diese sich in verschiedenen Dimensionen entfaltet. Hier spreche ich von ‘Kompetenz 1’; und es ist klar, dass hier eine Bildungs- und Persönlichkeitstheorie Pate steht. Manche Praktiker kennen Kompetenzen inzwischen nur noch als Synonym für Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hier spreche ich von ‘Kompetenz 2’, und zwar meistens in der Pluralform.

Kompetenz im Sinn von Problemlösungsfähigkeit¹³ und im Sinn der Beherrschung von Fähigkeiten und des Erwerbs von Fertigkeiten ist dann zwar eingebettet in eine sich entwickelnde Persönlichkeit, von dieser aber scheinbar eher unabhängig. Noch deutlicher: Kompetenzen im Sinn von ‘Kompetenz 2’ bewegen sich häufig im Assoziationsfeld von ‘*Bildungsstandards*’ inklusive entsprechender positiver oder negativer emotionaler Bewertungen. Der Grund dafür ist, dass sich Kompetenzen im Sinn von Fähigkeiten und Fertigkeiten (also im Sinn von ‘Kompetenz 2’) messbaren Leistungsstandards

⁸ Art. Kompetenz (*Eberhard Klingenberg* (918f.), *Friedrich von Redecker* (920f.), *Volker Blüm* (921f.), *Heinz Heckhausen* (922f.), *Georg Behse* (923-933)), in: HWPh IV (1976) 918-933.

⁹ Ebd., 921.

¹⁰ *Robert W. White*, *Motivation Reconsidered: The Concept of Competence*, in: *Psychological Review* 66 (5/1959) 297-333.

¹¹ Vgl. *Noam Chomsky*, *Aspekte der Syntax-Theorie*, Frankfurt/M. 1973.

¹² Vgl. *Matthias Pfeufer*, *Kompetenzorientierung und religiöses Lernen* [unveröffentlichter Einleitungstext zur Religionspädagogischen Jahreskonferenz des RPZ in Bayern], 2011, 5-17.

¹³ Vgl. *Franz E. Weinert*, *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, in: ders. (Hg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim – Basel 2001, 17-31.

zu fügen scheinen, die im System Schule einen wesentlichen Stellenwert haben¹⁴ und die u.a. durch eine Verlautbarung der *Deutschen Bischofskonferenz* aufgegriffen wurden.¹⁵

Grundsätzlich ist gegen eine solche Verwendung des Kompetenzbegriffs dann nichts zu sagen, wenn Autoren, Lehrplanmacher und Praktiker einen Kontext herstellen, der den Bogen zur Einbettung von Kompetenzen in die Gesamtpersönlichkeit junger Menschen schlägt, für die Schule schließlich gemacht wird. Gefordert wird, so gesehen, die Verwirklichung des Anspruchs, dass die Kompetenzorientierung 'Subjektorientierung' ausbuchstabiert.¹⁶ Wird der Zusammenhang vernachlässigt oder gar nicht erst gesehen, kommt es zu einer pädagogisch-didaktischen *Versteppung*, die im Extremfall einem wunderbaren Etikettenschwindel gleicht: Übertrieben dargestellt wird dann aus dem Lehrstoff der 1960er Jahre das curriculare Lernziel der 1970er Jahre, welches sich – dem Spiel von Hase und Igel gleich – auf wunderbare Weise in den zu erwerbenden Kompetenzen am Anfang des 21. Jahrhunderts wiederfindet!

Nun wird jeder Kenner einwenden: Halt, so war es doch nicht gemeint! Und das stimmt natürlich auch. Gleichwohl gibt es mir zu denken, wenn ein Fachkollege mir auf den Weg gibt: „Bildung ist mehr als Kompetenz“ und: „Religiöse Bildung ist mehr als der Erwerb religiöser Kompetenz!“ Ohne mich in Einzelheiten zu verlieren, gilt hier recht klar: Recht hat der Kollege, wenn er den Kompetenzbegriff im Sinn von Kompetenz 2 deutet. Nicht zustimmen würde ich der Aussage aber dann, wenn religiöse Kompetenz im Sinn von Kompetenz 1 auf eine umfassende Persönlichkeits- und Bildungstheorie bezogen wird. Dann lässt sich locker formulieren: „Kompetenz geht nicht in Kompetenzen auf“ oder „Kompetenzen sind nicht gleich Standards“!

