

Was soll im Religionsunterricht gelernt werden?

Unzeitgemäßes über Pisa, Bologna, Standards und Kompetenzen

Wieder einmal soll das Bildungswesen – diesmal pisatauglich – revolutioniert und auf den Bologna-Prozess getrimmt werden. Was für die Universitäten schon gilt, wird für die Schulen eingeleitet – und der Religionsunterricht wird mitziehen müssen. Vom Kindergarten bis zur Universität soll alles anders und internationalisiert¹ werden. Was wir lernen und lehren, muss sich jedenfalls ändern, muss optimiert und effektiver werden. Da wird sich doch der Religionsunterricht nicht abhängen lassen! Hechelte man einst in der ersten Bildungsreform den curricularen Vorgaben nach, so sucht man heute das Heil in der neuen Bolognaterminologie und »Pisaphilosophie«.

1 Zu neuen Ufern

Begriffe, die einstmals die Diskussion um Allgemeinbildung bestimmten, wurden zugunsten der – wie J. Oelkers es nennt² – »Mantras« und der »Zauberformel« von den Kompetenzen und Standards verdrängt. Der Begriff der Kompetenz ersetzt insgesamt den der (Unterrichts-)Intentionen und (Unterrichts-)Ziele, weil er vorgeblich lebensnäher und lebenspraktischer sei. Kompetenzen und Standards bezaubern, weil sie der Verkopfung des Religionsunterrichts wehren und dort wieder »den Atem des Lebens spüren lassen«³.

Begriffe wie Curricula, Feinziele, Taxonomie usw. werden im Europäisierungsprozess der bundesdeutschen Bildung verdrängt. Nun werden nicht mehr Grund- und Schlüsselqualifikationen, Unterrichtsintentionen und Unterrichtsziele oder Ähnliches, sondern Kompetenzen verlangt. Der Begriff der Kompetenz garantiere – so wirbt man – größere Lebensnähe und Lebensrelevanz des Religionsunterrichts. Allerdings wird auch eingeräumt, dass je »komplexer angestrebte Kompetenzen werden ...,

1 Vgl. Axel Plünnecke / Ilona Riesen / Oliver Stettes, Bildungsmonitor 2009 Forschungsbericht, Köln, 56f.

2 Jürgen Oelkers, Bildungsstandards vor dem Hintergrund der Schulgeschichte, in: ZPT, 09/2004, ZPT 3/04, 195.

3 Dietrich Korsch, Den Atem des Lebens spüren – Bildungsstandards und Religion, in: ZPT 06/2006, 172.

desto abstrakt-allgemeiner lassen sie sich in Begriffen fassen und ... didaktisch operationalisieren«⁴; das träfe vor allem für »religiöse Kompetenzen« zu. In der Tat: Sonderlich konkret erscheinen die diversen Kompetenzzuschreibungen zunächst nicht. U. Hemel⁵, der den Begriff der »religiösen Kompetenz« in die religionsdidaktische Diskussion eingebracht haben soll (s.u.), dimensionierte diese als religiöse Sensibilität, als religiöses Ausdrucksverhalten, als Inhaltlichkeit, als religiöse Kommunikation und als religiös motivierte Lebensgestaltung. In den Lehrplänen allerdings finden sich Begriffe wie hermeneutische, ethische, personale, kommunikative, soziale, methodische, ästhetische Kompetenz und Sachkompetenz. Das sind natürlich wichtige Dimensionen von Bildung, aber werden diese durch das Label »Kompetenz« konkreter, besser, anders, lebensnäher und inhaltsreicher?

Behauptet wird zudem, die Kompetenzbeschreibungen ließen sich genuin mit Inhalten verknüpfen, an die sie selbstreferent gebunden seien. Diesbezüglich scheint der Kompetenzbegriff endlich der alten Forderung der lerntheoretischen Didaktik nach einer interdependenten Verknüpfung von Unterrichtszielen und Bildungsinhalten zu entsprechen. Das neue Projekt für das Bildungswesen lebt von der Fiktion, Bildung ließe sich standardisieren oder auf Kompetenzen reduzieren. Symptomatisch dabei sind jene Sätze, die gebetsmühlenhaft in jedem Lehrplan und jeder Veröffentlichung zum Thema rezitiert werden, wie »Bildungsstandards sind normative Setzungen, die präzise definieren, was von den Schüler(innen) erwartet wird. Sie sind klare und verbindliche Anforderungen«⁶. Der alte Traum von einer vollständig durchdeklinierten rationalen Bildungsplanung scheint der Verwirklichung entgegen zu streben. Diese Fiktion könnte sich allerdings leicht als Illusion oder sogar als Horror erweisen.

