

Dear reader,

This is an author-produced version of an article published in Folkert Rickers / Bernd Schröder (eds.), 1968 und die Religionspädagogik. It agrees with the manuscript submitted by the author for publication but does not include the final publisher's layout or pagination.

Original publication:

Schlag, Thomas

"Gesellschaftlich-politische Verantwortung" als religionspädagogische Aufgabe - eine Entdeckung der 68er?

in: Folkert Rickers / Bernd Schröder (eds.), 1968 und die Religionspädagogik, pp. 275–296
Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2010

Access to the published version may require subscription.

Published in accordance with the policy of Vandenhoeck & Ruprecht Verlage: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Your IxTheo team

Liebe*r Leser*in,

dies ist eine von dem/der Autor*in zur Verfügung gestellte Manuskriptversion eines Aufsatzes, der in Folkert Rickers / Bernd Schröder (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik erschienen ist. Der Text stimmt mit dem Manuskript überein, das der/die Autor*in zur Veröffentlichung eingereicht hat, enthält jedoch *nicht* das Layout des Verlags oder die endgültige Seitenzählung.

Originalpublikation:

Schlag, Thomas

"Gesellschaftlich-politische Verantwortung" als religionspädagogische Aufgabe - eine Entdeckung der 68er?

in: Folkert Rickers / Bernd Schröder (Hg.), 1968 und die Religionspädagogik, S. 275–296
Neukirchen-Vluyn: Neukirchener Verlag 2010

Die Verlagsversion ist möglicherweise nur gegen Bezahlung zugänglich.

Diese Manuskriptversion wird im Einklang mit der Policy der Vandenhoeck & Ruprecht Verlage publiziert: <https://www.vr-elibrary.de/self-archiving>

Ihr IxTheo-Team

Formen der Politisierung des Religionsunterrichts in den 60er und 70er Jahren im bundesrepublikanischen Kontext

Thomas Schlag

1. Drei Impressionen

Im Oktober 1971 erscheint auf dem Schulbuchmarkt ein Materialband für den Religionsunterricht der Sekundarstufe I unter dem Titel „Anpassung oder Wagnis“, verlegt im Diesterweg-Verlag. Im Lehrerbegleitheft zu diesem Band wird als Intention des Buches formuliert, zum Protest anzustoßen: „Anpassung oder Wagnis ist nicht nur eine inhaltliche Frage des RU, sondern eine Situationsbeschreibung des Faches Religion. Welcher der beiden Begriffe [also Anpassung oder Wagnis, Th.S.] den Tenor des Evangeliums anzeigt, dürfte aus dem Reden und Handeln Jesu deutlich sein“¹. Im Materialband selbst sind in einem ersten Teil unter der Überschrift „Provokation“ vor allem zeit- und gesellschaftskritische Gedichte, etwa von Brecht, Mao Tse-tung oder Bloch aufgeführt. In einem zweiten Teil finden sich unter dem Stichwort „Orientierung“ biblische Texte und Illustrationen. Zu Röm 13 findet sich folgende Darstellung:

¹BRUMMACK, Anpassung, 4.

Diesem Bild ist folgender Text beigegeben: „Vergleiche beide Situationen: Römische Soldaten bewachten den gekreuzigten Jesus von Nazareth in Jerusalem. Berliner Polizisten schirmen Kreuzigungsfigur und Altar vor Demonstranten ab. Welches Interesse hatten die politischen Behörden in der jeweiligen Situation?“²

Im Jahr 1972 legt Gert Otto zusammen mit den Kollegen Hans Joachim und Jürgen Lott das vollständig überarbeitete „Neue Handbuch des Religionsunterrichts“ vor. Im Vorwort wird dem Religionsunterricht die Aufgabe zugewiesen, an der Entscheidung für eine Schule entweder als „Hort vergangenheitsorientierter Bewahrung“ oder als „Ort dynamischer, zukunftsbezogener Auseinandersetzungen zu sein“³ mitzuwirken. Unter den im Band aufgeführten „Modellthemen“ findet sich etwa das Thema „Konflikte“, bei dem es auch das Verhältnis von Schule und Gesellschaft unter dem orientierenden Stichwort „Politisierung der Schule“ zu bearbeiten gelte⁴. Unter dem Modellthema „Frieden“ soll das Unterthema „Kirche und Revolution“ unter dem orientierenden Stichwort „Politisierung der Kirche“⁵ behandelt werden, desgleichen auch unter dem Modellthema „Kirche“ bzw. dem Unterthema „Kirche als politische Macht“⁶. An einer weiteren Stelle wird das Begriffspaar Entpolitisierung/Politisierung in eine analoge Reihe der Paare Verdummung/Aufklärung; Unterdrückung/Freisetzung; Staatsverklärung/Staatskritik⁷ gestellt.

Ein Jahr später formuliert der Religionspädagoge Folkert Rickers in einem systematischen Essay unter der Überschrift „Die politische Aufgabe der Religionspädagogik“: die Religionspädagogik wird „einer zunehmenden Politisierung nicht mehr aus dem Wege gehen können. Denn [...] auch der RU, [ist] den herrschenden Kräften einer spätkapitalistischen Leistungs- und Konsumgesellschaft funktional zugeordnet“⁸. Den Schülern müsse zu einem „begründeten politischen Bewußtsein über ihre gesellschaftliche Situation und zum begründeten politischen Engagement für den Prozeß der Befreiung“⁹ verholfen werden. In der Konsequenz habe der Religionsunterricht auf die Eigenständigkeit der traditionellen Fachstruktur zu verzichten und sich als Teilbereich der Politischen Bildung zu konstituieren¹⁰. Im Übrigen sei, so Rickers, ein Pluralismusbegriff „völlig unhaltbar“, der sich von einem

² EBD., 106.

³ OTTO / DÖRGER / LOTT, Handbuch, 15.

⁴ Vgl. EBD., 122.

⁵ EBD., 272.

⁶ EBD., 315, 318.

⁷ Vgl. EBD., 346.

⁸ RICKERS, Aufgabe, 27.

⁹ EBD., 23.

¹⁰ Vgl. EBD., 27.

liberalen Staatsverständnis herleite – wobei nicht näher ausgeführt wird, was denn nun hier unter „liberal“ verstanden sein soll¹¹.

Mit den genannten Impressionen scheint nun das gängige und bis in die Fachwissenschaft hinein immer wieder aufgenommene Klischee bestätigt zu werden, dass der evangelische Religionsunterricht seit den frühen siebziger Jahren den allgemeinen Prozess einer Politisierung der bundesrepublikanischen Gesellschaft auf seine Weise mit vollzogen habe. Und dabei gehen die Einschätzungen dieser Entwicklung durchaus auseinander: für die einen handelt es sich hier um die bedeutsamste, weil problemorientierte Epoche, mit einem klaren fachspezifischen Profil des Religionsunterrichts und einer „sehr produktive[n] Anschlussfähigkeit für fächerübergreifendes Arbeiten“¹² also gleichsam um die Achsenzeit der deutschen Religionspädagogik nach 1945. Andere sehen bei aller notwendigen empirischen Neuorientierung¹³ und Anpassung der Theoriebildung mindestens die Gefahr, eines religionspädagogischen Mitläufertums „im kurzlebigen Beifall des je herrschenden ‚Zeitgeistes‘“¹⁴.

Nun hat bekanntermaßen die Auseinandersetzung mit den deutschen Verhältnissen um 1968 längst ihre eigene Erinnerungskultur mit entsprechenden Verfemungen und Glorifizierungen produziert. Aber gerade die unterschiedlichen Einschätzungen des Religionsunterrichts in jener Zeit machen deutlich, dass Erinnerung in verschiedenster Weise trügen kann – was es angesichts mancher nach wie vor äußerst lebhafter Protagonisten der Disziplin auch für eine oral-history keineswegs leicht macht.