Die Entfaltung einer grundlegenden Persönlichkeits- und Bildungstheorie muss an dieser Stelle unterbleiben. Notwendig ist es aber, den Horizont einer solchen Theorie als unerlässliches Korrektiv jeder Rede von Kompetenz im Sinn von Kompetenz 2 immer wieder in Erinnerung zu rufen. Und ich verberge nicht meine Sympathie für die noch zu

¹⁴ Vgl. *Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.)*, Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Eine Expertise, Bonn 2003; ferner *Eckhard Klieme / Detlev Leutner / Martina Kenk (Hg.)*, Kompetenzmodellierung, Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes, Weinheim/Basel 2010; neuerdings auch *Thomas Sachsenröder*, Das Konzept Lehrplanplus (Teil I) – Grundlagen, Gestaltungsprinzipien und Umsetzung des neuen bayerischen Lehrplanmodells, unveröffentlichtes Manuskript, 2011.

¹⁵ Vgl. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.)*, Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, Bonn 2006; *Clauß Peter Sajak (Hg.)*, Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht, Berlin 2007.

¹⁶ Vgl. *Mirjam Schambeck*, Was bedeutet „religiös kompetent“ zu sein?, in: KBI 136 (2/2011) 132-140, 133. Auf der Grundlage von Erfahrungen in Österreich bezieht dagegen *Georg Ritzer*, „Kleine Brötchen backen“. Entwurf eines empirisch gestützten Kompetenzmodells für den schulischen Religionsunterricht, in: RpB 65/2010, 3-20 weder die Dimensionierung von Religiosität noch die Diskussion des Kompetenzbegriffs aus meinem Werk „Ziele religiöser Erziehung“ [Anm. 1] ein, was deswegen schade ist, weil ein Austausch von Argumenten nur durch Bezugnahme auf die bisherige Diskussion möglich wird.

leistende Aufgabe einer *religionspädagogischen Anthropologie*, die mehr ist als auf das Religiöse angewandte Entwicklungspsychologie.

Damit wird klar, dass auch die Ausarbeitung von Lehrplänen Maß nehmen soll und darf am immer wieder aufscheinenden Paradox zwischen materieller und formeller Bildung, zwischen integrativen Lernepisoden und abprüfbaren kognitiven Kompetenzsteigerungen. Für meine Seminare an der Universität in Regensburg habe ich dabei die Formel vom Zusammenhang zwischen *kognitivem Stimulus* und *emotionaler Verankerung* geprägt: Wer in der Grundschule 'nur' erzählt und nicht deutet, verzichtet auf wesentliche Impulse. Wer in der Kollegstufe 'nur' argumentiert und kein Lernarrangement für emotional ansprechende Vertiefung bereitstellt, riskiert die Wirkungslosigkeit all seiner religionspädagogischen Bemühungen.¹⁷

4. Religiöse Kompetenz, Kompetenzerwerb und Dimensionen von Religiosität

1988 hatte ich religiöse Kompetenz definiert als „die erlernbare, komplexe Fähigkeit zum verantwortlichen Umgang mit der eigenen Religiosität in ihren verschiedenen Dimensionen und ihren lebensgeschichtlichen Wandlungen“¹⁸.

Vorausgesetzt wird dabei offensichtlich ein gewiss nicht triviales Konstrukt wie der Begriff der Religiosität¹⁹, hier verstanden als die grundlegende Fähigkeit von Menschen, sich und die Welt im Licht religiöser Selbst- und Weltdeutung zu sehen; und dies in aller Regel im Kontext religiöser Gemeinschaften und historisch gewachsener Religionen. Vorausgesetzt wird aber auch, dass es so etwas wie Dimensionen von Religiosität und lebensgeschichtliche Entwicklungslinien gibt.

Auch nach vielen Jahren und mit geschärftem Blick für Kompetenzstrukturen, Kompetenzstufen und Kompetenzentwicklung kann ich dieser Definition viel abgewinnen. Im Blick auf religiöses Lernen in der Schule und auch im Blick auf kompetenzorientierte Lehrpläne kommt es dabei jedoch sehr genau auf den Gesamtzusammenhang an.

