

Befähigung zum Christsein¹

Eine Kontroverse mit Godwin Lämmermann

Was soll im Englischunterricht gelernt werden? Die Antwort scheint einfach: Englisch – auch wenn es bei genauem Hinsehen einige Differenzierungen gibt.

Und bei Religion? Was soll im Religionsunterricht gelernt werden? Religion?!? Da ist es wohl komplizierter. Und dies hat einige wichtige Gründe:

»Religion« ist ein Abstraktum, das lebensweltlich nicht so direkt begegnet wie die englische Sprache. Wenn es überhaupt einen Konsens in der auf »Religion« bezogenen Wissenschaft, der Religionswissenschaft, gibt, dann ist es die Einsicht, dass es keinen einheitlichen Religionsbegriff gibt.

Auch wenn man »Religion« spezifiziert, etwa als »christliche« oder »evangelische«, ist das Problem noch nicht gelöst. Denn es könnte sich hier um eine der »zombie categories«² handeln, also um einen Begriff, dessen Inhalt einer vergangenen Zeit angehört und der deshalb nicht dazu taugt, um gegenwärtige Probleme zu benennen. Bedenkt man die Begriffsgeschichte von Religion, spricht manches für Vorsicht.

Religionsunterricht muss aber nicht neu erfunden und von dem Abstraktum »Religion« abgeleitet werden. Es gibt in den deutschen Schulen seit längerer Zeit ein so bezeichnetes Schulfach. Allerdings ist es ebenfalls seit Längerem Gegenstand kritischer Erörterungen, so dass auch geschichtlich keine direkte Herleitung seiner Inhalte möglich erscheint. In dieser komplizierten Situation nähere ich mich der Themenstellung in mehreren Schritten: Zuerst bemühe ich mich um einen schulpädagogisch

1 Da ich mich bereits zur Thematik geäußert habe und der mir zugewiesene Raum knapp bemessen ist, verzichte ich im Folgenden auf Einzelnachweise. Sie finden sich unschwer in: *Christian Grethlein*, *Fachdidaktik Religion*, Göttingen 2005; *ders.*, *Fachdidaktik Religion*. Unterwegs zu einer Praxis-bezogenen Religionsdidaktik, in: *Religion heute* 63 (2005), 190–195 (mit kritischer Erwidern durch Holger Hammerich, a.a.O., 195–197); *ders.*, *Christsein lernen: Historische, empirische und theologische Einsichten zu einer Kernaufgabe evangelischer Gemeinde*, in: *Kirchenamt der EKD* (Hg.), *»Erwachsen glauben. Missionarische Bildungsangebote als Kernaufgabe der Gemeinde«*, Hannover 2008, 12–19; *ders.*, *Schülerorientierung, nicht ideologische Distanznahme! Eine Antwort an Jürgen Heumann*, in: *Theo Web* 9 (2010), 240–248.

2 S. *Ulrich Beck / Elisabeth Gernsheim-Beck*, *Individualization*, London 2002, 203–206.

plausiblen Zugang. Kurz skizziere ich die allgemeinen Anforderungen, denen jedes Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule unterliegt. Davon leite ich zweitens einen Rahmen ab, innerhalb dessen die Bestimmung der Inhalte des Religionsunterrichts erfolgen muss. Der dritte Schritt inhaltlicher Konkrektion muss nicht ab ovo gemacht werden. Vielmehr liegen einige konzeptionelle Vorschläge hierzu vor. Das Bewährte, und d.h. den vorher erarbeiteten, schulpädagogisch reflektierten Kriterien Entsprechende nehme ich auf, Fehlorientierungen versuche ich zu vermeiden. Auf diesem Hintergrund skizziere ich viertens meinen Vorschlag. Abschließend werfe ich – auf Bitten der Herausgeber – einen Blick auf entsprechende Überlegungen von Godwin Lämmermann.

1 Kriterien für den Inhalt eines Schulfachs

1.1 Der Inhalt jedes Unterrichtsfach an der öffentlichen Schule in Deutschland unterliegt drei Kriterien: a) Der Inhalt muss pädagogisch dergestalt ausgewiesen sein, dass die Beschäftigung mit ihm die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler fördert. b) Er ist fachwissenschaftlich zu verantworten, muss also dem gegenwärtigen Erkenntnisstand – selbstverständlich in elementarisierte Form – entsprechen. c) Er hat den rechtlichen Bestimmungen zu genügen, insofern Schule eine staatliche Veranstaltung ist.