2. Bezugshorizonte der Politisierung des Religionsunterrichts

Deshalb verlangt die Frage nach der Politisierung des Religionsunterrichts in den 1960er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts nach einer differenzierteren Analyse. Diese beginnt sinnvollerweise mit der genaueren Frage, was denn unter Politisierung des Religionsunterrichts überhaupt verstanden werden kann. Im Kontext politischer Bildung und Sozialisation kann Politisierung daher grundsätzlich Lernprozesse bezeichnen, die auf das Individuum primär als Objekt oder primär als Subjekt des Politischen bezogen sind. Dahinter steht in politikwissenschaftlicher Hinsicht eine doppelte Signatur von Politisierung:

¹¹ Vgl. EBD., 29.

¹² KNAUTH, Religionsunterricht, 316.

¹³ Vgl. Wegenast, Wendung.

¹⁴ LACHMANN, Religionspädagogische Wandlungen, 94.

- a) als Zunahme staatlicher Einfluss-, Steuerungs- und Regulierungstätigkeit im Blick auf alle gesellschaftlichen Lebensbereiche bzw. die Übertragung von Optionen, Verkehrsformen und Regularien aus den Einrichtungen des politischen Systems auf die Organisation des gesellschaftlichen Lebens¹⁵;
- b) des Aufbaus oder der Veränderung von person- und gruppeninternen Mentalitäten und Verhaltensmustern mit dem Ziel der mündigen und kritischen Beteiligung an Fragen des Politischen¹⁶.

Die Sozialisationsqualität und Zielsetzung von Politisierung kann somit im Blick auf das Individuum als Objekt im Ziel der aufoktroierten Übernahme bestimmter Denk- und Herrschaftsschemata bestehen, im Blick auf das Individuum als Subjekt in der „Ermöglichung von kritisch reflektierter wechselseitiger Vermittlung“¹⁷. Diese Differenzierung erscheint an dieser Stelle sinnvoll, weil sich von dort aus auch die Entwicklungen innerhalb von Religionspädagogik und Religionsunterricht in den 1960er und 70er Jahren differenzierter charakterisieren und systematisieren lassen.

Die These lautet folglich, dass sich genau dieser Dualismus der Bestimmung von Politisierung, d. h. von aufoktroierter Annahme und ermöglichter kritischer Mündigkeit, Indoktrination und Emanzipation, auch innerhalb der jüngeren Geschichte der Religionspädagogik selbst abbildete.

Nun sind für die Frage der Politisierung des Religionsunterrichts prinzipiell drei Bezugshorizonte zu unterscheiden:

- a) die Religionspädagogik als wesentlich theoriegeleitete Bezugsdisziplin;
- b) die Religionsdidaktik als praxisorientierte Bezugsdisziplin;
- c) der Religionsunterricht selbst im Sinn konkreter religiöser Unterrichtspraxis.

Jeder dieser Bezugshorizonte geht nun gerade in dieser Zeit mit einer praktisch unüberschaubaren Menge von Veröffentlichungen einher, sei es in Grundlagenbeiträgen, didaktischen Leitlinien, Lehrplänen, Schulbüchern oder Unterrichtsmaterialien.

Insofern seien im Folgenden zu den genannten drei Bezugshorizonten einige wesentliche Aspekte der Entwicklung in den 1960er und 70er Jahren aufgezeigt – dafür wird als Bezugsgröße vor allem das zentrale Publikationsmedium der evangelischen

¹⁵ Vgl. CLAUSSEN, Politisierung, 24.

¹⁶ Vgl. CLAUSSEN, Politisierung, 24f.

¹⁷ CLAUSSEN, Politisierung, 26.

Religionspädagogik, der Evangelische Erzieher, herangezogen, in dem die wesentlichen Vertreter der Disziplin immer wieder grundsätzlich Stellung nahmen¹⁸.

3. Formen der Politisierung des Religionsunterrichts

3.1. Politisierung des Religionsunterricht im Kontext der Religionspädagogik

Politisierung ist innerhalb der religionspädagogischen Theoriedebatte über lange Zeit hinweg ein dezidierter Kampfbegriff, der sich auf unterschiedlichste Gegner richten kann und keineswegs erst in den 1960er Jahren intensive Verwendung findet. So zeigten sich für den Religionspädagogen Helmuth Kittel bereits in den ersten Nachkriegsjahren – wie er schreibt – wie schon vor 1933 erneut fatale entmündigende Politisierungstendenzen: und dies durch bedrohliche pharisäische Reeducation-Programme¹⁹, eine problematische Thematisierung der einstweilen ungeklärten Schulfrage²⁰, die „Zwangschristianisierung des Bildungswesens“ sowie die „theologische Uniformierung eines politisierten Christentums“²¹. Kittel sah durch die „Willkür fremder Machthaber“²², konkret die amerikanische Besatzungspolitik – und die „Injizierung demokratischer Ideologie“²³ bereits in den ersten Nachkriegsjahren folgenreiche Schwierigkeiten grundgelegt, zu einem eigenständigen deutschen Weg in Politik und Kirche zu gelangen.

Im Jahr 1954 betrachtete Oskar Hammelsbeck den Versuch einer konfessionellen Positionierung im Meinungsstreit um die Schulfrage als „Politisierung, in der der politische Katholizismus den diktatorischen Gegnern nicht nachsteht“²⁴. Damit nahm man dem eigenen Selbstverständnis nach die Rolle des über den politischen Machtfragen und über den Konfessionen stehenden Standpunkts einer interessenfreien – weil dem Evangelium verpflichteten – Geltungs- und Gestaltungsmacht für sich in Anspruch.

1958 warnte der Studienleiter der Evangelischen Sozialakademie Friedewald E. Thier in einem Beitrag über die Pädagogik des Bolschewismus, dass diese Kollektivierungsversuche auch als Warnsignal für die westliche Industriegesellschaft und ihre Erziehungsideale verstanden werden müssten. Denn auch innerhalb der westlichen Gesellschaftsordnung drohe

¹⁸ Zum Folgenden vgl. ausführlicher SCHLAG, Horizonte.

¹⁹ Vgl. KITTEL, Paideuomai III, 430.

²⁰ Vgl. EBD., 423.

²¹ EBD., 445.

²² EBD., 465.

²³ EBD., 566.

²⁴ HAMMELSBECK, Erziehung, 45.

aufgrund zunehmender Politisierung, Technokratisierung und „Industriegeprägtheit“ die Ordnung der menschlichen Beziehungen auseinanderzubrechen und die „Freiheit in der dauernden Gefahr der Entleerung“²⁵ zu stehen.

Wie ambivalent und unsicher sich die Gefühlslage hinsichtlich der jetzt noch möglichen kirchlichen Öffentlichkeitsaufgabe darstellte, gab 1963 der Theologe Karl Gerhard Steck in folgender Momentaufnahme wieder: „Die Ereignisse der Jahre vor 1945 hatten gezeigt, daß es für Staat, Gesellschaft und Volk nicht gleichgültig ist, wie es zwischen Öffentlichkeit und Kirche steht. Wir waren alle davon überzeugt, daß jetzt eine Zeit gekommen sei, den Öffentlichkeitsauftrag der Kirche ganz neu zu erkennen und wahrzunehmen. Von dieser allgemein verbreiteten guten Zuversicht ist nicht mehr viel vorhanden“²⁶. Auch wenn man noch keineswegs genau zu bestimmen vermochte, wie dieser „wesensmäßig[e] [...] Bezug zur Öffentlichkeit“ zu entfalten sei, sollte damit in jedem Fall der „Versuchung zur Politisierung“²⁷ des kirchlichen Auftrags entschieden widersprochen werden.