Dabei möchte ich insbesondere die Frage nach der *Kompetenzstruktur* religiöser Kompetenz zur Diskussion stellen. Berührt nämlich das religiöse Selbst- und Weltbild den Kern der Persönlichkeit, also das 'Selbst', dann ist es nicht nur naheliegend, sondern unabdingbar, dass sich eine solche religiöse Selbstdefinition auf alle Ausdrucksbereiche einer Person, also auf ihre sozial inkarnierte Identität, auswirkt.

Wenn dies so ist, dann gilt es, auf eine Analogie zwischen der *Struktur von Personalität* und der *Struktur von Religiosität* zu achten. Erst diese Überlegung, und nicht eine willkürliche Setzung, führt zur Entfaltung von religiöser Kompetenz in den von mir vorgeschlagenen Dimensionen von Religiosität. Der Ausgangs- und der Endpunkt der Über-

¹⁷ Vgl. Ulrich Hemel, Kapitäne des eigenen Lebensschiffs, Religiöse Biographiearbeit in der Religionslehrausbildung, in: rhs 54 (2/2011) 50-55.

¹⁸ Hemel 1988 [Anm. 1], 674.

¹⁹ Vgl. dazu das interdisziplinäre Gemeinschaftswerk Hans-Ferdinand Angel u.a., Religiosität. Anthropologische, theologische und sozialwissenschaftliche Klärungen, Stuttgart 2006.

legung ist also ein völlig anderer als bei *Charles Y. Glock*.²⁰ Vielmehr sind die von mir seit 1988 vorgeschlagenen Dimensionen von Religiosität mit wesentlichen Dimensionen der Persönlichkeit verknüpft, sodass es leicht wird, die Brücke zwischen der Förderung religiöser Kompetenz und der Förderung der Gesamtpersönlichkeit junger Menschen in ihren verschiedenen Facetten zu schlagen.

Dabei entspricht die Dimension der Inhaltlichkeit mit dem *Ziel der religiösen Bildung* ohne Weiteres dem kognitiven Bereich. Der Tradition des Religionsunterrichts steht dieser Bereich deswegen sehr nahe, weil es im Zug der Reformation und der katholischen Reform darum ging, gelebte Glaubensvollzüge im religiösen Milieu durch hinreichendes religiöses 'Wissen' zu fundieren. Vergessen wurde dabei bisweilen, dass die Voraussetzung des homogenen religiösen Milieus längst weggefallen ist ... Im Sinn der Kompetenzorientierung ist die Dimension der Inhaltlichkeit unverzichtbar, aber auch trügerisch: Denn kognitiv Gewusstes und im Sinn von Leistungsbewertungen Abgeprüftes ist noch lange nicht in der Persönlichkeit verankert und abgespeichert.

Mit der Dimension der religiösen Sensibilität und dem ihr zugeordneten *Ziel der religiösen Wahrnehmungsfähigkeit* korrespondiert die affektive Dimension religiösen Lernens. Emotionen haben hier ihren legitimen Sitz im Leben. Ästhetisches Lernen hat hier ebenso seine Bedeutung wie die generelle Zielsetzung der religiösen Wahrnehmungsfähigkeit, die eben nicht nur über die Brücke der rationalen Argumentation erreicht werden kann. Im Sinn der kompetenzorientierten Lehrplanarbeit kommt die religiöse Wahrnehmungsfähigkeit regelmäßig zu kurz, weil diese sich scheinbar jeglicher Leistungsbewertung entzieht. Wenn es jedoch wahr ist, dass junge Menschen auch in ihrer affektiven Kompetenz gefördert werden können und wollen, dann lohnt es sich sehr wohl, auch emotional besetzte Lernarrangements didaktisch vorzubereiten und unterrichtlich zu bewerten – ob es nun um die Vorbereitung eines Unterrichtsgangs, um eine adventliche Meditation oder um strukturiertes Unterrichtstheater im besten Sinn des Wortes geht!

