

## Ist religiöse Kompetenz nichts anderes als Delegation von Kompetenz an das Lehramt?

Markus Tomberg (THF Fulda)

bespricht

**Hubertus Halbfas, Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust. Eine Fundamentalkritik, Ostfildern 2012.**

*Jana und Teresa feiern Himmelfahrt* heißt ein Heftchen aus dem Jahr 2010 in der im Carlsen-Verlag in Hamburg erscheinenden Reihe „*Lesemaus*“ für Kinder ab dem Kindergartenalter. Bogda Pana erzählt, unterstützt durch Illustrationen von Katja Bandlow, von den beiden Freundinnen Jana und Teresa. „Teresa ist in Polen geboren und wohnt jetzt mit ihrer Familie in Deutschland“, so heißt es da, und: „Teresa ist katholisch und geht mit ihren Eltern jeden Sonntag in die Kirche.“

Innerhalb der *Lesemaus*-Hefte gehört *Jana und Teresa feiern Himmelfahrt* in die Reihe „Alle Kinder dieser Welt“. Zusammen mit Kooperationspartnern und unterstützt durch Vorworte prominenter Persönlichkeiten – bei Jana und Teresa ist das Rita Süßmuth – will diese Reihe „über den Alltag von Kindern aus verschiedenen Kulturen“ informieren, so der Klappentext. Entsprechend finden sich bei „Alle Kinder dieser Welt“ auch Hefte beispielsweise zum Judentum, zum Islam oder über ein Kind aus Japan.

Interkulturelle und interreligiöse Grundinformationen für eine religiös sprachloser gewordene Gesellschaft – ein begrüßenswerter Versuch. Und ganz nebenbei markiert *Jana und Teresa feiern Himmelfahrt* diese Sprachlosigkeit durch doppeltes Unterstreichen: Teresa, das Mädchen, um dessen religiöse Herkunft und dessen religiöse Rituale (das Fest der Aufnahme Mariens in den Himmel) es geht, ist Migrantin. Katholizismus wird als *Fremdreligion* dargestellt, über die Informationen nottun.

Die Entfremdung zwischen Christentum und moderner Gesellschaft, der sogenannte Traditionsabbruch, bildet den „Ausgangs- und Drehpunkt“ des jüngsten Buches von Hubertus Halbfas: *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust*. Diese, so der Untertitel, *Fundamentalkritik* nimmt „die allgemeine Erfahrung, dass die christliche Glaubenslehre in ihrer traditionellen Gestalt keine Nachfrage mehr erfährt, so dass man sowohl von Glaubensunlust als von Glaubensverlust sprechen muss“ (10), zum Anlass, im Prozess religiöser Bildung, tiefer noch im Prozess christlicher Tradition selbst nach Ursachen für religiösen Analphabetismus zu suchen und Chancen für seine Überwindung herauszuarbeiten. Ausdrücklich nimmt Halbfas bereits im Vorwort Bezug auf seine *Fundamentalkatechetik* von 1968, um anzudeuten, dass religiöse Information auf gar keinen Fall, der Weg „einer korrelativen Anknüpfung des Religionsunterrichts an die Lebenswelt der Jugendlichen“ (9) aber ebenso wenig dazu beitragen kann, das spirituelle Potential der Religionen zu erschließen. Diese Erschließung führe über den „Weg der Sprache als der eigentlichen Vermittlungsdimension von Religion“ (9). Dieses „*Ceterum censeo*“ (221) der „Notwendigkeit einer religiösen Sprachlehre“ (10) soll die verbreitete Reduktion des religionspädagogischen Programms Halbfas' auf eine Symboldidaktik korrigieren.

