

Bildung und Differenzkompetenz

Replik auf den Beitrag ‚Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten‘
von Oliver Reis u. a. (ÖRF 29/1, 89–109)

Der Autor

Bernhard Dressler (geb. 1947) war seit 2003 Professor für Praktische Theologie mit dem Schwerpunkt Religionspädagogik am Fachbereich Ev. Theologie der Universität Marburg, seit 2013 im Ruhestand. Zuvor war er Religions- und Politiklehrer. Von 1991 bis 2003 Dozent und Rektor am Religionspädagogischen Institut Loccum.

Prof. Dr. Bernhard Dressler
Bremer Straße 10e
D-30926 Seelze
e-mail: dressleb@uni-marburg.de



Bildung und Differenzkompetenz

Replik auf den Beitrag ‚Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten‘ von Oliver Reis u. a. (ÖRF 29/1, 89–109)

Abstract

„Differenzkompetenz“ ist in Bildungsprozessen als die Fähigkeit zu verstehen, unterschiedlichen „Modi der Welterschließung“ gerecht zu werden, die als Struktur eines kanonischen Orientierungswissens die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellen. Bildungstheoretisch fundierte Religionsdidaktik bezieht sich auf diese Struktur der Allgemeinbildung. Der Umgang mit den „Modi der Welterschließung“ hat nicht als subjektive „Wahl“ zu erfolgen, sondern als sachgerechte Urteilsbildung.

Schlagworte

Religionsdidaktik – Differenzkompetenz – Unterschiedliche Modi des Weltverstehens

Religious Education and expertise in differentiation

Abstract

In terms of Education (Bildung) expertise in differentiation and distinction can be understood as an ability to deal adequately with several modes of understanding the world. These different modes of understanding the world represent the basic structure of modern general education. Religious Education and its didactics that are rooted in a theory of education based on enlightenment (Bildung) relate necessarily to this structure of general education. Dealing with different modes of understanding the world should not work by personal choice but as a solid process of proper judgement.

Keywords

religious education and its didactics – expertise in differentiation – different modes of understanding the world

„P”erspektivenwechsel“¹ und „Differenzkompetenz“² können als Leitbegriffe einer bildungstheoretisch orientierten Religionsdidaktik verstanden werden, wie ich sie vertrete. In dieser Hinsicht unterscheiden sich religiöse Lehr-Lernprozesse kategorial von anderen, z.B. in gemeindepädagogischen oder familialen Kontexten legitimen Konzepten religiöser Erziehung, bei denen es um die intentionale Einflussnahme auf die Entwicklung von Verhaltensformen, Haltungen und Einstellungen, im weitesten Sinne von Wertorientierungen geht. Bildung ist demgegenüber das Ineinander von Welterschließung und Subjektentwicklung im Medium der Entwicklung eigenständiger Urteilskraft.³

Oft ist es im fachdidaktischen Diskurs selbst – zugespitzt formuliert – eine Art mangelnde Differenzkompetenz, die Missverständnisse darüber, was ein auf Bildung in einer ausdifferenzierten Welt zielender Unterricht leisten soll, mit sich führt. Die folgenden Ausführungen sollen der Klärung dessen dienen, was eine bildungstheoretisch fundierte Religionsdidaktik kennzeichnet, und dabei, auch mit Bezug auf ein exemplarisches Beispiel⁴, einige Missverständnisse klären.

1. Ausdifferenzierung und Allgemeinbildung. Zur Rahmung von Fachdidaktiken

In bildungstheoretischer Hinsicht ist „Differenzkompetenz“ nicht einem einzelnen Schulfach zuzuordnen. Es handelt sich um das grundlegende Ziel *allgemeiner* Bildung. Bildung soll, u.a. mittels des Erwerbs kultureller Basiskompetenzen, zwar auch auf das Erwerbsleben vorbereiten, vor allem aber auf die mündige, urteilsfähige Teilnahme am kulturellen Gesamtleben.⁵ Darin liegt der Kern des Bildungsbegriffs, seit die Menschen nicht mehr qua Geburt auf ihren sozialen Status festgelegt sind, seit also die funktionale Ausdifferenzierung der Gesellschaft an die Stelle ihrer stratifikatorischen ständischen Gliederung getreten ist.

1 DRESSLER, Bernhard: Performanz und Kompetenz. Überlegungen zu einer Didaktik des Perspektivenwechsels, in: ZPT 1 (2008), 74–88; DERS.: „Religiös reden“ und „über Religion reden“ lernen. Religionsdidaktik als Didaktik des Perspektivenwechsels, in: GRÜMME, Bernhard u.a. (Hg.): Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik, Stuttgart: Kohlhammer 2012, 68-78.

2 DRESSLER, Bernhard: Religion und Bildung in den Differenzen des Lebens, in: ZPT 3 (2007) 269-286. Dazu auch: DERS.: Religionsunterricht. Bildungstheoretische Grundlegungen, Leipzig: EVA 2018, bes. 144f. u.ö.

3 Zur *analytischen* Unterscheidung zwischen religiöser Bildung und Erziehung siehe komprimiert: DRESSLER, Bernhard: Gegen die Trivialisierung. Was ist religiöse Bildung und wozu soll sie dienen?, in: Herder-Korrespondenz spezial, April 2021, 26–28. Selbstverständlich sind Bildungsprozesse immer auf unterschiedliche Weise mit Erziehung verschränkt.

4 Vgl. REIS, Oliver / KEMPFER, Karin / HUSSMANN, Stephan / GÄRTNER, Claudia: Zum scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten. Hürden im Erwerb von Differenzkompetenz aus interfachdidaktischer Perspektive, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29/1 2021, 89–109. Dieser Beitrag bezieht sich explizit auf meine bildungstheoretische Position, die er allerdings verzerrt darstellt.

5 Friedrich Schleiermacher nennt das „Mitgesamttätigkeit“: SCHLEIERMACHER, Friedrich: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826), in: WINKLER, M./BRACHMANN, BRACHMANN, J. (Hg.): Texte zur Pädagogik, Bd. 2, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000, 16.