Die Dimension der religiösen Kommunikationsfähigkeit mit ihrem *Ziel der religiösen Standpunkt- und Dialogfähigkeit* ist über den Religionsunterricht hinaus anschlussfähig. Die kommunikative Dimension von Lehren und Lernen wird heute nicht mehr ernsthaft in Frage gestellt, sondern durchaus als Entwicklungsaufgabe begriffen. In einer religiös pluralen Gesellschaft kann ein friedliches Zusammenleben der Religionen nur dann gelingen, wenn jeder einzelne und jede verfasste Religionsgemeinschaft das Recht haben, eigene Standpunkte zu vertreten, aber auch mit anderen in Austausch zu treten. Das bedeutet aber auch, dass es zum Bestandteil religiöser Lerngeschichten auch im Religionsunterricht gehören darf und gehören sollte, religiöse Kommunikationsaufgaben zu lösen – etwa im Sinn der Befragung von Freunden, Familienmitgliedern oder religiösen Rollenträgern zu bestimmten existenziellen, kirchlichen oder spirituellen Themen. Ich praktiziere solche 'Hausaufgaben in religiöser Kommunikation' seit vielen Jahren in meinen religionspädagogischen Seminaren und habe hier enormen Zuspruch erfahren.

²⁰ *Charles Y. Glock*, Über die Dimensionen der Religiosität, in: Matthes, Joachim, Kirche und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie II, Reimbek 1969, 150-168; vgl. dazu kritisch *Ursula Boos-Nünning*, Dimensionen der Religiosität, München – Mainz 1972.

Ich deute dies dahin gehend, dass es möglich und sinnvoll ist, die religiöse Kommunikationskompetenz von Lernenden – ob Schülern oder Studierenden – zu fördern, aber auch im Sinn der Kompetenzentwicklung zu evaluieren.

Schließlich geht es um die Dimension des religiösen Ausdrucksverhaltens mit dem Ziel der Fähigkeit zur religiösen Rollenübernahme oder der *Entwicklung religiöser Handlungskompetenz*. Diese pragmatische Dimension der Persönlichkeit spiegelt die Einsicht, dass mentale Akte sich erst durch pragmatische Realisierung in der Persönlichkeitsstruktur verankern. Im Gegensatz zur eher strikten Unterscheidung zwischen religionspädagogischen und katechetischen Formen des religiösen Lehrens und Lernens²¹ bahnt sich heute die Einsicht Bahn, dass religiöse Handlungsfähigkeit auch im Prozess religiöser Entwicklung und auch im Rahmen des schulischen Religionsunterrichts nicht strikt ausgeklammert, sondern eher bewusst gestaltet werden sollte. *Pragmatische Kompetenzentwicklung* bedeutet hier beispielsweise die Besichtigung einer Kirche, das Erlernen eines Gebets, die Durchsprache von liturgischen Vollzügen oder auch die Vorbereitung auf und Reflexion über erlebte kirchliche Riten anlässlich großer Lebensereignisse wie Taufe, Erstkommunion, Eheschließung oder Beerdigung. Die heute oft gegebene Fremdheit gegenüber 'religiösen Tatsachen' ist hier didaktische Grenze und didaktische Chance zugleich. Gerade die pragmatische Dimension von Religiosität veranschaulicht aber auch das Lebendige von Religion und Religiosität!

Die Entwicklung religiöser Kompetenz im Rahmen dieser verschiedenen Dimensionen erlaubt von Haus aus die Differenzierung nach höchst unterschiedlichen *Kompetenzniveaus*. Grundsätzlich ist die Entwicklung religiöser Kompetenz und religiöser Kompetenzen (also im Sinn von Kompetenz 1 und Kompetenz 2) durch Förderung jeder einzelnen der genannten Dimensionen möglich und sinnvoll. Schul- und bildungstheoretisch ist es dabei von großem Vorteil, dass die Förderung der Dimensionen von Religiosität zugleich einen Entwicklungsimpuls für die verschiedenen Bereiche einer sich entfaltenden Persönlichkeit darstellt: Wer religiöse Kommunikationsfähigkeit fördert, entwickelt auch Kommunikationsfähigkeit überhaupt, wer religiöse Wahrnehmungsfähigkeit fördert, stimuliert auch ästhetische Kompetenz überhaupt etc. Dieser Zusammenhang kräftigt zugleich das Argument, dass professionelle religiöse Erziehung im schulischen Religionsunterricht die Persönlichkeit von jungen Menschen überhaupt fördert und schon aus diesem Grund schul- und bildungstheoretisch ein Desiderat darstellt!

