

II.3 Woraufhin geschieht religiöse Erziehung? Aufgaben und Ziele religiösen Lernens

Hans-Georg Ziebertz

Ununterbrochene Aktivitäten bestimmen den Unterricht, den Schultag, die Schulwoche und das Schuljahr. Damit die zahlreichen Aktivitäten zu Lernprozessen werden, muss angegeben werden können, *wozu* sie dienen. Die Woraufhin-Frage ist eine Frage nach den Lernzielen. Ohne Ziele gibt es kein planvolles Lernen. Mit Zielformulierungen werden die ausgewählten Inhalte begründet und verantwortet: in wissenschaftlicher und gesellschaftlicher Hinsicht und in ihrer Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. Ziele beschreiben die Effekte, die ein Lernprozess bei Lernenden hervorbringen soll. Sie machen Lernprozesse transparent, kontrollierbar und kritisierbar. In diesem Kapitel wird die Zielproblematik nach einigen grundlegenden Fragen inhaltlich und formal reflektiert.

In diesem Kapitel wird zunächst in die Problematik der Lernziele eingeführt. Eine nach wie vor grundlegende Elaborierung der Ziele religiösen Lernens hat der Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974) vorgelegt, auf die eingegangen wird (1). Daran schließen sich zwei Subkapitel an, in denen die Frage der Ziele material und formal vertieft wird. Bei der materialen Seite von Zielen geht es um inhaltliche Begründungen, besonders aus pädagogischer und theologischer Perspektive (2). Die formalen Aspekte beziehen sich auf die Kennzeichen von Zielen und Zielformulierungen und entsprechend notwendige Unterscheidungen (3).

1. Christlich-religiöse Mündigkeit

Der Begründer der wissenschaftlichen Religionspädagogik (früher: Katechetik), Johann Baptist Hirscher (1788–1865), spricht am Beginn seiner »Katechetik« (1831) von »christlicher Volljährigkeit« als dem Ziel religiöser Erziehung. Heute könnte man Volljährigkeit mit »Erwachsenwerden« (Böhnke/Reich/Ridez 1992), »Reife« (Esser 1991), »Autonomie« (Oser/Gmünder 1988) übersetzen, oder, wie Ulrich Hemel (1988) vorgeschlagen hat, mit »religiöser Kompetenz«. Wie alle Erziehungsanstrengungen die Ertüchtigung der Heranwachsenden zu einer selbstständigen und freien Lebensgestaltung im Kontext des menschlichen Zusammenlebens zum Ziele haben, so gilt nach Hirscher auch für die religiöse Erziehung, dass ihr Ziel sein müsse, eine reife persönliche Religiosität im Sinne des christlichen Glaubens zu fördern. Hirschers Option ist noch stets aktuell, ihre Bedeutung ist in den zurückliegenden Jahrhunderten eher noch stärker ins Bewusstsein gerückt. Religiöse Erziehung und Bildung ist kein Sonderbereich im Gesamt der Erziehung. Es gibt für jeden Bereich (jedes Fach) spezifische Ziele, diese korrespondieren aber mit der übergreifenden Perspektive, dass der Mensch aufgrund seiner Personalität und Würde selbst das Ziel und nicht Mittel für etwas anderes ist. Die christliche Theologie hat dieses Postulat ebenso erhoben wie manche Philosophien der Aufklärung. Eine Dif-

ferenz liegt darin, dass das christliche Menschenbild den Menschen angesichts der Existenz Gottes nicht absolut setzt, während Aufklärungsphilosophen an den Menschen »glaubten«. In der Sache jedenfalls geht es beiden um die Begründung und Verteidigung eines wichtigen Fortschritts in der Menschheitsgeschichte, der in der Wertschätzung der Individualität zum Ausdruck kommt. Auf der Basis dieser Gemeinsamkeit können übergreifende Erziehungsziele festgestellt und spezifische Ziele formuliert werden.

Diese Feststellung ist wichtig, denn sie ist ein Pfeiler bei der Begründung religiösen Lernens in der öffentlichen Schule. Sie geht von der grundsätzlichen Integrationsfähigkeit und Konvergenz der Lernziele zwischen den unterschiedlichen Fächern in der Schule aus. Damit wird theoretisch die Möglichkeit unterstellt (was in der Praxis auch geschieht), dass sich die beteiligten Institutionen über Ziele einigen können. Im Falle der religiösen Erziehung und Bildung im Religionsunterricht sind dies vor allem Staat und Kirche sowie auf wissenschaftlicher Ebene die Theologie – in interdisziplinärem Verbund mit den angrenzenden Disziplinen. Lernziele werden im deutschsprachigen Bereich gesellschaftlich durch den Staat und seine Organe verantwortet. Dazu wird ihnen durch die jeweiligen Wissenschaften zugearbeitet. Was den Religionsunterricht betrifft, liegt die inhaltliche Verantwortung sogar bei den Kirchen (→ II.13.1). Lernziele strukturieren schließlich Lehrpläne, deren praktische Bedeutung unter anderem darin liegt, dass auf ihnen Unterrichtsmaterialien aufbauen, die im Unterrichtsalltag angewendet werden (vgl. Ort 1997; Zisler 1987). Diese kurzen Hinweise zeigen, dass die Bestimmung der Lernziele des Religionsunterrichts nicht nur ein Problem der engeren Religionsdidaktik ist. Die Zielbestimmung des Lernens ist immer auch ein »Politikum«, weil darin Interessen zum Zuge kommen.

Ein für die Bundesrepublik noch immer beachtenswertes Niveau bei der Bestimmung von Zielen religiösen Lernens in der Schule hat die Würzburger Synode erreicht. Ihr Konzept hat eine breite Zustimmung (kirchlich und gesellschaftlich) gefunden. Mit dem Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974) konnten Religionspädagogik und -didaktik mit dem Diskussionsstand gleichziehen, wie er in der Schulpädagogik erreicht worden war (→ I.3.10). Der Religionsunterricht entfaltet seine Aufgabe im Rahmen der Information, der Sensibilisierung, der Urteilsbildung sowie der Einübung neuen Handelns. Der Synodenbeschluss stellt den Religionsunterricht als ein Fach vor, das mit der religiösen Dimension der Wirklichkeit vertraut machen will (→ II.1) und konzipiert ihn als Unterricht für gläubige und nicht gläubige Schülerinnen und Schüler. Die einen sollen durch den Unterricht ihren Glauben vertiefen und die anderen durch die Beschäftigung mit substanziellen religiösen Traditionen ihr Weltbild entwickeln können. Die Unterscheidung hat sicher nur idealtypischen Charakter. Zwischen beiden Typen gibt es eine Reihe von Mischformen.

Der Synodenbeschluss spricht im Blick auf die Ziele religiöser Bildung mehrfach von »verantwortlichem Denken und Verhalten«. Schülerinnen und Schüler sollen die religiöse Dimension der Wirklichkeit wahrnehmen und deuten lernen sowie in ihr handlungsfähig werden können. Dabei geht es um den Erwerb von Glaubenswissen, um den Aufbau einer spirituellen Kompetenz, um ein Leben in und mit Gemeinschaft sowie um ein verantwortliches Handeln in der Gesellschaft. »Verantwortliches Denken und Verhalten« bezieht sich damit auf ein kognitiv adäquates Wissen, auf die Kompetenz zur Lebens- und Weltdeutung im Blickwinkel der christlichen Religion, auf die Reife, sein Leben in sozialen Bezügen zu gestalten und auf das Vermögen, der »richtigen« Einsicht ein entsprechendes Handeln folgen zu lassen.

Ziele des Religionsunterrichts			
<i>Globalziel</i> »Religionsunterricht soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.«			
<i>Teilziele</i>			
Er weckt und reflektiert die Frage nach Gott, nach der Deutung der Welt, nach dem Sinn und Wert des Lebens und nach den Normen für das Handeln des Menschen und ermöglicht eine Antwort aus der Offenbarung und aus dem Glauben der Kirche.	Er macht vertraut mit der Wirklichkeit des Glaubens und der Botschaft, die ihm zugrunde liegt und hilft, den Glauben denkend zu verantworten.	Er befähigt zu persönlicher Entscheidung in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauung und Ideologien und fördert Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer.	Er motiviert zu religiösem Leben und verantwortlichem Handeln in Kirche und Gesellschaft.

