

Überlegungen zum Kompetenzaufbau im Religionsunterricht

Unter »Kompetenzaufbau« verstehe ich jenen komplexen Lernprozess, der über den Erwerb einer bestimmten, thematisch und handlungspraktisch eingrenzbaaren Kenntnis und Fähigkeit hinaus in der Integration von Wissen und Urteilsfähigkeit in die Lebensführungsmuster (die Handlungsnormen und -möglichkeiten und den Habitus) einer Person besteht. Ein solcher Lernprozess verläuft nicht linear. Er ist immer wieder neu zu stabilisieren durch spiral-curriculare Rückkopplungsschleifen und Reflexionen auf Form und Inhalt des Lernens. Kompetenzaufbau im Religionsunterricht erfolgt nicht durch eine sachlogisch stringente Abfolge von Lernstoffen, auch nicht durch eine Zuteilung der Stoffe an entwicklungspsychologisch abgeleitete Kognitionsniveaus, sondern durch die schrittweise und immer wie neu ansetzende Erschließung der christlichen Kommunikationspraxis, in der das Proprium der christlichen Religion – Erinnerung und Vergegenwärtigung des Christusereignisses – nach und nach reflektierter zu verstehen gegeben wird. *Verstehen* wächst dabei durch den reflektierten *Gebrauch* von *Verständigungsmustern*.

1 Was gewinnt der Religionsunterricht durch Kompetenzorientierung?

Man kann kompetenzorientiert unterrichten, ohne deshalb zwingend die Unterrichtsergebnisse standardisiert messen zu müssen. Dieser Gedanke sollte für den Religionsunterricht *so lange* gelten, wie noch nicht ausreichend empirisch fundierte Kriterien vorliegen, um die (im Kern selbstverständlich *normativ* begründeten) Kompetenzen mit Blick auf das, was von Schülern realistisch erwartbar ist, »erden« zu können. Mit diesem Gedanken ist aber auch der Tendenz zu einer gewissen pragmatizistischen Verengung der Standardisierungsdiskussion zu begegnen, die manchmal den Anschein bietet, als könnte die Einsicht in das strukturelle Technologiedefizit der Pädagogik (die eine Kunst und keine Technik ist) hintergangen werden. Der Optimierbarkeit des Unterrichts, jedenfalls des Religionsunterrichts, wird wahrscheinlich mit *didaktischer* Theoriebildung besser gedient als mit lernpsychologischen Konzepten, die u.a. die prinzipielle *Unsichtbarkeit* des Lernens und die damit gegebenen Operationalisierungsgrenzen abblenden.

Mit der Unterscheidung von Kompetenzorientierung und Standardisierung kann zudem der Blick auf einen bildungstheoretisch und didaktisch

gewichtigen Erkenntnisgewinn freier werden: dass es sich nämlich bei der christlichen Religion wie bei jeder Religion im Kern um eine *kulturelle Praxis* handelt. Es ist dieser Aspekt, der bei der Frage nach der Lehr- und Lernbarkeit von Religion in den Vordergrund zu treten hat, um gleichsam das Vorzeichen vor die mit der Religion immer auch verbundenen Gesinnungen, Überzeugungen und moralischen Maximen zu setzen. Damit wird zugleich die im neuzeitlichen Christentum möglich gewordene Unterscheidung zwischen Religion und Glaube didaktisch und theologisch stark gemacht: Den Zeichengebrauch einer religiösen Praxis kann man in semantischer und pragmatischer Hinsicht erlernen, womit ein Glaube zwar an Reflexivität und an überindividueller Artikulationskraft gewinnen kann, aber deshalb nicht als pädagogisch erzeugbar gelten darf. Das gilt theologisch im Sinne eines »pneumatologischen Vorbehalts« und didaktisch im Sinne einer faktischen und ethischen Grenze gegen den Durchgriff auf die Gesinnung von Edukanden (die nicht ähnlich deutlich für jede erzieherische Situation, wohl aber für jeden bildungstheoretisch orientierten *Unterricht* gilt).