An dieser Stelle ist aber auf eine Schwierigkeit aus dem genuin theologischen Denken heraus hinzuweisen. Hier kommt wiederum der umfassende Kompetenzbegriff ('Kompetenz 1') zum Tragen. Im Fall religiöser Erziehung geht es um die Verknüpfung von religiöser Erziehung und Gesamtpersönlichkeit. Welchen *Stellenwert* aber hat Religion und Religiosität für eine Person? Und wie verändert sich dieser Stellenwert im Lauf eines Lebens?

Im Buch „Ziele religiöser Erziehung“ habe ich hier von der Dimension der „*religiös motivierten Lebensgestaltung*“²² gesprochen. Hier geht es um den Bereich der Selbstdefinition einer Persönlichkeit, anders gesagt: um die Relevanz religiöser Wirklichkeit für

²¹ Vgl. Hemel 1984 [Anm. 2].

²² Ders. 1988 [Anm. 1], 573.

das Selbst- und Weltbild einer Person. Dieser Bereich, der theologisch in den Bereich des Glaubens, des gnadenhaften Geschenks, aber auch des Mysteriums jeder Person führen kann, ist auch dann von Bedeutung, wenn er definitionsgemäß nicht Gegenstand von Kompetenzevaluationen sein sollte und sein kann. Gerade deshalb, weil dieser Bereich außen vor bleiben darf, können die anderen Dimensionen von Kompetenzentfaltung sehr wohl Gegenstand religionsunterrichtlicher Interaktion und Evaluation werden. *Kompetenzstruktur und Kompetenzentfaltung* im Sinn zunehmender Differenzierung von kognitiven, affektiven, pragmatischen und kommunikativen Fähigkeiten bedeutet im Fall religiösen Lehrens und Lernens eben nicht, dass am Ende unhinterfragt der christliche Glaube stünde. Wir wissen das, können das aber häufig nur sehr unvollkommen artikulieren. Die Qualität von Glauben, Nicht-Glauben, Zweifel oder Indifferenz ist eben gerade nicht Gegenstand kompetenzorientierter Evaluation, sondern freie Geschichte der Interaktion zwischen Gott und Mensch – um hier in einem theologischen Sprachspiel zu bleiben.

Diese *theologische Differenzierung* der 'fünften Dimension' ist auch aus einem weiteren Grund wesentlich. In den letzten Jahren wurde ja mit Recht auf die Dignität der sogenannten Kindertheologie geachtet, die in gleicher Augenhöhe mit 'professioneller' theologischer Argumentation stattfinden sollte.²³ Wenn dies so ist, dann stehen wir zumindest im Bereich der Kompetenzentwicklung vor einem Dilemma: Wir lernen nämlich religiös und theologisch, salopp gesagt, als Erwachsene maximal so viel, wie wir vergessen. Positiv gewendet lässt sich – in theologischer Sprache – argumentieren, dass jedes Lebensalter, jeder Lebensstand und jede Person eine eigene theologische Würde hat, die zu beurteilen allein Gott zusteht, weil sie eben an das Geheimnis jeder Person rührt.

Damit kommen wir aber auch zurück an den Ausgangspunkt religiösen Kompetenzerwerbs im und durch den Religionsunterricht. Theologische Reflexion bedeutet ja nicht, entwicklungspsychologische Erkenntnisse einfach zu ignorieren. Zielt der Religionsunterricht aber auf die jungen Menschen einer bestimmten Generation, so lohnt es sich auch, die besondere Bildbarkeit und Formbarkeit junger Menschen als Chance und als Verpflichtung auch im Bereich des Erwerbs religiöser Kompetenz und der Gestaltung von Lehrplänen für den Religionsunterricht sehr ernst zu nehmen. Damit meine ich die gesteigerte Sensibilität junger Menschen für existenzielle Such- und Selbstbildungsprozesse, die das Grundthema auf dem Weg zu einer eigenständigen Persönlichkeit bezeichnet: Die Suche nach einem eigenen Lebensentwurf.

