

Evangelische Religionspädagogik in zeitgeschichtlicher Perspektive

1 Die Aufgabe

Reinhard Dross kommt das Verdienst zu, auf den Zusammenhang von religionspädagogischer Theoriebildung (religionspädagogischen Konzeptionen) und zeitgeschichtlichen Ereignissen bzw. Denkweisen aufmerksam gemacht zu haben.¹ Dabei geht der Autor so vor, daß er jeweils zu bestimmten historischen Epochen der Religionspädagogik »gesellschaftliche Voraussetzungen/Bedingungen« mit dem Ziel erörtert, »zeitgeschichtliche« Verhältnisse aufzudecken, »in denen diese Konzeptionen entstanden und wirkten.«² Allerdings schränkt er sein Vorhaben dahingehend ein, daß er solche Zusammenhänge nicht »systematisch« aufarbeiten könne; aber er wolle sie wenigstens mit ansprechen. Die herausgestellten Beziehungen ergeben interessante Perspektiven, die eine bessere Einordnung und Beurteilung der historischen und gegenwärtig belangreichen Positionen ermöglichen. Auch wenn es dabei lediglich zu mehr oder minder überzeugenden Plausibilitäten kommt, ist es doch erstaunlich, daß das Fach solche Entdeckungszusammenhänge in der Darstellung seiner eigenen Geschichte nicht weiter aufgenommen hat, sondern nahezu rein ideengeschichtlich verfährt. Es entsteht so ein Bild von religionspädagogischen Konzeptionen, die sich jeweils in kritischer Abarbeitung von einer früheren ergeben haben und auf die Beziehungen von außen nicht weiter eingewirkt haben. Dabei läßt sich wenigstens bei der Entstehung des problemorientierten Religionsunterrichts nicht übersehen, daß es Ereignisse außerhalb der Religionspädagogik waren, die den Anstoß dazu gaben oder die Entwicklung doch wesentlich beeinflußt haben. Konsequenterweise stellt Dross dann wie bei der Darlegung des hermeneutischen Religionsunterrichts die »gesellschaftlichen Voraussetzungen« der Darstellung des eigentlichen Konzepts voran.

Nun soll hier nicht Front gemacht werden gegen eine ideengeschichtliche Darstellung. Sie hat ihr selbstverständliches Recht und

1 R. Dross, Evangelische Religion (Kompendium Didaktik), München 1981.

2 Ebd., 12.

ist überdies notwendig.³ Aber es ist zu fragen, ob nicht die religionspädagogischen Theorien beziehungsreicher dargestellt werden könnten, wenn man jedenfalls im Ansatz den Versuch machen würde, die gesellschaftlichen und politischen Einwirkungen auf sie mit zu bedenken, Religionspädagogik gewissermaßen von außen zu sehen. Daß diese im weiteren auch als »sozialgeschichtlich« zu verstehende Aufgabe⁴ nicht leicht zu verwirklichen ist, zeigt die Vorsicht, mit der Dross zu Werke geht. Wir stehen in der Bewältigung dieses Problems noch ganz am Anfang. Und auch die nachstehenden Ausführungen können nur ein paar weiterführende Akzente setzen und vielleicht das Thema noch dringender machen. Sie gehen davon aus, daß sich religionspädagogische Theoriebildung und die durch sie geprägte Praxis nicht in einem Sonderraum entwickeln, sondern notwendigerweise im zeitgeschichtlichen Bezug, der allerdings oft nur schwer erkennbar ist.

Auch die jüngste Darstellung religionspädagogischer Konzeptionen von *Godwin Lämmermann* verfährt grundsätzlich ideengeschichtlich, bezieht aber einzelne zeitgeschichtliche Aspekte mit ein.⁵ Das geschieht zum einen dadurch, daß der Verfasser den einzelnen Vertretern »eine kleine biographische Skizze« voranstellt. Zum anderen bemüht er sich z.T. ähnlich wie Dross in allgemeinerer Form um eine »Konturierung der historischen Rahmenbedingungen« der jeweiligen Konzeptionen. Sie sind auch in ihrem allgemeinen Charakter aufschlußreich und erleichtern und bereichern das historische Verständnis. Aber auch Lämmermann gibt noch keinen methodologischen Ansatz zur Erforschung der Religionspädagogik in jeweils zeitgenössischen Beziehungen. Er bereitet allerdings seinen Boden mit vor.

Die Versuche von Dross und von Lämmermann, zeitgeschichtliche Zusammenhänge zu finden, um das Werden und Wirken bestimmter Konzeptionen der evangelischen Religionspädagogik in der

3 Vgl. dazu *G. Böhme*, Der historisch-systematische Zugang zur Historischen Pädagogik, in: *Ders. und H.E. Tenorth*, Einführung in die Historische Pädagogik, Darmstadt 1990, 47-116.

4 Vgl. *E. Tenorth*, Der sozialgeschichtliche Zugang zur Historischen Pädagogik, in: *Böhme/Tenorth*, Einführung, 117-181. – Die Darstellung beschränkt sich auf die Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland. Die evangelische Religionspädagogik in der ehemaligen DDR erfordert eine eigene Studie. – In einer Weiterführung dieser Arbeit wäre es notwendig, auch die zeitgeschichtlich-pädagogischen Bezüge herauszustellen.

5 *G. Lämmermann*, Religionspädagogik im 20. Jahrhundert. Prüfungswissen Theologie (Kaiser Taschenbücher 160), Gütersloh 1994. – Es ist besonders verdienstlich, daß der Verfasser auch Konzeptionen der liberalen Religionspädagogik vorstellt, die sonst eher pauschal als Negativfolie für die Evangelische Unterweisung abgehandelt werden. Dagegen überrascht, daß die symboldidaktischen Programme nur relativ kurz und nicht als eigenes Thema angesprochen werden.

Bundesrepublik Deutschland für eine bestimmte Zeit erklärbar zu machen, sind *ein* Weg, das religionspädagogische Beziehungsgefüge auf eine breitere Basis zu stellen und historisch präziser einzuordnen. Nur so kann es letztlich zu einer fundierteren Einschätzung religionspädagogischer Konzeptionen kommen. Nur so kann auch wirklich Gewinn aus der historischen Analyse für die Religionspädagogik von morgen gezogen werden.

Dross und Lämmermann skizzieren allgemein die jeweilige Zeitsituation. Es gibt aber noch eine weitere Möglichkeit, zeitgeschichtliche Implikationen der Religionspädagogik aufzudecken. Diese besteht darin, die Theorieprodukte selbst daraufhin zu befragen, welche gesellschaftlichen Beziehungen in sie eingegangen sind und im analytischen Prozeß ermittelt werden können. So sehr die religionspädagogischen Theorien individueller Verfasserschaft entstammen und auch als solche ideengeschichtlich gewürdigt werden müssen, sind sie doch zugleich auch Ausdruck bestimmter gesellschaftlicher Verhältnisse.