Unter dieser Voraussetzung ist vom Religionsunterricht zu erwarten, dass er die Kompetenz zur urteilsfähigen Teilnahme an der Religionskultur (Partizipationskompetenz) vermittelt. Das schließt die Fähigkeit zur begründeten Nichtteilnahme ein. D.h.: Es geht im Religionsunterricht um *Religion*, und nicht darum, dass Religion bestimmten staatlichen Nutzenkalkülen dient, wie z.B. der Wertevermittlung oder der sozialen Integration.¹ In einer Gesellschaft, zu der das Religionssystem als ein ausdifferenziertes Subsystem gehört, das sich von anderen Subsystemen grundlegend unterscheidet, ist nun die kompetente Teilhabe am Religionssystem nicht denkbar, ohne dessen *spezifische* Regeln, Rationalitäts- und Kommunikationsmuster zu kennen (genauer: zu beherrschen), und zwar im Unterschied zu den Regeln anderer gesellschaftlicher Subsysteme (der Wirtschaft, des Rechts, der Politik, der Wissenschaft, der Pädagogik etc.). Im Blick auf die Teilhabe an allen kulturellen Praxen gilt deshalb, dass Partizipationskompetenz immer auch Deutekompetenz einschließt.² Denn man muss *verstehen*, welche Bedeutungen mit den kommunikativen Mustern (man könnte im Sinne der Kulturtheorie Umberto Ecos auch sagen: mit den *codes*) der jeweiligen Subsysteme verbunden sind.³ Das schließt die Rezeption und die Generierung von Be-

1 Dass Religion auch nützliche Funktionen hat, die durchaus auch zu pflegen sind, ist dabei nicht auszublenden. Es geht aber darum, die Grundintention des Religionsunterrichts nicht mit seinen Nebeneffekten zu verwechseln.

2 Das sog. »Berliner Modell« umfasst Partizipations- und Deutungskompetenz. Vgl. Rolf Schieder, Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts; in: Clauß Peter Sajak (Hg.), Bildungsstandards, 71.

3 Dieser Zusammenhang wird nicht erst systemtheoretisch oder semiotisch erhellt, sondern liegt bereits der für das neuzeitliche Religionsverständnis bahnbrechenden

deutungen ein. Für die Religion (jedenfalls für die christliche Religion) heißt das: Sie muss als eine Kultur symbolischer Kommunikation verstanden werden, um an ihr angemessen teilhaben zu können oder sie angemessen kritisieren zu können. Religiöse Bildung hat sich damit auseinanderzusetzen, dass dem sachgerechten Umgang mit Religion vor allem das Missverständnis im Wege steht, sie funktioniere nach ähnlichen Regeln wie Wissenssysteme, in denen Sachverhaltsbehauptungen aufgestellt werden; sie sei also mit der Zumutung verbunden, bestimmte *Tatsachen* im Sinne empirischer Richtigkeit für wahr halten zu sollen. Die wichtigste Aufgabe des Religionsunterrichts besteht darin, nach und nach das in diesem Zusammenhang nötige Unterscheidungsvermögen zu entwickeln und die Religion als eine lebensdienliche, genauer: der bewussten Führung eines Lebens dienliche, Welt- und Selbstdeutung zu erschließen. Die Bedeutungen der christlichen Religion werden nicht als Sachverhalte und Begriffe (nicht in propositionalen Sätzen) behauptet, sondern in mehrdeutigen, immer nur in Gebrauchskontexten zu verstehenden Metaphern und Symbolen ausgedrückt, die überwiegend narrativ ausgefaltet werden.