Wer mit den Grundideen von Halbfas einigermaßen, mit dem Vorgängerband (*Glaubensverlust. Warum sich das Christentum neu erfinden muss, Ostfildern 2011*) besonders vertraut ist, wird viel

Bekanntes in dem 222 Seiten starken Buch entdecken und die pädagogische Geduld schätzen, mit der Halbfas immer noch für seine Idee einer religiösen Sprachlehre wirbt – ein der Ausarbeitung dieses Anliegens gewidmetes eigenes Werk soll demnächst erscheinen. Doch bietet *Religionsunterricht nach dem Glaubensverlust* nicht nur für Halbfas-Einsteiger auch Neues. In neun Kapiteln analysiert das Buch die Diagnose des Glaubensverlustes (I), fragt nach ihren Ursachen in der Entwicklung des religiösen Bewusstseins (II) und plädiert für eine Neuvermessung der Glaubensvermittlung (III). Halbfas berücksichtigt die spezifische Gestalt, die Religion in der Schule, die „Religion des Religionsunterrichts“ (IV) annimmt, und untersucht ausführlich aktuelle Versuche, den Religionsunterricht kompetenzorientiert anzulegen (V). Kenntnis- und erfahrungsreich analysiert der Religionsbuch-Autor Halbfas die Rolle aktueller Unterrichtswerke (VI), um anschließend noch einmal grundsätzlich nach theologischen (VII) und ekklesiologischen (VIII) Gründen für die aktuelle Glaubenskrise zu fragen. Ein kurzes Kapitel „Was zu tun ist“ (IX) beschließt den Band.

Halbfas' religionsgeschichtliche und theologische Argumentation zielt darauf, Religion und religiöse Bildung als Lebensweise, nicht als inhaltliches System zu verstehen. Diese Analyse bleibt unterkomplex: Für die Systematisierung des Christentums zum Lehrsystem zeichnet, so Halbfas, Paulus verantwortlich. „Paulus hat Jesus zu dessen Lebenszeit nicht gekannt, sich soweit erkennbar auch nicht bemüht, Kenntnisse über das Leben Jesu und seine Reich-Gottes-Botschaft zu gewinnen, obwohl er mehrfach dazu Gelegenheit hatte.“ (25) Diese paulinische Bildungsresistenz in Sachen Basileia ist für Halbfas die Ursache für den Ausfall der Reich-Gottes-Botschaft Jesu in den frühchristlichen Glaubensbekenntnissen. Sie setze sich fort bis in „die kirchlich approbierten Lehrpläne für den Religionsunterricht“, die versuchen, „den vollständigen, heilsnotwendigen Glauben als *Wissen* bei den heranwachsenden Christen zu sichern.“ (25) Bis zum *Youcat* lasse sich diese Linie verfolgen – mit fataler Konsequenz: „Weil das lehramtliche Bewusstsein die heute als Richtschnur gewiesenen Glaubensbücher ohne Bewusstsein der Lücke im Glaubensbekenntnis ausrichtet, haben diese Werke keine Sinnmitte, die das Evangelium Jesu erschließt, stattdessen eine steile Christologie, die zwar zum traditionellen Betriebssystem [sc. des Glaubens] gehört, die Lebenswelt der jungen Menschen aber nicht aufnimmt.“ (214) Jesus allerdings ging es, so Halbfas, nicht um eine „Lehre“: sein Programm war „ein Lebensmodus, der nicht argumentativ bewiesen werden muss, weil er seine Überzeugungskraft aus sich selbst besitzt.“ (27) Dass diese Überzeugungskraft ja zumindest ausgewiesen werden müsste, um wirklich überzeugen zu können, fundamentaltheologisch und dogmatisch hier also noch einige Arbeit zu leisten wäre, thematisiert Halbfas nicht.

Sind Jesus und seine Botschaft damit überhaupt schulfähig? Die Schule lebt und begründet sich ja zu wesentlichen Teilen aus der reflexiven, nach Argumenten suchenden Distanz zum gelebten Leben, sie ist nicht zuerst Praxis, sondern reflexive Brechung dieser Praxis – oder Ort autoritärer Indoktrination. „Wir stehen allerdings“, gibt Halbfas zu, „wenn wir fortan vom schulischen Religionsunterricht sprechen, mit diesem Verständnis einer Wahrheit, die *getan, nicht ‚für wahr gehalten‘* werden will, in einem Dilemma.“ (77) Religionsunterricht „geht es ... nicht um Glauben, sondern um Verstehen“ (79) und die „Alphabetisierung für das eigene Erbe“ (80), er solle „kundig und gesprächsfähig für die eigene Kultur“ (80) machen, schließlich zu einer zweiten Naivität, einer „Unmittelbarkeit zweiter Instanz, die sich hinter den Wegen historisch-kritischer Forschung gewinnen lässt“ (81), führen. Weil gerade religiöses Verstehen für Halbfas Selbstverstehen bedeutet, ist konfessionelle religiöse Bildung bereits eine unzulässige, tendenziell sogar irreführende Reduktion: „Wer *in catholics* kompetent ist, sieht alle Kompetenz, zumindest die heilsrelevante, beim Lehramt verankert, nicht bei einem selbstgesteuerten Erkenntnisgewinn und eigener Problemlösungsfähigkeit“ (96). Ist religiöse Kompetenz nichts anderes als Delegation von Kompetenz an das Lehramt?