5. Lebensorientierung und Lebensentwurf: Der biographische Faden als Produktivkraft des Religionsunterrichts

Es ist unentzerrbar wahr, dass sich das menschliche Leben im Spannungsbogen zwischen Geburt und Tod abspielt und dass zu jedem Leben ein gerütteltes Maß an Freud und Leid gehört. Dies weiß jeder, auch der nicht religiös erzogene junge Mensch.

²³ Vgl. *Bernhard Grümme*, Kindertheologie: Modethema oder Bereicherung für die Religionspädagogik, in: RpB 57/2006, 103-118.

In einer orientierungsunsicheren Gesellschaft, die ich manchmal als ‘Gesellschaft im Orientierungsstress’ bezeichnet habe, gibt es keinen vorgegebenen Lebensentwurf, etwa gemäß dem Beruf des Vaters. Selbst die religiöse Zugehörigkeit hat Züge eines Wahlcharakters; sie wird nicht nur durch Herkunft und scheinbar naturwüchsige Identität bestimmt. Die Frage ‘Wer bin ich?’ und ‘Was will ich werden?’ drückt die *Orientierungsaufgabe und den Orientierungsstress* gleichermaßen aus, so wie im bekannten Buch von *Richard Precht*, „Wer bin ich und wenn ja, wie viele?“²⁴.

Gerade deshalb ist es unverzichtbare Aufgabe der Schule, eine im besten Sinn diakonische Hilfestellung dazu zu leisten, dass junge Menschen ihren Ort in der Welt finden, auch im Sinn der eigenen *Selbst- und Weltdeutung*. Die Förderung religiöser Kompetenz (im Sinn von Kompetenz 1) wird hier sogar zu einem Eckpfeiler für die Realisierung von schulischen Bildungszielen. Denn sie geht – bildungstheoretisch – von der These aus, dass die Entfaltung religiöser Kompetenz in ihren verschiedenen Dimensionen der Entfaltung einer persönlich angeeigneten, religiös oder nicht religiös motivierten Selbst- und Weltdeutung und damit der *Identitätsfindung* junger Menschen Vor-schub leistet. Und dies ist ein wesentlicher Grund dafür, dass Religionsunterricht auch dann sinnvoll ist, wenn kein einziger Schüler von Haus aus getauft wäre!

Das Ziel religiöser Kompetenz, und zwar im Sinn von Kompetenz 1, wird im Religionsunterricht dadurch gefördert, dass er jungen Menschen mit der existenziellen Dimension vertraut macht, die ich ‘*Framing*’ und ‘*Coping*’ nennen möchte.

Selbst- und Weltdeutung beziehen sich nämlich auf den Akt des Einordnens der eigenen Person in ein wahrgenommenes Gesamt- und Sinngefüge der Welt. Wir können hier von einem sich bildenden ‘*mental*en Rahmen’ sprechen, der lebenslang generativ für Werte, Überzeugungen und Handlungen wirkt. Der christliche Glaube ist eine spezifische Interpretations- und Lebensform für einen solchen mentalen Rahmen. Guter Religionsunterricht fördert die Fähigkeit, sich mit solchen Formen der ‘*mental*en Rahmenbildung’ auseinanderzusetzen und zu praktikablen Schlussfolgerungen für das eigene Leben zu gelangen.

Zugleich wissen wir, dass es im Leben nicht nur freudige Ereignisse, sondern auch mancherlei Rückschläge gibt, die auch junge Menschen treffen: Krankheit, Leid, Verlust einer Freundschaft, Tod, Scheidung der Eltern, Selbstwertzweifel, gestörtes Körpergefühl und vieles mehr. Zum Leben gehört es, solche Ereignisse einzuordnen, mit ihnen fertig zu werden, ja sie in die eigene Biographie produktiv zu integrieren. Ich nenne diesen Vorgang ‘*Coping*’. Guter Religionsunterricht wird nicht funktionieren ohne *Kompetenzentwicklung in diesem Bereich des Coping*, anhand von Beispielerzählungen, Rollenspielen, Anekdoten, Kurzfilmen, narrativen Texten und vielem mehr. Gerade die oft vernachlässigte Bibeldidaktik bietet eine Fundgrube für das, was hier mit ‘*Framing*’ und ‘*Coping*’ gemeint wird – im Sinn des produktiven Umgangs mit persönlich treffenden Lebensereignissen.