Quelle: Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule«, Kap. 2.5.1

Ziele religiösen Lernens müssen, wie bereits angedeutet, inhaltlich begründet werden. Zielformulierungen, die handhabbar sein sollen, müssen aber ebenso einigen formalen Kriterien entsprechen. Ziele müssen erstens inhaltlich adäquat sein, d.h. sie müssen Bezug nehmen auf theologische, pädagogische und angrenzende wissenschaftliche Erkenntnisse. Ziele sind immer normative Setzungen. Sie werden aus einem übergreifenden Zusammenhang abgeleitet (deduziert). Ziele geben an, womit sich die Schülerinnen und Schüler beschäftigen *sollen* und warum. Damit die Normativität der Ziele nicht willkürlich erscheint, muss die inhaltliche Entfaltung der Zielproblematik mit besonderer Sorgfalt erfolgen. Für diesen Zweck wird im Folgenden auf den Begriff der »Erziehung« zurückgegriffen, weil er, wie gezeigt werden wird, bereits in etymologischem Sinn ein Programm enthält. Erziehung und Bildung sollen aber nicht gegeneinander ausgespielt werden, als ginge es bei Erziehung um ein Oktroyieren von Inhalten und bei Bildung um die Selbstwerdung des Menschen. Nach der inhaltlichen Reflexion über Ziele (2) geht es um eine Reihe von formalen Kriterien (3), die insbesondere seit der intensiven Curriculum-Diskussion in den 1970er Jahren zum Allgemeingut geworden sind. Beide Zugänge werden im Folgenden besprochen.

2. Inhaltliche Aspekte der Lernzielbestimmung

In der religionsdidaktischen Literatur ist die Aussage »Der Religionsunterricht ist kein Fach wie jedes andere« wahrscheinlich ebenso oft zu finden wie die Aussage »Der Religionsunterricht ist ein Fach wie jedes andere«. In diesem Abschnitt kommen beide Aussagen zum Tragen. Zum einen wird begründet, was allgemeine Erziehung und religiöse Erziehung und Bildung gemeinsam haben und warum es wichtig ist, diese Gemeinsamkeit zu betonen. Zum anderen wird auf der Basis der Gemeinsamkeit herausgestellt,

worin das Spezifische religiöser Bildung liegt. Ein wichtiges Stichwort ist in diesem Zusammenhang *Transzendenz*. Transzendenz durchzieht sowohl alle Erziehungsbemühungen aufgrund ihrer Ausrichtung auf Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sie bestimmt aber auch das Besondere religiöser Erziehung (2.1). Mithilfe dieser Analyse ist eine Unterscheidung von Erziehung, religiöser Erziehung, christlich-religiöser Erziehung und Katechese möglich. Ziele und Aufgaben dieser Formen der Entfaltung des Transzendenzbezuges werden aufgezeigt (2.2). In einem dritten Schritt geht es um Dimensionen religiösen Lernens: um Instruktion, spirituelle und koinonische Entwicklung sowie um transformatives Handeln (2.3). Abschließend wird im Zusammenhang aufgezeigt, welche Ziele religiöse Bildung verfolgt, wenn bestimmte Formen religiöser Erziehung und bestimmte Lerndimensionen in Beziehung gesetzt werden (2.4).

2.1 Der Transzendenz-Bezug der Erziehung

Die Wortbedeutung von Erziehung geht zurück auf *educare*, darin stecken *ducare* und *ducere*, was soviel bedeutet wie »heraus-« oder »empor-führen«. Das Verbum »führen« beinhaltet die Dimension der Zeit (→ II.10). »Heraus« verweist auf einen gegenwärtigen oder zurückliegenden und »empor« auf einen vorausliegenden Zeitraum. Erziehung ist also ein Geschehen in der Gegenwart, das jedoch ebenso verbunden ist mit der Vergangenheit wie mit der Zukunft. Thomas Groome (1980, 5–19) hat für die Religionsdidaktik entfaltet, dass und warum in diesem Zeitbezug Transzendenz thematisiert wird (vgl. auch Höhn 1999; Ritter 1989, 316–319; Terhart 2000, 26; Fritzsche 2000, 181–191).

Erziehung will »herausführen«. Was die *Vergangenheit* betrifft, hat Erziehung mit den Erfahrungen zu tun, die frühere Generationen gemacht haben. Die Vergangenheit birgt ein Kapital, das es fruchtbar zu machen gilt. Das bedeutet erstens, dass Lernprozesse nicht immer wieder am Punkt »Null« beginnen, sondern auf positiven Erfahrungen aufbauen können, die gemacht wurden. Aber auch die negativen Erfahrungen eröffnen die Möglichkeit, aus ihnen zu lernen. Aus dieser Ambivalenz ergibt sich, dass die Erziehung einen kritischen Bezug auf die Vergangenheit braucht. Der Vergangenheitsbezug ist *deduktiv* und Deduktion ist unumgänglich. Gefährlich wird Deduktion, wenn man sie als ein exklusives Prinzip versteht; wenn Erziehung nichts anderes ist als Weitergabe dessen, was *vor* uns gedacht wurde; wenn die Vergangenheit zum Maß für Gegenwart und Zukunft gemacht wird. Erziehung muss mehr sein als Informationsweitergabe und junge Menschen sind mehr als nur Konsumenten einer zurückliegenden Erfahrung. In der Diskussion um die Korrelationsdidaktik (→ III.2) ist dieser Sachverhalt bedeutsam: wir korrelieren nicht nur unsere heutige Erfahrung mit der biblischen Überlieferung, sondern die Überlieferung enthält Erfahrungen damals Glaubender mit Gott und Jesus Christus, so wie wir heute Erfahrungen mit Gott und Jesus Christus machen. Ziel kann also nicht sein, die vergangenen Erfahrungen heute nacherleben zu wollen, sondern zu fragen, was unsere Erfahrungen mit den vorausgegangenen verbindet (vgl. Ziebertz/Heil/Prokopf 2003 sowie → III.1).

Die *Gegenwart* ist die Zeit, die in edukativer Hinsicht die entscheidende Rolle spielt, denn Erziehung findet in der Gegenwart statt. Das Wissen, das sie vermittelt, soll hier und jetzt von Nutzen sein. Gegenüber einer Vergangenheitsorientierung wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler nicht nur Tradition übernehmen sollen, sondern in dem, was sie lernen, auch eine »Wahrheit-für-sich-Selbst« entdecken können müssen. In diesem Sinn haben Piaget und Inhelder (1979) Lernen als jenen Vorgang beschrieben, in dem Vergangenes kritisch reflektiert, aber mit den Augen von heute gelesen wird. Die

kreative Dimension des Lernens liegt darin, dass die Beschäftigung mit Vergangenenem nicht zum Stillstand führen, sondern als Herausforderung verstanden werden soll. Der didaktische Eichpunkt ist die Gegenwart. Die Gegenwart kommt zur Sprache, wenn von den Interessen der Schülerinnen und Schüler gesprochen wird, wenn sie in dem Licht von Heute Vergangenenem Bedeutung zumessen. Der Gegenwartsbezug in der Erziehung ist *induktiv*. Induktion ist unumgänglich. Gefährlich wird sie, wenn sie als exklusives Prinzip verstanden wird und Vergangenes verdrängt oder vergessen lässt.

Erziehung will »emporführen« bzw. »weiterführen« – sie verweist auf eine *Zukunft*. In der Erziehung geht es immer auch um die »Noch-nicht-Dimension«, um das, was noch realisiert werden soll. Gleichwohl ist diese Zukunft offen: für die Schülerinnen und Schüler, für Lehrerinnen und Lehrer, für Kirche, Glaube und Gesellschaft. Für diese offene Zukunft sollen Jugendliche tauglich gemacht werden. Nicht selten wird dazu auf ein *geschlossenes* Konzept von Zukunft zurückgegriffen. Erziehung soll sich vollziehen am Beispiel standardisierter Leitbilder. Was werden soll, steht mehr oder weniger fest. Aber wird Erziehung auf diese Weise nicht missbraucht? Handelt es sich nicht um ein faules Konzept von Zukunft, dem es um den »Selbsterhalt in der Gegenwart« geht? Um der Zukunft willen darf »Selbsterhalt in der Gegenwart« nicht der Maßstab für die Zukunft sein. Ist er es wohl, droht die Gefahr der Stagnation, anstatt Wachstum zu fördern. Stattdessen ist die positive Kraft aus dem Zukunftsbezug freizulegen: Zukunft wollen alle, ob jung oder alt, arm oder reich, christlich oder nicht christlich. Auf diese Zukunft ist pädagogisches Handeln ausgerichtet, nicht nur auf das Überleben im Hier und Jetzt. Zukunft muss einen offenen Charakter haben, zu ihr gehören Vision und Utopie – ohne diese beiden fehlt die Idee einer besseren Welt. Durch den Zukunftsbezug bekommt die utopische Dimension in der Erziehung eine wichtige Bedeutung: Es geht um die Befähigung, eine bessere Welt zu errichten. Der Zukunftsbezug ist *transformativ*. Er addiert nicht einfach Vergangenheit und Gegenwart und leitet daraus ab, was werden soll. Erziehung auf Transformation auszurichten ist vielmehr eine kreative Tätigkeit.