Diese Einführung ist religionspädagogisch sicher nicht konsensfähig sowohl in der Aufgabenbeschreibung religiösen Lernens als auch in ihrer kompetenzkritischen Zuspitzung. Schließlich bietet das Kompetenzmodell, das Wissen mit Handlungen verknüpft, durchaus Ansätze, jede instruktionstheoretische Einführung religiöser Bildung von Anfang an zu unterlaufen, ohne das „Darüberhinaus‘ des Religionsunterrichts“ (91) zu vernachlässigen. Die Probleme und Fragwürdigkeiten, die Halbfas markiert, sind deshalb jedoch alles andere als trivial: tatsächlich scheint der Grundwissenskanon, wie er sich in den „Kirchlichen Richtlinien zu den Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in den Jahrgangsstufen 5-10/Sekundarstufe 1“ vom 23. September 2004 findet, kompetenztheoretisch wenig durchdacht; Halbfas diagnostiziert pointiert „eine begriffliche Himmelfahrt ..., welche die Schüler unbetroffen auf der Erde lässt“ (95). Diese habe ihre Ursache im Grundsätzlichen: einerseits im Traditionsabbruch, den die einschlägigen Kompetenz- und Standardkataloge nicht berücksichtigten (vgl. 94), andererseits in fehlenden „grundlegenden Klärungen“ (96), was denn religiöse Kompetenz in einem nicht religionskundlichen Sinne überhaupt sein könne. Dabei steht viel auf dem Spiel: „Es kann keine relevante Religionsdidaktik mehr geben, die den unbestrittenen Traditionsabbruch in ihrer Theorie wie Praxis übergeht ... Das *Depositum fidei* ist für die Religionsdidaktik zur Aufgabe geworden.“ (97)

Dieser Aufgabe werde sie allerdings alles andere als gerecht. So zeigt die Analyse verschiedener kompetenzorientierter Bildungspläne für Halbfas ein erschreckendes Bild. In ihnen finden sich „Lehrplaninhalte, die lediglich durch ihre Einleitung mit entsprechenden Verben zu vermeintlichen Kompetenzen umfrisiert wurden“ (99, zum niedersächsischen Kerncurriculum „Katholische Religion“ für die Grundschule von 2006), die verwendeten Operatoren bleiben ungeklärt (vgl. 103, hier zu den Bildungsstandards für die Grundschule in Baden-Württemberg von 2004). „Kompetenz ist ... eine Vokabel, die im Religionsunterricht – ohne theologische Standortbestimmung – nichts garantiert.“ (111) Lehrpläne, die, folgt man Halbfas, eine solche Standortbestimmung leisten könnten (vgl. 113-137), sind im Kompetenzkonzept allerdings nicht vorgesehen. „Für viele Anforderungen des Religionsunterrichts, zumal jene, die das Verstehenspotential betreffen wie Umgang mit Sprache, literarischen Gattungen, Bibeltexten, Synopsen, Bildern etc. lassen sich kontrollierbare Kompetenzanforderungen formulieren. Deren Durchsetzung kann dem Religionsunterricht einen bedeutsamen Niveaustieg bringen. Aber die mit dieser Konzeption verbundene Missachtung von Lehrplänen geht fehl.“ (135) Ein solcher Lehrplan würde die Themen des religiösen Lernens mit denen anderer Fächer ebenso verknüpfen (vgl. die Übersicht 136/137) wie mit den Lebensräumen, die die Schule Kindern und Jugendlichen bieten sollte (vgl. 135).