1.2 Die für den Inhalt des Unterrichts verantwortliche Wissenschaft, die Fachdidaktik, hat von daher pädagogische, fachwissenschaftliche und rechtliche Perspektiven aufeinander zu beziehen. Während die beiden ersten wohl in ihrer Bedeutung unstrittig sein dürften, wird die dritte, die rechtliche Seite, häufig nur wenig beachtet.

Angesichts der Tatsache, dass in Deutschland – im Gegensatz zu anderen Ländern – nicht nur Unterrichts-, sondern Schulpflicht herrscht, ist dies problematisch. Denn entsprechend der Verfassung des deutschen Staates müssen die Inhalte der Schulen, die die Kinder eines bestimmten Alters zwangsweise besuchen müssen und deren Absolvieren erhebliche Auswirkungen auf das weitere Leben hat, demokratisch legitimiert sein. Nicht einzelne Personen können nach Gutdünken, vielleicht auch pädagogischer oder sonstiger Reflexion, die Inhalte in der Schule festlegen. Dafür sind im demokratischen Rechtsstaat letztlich Legislative und Exekutive in einem geregelten Verfahren zuständig, wobei sie wiederum von unabhängigen Gerichten kontrolliert werden. Von daher ist die Frage der Inhalte eines Unterrichtsfachs nicht ohne Berücksichtigung dieser zugegebenermaßen auf den ersten Blick pädagogikfernen Dimension zu lösen.

2 Kriterien für den Inhalt des Religionsunterrichts

2.1 Die Bedeutung des rechtlichen Rahmens wird beim Religionsunterricht besonders deutlich (betrifft aber auch jedes andere Schulfach). Denn hier bestehen Rahmenvorgaben, die – auf dem Hintergrund der deutschen Geschichte erklärbar – einige den Inhalt durchaus betreffende Regelungen erfordern.³

Grundlegend nach der Verfassung ist die Tatsache, dass der Religionsunterricht »unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes ... in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen ist. Daraus geht hervor, dass zum einen die staatlichen Bestimmungen für die Schule auch für den Religionsunterricht gelten. Er muss ebenso wie die anderen Fächer pädagogisch ausgewiesen werden, also die Entwicklung der Heranwachsenden fördern. Zum anderen besteht die Pflicht einer Übereinstimmung seiner Inhalte mit den »Grundsätzen der Religionsgemeinschaften«. Hier kommt zumindest indirekt die Fachwissenschaft Theologie ins Spiel, insofern diese hinsichtlich der Lehre der Kirche – jedenfalls nach dem Verständnis Evangelischer Kirchen –, »die zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Klärung, Beratung und Orientierung« wahrnimmt.⁴

2.2 Von diesem Rahmen aus, dem durch seine Lozierung im Bereich der »Grundrechte« hohe rechtliche Bedeutung zukommt, sind gewisse, vom allgemeinen Begriff »Religion« her grundsätzlich mögliche Bestimmungen ausgeschlossen. Entsprechend dem in Schrift und Bekenntnisschriften zum Ausdruck kommenden Selbstverständnis Evangelischer Kirchen genügen eine Religionskunde auf religionswissenschaftlicher Basis oder ein allgemeiner Unterricht zur Lebensgestaltung nicht den Anforderungen der »Übereinstimmung mit den Grundsätzen«.⁵

Dass die so etwas näher bestimmten Inhalte nicht jedem bzw. jeder zumutbar sein müssen, folgt aus der Tatsache, dass kein Lehrer und keine Lehrerin zur Erteilung dieses Unterrichts gezwungen werden darf, dass Schülerinnen und Schüler von diesem Fach abgemeldet werden (bzw. bei entsprechendem Alter sich selbst abmelden) können.

Umgekehrt ist mit diesen Bestimmungen kein ökumenischer Religionsunterricht ausgeschlossen, falls die beteiligten Religionsgemeinschaften

3 Allerdings ist die Reichweite der rechtlichen Bestimmungen nicht bundesweit einheitlich, sondern orientiert sich an dem Rechtsstatus des Fachs in den Ländern am 1.1.1949 (s. Art. 141 GG). Im Folgenden konzentriere ich mich auf die für die Mehrzahl der Bundesländer geltenden Regelungen des Artikels 7 des Grundgesetzes.