Der Fähigkeit, am kulturellen Gesamtleben teilhaben zu können, wird durch den Aspekt der Lebensdienlichkeit eine existentielle, allein am Ort der partizipierenden Subjekte zum Zuge kommende Intention zur Seite gestellt: Wie können die Menschen unter den Flexibilitätsanforderungen einer ausdifferenzierten Gesellschaft ihr Leben so führen, dass es nicht unter den unterschiedlichen systemischen Logiken und Maximen zerrissen wird? Es geht dabei weniger um psychische Identität als um die Integrität und Kohärenz von *erzählbaren* Lebensläufen. Menschen sollen die Grenzen der Systeme bleiben können, ohne sich deshalb (etwa durch fundamentalistische Einstellungen) der modernen Ausdifferenzierungsdynamik verweigern zu müssen. Im Leben muss mit mehr und anderem gerechnet werden als in Funktionssystemen, deren zivilisatorischer Gewinn verspielt wird, wenn sie ihren funktionalen Sinn nicht im Horizont der Lebenswelt erweisen. Funktionale Systeme haben in der Lebenswelt ihren Boden und müssen auch dorthin rückgekoppelt werden. In eben diesem Zusammenhang kommt der Bildungsgedanke zur Geltung und wird in einem der Lebensdeutung dienenden Konzept religiöser Bildung noch zugespitzt. Es ist deshalb auch die analoge Dimension der lebensweltlichen Sprache, die im Gegensatz zu digitalen Zeichen und univoken Begriffen reduktiver Systeme den Boden religiöser Sprache bildet.

Religiöse Bildung hat aus diesen Gründen auch unter den Vorzeichen von Kompetenzorientierung immer eine subjektorientierte und reflexive daseinshermeneutische Dimension, die sich der Evaluierbarkeit nicht nur aus Komplexitätsgründen, sondern auch aus kategorialen Gründen weitgehend entzieht. Nicht zuletzt geht es in den hier ins Spiel zu bringenden

reflexiven Fähigkeiten um die kulturelle Basisleitung eines Perspektivenwechsels zwischen sich und anderen (*ego* und *alter*) sowie zwischen der Teilnahme an einer kommunikativen Praxis und deren reflexiver Beobachtung. Davon wird alles unterrichtliche Lernen begleitet.⁴ Das schließt die Ingebrauchnahme von Kulturtechniken ein, die »sich von allen anderen Techniken durch ihren potentiellen Selbstbezug, durch eine Pragmatik der Rekursion (unterscheiden). Von Anfang an kann man vom Sprechen sprechen, das Kommunizieren kommunizieren.« Als »second order techniques«, als »Techniken zweiter Ordnung fungierten die Kulturtechniken von Anfang an als Techniken der Selbstthematisierung.«⁵ In die unterrichtlichen Kompetenzkonzepte ist damit eine reflexive Dimension immer schon eingebaut, die dann freilich auch expliziert und transparent gemacht werden muss.

2 Lassen sich religiöse Kompetenzen inhaltlich spezifizieren?

Die Frage, was zur urteilsfähigen Teilnahme an der Religionskultur gehört, stellt sich natürlich *auch inhaltlich* – so wie auch alles unterrichtliche Lernen nur gegenstandsbezogen, also nur im Medium konkreter Inhalte denkbar ist. Deshalb *bleiben* inhaltliche Kenntnisse auch weiterhin ein Indikator für Kompetenz, sind damit aber nicht identisch. Andererseits lässt sich aber eine kompetenzorientierte Didaktik aus kategorialen Gründen nicht auf einen materialen Stoffkanon abbilden. Deshalb ist das Problem der Suche nach Inhalten zwar notorisch, es lässt sich aber nicht anders lösen, als dass sich Kompetenzen ihre Inhalte suchen (und nicht umgekehrt). Freilich ist diese Begründungsfigur für Themen und Stoffe mit dem (funktionalen!) Gedanken der Exemplarizität immer schon im Spiel gewesen. Die dabei geltenden Gründe sind nicht dezisionistisch, aber auch nicht zwingend. Sie sind in der Regel erfahrungsorientiert und pragmatisch. Ein Kerncurriculum wird deshalb im Kontext einer kompetenzorientierten Didaktik niemals als Kanon gedacht werden können und immer wieder zur Disposition situativer Überlegungen stehen müssen. Das ist der (geringe) Preis dafür, dass nicht mehr Stoffe (und schon gar nicht Stoffmengen), sondern Kompetenzen die Qualitätserwartungen bestimmen. Die Stofforientierung schulischen Lernens ist nicht nur für die Produktion »trägen Wissens« verantwortlich. Sie hat in religiösen Bildungsprozessen auch das Missverstehen von Religion als eines sachverhaltensförmigen Wissens befördert. Hier sind also nicht nur lerntheoretische, sondern auch theologische Gründe ins Spiel zu bringen. Stoff-

