



**Matthias Gronover**

# Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz

Eine Kritik am Beispiel des Religionsunterrichts  
an berufsbildenden Schulen

# Glaube – Wertebildung – Interreligiosität

## Berufsorientierte Religionspädagogik

herausgegeben von

Reinhold Boschki

KIBOR – Katholisches Institut für  
Berufsorientierte Religionspädagogik Tübingen

Michael Meyer-Blanck

bibor – Bonner evangelisches Institut für  
berufsorientierte Religionspädagogik

Friedrich Schweitzer

EIBOR – Evangelisches Institut für Berufsorientierte Religionspädagogik  
Tübingen

Band 25

Matthias Gronover

# Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz

Eine Kritik am Beispiel des Religionsunterrichts  
an berufsbildenden Schulen



Waxmann 2022  
Münster · New York

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

**Glaube – Wertebildung – Interreligiosität  
Berufsorientierte Religionspädagogik, Band 25**

ISSN 2195-3023

Print-ISBN 978-3-8309-4444-7

E-Book-ISBN 978-3-8309-9444-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2022

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagabbildung: izusek, istock.com

Satz: satz&sonders GmbH, Dülmen

Druck: CPI books

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier gemäß ISO 9706

# Inhalt

Vorwort .....	9
1. Problemstellung .....	13
1.1 Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen .....	23
1.2 Religionsdidaktische Herausforderungen für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen .....	25
1.2.1 Kompetenzorientierung .....	26
1.2.2 Anforderungssituationen .....	28
1.2.3 Berufsorientierung .....	29
1.3 Religionsunterricht vor konstellativen Herausforderungen .....	31
1.4 Konstellative Herausforderungen stellen Fragen an die religionspädagogische Praxis .....	34
1.5 Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz .....	41
1.5.1 Religiöse Indifferenz im Kontext des Religionsunterrichts .....	42
1.5.2 Religiöse Indifferenz als empirische Dimension von Religiosität .....	44
1.5.3 Entschiedene Indifferenz als Element religionspädagogischer Theorie und Praxis .....	46
2. Methodische Bestimmungen .....	51
2.1 Narrationen religiöser Bildung in der Berufsschule .....	52
2.2 Konstellative Methode .....	54
2.3 Reflexive Narrationen .....	60
2.4 Meine Wahrnehmungen .....	63
2.5 Die Frage nach der „Eigenstruktur“ religiöser Lernprozesse und religiöser Kompetenz und methodische Überlegungen .....	68
2.6 Konstellative Methode und die Frage nach entschiedener Indifferenz .....	73
3. Religiöse Kompetenz – religiöses Lernen als Differenzgeschehen .....	75
3.1 Die religionspädagogische Profilierung religiöser Kompetenz im Feld des schulischen Religionsunterrichts, bildungstheoretischer und bildungspolitischer Fragestellungen .....	75
3.2 Die (religionspädagogische) Vorstellung von Kompetenzen geht von deren Erlernbarkeit aus .....	77
3.2.1 „Religiöse Orientierung gewinnen ...“ .....	80
3.2.2 „... vor neuen Herausforderungen“ .....	81

3.2.3	Religiöse Kompetenz als Hermeneutik der Selbst- und Weltdeutung	84
3.2.4	Bildungspolitische Entschiedenheiten vor dem Hintergrund der Indifferenz religiöser Kompetenz	86
3.3	Empirische Modellierungen religiöser Kompetenz	88
3.3.1	Religiöse Kompetenz (Berliner Modell)	90
3.3.2	Interreligiöse Kompetenz (Schambeck)	98
3.3.3	Adaptionen von Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen	102
3.3.4	Grundlagenplan und ein berufsorientiertes Modell religiöser Kompetenz	110
3.4	Pädagogische Vorstellungen vom Lernen	113
3.4.1	Behaviorismus	115
3.4.2	Biowissenschaft	117
3.4.3	Lernphilosophie	118
3.4.4	Phänomenologie	120
3.4.5	Kulturtheorie	121
3.4.6	Biografieorientiertes Lernen	123
3.5	Konsequenzen im Gespräch mit der Tradition	124
4.	Orientierung am Menschen – Subjektivität im Horizont (religions-)pädagogischer Fragestellungen	129
4.1	Das Subjekt der Religionspädagogik	129
4.2	Religionspädagogik als Subjektivierungstheorie	133
4.3	Religionspädagogische Vorstellung vom Menschen	137
4.4	Konstellative Subjektivität in der „flüchtigen Moderne“	142
5.	Konstellative Subjektivität im Horizont von Differenz und religiöser Kompetenz	149
5.1	Unterricht als Senke: Kompetenzorientierung als Indifferenzgeschehen	150
5.2	Das lernende Subjekt und religiöse Kompetenz als Quellen: konstitutive Indifferenzen	153
5.3	Mittler zwischen Senke und Quelle: Vorstellungen vom Lernen	158
5.3.1	Antike Perspektiven	159
5.3.2	Biblische Perspektiven	165
6.	Umkehr zu christlicher Entschiedenheit	173
6.1	Umkehr und Umlernen als christliche Haltungen	175
6.2	Das biblische Motiv der Umkehr	177
6.3	Faktoren aus der theologischen Literatur	179
6.4	Umkehr hin zu entschiedener Indifferenz	183

6.4.1	Das „gelingende Leben“: Entschiedene Indifferenz durch die Brüche des Lebens hindurch	184
6.4.2	Die Einheit eines entschieden indifferenten Gottesbildes und der Möglichkeit zur Umkehr	188
7.	Religiöse Kompetenz und Indifferenz – das Ergebnis der Studie in einem Reflexionsgang	197
7.1	Sichtbarkeit als Programm	198
7.2	Religiöse Kompetenz und Indifferenz	202
7.3	Indifferenz – Begriff und Ordnung	206
7.3.1	Der konfessionelle Religionsunterricht als Ort entschiedener Indifferenz	206
7.3.2	Indifferenz als Grundierung von Religion in der pluralen Gesellschaft	209
7.4	Konfessioneller Religionsunterricht in der pluralen Gesellschaft – unterscheidungsstarke religiöse Bildung zu Mündigkeit und Teilhabe	221
7.4.1	Theologische Option für unterscheidungsstarke religiöse Bildung	223
7.4.2	Religionsunterricht an seinen Rändern: Einstellungen, Konfliktvermeidung, Erziehung zu Toleranz und Gerechtigkeit	229
7.5	Ergebnis: Religiöse Kompetenz als entschiedene Indifferenz	234
8.	Epilog: Katechetisches Lernen als Berührung. Ein differenzorientiertes Konzept von Katechese	241
8.1	Vorbemerkung	241
8.2	Einleitung	241
8.3	Ortsbestimmung: Katechetisches Lernen und Kirche	243
8.4	Religiöses Lernen als katechetisches Lernen	245
8.4.1	Pädagogische Implikationen katechetischer Zielperspektiven	246
8.4.2	Theologische Zielperspektiven	247
8.4.3	Katechetisches Lernen als Modus religiösen Lernens	247
8.4.4	Katechetisches Lernen im offenen Diskursraum der Kirche	249
8.5	Katechetisches Lernen als Differenzgeschehen	250
	Literatur	253
	Übersicht der Narrationen	276
	Textnachweise	276





## Vorwort

Die hier vorgelegte Arbeit fasst religiöse Indifferenz als Katalysator bildungstheoretischer Forschung. Sie ist theologisch verortet und exploriert den religionspädagogischen Diskurs in engem Kontakt mit praktischen, alltäglichen Erfahrungen aus dem Religionsunterricht. Indifferenz wird dabei als notwendige Bedingung für Lern- und Erkenntnisprozesse gefasst, das Augenmerk also von einem pejorativen auf ein produktives Verständnis von Indifferenz hin verschoben.

Religiöse Indifferenz wird in der Regel als ein Status der Unentschiedenheit begriffen, den es durch Bildung in Klarheit und Distinktionskraft zu übersetzen gilt. Dabei spielen Zielperspektiven von Bildung eine entscheidende Rolle, die weniger an der Unschärfe des Bildungsideals selbst festzumachen sind, als an der Überprüfbarkeit von erworbenen Kompetenzen. In empirischen Untersuchungen wird Indifferenz als Zeichen von Gleichgültigkeit gesehen. Gerade der Aspekt der Gleichgültigkeit ist in der Diskussion wichtig, weil aus dem englischen Sprachraum moralische Indifferenz als Ursache von menschlichen Katastrophen beschrieben und diskutiert wurde. Und es ist auch plausibel und leicht nachvollziehbar, dass eine moralische Unentschiedenheit gerade angesichts schreiender Ungerechtigkeiten nicht anders oder negativ zu verstehen ist.