4 So das vom Rat der EKD verabschiedete Papier »Das Zusammenwirken von Landeskirchen und Theologischen Fakultäten in Deutschland. Empfehlungen«, hg. v. Kirchenamt der EKD, Hannover 2008, 9.

5 S. Janbernd Oebbecke, Reichweite und Voraussetzungen der grundgesetzlichen Garantie des Religionsunterrichts, in: Deutsches Verwaltungsblatt 111 (1996), 336–344.

erklärten, dies stimme mit ihren Grundsätzen überein. Gegenwärtig kann aber im Bereich der Geltung des Art. 7,3 GG in der Regel von einem konfessionellen Religionsunterricht ausgegangen werden, weshalb ich mich im Folgenden auf den Evangelischen Religionsunterricht konzentriere.

In diesem, durch den demokratisch legitimierten Gesetzgeber vorgegebenen Rahmen ist fachdidaktisch der Inhalt des Religionsunterrichts zu bestimmen.

3 Fachdidaktische Bestimmungen des Inhalts des Evangelischen Religionsunterrichts

3.1 Spätestens seit den öffentlich vorgetragenen Einsprüchen von Lehrern gegenüber pädagogisch verfehlten Zielen und Inhalten des Religionsunterrichts am Beginn des 20. Jahrhunderts wird die Frage nach den Inhalten dieses Fachs kontrovers diskutiert.

Aus der sich daraus entwickelnden Diskussion erscheinen mir folgende Einsichten wichtig:

a) Im Zuge der sog. liberalen Religionspädagogik wurde – entgegen deduktiv dogmatisch bestimmten Inhalten – die Bedeutung der Kindgemäßheit der Inhalte des Religionsunterrichts unterstrichen. Bei Inhalten, aber auch den Vermittlungsformen ist die Aufnahmefähigkeit der Schülerinnen sorgfältig zu beachten.

Jedoch ergab sich in der Folgezeit durch diese anthropologische Ausrichtung eine Anfälligkeit für die Einflüsse völkischer und dann sogar nationalsozialistischer Ideologie.

b) Demgegenüber wies Gerhard Bohne – in Kritik an unsachgemäßer psychologisierender Funktionalisierung der Inhalte – auf bleibende Spannungen zwischen dem Evangelium als grundlegendem Inhalt des Religionsunterrichts und der Schule hin. Damit ist erfasst, dass zentrale Inhalte des Religionsunterrichts sich geplanten Vermittlungsprozessen entziehen.

Allerdings wurde zu wenig gesehen, dass hiermit der Religionsunterricht kein Sonderproblem hat. Neuere kommunikationstheoretische Einsichten in Lehr-Lernprozesse machen deutlich, dass auch auf anderen Gebieten eindimensional funktionale Zuschreibungen nicht den tatsächlichen, im Einzelnen hoch komplexen und individuell verschiedenen Kommunikationsprozessen entsprechen.

c) Im Gegenzug zu einseitig theologisch begründeten Inhalten machte Martin Stallmann zu recht auf die Notwendigkeit aufmerksam, die Inhalte des Religionsunterrichts schultheoretisch überzeugend auszuweisen. Mit der Kategorie der Überlieferung gelang ihm zum einen der Anschluss an die damals vorherrschende hermeneutische Pädagogik. Zum anderen konnte er aber dadurch den theologischen Anforderungen entsprechen, dass er für die Evangelische Religion neben der geschichtlichen Dimension der Überlieferung auch deren gegenwärtige Bedeutung aufzeigte. Dabei leitete dieses Konzept eine damals in der Evangelischen Theologie verbreitete Existentialhermeneutik. Die konkreten Schüler/innen kamen nicht in den Blick.

d) So gelang es durch diese Orientierung an der Überlieferung nicht, das im Zuge wachsender Traditionskritik entstehende Interesse der Heranwachsenden an einer kritischen Auseinandersetzung mit Problemen adäquat aufzunehmen. Der sog. thematisch-problemorientierte Religionsunterricht nahm dieses Anliegen auf und

schloss damit zugleich den Evangelischen Religionsunterricht an die damals bestimmend werdende Curriculardidaktik an. Theologisch machte zumindest Hans-Bernhard Kaufmann deutlich, dass diese Zuwendung zu den Problemen der Heranwachsenden zugleich dem Anliegen reformatorischer Theologie entsprach, wie es besonders Luther auch in erzieherischer Hinsicht erarbeitet hatte.