4 Hierzu grundsätzlich Bernhard Dressler, Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels; in: ZPT 1/2008, 74–88.

5 Thomas Macho, Tiere zweiter Ordnung. Kulturtechniken der Identität; in: Heinrich Schmidinger und Clemens Sedmak (Hg.), Der Mensch – ein »animal symbolicum«?, Darmstadt 2007, 51f.

orientierung verstellt den Blick auf den Modus religiöser Kommunikation, deren »Gestalt« nicht vom »Gehalt« abzuziehen ist⁶ und in der deshalb (mit den Begriffen Schleiermachers) »Darstellung« und »Mitteilung« nur verschränkt zu denken sind.⁷ Modalitäten haben immer auch semantische Relevanz. Deshalb ist nichts damit gewonnen, die Inhaltsfrage vorschnell mit der »Wahrheitsfrage« zu verbinden und den Religionsunterricht ausgehend von dem bestimmten Wahrheitsanspruch seiner jeweiligen Bezugsreligion zu konzipieren und inhaltlich zu bestimmen. Aus bildungs- und lerntheoretischen Gründen hat die Frage Vorrang, in welchem Modus Geltungs- und Wahrheitsansprüche in den unterschiedlichen »Modi der Weltbegegnung«⁸ jeweils begegnen. Es handelt sich hierbei um einen *systematischen* Vorrang, dem nicht immer auch ein zeitlich-curricularer Vorrang entspricht. In der Unterrichtswirklichkeit werden die Aspekte der Modalität und der Inhaltlichkeit in der Regel miteinander verschränkt sein, analog zum Verhältnis von »Darstellung und Mitteilung«. Und erst am Ende schulischer Bildungsbiographien wird, wenn überhaupt, ein gefestigtes Verständnis dieses Zusammenhangs erwartet werden können, in dem dann kognitive und affektive, epistemische und existentielle Motive komplementär zum Ausgleich kommen.

Ein kompetenzorientierter Religionsunterricht nutzt die ihm vom Baumertschen Schema zugespielte bildungstheoretische Begründung, indem er von der Domäne »konstitutiver Rationalität« her legitimiert und *dann* als evangelischer Religionsunterricht spezifiziert wird. Allerdings muss dann aus systematischen Gründen von einem wissenschaftstheoretischen Ausgangspunkt zunächst *religionstheoretisch* gefragt werden, was die spezifische Differenz eines religiösen Weltverhältnisses im Vergleich zu philosophischem Weltverstehen ist, bevor theologisch das Proprium der christlichen Religion zur Geltung zu bringen ist. Anders wäre ein didaktischer Perspektivenwechsel zwischen Außen- und Binnenperspektive, genauer: zwischen Teilnahme und Beobachtung, ebenso wenig möglich

6 Dem religionstheologischen Argument schließt sich ein pädagogisches Argument an: Vgl. dazu z.B. die pädagogische Bedeutung der *Form* bei Klaus Prange, *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*, Paderborn 2005, 51. Prange definiert »Didaktik als Formenlehre des Erziehens«. »Es gibt das Erziehen im Modus des Darstellens nicht, weil es Schulen gibt, sondern es gibt Schulen, weil sie die Form sind, in der das Darstellen explizit als Aufgabe thematisiert werden kann« (126). Deswegen ist die »pädagogische Kausalität (...) ästhetisch« (162).