Der Gegner lauerte aber gleichsam auch in den eigenen Reihen: so hielt der bisherige Herausgeber Hammelsbeck nochmals Mitte der 1960er Jahre – gleichsam im letzten Moment seiner bisher unbestrittenen Deutungshoheit – gegen jeglichen kompromisshaften Pragmatismus, alles politisierende Christentum und ein weltanschaulich-christliches Bekleckern des Unterrichts fest: „Die Flickschneiderei an den alten Schläuchen ist eine fatale christliche Bequemlichkeit“²⁸.

Im Jahr 1968 schuf der Evangelische Erzieher eine eigene Rubrik „Documenta“, welche die Beobachtung einer zunehmenden Politisierung und Radikalisierung an den Schulen unter dem Schlagwort „Demokratisierung der Schule“ sowie die entsprechenden „Schülerunruhen“ darstellte. Dies mache eine „genaue Kenntnis und eine fundierte Auseinandersetzung mit den hier wirksamen Gedanken dringlich“²⁹. Aufgeführt wurden Stellungnahmen, Auszüge aus Schülerzeitungen und Flugblätter, in denen vehemente Kritik an der autoritären Schule geübt und vice versa die umfassende Politisierung und Demokratisierung der Schule, die Emanzipation der Schülerschaft, die Abschaffung des konfessionellen Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule zugunsten eines religionskundlichen Unterrichts oder die umfassende Trennung von Staat und Kirche gefordert wurden.

²⁵ THIER, Erzieher, 235.

²⁶ STECK, Kirche, 247.

²⁷ EBD., 251f.

²⁸ HAMMELSBECK, Verantwortung, 140.

²⁹ SCHRIFTFLEITUNG, 249.

Allerdings war bereits eine neue Generation von religionspädagogischen Denkern meinungsprägend geworden, die sich nun aber weniger an explizit weltanschaulichen Grundsatzdebatten abarbeitete, als vielmehr ihrer subjektorientierten Version von Politisierung ein eigenständig didaktisches Gepräge gab.

3. 2. „Polarisierung“ im Kontext der Religionsdidaktik

Im Zusammenhang mit den allgemeinen bildungspolitischen Entwicklungen der Zeit waren Anfang der 1970er Jahre in allgemeinpädagogischer Hinsicht die Stimmen zahlreicher geworden, die eine deutliche Entsprechung zwischen dem demokratischen Auftrag der Schule und den jeweiligen Erziehungszielen und -formen einforderten. Daraus wurden hinsichtlich des Religionsunterrichts je nach theologischer und politischer Positionierung unterschiedliche didaktische Konsequenzen gezogen. Grundsätzlich einig war man sich in der didaktischen Zielsetzung, dass der Religionsunterricht seinen Beitrag zur Schule als sozialem Raum bzw. als „Stätte der Humanisierung und Humanität, der Erfahrung demokratischer und öffentlicher Tugenden und der Einübung in politisches Verhalten“³⁰ leisten könne und müsse, so Hans Bernhard Kaufmann im Jahr 1973.

Die Anforderungen an die didaktische Ausarbeitung eines zeitgemäßen Religionsunterrichts ließen alsbald den Grundlagenstreit weitgehend hinter sich. Grundsätzlich gilt hier, dass schon der Begriff der Politisierung selbst seinen Kampfcharakter verliert und überhaupt kaum noch explizit verwendet wird³¹. An die Stelle tritt vielmehr vor allem die intensive theologische und religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem Emanzipationsbegriff: Siegfried Vierzig, Leiter des PTI in Kassel, zufolge kommt es – so im Jahr 1971 – darauf an, sowohl auf den emanzipatorischen Charakter der Worte Jesu zu verweisen wie „in gleicher Weise für die politische Emanzipation einzutreten“³². Über die Bestimmung von Religion als sozialisations-, gesellschafts-, und kulturgestaltende Kraft bzw. als „Wirkungseinheit von Deutung und Wertungen“³³ erfolgte der konzeptionelle Versuch, deren emanzipatorische Potentiale für die mündige individuelle und gesellschaftliche Lebensorientierung zu verankern. Ein „die politischen und ökonomischen Mechanismen

³⁰ KAUFMANN, Diskussion, 95.

³¹ Im Blick auf den didaktischen Bezugshorizont hat Thorsten Knauth Entwicklungen und Materialien der Pädagogisch-Theologischen Institute luzide analysiert; vgl. KNAUTH, Religionsunterricht.

³² VIERZIG, Christentum, 197.

³³ EBD., 200.

bewußt reflektierender Unterricht“³⁴ sollte sich durch symbolisch-emanzipative Lernprozesse³⁵ „in aufdeckender wie heilender Absicht auf die Schäden einzelner und, diese auf die Verfassung rückkoppelnd, des Kollektivs“³⁶ beziehen.

Dabei galt es, gerade ideologische Fixierungen, emanzipationshemmende Anpassungen, Konflikte und gesellschaftliche Hierarchien durch eine entsprechende Interaktions-Praxis bewusst zu machen. In diesem Sinn wurde über den Begriff der Emanzipation ein sachlich-problemorientierter Zusammenhang zwischen religionspädagogischen Zielsetzungen, deren allgemein-politischen Implikationen und didaktischen Herausforderungen hergestellt, um der Gefahr einer einseitigen Politisierung des Unterrichts im Sinn der Objektivierung des Individuums zu entgehen.

In nuanciert anderer Weise forderte Klaus Wegenast durch eine kritische Rezeption der problemorientierten Entwicklungstendenzen, den Schülern vor allem auf subjektorientierte Weise „elementare Einsichten in die mögliche Bedeutung des christlichen Glaubens für seine Gegenwart und Zukunft“³⁷ zu vermitteln. Dem Religionsunterricht wurde gleichwohl die Aufgabe zugemessen, neben der Vermittlung biblischer und kirchengeschichtlicher Grundkenntnisse „erste Einsichten in den Aufgabenbereich des zur Mitverantwortung in Politik und Wirtschaft, Beruf und Familie geforderten Christen“³⁸ zu ermöglichen. Von dort aus gehörte für ihn zur didaktischen Analyse auch die Frage nach den gesellschaftlichen und sozialen Aspekten des jeweils gewählten Themas³⁹.

Für die kritische Auseinandersetzung mit dem problemorientierten Ansatz, den man durchaus auf der Grenze problematischer Politisierungstendenzen sah, wurde damit erneut und verstärkt der Aspekt des eigentlichen *Propriums* des christlichen Glaubens ins Spiel gebracht. Im Sinn einer Dialektik von Emanzipation und Integration insistierte man darauf, dass nicht primär die Veränderung von Kirche und Gesellschaft, sondern „der durch den Glauben veränderte und befreite Mensch im Vordergrund“ der Botschaft stehe. Gegen die Gefahr einer „übermäßigen Gewichtung des gesellschaftlichen Moments und einer hiermit verbundenen Politisierung des Unterrichts“⁴⁰ wurde geltend gemacht, dass dem Menschen erst „aus dieser personal erfahrenen Veränderung und Befreiung heraus die Kraft zufließt, die

³⁴ STOODT, Praxis, 7.

³⁵ Vgl. STOODT, Therapie, 217. Hier wurde allerdings zugleich deutlich, dass Stoodt inzwischen ein Schwergewicht auf die Aufarbeitung individueller Konflikterfahrungen legte.

³⁶ STOODT, Praxis, 5.

³⁷ WEGENAST, Vorschlag, 217.

³⁸ EBD., 218.

³⁹ Vgl. WEGENAST., Planung, 204.

⁴⁰ KERP, Emanzipation, 422.