Erziehung ist somit die *Transformation der Gegenwart auf eine Zukunft hin, im Wissen um die Vergangenheit*. Es geht um das spannungsvolle Beieinanderhalten der drei Dimensionen. Diese Aufgabe, die alle Sparten der Erziehung betrifft, ist weder spezifisch religiös, noch ist sie »nur« pädagogisch. Das Entscheidende ist nun, dass der Aspekt »Transformation« auf etwas Transzendentes verweist. Darin wird die Frage des menschlichen Daseins überhaupt thematisiert. Erziehung vermittelt nicht nur irgendwelche Kenntnisse, Haltungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, sondern es ist ihr eigen, Heranwachsende zu einem Verstehen der Kunst des Lebens zu führen und ihnen zu helfen, ihre Potenziale auszuschöpfen. Das ist eine Aufgabe, an der sich alle schulische Bildung messen lassen muss. Die Dimension der Transformation betrifft alle Sparten der Erziehung, nicht nur den Religionsunterricht. Man kann vor diesem Hintergrund davon sprechen, dass Erziehung ein Moment der Transzendenz beinhaltet, ohne davon sprechen zu müssen, dass daher alle Erziehung »religiös« sei. Für den Religionsunterricht hat diese Überlegung den Vorteil, dass damit eine grundsätzliche Verbindung zu allen Erziehungsbemühungen geschaffen wird. Metaphorisch gesprochen geht es um Folgendes: *Lehrerinnen und Lehrer sind Partner, die junge Leute mit auf die Reise nehmen, ihre Herkunft kennenzulernen, diese im Licht von heute zu deuten und eine Vision von der Zukunft zu entwickeln*. Das Ziel einer so begründeten Erziehung ist die *Befähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt: in der Gegenwart, auf Zukunft hin und im Wissen um die Herkunft*.

Gleichwohl stellt sich die Frage, wie die Hoffnung auf Zukunft begründet werden kann. Im Rahmen der edukativen Arbeitsteilung (im Sinne der unterschiedlichen Schulfächer) muss jedes Fach auf seine Weise dazu beitragen, die Möglichkeit dieser Hoffnung zu besprechen. Dem Religionsunterricht kommt diese Aufgabe nicht exklusiv zu, sondern er hat daran Anteil. Der Religionsunterricht entfaltet, wie jedes andere Fach auch, ein gemeinsames Anliegen auf spezifische Weise. Dieses Vorgehen hat den Vorteil, dass es den Religionsunterricht nicht von den übrigen Fächern abspaltet, sondern seinen Ort in der Schule vom Gesamt der Schule her begründet. Auf die einzelnen Akteure hin liegt der Gewinn darin, dass Lehrerinnen und Lehrer, die mehrere Fächer unterrichten und Schülerinnen und Schüler, die einen noch größeren Durchlauf von Fächern erleben, die Ziele des Religionsunterrichts als integrative Ziele des gesamten schulischen Lernens nachvollziehen können. Im Vordergrund steht der Zusammenhang aller Erziehung. Der zweite Blick ist auf die einzelnen Unterrichtsfächer gerichtet, er zeigt: Unterschiede ja, Trennung nein.

2.2 Zielfindung unter der Berücksichtigung der Formen religiöser Erziehung

Wenn bereits eine allgemeine Konzeption von Erziehung ein transzendentes Moment enthält, worin liegt dann das Besondere des Religionsunterrichts? Im Hinblick auf das religiöse Lernen lassen sich drei Präzisierungen anbringen. Es handelt sich hier um drei Perspektiven, die sich wechselseitig durchdringen. Sie können als Perspektiven in jedem Unterrichtsthema oder auch als sich ergänzende Blickwinkel zur Sprache kommen. Es geht um die Unterscheidung zwischen religiöser, christlich-religiöser und katechetischer Erziehung. In Anlehnung an die religionspädagogischen Arbeiten von Groome (1980, 20–28) lässt sich zeigen, was sie mit dem allgemeinen Ziel der Erziehung verbindet und wie sie doch das Besondere des Religionsunterrichts herausstellen:

Zunächst zur *religiösen Erziehung*. Als »religiöse Erziehung« thematisiert der Religionsunterricht die Frage des Menschen nach dem Transzendenten, nach dem letzten (ultimaten) Grund des Daseins (vgl. auch Hemel 1988, bes. 543–690 sowie → II.2). Der Religionsunterricht fördert das Nachdenken über die eigene Beziehung zu einem solchen Grund. Er kann aufzeigen, wie auch in der Gegenwart viele (höchst unterschiedliche) Zeitgenossen diese Beziehung thematisieren: in der Musik, im Film, in der Literatur, aber auch in der Philosophie, der Medizin oder der Physik, ebenso in Weltanschauungen und spezifischen religiösen Traditionen. Das Adjektiv »religiös« in der religiösen Erziehung deutet das Spezifische an, das Nomen »Erziehung« sagt, was religiöse Erziehung mit Erziehung insgesamt gemein hat. Das heißt: Religiöse Erziehung vergewissert sich nicht nur darüber, was ihre Arbeit mit Glaubenstraditionen verbindet, sondern auch darüber, in welcher Beziehung sie mit einer größeren Gemeinschaft (Gesellschaft, Menschheit) steht. Religiöse Erziehung teilt mit anderen Erziehungsinstitutionen die Sorge um die Qualität der Erziehung. Sie thematisiert explizit die existenzielle Dimension des Lebens. In Fortführung der oben erwähnten Reise-Metapher lässt sich formulieren: *Religiöse Erziehung expliziert auf dieser »Reise« den ultimativen Grund des Daseins durch den Bezug auf Religionen und Weltanschauungen. Ziel religiöser Erziehung ist die Befähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt: in der Gegenwart, auf Zukunft hin und in bewusster Referenz zu einem ultimativen Grund des Seins.*

In dem Titel »christlich-religiöse Erziehung« ist mit »christlich« ein weiteres Adjektiv zu finden. Es erinnert daran, dass die Suche nach dem ultimativen Grund des Daseins nicht einfach ahistorisch gedacht werden kann. Wir treffen auf Religion im Kontext be-

stimmter religiöser Traditionen. Selbst moderne neu-religiöse Stile sind in Westeuropa kaum ohne einen Bezug zur christlichen Semantik zu denken. Christlich-religiöse Erziehung bringt im Unterricht eine bestimmte Tradition zur Sprache, in der ein bestimmter Bezug zum Ultimativen aufscheint, wobei ein spezifisches Symbolsystem benutzt wird, und zwar im Kontext einer bestimmten Gemeinschaft. Das Adjektiv »christlich« vor »religiöse Erziehung« erinnert den christlichen (ev./kath.) Religionsunterricht daran, dass dieser kein Monopol auf religiöse Erziehung hat, sondern für eine bestimmte Ausprägung religiöser Erziehung einsteht. Der Begriff »christlich« hält zudem in ökumenischer Perspektive das Bild von der universalen Kirche lebendig. Umgekehrt erinnert der Begriff »religiöse Erziehung« nach »christlich« daran, dass die Frage nach der Transzendenz breiter ist, als sie in einer konkreten religiösen Gemeinschaft üblicherweise thematisiert wird. Durch diesen Rückbezug der christlich-religiösen Beziehung auf die religiöse Erziehung und die Erziehung insgesamt wird ihr spezieller Charakter betont. Sie ist nicht etwas ganz anderes neben allen anderen Erziehungsbemühungen, sondern sie teilt mit ihr eine pädagogisch verantwortete Basis. Sie betont gleichwohl etwas Spezifisches und macht damit ein Angebot an Schülerinnen und Schüler, diese besondere Beziehung zum ultimativen Grund des Daseins zu bedenken. Die Reise-Metapher lässt sich daraufhin präzisieren: *Christlich-religiöse Erziehung expliziert diese »Reise« als umgriffen von der Gegenwart Gottes, von der die Botschaft des Reiches Gottes (Überlieferung) erzählt und die als Möglichkeitsgrund für ein gelingendes Leben vorgestellt wird (Hoffnung).* Als Ziel kann somit festgehalten werden: *Christlich-religiöser Erziehung geht es um die Befähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt: in der Gegenwart, auf Zukunft hin und in bewusster Beziehung zur befreienden Botschaft des Gottesreiches, seinen Ansprüchen an die Lebens- und Weltgestaltung und seiner Verheißung auf Vollendung.*