Wenn die Förderung religiöser Kompetenz im Blick auf den biographischen Faden der Schülerinnen und Schüler fruchtbar werden soll, dann muss dies Auswirkungen auf die

²⁴ *Richard David Precht*, Wer bin ich und wenn ja, wie viele? Eine philosophische Reise, München 162007.

Methode des Religionsunterrichts haben. Es muss klar werden, dass es um das eigene Leben geht – ohne dass der Unterricht voyeuristische Grenzen überschreitet.

Wie kann das gehen? Ich komme hier zurück auf den oben geäußerten Gedanken der Kombination aus *emotionaler Verankerung* und *kognitivem Impuls*. Und ich habe sehr gute Erfahrungen damit gemacht, kommunikative und kognitive Hausaufgaben voneinander zu unterscheiden. Nicht nur an der Universität, sondern auch in der Schule ist es möglich, die Fähigkeit einzuüben, andere Menschen nach ihrer Erfahrung zu befragen – ob es nun um Themen wie Taufe, Erstkommunion, Sünde und Ungerechtigkeit, Gottesbilder und Kirchenerfahrungen gehen mag. Besonders bewährt hat es sich hier, Zielgruppen der Kommunikation zu unterscheiden, also einmal bewusst Menschen aus der gleichen Generation, ein anderes Mal Menschen aus der Generation der Eltern oder Großeltern zu befragen. Dabei kommt nämlich u.a. zum Ausdruck, wie unterschiedlich Menschen mit den Leichen in der eigenen Familiengeschichte, mit den eigenen Lebenshoffnungen, aber auch mit Zielen und Idealen umgehen.

Der biographische Faden wird hier häufig zur Brücke für eine thematische und auch kognitiv orientierte Vertiefung. Die jungen Menschen spüren: Hier geht es um mich. Und sie geben die Achtung vor der Einzigartigkeit jedes individuellen Lebensentwurfs auch zurück, so zumindest meine Erfahrung.

6. Lehrpläne als Landkarten für Entdeckungsreisen

Was aber heißt dies nun für einen kompetenzorientierten Religionsunterricht und darauf ausgerichtete Lehrpläne?

Gerade die konzentrierte Ausrichtung auf den Vorrang von Lebensorientierung und Lebensentwurf im Horizont von religiöser Kompetenz hat einen großen didaktischen Vorzug: Denn er weckt religiöses Interesse. Dabei zeigt sich in den Augen der jungen Menschen zunächst einmal, dass 'Religion' nicht nur ein Sonderphänomen des Religionsunterrichts ist, sondern dass sie nach wie vor von lebenspraktischer Bedeutung ist. Und in der Beobachtung der Vielzahl religiöser Lebensäußerungen findet sich das gesamte Spektrum menschlicher Verhaltensweisen inklusive ihrer grundsätzlichen Ambivalenz: Es gibt Sprache und Musik, Dialog und Konflikt, Meditation und Tanz, rituelle Vollzüge und große Feiern.

Damit wird aber auch gesagt, dass der Weg zu den verschiedenen religiösen Kompetenzen in den oben aufgeführten Dimensionen und im Sinn von 'Kompetenz 2' *grundsätzlich* auf das Globalziel der religiösen Kompetenz im Sinn von Kompetenz 1 zurückzubeziehen ist. Schließlich geht es nicht um isolierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern um die Entwicklung der gesamten, sozial inkarnierten Person und Persönlichkeit. Ziel ist es, um eine Metapher zu verwenden, dass junge Menschen zu „Kapitänen des eigenen Lebensschiffs“²⁵ werden können. Dafür aber brauchen sie, um im Bild zu bleiben, Kenntnisse im Lesen eines Kompasses, in der Wahrnehmung der Witterung und vielleicht auch der Bedienung eines Ruders oder Steuerrads. Hier kommt die Planungs- und Steuerungswirkung von Lehrplänen durchaus zu ihrem Recht – jedenfalls solange das Ziel nicht aus den Augen verloren wird! Lehrpläne, auch kompetenzorientierte

²⁵ Hemel 2011 [Anm. 17], 50.