2 Das Aus für individualisierte Bildungskonzepte

In ökumenischer Einfalt werden in kirchlichen Verlautbarungen und Lehrplanentwürfen das hohe Lied eines produktorientierten Lernens und der Abgesang an subjekt- und prozessorientiertes Unterrichten angestimmt. Dabei ist die katholische Kirche, die ja immer schon ihr Problem mit dem Subjektivitätsprinzip hatte, etwas lauter und klarer als die evangelische. So lauten die als normativ dekretierten Richtlinien der deutschen Bischöfe vom September 2004: »Bildungsstandards konkretisieren allgemeine Ziele eines Faches, indem sie die Kompetenzen und Wissensbestände ausweisen, die Schülerinnen und Schüler zu einem be-

4 Bernhard Dressler, *Bildung – Religion – Kompetenz*, in: ZPT 3/04, 261.

5 vgl. Ulrich Hemel, *Ziele religiöser Erziehung. Beiträge zu einer integrativen Theorie*, Frankfurt a.M. 1988, 677ff.

6 Dietlind Fischer / Volker Eisenbast (Hg.), *Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung*, Münster 2006, 10.

stimmten Zeitpunkt ... erworben haben sollen. Sie umfassen realistisch erreichbare Ziele und sind allgemein verständlich und verbindlich formuliert.«⁷ Aber auch die »Kirche der Freiheit« faszinieren die bereitgestellten Möglichkeiten zu höheren normativen und institutionsförderlichen Verbindlichkeiten. Da segelt man gerne im Boot mit, um das Subjekt an den bolognesischen Haken zu kriegen und in den eigenen Hafen zu schleppen.

Die Kirchen und der Staat stehen nicht nur unter dem Normierungs- und Regulierungsdruck der EU-Bürokraten, sondern auch unter dem einer Ökonomisierung des Bildungsbereichs. Keine Lobbygruppe fordert so vehement die Einführung von Bildungsstandards und -kompetenzen wie die deutschen Wirtschaftsbesse, um die »Bildungsrendite«⁸ zu optimieren. Niemand betont so nachdrücklich, dass Bildung die einzige »natürliche Ressource« der ressourcenarmen Bundesrepublik sei – doch dabei denken sie weniger an Deutschland als dem Land der Dichter und Denker, sondern dem der Tüftler und Bastler – mithin nicht an ästhetische Reflexionskompetenzen, sondern wohl ausschließlich an Methoden- und Handlungskompetenzen – oder besser noch an so genannte MINT-Kompetenzen⁹ mit ihren »positiven Einflüssen ... auf die Wirtschaftswachstumsraten«¹⁰. Es ist dieser Druck der Industrie, dem sich das Bildungswesen zusehends beugt. Zweierlei wird hier klar: Erstens: Kompetenzen werden von Abnehmern im Arbeitsmarkt definiert. Zweitens: Was hier gesungen wird, ist das hohe Lied des vollständig disponiblen Menschen, den man dann konsequent mit dem Titel »human resource« oder »Humankapital« adelt, wobei letzteres gerne genauer als »technisches«¹¹ qualifiziert wird.

3 Was täte zum Lehren und Lernen not?

Problematisch an der aktuellen Debatte ist vor allem der technokratische Verwendungskontext des Kompetenzbegriffs als objektiv definierbare Anforderungen, nach denen sich das Subjekt ausrichten soll. Hinter diesem Begriff der Kompetenz steht ein technisches Interesse am Menschen und seiner Leistungsfähigkeit. So wollte die als Pisa-Test berühmt-berüchtigte OECD-Studie jene grundlegenden Kompetenzen messen, »die man besitzen muss, um die Aufgaben unserer Gesellschaft befriedigend bewältigen zu können«¹². Auffällig ist doch hier der Vorrang der gesellschaftlichen Aufgaben. Die Frage nach dem Selbstwert des Menschen,

7 Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Kirchliche Richtlinien für den katholischen Religionsunterricht in der Jahrgangsstufe 5–10, 2004, 6.