Die sowohl fachliche als auch pädagogische Stärke dieses Ansatzes entwickelte sich bald in problematischer Weise. Die für schulischen Unterricht erforderliche Fachlichkeit – und damit auch Abgrenzbarkeit zu anderen Fächern – drohte verloren zu gehen.

e) Demgegenüber bemühte sich die Hinwendung zu Symbolen als der »Sprache der Religion« darum, die Besonderheit des Fachs stärker zu betonen. Mit dem im Einzelnen unterschiedlich begründeten und ausgeführten Konzept der Symboldidaktik wurde auch die affektive Dimension des Lernens in stärkerem Maße erschlossen und damit pädagogisch ein wichtiger Fortschritt gemacht. Allerdings dehnte sich – hierin dem thematisch-problemorientierten Konzept ähnlich – der Gegenstandsbereich des Religionsunterrichts weiter aus.

Das dabei implizierte religionskundliche Profil widersprach nicht nur den skizzierten rechtlichen Rahmenvorgaben, sondern verfehlte auch oft das Schülerinteresse. Es gelang nicht, dem lebensweltlich veränderten Ort von Religion zu entsprechen.

f) Hier setzte dann der Vorstoß an, probeweise im Unterricht religiöse Praxis als Performance einzuspielen. Damit wurde die lange vernachlässigte Dimension pragmatischen Lernens in den Religionsunterricht eingeführt, die Schülerinteressen aufnehmen, aber auch durch Andersartigkeit wecken wollte. Auf jeden Fall gewann der Religionsunterricht hierdurch methodische Vielfalt. Pädagogisch boten sich Bezüge zur Gestaltpädagogik, aber auch zu reformpädagogischen Ansätzen an. Und fachlich schärfte dieser Vorstoß das Profil des Fachs, zumindest wenn er inhaltlich erkennbar an kirchliche Praxis anschloss.

Allerdings weisen die Protagonisten dieses Aufbruchs die Frage nach inhaltlichen Bestimmungen zugunsten prozesshafter Lernformationen zurück. Das ist aber mit dem genannten, auch rechtlich ausweisbaren Charakter eines Schulfachs nicht vereinbar. Ein exklusives (!) Insistieren auf der Prozesshaftigkeit von Unterricht entzieht diesen der demokratischen Kontrolle und hat so keinen Platz in der öffentlichen Schule.

Zudem erscheint die Kategorie des »Probearbeitens« sowohl pädagogisch als auch theologisch problematisch. Denn sie blendet ein Ernstnehmen der Schülerinnen bzw. Schüler und der die Personmitte eines Menschen berührenden religiösen Praxis zugunsten eines fiktiven Spielraums aus.

3.2 Zusammenfassend ergibt also dieser problemgeschichtlich orientierte Durchgang durch die religionsdidaktischen Konzeptionsbildung folgende kriteriologische Einsichten, die bei der Antwort auf die Frage nach den Inhalten des Evangelischen Religionsunterrichts zu berücksichtigen sind:

- a) pädagogisch: die Orientierung am entwicklungspsychologischen Entwicklungsstand;
- b) theologisch: die Differenz zwischen Evangelium und Schule;
- c) pädagogisch: der Anschluss an die schulpädagogische Theoriebildung;
- d) pädagogisch und theologisch: die Orientierung an den Fragen und Problemen der Schülerinnen bzw. Schüler;
- e) theologisch: die Berücksichtigung spezifisch religiöser Kommunikationsformen;

f) theologisch und pädagogisch: die Orientierung an tatsächlicher religiöser Praxis.

Zugleich ergeben sich auch Einsichten in Fehlentwicklungen, die zu vermeiden sind:

a) theologisch: die unreflektierte Übernahme aktueller Ideologie;

b) pädagogisch: eine einseitig theologische Deduktion der Inhalte;

c) pädagogisch: die abstrakt anthropologisch(-existentialistische) Bestimmung der Inhalte;

d) pädagogisch: die mangelnde fachliche Profilierung im Gesamt der Schulfächer;

e) theologisch: die Ausweitung auf ein allgemeines religionskundliches Terrain;

f) pädagogisch und theologisch: die abstrakte Konstruktion von Performancen.