Hierin liegt der Maßstab für alle Fachdidaktiken, sofern sie bildungstheoretisch fundiert sind. Religionsdidaktik ist deshalb nur im Kontext von Allgemeinbildung zu denken und hat sich daher bildungstheoretisch zu anderen Fachdidaktiken in Beziehung zu setzen.⁶

Die funktionale Ausdifferenzierung unterschiedlicher „kultureller Wertsphären“⁷, also das Grundmuster der Moderne, macht für Bildungsprozesse die Orientierung an unterschiedlichen Modi des Weltverstehens und Weltumgangs obligatorisch. Es geht also um sehr viel mehr als um eine die weltanschauliche und religiöse Vielfalt ins Auge fassende „Pluralitätsorientierung“⁸: „Die Moderne ist etwas, das verlangt, in Perspektiven zu denken, um sich überhaupt zu ihr verhalten zu können.“⁹ Wenn nach den Bedingungen und Möglichkeiten schulischen Religionsunterrichts (also im Kontext von Allgemeinbildung) gefragt wird, halte ich es nicht für angeraten, zuerst eine Religionsdidaktik zu entwickeln, um sie dann auf ihre Anschlussfähigkeit an Entwürfe allgemeiner Didaktik oder auf ihre Kompatibilität oder Komplementarität mit den fachdidaktischen Grundlagen anderer Fächer und damit auf ihre Passung ins allgemeine Schulsystem zu überprüfen. Wenn der Religionsunterricht vom Bildungsauftrag der Schule her legitimiert werden soll, ist es folgerichtig, die Religionsdidaktik als den Sonderfall einer allgemeinen Fachdidaktiktheorie zu verstehen.¹⁰ Wenn nach einem gemeinsamen Reflexionsrahmen für Fachdidaktiken gefragt wird, geht es also nicht darum, die Differenzen zwischen den verschiedenen Referenzwissenschaften einzuebnen und in einem Abstraktionsvorgang Grundzüge einer allgemeinen Didaktik zu extrahieren. Vielmehr ist danach zu fragen, auf welche analogen Ziele im Bildungsprozess öffentlicher Schulen die Fachdidaktiken gerichtet sind, inwiefern sie deshalb untereinander bei aller Verschiedenheit gesprächs- und kooperationsfähig sein können. Dies ist umso wichtiger, als es aus epistemologi-

6 Eine ähnliche Intention sehe ich bei ROTHGANGEL, Martin/SIMOJOKI, Henrik: Potentiale der Allgemeinen Fachdidaktik für die Religionsdidaktik, in: Österreichisches Religionspädagogisches Forum 29/1 (2021) 10–28. Die Pointe fachdidaktischer Fragestellungen, nämlich wie im Wechsel unterschiedlicher Modi im Blick auf die Unterrichtsgegenstände deren Bedeutung semantisch und pragmatisch verschiebt, bleibt bei diesen Autoren indes ganz unklar, sodass das Thema sich m.E. in unfruchtbaren Abstraktionen verliert.

7 WEBER, Max: Wissenschaft als Beruf, in: WEBER, Marianne (Hg.): Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen: Mohr 1922 (1919), 553. Vgl. auch mit Bezug auf Max Weber: HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1., Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, 125.

8 Darauf wird religiöse Bildung leider in der EKD-Denkschrift von 2014 verkürzt: Rat der EKD: Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule, Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2014.

9 HENRICH, Dieter: Ins Denken ziehen. Eine philosophische Autobiographie, München: C.H. Beck 2021, 138.

10 Vgl. DRESSLER, Bernhard: Modi der Weltbegegnung als Gegenstand fachdidaktischer Analysen; in: Journal für Mathematik-Didaktik. Zeitschrift der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (JMD), 3-4 (2007), 249-262. Weiter ausgeführt in: DERS.: Fachdidaktik und die Lesbarkeit der Welt. Ein Vorschlag für ein bildungstheoretisches Rahmenkonzept der Fachdidaktiken, in: MÜLLER-ROSELIUS, Katharina/HERICKS, Uwe (Hg.): Bildung – Empirischer Zugang und theoretischer Widerstreit, Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich 2013, 183-202; DERS.: Bildungsprozesse im Wechsel der Perspektiven von Teilnahme und Beobachtung. Vorschlag eines Theorierahmens; in: LAGING, Ralf/ KUHN, Peter (Hg.): Bildungstheorie und Sportdidaktik. Ein Diskurs zwischen kategorialer und transformatorischer Bildung, Wiesbaden: Springer 2017, 293-315.

schen und wissenschaftstheoretischen Gründen nicht möglich ist, dass sich die Wissensgegenstände der Schule jemals zu einem harmonischen Ganzen werden fügen können.

Die Ausdifferenzierung des kulturellen Gesamtlebens moderner Gesellschaften in eine Vielfalt von Teilsystemen steht im zeitdiagnostischen Zentrum maßgeblicher philosophischer Entwürfe und Sozialtheorien. Schon Immanuel Kants „Kritiken“ und ihre Unterscheidung zwischen „reiner“ und „praktischer“ Vernunft und der auf ästhetische Phänomene gerichteten „Urteilkraft“ reagierten darauf, dass für das Wahre, Gute und Schöne keine kompatiblen Maßstäbe mehr gelten. Im Bildungsbegriff wird mit Kant an den Differenzen unterschiedlicher Rationalitätsformen festgehalten, doch wird dieses Differenzdenken vor allem bei Friedrich Schleiermacher und Johann Gottfried Herder noch einmal gesteigert, indem die Maßgeblichkeit mathematisch-naturwissenschaftlicher Rationalitäts- und Präzisionskriterien nun auch als eine regulative Idee verabschiedet wird. Ernst Cassirers Kulturphilosophie der „symbolischen Formen“ erweitert Kants „Bedingungen der Möglichkeit“ von Erkenntnis um kulturelle Erfahrungsdimensionen.¹¹ Indem aus der Vernunftkritik eine kritische Kulturtheorie wird, lassen sich unterschiedliche Rationalitätsformen im Kontext unterschiedlicher Erkenntnismodi und unterschiedlicher Praxen bedenken und schließlich auch bildungstheoretisch fruchtbar machen.¹² Wenn gelegentlich mit Verweis auf sog. ‚postmoderne‘ Theoriebildungen in Frage gestellt wird, ob Ausdifferenzierung noch als sozialstrukturelles Grundmuster zu veranschlagen ist, wird – auf gleichsam ‚konstruktivistische‘ Weise – ein Theoriephänomen, das in der Wahrnehmungsperspektive bestimmte soziale Muster und Entwicklungen abblendet, für die Wirklichkeit selbst gehalten.