8 Bildungsmonitor 2009, 71.

9 Vgl. ebd., 15f (MINT = Mathe, Informatik, Naturwissenschaft, Technik).

10 Ebd., 112.

11 Ebd., 15.

12 Volker Ladenthin, Die PISA-Studie, Anspruch, Grenzen, Defizite, Köln 2003, 3.

nach seinen Fähigkeiten zum kritischen Denken bleibt ebenso vor der Tür wie die nach ethischer oder ästhetischer Bildung.

Parallel zur Erstellung kompetenzorientierter Lehrpläne wurde den Religionslehrern und -lehrerinnen amtskirchlich eine theologisch-religionspädagogische Kompetenz¹³ verordnet. Die am Unterricht Beteiligten werden in der funktionalistischen Bildungsreformoffensive auf Leistungserbringung für das System gedrillt. Das gilt nicht nur für das Handeln, sondern auch für die Motivationen der Beteiligten. Denn das System weiß – wie die Systemtheoretiker –, dass äußerer Zwang kontraproduktiv wäre, so dass der äußere Zwang am besten durch innere Einsicht ersetzt werden sollte. Dementsprechend fordern die ministeriellen Vorgaben für Bildungsstandards, diese mit motivationalen Elementen zu unterfüttern. Systeme üben subtil Macht aus; in diesem Fall durch die Formulierung von allgemein einsichtigen, mithin selbstmotivationalen Kompetenzen. Aber auch ein verinnerlichter Zwang bleibt ein solcher.

Über extrinsische Motivierungen, Funktionsansprüche sowie Input-Leistungen bestimmt das System das Individuum und übt strukturelle Gewalt aus. »Die Mikrophysik der Macht, auf die Michel Foucault so eindringlich aufmerksam gemacht hat, kann im Kompetenzbegriff tatsächlich eine monströse Zuspitzung erfahren«¹⁴. Dem Tableau der Kompetenzbeschreibungen kann im Grunde niemand wirklich widersprechen. Das garantiert die beobachtbare breite Zustimmung in Pädagogik und Religionspädagogik, in Kirche und Gesellschaft. Aber Achtung: Zu Recht hat F. Schweitzer darauf verwiesen, »dass Standards und Kompetenzen im höchsten Maße missbraucht werden können«¹⁵. Dementsprechend entsteht die Gefahr, »dass Standards von den Lehrkräften nicht im Sinne von Leistungsförderung akzeptiert werden, sondern dass sie vor allem eine Selektions- und Kontrollfunktion haben werden«¹⁶, zumal Messen und Evaluieren ja genuin zur Pisa- und Bologna-Philosophie gehören.

Vieles, was zu echter kritischer Bildung gehört, lässt sich jedoch nicht standardisieren. Wie z.B. will man Mündigkeit oder Verantwortung

13 Viele in der Religionspädagogik halten den Kompetenzbegriff für eine ruhmreiche Neuentdeckung; doch bereits in den siebziger Jahren sprach die Gemischte Kommission des evangelischen Theologentags unter ihrem Vorsitzenden Eilert Herms von der theologischen und religiösen Kompetenz. Zustimmung verwies er damals auf den systemtheoretisch-funktionalistischen Hintergrund des Kompetenzbegriffs. Insofern zeugt die jetzt von der Gemischten Kommission II favorisierte »theologisch-religionspädagogische Kompetenz« von Traditionstreue – auch wenn diese sich hinter dem Rücken der Akteure vollzogen hat und die bildungspolitischen Vorzeichen andere geworden sind.

14 Rolf Schieder, Von der leeren Transzendenz des Willens zur Qualität zur Deutungs- und Partizipationskompetenz, in: TheoWeb 2/ 2004, 14.