Daß es notwendig ist, auch analytisch-zeitgeschichtlich vorzugehen, zeigt ein Beispiel, zu dem Lämmermann die Anregung gegeben hat.⁶ In der Darstellung der liberalen Position wird ausgeführt, *Richard Kabisch* habe in seiner Begründung für den Religionsunterricht in der Schule versucht, diesen »nicht von einem partikularen kirchlichen Eigeninteresse her zu bestimmen, sondern gerade *vom Selbstverständnis des modernen Staates*«, für den das Christentum nun einmal eine tragende Säule sei. Der Religionsunterricht trage nach Kabisch also nicht nur beiläufig dazu bei, »Staatsgesinnung« zu prägen und zu fördern. Die ideengeschichtliche Darstellung mag es bei dieser Feststellung belassen, die zeit- und sozialgeschichtliche Fragestellung muß unbedingt darüber hinausgehen und zu ermitteln suchen, welcher »moderne Staat« hier gemeint ist und welche Rückschlüsse von hier auf das religionspädagogische Programm insgesamt gezogen werden müssen. Es ist verständlicherweise von weitreichender Bedeutung, ob Kabisch hier direkt oder indirekt die gesinnungsmäßige Anpassung an den preußischen Obrigkeitsstaat bzw. das Kaiserreich im Auge hat oder auf eine Erziehung zur Demokratie aus ist.⁷ Nur ideengeschichtlich befragt, d.h. nach dem zu suchen, was Kabisch an Religion den Kindern und Jugendlichen vermitteln wollte, müßte dieser fundamentale Aspekt unter den Tisch fallen.

6 Lämmermann, Religionspädagogik, 44ff.

7 »Im Gegensatz zum ultramontanen Katholizismus mit seinem klerikalen gesellschaftlichen Machtanspruch, so versichern unübersehbar viele Stimmen des evangelischen religionspädagogischen liberalen Lagers, müsse der Staat gestärkt werden, und hierbei trage der evangelische Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen wie kein anderes Fach zur geistig-sittlichen Höherentwicklung des Ganzen bei. Der Staat des Kaiserreichs wird von Richard Kabisch ... als einzigartige Verkörperung der versammelten sittlichen Kräfte, als der »vollkommene Mensch«, als metaphysische »Persönlichkeit« verstanden, mit der Religion als lebenssteigernder Sinnquelle innerhalb des Bildungsganzen« (*K.E. Nipkow* und *F. Schweitzer* [Hg.], Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation 2/1, Gütersloh 1994, 33).

Denn ist es eine Grundfrage heutiger Religionspädagogik in ihrer Einschätzung und Vermessung des historischen wie gegenwärtigen Terrains, ob sie beigetragen hat, die jeweils bestehenden Herrschaftsverhältnisse zu stabilisieren, oder ob sie den Jugendlichen behilflich war, unbegründete Herrschaft zu durchschauen, sich ihr zu entziehen und sich auf den Weg einer demokratischen, selbstbestimmten Existenz zu machen. Es geht also nicht nur darum zu prüfen, welche Stränge von Religion sich durch die verschiedenen religionspädagogischen Epochen ziehen und wie sachgemäß jeweils Religion gehandhabt worden ist, sondern auch darauf aufmerksam zu machen, welche Potentiale an Humanität sie entbunden haben oder nicht oder ob sie nicht eher – so der allgemeine Verdacht – dazu beitrugen, Herrschaft zu legitimieren, indem sie Untertanengesinnung zu prägen versuchten.

2 Methodologische Überlegungen

Kann allgemein anerkannt werden, daß nicht nur die Frage nach Religion und ihrer pädagogischen Vermittlung von grundlegender Bedeutung für eine Analyse vergangener, gegenwärtiger und zukünftiger Religionspädagogik ist, sondern auch welche Potentiale an Humanität und gesellschaftlich-politischer Verantwortung sie jeweils im zeitgenössischen Kontext entbunden haben, dann stellt sich die Frage, wie diese am sachgemäßesten zu erheben sind. Hier könnte die gesellschaftskritisch orientierte Bildungstheorie *Heinz-Joachim Heydorns* weiterhelfen, weil sie den Anstoß geben kann zu entschlüsseln, wo Erziehung herrschaftsstabilisierend wirkt und wo sie den Freiheitsraum von Menschen zu weiten vermag.⁸ Die Theorie Heydorns ist geeignet, nicht nur gegenwärtige pädagogische Entwürfe zu analysieren und künftige anzuregen, sondern auch historische zu identifizieren.

Heydorn unterscheidet *Erziehung* und *Bildung* in grundsätzlicher Weise. »Erziehung weist auf den Ursprung der Zivilisation zurück. Über Erziehung sucht sich eine gegebene Gesellschaft zu reproduzieren, sucht sie in die Produktionsweisen und das System ihres Verkehrs einzuführen, ihre Werte zu vermitteln. Im Begriff ist der Hinweis auf Zucht enthalten, auf Unterwerfung unter eine Faktizität, die den heranreifenden Menschen unter ihre Gebote zwingt.«⁹ Erziehung zielt also auf Fremdbestimmung, auf Imitation, auf An-

8 H.-J. Heydorn, *Bildungstheoretische Schriften I-III*, Frankfurt a.M. 1980.

9 Ders., *Bildungstheoretische Schriften III*, 63. – »Im Begriff der Erziehung ist die Zucht schon enthalten, sind Einfügung, Unterwerfung, Herrschaft des Menschen über den Menschen eingeschlossen, bewußtloses Erleiden« (ebd., II, 9).

passung, ist »fensterloser Gang«.¹⁰ Erziehung ist ein Element der Herrschaft von Menschen über Menschen. Und insofern sie das von Anbeginn der Menschheitsentwicklung immer war, kann Heydorn die Geschichte der Erziehung in drastischer Weise beschreiben als den Weg des Menschen durch das »Zuchthaus der Geschichte«.¹¹

Erziehung vermittelt nicht nur die notwendigen technischen Kenntnisse und Fähigkeiten, damit das Individuum überleben und in beruflicher, sozialer wie kultureller Hinsicht vor der Gesellschaft bestehen kann, sondern auch die ideologischen Überzeugungen, die notwendig sind, um Herrschaft zu sichern, sei es zur Ausübung von Herrschaft oder zur Unterwerfung unter sie. Das heranwachsende Gesellschaftsmitglied soll das bestehende Herrschaftssystem als gleichsam naturwüchsiges und schicksalhaft verhängtes hinnehmen, es verinnerlichen und gegebenenfalls verteidigen können. Erziehung sucht keinesfalls die Fähigkeiten des Menschen allseitig zu entfalten, sondern nur jene, die ökonomisch und gesellschaftlich verwertbar sind. Erziehung muß selbst noch darum besorgt sein, die Förderung von rationalem Denken so zu begrenzen, daß dieses zwar für die technologischen und ideologischen Erfordernisse des modernen Kapitalismus ausreicht, aber sich nicht etwa kritisch gegen das gesellschaftliche System richtet. Heydorn spricht in diesem Zusammenhang von »domestizierter« Vernunft.