7 Bernhard Dressler, *Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch*; in: rhs. *Religionsunterricht an höheren Schulen* 1/2002, 11–19

8 Kompetenzorientierung erscheint mir fruchtbar nur im Horizont des von Jürgen Baumert in die Debatte eingebrachten bildungstheoretischen Tableaus unterschiedlicher Modi der Weltbegegnung. Damit wird ein *epistemologischer* Rahmen gesetzt, der in keiner Domäne und in keinem Fach unterboten werden darf. (Jürgen Baumert, *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich* in: Nelson Killius u.a. [Hg.], *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt/M. 2002, 113).

wie eine auch außertheologisch nachvollziehbare bildungstheoretische Begründung des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen.

Für den Welterschließungsmodus der »konstitutiven Rationalität« soll Religion an der Schule gemeinsam mit der Philosophie eintreten. Die Philosophie ist ein komplementärer, nicht notwendig auch konkurrierender Bereich in der Domäne »konstitutiver Rationalität«. Innerhalb dieser Domäne, in der nach den Bedingungen und Grenzen des Weltverstehens überhaupt gefragt wird, ist die christliche Religion von der Philosophie nicht dadurch unterschieden, dass in ihr der Glaube an die Stelle des Denkens tritt, sondern dass das Denken und die denkerisch in Anspruch genommenen Weltdeutungen immer jenes Gottvertrauen mit sich führen, das im Modus des *credo* artikuliert wird. Eben in der Erinnerung und Vergegenwärtigung des Grundes dieses Gottvertrauens – des Christus-Ereignisses – erweist sich die christliche Religion als eine besondere kulturelle Praxis, die die formalen und abstrakten Geltungsansprüche überschreiten kann, mit denen die Philosophie (als rein diskursive Praxis) ihren Preis für den Versuch der Identitätsbildung im Medium abstrakter Universalität zu zahlen hat. Die Menschen orientieren sich in der Welt überwiegend durch narrative und metaphorische Sprachmuster. Das zeigt sich u.a. in der Religionsaffinität der Populärkultur. Menschen begreifen sich mittels ihrer Lebensgeschichten, die sie aber nur dann erzählen können, wenn sie auf Bilder und Erzählmotive zurückgreifen können, die ihnen ihre jeweilige Kultur bereitstellt. Religiöse Bildung erschließt in den Erzählungen (d.h. in den Erzählpraxen, zu denen auch Liturgien gehören) einer Religion, wie die Welt im Licht dieser Religion gedeutet wird, und bietet Menschen damit Orientierung für ihre Selbstdeutung und Lebensführung.

Was gehört nun dazu, um sich als gebildeter Laie auf dem Felde der Religion urteilsfähig bewegen zu können?⁹ Aus den genannten Gründen können hier keine Unterrichtsgegenstände vorgeschlagen, sondern nur einige Leitfragen für curriculare Überlegungen formuliert werden: Worin besteht die Fähigkeit, *religiöse Fragen* im Horizont individueller Lebensführung *stellen und reflektieren* zu können? Was gehört zur *sachgerechten Kommunikation innerhalb* einer Religionsgemeinschaft – im Lebensalltag (Umgang mit Grenzsituationen und biographischen Wegmarken) und in der religiösen Feier (Gottesdienst und Kasualien)? Was

9 Mehr in Richtung auf theologische Expertise darf von der Schule, weil sie auf »Mitgesamttätigkeit« statt auf Professionen zielt, nicht erwartet werden. Die wissenschaftspropädeutischen Sequenzen im Religionsunterricht der Sekundarstufe II orientieren deshalb auch niemals enzyklopädisch, sondern immer nur exemplarisch. Sie haben an den operativen Fragen professionellen Umgangs mit Religion nur indirekt interessiert zu sein. Hier ist dem österreichischen Bildungstheoretiker und Mathematikdidaktiker Roland Fischer zu folgen, der als regulative Idee für die schulische Allgemeinbildung die »Kommunikationsfähigkeit mit Experten« (im Unterschied zu fachlichem Expertenwissen) vorschlägt. (Ders., Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft; in: *Erziehung und Unterricht* 5–6/2003, 559–566).