15 Friedrich Schweitzer, Bildungsstandards für die Evangelische Religion?, in: ZPT 2/04, 241.

16 Marianne Demmer / Jochen Schweitzer, Es fährt ein Zug nach nirgendwo ..., in: Friedrichs Jahrbuch 2005, 69.

standardisieren? Subjektivitätsrelevante und nicht systemfunktionale Kompetenzen wären demgegenüber Fähigkeiten und Fertigkeiten des Subjekts, die ihm ein selbstverantwortetes Leben und reflektiertes Handeln ermöglichen. Die diesbezügliche grundlegende Fähigkeit könnte man – wollte man im eingeführten modernen Vokabular bleiben – die Selbstkompetenz des Subjekts nennen. Diese Kompetenz spezifiziert sich weiter, z.B. als Reflexions- und Beurteilungskompetenz oder als Beobachtungs- und Mitgefühlkompetenz oder als kritische Handlungs- und Lebenskompetenz. Das wäre echte Allgemeinbildung für alle.

4 Reaktivierte Altlasten – oder alter Wein in neuen Schläuchen?

Die rhetorische Frage, ob »Kompetenzorientierung neuer Wein in alten Schläuchen«¹⁷ oder doch eher »neuer Wein in neuen Schläuchen«¹⁸ ist, ließe sich ergänzen durch die nach altem Wein in neu gestylten Schläuchen. Denn dem begrifflichen Befund entspricht der systematisch-inhaltliche: Auch diesbezüglich bietet die auf Standards und Kompetenzen fixierte Bildungsreform nur wenig Neues. Zu Recht lässt sich nämlich nicht nur fragen, wie neu die Schläuche sind, sondern auch, wie neu eigentlich der Wein sei, der nunmehr in die modernisierten Schläuche der pädagogischen Abfüllautomaten gefüllt werden soll. Inhaltlich tut sich Nostalgisches auf: Zum einen stellt die Diskussion um Kompetenzen und Standards eine Altlast der nicht wirklich durchgezogenen Curriculumsdebatte dar. Neben der Wiedergeburt zentralistischer Curriculumsfantasien erleben wir zum anderen eine Wiederauferstehung formaler Bildungsvorstellungen, die nun unter dem Segel der Postmoderne segeln und vom Wind aus Pisa angetrieben werden. Im Zentrum einer formalen Bildung steht nicht der Inhalt, sondern das an ihm gewonnene methodische Vermögen. Ihre Leitformel lautet »Bildung der Kräfte des Kindes«. Nicht die Aufnahme von neuen Inhalten, Erfahrungen und Eindrücken ist wichtig, sondern die Schulung und Entwicklung der natürlichen seelischen, geistigen und leiblichen Kräfte des Kindes. Dieser Ansatz meint, die unendliche Fülle möglicher Inhalte dadurch reduzieren zu können, dass an einem Beispiel der Vorgang erlernt wird, wie man mit derartigen Stoffen umzugehen vermag. Denn – so lautet die Behauptung – wenn man ein Verfahren an einem Gegenstand erlernt hat, kann man auch jeden anderen vergleichbaren Gegenstand meistern, man braucht das Verfahren nur zu übertragen. So fordert die EPA den Nachweis, dass Abiturient(inn)en »Methoden auf einen unbekannten Sachverhalt« anwenden können; sie verlangt den Beweis für »Transferleistungen«, für die »instrumentale Fähigkeiten und Fertigkeiten« notwendig sind – wie

17 Hartmut Lenhard, Kompetenzorientierung neuer Wein in alten Schläuchen?, in: Theo.-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 6/2007, 88.

18 Ebd., 102.

»die Kenntnis und die Anwendung von einfachen theologischen Methoden«. Der Begriff »Transfer« ist auch für die Theorie der funktionalen Bildung kennzeichnend. Diese hingegen paart sich mit einem gewissen, wenn auch nur formalen Interesse an den subjektbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Tatsache, dass man diese implizite, aber systematisch gefährdete Option für den Vorrang des Subjekts unter den Gesichtspunkten einer formalen Bildungsvorstellung mehr als leicht verspielen kann, zeigen die neueren Konzepte einer liturgischen oder performativen Religionsdidaktik sowie das einer Kirchenpädagogik. Diese und ähnliche Konzepte wollen dem Subjekt extern Kompetenzen – vornehmlich eine spirituelle oder eine liturgische – verordnen, von der sie zugleich aber behaupten, sie stoße auf eine interne Disposition.