Diese Tatsache will die folgende Arbeit nicht leugnen. Sie will aber das Augenmerk auf die produktive Kraft von Indifferenz richten, die in der christlichen Tradition zum einen für die Offenheit des Menschen gegenüber allen Dimensionen der Wirklichkeit steht; und in der christlichen Spiritualität als ruhender Pol in der Unstetigkeit des Lebens. Ignatius von Loyola hat beispielsweise in seinen Geistlichen Übungen gefordert, gegenüber allem „indifferent“ zu werden, damit die den gläubigen Menschen umgebende Wirklichkeit als Gottes Schöpfung erkennbar wird.

In religionspädagogischer Hinsicht ist dies hoch relevant, weil sie im Zuge der empirischen Wende Forschung vor allem als Rekonstruktion von Wirklichkeit versteht. Plausibel und letztlich wissenschaftlich erweisbar ist in dieser Hermeneutik dann nur, was zum einen datenbasiert ausgesagt werden kann und zum anderen (methodisch kontrolliert) plausibel als Wirklichkeit rekonstruiert wurde. Die Sprache der epistemischen Dinge, die die Religionspädagogik erforscht, wird dadurch aber ihres Eigenlebens beraubt. Der Sinn, der sich aus Beobachtungen ergibt, speist sich vor allem aus der Eigenlogik der Forschung. Auf dieser Ebene will diese Arbeit die Indifferenz der Beobachtungen selbst in die Hermeneutik der Forschung hereinholen. Für religiöse Bildungsprozesse scheint dies unentbehrlich zu sein.

Diese Arbeit hat eine persönliche Geschichte, die eng mit meiner berufsbiografischen Ausbildung zu tun hat. Als Referendar für katholische Religionslehre

und Biologie war ich einer der ersten Jahrgänge, die anhand eines kompetenzorientierten Bildungsplanes ausgebildet wurden. Diese Zeit hat mich sehr geprägt. Zum einen, weil auf der Ebene der unterrichtspraktischen Umsetzungen große Hoffnungen in einer Neuorientierung religiöser Bildungsprozesse steckten. Eine stärkere Subjektorientierung sollte ermöglicht werden, gleichzeitig sollte die Effizienz des Lernens erheblich gesteigert werden, weil evaluative Elemente konstitutiv in den Unterricht verwoben werden sollten. Diese Pluspunkte einer Kompetenzorientierung, gepaart mit der Forderung, lebensrelevante Problemstellungen im Sinne einer herausfordernden Lernsituation als Anlass für Lehr- und Lernprozesse zu benutzen, schienen den Unterricht vom Kopf wieder auf die Füße zu stellen. Freilich taten sich Ausbilderinnen und Ausbilder schwer damit, eine wirklich tiefgreifende Kehre zu vollziehen. Die Implementation eines Bildungsplanes folgt ja immer auch dem Schema, in welchem subjektiv Bewährtes weitergeführt wird, auch wenn es die Intentionen eines neuen Planes konterkariert. Zum anderen hat mich die Ausbildungsphase geprägt, weil ich nach meiner akademischen Ausbildung und Promotion endlich wieder sehr viele Begegnungen mit Menschen hatte, die mir zunächst fremd waren und mit denen man über ein oder zwei Schuljahre zusammenwuchs. Diese menschlichen Begegnungen waren und sind für mich eine Quelle der Freude, inspirierend und sie stimmen mich oft nachdenklich. Vor diesem Hintergrund macht es Spaß, religiöse Lehr- und Lernprozesse zu reflektieren und zu gestalten und Unterricht als ein Miteinander verschiedener Menschen mit unterschiedlichen Interessen und Gaben zu verstehen.

Insgesamt und rückblickend ist meine Phase der Ausbildung sowie die ersten Jahre als Lehrer für katholische Religionslehre und Biologie eine Phase des Suchens und der Positionierung in der Schule gewesen. Zwar reiften in mir einige Techniken und handwerkliche Fähigkeiten, die mir die Anleitung von Lernprozessen erleichterten. Das grundsätzliche Gefühl, im Religionsunterricht einen Möglichkeitsraum für religiöse Fragen zu eröffnen und dabei nie ganz sicher zu sein, was am Ende an der Tafel steht, verließ mich allerdings nicht. So reifte in mir ein Verständnis dieses Unterrichts als Raum der Begegnung, indem religiöse Indifferenzen in Bestimmtheiten, religiöse Haltungen und Einstellungen durch mich als katholischen Lehrer in das Gespräch mit religiöser Tradition gebracht werden. Die Indifferenz des Geschehens zwischenmenschlicher Begegnung wird überführt in die entschiedene Indifferenz des Gesprächs. Entschieden deshalb, weil durch den klaren wissenschaftlichen Bezug des Faches Religion immer auch die Kriteriologie der Wahrheitsfrage im Raum steht und meiner Erfahrung nach gerade die Wahrheitsfrage die entscheidende Frage für einen profilierten und letztlich auch gelingenden Religionsunterricht ist.

Das Interesse an einem angemessenen Verständnis eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts ließ mich nicht los. Nach meinem Referendariat hatte ich Gelegenheit, am Katholischen Institut für berufsorientierte Religionspädagogik

gik (KIBOR) eine Leitungsfunktion zu übernehmen. Damit wechselte ich auch vom Religionsunterricht am allgemeinbildenden Gymnasium in die Berufsschule und entdeckte, dass hier die Religionsdidaktik nicht neu erfunden wurde, wohl aber die Zusammensetzung der Lerngruppen ganz anderen Regelmäßigkeiten folgt, als es in der allgemeinbildenden Schule der Fall ist. Die Lerngruppen sind heterogen, der Erfahrungsschatz der meist erwachsenen Auszubildenden ist angefüllt mit Lebensgeschichten, die dem Religionsunterricht eine ganz eigene Rückbindung an die Menschen geben. Diese Geschichten, die in keinem Bildungsplan stehen und die doch dem Unterricht eine persönliche Dimension verleihen und ihn hoch lernwirksam machen, verschoben mein Selbstverständnis als Lehrer vom Strukturierer religiöser Lernprozesse hin zum Begleiter religiöser Bildungsbiografien, auch wenn die Intervalle lang und die Begegnungszeiträume sehr kurz waren.

Die Arbeit ist also Produkt jahrelange Auseinandersetzung und Arbeit in der Religionspädagogik und in der Schule. Ohne Begleitung wäre sie freilich nicht entstanden. Ich danke Professor Dr. Reinhold Boschki für die ermutigende und orientierende Begleitung. Dass diese Arbeit neben den Aufgaben und Projekten, die das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik mit sich bringt, geschrieben werden konnte, ist den Freiräumen zu verdanken, die er zuließ. Dass Beziehungsräume immer Freiheitsräume sein sollen, habe ich nicht nur von ihm gelernt, sondern mit ihm erlebt. Dafür bin ich dankbar.

Herrn Professor Dr. Michael Schübler verdanke ich entscheidende Diskussionen, Anregungen und die Zuversicht, dass es sich auch mit einem unruhigen Denken ganz gut leben lässt. Das Gespräch zwischen uns geht weiter.

Ich danke auch den unzähligen Begegnungen mit Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht, die mir immer wieder zeigten, wie wenig sie in die systematischen Einteilungen der Forschung passen. Das Meiste und Beste des Religionsunterrichts ragt immer über die Ränder der Wissenschaft hinaus, das hat mir die Praxis des Unterrichtens beigebracht.

Ich danke Julia Hofmann, Tobias Albers und Jasmin Jarzombek für die Durchsicht des Manuskripts. Stefan Lemmermeier, Burkard Hennrich und Simone Hiller sind lange Strecken am KIBOR mit mir gelaufen. Ich danke ihnen von Herzen für die erfrischenden und immer wieder inspirierenden Begegnungen über die Jahre.

Schließlich sei Albert Biesinger gedankt, der den Anfang machte, indem er mich so nachhaltig zu diesem Habilitationsvorhaben ermutigte.

Die Arbeit wurde von der Katholisch-Theologischen Fakultät der Universität Tübingen im Wintersemester 2017/18 als Habilitationsschrift angenommen. Theologie zu treiben ist hier vornehmste Aufgabe, der auch ich mich gerne verschrieben habe.