Ob Lehrpläne allein die nötige theologische Verortung leisten können, ist allerdings fraglich, sind doch auch sie von (offenbarungs-)theologischen Vorannahmen getragen. Dass diese in der Diskussion der verschiedenen Kompetenzkonzepte wieder klarer problematisiert werden müssen, ist ja gerade kein Nachteil, sondern mit Nachdruck einzufordern: Tatsächlich lässt sich ohne offenbarungstheologische Reflexion religiöse Kompetenz christlicher Provenienz als hierarchieorientierte Kompetenzdelegation fehlverstehen. Doch lässt sich dieses Defizit vermutlich eher über eine ausgearbeitete religionspädagogische Theorie der Operatoren beheben. Diese müsste den Theorie-Praxis-Bezug von Standardoperatoren, die die entscheidende Scharnierstelle zwischen Inhalten und Handlungen darstellen, auch theologisch transparent gestalten und ist derzeit nicht in Sicht. Ein Glaube, der sich wesentlich praktisch begreift, kann aber auf eine Klärung der seinem Wissen gemäßen Praxis nicht verzichten. Ein Glaube, in dessen Zentrum nicht nur die *Praxis*, sondern auch die *Person* Jesu steht, benötigt zudem Kenntnisse, die Begegnungen ermöglichen. Die von Halbfas favorisierte religiöse Sprachlehre (vgl. 133) geht in die richtige Richtung, bleibt aber auf

halbem Wege stehen: Sprache beschreibt und erschließt nicht nur Wirklichkeit, sondern zielt auf Dialog und Verständigung, auf Begegnung. Christlich-religiöses Lernen findet in ihr seine Sinnmitte.

Aufschluss- und kenntnisreich lesen sich Halbfas' Analysen zu Religionsbüchern (138-169), die nicht nur Erscheinungsbild und Inhalt, sondern auch den Entstehungsprozess und das Genehmigungsverfahren von Unterrichtswerken für den Katholischen Religionsunterricht darstellen und reflektieren. Als Herausgeber einer eigenen Lehrbuchreihe (*Leben gestalten* – Ausgabe Süd und Ausgabe Nord) bedauere ich sehr, dass dieses Werk, vermutlich wegen seines Erscheinungstermins, keine Berücksichtigung mehr gefunden hat: Halbfas rezensiert u.a. *mittendrin. Lernlandschaften Religion* (hg. von Iris Bosold und Wolfgang Michalke-Leicht) und *Mitten ins Leben. Religionsbuch für den evangelischen Religionsunterricht* (hg. von Ulrich Gräbig und Martin Schreiner). Detailliert beschreibt Halbfas das Gefüge teilweise kollidierender Interessen, das die Entstehung von Schulbüchern begleitet – für Praktiker, denen ein Unterrichtswerk selten, wenn nicht nie vollständig gefällt, eine allemal lohnende Lektüre.

Es liegt in der Natur der *Fundamentalkritik*, in den Analysen hart, mit Antworten jedoch eher zurückhaltend zu sein – soweit diese nicht schon als leitende Vorannahmen die Analysen geprägt haben. Halbfas weist diese Vorannahmen allerdings aus und macht seine Urteile transparent: auch wer die zu Recht umstrittenen Vorannahmen nicht oder nicht vollständig teilt, kann daher das Buch, namentlich die umfangreichen Kapitel zur Kompetenzorientierung und zu Religionsbüchern, mit Gewinn lesen. Und tatsächlich kann gelingender Religionsunterricht heute kein „geschlossene[s] christliche[s] Lehrsystem“ (215) anbieten, sondern muss sich als Ort lebendiger Tradition verstehen lernen, dazu aber auch am Begriff der Tradition mitarbeiten – eine im schlechten Sinne Rekatechisierung des Religionsunterrichts löst die drängenden Probleme wohl eher nicht. Bloße Information wie der religiöse Fremdheit affirmierende Ansatz der *Lesemaus* genügt jedoch gleichfalls nicht. Die Suche nach dem sachgemäßen Verstehen von Religion und Christentum in der Praxis des Religionsunterrichts wird, auch wenn sie nicht alle Vorentscheidungen teilt, die Impulse, die Halbfas zu geben weiß, nicht vernachlässigen dürfen.