Allerdings geht nun nach Heydorn Erziehung nicht einfach in ihrer bloßen Funktionalität auf. Sie enthält in sich selbst transzendierende Möglichkeiten. Denn Rationalität, wie sie im neuzeitlichen Erziehungswesen entbunden wird und im Hinblick auf die fortschreitende technologische und kapitalistische Entwicklung nachdrücklich gefördert werden muß (damit nämlich die Produktion auf den letzten Stand gebracht und eben dadurch Profit erwirtschaftet werden kann) läßt sich – jedenfalls nicht auf Dauer – auf funktionale Zwecke reduzieren. Es besteht grundsätzlich die Möglichkeit, daß sie sich kritisch gegen das System wenden kann, für das sie ausgebildet wurde. In konkreter Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Machtgefüge und seinen RepräsentantInnen wird *Bildung* freigesetzt. Wo Rationalität ist, ist auch immer Zweifel möglich. Dort kann der Widerspruch von Herrschaft und Bildung aufgedeckt werden.

»Mit dem Begriff Bildung wird die Antithese zum Erziehungsprozeß entworfen ... Bildung ... begreift sich als entbundene Selbsttätigkeit, als schon vollzogene Emanzipation. Mit ihr begreift sich der Mensch als sein eigener Urheber, versteht er, daß ihm die Ketten, die das Fleisch aufschneiden, von Menschen angelegt sind, daß es eine Aussicht gibt, sie zu zerreißen. Bildung ist eine neue geistige Geburt.«¹² Der Mensch wird hier durch sich selbst zum Menschen, in sich dabei Menschheit repräsentierend.

10 Ebd., II, 9.

11 Ebd., II, 9.

12 Ebd., II, 10.

Mit Bildung ist Erziehung allerdings nicht einfach ausgesetzt. Sie tritt nicht an ihre Stelle, sondern bleibt dialektisch auf sie bezogen. Erziehung ist notwendig. Bildung kann sich nur über Erziehung entfalten. Sie gibt jener sozusagen neue Richtung und Qualität.

Bildung hat ihren zentralen Ansatzpunkt also in der Selbsthervorbringung des Menschen als Menschen mittels Vernunft. Sie beinhaltet die zentrale Erkenntnis, daß der Mensch sich nicht gesellschaftlicher Herrschaft als schicksalhafterm Verhängnis zu beugen habe. Gesellschaftliches Leben und Geschichte werden durch ihn selbst gestaltet. Nichts kann den Menschen davon abhalten, sich auf den Weg zu machen und mitzuwirken an der schließlichen »Freilegung dessen, was in uns begraben liegt, aus einem abgesunkenen Brunnen wieder hervorgeholt werden soll.«¹³

Der Anfang von Bildung ist gemacht. Der Mensch »ist an der Oberfläche seiner Geschichte eben erst erkennbar«.¹⁴ Ihr endliches Ziel ist die Gewinnung von Freiheit und Glück, nicht nur im partikularen Sinne, sondern umfassend als Heil, in dem alle Herrschaft abgeschafft ist und alle Widersprüche gelöst sind. Ausdrücklich knüpft Heydorn hier an das jüdisch-christliche Erbe an, das im Erlösungsgedanken noch ganz unter mythischer Decke der vernunftbewußten Form von Bildung vorgearbeitet hat: »Die Bildung des Menschen versteht sich aus dieser Frage nach seiner Erlösung, die alle zukünftigen säkularisierten Formen präjudiziert. Selbst dort, wo sich die Theorie der Bildung später pragmatisch begreift, ist der versteckte heilsgeschichtliche Anspruch noch zu entdecken.« Weit zurückreichend in die Geschichte gibt es »die unauslöschbare Erinnerung an eine endgültige Bestimmung des Menschen, heiler Mensch zu sein, aus aller Verwundung entlassen, der Zerrissenheit bar.«¹⁵

3 Biblischer Unterricht

Blickt man aus der Sicht der Heydornschen Bildungstheorie zurück auf 50 Jahre evangelische Religionspädagogik, dann ergibt sich ein anderes Bild, als es bislang in der Historiographie der Disziplin vorherrscht. Vorab nämlich muß religiöse Erziehung dann im Gesamt der gesellschaftlichen Bemühungen gesehen werden, die jeweilige Gegenwart im Sinne von Erziehung und Bildung zu gestalten. Das gilt auch für die religionspädagogische Konzeption, mit der die Geschichte neuerer Religionspädagogik beginnt, die *Evangelische Unterweisung*. Allerdings ist ihre bildungstheoretische Einschätzung

13 Ebd., II, 9.

14 Ebd., III, 89.

15 Ebd., III, 17.

schwierig, da sie sich bewußt aus allen gesellschaftlichen Beziehungen herausgehalten hat.

Die Evangelische Unterweisung entstand Mitte der zwanziger Jahre, fand ihren ersten Höhepunkt in der Schrift G. Bohnes »Das Wort Gottes und der Unterricht«, 1929, bildete dann das religionspädagogische Rückgrat der katechetischen Arbeit der Bekennenden Kirche, wurde aber auch von einer Reihe Religionspädagogen vertreten, die den Deutschen Christen angehörten oder mit ihnen bzw. mit dem Nationalsozialismus sympathisierten. Sie entwickelte sich dann nach 1945 zur alles beherrschenden Konzeption bis zum Ende der fünfziger Jahre, war aber über diesen Zeitraum hinaus noch lange in den sechziger Jahren wirksam. In den fünfziger Jahren gab es zu ihr im evangelischen Bereich keine Alternative.

Die Evangelische Unterweisung war eine rein dogmatische Konzeption. Sie war darauf aus, die Selbstoffenbarung Gottes im Prozeß der Verkündigung didaktisch so geltend zu machen, daß Glaube gestiftet werden konnte. Die LehrerInnen wurden als berufene Zeuginnen des Evangeliums verstanden, die nicht lehren und unterrichten, sondern analog den PfarrerInnen auf der Kanzel verkündigen sollten. Unterrichtsmedien waren Bibel, Katechismus, Choräle und Glauben repräsentierende Gestalten der Kirchengeschichte (*exempla fidei*). Zur Hauptsache aber war die Evangelische Unterweisung biblischer Unterricht. Charakteristisch war ferner, daß der Unterricht sich selbst als kirchlicher und auf die christliche Gemeinde bezogener Unterricht verstand und von daher eine Sonderstellung in der Schule hatte, so daß gelegentlich gefordert wurde, ihn aus der Schule ganz herauszunehmen und in die Zuständigkeit der Kirchen zu verlagern.

Allerdings brauchten die Vertreter der Evangelischen Unterweisung das Fach Religion in der Schule auch nicht zu rechtfertigen. Es hatte trotz mancher Kritik im einzelnen in inhaltlicher wie formaler Hinsicht nach 1945 selbstverständliche Geltung. Nur Helmuth Kittel, dessen Schrift »Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung« (1947) als Programmschrift empfunden wurde, machte einen Rechtfertigungsversuch. Er argumentierte, daß die Evangelische Unterweisung deshalb ganz unverzichtbar in der Schule sei, weil sie dieser einen wichtigen Dienst zu leisten habe, nämlich der Reinigung von allen Ideologien (»Fachweltanschauungen«), zu denen die Fächer in der Schule neigen würden und denen die Wahrheit des Evangeliums schlicht überlegen sei. Allerdings läuft der ideologiekritische Versuch ins Leere. Denn er wird lediglich behauptet, nicht aber argumentativ hergestellt.