Die Konzeption und Gestaltung von Bildungsprozessen verlangt also ein präzises Verständnis von Ausdifferenzierungsphänomenen als Grundmuster moderner Lebensformen: Der Markt, die Politik, die Kunst, die Wissenschaft, die Religion, das intime Privatleben usw. – in allen diesen Handlungsfeldern gelten unterschiedliche Regeln, Normen und Rationalitätsmuster. Allgemeinbildung und ihr Fächerkanon zeichnen sich genau dadurch aus, dass sie im Blick auf diese Pluralität gesellschaftlicher Lebensformen unterschiedliche Weltzugänge erschließen sollen. Es gibt die Welt nur als Zusammenspiel inkompatibler Horizonte des Weltverstehens, die weder wechselseitig verrechenbar noch nach Gel-

11 Vgl. CASSIRER, Ernst: Philosophie der symbolischen Formen (1923), Darmstadt: WBG 1987.

12 Jürgen Habermas etwa unterscheidet in seinen Schriften durchgängig zwischen objektiver, subjektiver und sozialer Welt und einer „Theorie des kommunikativen Handelns“ als Metaperspektive. Eine avancierte Analyse der Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven der Welterschließung liegt in populärwissenschaftlicher Gestalt vor bei GABRIEL, Markus: Warum es die Welt nicht gibt, Berlin: Ullstein 2013.

tungshierarchien zu gewichten sind. Wer ein Gemälde ästhetisch beurteilen will, verlangt nicht nach einer chemischen Analyse des Farbmaterials, die aber wiederum zum Nachweis einer Fälschung nützlich ist. Keine fachliche Perspektive ist bedeutsamer als die andere, sondern immer nur von anderer Bedeutung. Keiner Perspektive eröffnet sich eine andere Welt, aber immer die eine Welt *als* eine andere. Zu jeder dieser unterschiedlichen ‚Lesarten‘ der Welt gehört eine *spezifische* Lesekompetenz, die als Deutungskompetenz mit dem Vermögen zusammenspielt, Meinungen von Argumenten unterscheiden zu können.

2. „Modi der Welterschließung“

Vor diesem Hintergrund hat sich das Bildungssystem von stofforientierten Curricula verabschiedet. Der dafür von Jürgen Baumert vorgeschlagene Kanon unterschiedlicher „Modi der Welterschließung“ – und, würde ich ergänzen; des *Weltumgangs* – wurde in Deutschland zwar schon 2003 bundesweit für obligatorisch erklärt¹³, hat sich aber bis heute nicht überall wirksam herumgesprochen. Bekanntlich unterscheidet Jürgen Baumert zwischen vier „Modi der Weltbegegnung“: 1. „Kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt“ (Mathematik, Naturwissenschaften), 2. „Ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung“ (Sprache/Literatur, Musik/Malerei/Bildende Kunst, Physische Expression), 3. „Normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft“ (Geschichte, Ökonomie, Politik/Gesellschaft, Recht), 4. „Probleme konstitutiver Rationalität“ (Religion, Philosophie).¹⁴ Verschränkt damit treten „kulturelle Basiskompetenzen“ als Kulturtechniken hinzu.¹⁵ Im Einzelnen wird man über Zahl, Systematik und Zuordnungen dieser Welterschließungsmodi streiten können. Darüber stritten schon Humboldt und Herder, aber auf der übereinstimmenden Grundlage eines ganz ähnlichen Tableaus unterschiedlicher Perspektiven der Weltwahrnehmung.

Die „Modi der Welterschließung“ konvergieren nicht unmittelbar mit einem Fächerkanon. Es geht dabei nicht um fachliches Wissen als bloßem Lernstoff, sondern um die in den Fächern exemplarisch eröffneten Perspektiven der Welterschließung und damit um ein offenes und variables *Konstruktionsprinzip* sowohl für einen Fächerkanon als auch für die Auswahl exemplarischer fachspezifischer Unterrichtsgegenstände. Die gleichen Themen und Stoffe können –

13 Im sog. „Klieme-Gutachten“: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hg.): Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards, Bonn: BMBF 2003.

14 BAUMERT, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich, in: KILLIUS, Nelson u.a. (Hg.), Die Zukunft der Bildung, Frankfurt/M.: Suhrkamp 2002, 113. Auch das sog. „Klieme-Gutachten“ stützt sich auf das Baumertsche Tableau: A.a.O., 68.

15 Baumert unterscheidet „kulturelle Basiskompetenzen“ als allgemeine Kulturtechniken von fachdidaktisch bedeutsamen, domänenspezifischen Kompetenzen (ebd.).

auch interdisziplinär – in unterschiedliche epistemische Perspektiven gerückt werden. Religion z.B. kann in eine soziologische oder in eine ästhetische, möglicherweise (etwa aus evolutionstheoretischer Sicht) sogar in eine naturwissenschaftliche Perspektive gerückt werden. Literarische Texte können ästhetisch erschlossen, linguistisch analysiert, moralisch beurteilt, als historisches Material behandelt werden usw. Dennoch ist es naheliegend, dass die domänenspezifischen Rationalitätsformen in den Fächern jeweils ihre Orte finden, in denen sie vorrangig erschlossen werden und wodurch die Perspektivenvielfalt in der Schule gesichert bleibt. Ebenso sollte in Bildungsprozessen erwartet werden, dass die kategorialen Muster und die epistemologischen Grenzen der in den Fächern zur Geltung kommenden Wissenschaften auch in den Fächern selbst thematisiert werden, z.B. im Blick auf die Reichweite naturwissenschaftlicher Erkenntnisse und ihrer ethischen Implikationen.