Von diesen Formen ist schließlich die *Katechese* zu unterscheiden. Das griechische Wort *katechein* meint »antworten« – antworten auf den konkreten Anruf des jüdisch-christlichen Gottes, wie ihn die Kirche verkündigt und die Theologie verantwortet. Katechese ist ein kirchlicher Begriff. Die Katechese gewinnt ihre Inhalte und Prinzipien vornehmlich aus der Theologie, neben der Dogmatik aus der Exegese und Moraltheologie. Katechese ist in diesem engen Verständnis *ein* Aspekt innerhalb einer umfassenderen christlich-religiösen Erziehung. Katechese expliziert die Reise als Initiation innerhalb der Vollzüge einer christlich-kirchlichen Gemeinschaft. Katechese intendiert auf direkte Weise die Anbahnung eines »zu gebenden Einverständnisses im Glauben«. Dieses kann allerdings im heutigen Religionsunterricht nicht mehr einfach vorausgesetzt werden. Der Religionsunterricht stieße an seine Grenzen, wenn er sich katechetisch verstünde. Auf der anderen Seite findet hier die Besonderheit christlich-religiöser Erziehung ihren Bezugspunkt. Es geht, je mehr man sich auf die christliche Tradition des Glaubens einlässt, um einen konkreten Glauben einer konkreten Glaubengemeinschaft. Um auch hier die Metapher fortzuführen: *Katechese expliziert diese »Reise« als »Initiation« und »Sozialisation« in den Vollzügen einer christlich-kirchlichen Gemeinschaft.* Entsprechend kann als Ziel formuliert werden: *Katechese befähigt in der Gegenwart und auf Zukunft hin zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt durch die Einführung in die Praxis des christlichen Glaubens, durch wachsendes Vertrautwerden mit Gott und als Teilhabe am rituellen Vollzug einer konkreten kirchlichen Gemeinschaft.*

Formen religiöser Erziehung: Aufgaben und Ziele				
	<i>Erziehung</i>	<i>Religiöse Erziehung</i>	<i>Christlich-religiöse Erziehung</i>	<i>Katechese</i>
<i>Aufgabe</i>	Erziehung nimmt Menschen mit auf die »Reise«, Grenzen zu erkennen, sie zu verlegen und sie zu überschreiten auf eine »neue Welt« hin.	Religiöse Erziehung expliziert auf dieser »Reise« den ultimativen Grund des Daseins im Sinne (einer) Religion bzw. Weltanschauung.	Christlich-religiöse Erziehung expliziert die »Reise« als umgriffen von der Gegenwart Gottes, von der die Reich-Gottes-Botschaft als Erbe und Verheißung als Ermöglichung gelingenden Lebens erzählt.	Katechese expliziert diese »Reise« als »Initiation« und »Sozialisation« in den Vollzügen einer christlich-kirchlichen Gemeinschaft.
<i>Ziel</i>	Befähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt: in der Gegenwart, auf Zukunft hin und im Wissen um die Herkunft.	Befähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt: in der Gegenwart, auf Zukunft hin und in bewusster Referenz zu einem ultimativen Grund des Seins.	Befähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt: in der Gegenwart, auf Zukunft hin und in bewusster Beziehung zur befreienden Botschaft des Gottesreiches, seinen Ansprüchen an die Lebens- und Weltgestaltung und seiner Verheißung auf Vollendung.	Befähigung zur Gestaltung des eigenen Lebens und der Welt in der Gegenwart, auf Zukunft hin durch die Einführung in die Praxis des christlichen Glaubens, wachsendes Vertrautwerden mit Gott und Teilhabe am rituellen Vollzug einer konkreten kirchlichen Gemeinschaft.

Welcher Form entspricht nun der konfessionelle Religionsunterricht? Die Antwort lautet: jeder und keiner. *Jeder*, weil der durchschnittliche Religionsunterricht immer eine erzieherisch-bildende Funktion hat, weil er »Religion« als gesellschaftliches und anthropologisches Phänomen thematisiert, weil er als konfessioneller Unterricht sein Spezifikum gerade in der Entfaltung der christlichen Tradition sieht und weil er letztlich die Option offenhält, Anschluss an konkrete kirchliche Vollzüge herzustellen. In der Grundschule geschieht dies in manchen Bundesländern beispielsweise in der dritten Klasse im Rahmen der Vorbereitung auf die Erstkommunion. Der Religionsunterricht entspricht aber ebenso *keiner* dieser Formen, weil er nie nur Erziehung ist oder nie nur »religiös« bildet (das Spezifische würde verloren gehen), weil er wahrscheinlich auch nicht immer streng dem Typus christlich-religiöser Erziehung in dem hier beschriebenen Sinn entsprechen kann, wenn beispielsweise »religiöse Alphabetisierung« angezeigt erscheint (man denke an stark entkonfessionalisierte Gebiete), und weil er in der Schule keine

kirchliche Katechese leisten kann. Die Funktion dieser Unterscheidungen liegt darin, dass sie helfen kann, die eigene Praxis hinsichtlich der Balance zwischen Allgemeinheit und Besonderheit zu überprüfen.

2.3 Zielfindung unter der Berücksichtigung der Dimensionen religiöser Erziehung

In den Zielen religiöser Bildung, wie sie der Synodenbeschluss benennt, sind mehrere Dimensionen enthalten, von denen in der Religionsdidaktik vier besondere Aufmerksamkeit verdienen. In Anlehnung an Seymour und Crain (1997) werden sie als »Instruktion«, »spirituelle Entwicklung«, »Leben in, mit und aus Gemeinschaft« sowie als »veränderndes Handeln« beschrieben. Zwischen den Dimensionen gibt es Überlappungen, um aber die Facetten religiösen Lernens besser herauszuarbeiten, ist eine differenzierende Analyse notwendig. In der Praxis religiösen Lernens sollten sich die Dimensionen ergänzen. Beispielsweise hat Spiritualität für sich einen Wert, aber ebenso der Einsatz für andere. Es ist zugleich unbestrittene christliche Überzeugung, Mystik und Politik als komplementäre Aktivitäten zu verstehen.

Zunächst zur *Instruktion*. Geordnetes und systematisches Lernen ist ein besonders prägnantes Merkmal schulischen Lernens (▶ II.7). Religiöse Instruktion beinhaltet strukturierte und formalisierte Lernprozesse, in denen Kenntnisse über Religion im Allgemeinen und der christlichen Tradition im Besonderen vermittelt werden. Schülerinnen und Schüler, die lernen sollen, die religiöse Dimension der Wirklichkeit zu erschließen, brauchen dazu entsprechende Bezugspunkte. Sie werden vertraut gemacht mit den Phänomenen, die »Religion« und »Christentum« kennzeichnen. Instruktion geschieht vor allem kognitiv als Vermittlung von Wissen, Erarbeitung von Bedeutungen, Diskussion von Konsequenzen usw. Wissen bedeutet, Erfahrungen einordnen und zuordnen zu können. Religiöses Wissen ist eine unverzichtbare Basis für die eigene Orientierung und das persönliche Urteil. Christliches Leben bedarf der Kenntnis der biblischen Überlieferung, christlich-kirchlicher Glaubensaussagen, Kenntnis über die Geschichte des Volkes Gottes und Kenntnis der Symbole und Rituale, die in der christlich-religiösen Praxis lebendig sind. Wissensvermittlung dient des Weiteren der kognitiven Beheimatung. Christlich-kirchlich distanzierte Schülerinnen und Schüler erarbeiten zumindest den religiös-kulturellen Hintergrund der westlichen Welt, die wesentlich durch das Christentum geprägt ist. Sie können erkennen, dass sie im Jahresablauf immer wieder auf Spuren des Christentums treffen. Religiös beheimateten Schülerinnen und Schülern dient der Wissenserwerb der Vertiefung ihrer persönlichen Orientierung. In der modernen, rational strukturierten Welt hat religiöse Instruktion das Ziel, zukünftige Erwachsene auf dem Gebiet der Religion kognitiv so auszurüsten, dass sie die religiöse Dimension der Wirklichkeit angemessen wahrnehmen und beurteilen können.

Als zweite Dimension wurde die *spirituelle Entwicklung* genannt. Bei der spirituellen Entwicklung steht die Person, besser: das Innere der Person, im Mittelpunkt. Spiritualität ist Leben aus dem Geist (→ III.7). Zwar hat dieser Geist im religiösen Lernen eine besondere Bedeutung, Spiritualität ist aber längst kein spezifischer Begriff der christlichen Religion mehr. Daher ist es heute oft einfacher, über Spiritualität zu reden, denn vielen Menschen ist bewusst, dass sie nach Eckpunkten in ihrem Leben suchen, dass sie die Mitte in sich selber finden wollen, dass sie das Leben deuten, sich im Leben orientieren und eine Ordnung in ihrem Leben finden wollen (vgl. Gerts 1986). Diese Suchprozesse aufzunehmen, sie zu be-

gleiten und ihnen Richtung zu geben ist das ureigene Feld der Religion. Spiritualität ist das Finden des Geistes, der diese Integrations- und Orientierungskraft freisetzt. Zu sich selber zu kommen kann bedeuten: zur Besinnung zu kommen in Stilleübungen, Meditationen, im Fasten und Verzichten. Still werden kann bedeuten, Neues in sich selbst wahrzunehmen, Neues von außen zu hören und auch den Anruf Gottes zu spüren. Auf diese Weise wird die spirituelle Entwicklung im christlichen Religionsunterricht nicht im Allgemeinen belassen, sondern als Entdeckung im Licht des Glaubens konkretisiert.