Matthias Gronover



# 1. Problemstellung

Religiöse Bildung ist nur kontextbezogen zu verstehen. Auch religiöse Kompetenz ist kontextbezogen zu verstehen. Vorstellungen von beiden Begriffen, die in der Religionspädagogik derzeit diskutiert werden, orientieren sich an verschiedenen Leitbegriffen wie zum Beispiel Subjekt, Bildung, Identität und auch verschiedenen sozialen Kategorien wie Gemeinschaft, Religionsunterricht und Katechese. Ein zentrales Anliegen religionspädagogischer Reflexionen ist dabei immer auch der Kontextbezug zur aktuellen, außertheologischen Diskussion. Pädagogische und theologische Erkenntnisse werden ins Gespräch gebracht, religionspädagogisch gewendet und in einer eigenen Form der Soziotheologie reflektiert. Ziel dieser Arbeit ist es, die diesen Prozess kennzeichnende Differenz zwischen der Sphäre des Sozialen als immanenten Möglichkeitsraum der Subjekte und der Sphäre des Religiösen als Unterbrechung der Immanenz zu profilieren. Diese Differenz ist konstitutiv für das Verständnis religiöser Kompetenz. Weil es eine Differenz ist, ist sie nach beiden Seiten des Unterschieds, den sie macht, offen. Sie ist *indifferent*.

Das Interesse der Arbeit ist nicht die Frage nach dem Wesen religiöser Kompetenz, sondern religiöse Kompetenz im Bildungsprozess als Indifferenz des Subjekts gegenüber seiner Welt- und Gotteserschließung sichtbar zu machen. Dabei dient die Kompetenzdiskussion nur als Vehikel der Frage nach dem *deus absconditus* religiöser Bildungsprozesse. Es ließe sich sicherlich auch anhand der Diskussion beispielsweise von religiöser Identität, religiösen Lernumgebungen oder auch religiösen Sozialisationsprozessen zeigen, dass jede Absicht religiöser Bildung getragen ist vom Wunsch, etwas zu erreichen, das in theologischer Hinsicht nicht zu erreichen ist. Die Diskussion um religiöse Kompetenz hat in diesem Sinne deren operative Grenzen schon deutlich gezeigt. Das Beste religiöser Bildungsprozesse lässt sich in ihr nicht abbilden. Das Argument ist bekannt und anerkannt. Allerdings wird es unter Prämissen formuliert, die „das Beste“ als einen heiligen Rest eines ansonsten rational einholbaren Bildungsgeschehens begreifen. Damit geht ein substanzielles Verständnis religiöser Kompetenz einher. Religiöse Kompetenz hat ihren Ort im Subjekt, das in seiner Gottebenbildlichkeit in der Geschichte der Bildung den Glanz des Ewigen trägt. Religiöse Kompetenz ist in der religionspädagogischen Vorstellung kontingent, trägt aber einen Verweis auf die Transzendenz des Göttlichen und ist damit weder beliebig noch notwendig, aber intentional entschieden.

Die Vorteile dieses Verständnisses liegen religionspädagogisch auf der Hand. Religiöse Kompetenz kann entwickelt werden. Sie ist nicht Schicksal, sondern Ereignis und Ergebnis in einem Bildungsprozess. Insofern Bildung selbst als Prozess des Mündigwerdens *und* der Selbst- beziehungsweise Subjektwerdung ist,

kann religiöser Kompetenzerwerb immer zugleich auch als Aufklärungsprozess verstanden werden. Damit geht es nie um die Religion um ihrer selbst willen, sondern immer um die Lernenden im Sinne der sich bildenden Menschen. Im Kern ist dieses Verständnis religiöser Kompetenz ein Spiegel des Selbstverständnisses der Religionspädagogik. Denn auch diese versteht sich als Projekt der Theologie nach der Aufklärung und damit als Prozess der akademischen Erschließung der Gottesbeziehung.

Die Verortung religiöser Kompetenz im Subjekt bringt in ihrer substanziellen Auslegung auch gut den Anspruch des christlichen Glaubens zum Ausdruck, den ganzen Menschen zu betreffen, ihn also nicht nur äußerlich anzugehen, sondern sein Innerstes zu verwandeln. Insofern geht die Entwicklung religiöser Kompetenz immer mit Identitätsbildung einher. Identität wäre aber an der Stelle falsch verstanden, wo sie ohne ihren Grund und ihre Quelle, die Differenz, aufträte. Erst in der Differenz wird deutlich, dass zwischen Subjekt und Bildung ein Unterschied besteht, der nicht einfach akademisch gesetzt ist, sondern konstitutiv für das Verständnis religiöser Kompetenz ist. So wie der Mensch sein Dasein nur begreift, wenn er sich in der Differenz zu seiner Umwelt betrachtet, kann er von seiner Identität nur sprechen, wenn er die richtigen Worte für sich findet, sich also zunächst das Fremde der Sprache zu eigen macht und so durch die Differenz sich selbst in ihr verortet.

In ähnlicher Weise verweist Bildung auf Differenz, wenn mit ihr ein Lernweg gemeint ist, so wie ich es hier verstehe. Der Begriff Bildung hat theologische Wurzeln bei Meister Eckart, wird aber heute mehrheitlich ganz profan als Chimäre zwischen den Bedeutungspolen der Selbstbefreiung im Sinne eines zweckfreien zu sich selbst Kommens und der Ausbildung im Sinne der Nützlichkeit verstanden. In dieser Spanne leistet sie eine „Vermittlungsarbeit zwischen den je individuellen Entfaltungsmöglichkeiten und den Anforderungen des Allgemeinen, den Verbindlichkeiten des objektiven Geistes“ (Liessmann, 2011, S. 55). Dieser mit Wilhelm F. Hegel formulierte Anspruch kann durch Vorstellungen von religiöser Kompetenz als Vermittlungsinstanz zwischen subjektiver Entfaltung und dem Wahrheitsanspruch religiöser Sprache dekonstruiert werden und ist so immer auch mit der Frage nach verbindlichen Aussagen, also der Wahrheitsfrage, konfrontiert. Dieser Frage gehe ich hier nicht explizit nach, möchte aber darauf hinweisen, dass im europäischen Denken das Sein und das Denken „dasselbe“ sind (Parmenides: Heidegger, 2006, S. 36) und die Wahrheit zumindest in Kategorien der Differenz zwischen Sein und Denken beziehungsweise Sprache zu erörtern ist. „Das Leitwort im Satz des Parmenides, [*to auto*], das Selbe, bleibt dunkel. Wir lassen es dunkel“ (Heidegger, 2006, S. 37).<sup>1</sup> Es markiert diejenige Stelle in

1 Es ist für Heidegger bezeichnend, dass er Denken und Sein nicht auf ihre menschlichen Qualitäten hin durchdenkt, sondern davon losgelöst betrachtet und diese Stelle „dunkel“

Bildungsprozessen, an der das Eigene das Fremde wahrnimmt und das Fremde ins Eigene umschlagen, umkehren und sich anverwandeln kann. Lernen und Bildung in diesem Sinne sind dabei Synonyme, die beide auf das Denken des Subjekts hinauslaufen. Sie bewegen sich auf einem Punkt, der sich als Schnittpunkt zweier Linien als a-substanziell und flüssig erweist. Anders ausgedrückt, lassen sich religiöse Bildung und auch religiöses Lernen in Kategorien der Differenz begreifen. Sie erscheinen aus ihrem Bezug zur Differenz heraus zugleich als ephemeres Symptom der (religions-)pädagogischen Debatten und als echter Ausdruck von Menschlichkeit. „Das Selbe“ gilt auch für religiöse Kompetenz. Norbert Ricken hat das als relationales Verständnis von Bildsamkeit beschrieben. Sie sei als Subjektwerdung zu verstehen, wenn es zum einen darum gehe, „sich von anderen her zu erlernen, sowie andererseits die anthropologischen Implikationen dieser ‚sozialen Verfasstheit‘“ zu verstehen (Ricken, 2012, S. 343).

In dieser Polarität will ich religiöse Kompetenz hier darstellen. Mir geht es um die Dekonstruktion religiöser Kompetenz als Lernprozess in, mit und durch die Differenz, die sich als Relation zeigt.

Rudolf Englert rekonstruierte die Entwicklung religionspädagogischer Vorstellungen von religiösem Lernen in verschiedenen Epochen. Während biblische Vorstellungen religiöser Lernprozesse das Moment der *Konversion* betonen, finden sich in der Antike und im Mittelalter Aspekte der *Inkulturation*, also der selbstverständlichen Weitergabe religiöser Inhalte und religiöser Identitäten. Die auf das Mittelalter folgende Zeit der Reformation und Gegenreformation sowie der kirchenpolitischen Neujustierung des Verhältnisses zu den Ländern Europas und in der Welt brachte laut Englert eine Profilierung der jeweiligen konfessionellen Identität mit sich, die er *Formation* nennt. Nach der Aufklärung und mit Beginn der Moderne und der damit einhergehenden Individualisierung religiöser Identitäten sieht Englert einen Entdeckungsprozess in Gang gesetzt und nennt diese Epoche *Expedition*.