Gesellschaft auf Emanzipation hin zu Veränderung und ipso facto auch die Kirche im Blick auf die Ermöglichung von Freiheit zu erneuern⁴¹. So stehe etwa die thematische Konzentration auf *Freiheit* als emanzipatorisches Element der biblischen Überlieferung und christlichen Wirkungsgeschichte in der Gefahr, als Selektionsprinzip zu wirken und zur „Verkürzung der theologischen Grundaussagen der Bibel über den Menschen coram deo“⁴² zu führen.

Grundsätzlich wurde für eine stärkere Berücksichtigung ethischer und politischer Fragen im Religionsunterricht – und nun gerade aus theologischen Gründen – plädiert. Im Sinn einer christentumsgeschichtlichen Argumentation stellte Siegfried Brill die Thematisierung ethischer Fragen als eine Kernaufgabe des schulischen Religionsunterrichts heraus. Entsprechend wurde Christentumsgeschichte in all ihren Aspekten, als Kirchen-, Sozial-, Kultur- und Ideologieggeschichte zugleich als ein wichtiges inhaltliches Curriculumelement hervorgehoben. Die spezifische Aufgabe des Religionsunterrichts müsse folglich darin bestehen, eben jene „Wiederkunft vergessener und unterdrückter Kräfte“⁴³ der prophetischen und synoptischen Tradition im Licht des Doppelgebots der Liebe zu befördern. Im Blick auf politische Fragestellungen wurde damit die strikte Trennung zwischen geistlichem und profanem Bereich im Sinn der Evangelischen Unterweisung endgültig zu den Akten gelegt. Diese sei „in ihrem Grundduktus dem bürgerlichen Interesse am ungestörten Gang der Geschäfte ohne störende Dreinrede des christlichen Glaubens nur allzu sehr“⁴⁴ entgegengekommen, wie konstatiert wurde. Gegen eine unkritische Weltlichkeitsideologie betonte man hingegen, dass bis in das politische Handeln hinein „das Unbedingte auf dem Spiel steht“⁴⁵.

Grundsätzlich ist somit für die überwiegende Zahl der entscheidenden Protagonisten festzuhalten, dass religionsdidaktisch nie an eine reine Verwandlung des Religionsunterrichts in politische Bildung und damit neue verobjektivierende Funktionalisierungsabsichten gedacht war. Nicht um Politisierung im Sinn neuer Indoktrination sollte es gehen, sondern viel mehr um eine subjektivitätsorientierte religiös bzw. christlich orientierte Bildung, die auf ihre Weise zum Erwerb politischer Mündigkeit und Verantwortung beitragen sollte. Anders gesagt: die fundamentale weltanschauliche Auseinandersetzung wurde geerdet, wobei eine

⁴¹ EBD., 425.

⁴² EBD., 424.

⁴³ BRILL, Ethik?, 268.

⁴⁴ EBD., 264.

⁴⁵ EBD., 265.

klare Positionierung hinsichtlich der politischen Dimension des Religionsunterrichts erkennbar wird.

Dass sich dies in den konkreten Hinweisen zur Unterrichtsplanung und -durchführung durchaus wieder anders darstellen konnte, sei im folgenden dritten Bezugshorizont dargestellt:

3. 3. „Politisierung“ im Kontext der Unterrichtspraxis

Anfang der 1970er-Jahre wurde in einer Reihe von Beiträgen versucht, die gesellschaftspolitische Relevanz religiöser Bildung in didaktischen Konkretionen und Unterrichtsentwürfen zu materialisieren: der Schüler mit seinen politischen Interessen, Fragen und Bedürfnissen – und zugleich in seiner gesellschaftlichen Verstricktheit – tritt dabei bewusst und stark ins Zentrum.

Zu einer intensiven Kontroverse kam es im Anschluss an Friedel Kriechbaums Erziehungsleitlinien im Blick auf die politische Verantwortung des Christen. In Bezugnahme auf die Politische Theologie und bei gleichzeitiger Ablehnung einer als individualistisch-existentialistisch bezeichneten theologischen Ausrichtung hatte sie gefordert, die Themen des Religionsunterrichts von der Tagesordnung der Welt aus zu setzen. Indem „das Geschehen Gottes“ über den zwischenmenschlichen Bereich der Ich-Du-Beziehung hinaus als ein eminent „politisches Geschehen“ zu verstehen sei, bestehe eines der wesentlichen Lernziele des Unterrichts darin, zu erkennen, wo heute individuelle und gesellschaftliche „Situationen sind, in denen uns etwas von Gott aufgeht“⁴⁶.

Auf der Basis des theologischen Gedankens gesellschaftsbezogener Verheißung nannte sie als Hauptziele eines vernunftgeleiteten Unterrichts die Erziehung zum Frieden und das verantwortliche Verhalten und Engagement in der Welt. Da die gesellschaftliche Situation in Deutschland und Südamerika viele Ähnlichkeiten hinsichtlich struktureller Ungerechtigkeiten aufweise, gelte es, im Rückgriff auf den protestierenden Jesus, der „für die aus der Gesellschaft Ausgeschlossenen“ eintrat, „das Bewußtsein für die undurchbrechbaren Kreisläufe der Not“⁴⁷ zu erarbeiten. Am deutlichsten manifestiere sich dies im Thema „Christen im Protest“, wobei dieser Protest sowohl mit Gewalt als auch gewaltlos denkbar sei⁴⁸.

⁴⁶ KRIECHBAUM, Frage, 11.

⁴⁷ KRIECHBAUM, Verantwortung, 496f.

⁴⁸ EBD., 486–497.

In gleicher Perspektive plädierten weitere Autoren dafür, Religionsunterricht bewusst als politische Erziehung und Friedenserziehung zu verstehen, wobei durch „das Engagement für den Frieden der Konflikt nicht ausgeschlossen, sondern im Gegenteil provoziert“⁴⁹ werden sollte. So gelte es etwa, die übliche Klischeevorstellung des friedlich-weihnachtlichen Miteinanders von Engeln und Hirten durch eine klare Fokussierung auf den damals verachteten Volksstand der Hirten zu verändern. Erkennbare Absicht war es hier, den Unterricht als Vorbereitungsplattform für einen sozialpolitischen und gesellschaftlichen Strukturwandel zu konzipieren, wobei sich unter den dafür angebotenen Textmaterialien praktisch keine biblischen oder theologischen Texte mehr fanden.

Auch in anderen Beiträgen zu einzelnen politischen Fragen oder entsprechenden Verhaltensweisen wurde diese prinzipielle problemorientierte Ausrichtung deutlich erkennbar. Dies zeigte sich beispielsweise in unterschiedlichen Entwürfen zum Thema „Gehorsam und Ungehorsam“ bzw. zum Umgang mit Autoritäten. Im Anschluss an Adorno wurde geltend gemacht: „Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die aller erste an Erziehung“⁵⁰. Unter dem globalen Lernziel der „Fähigkeit zur Auseinandersetzung und zum selbständigen Umgang mit ethischen Grundbegriffen“ wurde der Auseinandersetzung mit Gehorsam und Gehorsamsverweigerung bzw. der „Verschleierung von Gehorsamsverhältnissen“⁵¹ ein eindeutiger Vorrang vor den entsprechenden biblischen Texten zugemessen. Dementsprechend sei anhand der biblischen Überlieferung, insbesondere der Apostelgeschichte oder der Geschichte des Barmherzigen Samariters⁵² zu zeigen, „wie einzelne Menschen unter Berufung auf Jesus von Nazareth ungehorsam sind gegen Menschen und Mächte, um Jesus von Nazareth gehorsam zu sein“⁵³.