gehört zur sowohl differenzbewussten als auch anerkennungsbereiten *Kommunikation mit Menschen anderer* religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen? Wie setzt sich religionspolitische Kompetenz ins Verhältnis zu religiöser Kompetenz? Wie ist vor dem Hintergrund einer eigenen Religionspraxis deren Verhältnis (oder das Verhältnis anderer Religionen) zu anderen gesellschaftlichen Handlungsfeldern (Politik, Wirtschaft, Kunst etc.) zu beurteilen und zu gestalten? In summa: Wie können Selbst- und Welterfahrungen im Horizont der Unterscheidung von Endlichem und Unendlichem, von Immanenz und Transzendenz gedeutet werden, und zwar so, dass die Religion dabei als jener Deutungsmodus transparent wird, in dem das Deuten selbst thematisch wird. Es dürfte klar sein, dass diese Fragen im Blick auf das evangelische Christentum nicht zu beantworten sind

- ohne einen gewissen Fundus biblischer Geschichten (und der Klärung, inwiefern dabei von »heiliger Schrift« zu reden ist);
- ohne den Gedanken der Geschöpflichkeit, in dem sich Menschen als leib-seelische Wesen ihrer Freiheit und Endlichkeit bewusst werden und in dem sich ihnen genau darin die Dimension der Unendlichkeit öffnet;
- ohne ein elementares Verständnis der Rechtfertigung des Sünders vor Gott (Anerkennung unabhängig von individuellen Eigenschaften und Leistungen);
- ohne die Einsicht, dass die ein Leben tragende Gottesbeziehung durch Jesus Christus vermittelt wird;
- und – last but not least – ohne die Erschließung des performativen Sinnes privaten und öffentlichen (gemeinschaftlichen) Betens als dem maßgeblichen Ausdruck der Gottesbeziehung.

Das scheint eher wenig – wäre aber gemessen an den bisher zu überblickenden Ergebnissen des Religionsunterrichts sehr viel. Mehr sollte von einem schulischen Religionsunterricht gar nicht erwartet werden.

3 Ausblick: Einige Aspekte der Gestaltung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts

Es liegt auf der Hand, dass ein kompetenzorientierter Religionsunterricht mit Verschiebungen der Unterrichtsgestalt verbunden sein wird. Dabei spielen lerntheoretische Gründe (etwa die größere Nachhaltigkeit sog. »handlungsorientierten« Lernens) eine ganz nachgeordnete Rolle. Es geht vielmehr zum einen darum, Religion als kulturelle *Praxis* gar nicht anders als vermittels der *Formen* kultureller Praxis erschließen zu können. Es geht zum anderen darum, vermittels der Unterscheidung zwischen Sachverhaltsbehauptungen und den spezifischen Formen religiöser Kommunikation den Unterschied zwischen konstativen Sätzen und performativen Sprechakten nur durch den experimentellen *Gebrauch* von religiösen Kommunikationsformen erschließen zu können. Performanz