Diese groben Charakterisierungen von epochalen Signaturen in der Geschichte religiöser Bildung versinnbildlichen zum einen die Kontextabhängigkeit entsprechender Vorstellungen; zum anderen wird aber auch deutlich, dass das Movens religiöser Bildung im Kern von der Geschichte unberührt zu bleiben scheint. In diesem Sinne geht es immer um die Frage, welchen Beitrag Bildungs- und Lernprozesse für die Ausbildung einer religiösen Identität haben können und inwieweit das Zusammentreffen von gnadenhaftem Geschehen und strukturiertem Lernangebot im religiösen Bildungsprozess als Paradoxon zu denken ist. Das Interessante an dieser Beobachtung ist, dass sie strukturanalog auch in der Pädagogik anzutreffen ist.

---

lässt. Deswegen sprach Johann B. Metz im Blick auf Heideggers Entwurf von einer „mensenleeren Ontologie“ (Metz, 2001, S. 9).

„Denn es ist diese Aporie, die nicht nur auch das bei Kant erstmalig formulierte ‚pädagogische Paradoxon‘ [...] bestimmt, sondern das pädagogische Denken bis heute immer wieder beschäftigt: Wie denn Entwicklung unter Berücksichtigung konstitutiver Anderer so gedacht werden kann, dass weder bereits vorausgesetzt wird, was in ihr allererst erklärt werden soll – sei es nun Subjektsein, Autonomie, Identität oder Mündigkeit –, noch dieses bloß durch andere hergestellt und hervorgebracht wird. Denn im klassischen Subjektdenken wird das Subjekt selbst zur Falle der Pädagogik, weil weder dessen Genese noch dessen soziale Bedingtheit überzeugend mitgedacht werden können – und insofern bloß irgendwie paradox behauptet werden müssen“ (Ricken, 2012, S. 334).

Diese paradoxe Grundstruktur lässt sich auch in der heutigen Debatte um religiöse Kompetenz nachzeichnen. Mit einem gewissen Abstand zu meinen eigenen Forschungsbeiträgen zur religiösen Kompetenzbildung in berufsbildenden Schulen und im Wissen um die wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen religionspädagogischer Forschung lässt sich sagen, dass der Kern des Problems religiöser Kompetenz in sich widerstrebenden Dynamiken von Gottvertrauen und Menschen-Zutrauen zu suchen ist und dass die verschiedenen Zugänge zum Feld religiösen Lernens letztlich auch als verschiedene Strategien buchstabiert werden können, diese paradoxe Grundstruktur aufzuheben.

Ein möglicher Vorschlag, das religionspädagogische Paradoxon zu lösen, besteht in der Annahme, dass *religiöse Kompetenz nicht in erster Linie auf die Sichtbarkeit von Fähigkeiten und Fertigkeiten zielt, sondern auf das Aushalten von Indifferenz. Indifferenz profiliert sich im Religionsunterricht durch gemeinsam verbrachte Zeit und trägt in sich Aspekte unterschiedener Indifferenz, indem sie zur Sprache kommt.*

Ich habe das in meinem Beitrag zum katechetischen Lernen herausgearbeitet und als Epilog dieser Arbeit angehängt. Der Wissenschaft mag Indifferenz ein Graus sein, der Religionspädagogik damit ebenso. Gleichwohl ermöglicht sie menschliche Begegnung und Lernen und kann damit als ein Fundament religionspädagogischer Reflexion betrachtet werden. In dem Maße jedenfalls, in dem Lernprozesse von Faktoren abhängig sind, die sie nicht kontrollieren können, wird eine Reflexion über die Indifferenz religionspädagogischer Prozesse notwendig.

Implizit hat die jüngere Geisteswissenschaft zum Verständnis und zur Bedeutung von Indifferenz einen wichtigen Beitrag geleistet, wenn sie in „Unbestimmtheiten“ (Müller & Groddeck, 2013) und „Verflüssigungen“ (Nakas, 2015) Konzepte entdeckt, die mit der produktiven Kraft des zu Entdeckenden und darin vor allem mit der Attraktivität des Unverstandenen argumentiert. Verflüssigungen finden dann gewissermaßen auf dem Rücken der Erkenntnis statt und übersetzen Gewissheiten in Kontingenzen. Religiöse Kompetenz, um dies zu konkretisieren, wird religionspädagogisch als Theorem verwendet, das in der Regel und nach den geltenden Regeln der Forschung empirisch (bevorzugt durch quantitative Methoden, aber derzeit mehrheitlich qualitativ) erhoben evaluiert



werden kann. Das setzt voraus, dass religiöse Kompetenz sichtbar ist und sich an erwartbaren Merkmalen orientiert. So kann ein religiös kompetenter Schüler nachvollziehen, dass eine muslimische Mitschülerin in der Kantine zögerlich gegenüber Fleischbällchen ist, ganz einfach, weil Schweinefleisch im Islam als nicht rein gilt. Zugleich kann er seine Kompetenz zeigen, indem er sie auf das kleine Hinweisschild an der Theke aufmerksam macht, das die Inhaltsstoffe und die Fleischart dieser Mahlzeit angibt. In solchen Settings religiöse Kompetenz zu verorten, heißt aber gleichzeitig auch, Muslime auf erwartbare Verhaltensweisen festzulegen, mit Stereotypen (rein/unrein) zu arbeiten, die problematisch sind. Denn die erlernte Unterscheidung zwischen rein und unrein kann leicht auch auf andere Lebenskontexte außer dem Essen angewandt werden, was zu falschen Vorstellungen führen kann: Sind Menschen, die Schweinefleisch essen, rein oder unrein? Sind Muslime, die sich über dieses Gebot hinwegsetzen, Muslime oder vom Glauben Abgefallene? Je stabiler die Unterscheidungsstruktur etabliert wird, desto problematischer wird sie, wenn man Bildungsprozesse im Blick behält. Die kategoriale Bezogenheit der Speisegebote wird nämlich von Schülerinnen und Schülern oder Auszubildenden allzu leicht auf andere Kategorien angewandt.<sup>2</sup> Das heißt, dass in der angebotenen Dichotomie schon im Bildungsprozess andere Optionen aufgezeigt werden müssten. Auch Alkohol gilt als unrein, dennoch verstoßen viele Muslime gegen dieses Gebot: Wie gehen sie damit um? Warum ist der Genuss von Alkohol eine Frage des Gewissens im Islam? Welche Praktiken der Buße kennen muslimische Jugendliche? Auch diese strukturell wenig bis gar nicht sichtbaren Fragen und deren Diskussion müssten Teil religiöser Kompetenz sein, auch wenn ihre Beantwortung pauschal und repräsentativ nicht möglich scheint. Entscheidend ist mir, dass in solchen Fragen erwartbare Lehrmeinungen verflüssigt werden und gerade darin religiöse Kompetenz sichtbar wird. So verstandene Indifferenz hat also nichts mit einer Flucht in esoterische Gefilde zu tun, sondern eher mit der Zuwendung in die Kontingenz des Alltags. Religiöse Kompetenz braucht die dezidierte Differenz des Faktischen, beispielsweise also zwischen der unnahbaren und radikal transzendenten Gottesvorstellung im Islam und der trinitarischen Vorstellung im Christentum; zugleich aber wird religiöse Kompetenz durch diese Differenz aufhebende Bezogenheit konkreter Unterscheidungen auf das lernende Subjekt indifferent, weil solche Unterscheidungen in der Regel vertrautes Wissen in Frage stellen. Was diese Arbeit also herausstellen möchte, ist, dass Indifferenz ein nötiges Moment religiöser Kompetenz ist. Religiöse Kompetenz wird zugleich in der Religionspädagogik als Fähigkeit beschrieben, mit Differenz umgehen zu können. Wird dies allerdings im Bereich verfügbaren Wissens und

---

2 Ein Phänomen, dem sich der Fundamentalismus bedient. Die Unterscheidung von rein und unrein ist hier genauso politisch missbraucht wie die zwischen Gläubigen und Ungläubigen.

beherrschbarer Fähigkeiten gedacht, verliert sich der religiöse Aspekt im Kompetenzmodell rasch. Erst, wo der Bereich der unbestimmten, unsichtbaren und indifferenten religiösen Erfahrung einbezogen wird, kann religiöse Kompetenz als Kompetenz beschrieben werden, eigene Gewissheiten mit Kontingenzen zu balancieren.