Lehrpläne, dürfen daher sehr wohl als Werkzeuge der bewussten Subjektorientierung im Sinn der Achtung vor dem einzelnen jungen Menschen mit seiner persönlichen Geschichte verstanden werden. Sie sind, anders gesagt und immer im Rahmen ihrer bescheidenen Möglichkeiten, Landkarten für die Entdeckungsreise zum eigenen Selbst.

7. Schlussfolgerungen für die Religionslehrerausbildung

Ich komme zum Schluss. Ziel dieser Betrachtungen war es, einen kompetenzorientierten Lehrplan des Religionsunterrichts in den Horizont gegenwärtiger Herausforderungen zu stellen. Dabei stand insbesondere die Unterscheidung von religiöser Kompetenz im Sinn von Kompetenz 1 und von religiösen Kompetenzen im Sinn von Kompetenz 2 im Vordergrund. Vorrang hat 'Kompetenz 1' im Sinn einer grundlegenden, auf die sich bildende Gesamtpersönlichkeit zielenden Ausrichtung pädagogisch-didaktischer Inszenierungen, die andererseits die Grundlage für die Entfaltung und Förderung einzelner Dimensionen und kognitiver, affektiver, kommunikativer und pragmatischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinn der 'Kompetenz 2' bildet.

Dabei bildet die *Schaffung einer produktiven Beziehungsebene* den Ausgangspunkt eines auch intellektuell anspruchsvollen Unterrichts. Fühlt sich der junge Mensch nicht in seiner individuellen Eigenart mit Wertschätzung und Achtung behandelt, engt sich der verfügbare Kanal für religiöses Lernen im Sinn von Framing und Coping ein. Ein fruchtbarer mentaler Rahmen für eine religiös motivierte Selbst- und Weltdeutung kann dann nur schwer entstehen.

Wo aber kann die Schaffung einer produktiven Beziehungsebene im Religionsunterricht gelernt werden? Wie hat sich die *universitäre Religionslehrerausbildung* auf diese elementare Grundlage für einen vielschichtigen und im guten Sinn des Wortes mehrdimensionalen, kompetenzorientierten Religionsunterricht eingestellt? Welche Form des religiösen Lernens im jungen Erwachsenenalter ist interaktiv genug ausgerichtet, damit das Feuer der Freude am Dialog, und auch an der Überraschung im Dialog, bewahrt bleibt? Ich kann und will diese Frage hier nicht zu Ende diskutieren. Sie muss aber mit Nachdruck gestellt werden. Denn letzten Endes ist der Mensch die Chance und die Grenze des pädagogischen Fortschritts, auch mit den besten Lehrplänen der Welt. Es gibt hier keinen Grund, an der weiteren Professionalisierungsfähigkeit auch unserer theologischen Fakultäten zu zweifeln. Nehmen Sie dies als Beleg für meinen bleibenden Bildungsoptimismus, denn die Entwicklung der Religionslehrerausbildung ist letztlich auch ein Betrag zur Schulentwicklung! Bisher haben wir in der theologischen, religionspädagogischen und religionsdidaktischen Ausbildung noch zu wenig den Impuls ausgefaltet, dass es hier um eine *Investition in Menschen*, eine Investition in Lern- und Lebensgemeinschaften, letztlich aber auch in umfassende Lebensqualität geht.

Insofern will ich mit dem Gedanken schließen, dass schon viel gewonnen wäre, wenn angehende Religionslehrerinnen und Religionslehrer aus eigener Erfahrung weitergeben können, was es heißt, persönlich wahrgenommen und erstgenommen, geachtet und – im guten Sinn des Wortes – geliebt zu werden. Denn genau das werden sie in einem kompetenzorientierten Religionsunterricht auch an die ihnen anvertrauten jungen Menschen weitergeben.

Lehrpläne sind hierzu ein Instrument – Landkarten für pädagogische Entdeckungsreisen. Und diese Landkarten sind auch dazu gut, dass wir gelegentlich noch Überraschungen im Leben erleben, und darunter möglichst viele, die uns zur Lebensfreude und zur „Fülle des Lebens“ (Joh 10,10) verhelfen!