Die Evangelische Unterweisung zielt darauf ab, die SchülerInnen in ihrem Glauben zu bestärken und zu fördern oder neuen Glauben überhaupt zu stiften, allgemeiner

ausgedrückt: sie zu christianisieren und sie gegebenenfalls auch zu missionieren. Damit kommt ein Element in den schulischen Erziehungsprozeß hinein, das ihm unter historischen Aspekten gesehen zwar nicht fremd ist, aber doch gegenüber anderen Schulfächern eine Besonderheit darstellt: die *Prägung von Glauben*. Dabei kommt es nicht auf den Glauben als solchen an, sondern auf seine Funktion im Erziehungsvorgang. Denn Glauben heißt, sich einzulassen auf eine fremde Autorität, heißt, alle Zweifel und Bedenken auch gegen alle Vernunft letztlich zurückzustellen und darauf zu vertrauen, daß die Wahrheit begegnet ist und erfaßt werden kann. Entscheidend für die Evangelische Unterweisung ist nun, daß dieser Vorgang den SchülerInnen nicht als *eine* Möglichkeit präsentiert wird, sondern konzeptionell und strukturell mit dem verbindlichen Anspruch für alle auftritt und *darin* ausgesprochen autoritäre Züge aufweist, ja in ihrer Gesamtstruktur autoritär ist.¹⁶ Denn den SchülerInnen gegenüber tritt die Evangelische Unterweisung auf als Vermittlerin der Wahrheit schlechthin, gegründet in einer nicht mehr hinterfragbaren und kritisierbaren Autorität, der Autorität des Wortes Gottes, das als Antwort nur das Bekenntnis fordert. Verstehen und Einsicht werden gerade programmatisch abgewiesen. Es soll auch nicht um den Glauben der SchülerInnen geworben werden. Glaube soll nicht aus dem Streit um die Wirklichkeit in umsichtiger Abwägung von Alternativen erwachsen, sondern wird autoritär präsentiert.

Das wird besonders an der Rolle der LehrerInnen deutlich. Indem diese ausdrücklich aus ihrem Status als Unterrichtende herausgenommen und zu ZeugInnen der Autorität erklärt werden, werden sie zugleich in einen autoritär strukturierten Zusammenhang hineingestellt, dessen Bezugspunkte die (absolute!) Autorität des Wortes Gottes einerseits und die Autorität der Kirche bzw. der Gemeinde andererseits sind. In diesem Beziehungsgeflecht werden die LehrerInnen selbst zur autoritären Institution und damit unangreifbar und unkritisch. Den SchülerInnen bleibt nur die Chance, sich dem zu beugen und in den Autoritätszusammenhang einzutreten oder sich ihm grundsätzlich zu verweigern, eine Möglichkeit, von der besonders ältere SchülerInnen Gebrauch gemacht haben, ohne sich indessen vom Religionsunterricht abzumelden.

So autoritär wie in der didaktischen Struktur war die Evangelische Unterweisung auch in ihren Inhalten. Sie hebt nur auf über Jahrhunderte hin beglaubigte Autoritäten ab: die *Bibel* als Offenbarungsurkunde des Glaubens schlechthin, auf den *Katechismus* als Inbegriff verpflichtender kirchlich-dogmatischer Lehre, auf *Choräle* als verbindlicher Ausdruck von Glauben und Frömmigkeit und auf große Gestalten der Kirchengeschichte, die anerkanntermaßen ihren Glauben vorbildhaft gelebt und praktiziert haben. Die Inhalte waren darauf angelegt, von den SchülerInnen schlicht aufgenommen und angenommen zu werden, um sie in die mehr oder weniger ideale und heile Welt des Glaubens einzuführen. Andere und zeitge-

16 So auch das Urteil von W. Sander, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980, 41-48, bes. 47f.

schichtlich relevante Themen kamen aus grundsätzlichen Vorbehalten nicht vor.

So erfuhren die SchülerInnen nichts von der Stuttgarter Schulderklärung oder von dem Darmstädter Wort, nichts über die Wiederbewaffnung der Bundesrepublik Deutschland oder über Möglichkeiten der Wehrdienstverweigerung, nichts über die Bedrohungen durch Atomwaffen und die Diskussion um sie, nichts über Apartheid und Dritte Welt und kaum etwas über die jüngste Vergangenheit. Auschwitz war im Religionsunterricht so wenig ein Thema wie die Leiden im zweiten Weltkrieg. Wohl begegneten die Märtyrer dieser Zeit wie Paul Schneider und dann später Bonhoeffer. Aber es ist aussagekräftig, daß beide um ihres Glaubens im rein dogmatischen Sinne willen thematisch aufgenommen wurden, nicht um ihres politischen Engagements willen. In einem Fall hat ein Schulbuch in einen kurzen Abriß Dietrich Bonhoeffer dargestellt, ohne dessen politische Teilnahme am Aufstand des 20. Juli auch nur zu erwähnen.¹⁷

Mit Heydorn gesprochen war Evangelische Unterweisung in dieser autoritären Struktur zur Hauptsache Erziehung. Ihre harte Intention wurde nur dadurch abgemildert, daß sie zwar doktrinär auftrat, nicht aber von Nötigung und Zwang bestimmt war.

Damit paßte die Evangelische Unterweisung genau in eine Gesellschaft, die sich zwar formal demokratisch entwickelte, aber in ihren realen Strukturen zunächst autoritär blieb. Besonders wirkte sich hier die Fortsetzung und Restituierung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Strukturen des Kapitalismus aus.¹⁸ Weder hatte ein

17 Der Text lautet: »Auch der Studentenpfarrer Dietrich Bonhoeffer in Berlin starb als Märtyrer. Er wurde wenige Tage vor Kriegsende in einem Lager umgebracht. Freundliche Wärter haben während seiner Gefangenschaft manche Nachricht seinen Freunden übermittelt. Der letzte Vers, den seine Freunde aus dem Gefängnis erhielten, heißt: Von guten Mächten ...« (Biblische Geschichte. Mit einer Einführung in das kirchliche Leben der Vergangenheit und Gegenwart, hg. von A. Böhme und L. Rese, Düsseldorf 1952, 309).