Baumerts Tableau ist vom Ende der Sekundarschule her gedacht: Die volle Ausbildung der Fähigkeit, die Welt in den unterschiedlichen Perspektiven der Schulfächer verstehen zu können, soll am Ende des schulischen Curriculums ein Bewusstsein des Zusammenhangs zwischen Weltwahrnehmungsperspektiven und *Weltmodellen* einschließen. Damit wird zwei erkenntnistheoretischen und wissenschaftstheoretischen Einsichten gefolgt: Zum einen, dass sich die Welt nicht einfach passiv im menschlichen Bewusstsein abbildet, zum anderen, dass sich die unhintergehbare Konstruktivität der Weltwahrnehmung in unterschiedliche Symbolsysteme ausdifferenziert. Die Symbolsysteme, die den fachlich ausdifferenzierten Modi der Welterschließung unterliegen, sind in diesem Sinn als Sprachen zu verstehen.

In jedem Schulfach ist die Erschließung seiner spezifischen Wissensformen also mit einer fachlichen Sprachlehre verbunden. Zu lernen sind die Grammatiken unterschiedlicher Symbolsysteme. Zur fachlichen Bildung gehört daher auch die sachangemessene Ingebrauchnahme der Fachsprachen praktisch – und das heißt außerhalb beruflicher Ausbildungsgänge natürlich: exemplarisch – zu erlernen und zu erproben. Also – selbstverständlich – mathematische Zeichen für Rechenoperationen, aber nicht für Geschmacksäußerungen heranzuziehen, und – schon weniger selbstverständlich – moralische Wertungen normativ statt empirisch zu begründen, Messwerte im Labor nicht für die Wirklichkeit selbst zu halten. Die Behauptung, dass mit der Besteigung des Mont Ventoux durch Petrarca die Renaissance begann, ist von der Feststellung, dass für den Fall des Apfels vom Ast die Gravitationskraft zu veranschlagen ist, kategorial zu unterscheiden, um dabei zu lernen, um welche völlig verschiedene Auffassungen von

Kausalität es sich dabei jeweils handelt. Es ist zu lernen, warum Religion nicht nach dem Kriterium einer Tatsachenrichtigkeit zu beurteilen ist, ein physikalisches Gesetz nicht nach moralischer Güte, ein moralisches Urteil nicht nach ästhetischer Anmutung. So einsichtig es ist, dass die Wahrheit naturwissenschaftlicher Theorien von anderer Art ist als die Wahrheit in den Sozial- und Humanwissenschaften, auch dann, wenn diese sich auf empirische Sachverhalte beziehen, so nötig und bisweilen schwierig ist es, diese Einsicht in Bildungsprozessen zur Geltung zu bringen. Aber nur so kann es gelingen, jene Qualität gesellschaftlichen Zusammenlebens zu sichern, die u.a. davon abhängt, kompetent an unterschiedlichen kulturellen Praxen zu partizipieren.

Um zu verstehen, dass die Welt in unterschiedlichen Perspektiven als eine jeweils andere erscheint, muss ich nicht nur wissen, was es bedeutet, wenn ich mich in unterschiedlichen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen als unterschiedlichen kulturellen Praxen bewege. Ich muss mich dabei auch jeweils selbst beobachten, also von mir selbst unterscheiden können. Ich kann die natürliche Welt als Objekt naturwissenschaftlichen Forschens beobachten – und ich kann mich bei naturwissenschaftlichen Beobachtungen beobachten, um nicht nur naturwissenschaftlich urteilen zu können, sondern auch über naturwissenschaftliche Verfahrensweisen, ihre Spezifik, ihr Ethos, ihre Grenzen urteilen zu können. Ich muss lernen, dass sich die Welt *im* Handgemenge moralischen Handelns anders darstellt, als wenn ich über Ethik kommuniziere. Dass ich in der Performanz expressiven ästhetischen Eindrucks und Ausdrucks zwar der Gleiche, aber doch ein Anderer bin als im argumentativen Diskurs über ästhetische Geschmacksurteile. Dass mich eine Gottesdienstteilnahme anders einbezieht und bewegt als die Positionierung in einer religionspolitischen Debatte. Die Analyse der Veränderungen meines Hormonspiegels im Zustand erotischer Erregung ist für mein Selbsterleben bedeutungslos; die soziologische Statistik über die längere Lebenserwartung von Gläubigen macht mich nicht fromm. Auch im Biologieunterricht sollten Schüler lernen können, sich z.B. die Liebe zu ihren Eltern nicht dadurch ausreden lassen zu müssen, dass sie in bestimmter Perspektive als funktionales Äquivalent für Überlebensvorteile im ‚survival of the fittest‘ erscheinen mag. Sie sollten lernen können, dass für die Bewertung der literarischen Qualität eines Textes im Deutschunterricht nicht schon allein dadurch Kriterien zur Verfügung stehen, dass gerade im Geschichtsunterricht seine Entstehungszeit behandelt wird.

Im Blick auf die Frage, welche erkenntnis- oder wissenschaftstheoretischen Konzepte zur genaueren Begründung seines Vorschlags heranzuziehen sind, hält

sich Baumert, vermutlich im Interesse einer interkulturellen universellen Akzeptanz im Rahmen der weltweiten PISA-Studien, zurück. Baumert beschränkt sich darauf, die „Horizonte des Weltverstehens“ als „das nicht kontingente Gerüst der Bildungsprogramme moderner Schulen“ zu bezeichnen, als „die latente Struktur eines kanonischen Orientierungswissens, das die Grundlage moderner Allgemeinbildung darstellt.“ Er verweist dafür lediglich auf „Verbindungslinien zu den Parson’schen Rationalitätsformen“¹⁶ Er ist also zu ergänzen durch die oben genannten (und um weitere) Konzepte der Ausdifferenzierung kultureller Praxen.¹⁷

3. Beobachtung und Teilnahme

Für die urteilsfähige Teilhabe am kulturellen Gesamtleben einer Gesellschaft ist ein Zusammenhang von Teilnahme und Beobachtung charakteristisch, der sich beschreiben und konzeptualisieren lässt als Zusammenhang von Performanz und Kompetenz.¹⁸ Das Zusammenspiel von virtueller, didaktisch inszenierter Teilnahme an bestimmten kulturellen Praxen und deren Beobachtung, einschließlich dann auch deren Reflexion (Beobachtung der Beobachtung), gilt für den Unterricht in allen Schulfächern und verweist zugleich auf den fundamentalen Sachverhalt, dass die Schule ein unvermeidlich artifizieller Lernraum und als solcher vom ‚realen‘ Leben unterschieden ist.