5 Lehrkräfte als Funktionäre

Aus der Perspektive formaler Befähigungen und Kunstfertigkeiten wird sich auch die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Sinn einer Kompetenzorientierung verändern. Oder anders gesagt: Schulische Standards und Kompetenzen sind – mutatis mutandis – die andere Seite des so genannten Bologna-Prozesses, durch den auch die universitären Bildungsgänge standardisiert werden. Sprach man einst von der hohen Bedeutung der Persönlichkeit von Lehrerinnen und Lehrern, so schrumpft diese jetzt zur personalen Kompetenz – oder dem, was man noch schöner »Soft Skills« zu nennen pflegt. Allerdings sind externe Kompetenzzuschreibungen und Standardisierungen Entmündigungsstrategien; sie ersetzen die eigene ethisch-pädagogische Reflexion von Lehrkräften.

6 Kompetenzen zwischen Taschenspielertricks und Falschmünzerei

Ideologiekritische Bildung versteht sich als Dienst an der Subjektwerdung von jungen Menschen – und nur sekundär als Dienst an Institutionen. Kritische Bildung schielt nicht nur auf Resultate und Ziele, sondern ist bereit, dem Prozess von Bildung einen konstitutiven Eigenwert zuzuschreiben. Der Weg allein ist zwar nicht zum eigentlichen Ziel erklärt, aber wer nicht weiß, welche Wege er geht, der kommt möglicherweise dort an, wo er selbst nicht hinwollte. So formuliert Chr. Grethlein »als Bildungsziel des (Evangelischen) Religionsunterrichts ›Befähigung zum Christsein«¹⁹, für das als »Kernkompetenzen das Beten und das Gesegnet-Werden bzw. Segnen«²⁰ angegeben werden. Und dann schlägt er die oben genannten Kapiolen und gaukelt vor, seine Setzungen entsprächen

19 Christian Grethlein, »Religiöse Kompetenzen« oder »Befähigung zum Christsein« als Bildungsziel des Religionsunterrichts?, in: ZPT 1/07, 72.

20 Ebd., 74.

der jugendlichen »Sehnsucht nach einem transzendenten Ansprechpartner«, denn lebensweltlich sei »die hervorragende Bedeutung von Gebet und Gesegnet-Werden bzw. Segnen unübersehbar«²¹. Doch valide religionssoziologische Untersuchungen, die die Behauptung tatsächlich empirisch verifizieren würden, gibt es nicht. Noch deutlicher als hier kann man wohl kaum sehen, dass und wie ein inhaltsfreier Kompetenzbegriff zu normativen Setzungen missbraucht werden kann.

7 Ziel- oder subjektorientierte Standardisierungen?

Mit dem an Bildungstheoretiker gerichteten Vorwurf, das Desaster von Pisa verursacht haben, wird letztlich auch der Erfahrungsansatz in der Religionspädagogik diskreditiert. Sollen und wollen wir Erfahrungen standardisieren? Offensichtlich! – schaut man in einige neuere religionsdidaktische Veröffentlichungen. Das erscheint als die eigentliche Wende im religionsdidaktischen Erfahrungsansatz: nämlich die Entwicklung von der Offenheit zum Standard, von der subjektiven Neugier zur definierten Kompetenz, von der Widerfahrnis zur Anmutung. Doch Bildung ohne Erfahrung gibt es nicht, aber Bildung ist mehr als Erfahrung – insbesondere dann, wenn sie kritisch und vor allem selbstkritisch sein will. Wahrhaft von Bildung kann aber nur gesprochen werden, wenn Bildung beides meint: Prozess und Resultat: »Die Bestimmung der Prozessqualität von Religionsunterricht bleibt die genuine Aufgabe ... der Religionsdidaktik«²². Bildung als Prozess verstehen heißt, in jedem Schritt von Bildung das angestrebte Ziel zu antizipieren. Dem Bildungsgedanken ist – schon seit Meister Eckehard und erst recht seit dem deutschen Idealismus – die konstitutive Orientierung am Subjekt zu Eigen. Bildung ist nun einmal – spätestens seit Herder – als Selbstbildung zu verstehen, oder sie ist keine, auch wenn man sie dann so vermarktet.