4 Befähigung zum Christsein als Ziel des Religionsunterrichts

4.1 Auf dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint mir als Bildungsziel⁶ des Evangelischen Religionsunterrichts die Befähigung zum Christsein sinnvoll:

a) »Christsein« markiert das Wirken und Geschick Jesu Christi als inhaltlich zentralen Bezugspunkt und betont zugleich die Bedeutung des Einzelnen, insofern jeweils nur ein Individuum Christ sein kann.

b) »Befähigung« nimmt die Differenz zwischen Evangelium und Schule auf. Theologisch geht es hier um die Unterscheidung von Gesetz und Evangelium. Handeln im Bereich von Bildung und Erziehung gehört zweifellos in den Bereich des Gesetzes, Christsein als lebensmäßige Form der Zugehörigkeit zum Leib Christi in den Bereich des Evangeliums. Zugleich äußert sich Christsein aber in bestimmten Kommunikationsformen, die erlernt werden können – über deren Ingebrauchnahme aber nicht verfügt werden darf.

c) Christsein ist eine Praxisform. Das Konzept ist somit an gegenwärtige schulpädagogische Theoriebildungen anschlussfähig, wie sie z.B. Dietrich Benner vorantreibt.

d) Christsein ist eine Lebensform, die in Aufnahme menschheitsgeschichtlich und kulturell tief gegründeter Einsichten und Erfahrungen eine lebenspraktisch vielfach erprobte Daseins- und Wertorientierung enthält. Die Probleme und Fragen der Heranwachsenden können auf dieser Basis umfassend und zukunftsorientiert bearbeitet werden.

6 S. grundsätzlich zum Verhältnis von Bildungsziel und Kompetenzen *Christian Grethlein*, »Religiöse Kompetenzen« oder »Befähigung zum Christsein« als Bildungsziel des Religionsunterrichts? Thesen zur Diskussion um das Bildungsziel des Evangelischen Religionsunterrichts, in: ZPT 59 (2007), 64–76.

e) Christsein äußert sich in konkreten Kommunikationsformen. Die Einführung in sie erweitert die Kommunikationsfähigkeit der Heranwachsenden und fördert so deren Persönlichkeitsentwicklung.

f) Die Tatsache, dass es reale Formen des Christseins in unserem Land gibt, verleiht dem Bildungsziel eine für Lernprozesse attraktive Lebensnähe.

4.2 Dazu fügt sich dieses Bildungsziel gut in den dem Religionsunterricht vorgegebenen rechtlichen Rahmen ein. In seiner allgemeinen Formulierung nimmt es zudem den ökumenischen Grundimpuls der Reformation auf. Religionssoziologisch wird der Rückgang bzw. Wegfall homogener konfessioneller Milieus berücksichtigt.

Dieses Bildungsziel kann so als eine Konsequenz aus den Kriterien plausibilisiert werden, die die Rekonstruktion der religionsdidaktischen Diskussion der letzten hundert Jahre ergab. Seine inhaltliche Konkretisierung erfordert Differenzierungen nach Schulform, Entwicklungsstand der Schülerinnen, Einstellung und Praxis der Lehrenden sowie Regionen. Denn nur so kann der pädagogischen Grundanforderung der Förderung der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden.

4.3 Es ist eine für mich eine offene und zu diskutierende Frage, ob gleichsam als kompetenzdidaktisches Zwischenglied zwischen solchen konkreten, noch zu erarbeitenden Bestimmungen und dem genannten allgemeinen Bildungsziel »christliche Kernkompetenzen« zu formulieren sind. Ich habe dafür – als didaktische, nicht methodische Hinweise – Beten und Gesegnet-Werden bzw. Segnen in die Diskussion gebracht. Sie scheinen mir in dreifacher Hinsicht eine schulpädagogisch wünschenswerte Konkretisierung des allgemeinen Bildungsziels und zugleich eine inhaltliche Integration der genannten notwendigen Differenzierungen zu ermöglichen:

a) Beide Kommunikationsformen können – pädagogisch gesehen – die Möglichkeiten zur Lebensgestaltung erheblich erweitern. Die empirisch nachweisbare Verbreitung des Betens bei Heranwachsenden bei gleichzeitig offensichtlicher Unsicherheit im konkreten Vollzug ruft nach didaktischem Handeln. Dazu zeigt die statistisch hohe Inanspruchnahme der sog. Kasualien, kommunikationstheoretisch gesehen: Rituale, in deren Zentrum Segensvollzüge stehen, die Attraktivität dieser Kommunikationsform.