18 »Trotz der Kriegszerstörungen war die Ausstattung mit Realkapital in der zweiten Hälfte der 40er Jahre besser, als lange Zeit angenommen wurde. Die vorhandenen Kapazitäten, die ein relativ hohes technologisches Niveau besaßen, konnten durch Reparaturinvestitionen schnell wieder funktionsfähig gemacht werden. Der *Kapitalstock* – der technische Bestand an Gebäuden, Fahrzeugen, Maschinen und sonstigen Anlagen – war bis Kriegsende im späteren Gebiet der Westzonen um gut 20% gegenüber 1936 gewachsen. Trotz Demontagen und Reparationen ergab sich 1948 gegenüber 1936 ein Kapitalstockzuwachs von gut 10% ... So begünstigte die Struktur des Produktionsfaktors *Kapital* zweifellos den schnellen Wiederaufbau. Die Produktionsanlagen waren zum großen Teil erhalten geblieben bzw. wenig zerstört, sie waren relativ jung und konnten mit wenigen Ersatzinvestitionen wieder in Gang gesetzt werden. Die Kapitalproduktivität war hoch ... Auch beim Produktionsfaktor *Arbeit* war die Ausgangssituation nach dem Krieg relativ günstig. Es gab viele und gut qualifizierte Arbeitskräfte. Die Flüchtlinge aus der DDR sorgten dafür, daß dem westdeutschen Arbeitspotential auch in den 50er Jahren weiter z.T. hochqualifizierte Arbeitskräfte zugeführt wurden« (G. Ambrosius, Das Wirtschaftssystem, in: W. Benz [Hg.], Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 2. Wirtschaft [Fischer Taschenbuch 4421], Frankfurt a.M. 1989, 23. 42).

wirtschaftlicher noch ein bewußtseinsmäßiger Wandel nach 1945 stattgefunden, obwohl die Beteiligung des Kapitalismus am Erfolg des Nationalsozialismus bewußt war, wie auch das Ahlener Programm der CDU ausweist. Von Demokratie als gesellschaftlichem Ordnungs- und Lebensprinzip war in den fünfziger Jahren noch wenig zu spüren.

Die Religionspädagogik hat diesen konservativ sich etablierenden Gesellschaftsprozess nicht nur nicht kritisiert. Sie hat ihn vielmehr begünstigt, in dem sie selbst wie die Schule insgesamt einen autoritär orientierten Lebens- und Erziehungsprozeß betrieb, der als geringste demokratische Forderung nicht einmal den Widerspruch duldete. Die Evangelische Unterweisung war die religionspädagogische Konzeption einer bürgerlich-konservativen Gesellschaft. Auch unter den ganz anderen Bedingungen einer sog. sozialistischen Gesellschaft in Ostdeutschland spielte diese eine Rolle. Die »Christenlehre« entwickelte so wenig demokratisches und gesellschaftskritisches Potential wie ihr Äquivalent im Westen.

Am meisten hat die Evangelische Unterweisung dem Kapitalismus darin gedient, daß sie sich geradezu programmatisch unpolitisch gab und damit einer nicht immer demokratischen Entwicklung ihren ungestörten Lauf überließ. Auch darin teilte sie das Erziehungsbegehren der Zeit. Dieses wurde darin besonders deutlich, daß politische Bildung faktisch nicht stattfand. Auch damit paßte die Evangelische Unterweisung genau in die Nachkriegserziehungslandschaft. Zwar war man allseits nach dem Desaster des Dritten Reiches von der Notwendigkeit gediegener politischer Bildung überzeugt und wählte sogar für sie den didaktischen Weg des Unterrichtsprinzips. D.h. alle Fächer der Schule sollten politische Bildung betreiben, so daß ein gesondertes Fach entbehrlich schien; es wurde lediglich empfohlen (!) und kam folglich nicht zustande.

Allerdings hatten auch die anderen Fächer der Schule ihre Aufgabe nicht recht verstanden, so daß spätestens Mitte der fünfziger Jahre erhebliche Defizite an politischem Bewußtsein bei den Schülern diagnostiziert wurden und ein neues Fach in der Schule eingerichtet wurde.¹⁹ In dieser Zeit taucht plötzlich das Fach »Gegenwartskunde« oder »Gemeinschaftskunde« in den Zeugnissen auf (hier bezogen auf Niedersachsen). Im Hinblick auf das Desaster des Dritten Reiches ist das immerhin ein erstaunlicher Vorgang. Denn natürlich hätte Politische Bildung das erste Fach in der Schule sein müssen, um zum einen rückhaltlos über die unmittelbare Vergangenheit aufzuklären und zum anderen Sensibilität zu entwickeln für humane Politik und demokratisches Bewußtsein. Aber in der Restaurationszeit waren weder die Aufarbeitung der furchtbaren Vergangenheit gefragt noch ein besonderes politisches Engagement. So konnte sich die gesellschaftliche Restauration vollziehen, ohne von unliebsamen kritischen Einwänden schulisch Erzogener behelligt zu werden.

19 Vgl. dazu Sander, Bildung, 7ff.

Evangelische Unterweisung paßte aber auch gut in die kirchliche Landschaft des Nachkriegsprotestantismus. Denn sie läßt sich gut verstehen im Zusammenhang eines als Programm zu umreißenen Leitbilds der »Rechristianisierung« der Gesellschaft »bzw. der Aufrichtung und Durchsetzung einer umfassenden christlichen Gesellschaftsordnung«, dem das folgende Verständnis zugrundelag: »Der Nationalsozialismus galt als der letzte und eindeutigste Beweis für die Überzeugung, daß Gesellschaften, die mit ihren Werten und Ordnungen nicht eindeutig in Gottes Geboten verankert waren, in Zuchtlosigkeit, Chaos und Unmenschlichkeit enden mußten. Um das zu verhindern, bedurfte die Gesellschaft notwendig der kritischen Begleitung sowie der autoritativen Weisungen seitens der Kirche. Ein wahrhaft menschliches Zusammenleben erschien nur auf dieser Basis möglich; andernfalls würden Willkür und Vermassung die Folge sein, als die unumgängliche Konsequenz der Zerstörung der entscheidend im christlichen Glauben gegründeten personalen Verantwortung des einzelnen.«²⁰

Daß die schulischen Bildungspläne der Nachkriegszeit von einem starken christlichen Impuls durchdrungen sein mußten, war offenbar allgemeine Grundüberzeugung. A. Grimme vertrat in den »Marienauer Plänen« die These: »Ohne die Erweckung der religiösen Kräfte im deutschen Volk ist die Rettung der Nation undenkbar.« Das religiöse Gefühl müsse auch außerhalb des Religionsunterrichts gepflegt werden, indem alle Fächer »bis an die Grenzen zwischen Erforschlichem und Unerforschlichem« führen.²¹