Demgemäß liegt die Aufgabe der Lehrplaner(innen) für den Religionsunterricht nicht darin, Standards vorzugeben und zu formulieren, sondern auf der Grundlage jugend- und religionssoziologischer sowie entwicklungs- und religionspsychologischer Studien die jetzige und zukünftige Lebenslage von Kindern und Jugendlichen auf Schlüsselprobleme hin zu fokussieren. Die Frage, die hinter der didaktischen Betonung der Schlüsselprobleme steckt, lautet schlicht: Wie bekommen wir mehr Lebenswirklichkeit und Lebensqualität in die Lehrpläne unserer Schulen? Was sollen Kinder und Jugendliche denn nun im Religionsunterricht lernen? Welches sind die Kompetenzen, die wir ihnen anbieten können und sollten? Was in der Diskussion als Kompetenzen vom Beten-können (Chr. Grethlein) bis zur liturgischen Partizipationskompetenz (B. Husmann) oder religiös-symbolische Kommunikationskompetenz (B. Dress-

21 Ebd., 75.

22 Schweitzer, Religionslehrerbildung, 44.

ler) angeboten wird, sind bezogen auf Kernkompetenzen bestenfalls Adiaphora. Echte Kernkompetenzen im Sinne eines kritischen Bildungsverständnisses in protestantischer Tradition wären jedoch: in religiösen Kategorien vernünftig und vorurteilsfrei denken sowie kritisch urteilen zu können, die Selbstkompetenz, sich als authentische Subjektivität aktiv in einer zu humanisierenden Umwelt zu verwirklichen oder Mitmenschlichkeit leben zu können.

Zur Replik der Replik aufgefordert, kommt mir ein Bild K. Barths in den Sinn: Weihnachten 1952 schrieb er an seinen Kontrahenten R. Bultmann, ihm deuchte, sie beide seien wie ein Walfisch und ein Elefant an ozeanischen Gestaden: »Vergeblich, dass der Eine seinen Wasserstrahl haushoch emporschickt. Vergeblich, dass der Andere bald freundlich, bald drohend mit den Rüssel winkt. Es fehlt ihnen an einem gemeinsamen Schlüssel zu dem, ... was sie sich offenbar noch so gerne sagen möchten«. Vergleichbar fällt es schwer, die Fontänen aus dem – wie mir scheint – Tümpel jenes religionsdidaktischen Biotops jenseits der bundesrepublikanischen sozialen wie religiösen Wirklichkeit zu verstehen. Und dort, wo anscheinend Konsens besteht, könnte es sein, dass der Andere anderes gemeint hat – vor allem dann, wenn die Sprach- und Gedankenwelten nicht nur graduell auseinanderklaffen. Überhaupt scheint das Missverstehen ein Kernproblem der aktuellen religionspädagogischen Diskussion zu sein, weil anscheinend nie das gemeint ist, was gesagt wurde.

Deshalb statt Statements Fragen: Weshalb etwa so viel Rechtliches? Möglicherweise ist dieser legalistische Ansatz biografisch bedingt, oder er dient einer legitimatorischen Scheinabsicherung, die eine systematische Selbstbegründung zu ersparen verspricht. Inwiefern lassen sich von hier her die behaupteten Kernkompetenzen begründen? Soweit ich sehe, sprechen das Bundesverfassungsgericht und vor allem der Europäischen Menschenrechtsgerichtshof eine gänzlich andere Sprache. Privaterfahrungen sind schön und immer beteiligt, aber keine wirklich überzeugenden Argumente im wissenschaftlichen Diskurs. Vielleicht wären Segen und Gebet ja Kernkompetenzen, dann müsste das aber unter bildungstheoretischer (weil es um Unterricht geht) und theologischer Perspektive (weil es um Religion geht) im Rahmen einer komplexen, gelegentlich auch kritischen, religionspsychopathologische Entartungen einbeziehende Theorie von Religiosität oder Spiritualität oder Frömmigkeit unter Einschluss von religionspsychologischen und -soziologischen Aspekten konsistent begründet werden.