Gegenüber einem solchen Bild des „ethisch vorbildlich handelnden ‚historischen Jesus‘“ äußerte man allerdings erhebliche Kritik, da dieses nicht nur ein gesetzliches Verständnis befördere, sondern auch – so das bereits bekannte Argument – im Modus eines „ideologischen Dezisionismus“ dem schulischen Globalziel der Emanzipation widerspreche⁵⁴. Grundlage dieser Kritik war wiederum die Befürchtung, dass alle Unterrichtsziele und -themen letztlich nur noch aufgrund von gesellschaftspolitischen Prämissen ausgewählt

⁴⁹ ESSINGER u. a. , Frieden, 421.

⁵⁰ RUDDAT / WOLF, Phantasie, 246.

⁵¹ EBD., 250. In diesem kognitiv, affektiv und pragmatisch ausgerichteten Unterrichtsentwurf wurde der didaktische Ausgangsakzent auf die „Deformation des Lebens durch den Gehorsam“, EBD., 247, gelegt, als Zielperspektive wurde die „Beseitigung des Gehorsams aus unserer Gesellschaft“, EBD., 248, genannt.

⁵² Vgl. EBD., 249.

⁵³ POETTER, Unterrichtsmodell, 251.

⁵⁴ RINGSHAUSEN, Frage, 21f.

werden könnten. Dann aber läge diesem problemorientierten Zugang nichts anderes als eine „Hypostasierung der individuellen Entscheidungsfähigkeit“ zugrunde. Auch hier wurde wieder geltend gemacht: „die hermeneutische Frage kann [...] nicht zugunsten der Aktualität übersprungen werden“⁵⁵. Anhand des Gebots der Feindesliebe favorisierte man in dieser Argumentationslinie eine didaktische Zugangsweise, bei der durch den Blick auf die Tradition nicht nur handlungsleitende Impulse, sondern „reflexionseinleitende Impulse“⁵⁶ freigesetzt werden sollten. Im Horizont einer wirkungsgeschichtlichen Annäherung schlug Wegenasts Schüler Bartholomeus Vrijdaghs vor, den Schülern anhand des Lebens und Wirkens Martin Luther Kings die aktuelle Bedeutsamkeit des Feindesliebesgebotes bis hin zu Möglichkeiten aktuellen gewaltfreien Widerstands einsichtig zu machen, indem sie in die Bewegung und Dynamik des biblischen Textes und seiner Fragen hineingezogen werden sollten. Zudem rezensierte er neuere „sozialkritische“ Literatur und Wallraff-Reportagen ausgesprochen positiv, was ihn zu der These brachte, dass die soziale Wirklichkeit die Fronten aufzeige, an denen der Christ Stellung beziehen müsse. Die Besprechung von Unterrichtsmodellen und Materialsammlungen im Licht einer „Theologie der Revolution“ brachten Vrijdaghs zur Haltung, dass sich vor allem in Lateinamerika schon Umriss eines neuen Christentums abzeichneten.

Auf der Grundlage dieser prinzipiellen Diskussion widmete sich der Evangelische Erzieher wiederum der Problematik des Verhältnisses von Religions- und Politikunterricht. Angesichts der beobachtbaren, zunehmend auf aktuelle Themen und politische Sachfragen zugreifenden, religionsunterrichtlichen Praxis stellte sich die Frage, worin sich das Fach von politischer Bildung noch unterscheidet bzw. in welchem Sinn sein spezifisches Profil und der entsprechende Bildungsanspruch noch erkennbar würden. Hier zeigte sich bei manchen Autoren – wie schon im Zusammenhang der verfassungsrechtlichen Problembeschreibung – die Absicht, den staatlichen Religionsunterricht aus seiner konfessionellen Bindung zu lösen und ihn mit Hilfe eines allgemeinen Religionsbegriffs nahe an den Politik- bzw. Sozialkundeunterricht zu rücken.

In einem aufschlussreichen Vergleich wurde als Hauptaufgabe des Politik- wie des Religionsunterrichts herausgearbeitet, einerseits in analytischem Sinn bestimmte Konfliktlagen zu identifizieren, andererseits in verhaltenssteuerndem Sinn den

⁵⁵ EBD., 27. F. Kriechbaum reagierte ihrerseits darauf, indem sie Ringshausen auf die entscheidenden Vorwürfe durch die Verneinung einer gesetzlichen Argumentation antwortete. Zugleich betonte sie die Notwendigkeit utopischer Hoffnungen und stellte fest, „daß der christliche Gott nicht auf seiten der Macht in der Welt steht“, KRIECHBAUM, Antwort, 511f.

⁵⁶ VRIJDAGHS, Feinde, 449.

„erkenntnismäßig untermauerten Umgang mit Konflikten“⁵⁷ zu befördern. Gegen den elitären und auf neue Weise indoktrinär vereinnahmenden „Revolutionskarneval“ betonte man, „daß sich unser (bundesdeutsches) Gemeinwesen auf dem Wege der Demokratisierung befindet, wert-, interessen- und normenpluralistisch ist (bzw. wird) und daß somit auch die bestehende Konfliktgesellschaft weiter gefördert werden kann“⁵⁸. Dem wurde ein Bekenntnis zur faktischen Pluralität bzw. zur gesellschaftlichen „Multiformität“⁵⁹ an die Seite gestellt.

Die religionspädagogischen Reformdiskussionen der 1970er-Jahre manifestierten sich mit zeitlicher Verzögerung auch im Erscheinen neuer Religionsbücher bzw. in der Tatsache, dass dieses Medium gegenüber den vergleichsweise kurzfristig entwickelten Unterrichtsentwürfen und -materialien wieder stärker in Gebrauch kam⁶⁰. Eine wesentliche Funktion des Religionsbuchs wurde darin gesehen, „die Probleme der modernen Gesellschaft und die spezifischen Erfahrungen des Einzelnen in ihr“⁶¹ darzustellen, ohne allerdings wie die Unterrichtswerke für Gesellschaftslehre, nur Informationen zu liefern oder „den Zeitgeist einfach zu ehelichen“⁶². Positiv bezog man sich dort auf die Politische Bildung, wo es dieser gelungen sei, durch methodische Vielfalt Unterrichtsprozesse zu befördern und das Fach überhaupt attraktiver zu machen⁶³.

In einer Dokumentation wurden Analysen von Religionsbüchern für die Sekundarstufe I zusammengestellt, in denen neben der Beurteilung der didaktischen Gesamtkonzeption auch die Thematisierung politisch-relevanter Aspekte zur Sprache kam⁶⁴. Die kurzen Analysen spiegeln wider, dass die problemorientierte Grundausrichtung der Religionspädagogik und deren politische Perspektivierung nun auch immer stärker die aktuelle „Schulbuchgeneration“ und faktische Unterrichtswirklichkeit zu prägen begannen. In der Gesamtkritik wird deutlich, dass mindestens aus Sicht der Autoren die analysierten Religionsbücher nur teilweise dem Ziel gerecht werden, Zusammenhänge zwischen individuellen und gesellschaftlichen Lebensfragen mit biblisch-theologischer Überlieferung in Korrespondenz zu bringen. Im Materialband „Anpassung oder Wagnis“⁶⁵ entdeckte man zwar die intensive Aufnahme makropolitische Aspekte, das Verhältnis von biblischen und profanen Texten bleibe

⁵⁷ RÖSSNER, Didaktik, 95.

⁵⁸ EBD., 98.

⁵⁹ So in Anlehnung an E. Rosenstock-Huussy, EBD.

⁶⁰ Vgl. DIENST, Vorwort, 1.

⁶¹ CASPARY, Funktion, 6.

⁶² EBD., 8.

⁶³ Vgl. EBD., 12.

⁶⁴ Vgl. RÜCK, Analyse, 43–55.