Wie kann in einem derart unsicheren Terrain, das von Indifferenz und Unbestimmtheit geprägt ist, Lernen im Sinne einer ganzheitlichen religiösen Bildung gelingen? Ich behaupte, dass wir dazu zunächst die Vorstellung aufgeben müssen, durch religiöse Lernprozesse religiöse Kompetenz erreichen zu können. Das hört sich dramatisch an, ist aber bei näherem Hinsehen beinahe banal. In dem Maße, in dem man einem Menschen sein Verständnis einer Sache oder eines Sachverhaltes nahelegt, wächst sein Verlangen nach plausiblen Gründen. Zu Erlernendes muss nachvollziehbar und begründbar sein, um verstanden werden zu können. Es muss durchschaubar und erfassbar sein, damit es erfolgreich in bestehende Lernstrukturen integriert werden kann. Das schließt nicht aus, dass es Lerninhalte gibt, die zunächst verschlossen und intransparent erscheinen; mit Mühe und Disziplin lassen sich diese dann jedoch erschließen. Der entscheidende Punkt ist dabei allerdings, dass die Subjekte des Lernens einen Vertrauensvorschuss in ihren Lerngegenstand (oder die Person, die ihnen den Gegenstand anbietet) geben. Im Lernen muss eine Verheißung erkennbar sein, dass es sich lohnt, sich genau mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Für den Erwerb religiöser Kompetenz scheint dieses Vertrauen in den Gegenstand und das Zutrauen in die – auf schulische Kontexte bezogen – Lehrkräfte entscheidend, damit die Mühe sich lohnt. Es ist dieser Vertrauensvorschuss, der die bei Augustinus so oft mit Blick auf das Lernen genannte *disciplina* motiviert. Religiöse Inhalte tragen diese Verheißung in sich. Sie sagen: *Es lohnt sich, sich mit mir auseinanderzusetzen, weil in mir eine Botschaft steckt, die sich Dir im Leben erschließt (passiv) – auch wenn Du sie Dir selbst nicht vollständig erschließen kannst (aktiv)!* In der Beziehungsstruktur zwischen den Subjekten des Lernens und ihrem Gegenstand ist also eine Indifferenz angelegt, die sich im Grunde nur auf der Grundlage des Vertrauens verstehen lässt. Deswegen ist religiöses Lernen schon biblisch nicht einfach nur ein Denkvorgang unter vielen, sondern immer zugleich Gebet und Gotteslob. Mit seiner Profanierung seit Beginn des Mittelalters und der damit einhergehenden Phase der Inkulturation wurde diese Seite religiösen Lernens allerdings immer mehr zugunsten eines Christentums als „Kulturtechnik“ zurückgedrängt. Im Lernen wurde immer weniger Verheißung und immer mehr überschaubarer Stoff gesehen. Der Stoff heute zeigt seine Textur, seine Strukturen und Bedeutungen meist in dem Maße, in dem es von der Schule erwartet wird. Lebendig und mit Blick auf religiöse Kompetenz wird er allerdings nur dort, wo er „sowohl Lehrer (sic!) als auch Schülern als Feld von bedeutungsvollen Möglichkeiten und Herausforderungen“ erscheint (Rosa & Endres, 2016, S. 46).

Lässt man die nicht von Anfang an überschaubare, weil transzendente und in diesem Sinne indifferente Verheißung in der religiösen Bildung, gerade in Formen des Lernens auf Kompetenzerwerb hin, sprechen, dann geschieht theologisch eminent Relevantes. „Letzten Endes beruht das Geheimnis guten Bildungsgeschehens in der Schule darauf, dass es ihr gelingt, die Erwartung auszubilden und diese dann in Erfahrung zu überführen, dass man auch dem zunächst völlig Stummen und Unverstandenen Töne entlocken kann“ (Rosa & Endres, 2016, S. 50). In seinem Buch „Resonanz“ hat Hartmut Rosa, ausgehend von einem humanistischen Menschenbild, soziale Prozesse als Resonanzgeschehen durchbuchstabiert und gezeigt, dass der Kern eines gelingenden Lebens in der Synchronizität von Eigenzeit und Weltzeit, in der Harmonie von Eigen- und Weltbeziehungen und in der Kongruenz von Fremd- und Eigenbild zu suchen ist. Wo dies gegeben ist, spricht er von Resonanzen, die sich einstellen. Diese brauchen allerdings, und das ist zentral für Rosas Verständnis von Bildung, ihr Anderes und Fremdes:

„Ein Weltverhältnis, das keine Störungen und Unterbrechungen, keine Begegnungen mit dem Fremden und Unvertrauten, keine Phasen des Fremdwerdens von Selbst und Welt kannte und zuließe, wäre, wie ich noch zeigen werde, nicht nur tendenziell flach und, im Verdrängen alles Nichtidentischen oder Nichtharmonischen, zugleich potentiell totalitär, sondern es verwandelte sich am Ende und unter der Hand in ein *stummes Weltverhältnis*, weil die Welt ihr *Unverfügbares*, ihre eigene Stimme und damit ihre Antwortqualität verlöre – und das Subjekt seine Fähigkeit zur Anverwandlung des Fremden, in deren Verlauf es sich selbst verwandelt“ (Rosa, 2016, S. 59–60).

Bei der Anverwandlung als Bildungsgeschehen geht es nicht darum, im Verschiedenen das ihnen Identische aufzudecken und dann zu sehen, wo Resonanz vorkommt und wo nicht, sondern es geht um die Anverwandlung einer subjektiven Disposition an ihr Anderes.<sup>3</sup> Der Begriff der Anverwandlung meint damit eine bleibende, bestehende Differenz, die nicht in einem *tertium datur* aufgehoben wird, sondern die Subjekt und Objekt, Lerngegenstand und Lernsubjekt für sich bestehen lässt, ohne zu leugnen, dass zwischen ihnen Lernen und Bildung geschieht (Rosa, 2016, S. 703–706). Der Begriff der Anverwandlung ist als systematischer Begriff im Sinne dieser Arbeit insofern brauchbar, als er religiöse Bildung als Differenzgeschehen vor dem Hintergrund der positiven Indifferenz der Weltbegegnung buchstabierbar macht.

---

3 Hier greift Rosa sehr wahrscheinlich ein Motiv aus Adornos Ästhetischer Theorie auf. Adorno geht es in der Frage nach dem Bedeutungsgehalt eines Kunstwerks darum, dass das Kunstwerk sich selbst negiert und dadurch über sich selbst hinausverweist. Diese Überschreitungsdynamik macht es für eine rezipierende Person unmöglich, sich mit der Kunst zu identifizieren, wohl aber möglich, es zu berühren, also die eigene (Wahrnehmungs-) Oberfläche derjenigen der Kunst anzugleichen (vgl. Adorno, 1998, S. 154–179).

Dabei geht es mir aber in Abgrenzung zu Rosa nicht darum, der Resonanz zwischen Subjekt und Objekt nachzugehen, sondern gerade um die Unvermittelbarkeit beider Dimensionen im Bildungsprozess im Sinne einer wechselseitigen Intransparenz, die, gerade weil es um religiöse Bildung geht, nicht durchsichtig werden wird.<sup>4</sup>

Wenn ich also auf Rosas Begriff der Anverwandlung Bezug nehme, geht es mir nicht um die Anbietderung an Diskurse, die gerade *en vogue* sind. Vielmehr motiviert mich das Bemühen, die Eigenstruktur religiöser Kompetenz jenseits ihrer Evaluierbarkeit aufzudecken. Im letzten Kapitel zur Katechese habe ich diese Anverwandlung als Berührung durchbuchstabiert, zuvor werde ich dies unter dem Aspekt der *conversio, der Umkehr*, diskutieren.

Vielfach wurde durch Religionspädagogen und -pädagoginnen darauf hingewiesen, dass Kompetenz *per definitionem* sichtbar und damit auch evaluierbar sein müsse. Für religiöse Kompetenz gelte dies gleichermaßen, auch wenn in diesem Fall „das Beste“ daran (F. Schweitzer) gerade nicht messbar sei. So gelesen ist diese Arbeit eine Spurensuche nach dem „Besten“, was religiöse Kompetenz im Horizont religiöser Bildung zu bieten hat. Dass ich dabei ein Vorgehen gewählt habe, das zwischen dem religionspädagogischen Diskurs und meinen persönlichen Erfahrungen als Lehrer immer wieder dem Neuen nachspürt, das sich daraus ergibt, wird diesem Erkenntnisinteresse meines Erachtens am besten gerecht. Letztlich handelt es sich nicht um eine Fragestellung, die einer strengen wissenschaftlichen Überprüfbarkeit zugänglich gemacht werden kann. Die Suche nach dem Besten religiöser Kompetenz gleicht eher dem Auslesen von Fährten. Dabei spielt sowohl eine vage Ahnung dessen, was am Ende der Fährte steht, eine Rolle und motiviert, den Weg zu gehen. Gleichzeitig aber auch die Wahrnehmung dessen, was Diskurs und Erfahrung bieten. Davon ist die Heuristik dieser Arbeit geprägt.