b) Religionstheoretisch gesehen, also im Übergang zwischen Theologie und Religionswissenschaft, sind Beten und Gesegnet-Werden zum einen menschheitsgeschichtlich alte und in vielen Religionen selbstverständlich gebrauchte Kommunikationsformen. Zum anderen zeigt sich bei religionsvergleichender Analyse in beiden das Spezifikum christlicher Religion, insofern hier das Bittgebet (und die Fürbitte) die hervorragenden Formen sind und sich lebenslaufbezogene Segnungsformen als Ausdifferenzierung der Taufe als rituelles Grunddatum christlicher Existenz herausgebildet haben.

c) Wichtig ist für die konkrete Unterrichtsgestaltung, insofern Unterricht wesentlich ein Beziehungsgeschehen zwischen Schülern und Lehrern ist, dass mittlerweile die Mehrheit der Religionslehrkräfte das Beten als eine auch im Unterricht intentional wichtige Kommunikationsform einschätzt. Zugleich zeigt das Zögern bei der Realisierung dieser Position, dass hier didaktischer und methodischer Handlungsbedarf besteht.

4.3 Allerdings muss betont werden, dass das Ziel des Unterrichts nicht sein kann, dass alle Schülerinnen beten und gesegnet werden bzw. segnen. Hier ist die Differenz zwischen Schule und Evangelium hervorzuheben, die einer solchen Vermischung entgegensteht. Vielmehr geht es in der Unterrichtsvorbereitung darum, die beiden genannten Kommunikationsformen in ihren Voraussetzungen zu rekonstruieren und diese elementarisiert im Unterricht zu erarbeiten.

Dies sei kurz und holzschnittartig am Beispiel Gebet erläutert:

Im kognitiven Bereich kann dies z.B. die Frage nach der Gebetsanrede sein. Wie bei jeder Kommunikation ist auch beim Gebet der Anfang entscheidend. Denn damit wird der Kommunikationspartner in gewisser Hinsicht festgelegt. Der ganze Bereich der Bibeldidaktik erfährt so eine kommunikationstheoretische Konzentration. Zugleich reicht die Frage nach der Anrede auch in den affektiven Bereich. Die eigene Verfassung bestimmt maßgeblich auch den Beginn einer Kommunikation. Von daher ist es nicht verwunderlich, dass sich in der Bibel eine große Zahl sehr differenter Anreden an Gott finden – eine Einladung, um selbst mit Schüler/innen auf eine weitere Entdeckungsreise zu gehen und Formulierungen zu versuchen. Dass dazu gemeinsames Schweigen und vor allem Zeit gehören, ist eine grundlegende Erfahrung jedes spirituellen Lernens. Schließlich bedarf jede Kommunikation der Expression. Hier sind Erfahrungen und Einsichten aus Symboldidaktik und dem performativen Ansatz gewinnbringend einzubringen.

So versucht die Herausstellung von zwei »christlichen Kernkompetenzen« einen fachdidaktischen Fokus zu bieten, um die bisherigen Einsichten und Erkenntnisse der fachdidaktischen Diskussion in schülerorientierter Weise zu konzentrieren. Dabei steht die konkrete fachdidaktische und dann methodische Arbeit noch bevor: die kommunikationstheoretische Rekonstruktion der genannten Praxisformen und ihre kompetenzdidaktische Elementarisierung, dann aber jeweils in den notwendigen Differenzierungen nach Schulformen usw.⁷

5 Godwin Lämmermanns Anregungen

5.1 Godwin Lämmermann hat die Themenfrage in einer anderen Gattung als ich beantwortet. Der polemische Essay scheint ihm die adäquate Form. Inhaltlich gibt es aber erhebliche Schnittmengen:

7 Praktisch ausgeführt findet sich dieser Ansatz für die Grundschule in der von mir konzeptionell begleiteten zehnbändigen Reihe »Religionsunterricht primar«.

Die Gefahr der Ökonomisierung von Bildung besteht zweifellos – und bedroht nicht zuletzt die Existenz des Religionsunterrichts (am deutlichsten zur Zeit an den Berufskollegs). Von daher ist es wichtig, den Religionsunterricht in seiner Bedeutung schulpädagogisch plausibel zu machen. Ob dies mit pauschalen Rundumschlägen gelingt?