Eine dritte Dimension religiösen Lernens ist das *Leben in, mit und aus Gemeinschaft*. Diese Dimension gewinnt vor dem Hintergrund des modernen Lebens aktuelle Bedeutung, denn so sehr die Freisetzung des modernen Individuums einen Zuwachs von Freiheit gebracht hat, so sehr hat sie ihre Schattenseite in Orientierungs- und Zugehörigkeitsproblemen, in Einsamkeit, Halt- und Bindungslosigkeit usw. Die Fragmentierung des Lebens korrespondiert unübersehbar mit einem Bedarf an Einheit. In der religiösen Erziehung hat der Bezug zu Gruppen und Gemeinschaften einen festen Platz. Zum einen ist Identität (auch religiöse Identität) nicht nur durch den Blick in mich selbst zu erhalten, sondern sie ist das Ergebnis von Interaktion. Zum anderen ist Religion immer gemeinschaftsbezogen: im Ausbilden einer Lebens- und Glaubensüberzeugung, von Werten und Normen usw. Die Dimension der Gemeinschaft erinnert in der religiösen Bildung an die einheitsstiftende Kraft der Gemeinschaft. Sie zeigt, wie die Religionsgemeinschaften im Allgemeinen und die Kirche im Besonderen Gemeinschaft als Ort der Sammlung und Sendung verstehen, wie in Gemeinschaften Integration durch Partizipation geschieht und wie in Gemeinschaftsritualen die Knotenpunkte des Lebens gefeiert werden. Menschen brauchen die Rückbindung an eine Gemeinschaft, wozu die direkte Umgebung ebenso gehört wie der Oikos: die Weltgemeinschaft. Gemeinschaft hat im religiösen Lernen noch einen weiteren Klang. Der Begriff »Religion«, herleitbar aus *religare*=zurückbinden (→ II.1), erinnert daran, dass Gemeinschaft immer auch die Gemeinschaft mit Gott einbezieht. Der Religionsunterricht sollte nicht nur über Gemeinschaft reden, sondern Möglichkeiten der Gemeinschaftsbildung entweder selbst ins Auge fassen oder auf Aktionsgruppen an der Schule und Jugendgruppen in der Gemeinde verweisen.

Schließlich als vierte Dimension das *transformative Handeln*. Zur christlichen Tradition gehört dieser Aspekt unbedingt dazu. Die jüdisch-christlichen Wurzeln bezeugen einen starken Weltbezug: Die Welt ist vom Schöpfer gesegnet und Abraham ist Zeichen dieses Segens (Ex 12,3); als Jesus vom Salz der Erde und vom Licht der Welt spricht, zeichnet er damit seine Zuhörer nicht aus, sondern gibt ihnen einen Auftrag mit (Mt 5,13–16); Jesus bezeichnet sich selbst als Gesandten und weist seine Jünger an, ebenso in die Welt zu gehen (Joh 17,18). Der Weltbezug ist in der christlichen Tradition eine direkte Frucht des Glaubens. Bürger-Sein und Christ-Sein schließen sich nicht aus. Der Einbezug der transformativen Dimension in religiöse Lernprozesse zielt auf die Bewusstmachung, dass der christlichen Religion daran liegt, dass Menschen ihr Potenzial zur Gestaltung der Welt wecken und entfalten und dass sie Verantwortung für sich und andere wahrnehmen. Religiöses Lernen kann transformatives Handeln anstoßen und begleiten, indem es sich des Dreischritts Sehen-Urteilen-Handeln bedient (vgl. Mette 1993). In praktischer Hinsicht kann im Schulbereich durch handlungs- und projektorientiertes Lernen (→ IV.6 und → IV.7) praktisch gehandelt werden: Der Schulchor gestaltet während der Misereor-Aktion einen Abend mit ausgesuchten Liedern zur Gerechtigkeit; die SMV organisiert Maßnahmen gegen Gewalt an der Schule; Oberstufenkurse gestalten eine Aktionswoche gegen Ausländerfeindlichkeit usw.

Zielorientierung in Erziehungsdimensionen			
<i>Instruktion</i>	<i>Spirituelle Entwicklung</i>	<i>Leben in, mit und aus Gemeinschaft</i>	<i>Veränderndes Handeln</i>
Kenntnis und Einsicht in die Bedeutung der Kultur (des Erbes) sowie Wissen um die bewahrenswerten und veränderungswürdigen Zustände des eigenen Lebens und der Welt.	Kenntnis und Einsicht in die Bedeutung von Überzeugungen und Haltungen, die geeignet sind, das Leben dauerhaft zu orientieren und zu tragen.	Kenntnis und Einsicht in die Bedeutung des Angewiesenseins und der Bezogenheit auf den Anderen/die Anderen sowie Entwicklung der Fähigkeit, das eigene Leben im sozialen Zusammenhang zu kultivieren und zu entfalten.	Kenntnis und Einsicht in die Notwendigkeit des individuellen und kollektiven Handelns in der Antizipation einer neuen (besseren) Welt.

In religiösen Lernprozessen kommen diese vier Dimensionen zur Sprache – sicherlich in unterschiedlicher Gewichtung, aber in komplementärem Sinn. In der Übersicht ist jeweils eine kurze Zusammenfassung des Lernziels angegeben.

2.4 Ziele religiöser Erziehung

Die bisher gewonnenen Konzepte sollen nun zusammengeführt werden. Die nachfolgende Übersicht entfaltet eine Matrix, die in horizontaler Hinsicht durch die Formen religiöser Erziehung und in vertikaler Hinsicht durch die soeben vorgestellten Dimensionen gegliedert wird. Der Wert einer solchen Zusammenschau liegt darin, die eigene Praxis lokalisieren, reflektieren und besser verantworten zu können. An den Schlüsselgedanken soll kurz erinnert werden: Im Mittelpunkt steht der Versuch, Ziele religiösen Lernens im Hinblick auf den Gesamtkomplex schulischer Bildung integrativ zu verantworten und dabei eine Korrespondenz zwischen anthropologischen, gesellschaftlichen, theologischen und kirchlichen Dimensionen religiösen Lernens zu entfalten.

Die Matrix kann vertikal und horizontal gelesen werden. In vertikaler Hinsicht kann gefragt werden, welche Ziele allgemeine Erziehungskonzepte (denen, wie gezeigt, eine transzendente Orientierung implizit ist) für die Dimensionen Instruktion, Spiritualität, Gemeinschaft und Handeln benennen können. Wenn diese Dimensionen kein Spezifikum eines religiösen Sonderbereichs sind, ist ein solches Vorgehen möglich. In der nächsten vertikalen Spalte (religiöse Erziehung) werden die Ziele auf einen ultimativen Grund ausgerichtet, von dem angenommen wird, dass er als anthropologische Frage alle Schülerinnen und Schüler beschäftigt. Über die Interpretationen »des Ultimativen« kann informiert werden, das Ultimate berührt die Frage der Spiritualität (»aus welchem Geist ...«), seine Beziehung zum Aufbau von Gemeinschaft und seine Bedeutung für das Handeln kann reflektiert werden. In der dritten und vierten vertikalen Spalte wird der ultimative Grund als christliche Offenbarung konkretisiert. Das Ultimate bekommt einen Namen und hat eine Geschichte. Es ist der konkrete jüdisch-christliche Gott, der jeden Menschen persönlich anspricht und in die Nachfolge ruft. Die horizontale Betrachtung geht von den einzelnen Dimensionen aus und fragt, wie diese Bereiche gesellschaftlich, anthropologisch und im Licht des christlichen Glaubens gedeutet werden können.

Ziele: Formen und Dimensionen				
	<i>Erziehung</i>	<i>Religiöse Erziehung</i>	<i>Christlich-religiöse Erziehung</i>	<i>Katechese</i>
<i>Instruktion</i>	Wissen um die Verortung des Daseins zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.	Wissen um die anthropologisch-transzendente Verfasstheit des Menschen.	Wissen um den Glauben der Christen in den Dimensionen Mystik und Politik.	Wissen um die Bedeutung und Reichweite der kirchlichen Lehre über die Inkarnation Gottes in Jesus Christus.
<i>Spirituelle Entwicklung</i>	Entfaltung der Frage nach dem Grund und Sinn des Daseins.	Entfaltung der Frage nach dem Ultimativen, Offenheit für Transzendenz.	Mystagogische Entfaltung der Frage nach dem geistlichen Leben im Kontext der Modelle, die die christliche Tradition überliefert.	Mystagogische Entfaltung der Frage nach einem Leben in Gottes Geist durch Rückbindung an die Rituale kirchlich-christlichen Lebens.
<i>Gemeinschaft</i>	Verbindung des eigenen Lebens mit der »einen Welt«.	Verbindung des eigenen Lebens mit der »einen Welt«, die das empirisch Fassbare übersteigt.	Verbindung des eigenen Lebens mit der »einen Welt« als organischem Zusammenhang mit der christlichen Heilsgeschichte.	Verbindung des eigenen Lebens mit der »einen Welt« in der Praxis der universalen (katholischen) Kirche.
<i>Verändern-des Handelns</i>	Transformation der erfahrbaren Welt in eine »neue Welt«.	Transformation der Welt im Licht des Daseinsgrundes.	Transformation der Welt im Anspruch der Gottesreich-Botschaft als Liebe und Gerechtigkeit.	Transformation der kirchlichen Praxis für sich selbst und für die Mit-Welt als Antizipation des Reiches Gottes.