Jede Teilnahme an einer kulturellen Praxis bedarf, wenn sie urteilsfähig sein und die Subjekte nicht gleichsam aufsaugen soll, der (Selbst-)Beobachtung, also einer gewissen Distanzierungsfähigkeit. Wenn ich die Partizipation an einer außeralltäglichen ästhetischen Erfahrung für das ganze Leben halte, verkenne ich ästhetische Praxis als *Unterbrechung* der Alltagswirklichkeit. Wenn ich Religion ohne Selbstdistanz und Anerkennung religiöser Pluralität praktiziere, werde ich Fundamentalist. Wenn ich als in geschlossenen Kausalbeziehungen denkender Naturwissenschaftler mein Fachwissen zu einer Lebensführungsmaxime extrapoliere, kann ich die Lebenserfahrung freien Handelns nur noch als Illusion deuten. Indem wir uns zur Teilnahme an kulturellen Praxen reflexiv verhalten können, können wir zugleich die Unterscheidungen treffen, ohne die wir der Ausdifferenziertheit von Rationalitätsmustern und Handlungslogiken, in die unser Leben eingespannt ist, nicht gerecht werden können. Es gilt für alle kulturellen

16 BAUMERT 2002[Anm. 14], 107.

17 Auch innerhalb der unterschiedlichen Domänen sind selbstverständlich weitere Differenzierungen in Form von Perspektivenschärfung notwendig. Zur Differenz zwischen Religions- und Philosophiedidaktik siehe: DRESSLER, Religionsunterricht 2018 [Anm. 2], 172ff.)

18 Vgl. DRESSLER 2018 [Anm. 2].

Praxen, dass die Möglichkeit, sie zu verstehen, sich nur innerhalb eines Spannungsverhältnisses zwischen interner Partizipantenperspektive und externer Beobachterperspektive eröffnet. Beobachtung ohne Teilnahme ist leer, Teilnahme ohne Beobachtung ist blind.

Partizipationskompetenz entsteht auch durch Einübung, aber in der Perspektive von Bildungsgängen eben nicht nur durch Einübung, sondern durch eine mit didaktischen Mitteln inszenierte Distanznahme, d.h. durch den Wechsel zwischen virtueller Teilnahme und Beobachtung der Teilnahme. Unterricht ist in altersangemessener Dosierung immer Weltbeobachtung und Beobachtung der Weltbeobachtung, d. h. Unterricht verschränkt Beobachtungen erster und zweiter Ordnung.¹⁹ Eben das verstehe ich als Didaktik des Perspektivenwechsels. Mit der Unterschiedlichkeit der fachlichen oder domänenspezifischen Perspektiven ist ein *interdisziplinärer* Perspektivenwechsel allein schon durch den schulischen Fächerkanon vorausgesetzt. Er muss aber ergänzt werden durch den *intradisziplinären* Perspektivenwechsel von Teilnahme und Beobachtung. Anders kann die Perspektivität eines Faches – seiner Gegenstände *und* seiner Wahrnehmungsmuster – nicht zu verstehen gegeben und transparent gehalten werden. Schüler müssen lernen, sich bei der fachlichen, also auch spezifisch fachsprachlichen Kommunikation gleichsam selbst über die Schulter zu schauen. Anders gesagt: Um die Brille zu erkennen, durch die wir sehen, müssen wir sie abnehmen.

Bildungsprozesse sollen es ermöglichen, ein Leben unter den Bedingungen moderner Lebensverhältnisse „führen zu“ können, „es also nicht nur wie einen objektiven Prozess (zu) erfahren, als wäre es einer Krankheit ähnlich, die (uns) befällt.“²⁰ Das setzt voraus, dass man jeweils in einer bestimmten Perspektive zwar keine andere Welt, aber immer die eine Welt *als eine andere* wahrnimmt.²¹ Das ist der Kern von „Differenzkompetenz“. Um zu verstehen, dass die Welt in ästhetischer, moralischer, religiöser und naturwissenschaftlicher Perspektive als eine jeweils andere erscheint, muss ich wissen, was es bedeutet, wenn ich mich in ästhetischen, religiösen oder naturwissenschaftlichen Kommunikations- und Handlungszusammenhängen bewege. Dazu muss ich mich dabei jeweils selbst beobachten, also von mir selbst unterscheiden können. Die Qualität didaktischer Inszenierungen ist daran zu messen, ob sie diese Selbstunterscheidungsfähig-

19 Vgl. LUHMANN, Niklas: Die Wissenschaft der Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1992, 274, 508–512.

20 HENRICH, Dieter: Bewußtes Leben. Stuttgart: Reclam 1999, 81.

21 WALDENFELS, Bernhard: In den Netzen der Lebenswelt, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985, 231ff.

keit ermöglichen und fördern.²² Ich kann die natürliche Welt als Objekt naturwissenschaftlichen Forschens beobachten – und ich kann mich bei naturwissenschaftlichen Beobachtungen beobachten, um nicht nur naturwissenschaftlich urteilen zu können, sondern auch über naturwissenschaftliche Verfahrensweisen, ihre Spezifik, ihr Ethos, ihre Grenzen, ihre ambivalenten Einflüsse auf meine Lebensverhältnisse urteilen zu können. Ich muss lernen, dass sich die Welt *in* religiöser Kommunikation anders anfühlt und darstellt, als wenn ich über Religion kommuniziere.