⁶⁵ Vgl. BRUMMACK, Anpassung, 51975.

allerdings unklar. Bezüglich des von Baldermann und anderen herausgegebenen Arbeitsbuches Religion 9/10⁶⁶ wurde konstatiert: „Nicht der Mangel an Problemorientiertheit macht das Konzept des Buches problematisch, sondern daß die Problemstellungen zwar durchaus gesellschaftlich relevant, nicht aber eo ipso Problemstellungen der Schüler sind“⁶⁷. Auf der anderen Seite wurde das im Crüwell-Verlag erschienene Religionsbuch für Realschulen⁶⁸, das „wohl am ehesten dem hermeneutischen Ansatz verpflichtet“ ist, dafür kritisiert, dass zwar Politik zusammen mit anderen ethischen Themen auftaucht, aber dies alles „ziemlich zusammenhanglos am Ende der Behandlung der biblischen Fragen“⁶⁹. In methodischer Hinsicht monierten die Kandidaten, dass sich die anvisierten Handlungs- und Interaktionsformen fast ausschließlich auf kognitiv-verbale Operationen bezögen, die Erfahrungsbereiche der Schüler kaum angemessen berücksichtigt würden und schülernahe Texte fehlten.

Was in theoretischem Sinn gedacht wurde, speiste man mit gewisser zeitlicher Verzögerung seit Ende der 1960er Jahre und dann in den 1970er Jahren in offizielle Lehrpläne ein– und dies teilweise in wechselseitiger Beeinflussung von konzeptioneller und amtlicher Ebene, oft aber auch unabhängig voneinander. Im Zusammenhang der allgemeinen Curriculumrevision kommt es insbesondere in der ersten Hälfte der 1970er Jahre zu einer neuen Generation von curricularen, themenzentrierten Religionslehrplänen in den einzelnen Ländern, was durchaus als „epochale Veränderung“⁷⁰ angesehen werden kann – grundsätzlich änderte sich erst jetzt auch offiziell die Bezeichnung des Faches von „Evangelischer Unterweisung“ zu „Evangelischem Religionsunterricht“⁷¹ – der Unterricht wird als Dienst der Kirche an der Schule bewusst schulisch verankert und pädagogisch wie theologisch begründet: „Die Beschäftigung mit der Tradition im Kontext der modernen, gegenwärtigen Welt und Gesellschaft wurde zur zentralen Programmatik des Religionslehrplans entworfen“⁷².

Hier gilt aber auch, dass trotz dieses Grundkonsenses im Einzelnen sehr unterschiedliche Facetten und Modelle, „in welcher Weise diese Auslegung der biblischen Botschaft für die heutige Zeit geschehen soll“⁷³, vorgelegt wurden.

⁶⁶ Vgl. BALDERMANN, Arbeitsbuch.

⁶⁷ RÜCK, Analyse, 47.

⁶⁸ Vgl. RELIGIONSBUCH FÜR REALSCHULEN.

⁶⁹ RÜCK, Analyse, 53, 55.

⁷⁰ DIETERICH, Religionslehrplanentwicklung, 301.

⁷¹ EBD., 303.

⁷² EBD., 385.

⁷³ EBD., 385.

Nimmt man nun die konkrete Unterrichtspraxis insbesondere der 1970er Jahre in den Blick, so ist darauf hinzuweisen, dass die einzelnen Entwicklungen in den Ländern und insbesondere in der konkreten Unterrichtswirklichkeit bisher nicht systematisch rekonstruiert worden sind. So sind folglich Aspekte der Politisierung *des* Religionsunterrichts vergleichsweise gut identifizierbar, Aspekte der faktischen Politisierung *im* Religionsunterricht aber noch kaum näher erhoben. Insofern fehlt es bisher insbesondere an einer wenigstens exemplarischen Sichtung der faktisch verwendeten Materialien im Unterricht bzw. des faktischen Umgangs mit Lehrplaninhalten sowie vor allem gewissermaßen einer oral-history hinsichtlich des konkret erlebten Religionsunterrichts sowohl bei Lehrkräften als auch bei Schülerinnen und Schülern selbst im Sinn einer „Politisierung von unten“.

4. Fazit

Im seit den 60er-Jahren anschwellenden Streit um die Politisierung des Religionsunterrichts bildete sich zwar einerseits das zunehmende Ungenügen des faktischen Religionsunterrichts ab, dahinter aber auch die subkutane Klage über den Verlust evangelischer Deutungspotentiale überhaupt, im Sinn der Einsicht in den Verlust der einstigen Vorzugsstellung und öffentlichen Deutungshoheit von Kirche und Theologie.

Unter „Politik“ wurde insbesondere von Vertretern der so genannten Evangelischen Unterweisung vor allem die institutionelle und damit prinzipiell defizitäre Dimension des öffentlichen Regelungssystems verstanden, die man durch bestimmte staatliche, parteiliche sowie kirchliche Machtinteressen bestimmt sah. Das Politische galt vor allem als Sphäre des selbstbezüglichen, formalen und strategischen Agierens der interessegeleiteten Akteure der Politik mit entsprechenden Entmündigungstendenzen. Politik und Demokratie wurden somit vor allem dann thematisiert, wenn das reale politische Geschehen als krisenhaft erlebt wurde. Positiv war Politik nur dann konnotiert, wenn deren Akteure erkennen ließen, dass ihr Handeln in Verantwortung und im Bezug auf ein höheres „evangelisches“ Interesse hin ausgerichtet war. Dies verband sich bei den maßgeblichen Autoren mit einer Sicht des demokratischen Staates, dessen Legalität und Gewaltenteilungsprinzip man zwar anzuerkennen bereit war, aber dessen Mangel an Anschaulichkeit personaler Autoritäten zugleich beklagt wurde.

Allerdings bildete sich auch in den Konstellationen der Religionspädagogik der 1960er Jahre zunehmend die Beobachtung ab, dass sich im deutschen Nachkriegsprotestantismus sowohl Vertreter für ein „minoritäres Projekt der Freiheit“ fanden, „das sich einem Lernprozeß gegenüber der Demokratie aussetzte“⁷⁴ als auch Befürworter eines majoritären Projekts „der Ordnung“, das sich der Demokratie durch das Beharren auf einer autoritären Staatskonzeption verweigerte.

Diese Umbruchsituation seit Mitte der 1960er-Jahre spiegelte sich hier insbesondere in der Vielzahl didaktischer Überlegungen wider, die das ernsthafte Bemühen zeigen, sich mit den Entwicklungen der Zeit in aller gebotenen Intensität auseinanderzusetzen. Ohne einfach auf den Zug der Zeit aufzuspringen, befasste man sich in fachwissenschaftlicher Hinsicht und mit einer erstaunlichen Gelassenheit mit den politischen und schulpolitischen Entwicklungen, den Interessen und Bedürfnissen der jungen Generation, Möglichkeiten der politischen Bildung sowie schließlich der gesellschaftspolitischen Profilierung der Disziplin. Dabei zeigt sich deutlich der Versuch, die säkularen und demokratischen Grundbedingungen nun auch konzeptionell in die religionspädagogische Grundlagenarbeit integrieren zu wollen.

Durch die intensiven fachlichen Diskussionen gingen mit den gesellschaftspolitischen Umbrüchen allmähliche und nachhaltige Veränderungen des religionspädagogischen Selbstverständnisses einher. Dies geschah aber keineswegs im Modus der totalen Infragestellung oder gar Umkehrung der Verhältnisse, sondern sehr viel eher durch stetige und auf kontinuierliche Verbesserung abzielende Abwägungen und Dialoge im Modus der Anknüpfung, Übernahme und sanften Revision.