20 M. Greschat, Die Evangelische Kirche, in: W. Benz (Hg.), Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 3: Gesellschaft (Fischer Taschenbuch 4422), 1989, 97; ders., Zwischen Aufbruch und Beharrung, in V. Conzemius u.a. (Hg.), Die Zeit nach 1945 als Thema der kirchlichen Zeitgeschichte, Göttingen 1988, 112-113: »Was kann geschehen, daß eine große Stunde für die Rechristianisierung der europäischen Welt nicht vorübergeht?« fragte Wurm drängend ... Mit dem Begriff »Rechristianisierung« ist schließlich das Schlüsselwort für alle Zielvorstellungen und Aktivitäten der kirchlichen Elite genannt. In dieser Formulierung kommt der Wille zur Rückgewinnung des einzelnen und des ganzen Volkes für den christlichen Glauben ebenso zum Ausdruck wie die Absicht, die Gesellschaft mit christlichen Grundsätzen und Wertvorstellungen zu durchdringen, sowie schließlich der Anspruch, dabei als Kirche Führer, Erzieher und Wächter zugleich zu sein ... Ohne hier auf Einzelheiten eingehen zu können, bleibt doch festzuhalten, daß sich diese Rechristianisierungsbemühungen auf sämtliche Bereiche des öffentlichen Lebens erstreckten, von der Kerngemeinde angefangen bis hin zur großen Politik.« Vgl. auch H. Noormann, Protestantismus und politisches Mandat 1945-1949. Bd. 1: Grundriß, Gütersloh 1985, 41-50 (»Säkularisierung und Rechristianisierung«). Noormann wertet in diesem Abschnitt die Position Emil Brunners aus. – Vgl. auch W. Dirks, der 1964 im Rückblick auf die Nachkriegsjahre schreibt: »Niemals in unserem Leben erschienen uns die Chancen und Aufgaben christlicher Erneuerung der Gesellschaft so groß ... Manche Katholiken haben damals sogar von einer christlichen Gesellschaft geträumt, von einer Erneuerung des christlichen Abendlandes.« In: H. Glaser, Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland I, München/Wien 1985, 116.

21 Glaser, Kulturgeschichte I, 154f.

Es hängt mit der außerordentlich starken Position der Kirchen nach 1945 zusammen und mit der Rolle, die ihnen die Besatzungsmächte für die Politik der re-education des deutschen Volkes zuschrieben, daß überhaupt solche Gedanken einer Rechristianisierung der deutschen Gesellschaft aufkommen konnten.²² Aber die starke Position der Evangelischen Unterweisung, die sie über mehr als ein Jahrzehnt behauptete, wird von hier aus nicht nur erklärlich, sondern sie könnte geradezu als Teil dieses Programms verstanden werden. Es galt, den Glauben des einzelnen zu prägen und zu stärken, um auf diese Weise die Gesellschaft zu ändern. Zugleich war damit eine Absage impliziert an alle marxistisch orientierten Bestrebungen, über die Änderung von Strukturen eine Gesellschaft zu humanisieren.

»Und man wird noch einen Schritt weiter gehen müssen: Jenes Rechristianisierungsprogramm zehrte in einem erheblichen Ausmaß von der Tradition des alten Obrigkeitsstaates und einer dementsprechend gegliederten Gesellschaft, wo Staat und Kirche zusammen die Untertanen regierten. Die mentalen und sozialen Realitäten einer modernen Industriegesellschaft mit ihrer faktischen Emanzipation des Individuums, ihren sozialen Antagonismen und politischen Gegensätzen – die nicht zufällig zur Forderung nach dem weltanschaulich neutralen Staat geführt hatten, zum Wertepluralismus sowie zum pragmatischen Kompromiß als dessen Konkretion – fanden aufgrund dieses kirchlichen Konzepts kaum Raum, begegneten eher entschiedenem Widerspruch.«²³

Allerdings stimmte die Rechristianisierungsidee auch mit den Erwartungen vieler Menschen zusammen, daß sich die neue Gesellschaft als christlich orientierte entwickeln werde. Anders ist es kaum zu erklären, daß es nach 1945 zwei echte Parteineugründungen gegeben hat, die CDU und die CSU, die dieses Ziel programmatisch auf ihre Fahnen geheftet hatten.²⁴ Und solange diese Zielsetzung mehrheitsfähig war und gar noch absolute Mehrheiten zustandebringen konnte wie zwischen 1957 und 1961, solange konnte auch die Evangelische Unterweisung ihre gesellschaftlich relevante Rolle spielen. Und auch dann trat sie nur zögernd ab.

22 Vgl. dazu Noormann, Protestantismus 1, 249f.

23 Greschat, Kirche, 97f.

24 »Wer die Verbindung mit Gott verloren hat, wird damit anfällig gegenüber der Diktatur.« Dieses Wort ist sehr, sehr ernst zu nehmen. Für uns ist es eine Wahrheit, die wir immer und überall verkünden werden: Wir wollen unser Volk krisenfest machen gegen alle Diktaturgelüste ... Wie kann das aber möglich sein, wenn die Kinder in der Schule die Verbindung mit Gott nicht erhalten oder vielleicht ganz verlieren. Abgesehen von den unveräußerlichen und unentziehbaren Rechten der Eltern, die Erziehung ihrer Kinder zu bestimmen, sind es wichtige staatspolitische Erwägungen, die uns bestimmen, auf eine enge Verbindung von Religion und Schule zu drängen« (Die Christliche-Demokratische Union. Ihr Wesen und Wollen, Heft 1, Landesverband Rheinland, Köln o.J., S. 13, zit. bei Noormann, Protestantismus 1, 241f.)

Allerdings war die Evangelische Unterweisung, um noch einmal auf Heydorn zurückzukommen, nicht ausschließlich »Erziehung«. Zumindestens darin entfaltete sie Bildung, daß den SchülerInnen eine selbstverständliche Kenntnis der wichtigsten biblischen Traditionen vermittelt wurde, die auch dann bedeutsam bleibt, wenn die Adressaten solchen Unterrichts keine glaubensmäßigen Zugänge zu ihnen entwickelt haben. Denn angelegt ist in solcher Kenntnis auch ein humanes und ethisches Potential, das für die weitere Entwicklung zu einer sozial gerechteren Gesellschaft nicht gut entbehrt werden kann.

Die Evangelische Unterweisung konnte sich bis 1958/1959 ungestört entfalten. In diesen beiden Jahren erschienen unabhängig voneinander zwei Bücher von *Martin Stallmann*²⁵ und *Hans Stock*²⁶, in denen ein Kurswechsel angezeigt wurde, der unter dem Namen »hermeneutischer Religionsunterricht« in die Historiographie des Faches eingegangen ist. 1961 hat *Gert Otto* dann eine geschlossene Didaktik vorgelegt und diese später auch didaktisch konkretisiert.²⁷ Die Konzeption hatte nicht viel Zeit, sich in der Praxis zu bewähren. Denn wegen ihres hohen wissenschaftlichen Anspruchs blieb sie für die Praxis insbesondere der Grund- und Hauptschule zunächst relativ folgenlos. Eher schon fand sie Eingang in das Gymnasium, dessen ReligionslehrerInnen theologisch besser für sie vorgebildet waren. Aber als die Theologie des hermeneutischen Religionsunterrichts Mitte der sechziger Jahre auch den anderen Schulstufen besser bekannt war, zeichneten sich bereits die Konturen des problemorientierten Religionsunterrichts ab.