Wenn man sich bewusst macht, dass religiöses Lernen in der Schule mit einer schwächer werdenden kirchlich-religiösen Sozialisation zu rechnen hat, wird die Bedeutung wachsen, Religion nicht als »merkwürdigen Sonderbereich einer vergangenen Welt« zu behandeln, sondern ihre Kontinuität mit und in der modernen Lebenswelt herauszustellen (Ziebertz 1999b). Religion eröffnet keine Welt neben der bestehenden Welt, sondern leitet dazu an, die Welt anders (oder neu) wahrnehmen und deuten zu lernen. Um die religiöse Heterogenität einer Klasse sach- und persongerecht aufzufangen, wird es zukünftig immer wichtiger sein, eine Balance zwischen den Zielen der Erziehung insgesamt und der religiösen Erziehung insbesondere zu finden. Religionspädagogen verlassen nicht den Boden konfessioneller religiöser Erziehung, wenn sie aufzeigen können, was diese mit dem Bildungsanspruch der Schule gemein hat (Stachel 1973). Im Gegenteil: Sie leis-

ten einen wichtigen Beitrag für die Akzeptanz des Faches aufseiten der Schülerinnen und Schüler, der Kollegenschaft und der Eltern.

3. Formale Aspekte der Lernzielbestimmung

So wichtig eine inhaltliche Reflexion von Lernzielen ist, so unersetzlich ist aber auch eine Beschäftigung mit formalen Aspekten der Lernzielformulierung. Lernziele sind eine sprachliche Artikulation, in denen der gewünschte Effekt eines Lernprozesses mitgeteilt wird. Lernziele dienen der verantworteten Planung und der planvollen Durchführung von Lernprozessen, sie sind notwendig für die Kontrolle von Lerneffekten und sie machen schließlich schulische Bildung transparent. Um diese Leistungen zu erbringen, müssen die Formulierungen formalen Kriterien entsprechen, von denen einige erläutert werden.

3.1 Ziele beziehen sich auf Inhalt und Verhalten

Die Lehrinhalte, die in den Jahrgangsstufen vermittelt werden sollen, sind eine entscheidende Bezugsgröße für die Bestimmung von Zielen. Die Reihe von Schuljahren, die Schülerinnen und Schüler durchlaufen, ist wie eine Addition von beinahe unzählig vielen Themen. Wer wollte die gesamte Fülle des Lehrstoffs aufzählen? Themen können *an und für sich* Wert haben, aber erst die Zielformulierung stellt explizit heraus, *warum* und *wozu* ein bestimmter Lernstoff behandelt werden soll. Zielformulierungen explizieren in gewisser Hinsicht die funktionale Bedeutung von Lerninhalten. Dazu ein Beispiel: Schülerinnen und Schüler, die sich im Religionsunterricht mit dem gotischen Baustil beschäftigen, werden sicher Fragen der Baukunst besprechen. Es wird aber weiter darum gehen, von den Merkmalen gotischer Kirchen aus die Frage nach der »Architektur des Glaubens« in jener Zeit zu stellen. Die Gotik ist somit als Inhalt in funktionaler Hinsicht bedeutsam für ein Kennenlernen der mittelalterlichen Spiritualität. Die Prozedur der Zielformulierung ist in religionsdidaktischer Hinsicht eine grundlegende und auch kontinuierliche Praxis, die Lehrende dazu zwingt, Rechenschaft über die Auswahl von Lerninhalten zu geben und die Bedeutung der einzelnen Elemente des Lehrstoffs zu bestimmen (vgl. Grethlein 2005). Das Stichwort »Bedeutung« lenkt den Blick von den Inhalten auf die Schülerinnen und Schüler, für die ein Inhalt Bedeutung haben soll. Damit ist die zweite entscheidende Bezugsgröße benannt. Zielformulierungen sagen etwas darüber aus, welche Veränderungen bei den Lernenden erreicht werden sollen und wie die Qualität der Veränderung beschaffen ist. In der Regel wird von Lernen gesprochen, wenn eine Verhaltensdisposition dauerhaft verändert ist, d.h. wenn aufgrund einer edukativen Einwirkung ein größeres Wissen, eine höhere Einsicht oder eine bestimmte Fertigkeit vermittelt wurde, die mittel- und langfristig Bestand hat. Der Stoffaspekt und der Aspekt der Veränderung bei Lernenden sind wie zwei Seiten derselben Medaille. Zielformulierungen müssen beide Seiten in den Blick nehmen.

3.2 Prozess – Produkt – Standards

Zielformulierungen müssen eindeutig darlegen, was Schülerinnen und Schüler beherrschen sollen, wenn das Ziel des Lernprozesses erreicht worden ist. Dieses »Beherrschen« muss feststellbar sein, d.h. man muss es beobachten können. Zielformulierungen können den »Endzustand« eines Lernprozesses beschreiben oder prozessbezogen

in Aussicht stellen, was gelernt werden soll. In jedem Fall spielen bei der Formulierung Verbum und Hilfsverbum eine entscheidende Rolle. *Produktorientierte* Zielformulierungen sind beispielsweise: »Schülerinnen und Schüler kennen die Merkmale romanischer und gotischer Kirchen und können beide Architekturformen unterscheiden.« *Prozessorientierte* Formulierungen lauten hingegen: »Schülerinnen und Schüler sollen die Merkmale romanischer und gotischer Kirchen kennenlernen und beide Architekturformen unterscheiden können.« Wird die objektivierbare Kontrolle von Lernprozessen besonders betont, legen sich produkthafte Zielformulierungen nahe. Je konkreter diese operationalisiert sind, desto präziser ist eine Lernkontrolle möglich. Sicherlich macht es einen Unterschied, ob Ziele für einen programmierten Lernprozess entwickelt werden, in dem es um die Beherrschung einer bestimmten Operation am Computer geht, oder um einen Lernprozess, der stärker kommunikativ und sinnverstehend ausgerichtet ist. Im ersten Fall wird man Ziele besonders konkret formulieren können, im zweiten Fall sind sie oftmals etwas allgemeiner gehalten; nicht nur, weil der Unterricht schwerer zu operationalisieren ist, sondern auch, weil eine Konkretion die Komplexität eines Kommunikationsprozesses unter Umständen grob reduziert. Produkthafte Formulierungen einer programmierten Lerneinheit können z.B. lauten: »Schülerinnen und Schüler können im Internet auf Datenbanken zur Jesus-Forschung zugreifen«; »Schülerinnen und Schüler können eine Homepage einrichten und eine Seite über ein Klassenprojekt gestalten«. Im zweiten Fall ist es oft schwierig, das Endprodukt ganz konkret anzugeben. Wenn im Unterricht zum Thema »Gerechter Lohn« unter anderem das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg zur Sprache kam, muss die Zielangabe auf die Komplexität des Stoffes Rücksicht nehmen: »Schülerinnen und Schüler sollen verstehen, wie im Gleichnis von »Lohn« gesprochen wird«; »Sie sollen vertraut gemacht werden mit der Reich-Gottes-Botschaft«; »Sie sollen die Bedeutung der Gott-Mensch-Beziehung erkennen und auf das eigene Leben anwenden können« usw. In diesen Formulierungen bleibt eine Offenheit erhalten, die als Vagheit ausgelegt, aber auch als notwendiger Spielraum für kommunikativ angelegtes Sinn-Verstehen begründet werden kann.

Die produktorientierte Formulierung von Lernzielen war der Didaktik schon bekannt, bevor der Begriff »Standard« in die didaktische Diskussion Eingang fand. Mit diesem Begriff schien es möglich, das Endprodukt des Lernens zu definieren, also genau zu sagen, was »herauskommen« soll (federführend: Klieme 2003). Nach Klieme sind Ziele allgemein, während Bildungsstandards festlegen, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in einer bestimmten Zeitphase (Schuljahr, Schulstufe) erworben haben sollen. Standards sind somit zwar Kompetenzen übergeordnet, zugleich sollen sie aber etwas Konkretes bezeichnen. In diesem Verständnis ist ein Standard ein Synonym für produktorientierte Ziele. Mit der Einführung von Lehrplänen, in denen Standards eine hervorgehobene Stellung haben, zeigt sich eine nicht geringe Begriffsverwirrung in der Praxis, und eine klare Definition sowie eine notwendige Unterscheidung von Begriffen wie Standard, Kompetenz, Ziel, Fähigkeit, Qualifikation, Fertigkeit usw. steht aus (weiterführend: Benner 2007; Sajak 2007).