Damit wird auch Kritik an einem positivistisch enggefassten Kompetenzbegriff geübt, der sich zunächst an der Wirksamkeit von Lernprozessen bemisst und jenseits der Vorstellung operiert, dass religiöse Kompetenz von dem zehrt, was unsichtbar bleibt. Dass ein Soziologe wie Hartmut Rosa den Begriff der Anverwandlung benutzt, um Lern- und Bildungsprozesse adäquat zu beschreiben, zeigt, wie notwendig diese Kritik nicht nur von theologischer Seite ist. Die Anverwandlung zwischen Lerngegenstand und Lernsubjekt bedeutet keine direkte Verwandlung des einen in das andere. Sie meint vielmehr den Vorgang

---

4 „Wenn ich recht sehe“, schreibt Michael Schüßler, „konzipiert Rosa Resonanz als Überwindung und Versöhnung von Differenzen.“ Dies zeigt er am Beispiel von Rosas Lévinas-Rezeption. „Während Lévinas letztlich auch aus jüdisch-theologischen Gründen den Respekt vor der irritierenden Andersartigkeit des Anderen stark macht und auffordert, den Riss zwischen uns nicht zu übergehen, stellt Rosa genau das in Aussicht“ (Schüßler, 2017, S. 167).

der Berührung, der nie zu einem Abschluss kommt und immer zugleich ganz oberflächlich und tiefgreifend verändernd wirkt. Deswegen hat der Positivismus in der Religionspädagogik auch seinen Platz, darf aber seine andere Seite, die Nichtidentität des Faktischen, nicht verschweigen. Eine so verstandene kritische Theorie der religiösen Kompetenz orientiert sich an der „Bedürftigkeit, die als Figur dem geschichtlich Seiendem eingeschrieben ist“ (Adorno, 1998, S. 199). So erscheint der Fluchtpunkt meiner Argumentation im Anderen als Faktisches. „Die Elemente jenes Anderen sind in der Realität versammelt, sie müßten nur, um ein Geringes versetzt, in neue Konstellationen treten, um ihre rechte Stelle zu finden“ (ebd.). Die Elemente religiöser Kompetenz finden ihre „rechte Stelle“ unzweifelhaft im Menschen. Was heißt das?

Das Subjekt des religiösen Lernens und der religiösen Bildung ist gottesbegabt, transzendenzfähig und geschichtlich. Es ist die Sphäre der Erkenntnis, in der religiöses Wissen zur Gewissheit wird, in der mit Blick auf religiöse Bildung der Übergang aus dem „Mausoleum des Zur-Kennntnis-Nehmens“ (R. Englert) von Religion lebendige Auseinandersetzung damit gelingt. In der Theologie erscheint dieser Prozess, den Hartmut Rosa mit dem Begriff der Anverwandlung beschreibt, aber ungleich komplexer als ein konditionales Verhältnis von Lerngegenstand und Lernsubjekt es nahelegen. Denn die theologische Vorstellung vom Subjekt ist „nicht einfachhin der souveräne Ursprung eines Materials, das eigene Konstellationen schafft und immer neue Leseanschlüsse herstellt“ (Hoff, 2007, S. 83). Die theologische Vorstellung vom Subjekt wird im eschatologischen Vorbehalt verortet, ist damit also unvollendet und im Wartestand, gleichwohl aber resonant auf Gottes Zuspruch hin. Das Subjekt ist selbst eine Sphäre der Indifferenz, insofern sich in ihm Gottes Wort zeigt und damit die eigene Existenz retardiert und aufschiebt. Es findet hier keine Erfüllung, allenfalls seinen *kairos* in der Berührung mit dem Transzendenten. Dafür gibt es aber keine Worte, außer diejenigen, die zu spät kommen. Es „erscheint als ein beständiger Aufschub, als ein eigenes Textkontinuum, das sich zugleich nie adäquat in der Sprache auffassen lässt“ (Hoff, 2007, S. 84). Der theologischen Vorstellung vom Subjekt geht es nicht um eine Remythologisierung. Aber wenn es zutrifft, dass sich im Menschen Gott zeigen kann, dann muss auch die Frage nach angemessenen Beschreibbarkeit zu beantworten sein. An dieser Stelle kann ich das nicht und wie sich im Laufe der Arbeit zeigen wird, gehört die Subjektfrage zu den theologischen *Topoi*, die sich einer abschließenden Klärung grundsätzlich entziehen. Dies aus mehreren Gründen oder Quellen heraus:<sup>5</sup>

---

5 Hier kann ich nicht die jeweiligen Subjektdiskussionen nachzeichnen, die die Fachdisziplinen ausgearbeitet haben, zumal diese zentrale Frage in den meisten Grundsatzarbeiten bearbeitet wird. Das zeigt aber nur ein weiteres Mal, dass die Frage nach dem Subjekt unabschließbar und gerade darum dringend und immer wieder zu bearbeiten ist.

- Wie schon gesagt, geht es um die Frage nach der Geschöpflichkeit des Menschen. Demnach kann das Menschenbild und mit ihm die Vorstellung vom Subjekt nur so weit reichen, wie unsere (wissenschaftlich) fragenden und menschlich antwortenden Möglichkeiten reichen. Vor allem vor diesem Hintergrund ist zu verstehen, dass die *via negativa* der Gottesrede bleibende Bedeutung haben muss, gerade in empirisch arbeitenden Disziplinen.
- Auch in der philosophischen Diskussion ist die Frage nach dem Menschen aus prinzipiellen Gründen eine unabgeschlossene und unabschließbare Frage. Zwei Argumentationslücken seien benannt. Zum einen aus der Frage nach dem Übergang von Beschreibungen der Perspektive der ersten Person auf diejenige der dritten Person heraus.<sup>6</sup> Zum anderen aus der Kontingenz der (Selbst-)Erkenntnis heraus.<sup>7</sup>
- In der soziologischen Diskussion scheint die Kontingenz des Subjekts als Fakt hingenommen zu sein<sup>8</sup>, um die Dynamiken der Gesellschaft beschreiben zu können. Entsprechend ist von gesellschaftlicher *Subjektivierung* die Rede, wo dem Menschen äußerliche Prozesse (Arbeitsabläufe, Geräte, Räume etc.) menschliche Eigenschaften erhalten. Und von *Subjektivation*, wo die Schnittstelle von Selbst- und Fremdbestimmung auf die Möglichkeit des Menschseins aufmerksam machen kann.
- In der Pädagogik wird die Subjektfrage unter dem Aspekt der Bildung und Entfaltung bzw. Entwicklung betrachtet (vgl. Ricken, 2015). Dabei kommen Fragen der Autonomie und Heteronomie genauso in den Blick, wie Aspekte der offenen Entwicklung und Lernfähigkeit des Menschen. Wenn hier von Subjektivation oder auch – religionspädagogisch relevant – der Subjektwerdung die Rede ist, basiert dies auf der Annahme, dass der Mensch erst zu sich selbst kommen müsse. Dieses Selbst wird dabei oft zugleich als Chiffre eigener Identität und als soziale Konstruktion verstanden (vgl. Ricken, 2013). Entscheidend ist, dass in Bildungs- und Lernprozessen nie nur die Positivität des zu Erlernenden gedacht wird, sondern gerade die Negativität dieser Prozesse als Motor der Bildung verstanden wird (vgl. Bühler, 2012).

*Theologisch* ergibt sich damit eine Zone der Indifferenz aus dem Transzendenzbezug der Disziplin. Die Frage nach dem Menschen ist in dem Maße un-

---

6 Oder anders ausgedrückt: Es geht um Individualität und Sozialität des Menschen, um das *cogito* Descartes und das *cogitamus* Latours (vgl. Latour, 2016).

7 Selbst die Autobiografie des Augustinus steht dafür, dass sein Leben anders hätte verlaufen können. Denn seine *conversio* im Garten des Bischofs von Mailand basiert, wie alle Konversionserlebnisse, auf einem Moment der Passivität, in dem er sich dem Wort Gottes („Nimm und lies!“) hingibt.

8 Ausnahmen bestätigen die Regel. Hartmut Rosa bspw. ontologisiert die Kategorie der Beziehung/Resonanz, um die Passung zwischen Subjekt und Umwelt (Andere, Zeit, Welt, Ästhetik der Empfindungen etc.) in soziologischen Kategorien fassen zu können.

bestimmbar, in dem Gott dem Menschen entzogen bleibt. *Philosophisch* wird dieses Argument auch bearbeitet, entscheidend sind allerdings Vernunftgründe und ihr Verhältnis zur Mündigkeit des Menschen. *Pädagogisch* ergibt sich eine strukturelle Indifferenz aus der wechselseitigen Intransparenz, die Begegnungen zwischen Menschen immer innewohnt. Dieses Phänomen kann in einer Logik der Anerkennung bearbeitet werden, löst aber die darin liegende Differenz zwischen Personen nicht auf.