4. Missverständnisse von „Differenzkompetenz“

Gelegentlich stoße ich bei der Rezeption des hier skizzierten fachdidaktischen Theoriemodells auf das gravierende Missverständnis, es gehe bei der Erschließung unterschiedlicher „Modi der Weltbegegnung“ um die Anerkennung oder Ermöglichung subjektiver Weltzugänge in dem Sinne, dass man etwas ‚so oder auch anders‘ sehen oder verstehen könne. Dabei wird verkannt, dass es um unterschiedliche Erkenntnis Modi in einem strengen epistemologischen bzw. wissenschaftstheoretischen Sinn geht. Eine gleichsam willkürliche Perspektivenwahl anstelle sachlicher Angemessenheit der Urteilsperspektive wird im Aufsatz von Oliver Reis u. a. in dem zugrundeliegenden Fallbeispiel auf eine Weise herangezogen, dass die Trivialisierung von Differenzkompetenz unvermeidlich ist.²³ Hier wird ein fundamentales Missverständnis von (Wahl-)Freiheit erkennbar: Wird eine freie Wahl nicht durch Vernunftsgründe fundiert, wird Freiheit als Willkür missverstanden.

Für die Angemessenheit unterschiedlicher Modellierungen von Verstehensperspektiven gibt es scharfe, jeweils situativ und sachangemessen in Geltung zu setzende Kriterien. Kurz: Es geht um Urteilsfähigkeit, die – so Kant – bedeutet, dass ein Urteil die Aussage über etwas Besonderes im Hinblick auf einen ‚common sense‘ ist, also immer über bloßes subjektives ‚Meinen‘ hinausgeht. Das bedeutet, so Kant im § 40 der „Kritik der Urteilskraft“, dass sich ein Mensch beim Urteil über Weltphänomene „über die subjektiven Privatbedingungen des Urteils“ hinwegzusetzen hat, „und aus einem allgemeinen Standpunkt (den er dadurch

²² Rothgangel und Simojoki erwähnen zwar kurz „Luhmanns Theorie der Beobachtungsordnungen“, beziehen sie aber nicht auf die didaktischen Dimensionen von Bildungsprozessen selbst, sondern nur auf Konzepte fachdidaktischer Forschung. Vgl. ROTHGANGEL / SIMOJOKI 2021 [Anm. 6], 17.

²³ Vgl. REIS u.a. 2021 [Anm. 4] Hier kurz zur Erinnerung: Eine Jugendliche, Sina, steht unentschieden vor einer lebenswichtigen Entscheidungssituation und entschließt sich, die Entscheidung durch Würfeln zu fällen. Zwei Schülerinnen, Fiona und Konstantin, deuten diesen Fall unterschiedlich: Fiona sieht im Würfeln Gott „als Bestimmer“ (99) wirksam, was in der Fallanalyse als „theologisches“ Urteil bewertet wird; Konstantin sieht im Würfeln den Zufall wirksam, was als mathematisches (stochastisches) Urteil bewertet wird.

nur bestimmen kann, dass er sich in den Standpunkt anderer versetzt) über sein eigenes Urteil“ zu reflektieren hat.

Es geht bei Differenzkompetenz, wie sie als anspruchsvolles Bildungsziel schrittweise und durchaus mühevoll anzustreben ist, eben nicht um einen „scheinbar mühelosen Wechsel zwischen Welten“, sondern immer um die Anstrengung einer sachangemessenen Urteilsbildung, wenn entschieden werden soll, welche Erkenntnis- und Handlungskriterien in einer bestimmten kulturellen Praxis jeweils erheischt werden. Sonst könnten triviale Missverständnisse z.B. der Religion (Gott erweise sich im Würfeln als „Bestimmer“)²⁴ kaum kritisiert werden, weil lebensweltliche Äußerungen und Entscheidungen nicht mit Bezug auf sachliche Geltungskriterien und -standards korrigiert werden könnten, die den Referenzwissenschaften der Unterrichtsfächer zugrunde liegen.²⁵

In bestimmten Entscheidungssituationen eine jeweils angemessene Urteilsperspektive einzunehmen, ist also nicht einfach eine Frage der ‚Wahl‘, sondern ein Problem von angemessener Urteilskraft: Gebildete Menschen sollen entscheiden können, „wann und wo wissenschaftlich fundierte oder moralische oder ästhetische oder religiöse Kompetenzen angemessen zum Zuge kommen sollen“²⁶. Der bildungstheoretische Anspruch der auf Differenzkompetenz abzielenden Didaktik wird indes durch die gewählte Frage im hier herangezogenen Fallbeispiel (handelt es sich um ‚Zufall‘ oder um eine Intervention Gottes?) schlicht banalisiert, um nicht zu sagen: absurd fehlinterpretiert. Problematisch ist schon die Aufgabenkonstruktion (die Wahl einer Lebensentscheidung durch Würfeln): Wie soll auf diese Weise angemessen (also urteilsfähig) zwischen Zufall und Nicht-Zufall unterschieden werden können? Kann man im Ernst meinen, dass sich hier mathematische Rationalität und Religion gegenüberstellen? Hat die Orientierung an einem zufälligen Würfelergbnis etwas mit ‚Mathematik‘ zu tun? Was ist am Würfeln (außerhalb zu explizierender stochastischer Überlegungen) ‚rational‘ im mathematischen Sinne? Und hat der Glaube, im Würfelergbnis komme etwas anderes als Zufall zum Zuge, etwas mit Religion zu tun? Was für ein Gottesbild wird denn hier ins Spiel gebracht bzw. unkommentiert stehen gelassen? Die unterstellte ‚mathematische Rationalität‘ ebenso wie die religiöse

24 REIS u.a. 2021, 99. [Anm. 4]. Zum Teil schlagen Missverständnisse in Absurditäten um, wenn es etwa heißt: „Sina stellt der mathematischen Perspektive von Konstantin eine theologische Perspektive gegenüber.“ (101) Was ist hier religiös? Oder gar theologisch? Es ist leichtfertig und abergläubisch.