3.3 Lernzielstufen

Mit der Reichweite der Lernziele hängt der unterschiedliche Abstraktionsgrad zusammen. Ein Lernziel für die gesamte Schullaufbahn wird zwangsläufig allgemeiner ausfallen als ein Lernziel für eine Unterrichtsstunde oder gar nur ein Segment einer Stunde.

Um Lernziele angemessen formulieren zu können, hat sich die Unterscheidung in Global-, Richt-, Grob- und Feinziele durchgesetzt.

Globalziele beinhalten einen übergreifenden Anspruch für einen langen Zeitraum. So ist das Ziel »Der Religionsunterricht soll dazu beitragen, dass die Frage nach Gott nicht verstummt« sehr allgemein gehalten. Es formuliert einen Anspruch, der für jede Religionsstunde gelten kann. Dieses Globalziel muss nicht kontinuierlich überprüft werden. Es legt sich wie ein Baldachin über alle religionsdidaktischen Bemühungen.

Richtziele können unterschiedliche Reichweiten haben. Mit ihnen kann zum Beispiel ein Zusammenhang zwischen den Themen hergestellt werden, die in den drei Jahrgängen der Unterstufe behandelt werden, oder aber Richtziele beziehen sich auf das Themenspektrum nur eines Schuljahres. Im Grundlagenplan wird für die fünfte Klasse das Leitmotiv »Unterwegs – von Gott geführt« genannt. Als Richtziel könnte formuliert werden: »Die Schülerinnen und Schüler sollen biblische Vorbilder im Glauben kennenlernen und deren Gotteszuwendung als Möglichkeit für das eigene Leben entdecken können.«

Grobziele gliedern diesen Anspruch an Lernprozesse im Religionsunterricht weiter auf. Sie erstrecken sich auf Unterrichtseinheiten von (in aller Regel) vier bis zu acht Wochen. Am Beispiel der fünften Jahrgangsstufe lautet ein Grobziel zum Thema »Jesus geht zu den Menschen«: »Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass Jesus Geschwisterlichkeit gefordert und vorgelebt hat.« Dieses »Erkennen« soll mithilfe der Goldenen Regel (Mt 7,12) gefördert werden.

Die einzelnen Erkenntnismomente werden in *Feinzielen* konkretisiert: »Erkennen, dass die Goldene Regel die Basis für menschliches Zusammenleben ist«, »Verstehen, dass unter Gleichen keine Unter- bzw. Überordnung nötig ist« usw. Feinziele müssen rückübersetzbar sein in Grob- und Richtziele und sie müssen ausweisen, wie sie das Globalziel gefördert haben. Umgekehrt sind Richt-, Grob- und Feinziele deduktiv gewonnene Konkretionen des übergreifenden Globalziels. Für die Unterrichtsplanung ist eine periodische Vergewisserung über die wechselseitige Verschränkung der Ziele geboten.

3.4 Ziele nehmen Bezug auf Qualifikationen

Es ist ein Ergebnis der curricularen Didaktik (→ I.3.8), Lernen als Erwerb von Qualifikationen zu verstehen. Lernziele geben an, welche Qualifikationen erreicht werden sollen. Dazu wird zwischen *Kenntnis*, *Einsicht*, *Haltungen* und *Fertigkeiten* unterschieden. Mit *Kenntnis* ist der Erwerb von Wissen angesprochen. Schülerinnen und Schüler sollen beispielsweise die Kirchenväter, die fünf Säulen des Islam, die Stationen des Kreuzwegs, die Anzahl und Autoren der Evangelien usw. benennen können. Sie sollen wissen, wie die Kirche über Abtreibung, Todesstrafe, Ehelosigkeit usw. denkt. Entsprechende Verben in Zielformulieren sind »kennen« oder »wissen«.

Die Qualifikation *Einsicht* bezieht sich auf die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, einen bestimmten Sachverhalt in seiner Komplexität zu erfassen, eine Wechselbeziehung zu angrenzenden Fragen herzustellen und die Reichweite eines Themas für das Leben insgesamt zu erkennen. Am Beispiel der Evangelien: »Schülerinnen und Schüler der zwölften Klasse können die vier Evangelien im Sinne bestimmter Theologien beschreiben und die darin erkennbare Standortgebundenheit des Theologisierens als Chance und Grenze für die heutige theologische Reflexion darlegen.« Diese Qualifikation setzt *Kenntnis* voraus, geht aber über sie hinaus.

Der dritte Bereich der Qualifikationen bezieht sich auf *Haltungen*, also auf Einstellungen, Wertorientierungen oder Interessen. Diese Qualifikation hat im Religionsunter-

richt besondere Bedeutung. Zwar darf kein Unterricht indoktrinieren, also den Schülerinnen und Schülern eine bestimmte Einstellung oder Werthaltung aufzwingen, aber er verfolgt das Ziel, dass sich die Einstellung bilden kann, z.B.: Schülerinnen und Schüler sollen bei ihrer Einstellung zur Todesstrafe die Lehre der Kirche einbeziehen; sie sollen die Goldene Regel als Basisprinzip für ihr ethisches Urteilen annehmen wollen; ihr Interesse soll geweckt werden, das christliche Menschenbild zu bedenken und von dort aus das herrschende Bild des »homo oeconomicus« kritisch zu werten. Durch den Bereich der Haltungen wird den Lernqualifikationen ein Aspekt hinzugefügt, der wesentlich ist für eine ganzheitliche Sicht auf den Menschen.

Schließlich ist die Qualifikation *Fertigkeiten* zu nennen. Fertigkeiten zeigen sich, wenn Schülerinnen und Schüler aktive und kreative Möglichkeiten sehen und ergreifen, Gelerntes anzuwenden oder umzusetzen; z.B.: Kenntnis und Einsicht in die Struktur einer Metapher kann als Fertigkeit entwickelt werden, Gleichnisse und Parabeln zu verstehen, etwa mittels der Unterscheidung von Sach- und Bildhälfte sowie unter Hinzuziehung der Frage nach dem Kontext; Kenntnis der teleologischen Richtung in der Moralthologie und Einsicht in die Logik der Begründung von Werten und Normen kann zur Fertigkeit entwickelt werden, Konflikte im Schulalltag »unter Berücksichtigung der Folgen« zu verstehen und zu lösen. Ganzheitlich angelegtes Lernen sollte in der Formulierung von Lernzielen darauf achten, alle vier Qualifikationen ausreichend zu berücksichtigen.

3.5 Kompetenzen

In Rahmen der aktuellen Lehrplanrevisionen wird vermehrt auf den Kompetenzbegriff zurückgegriffen (→ II.6 und IV.9). In der Pädagogik und Religionspädagogik wird Kompetenz in vielfachen Zusammenhängen verwendet, wodurch der Klärungsbedarf des Begriffes jedoch eher steigt (vgl. dazu Ziebertz/Heil/Mendl/Simon 2005). Kompetenz ist etymologisch mit dem Verb *competere* – »zusammentreffen/zutreffen« verbunden. Darin sind die beiden klassischen Bedeutungen von Kompetenz Fähigkeit und Zuständigkeit enthalten. Der Kompetenzbegriff bringt etwas Grundsätzliches zum Ausdruck. Man kann Kompetenz zum Beispiel als habituelle Dispositionen verstehen, die in einem bestimmten Bereich geordnet sind und zur Bewältigung einer spezifischen Praxis befähigen. Eine Person handelt kompetent, wenn sie eine bestimmte Situation zu bewältigen weiß und das Potenzial besitzt, in mehreren und unterschiedlich geprägten Situationen handeln zu können. Im Kompetenzbegriff ist des Weiteren die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz angelegt, da die Kompetenz nicht selbst Handlung ist, aber Handlung möglich macht. Der Kompetenzbegriff wird in der Regel mit einem Attribut verwendet, sodass ein Kompositum entsteht (interreligiöse Kompetenz). Dieser Gebrauch weist darauf hin, dass der Kompetenzbegriff in seiner Breite weitere Dimensionen (Teilkompetenzen) erfordert. Eine Teilkompetenz beschreibt die inhaltliche Dimension einer Kompetenz, z.B. innerhalb der interreligiösen Kompetenz die Teilkompetenz des christlich-islamischen Dialogs zu Gender-Fragen. Innerhalb des eingegrenzten Bereichs der Teilkompetenzen können wiederum bestimmte Qualifikationen oder *skills* unterschieden werden. Eine Qualifikation ist dann ein klar abgrenzbarer, beobachtbarer und messbarer Bereich innerhalb einer Teilkompetenz (siehe oben). Kompetenzen und Teilkompetenzen sind übergeordnete Dispositionen, in denen Qualifikationen geordnet und zur Weltdeutung in ein System gebracht werden. Durch die Beobachtung von Handlungen kann rekonstruiert werden, welche Kompetenzen zu

dessen Realisierung vorhanden sind (kausale Dimension), ob die die Handlung ermöglichenden Kompetenzen überhaupt geeignet sind, Aufgaben auszuführen (finale Dimension), und ob die Kompetenzen geeignet sind, mit Aufgaben angemessen umzugehen (ethische Dimension). Kompetenzen enthalten Teilkompetenzen mit einzelnen Qualifikationen (konzeptuelle Dimension). Eine weitere Frage ist, welche unterschiedlichen Module nötig sind, die versprechen, die erwünschten Kompetenzen auszubilden und entsprechend evaluiert werden können (modale Dimension) (vgl. Heil/Ziebertz 2005). Ulrich Hemel hat fünf Kompetenzbereiche in die Diskussion gebracht: religiöse Sensibilität, religiöses Ausdrucksverhalten, religiöse Inhaltlichkeit, religiöse Kommunikation und religiös motivierte Lebensgestaltung (vgl. Hemel 1988, 675–690; ▶ II.7.4). Diese Kompetenzen lassen sich für Schüler und die Lehrkräfte präzisieren. Hanisch hat vor allem die Lehrkräfte im Blick, wenn er zwischen Personal-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz unterscheidet (Hanisch 2007, 173–176).