Aus welcher Perspektive man religiöse Kompetenz bestimmen will, man wird doch immer wieder auf das inhärente Moment der Indifferenz im Sinne eines offenen Bedeutungsgeltes verwiesen. Beides ist also zu beachten: Die Kontextabhängigkeit religiöser Bildungsprozesse, die als Differenz zwischen individueller Bildung und Sozialität zu buchstabieren sein wird. Und die andere Seite religiöser Kompetenz, die jenseits eines positiven Verständnisses von Differenz *Indifferenz* nicht als Schreckgespenst voraufklärerischer Remythologisierungsversuche versteht, sondern als Movers von religiöser Bildung und Lernen.

## 1.1 Der Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen<sup>9</sup>

Während das allgemeinbildende Schulwesen durch eine relative Beharrlichkeit und Veränderungsresistenz gekennzeichnet ist, bilden sich *gesellschaftliche Entwicklungen* im beruflichen Schulwesen innerhalb von sehr kurzer Zeit ab, was sich sofort auch im Religionsunterricht an beruflichen Schulen zeigt. Besonders eindrücklich und rasant ist die aktuelle Flüchtlingssituation als gesellschaftliches Phänomen in den beruflichen Schulen angekommen: Sog. ‚Flüchtlingsschulen‘ oder Berufsvorbereitungsklassen ‚ohne Deutschkenntnisse‘ wurden in Windeseile eingerichtet, Schüler/innen wurden je nach ihren Voraussetzungen zügig auf die bestehenden Klassen verteilt und zahlreiche Neuzugezogene bekommen, wenn die sprachlichen Kompetenzen gegeben sind, relativ rasch einen Ausbildungsplatz.

Ein weiterer gesellschaftlich höchst relevanter Aspekt ist im beruflichen Schulwesen ebenfalls in spezieller Weise zu spüren, nämlich demografische Faktoren. Heute leben in Deutschland etwa 5 Mio. Muslime, aber in den berufsbildenden Schulen sind diese sehr viel zahlreicher vertreten. Immer noch erreichen Schüler/innen mit Migrationshintergrund signifikant weniger häufig

---

9 Dieser Abschnitt zitiert Boschki & Gronover, 2017.

höhere Schulabschlüsse. Deswegen schlägt sich auch eine signifikant höhere Geburtenrate dieser Bevölkerungsgruppe sehr schnell im Berufsschulbereich nieder. In Stuttgart beträgt der Migrantanteil etwa 40%, bei den unter Fünfjährigen allerdings 64% (vgl. Lorenz, 2012).

Ein entscheidendes Charakteristikum des beruflichen Schulwesens betrifft das *Alter der Schüler/-innen*. In der Regel sind sie erwachsen oder fast erwachsen, viele vollenden im Laufe der Berufsausbildung das 18. Lebensjahr. Dieses Faktum macht das Lehren und Lernen in der Berufsschule zu einem besonderen Feld, da es sich streng genommen um Erwachsenenbildung handelt. Der Religionsunterricht stellt sich dieser Herausforderung auf eigene Weise, was ihn von den meisten allgemeinbildenden Lehr-Lern-Arrangements unterscheidet.

Damit zusammen hängt für religiöse Bildung die Tatsache der *vollen und realisierten Religionsmündigkeit*. Zwar sind die Lernenden rechtlich in allen gesellschaftlichen Bereichen, so auch in den Schulen, ab dem 14. Geburtstag religionsmündig, faktisch sind sie aber im beruflichen Schulwesen durch ihre zunehmende Unabhängigkeit vom Elternhaus und durch den Aufbau eigener Lebenshorizonte aufgrund von Beruf und Einkommen viel stärker Anwalt ihrer eigenen religiösen Entscheidungen. Das Prinzip der ‚echten‘ Freiwilligkeit charakterisiert somit den Religionsunterricht an beruflichen Schulen.

Schüler/-innen im Religionsunterricht an beruflichen Schulen sind *äußerst heterogen* im Blick auf soziale Herkunft, familiäre Bindung, religiöse, ethnische und nationale Zugehörigkeiten, Leistungsstand und Bildungsvoraussetzungen. Die bereits erwähnte Heterogenität der Lerngruppe ist schon seit Jahrzehnten ein Grundkennzeichen beruflichen Unterrichts, während an zahlreichen allgemeinbildenden Schulen sich das Umfeld (etwa ‚sozial starke‘ oder ‚sozial schwache Region‘) über Jahrzehnte als konstanter Faktor erweisen kann.

*Länderspezifische Unterschiede* im Blick auf die konkrete Ausgestaltung des Religionsunterrichts schlagen sich im Berufsschulwesen noch stärker nieder als in den übrigen Schulen. Gründe hierfür sind rechtliche Unterschiede, regionale Besonderheiten der Berufsausbildung und die Altersstruktur der Lernenden, die historisch in manchen Regionen als Begründung für die geringe oder nicht gegebene Notwendigkeit, Religionsunterricht an Berufsschulen zu etablieren, aufgeführt wurde.

Die berufsbildenden Schulen sind durch eine *immense Diversität der Bildungsgänge* charakterisiert, die extrem unterschiedlich strukturiert sind. Die Bereiche zeichnen sich durch eine kaum durchschaubare Verästelung der einzelnen Möglichkeiten, Abschlüsse zu erwerben aus, wobei die Bezeichnungen in den einzelnen Ländern erheblich divergieren. Um nur einige Beispiele zu nennen: Berufsvorbereitende Bildungsgänge (für Schüler/-innen ohne Hauptschulabschluss) stehen neben solchen des dualen Systems (klassische Berufsausbildung); hinzu kommen Berufsfachschulen, Berufsaufbauschulen, Fachoberschulen, Oberstufen beruflicher Gymnasien, Fachschulen, Berufsakademien. In



Nordrhein-Westfalen werden die beruflichen Schulen Berufskollegs genannt. Dies bringt für den Religionsunterricht nochmals eine besonders heterogene Situation mit sich.

*Abdeckung und Angebot* von Religionsunterricht sind in den verschiedenen Bildungsgängen und regional sehr verschieden. Religionsunterricht fällt in manchen Bereichen aufgrund von Lehrermangel und schulorganisatorischer Entscheidungen ganz oder teilweise aus, in anderen Bereichen gibt es fast flächendeckenden Religionsunterricht an beruflichen Schulen.

Ein entscheidendes Charakteristikum des Religionsunterrichts an beruflichen Schulen ist seine *multireligiöse Zusammensetzung der Schülerschaft* trotz konfessionell-gebundener Grundstruktur. In den meisten Fällen unterrichtet eine konfessionelle Religionslehrkraft Schüler/-innen aus beiden großen Konfessionen (katholisch, evangelisch) gemeinsam mit muslimischen oder andersreligiösen Lernenden. Hinzu kommen meist einzelne Mitglieder von Freikirchen, christlich-orthodoxen Konfessionen, Ungetaufte bzw. religiös und konfessionell nicht Gebundene oder Ausgetretene.

## 1.2 Religionsdidaktische Herausforderungen für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen

Die didaktischen und methodischen Herausforderungen des Religionsunterrichts an berufsbildenden Schulen lassen sich nicht klar von den didaktischen und methodischen Herausforderungen an allgemeinbildenden Schulen unterscheiden. Religionsdidaktische Prinzipien und mit ihnen die methodischen Entscheidungen müssen selbstverständlich in beiden Fällen eingebunden sein in die Planung des Religionsunterrichts (Riegel, 2014). Auch die Ziele des Religionsunterrichts lassen sich mit denen des allgemeinbildenden Schulsystems vergleichen: Es geht u. a. darum, die Frage nach Gott wach zu halten und die Lernenden herauszufordern, sich über den eigenen Glauben Gedanken zu machen. Zentral für den Religionsunterricht ist weiterhin, Orientierungswissen über andere Religionen zu vermitteln und dazu zu befähigen, die Perspektive anderer einzunehmen (vgl. Gronover, 2015b). Spezielle religionsdidaktische Herausforderungen ergeben sich für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen aus seinem eigenem Profil der Kompetenzorientierung (1.2.1.), dem didaktischen Arbeiten mit Anforderungssituationen (1.2.2.) sowie der ihm eigenen, durchgängigen Berufsorientierung (1.2.3.).

### 1.2.1 Kompetenzorientierung

Im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen spielt die Orientierung an aktuellen Modellen der Kompetenzentwicklung bei Auszubildenden sowie Schüler/-innen eine gewichtige Rolle. Die seit PISA 2000 hinlänglich bekannte Didaktik kompetenzorientierten Unterrichtens war in der Berufsschule durch eine Didaktik präfiguriert, die mit den Phasen einer vollständigen Handlung schon in den 1990er Jahren ein Modell hatte, das ebenso wie die Kompetenzorientierung auf *learning outcomes* zielte und dabei konkrete Anforderungen des Berufsfeldes in den Mittelpunkt des Unterrichts stellte. Damit waren mit der Kompetenzorientierung Inhalte nie obsolet, diese wurden aber in didaktischer und methodischer Hinsicht immer wieder auf ihren Beitrag hin befragt, den sie zur individuellen, beruflichen und sozialen Kompetenzentwicklung leisten können. Auch für den Religionsunterricht waren solche berufsdidaktischen Überlegungen hilfreich, wenn es um die Einbindung religiöser Bildung in ein konkretes Lernfeld eines Berufs ging.