ist sowohl eine analytische Kategorie im Blick auf Unterrichtsdramaturgien als auch eine präskriptiv-konzeptionelle Kategorie – mit der *pädagogischen* Intention des Lernens durch Ingebrauchnahme von Sprachspielen¹⁰ und der *theologischen* Intention, die Modalitäten christlich-religiöser Kommunikation zu erschließen. Es geht dabei nicht um den – im schulischen Kontext ohnehin wenig aussichtsreichen – Versuch, religiöse »Erlebnisse«¹¹ zu stiften, sondern um eine *kognitive* Einsicht, ohne die die christliche Religion nicht angemessen verstanden werden kann. Diese Einsicht besteht nicht einfach in *begrifflicher* Klarheit, sondern schließt den reflektierten und produktiven (eben nicht nur billigend in Kauf zu nehmenden) Umgang mit unumgänglichen Mehrdeutigkeiten ein. Religiöse Deutungskompetenz ist immer Ambiguitätskompetenz. Der Religionsunterricht würde gewinnen, wenn er seine Hilfe bei der Vermeidung jener Missverständnisse, die dem Ergriffenwerden durch eine religiöse Einsicht oder ein religiöses Erlebnis im Wege stehen, nicht als zu bescheidenes Ziel ansehen würde. Die experimentelle Erschließung des semantischen Potenzials religiöser Kommunikationsformen soll im nicht aufzusprengenden *Zusammenhang* von Einweisen und Hinweisen¹² das Einweisen weder als Indoktrination noch als Mystagogik betreiben. Das schließt einübendes Lernen, solange es nicht *an die Stelle* reflexiven Lernens tritt, keineswegs aus. Denn erst durch »Üben« werden »elementare Fähigkeiten ausgebildet, (...) um unser Können zu kultivieren und zu elaborierten Kompetenzen (zu) steigern«¹³.

In unterrichtlichen Lernprozessen sind solche Gegenstandsarrangements zu inszenieren, von denen die Erfahrung lehrt, dass in ihnen der Erwerb reflexiver Kompetenzen ermöglicht wird. Mehr als Erfahrungswissen wird trotz aller lernpsychologischen und neurophysiologischen Fortschritte dabei – gottlob! – kaum dienlich sein können. *Dass* reflexive Kompetenzen erworben sind, lässt sich ja immer nur *ex post* sagen. Die Kompetenzorientierung ist aber auch in der Hinsicht hilfreich, dass die

10 Alles Verstehen geschieht in schulischen Lernprozessen durch die *Ingebrauchnahme* von Lerngegenständen. »Wir lernen verstehend, und das heißt: wir lernen nicht »Dinge« und Sachverhalte, sondern wir können nur den »Gebrauch des Dinges« lernen, wie Heidegger sagt. »Das Lernen ist demnach ein Nehmen und Aneignen, wobei der Gebrauch angeeignet wird.« (Klaus Prange, Zeigestruktur, 97).

11 Vgl. dagegen Hans Mendl, *Religion erleben*. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht, Stuttgart 2008.

12 Vgl. dazu die Unterscheidung zwischen »allgemein-religionspädagogischen« und christlichen Anforderungen an den Religionsunterricht, mit der Bernd Schröder an Günther H. Schmidts Unterscheidung zwischen »hinweisender« und »einweisender« religiöser Erziehung anschließt (Bernd Schröder, Mindeststandards religiöser Bildung und Förderung christlicher Identität. Überlegungen zum Zielspektrum religionspädagogisch reflektierten Handelns; in: Martin Rothgangel und Dietlind Fischer [Hg.], Standards für religiöse Bildung? Zur Reformdiskussion in Schule und Lehrerbildung, Münster 2004, 13–33, hier: 26f; Günter R. Schmidt, Religionspädagogik, Ethos, Glaube in Sozialisation und Erziehung, Göttingen 1993).

13 Klaus Prange, Die Zeigestruktur, 98.

Beobachtung von (sichtbaren) Kompetenzfortschritten nicht mit der Beobachtung (unsichtbaren) Lernens verwechselt wird. Darin liegt nicht zuletzt auch ein Gewinn für ein präziseres Professionsverständnis der Unterrichtenden: Die »pädagogische Differenz von Zeigen und Lernen konstituiert die pädagogische Situation ... Die These von der Unsichtbarkeit gilt nur vom Lernen, nicht vom Erziehen.«¹⁴

Dr. Bernhard Dressler ist Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Evangelische Theologie an der Universität Marburg.