Dem hermeneutischen Religionsunterricht liegt an sich keine prinzipiell eigene didaktische Idee zugrunde, auch wenn das seinerzeit so empfunden wurde. Genauer besehen stellt er sich dar als eine wissenschaftsorientierte Weiterführung der Evangelischen Unterweisung bzw. als eine andere Spielart des Biblischen Unterrichts, der ja die Evangelische Unterweisung von ihrem didaktischen Grundprinzip her war. Beide Weisen des Biblischen Unterrichts stimmten in ihren Ausgangspunkten und Zielen im Grundsätzlichen überein. Auch der hermeneutische Religionsunterricht ging von der Selbstoffenbarung Gottes in der Bibel aus. Und auch sein Ziel war jedenfalls mittelbar die Stiftung oder doch die Ermöglichung von Glauben bei den SchülerInnen. Im Weg unterschieden sich beide allerdings erheblich. Die Idee war nun, daß das Ziel nicht

25 *M. Stallmann*, Christentum und Schule, Stuttgart 1958.

26 *H. Stock*, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht, Gütersloh 1959.

27 *G. Otto*, Schule – Religionsunterricht – Kirche, Göttingen 1961; *ders.*, Handbuch des Religionsunterrichts, Hamburg 1964.

mit homiletischen, sondern mit unterrichtlichen Mitteln erreicht werden sollte, also durch die Auslegung von Texten mit Hilfe historisch-kritischer Methoden wie im anderen Unterricht auch, nicht durch Verkündigung. Einsicht und Verstehen sollten die Wege sein, auf denen sich Glaube anbahnen konnte. Der hermeneutische Religionsunterricht begrenzte sich gewiß darin selbst, daß er lediglich das *Verstehen des Glaubens* auf seine Fahnen schrieb. Aber seine LehrerInnen, die nun wieder ganz normal Unterrichtende sein durften, hofften doch, daß sich Glaube als Lebenshilfe bei den SchülerInnen einstellen möge.

Gert Otto hat in der Auseinandersetzung mit Stallmann, der jede Verkündigungsin-tention für den Unterricht strikt ablehnte, einmal betont: »Innerhalb der solide geplanten Arbeitsweisen des Unterrichts, aber auch sie sprengend, kann es geschehen, daß ein Schüler in dem vorliegenden Text *Gottes Wort* vernimmt und also entdeckt: mea res agitur. Wo solches geschieht, da ereignet sich im Religionsunterricht Verkündigung.«²⁸ Es kann nicht zweifelhaft sein, daß die SchülerInnen generell zu dieser Entdeckung geführt werden sollten.

In der Historiographie der Religionspädagogik werden die Unterschiede zwischen beiden Formen des Biblischen Unterrichts gemeinhin stark betont. Theologiegeschichtlich betrachtet sind sie gewiß auch erheblich, besonders auch im wissenschaftlichen Anspruch. In zeitgeschichtlicher Perspektive aber erscheint die Differenz indessen als weniger gewichtig. Der hermeutische Religionsunterricht ist hier wenig mehr als eine notwendige Kurskorrektur, die nach der dogmatischen und ekklesiologischen Überhitzung des schulischen Unterrichts durch die Evangelische Unterweisung einfach fällig war. Mit dem hermeneutischen Religionsunterricht kehrt die Religionspädagogik zu einer Normalität zurück, die schon 1945 hätte angestrebt werden können und müssen und die 1948 von Bultmann auch offen ausgesprochen worden war.²⁹

Die hermeneutische Religionspädagogik ist ein Indiz dafür, daß die Übersteigerung der Erwartung einer Rechristianisierung der bun-

28 Otto, Schule, ³1968, 111.

29 »Die Schule wird sich nicht das Recht nehmen lassen dürfen, den Religionsunterricht aus eigener Kraft zu erteilen ... Sie hat in ihrem RU nichts weiter zu tun, als das Wesen der christlichen Religion, den Sinn des christlichen Glaubens deutlich zu machen und so z.B. auch den 2. Artikel ganz schlicht »durchzunehmen«. Propaganda für den christlichen Glauben wird sie nicht machen und wird es abweisen, »christliche Unterweisung« in diesem Sinne zu sein. Sie wird aber durch den schlichten Unterricht die Frage des christlichen Glaubens aktuell machen ... Ich kann mir nicht denken, daß durch eine »christliche Unterweisung« die »Wirklichkeit Gottes« erschlossen werden könnte. Welch ein hybrides Unterfangen überhaupt« (vgl. H. Stock, Ein religionspädagogischer Nachtrag zum Bultmann-Gedenkjahr. Erinnerung an einen vergessenen Text, in: Jahrbuch der Religionspädagogik 1 [1984], Neukirchen-Vluyn 1985, 172).

desrepublikanischen Gesellschaft einer nüchterneren Betrachtung gewichen war. Mehr noch: Mit Religion und Kirche war auch der Religionsunterricht in den Strudel eines Säkularisierungstrends³⁰ geraten, der etwa mit dem Abschluß der kapitalistischen Aufbauphase einsetzte (»Wirtschaftswunder«).³¹ Sowohl für das allgemeine gesellschaftliche Bewußtsein als auch für mehr und mehr Menschen wurden Religion und Kirche weniger selbstverständlich, ja entbehrlich. Die Lebensideale einer Wohlstandsgesellschaft schoben sich langsam in den Vordergrund. In dieser Situation entstand eine starke Nötigung, den Religionsunterricht der kirchlichen Klammer zu entziehen und vor der Öffentlichkeit stärker aus dem Bedürfnis eines Gesamtbildungsauftrags der Schule zu begründen, ihn in Analogie zu den anderen Fächern »wissenschaftlicher« zu gestalten, um so auch die allen sichtbare intellektuelle Unterforderung der SchülerInnen durch die Evangelische Unterweisung aufzuheben.

Aber auch der hermeneutische Religionsunterricht intervenierte nicht gesellschaftskritisch. Ob nun direkt oder indirekt zum Glauben führend, auch der hermeneutische Religionsunterricht sprach letztlich nur den einzelnen an, setzte ganz auf existentiales Verstehen. So wenig wie bei der Evangelischen Unterweisung kamen gesellschaftliche Kategorien ins Spiel. Im unmittelbaren Sinne wurde das Heil nur im Individuum angebahnt. Gesellschaftliche Heilung war nicht im Blick. Welt und Gesellschaft blieben außen vor. Sie konnten ebensowenig wie in der Evangelischen Unterweisung Gegenstand kritischer Reflexion in der Religionspädagogik werden. Auch die hermeneutische Religionspädagogik mischte sich nicht ein und blieb vordergründig betrachtet politisch »neutral«. Sie war letzthin nicht mehr als eine maßvolle Korrektur der Evangelischen Unterweisung, die dem Umstand Rechnung trug, daß die rigide Form des dogmatischen Unterrichts vor dem Forum fortgeschrittener gesellschaftlicher Vernunft nicht länger zu halten war.