Weiterentwicklungen dieser didaktischen Ansätze profilierten den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen als kompetenzorientierten Unterricht vor allem mit Blick auf die Relevanz religiöser Bildung im persönlichen Leben, in der Gesellschaft und im Beruf (vgl. Biesinger, Gather, Gronover & Kemmler, 2014). Auch diese religionsdidaktischen Überlegungen sind eingebettet in ein Bedingungsgefüge von kirchlichen Vorgaben, staatlichen Normen und der Professionalität der Lehrerin oder des Lehrers, um mit Blick auf die Lerngruppe eine bestmögliche religiöse Kompetenzentwicklung zu ermöglichen. Dass die Lehrkraft eine entscheidende Rolle in Lehr- und Lernprozessen spielt, zeigt nicht zuletzt die internationale Professionsforschung (vgl. Hattie, 2009). Klaus Zierer hat in seiner Rezeption der Hattie-Studie sieben Merkmale als die „7 C“s guten Unterrichts zusammengefasst: Clarity, Control, Care, Challenge, Confer, Captivate und Consolidate sind Stichworte, anhand derer auch in religionsdidaktischer Hinsicht guter Unterricht kriteriologisch beurteilt werden kann (vgl. Zierer, 2013, S. 7). Insgesamt hat sich die empirische Unterrichtsforschung auf drei Dimensionen guten Unterrichts verständigt. Diese drei Dimensionen durchziehen auch die „7 C“s und sind in ihrer Weite gut auf den Religionsunterricht adaptierbar. Eckart Klieme hat diese Dimensionen schon vor Jahren erstmals benannt (Klieme, Schümer & Knoll, 2001, S. 43–57). Die drei Dimensionen zielen auf ein kompetenzorientiertes Lernen, das den Schüler/-innen in einem *guten Lernklima* die nötigen *Lernimpulse* gibt und gleichzeitig durch die Lehrkraft so viel *Unterstützung* gegeben ist, dass die Schüler/-innen Lernerfolge haben werden. Sie bestehen in einer klaren, strukturierten und vor allem auch störungspräventiven Unterrichtsführung, einer prinzipiellen Schüler- und Subjektorientierung sowie einem unterstützenden Sozialklima und der kognitiven Aktivierung der Schüler/-innen, die vor allem in einer offenen und herausfordernden Aufgabenstellung

und einem diskursiven Umgang mit Problemlösungsvarianten besteht (Trautwein & Kunter, 2013).

Besondere didaktische und methodische Herausforderungen für den Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen ergeben sich aus der Diskussion guten Unterrichts entlang der oben genannten Kriterien und der religionsdidaktischen Orientierung an den Anforderungen des Berufs, des Subjekts und der Gesellschaft. Dies lässt sich auch am Verhältnis der religionsdidaktischen Kompetenzorientierung zu den Sicht- und Tiefenstrukturen des Unterrichts sichtbar machen. Sichtstrukturen sind dabei alle beobachtbaren Merkmale des Unterrichts wie zum Beispiel Methoden, Sozialformen, sinnstiftende Gegenstände, aber auch das Lehrerverhalten (vgl. Woppowa, 2015). Tiefenstrukturen beziehen sich auf Emotionalität, Solidarität und – für den Religionsunterricht besonders relevant – die Ganzheitlichkeit des Unterrichts, die von Methoden zwar beeinflusst werden, nicht aber durch diese hergestellt werden können (vgl. Rendle, 2007). Die besondere Herausforderung besteht nun darin, im Kontext einer durch zweckrationales Denken und Handeln geprägten Ausbildung den Eigenwert religiöser Bildung für die Schüler/-innen beziehungsweise Auszubildenden zugänglich zu machen. Die Tiefenstruktur des Religionsunterrichts ist damit besonders im Fokus: Die Qualität der Zuwendung zu den Schülern/-innen und Auszubildenden sollte gut sein, eine besondere Herausforderung, weil beispielsweise der Religionsunterricht im dualen System nur einstündig erteilt wird.

Das Katholische Institut für berufsorientierte Religionspädagogik in Tübingen (KIBOR) hat diese Herausforderungen in ein Modell religiöser Kompetenz gefasst, dass sowohl die Ziele des Religionsunterrichts als auch die besonderen berufsdidaktischen und religionsdidaktischen Herausforderungen berücksichtigt. *„Unter religiöser Kompetenz wie sie im katholischen Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen entwickelt wird, verstehen wir die Bereitschaft, den Willen und die Fähigkeit, in Anforderungssituationen beruflicher, gesellschaftlicher und privater Lebensbereiche das eigene Handeln sachgemäß sowie individuell und sozial verantwortlich zu gestalten und dabei die Reich-Gottes-Botschaft Jesu als kritisches Potenzial und als Hoffnungsansage einzubringen“* (Biesinger, Kemmler & Schmidt, 2014, S. 21). Damit lassen sich Konvergenzen mit berufspädagogischen Zielformulierungen finden, oftmals steht aber die Reich-Gottes-Botschaft in Differenz zu Ausbildungsbestrebungen.

Konkret fassbar wird dieses Modell religiöser Kompetenz in seiner Forderung, Lehr-Lern-Prozesse durch Anforderungssituationen zu strukturieren.

### 1.2.2 Anforderungssituationen

Die kognitive Aktivierung der Lernenden geschieht im vorangestellten Modell religiöser Kompetenz durch Anforderungssituationen. Sie strukturieren den Unterricht so, dass die Schüler/-innen beziehungsweise Auszubildenden motiviert werden, selbständig und eigenverantwortlich zu lernen, und so neues Wissen und Können erwerben. Sie ermöglichen, sich mit Blick auf das eigene Leben, den Beruf oder Herausforderung in der Gesellschaft nötiges Wissen anzueignen und vollständige, zielbezogene Handlungen durchzuführen (vgl. Kemmler, 2014). Anforderungssituation haben spezifische Merkmale: Sie führen den Auszubildenden Herausforderungen aus ihrem privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Leben vor Augen und holen damit die Lernenden dort ab, wo sie bezüglich ihrer Wissens- und Können-Strukturen gerade sind. Außerdem fordern Anforderungssituationen zum Handeln heraus. Gerade im Religionsunterricht stellt die Handlungsorientierung ein wichtiges Prinzip dar, das im Verbund mit der Lernfelddidaktik und den verschiedenen Kooperationen im Blick auf andere Fachbereiche Anschlussmöglichkeiten bietet (vgl. Biesinger, Jakobi & Schmidt, 2005). Dass die Auszubildenden durch eigenes Handeln religiöse Kompetenz entfalten, ist damit aber nicht Selbstzweck innerhalb der Berufsschule oder des Berufskollegs, sondern unterstützt auch die Forderung nach einem mehrkanaligen Lernen. Anforderungssituation sollen darüber hinaus einen hohen Komplexitätsgrad aufweisen und so für Schüler/-innen bzw. Auszubildende die Möglichkeit bieten, andere Perspektiven einzunehmen. Mit Blick auf die Tiefenstruktur des Unterrichts ist gerade letzteres ein wichtiges Kriterium, um beispielsweise auf die Herausforderungen der pluralen Gesellschaft im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen adäquat reagieren zu können. Die Tiefenstruktur des Unterrichts wird ganz entscheidend durch die Fähigkeit des Unterrichts geprägt, Perspektivenübernahmen zu ermöglichen.

Perspektivenübernahme ist dabei kein Selbstläufer, der sich allein durch eine gute Anforderungssituation einstellen würde. In einem großen Projekt hat die Tübinger Forschergruppe um Albert Biesinger und Friedrich Schweitzer nachgewiesen, dass sie deutlich von der Möglichkeit abhängt, Perspektivenübernahmen auch durch entsprechende Methoden einzuüben. Die Interdependenz von Tiefen- und Sichtstrukturen des Unterrichts, von Lernklima und der methodischen Unterstützung und Begleitung der Lernenden, wird hier exemplarisch sichtbar. Zwar kann die Anforderungssituation im Sinne eines *starting points* und eines mitlaufenden Anfangs die Tiefenstruktur des Unterrichts entscheidend bestimmen, sie ist aber ganz wesentlich auf die religionsdidaktische Strukturierung durch entsprechende Methoden, Lernumgebungen und Materialien angewiesen.

In einem Forschungsprojekt zur interreligiösen Kompetenz in der Pflegeausbildung haben die Tübinger Institute für berufsorientierte Religionspädagogik (KIBOR und EIBOR) neun Unterrichtseinheiten (im Projekt Module genannt)