Die Kritik am »vollständig disponiblen Menschen« ist in meiner Betonung der »Befähigung« bei der Formulierung des Bildungszieles von Religionsunterricht aufgenommen. Nicht der Mensch soll disponiert werden, etwa zum Christsein; sondern ihm soll die Möglichkeit einer Lebensoption eröffnet werden, eben die zum Christsein. Ob er bzw. sie diese dann wahrnimmt, muss aus pädagogischen und theologischen Gründen offen bleiben.

Der Kritik an der Standardisierung entspricht mein Bemühen, den Religionsunterricht in kommunikationstheoretischer Perspektive zu konzipieren. Dass Verständigung eher unwahrscheinlich ist, ist eine kommunikationstheoretische Grundeinsicht. Sie steht schon empirisch jeder platten Funktionalisierung von Lehr- und Lernprozessen entgegen. Eine kommunikationstheoretische Perspektivierung würde Lämmermann zur Konkretisierung seiner eher allgemein gehaltenen Kritik verhelfen.

Auch mit Lämmermanns allgemeinem Bildungsziel – »Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts, die ihm ein selbstverantwortetes Leben und reflektiertes Handeln ermöglichen« – stimme ich überein. Allerdings ist es mir – nach Henning Luthers Dekonstruktion des Identitätskonzepts und Martin Luthers Kreuzestheologie – nicht mehr möglich, so ungebrochen vom Subjekt zu sprechen. Christliche Religion bezieht sich auch auf die Schattenseiten des Lebens, wenn durch Krankheit oder Behinderung die Selbstverantwortlichkeit eingeschränkt ist. Die beiden von mir vorgeschlagenen »christlichen Kernkompetenzen« eröffnen einen Raum für Kommunikation auch unter solch reduzierten Bedingungen.

5.2 Den Spott Lämmermanns gegenüber meinen eher tastenden Vorschlägen verstehe ich nicht. Gibt es andere Kommunikationsformen im Christentum, die – pädagogisch gesprochen – den Horizont ebenso erweitern oder – theologisch gesprochen – die Beziehung Gottes zum Menschen ebenso erleben lassen?

Schlicht falsch ist seine Leugnung »valide(r) religionssoziologische(r) Untersuchungen«. Mich hat konkret die Lektüre der Shell-Studie '85 auf diesen Weg gebracht.⁸

8 S. Waltraud Sziegaud-Roos, Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen, in: Jugendwerk der Deutschen Shell (Hg.), Jugendliche + Erwachsene '85, Bd. 4, Opladen 1985, 334–386, 353: »Ich spreche still ein Gebet, bin hilflos ..., schreibt ein fünfzehnjähriger Realschüler über seine Reaktion, als er auf einen Friedhof geht. In diesem Moment der Hilflosigkeit betet er« (a.a.O., 353); vgl. weiter Kalevi Tamminen, Religiöse Entwicklung in Kindheit und Jugend, Frankfurt a.M. 1993, 233–258; Bernhard Spilka u.a., The psychology of religion. An empirical approach, New York 2003, v.a. 280ff., 488ff.; Jacqueline Wooley / Katrina Phelps, The development of

Wichtiger ist mir – in Übereinstimmung mit dem Lämmerrmannschen Ziel, einen Menschen in die »Lage (zu versetzen), selbstständig und selbstverantwortlich seine Lebenswelt zu gestalten« –, die Heranwachsenden zu befähigen, auch schwierige Lebenssituationen nicht sprachlos und würdelos durchleiden zu müssen. In meinem eigenen Leben haben sich hier Gebet und Segen als Kommunikationsformen bewährt. Damit nehme ich Erfahrungen auf, die vom Segen Abrahams über das Gebet Jesu in Getsemane und Luthers Morgen- und Abendsegens bis in die Folterkammern von Auschwitz reichen.

Ich will im Religionsunterricht also jungen Menschen die Möglichkeit geben, diese vielfach erprobten, von jedem Menschen entdeckbaren Kommunikationsformen für die Bewältigung und Gestaltung des Lebens kennenzulernen – kurz: sie zum Christsein befähigen. Ob sie davon Gebrauch machen, ist pädagogischem und theologischem Zugriff entzogen.

Dr. Christian Grethlein ist Professor für Praktische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik an der Evangelisch-Theologischen Fakultät der Universität Münster.

children's belief about prayer, in: *Journal of Cognition and Culture* 1 (2001), 139–166; *Katharina Kammeyer*, »Lieber Gott, Amen!« Theologische und empirische Studien zum Gebet im Horizont theologischer Gespräche mit Vorschulkindern, Stuttgart 2009, 270–323.