25 Wie in diesem Kontext behauptet werden kann, am „Beispiel zwischen Religions- und Mathematikdidaktik (sic!) wird am Gegenstand des Zufalls gezeigt, was Differenzkompetenz wirklich bedeutet und wie komplex sich der ideale Kompetenzerwerb im Vergleich zur empirischen Praxis gestaltet“ (REIS u.a. 2021 [Anm. 4], 91, Abstract), ist mir rätselhaft. Zwischen der methodischen Elaboriertheit der Fallanalyse und der Trivialisierung ihres Theorierahmens sowie der Banalität des Falles klafft eine rätselhafte Lücke.

26 DRESSLER, Religionsunterricht 2018 [Anm. 2], 55.

Deutungsperspektive laufen auf Trivialisierung und Banalisierung hinaus. Ganz richtig heißt es dann im Blick auf die Bearbeitungsweisen der Aufgabenstellung: „Es konkurrieren nicht zwei Weltzugänge, die in sich differenziert, aber beide gekannt werden müssen, um einen vollständigen Blick auf die Wirklichkeit zu erlauben. Statt Komplementarität zeigt sich Inkommensurabilität.“²⁷ Ja, das kann man so sehen. Aber das ist die Folge der absurden Fallkonstruktion und stellt nicht das höchst verzerrt dargestellte didaktische Theoriemodell in Frage.

Genauere Erörterung verdient das in der kompetenzorientierten Religionsdidaktik durchaus kontrovers diskutierte Konzept der Anforderungssituationen. Ries u.a. formulieren: „Das mit Dressler und Baumert umrissene Verständnis von Differenzkompetenz lässt sich *didaktisch* als Wechselspiel von lebensweltlicher Anforderungssituation und fachlichen Rationalitäten (...) modellhaft fassen und entsprechend unterrichtlich phasieren.“²⁸ Auch hier ist eine präzisierende Richtigstellung erforderlich. Die mit dem gewählten Fallbeispiel verbundenen Schwierigkeiten liegen in der Tat auch in der Aufgabenformulierung einer – vermeintlichen – „Anforderungssituation“.²⁹ Eingeräumt wird: Die „Vorstrukturierung der Anforderungssituationen (scheint) den angestrebten Lebensweltbezug derart zu banalisieren, dass ein echter Lebensweltbezug gar nicht möglich ist. (...) Anforderungssituationen in Schule und Unterricht sollten nicht mehr wollen als sie können, aber auch nicht weniger. Sie sind Übungsfelder, Differenzen wahrzunehmen, Fragen an die Situationen zu formulieren und diese unter verschiedenen, sich auch ausschließenden Perspektiven zu analysieren. Dies geht aber nur mit einer angemessenen fachlichen Bearbeitungstiefe.“³⁰ So ist es! Damit werden aber nur das Konzept von Anforderungssituationen und hier, im konkreten Fall, eine unzulässige Aufgabenstellung in Frage gestellt, nicht aber das Konzept „Differenzkompetenz“. Das gilt auch für die Feststellung, dass „Anforderungssituationen in lebensweltlichen Diskursen (...) grundverschieden zu denen in schulischen bzw. unterrichtlichen Situationen (sind).“³¹ Es kann eben deshalb gar nicht darum gehen, Lebenswelt und fachliche Rationalität gegenüberzustellen und zu vergleichen, sondern zunächst im Blick auf die in den Fächern selbst enthaltenen Problemkonstellationen angemessene Urteilsmaßstäbe zu erlernen und zur Geltung zu bringen. Um die modale (!) Angemessenheit von Kommunikations- und

27 REIS u.a. 2021 [Anm. 4], 109.

28 Ebd., 95.

29 Die Jugendlichen werden durch die Konstruktion der Entscheidungssituation gleichsam auf das Glatteis des Unfugs gelockt, den sie dann produzieren – aber weder von denen, die die Aufgabe formulieren, noch von denen, die die Erörterungen der Jugendlichen auswerten, wird der Unfug als das bezeichnet, was er ist: Willkürliches Meinen anstelle sachgerechten Urteilens.

30 REIS u.a. 2021 [Anm. 4], 108.

31 Ebd. 106.

Handlungsbeiträgen in unterschiedlichen kulturellen Praxen beurteilen zu können, ist es gerade nicht immer hilfreich, fachliche Rationalitätsformen mit der „Lebenswelt“ zu konfrontieren. Sobald ein auf fachliche (!) Rationalität gegründetes Urteil gefällt wird, ist man schon aus der Lebenswelt herausgetreten und in reflexive Distanz zu ihr getreten.

Der Begriff der ‚Lebenswelt‘, wie er von Edmund Husserl eingeführt und u.a. von Bernhard Waldenfels weiterentwickelt wurde³², bezeichnet keine eingrenzbarere Wirklichkeitsregion. Es geht dabei vielmehr um den hintergründig immer mitlaufenden Alltagshorizont eines unmittelbaren Wirklichkeitsverständnisses, das uns auf vorprädikative Weise mit der Welt in Kontakt hält. Sobald wir Lebenswelt reflexiv (oder gar wissenschaftlich) bedenken, sind wir schon aus ihr herausgetreten, auch wenn wir sie nie ganz loswerden und sie gleichsam die Grundierung aller Erkenntnisbildung bleibt. Die Schule als artifizierter Lernraum ist vom Leben unterschieden. In ihr kann das Leben immer nur reflexiv und ästhetisch gebrochen zum Gegenstand werden. Auch dann, wenn der schulische Unterricht seine Gegenstände lebensweltnah inszeniert, setzt er sich zur Lebenswelt in Distanz. Und es kann Lernsituationen geben, in denen die Schüler gerade dann, wenn sie sich gedankenexperimentell in für sie *fremde* Situationen begeben (wenn sie ‚Wissenschaft‘ spielen, oder künstlerische Aktivitäten betreiben oder in die fiktionale Welt einer Erzählung eintreten), am meisten lernen. Es ist also nicht immer lernfördernd, im Unterricht, zumal in der Sekundarstufe II, den unmittelbaren Kontakt zur Lebenswelt zu suchen.