Zwar bündelten sich die Veränderungshoffnungen der 1960er-Jahre in den entsprechenden programmatischen und praxisorientierten Konzepten und veränderten die interne Diskussionslandschaft allmählich. Und in der Tat zeigte sich auch im Evangelischen Erzieher „zwischen den Zeilen“ eine für die 1960er-Jahre generell angenommene, „mit einer gewissen Plötzlichkeit“ einsetzende, „starke Beschleunigung des im Allgemeinen langsam, stetig, phasenweise kaum merklich fortschreitenden Prozesses der Veränderungen grundlegender normativer Orientierungen“⁷⁵. Im Blick auf die fachinternen religionspädagogischen Diskussionen in der Auf- und Umbruchsituation der langen 1960er-Jahre⁷⁶ von einem Entscheidungsjahr 1968 zu sprechen, erweist sich angesichts der differenzierenden Vielfalt der Beiträge jedenfalls als kaum haltbar.

⁷⁴ RUDDIES, Protestantismus, 207.

⁷⁵ KIELMANNSEGG, Katastrophe, 428f.

⁷⁶ Vgl. SCHILDT / SIEGFRIED / LAMMERS, Zeiten.

Denn das Repertoire des fachlichen Umbruchs basierte doch immer auch auf den Neuorientierungen und Aufbrüchen der „Vorzeit“. So erscheint es im Blick auf die Entwicklung der Religionspädagogik in politischer Perspektive in den späten 1960er-Jahren kaum angemessen, von einer wirklichen „Umgründung der Republik“⁷⁷ oder „zweiten Gründung“⁷⁸ zu sprechen.

Dafür spricht auch, dass die Theoriebeiträge trotz aller erkennbaren Differenzen in der Auseinandersetzung um die Ausgestaltung des problemorientierten und emanzipatorischen Ansatzes doch eine gemeinsame subjektivitätsorientierte Absichtshaltung konstruktiver Mitgestaltung des Politischen deutlich machen. Auf der fachdidaktischen Ebene konnte man sich durchaus gegenseitig positiv wahrnehmen und sich immer wieder der gemeinsamen Intentionen vergewissern. Gleichwohl zeigten sich insbesondere im Zusammenhang der Interpretation des Emanzipationsbegriffs die Grenzen des gegenseitigen Zugeständnisses bis hin zur Strategie, die politischen Implikationen religiöser Bildung gleichsam in einen sanften Deutungsmodus auslaufen zu lassen – etwa indem dann die Errungenschaften einer thematisch-problemorientierten Perspektive überhaupt im Interesse politischer Zurückhaltung vereinnahmt wurden.

Deutlich ist jedenfalls, dass die These von der mehr oder weniger bewussten politisch konservativen Unterwanderung und Ausschaltung gesellschaftskritischer Ansätze in der Religionspädagogik ab Mitte der 70er-Jahre so jedenfalls kaum zu halten ist. Allerdings zeigte sich auch im Bereich der Religionspädagogik, was für die Reformvorhaben in Politik und Gesellschaft am Ende der 70er-Jahre überhaupt galt: Ihre Realisierung blieb deutlich hinter den Anfang des Jahrzehnts geweckten Erwartungen zurück und zeigte sich weniger als konsistente Einheit denn als ganz eigene Mischung aus rational-technokratischem Planungsdenken und emanzipationsorientierter Modernisierung⁷⁹ – aber eben als Mischung, die keineswegs die Errungenschaften des vergangenen Jahrzehnts nun einfach ad acta legte.

So weit man es rekonstruieren kann, sind die religionspädagogischen und religionsdidaktischen Auseinandersetzungen zwar erheblich mit den jeweiligen außertheologischen Theoriebildungen der Zeit verknüpft, allerdings ist dabei nicht eindeutig identifizierbar, worin denn der innovative Beitrag der Religionspädagogik etwa zu den pädagogischen und politikdidaktischen Debattender Zeit tatsächlich bestand – die aussertheologische Rezeption wesentlicher Werke – etwa K.E. Nipkows innerdisziplinär

⁷⁷ So GÖRTEMAKER, Geschichte, 475.

⁷⁸ So ALBRECHT, Gründung, 497f.

⁷⁹ Vgl. RÖDDER, Bundesrepublik, 47.

ausgesprochen bedeutsame „Grundfragen der Religionspädagogik“ – ist jedenfalls bisher noch kaum angestellt worden⁸⁰

Insofern gestaltet sich auch die Suche nach Wechselwirkungen der Religionspädagogik etwa zur politischen Bildung durchaus schwierig, da sich diese Wechselwirkungen wenigstens außerhalb der Disziplin kaum irgendwo explizit festmachen lassen – jedenfalls ist kaum erkennbar, wo man sich etwa auf Seiten der Pädagogik oder politischen Bildung bewusst auf religionspädagogische Überlegungen bezogen hat.

Bisher ist somit kaum zu verifizieren, ob und in welcher Weise der Religionsunterricht bestimmte Politisierungstendenzen in der Schulwirklichkeit der westdeutschen Gesellschaft tatsächlich in entscheidender Weise mitbefördert oder gar mit ausgelöst hat – die Thematisierung allein lässt jedenfalls noch nicht automatisch auf eine nachhaltige Wirksamkeit des Faches im Sinn der Beförderung kritischer Mündigkeit in Auseinandersetzung mit dem Politischen schließen. Eher trifft auch für die religionspädagogischen Errungenschaften der Zeit zu, was Wolfgang Kraushaar für die 1968er als „divergenten Doppelcharakter von politischem Scheitern und soziokultureller Folgewirkung, deren Grad allerdings schwer zu fixieren ist“⁸¹, bezeichnete.

Der religionspädagogische Streit um die Politisierung des Faches hat sich vor allem als fachwissenschaftlicher Streit der Generationen abgespielt, aber sich im Bewusstsein der betroffenen Zielgruppen der Schülerinnen und Schüler nicht automatisch auch nachhaltig niedergeschlagen – so zeigt etwa die Untersuchung von Peter Kliemann und Hartmut Rupp „1000 Stunden Religion“, dass gerade die politische Dimension des Religionsunterrichts offenbar an den Schülern weitgehend vorbeigegangen und nicht selten als Form weltfremder religiöser Ethikvermittlung wahrgenommen worden ist. Ganz offen und bisher ebenfalls weitgehend ungeklärt ist ebenfalls, ob nicht die exemplarisch aufgezeigten Politisierungstendenzen nicht vielleicht im Gegenteil sogar zu erheblichen Irritationen und damit auch zur Delegitimierung des Faches beigetragen haben. Hier ist sozusagen überhaupt ein erheblicher blinder Fleck in der Wirkungsforschung hinsichtlich des Faches anzusiedeln.

Von daher dürfte gelten, dass der Religionsunterricht in seiner politischen Relevanz in den 1970er-Jahren eher als relative Größe im Kontext der Schule zu betrachten ist. Insofern erscheint es aus historischen und pädagogischen Gründen als durchaus problematisch, dem Fach eine tatsächliche Vorreiter- oder gar Speerspitzenrolle für die allgemeine

⁸⁰ Vgl. etwa SCHWEITZER, Katechetik, 20

⁸¹ KRAUSHAAR, 1968, 345.

Demokratisierung der Schule beimessen zu wollen. Dafür spricht auch, dass in entsprechenden Befragungen die politische Dimension des Religionsunterrichts bis heute auf einem der hinteren Plätze rangiert. Dies hat einerseits mit seiner jüngeren Geschichte, aber vermutlich auch damit zu tun, dass der Religionsunterricht in diesen Fragen bis heute immer wieder auf dem schmalen Grad zwischen der Ermächtigung zu individueller Freiheit und der christlichen Orientierung in Fragen des Politischen wandert und dabei durchaus immer wieder auch in neue Einseitigkeiten abstürzt. Insofern eröffnet gerade der historische Blick auf die theoretischen Reflexionen und didaktischen Transfers Kriterien für notwendige Formen einer konstruktiven pluralitätsoffenen Politisierung im Religionsunterricht.