Weshalb muss sich der Religionsunterricht auf die Schattenseiten und nicht auf die Lichtseiten des Evangeliums beziehen? Weshalb wird die Kreuzestheologie nicht als Eröffnung neuer Lebensmöglichkeiten interpretiert? Soll der Religionsunterricht für zukünftige Situationen auf Krebsstationen und Gräbern sowie Folterkammern (Hospize, Altenheime, Schützengräben, Koma usw. fehlen leider noch) qualifizieren und nicht für ein glückliches, gottwohlgefälliges Leben eines freien Chris-

tenmenschen unter der Hoffnung aktueller Gottesebenenbildlichkeit? Deshalb werden nicht die Strukturen eines umfassenden, auch Nicht-Perfektibilität einschließenden Identitätskonzepts rezipiert, sondern nur alte Pappkameraden einer idealistischen Identitätsfiktion abgeschossen? Identität ist immer ausstehend; sie ist – wie H. Luther betont – ein Entwicklungs- und Lernprogramm unter einer quasi eschatologischen Perspektive. Auch zu dieser Einschätzung würde die Selbstanwendung von Ratschlägen nützlich sein.

Denn Grethlein empfiehlt, vermeintlicher Ignoranz Abhilfe zu schaffen durch Lesen. In der Tat: Lesen hilft allemal; nur sollte man dabei selektive Wahrnehmung aufgrund kognitiver Dissonanzen vermeiden. Das gilt nicht nur hinsichtlich einer kommunikationstheoretischen Begründung der Praktischen Theologie, sondern vor allem für die Wahrnehmung der sozialen Wirklichkeit in unserem Land. Dazu bedarf es der kritischen Kenntnisnahme relevanter Literatur etwa vom Emnid-, -Allensbach, Data-Concept-Institut, Albus oder vom Berliner Institut für Religionssoziologie sowie dem Religionsmonitor und natürlich von der Deutschen Shell auch nach 1985 etc. Benötigt wird sodann eine gewisse sozialwissenschaftliche Lese-, Sach- und Methodenkompetenz. Denn religionssoziologische Untersuchungen der letzten 20 Jahre verdeutlichen: Das Datenmaterial zeigt ein weitgehendes Verschwinden traditioneller christlicher Vorstellungen. Shell 2010 diagnostiziert, dass bei Jugendlichen Religion weiterhin im Abseits steht, und der Sozialreport 2006 belegt den letzten Rang der Religion (5%) bei dem, was Menschen heute wichtig ist. Die Fama von der Wiederkehr des Religiösen scheint ein frommer Selbstbetrug zu sein. Gott scheint out, nicht nur unter den Atheisten, sondern auch unter den evangelischen Formalchristen, die für diese Entwicklung offensichtlich die Trendsetter darstellen: Selbst 8–9% der Evangelischen sind von der Nichtexistenz Gottes überzeugt. In der Wertehierarchie von Jugendlichen steht – unter 25 Items – der Gottesglaube als Wert an fünftletzter Stelle; 58% der Jugendlichen neigen parareligiösen Vorstellungen zu und glauben – in lockerer Mischung der Möglichkeiten – an Schicksal, Sterne, gute und böse Geister. Selbst die Gottgläubigen schwören zu 39% auf gute Geister und glauben zu 23% an die bestimmende Macht der Sterne. Der Anteil der Gottgläubigen unter den Jugendlichen ist stetig rückläufig: von 31% 2006 auf 26% 2010. Seit Jahren beobachtet man – gegenläufig dazu (?) – das eigentümliche Phänomen der betenden Atheisten: Von den Konfessionslosen im Westen beten immerhin 23%, im Osten sind es 10%. Zudem: Ca 70% der Gesamtbefragten geben an, in einem weiteren Sinne zu beten. Wenn 83–86% der Betenden dies aber nur privat und allein tun, dann dürfte das Gebet wohl keine echte Option für Kommunikationseröffnungen und für liturgische Offensiven sein oder werden. Generell: Sicher sind Beten, Segnen und Christsein bedeutsame Inhalte des Religionsunterrichts, über die man informieren und reflektieren kann und die möglicherweise (aber unwahrscheinlich) persönliche Zustimmung finden; wer sie aber subtil

via Kernkompetenzen zum Zentrum des Unterrichts machen möchte, der müsste sich fragen, ob das, was Bultmann einst in ähnlichen Zusammenhängen monierte, auch hier zutrifft: »Propaganda« und ein »hybrides Unterfangen«.

Dr. Godwin Lämmermann ist Professor für Evangelische Theologie mit Schwerpunkt Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Universität Augsburg.