In die Lebenswelt im phänomenologischen Sinne ragen gleichsam systemische Praxisfelder hinein, die die Lebensführung von Menschen mit unterschiedlichen Modi des Weltumgangs konfrontieren. Dadurch drohen die lebensweltlichen Kommunikationsverhältnisse durch Systemrationalitäten (vor allem durch die Ökonomie, staatliche Macht und Wissenschaft) „kolonialisiert“ zu werden.³³ Jürgen Habermas veranschlagt als eine Möglichkeit, diesem Kolonialisierungsdruck zu widerstehen, die „Externalisierung“ von Expertendiskursen.³⁴ Dem entspricht spiegelbildlich die von Roland Fischer als Bildungsziel vorgeschlagene

32 Vgl. WALDENFELS 1985 [Anm. 21] Vgl. zum Folgenden auch: DRESSLER, Bernhard: „Sinn“, „Lebensweltorientierung“, „Fachlichkeit“: Systematische und didaktische Aspekte allgemeinbildenden Unterrichts, in: RALLE, Bernd / THIELE, Jörg (Hg.): Sinnstiftende Lehr-Lern-Prozesse initiieren. Zur Rolle von Kontexten in der Fachdidaktik, Münster/New York: Waxmann 2019, 39–55.

33 Zur kritischen Analyse der „Kolonialisierung der Lebenswelt“ siehe: HABERMAS, Jürgen: Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. II, Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981, 171-293. Bei Habermas erhält der Begriff der „Lebenswelt“ ein eigenes Profil als der nicht von systemischer Vergesellschaftung überwältigte Bereich menschlicher Kommunikation.

34 HABERMAS, Jürgen: Die Moderne – ein unvollendetes Projekt. Philosophisch-politische Aufsätze, Leipzig: Reclam 1990, 462.

„Kommunikationsfähigkeit von Laien mit Experten“³⁵, also die Urteilsfähigkeit von Laien gegenüber wissenschaftlicher Expertise, ohne über die operativen Kompetenzen und Interessen von Experten verfügen zu können und zu müssen. Es reicht nicht aus, im bildenden Unterricht lebensweltliche Bezüge – etwa in Gestalt sog. „Anforderungssituationen“³⁶ – zu suchen, sondern vor allem jene systemischen Weltbezüge zu verstehen, die die Lebenswelt teils bereichern, teils bedrohen.

Es ist deshalb zwar nicht ausgeschlossen, aber zugleich auch nicht unproblematisch, Differenzkompetenz als lebensweltbezogene „Anforderungssituation“ im Format einer unterrichtlichen Aufgabenstellung zu konzeptualisieren. Wohin das führen kann, sieht man an dem hier kritisch erörterten Beispiel. Differenzkompetenz bedeutet, in der *Begegnung* mit unterschiedlichen kulturellen Praxen (als Käufer von Gütern und Dienstleistungen, als Museums- oder Konzertbesucher, als Konsument wissenschaftsjournalistischer Literatur, als Partizipant an der politischen Meinungs- und Entscheidungsbildung) in der Lage zu angemessener Urteilsbildung zu sein. D.h. unter anderem auch, die in den verschiedenen kulturellen Praxen wirksame Expertise im Blick auf den eigenen lebensweltlichen Kontext weitestmöglich sachangemessen beurteilen zu können. In der Schule wird dies u.a. dadurch zur Geltung kommen, dass man in der Lage ist, in den Lernprozessen der unterschiedlichen Fachunterrichte angemessene Urteilkriterien einzubringen – also bestimmte moralische Urteile in sozialen Konfliktsituationen nicht *ipso modo* für politische Handlungsmuster hält; dass man die Fähigkeit zur historischen Einordnung eines Kunstwerkes nicht schon für ein ästhetisches Urteil hält; dass man die Evolutionstheorie im Biologieunterricht oder kosmologische Modelle im Physikunterricht nicht als Infragestellung religiöser Vorstellungen missversteht – und *vice versa*. Gebildete Menschen haben also nicht bestimmte ‚Problemlösungskompetenzen‘ zu realisieren, sondern sie haben zu entscheiden (und zwar sachangemessen und nicht willkürlich), wie sie unterschiedlichen Modi des Weltumgangs in ihren Urteilen wie in ihrer Lebenspraxis gerecht werden können.

Selbstverständlich geht es auch auf dem Feld der Religion um Kompetenzen, mit denen auf bestimmte situative Anforderungen reagiert werden kann. Die Lebenssituationen, in denen religiöse Kompetenz gefragt ist, werden aber im Unter-

35 FISCHER, Roland: Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft, in: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 5-6 (2003), 559-566.

36 Das „Klieme-Gutachten“ [Anm. 13] spricht von „Anwendungssituationen“ (79). Eine kritische Position zu den sog. „Anforderungssituationen“ in einigen kompetenzorientierten religionsdidaktischen Konzepten siehe bei: HUSMANN, Bärbel: Anforderungssituationen. Ein Muss bei der Gestaltung von Lernaufgaben für religiöse Bildungsprozesse in der Schule?, in: KLIE, Thomas / KORSCH, Dietrich / WAGNER-RAU, Ulrike: Differenzkompetenz. Religiöse Bildung in der Zeit, Leipzig: EVA 2012, 245–256.

schied zu den schulischen Lernaufgaben gar nicht überwiegend als lösbare ‚Probleme‘ wahrgenommen werden können. Religiöse Kompetenz schließt gerade das Wissen ein, dass das Leben nicht nur im Aktivismus von Problemlösungen bestehen kann und soll. Sie schließt die Anerkennung des Umstands ein, dass ein religiöser Glaube ganz auf passiven Erfahrungen gegründet ist, auf Erfahrungen des Anerkanntseins jenseits aller persönlichen Eigenschaften und Leistungen, jenseits auch aller Kompetenzen.