5. Veröffentlichte Quellen und Darstellungen

- ALBRECHT, Clemens / BEHRMANN, Günther C. / BOCK, Michael / HOMANN, Harald / TENBRUCK, Friedrich H.: Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt a. M. 1999.
- BALDERMANN, Ingo u. a. (Hg.): Arbeitsbuch: Religion 9/10 für die Evangelische Religionslehre im 9. und 10. Schuljahr. Düsseldorf 1974.
- BRILL, Siegfried: „Nur“ Ethik? Über Vermittlungsprobleme in der religionspädagogischen Theorie und Praxis. In: *EvErz* 30, 1978, 260–269.
- BRUMMACK, Dorothea u. a. (Hg.): Anpassung oder Wagnis. Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Lehrerbegleitheft. Frankfurt a. M. / Berlin / München 1971, ⁵1975.
- CASPARY, Heinrich-Nikolaus: Zur Funktion des Schulbuchs im Religionsunterricht. In: *EvErz* 30, 1978, 2–13.
- CLAUSSEN, Bernhard: Die Politisierung des Menschen und die Instanzen der politischen Sozialisation. In: DERS. / Rainer GEISLER (Hg.): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch. Opladen 1996, 15–48.
- DIENST, Karl: Vorwort zum Themenheft „Das Religionsbuch“, Heft 1/1978. In: *EvErz* 30, 1978, 1.
- DIETERICH, Veit-Jakobus: Religionslehrplanentwicklung in Deutschland (1870–2000). Gegenstand und Konstruktion des evangelischen Religionsunterrichts im religionspädagogischen Diskurs und in den amtlichen Vorgaben. Habilitationsmanuskript Tübingen 2003.
- ESSINGER, Helmut u. a.: Frieden – die Lebensaufgabe unserer Zeit. Unterrichtsprojekt für Sekundarstufe I, 7.–9. Schuljahr. In: *EvErz* 23, 1971, 418–428.
- GÖRTEMAKER, Manfred: Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Von der Gründung bis zur Gegenwart. München 1999.
- HAMMELSBECK, Oskar: Erziehung und Schule zwischen Kirche und Welt. Das Problem der Konfessionalität. In: *EvErz* 6, 1954, 38–51.
- HAMMELSBECK, Oskar: Evangelische Verantwortung für Schule und Welt. Mein Zweikampf mit Robert Scholl. In: *EvErz* 16, 1964, 137–144.
- KAUFMANN, Hans Bernhard: Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion. In: *EvErz* 25, 1973, 81–97.
- KERP, Erich: Emanzipation und Konfirmandenunterricht. In: *EvErz* 28, 1976, 416–429.
- KIELMANNSEGG, Peter Graf: Nach der Katastrophe. Eine Geschichte des geteilten Deutschland. Berlin 2000.
- KITTEL, Helmuth: *Paideuomai III. Erinnerungen von Helmuth Kittel*. Münster 1974.
- KLIEMANN, Peter / RUPP, Hartmut: 1000 Stunden Religion. Stuttgart 2000.
- KNAUTH, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion. Göttingen 2003.
- KRAUSHAAR, Wolfgang: 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur. Hamburg 2000.
- KRIECHBAUM, Friedel: Politische Verantwortung des Christen. Überlegungen zur Behandlung dieses Themas in der Oberstufe der Hauptschule – mit Unterrichtsentwurf und -materialien. In: *EvErz* 22, 1970, 486–497.

- KRIECHBAUM, Friedel: Die Frage nach Gott. Überlegungen zur Behandlung dieses Themas im 1.–7. Schuljahr. In: EvErz 24, 1972, 1–16.
- KRIECHBAUM, Friedel: Antwort auf den Gesprächsbeitrag von G. Ringshausen „Die Frage nach Gott im RU“. In: EvErz 24, 1972, 511–512.
- LACHMANN, Rainer: Religionspädagogische Wandlungen als wissenschaftliches und ethisches Legitimationsproblem. Exemplifiziert an Gert Ottos religionspädagogischer Entwicklung. In: EvErz 33, 1981, 86–98.
- OTTO, Gert / DÖRGER, Hans Joachim / LOTT, Jürgen: Neues Handbuch des Religionsunterrichts. Hamburg 1972.
- POETTER, Eberhard: Unterrichtsmodell zum Thema „Gehorsam – Ungehorsam“. In: EvErz 23, 1971, 243–256.
- RELIGIONSBUCH FÜR REALSCHULEN – Botschaft und Glaube. 2. Bd., Teil 1, 7.–10. Schuljahr. Dortmund 1973.
- RICKERS, Folkert: Die politische Aufgabe der Religionspädagogik. In: Ders. (Hg.): Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld. Stuttgart / München 1973.
- RINGSHAUSEN, Gerhard: Die Frage nach Gott im Religionsunterricht. Zum Gespräch zwischen F. Hahn und F. Kriechbaum. In: EvErz 24, 1972, 16–28.
- RÖDDER, Andreas: Die Bundesrepublik Deutschland 1969–1990. München 2004.
- RÖSSNER, Lutz: Zur Didaktik des Politischen Unterrichts im Hinblick auf den Religionsunterricht. In: EvErz 24, 1972, 90–102.
- RUDDAT, Günter / WOLF, Bernhard: Phantasie und Gehorsam. Überlegungen Dorothee Sölles als Grundlage für didaktische Versuche an Berufsschule und Sonderschule. In: EvErz 24, 1972, 241–266, 356–362.
- RUDDIES, Hartmut: Protestantismus und Demokratie in Westdeutschland. In: Claudia LEPP / Kurt NOWAK (Hg.), Evangelische Kirche im geteilten Deutschland (1945–1989/90). Göttingen 2001, 206–227.
- RÜCK, Hermann: Unterrichtspraktische Analyse von Religionsbüchern (Sekundarstufe I). In: EvErz 30, 1978, 43–55.
- SCHILDT, Axel / SIEGFRIED, Detlef / LAMMERS, Karl Christian (Hg.): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften. Hamburg 2003.
- SCHLAG, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive. Freiburg i.Br. 2010.
- SCHRIFTLÉITUNG. In: EvErz 20, 1968, 249.
- SCHWEITZER, Friedrich: Von der Katechetik zur Religionspädagogik als Wissenschaft. In: DERS./ Volker ELSENBAST/ Christoph Th. SCHEILKE (Hg.): Religionspädagogik und Zeitgeschichte im Spiegel der Rezeption von Karl Ernst Nipkow. Gütersloh 2008, 15–27.
- STECK, Karl Gerhard: Kirche und Öffentlichkeit. In: EvErz 15, 1963, 247–252.
- STOODT, Dieter: Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht. In: EvErz 23, 1971, 1–10.
- STOODT, Dieter: Umstrittene Therapie. Schriftliches Interview mit Professor Dr. Dieter Stoodt. In: EvErz 25, 1973, 215–218.
- THIER, Erich: Der christliche Erzieher vor der Geisteswelt und Pädagogik des Bolschewismus. In: EvErz 10, 1958, 231–236.

VIERZIG, Siegfried: Christentum und Emanzipation. In: EvErz 23, 1971, 194–200.

VRIJDAGHS, Bartholomeus: Liebet eure Feinde. Jesu Gebot der Feindesliebe als Herausforderung und Ermutigung. In: EvErz 28, 1976, 440–452.

WEGENAST, Klaus: Die empirische Wendung in der Religionspädagogik. In: EvErz 20, 1968, 111-125.

WEGENAST, Klaus: Vorschlag für eine Neufassung der Präambel zum Abschnitt IV – Evangelische Unterweisung – der Richtlinien für die Volksschulen des Landes Niedersachsen. In: EvErz 21, 1969, 217f.

WEGENAST, Klaus: Planung und Vorbereitung für den Religionsunterricht. Probleme und Modelle einer Grundtätigkeit des Lehrers. In: EvErz 31, 1979, 193–216.