3.6 Lernzielarten

Lernziele werden des Weiteren unterschieden, ob sie auf der kognitiven, affektiven oder psychomotorischen Ebene angesiedelt sind. Zunächst soll grob vereinfachend kurz benannt werden, was darunter zu verstehen ist. Unter *kognitiven* Lernzielen versteht man solche, die auf das Denken und Wissen und auf Kenntnisse und Erkenntnisse abheben. Die kognitive Dimension ist berührt, wenn es um Intellektualität oder Kopfarbeit geht. Die *affektive* Dimension bezieht sich auf das Gefühl, die Motivation oder die Wert-einstellung. Damit gemeint sind Fragen der persönlichen Betroffenheit, der Verbindung von Glauben und Leben, der Suche nach Halt und Sinn, der Bewertung politischer Vorgänge im Licht des Glaubens usw. *Psychodynamisch* formulierte Lernziele geben an, welche sensorischen, manuellen oder motorischen Fähigkeiten erworben werden sollen. Solche Lernziele kommen zum Tragen, wenn es etwa um das Einüben einer bestimmten Meditations- oder Gebethaltung geht, um das Nachspielen einer biblischen Szene, um die Gestaltung des Jugendkreuzweges, usw. Der Begriff »psychomotorisch« wird bisweilen auch durch den Begriff »pragmatisch« ersetzt. Die Bedeutung dieser Lernart findet im Religionsunterricht zunehmend Beachtung, beispielsweise in handlungs- bzw. projektorientierten Unterrichtseinheiten. Die Dreiteilung ist für die Unterrichtsvorbereitung nützlich, aber sie ist auch vereinfachend. Die Nebeneinanderstellung der drei Ebenen könnte Unabhängigkeit voneinander suggerieren, die es aber im Hinblick auf die Kognition nicht gibt: die Erfahrung eines bestimmten Gefühls ist ohne Kognition nicht möglich. Kognition wird heute umfassend verstanden, der Begriff bezeichnet nicht nur den Erwerb von Wissen.

3.7 Lernzielhierarchien

Ein weiteres Merkmal von Lernzielen ist die innere Hierarchie. Kognitive Lernziele können darauf ausgerichtet sein, dass Schülerinnen und Schüler Wissen reproduzieren, sie können aber auch auf ein bestimmtes Problemlösungsverhalten abheben. Die Reichweite der beiden Intentionen ist nicht vergleichbar. Problemlösen ist eine wesentlich komplexere Operation als Wissensreproduktion. Das gilt analog für den affektiven Bereich. Wenn in einer Unterrichtseinheit zum Thema »Fremde Kulturen und fremde Religionen« die Bedeutung wechselseitiger »Toleranz« vermittelt werden soll, kann ein wenig komplexes Ziel lauten: »Schülerinnen und Schüler sollen aufmerksam werden für unterschiedliche Kulturen in Deutschland«. Aufmerksamkeit kann als ein erster Schritt zur

Motivation der Schülerinnen und Schüler für das Thema verstanden werden. Wesentlich komplexer ist das Ziel, »Schülerinnen und Schüler sollen Toleranz als Haltungsmerkmal verinnerlichen und im Umgang mit Fremden praktizieren«.

Eine Übersicht über die innere Hierarchie von Lernzielen bieten sogenannte Taxonomien. Sie sind für den kognitiven und den affektiven Bereich entwickelt worden. In der kognitiven Taxonomie geht es um die Zunahme von Komplexität, in der affektiven um einen höheren Grad an Verinnerlichung. Für den pragmatischen Bereich hat Frisch (1992) die Stufenfolge »unbewusstes Tun; Ausbildung von Fähigkeiten; Fertigkeit; Beherrschen einer Fertigkeit und kreatives Tun« vorgeschlagen.

Lernzieltaxonomien	
<i>Stufen kognitiver Lernziele nach Bloom u.a. (1972)</i>	
Kenntnis	Schüler erkennt in dem Satz »Gott ist Richter« eine bildhafte Aussage.
Verständnis	Schüler erklärt, dass es sich um eine einfache Metapher handelt, in der Bild- und Sachhälfte zu unterscheiden sind.
Anwendung	Schüler erklärt, warum sich die Bibel metaphorischer Sprache bedient.
Analyse	Schüler erläutert Strukturanalogien zwischen Metaphern, Gleichnissen und Parabeln.
Synthese	Schüler entwickelt Bedeutungen biblischer Metaphern/Gleichnisse/Parabeln für christliche Lebensgestaltung heute.
Evaluation	Schüler beurteilt metaphorische Sprache als Grundform religiöser Sprache im Kontext der christlichen Verkündigung in der modernen Welt.
<i>Stufen affektiver Lernziele nach Krathwohl u.a. (1975)</i>	
Aufmerksamwerden/ Beachten	Schüler wird darauf aufmerksam, dass Toleranz in unserer Gesellschaft eine Rolle spielt.
Reagieren	Schüler ist bereit, sich im Umgang mit Klassenkameraden tolerant zu verhalten.
Werten	Schüler verhält sich in allen maßgeblichen Situationen tolerant.
Wertorganisation	Schüler ordnet die Notwendigkeit, sich in einer pluralen Gesellschaft um die Durchsetzung eigener Wertvorstellungen zu bemühen (Konkurrenz), der Toleranz als bestimmendem Merkmal für die Art der Auseinandersetzung unter.
Charakterisierung durch Werte bzw. Wertstruktur	Schüler verhält sich »sine ira et studio« und ohne noch überlegen zu müssen stets tolerant.

In Taxonomien bauen die Niveaus aufeinander auf, d.h. ein höheres Niveau folgt logisch auf ein niedrigeres. Taxonomien können helfen, sich bei der Formulierung von Lernzielen die Anfangssituation der Schülerinnen und Schüler zu vergegenwärtigen und Ziele gemäß der Regel $n + 1$ zu entwickeln. Damit ist gemeint, dass Lernen weder *unterfordern* soll, indem Ziele zu lange auf dem Niveau der Lernenden gehalten oder sogar darunter angesiedelt werden; auch nicht *überfordern* soll, wenn Ziele mehrere Niveaus oberhalb des Ausgangsniveaus formuliert werden; sondern *anfordern* soll, indem die nächsthöhere Stufe kognitiver, affektiver und pragmatischer Operationen angezielt wird.

Zusammenfassung

Ausgangspunkt der Frage nach den Zielen religiöser Erziehung ist die unwiderrufbare Freiheit des einzelnen Menschen, die religiöse Dimension seiner Wirklichkeit zu erkennen und sie im Licht des christlichen Glaubens zu deuten. In diesem Kapitel wird die Frage nach den Zielen religiöser Erziehung mit den Zielen der Erziehung insgesamt verknüpft. In der Verwiesenheit auf Transzendenz wird ein gemeinsamer Anknüpfungspunkt gefunden, den die religiöse Erziehung auf spezifische Weise konkretisiert (religiöse Erziehung, christlich-religiöse Erziehung und Katechese) und in unterschiedlichen Dimensionen entfaltet (Instruktion, spirituelle Entwicklung, Gemeinschaftsbezug und transformatives Handeln). Indem zwischen diesen Begriffen Beziehungen hergestellt werden, kommen Zielperspektiven in den Blick, mit denen das eigene Handeln durchsichtig gemacht und besser verantwortet werden kann. Neben der inhaltlichen Seite sind eine Reihe formaler Prinzipien zu beachten, wenn über Ziele religiöser Erziehung nachgedacht wird.

Lesehinweise

- Hanisch, Helmut (2007): Unterrichtsplanung im Fach Religion. Theorie und Praxis, Göttingen.
 Hemel, Ulrich (1988): Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie, Regensburg.
 Schweitzer, Friedrich (2006): Religionspädagogik, Gütersloh (bes. 116–125).
 Zisler, Kurt (1987): Leitbilder religiöser Erziehung. In: Leitner, Rupert u.a. (Hg.), Religionspädagogik. Bd. I, Wien, 26–47.