Auch hermeneutischer Religionsunterricht war von seiner Grundstruktur her gesehen Erziehung. Aber er enthielt auch Bildungsmöglichkeiten. Denn in einem eingegrenzten Sinne wurde bei der Anwendung der historisch-kritischen Methode auf *kritisches* Denken gesetzt, also das rationale Potential vermehrt, das schon auf den Weg der Emanzipation führt. Heydorn hätte von domestizierter Vernunft gesprochen, die – auf einen bestimmten Zweck ausgerichtet – sich allerdings nicht dauerhaft zähmen läßt. Wo Kritik einbricht, kann sie prinzipiell alles in Frage stellen, kann sie den Indi-

30 Lämmermann, Religionspädagogik, 95.

31 Dross, Religion, 20.

vidualismus des Biblischen Unterrichts ebenso aufdecken wie soziale Benachteiligungen, gesellschaftliche Inhumanitäten u.a. mehr.³² Der Durchbruch kam später. Erst der problemorientierte Religionsunterricht sprengte den Rahmen des Biblischen Unterrichts und machte Bildung in einem umfassenderen Sinne möglich, wie Heydorn die Aufgabe des Religionsunterrichts beschrieben hatte: »In ihm kann sich der Mensch zum Gegenstand werden, in widersprüchlicher Freiheit erfahren, ohne daß die Gesellschaft den Inhalt im Vorwege festlegt.« Auch der Religionslehrer »weist auf den Abgrund zwischen der Wirklichkeit und einer möglichen menschenwürdigen Erfüllung.«³³

4 Problemorientierter Religionsunterricht

Der problemorientierte Religionsunterricht entstand 1966 mit einem Anstoß, den *Hans-Bernhard Kaufmann* mit seiner berühmt gewordenen Thesenreihe gegeben hatte. Der Autor hatte sie im Oktober auf einer Tagung in der Evangelischen Akademie Loccum vorgetragen.³⁴ Noch ehe sich die Konzeption auch nur einigermaßen im theoretischen Entwurf konsolidiert hatte, wurde die Grundidee etwa ab 1968 von einer Reihe von Religionslehrern aufgegriffen und mit Unterstützung des Religionspädagogischen Instituts Loccum ganz pragmatisch in unterrichtliche Praxis umgesetzt – ein bis dahin in der Religionsdidaktik noch nicht praktiziertes Verfahren. Der Anstoß aus Loccum wurde auch von anderen religionspädagogischen Insti-

32 Wie solche einmal angebahnte Kritik ausgreifen kann, zeigt sehr instruktiv ein undatiertes (vor 1971) von einer Schülerprojektgruppe herausgegebenes Flugblatt, in dem auch zum hermeneutischen Religionsunterricht eine kritische Position eingenommen wird und in dem es u.a. heißt: »Der Religionsunterricht macht euch unkritisch ... Im Bibelunterricht werdet ihr mit Mythen und Legenden vollgestopft, ohne daß auf deren Verwurzelung in der antiken Sklavenhaltergesellschaft verwiesen würde. Von der Kirchengeschichte wird euch ein schönfärberisches Bild vermittelt. Alle entscheidenden Fragen werden übergangen oder verkürzt: so der kirchliche Antisemitismus, die triebfeindliche Sexualmoral und die Diffamierung der Frauen mit den Folgen im Hexenwahn, die Inquisition, die Verflechtung von Mission und Kolonialismus, die religiöse Rechtfertigung der Klassenstruktur der Gesellschaft ... Alle bedeutenden religions- und ideologiekritischen Arbeiten werden euch vorenthalten oder bestenfalls auf der Oberstufe des Gymnasiums kurz und abfällig gestreift ... Laßt euch nicht von den pseudo-kritischen Bultmanns und Rahners einlullen! ... Meldet euch beim Religionslehrer ab! ... Beginnt damit, den Religionsunterricht auszutrocknen. Massenhaft. Dann wird der Weg frei für einen kritischen Unterricht« (zit. bei *E. Witzsche*, Kritischer Religionsunterricht in der dialogischen Schule, Frankfurt a.M. u.a. 1971, 57).

33 *Heydorn*, Art. Erziehung, in: *G. Otto* (Hg.), Praktisch-Theologisches Handbuch, Hamburg 1970, 152.

34 *H.-B. Kaufmann*, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, in: *Ders.*, Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M. 1973, 23-27.

tuten und von einzelnen HochschullehrerInnen aufgenommen und mit neuen Akzenten versehen. So entstanden ziemlich gleichzeitig in Kassel der lernzielorientierte Religionsunterricht (Vierzig, Heinemann), der problemorientierte Religionsunterricht der Religionspädagogischen Projektforschung in Baden-Württemberg (Deßcker, Martin und Meyer zu Uptrup), der therapeutische oder sozialisationsbegleitende Religionsunterricht (Stoodt) und der gesellschafts-, religions- und ideologiekritische Religionsunterricht (Otto, Dörger, Lott, Vierzig) sowie der problemorientierte Religionsunterricht nach dem »Kontexttypus« (Nipkow). Etwa mit dem Jahr 1975 war die Theorie- und Modellentwicklung abgeschlossen. In vielen Variationen wird der problemorientierte Religionsunterricht aber bis heute praktiziert. Er hat eine ganze Generation von Religionsbüchern nachhaltig geprägt.

Die Grundidee des problemorientierten Religionsunterrichts besteht darin, daß der Religionsunterricht nicht mehr von der Bibel als didaktischem Prinzip ausgeht, sondern von Themen und Problemen, von denen Menschen jeweils betroffen sind. Insofern die didaktische Vermittlung von religiösen Stoffen bis dahin in der Religionspädagogik beider Konfessionen über nahezu zwei Jahrtausende hin als die eigentliche Aufgabe angesehen wurde, war der Neuansatz geradezu revolutionär und wurde besonders in der Praxis als außerordentlich befreiend empfunden.³⁵ Alle wesentlichen Themen der Zeit wurden nun behandelt: Frieden, Gastarbeiter, Wehrdienstverweigerung, Vietnamkrieg, Dritte Welt, Umweltschutz, Sexualität, Revolution, gesellschaftliche Randgruppen, humaner Strafvollzug, Rassismus, Tod und Sterbehilfe, Gehorsam, Angst u.a. Von wesentlicher Bedeutung war, daß diese Themen um ihrer selbst willen besprochen wurden und nicht, weil sie primär als religiöse auszuweisen waren.³⁶ Dennoch fehlte ihnen in der Regel der religiöse Bezug nicht. Es bestand jedenfalls das starke Bemühen, biblische Traditionen funktional so einzubeziehen, daß sie sich in einer wesentlichen Weise als

35 In der religionspädagogischen Aufklärungstradition gab es allerdings schon einzelne problemorientierte Ansatzpunkte, die aber nicht weiter aufgenommen worden sind. Vgl. *M.-L. Kling-de Lazzer*, Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Eine historisch-systematische Untersuchung zur Religionsdidaktik, Gütersloh 1982.

36 Diese Intention entsprach nicht ganz dem ursprünglichen Ansatz von Kaufmann (oder von Nipkow), hat sich aber im Verlauf der Arbeit an konkreten Projekten durchgesetzt. Kaufmann wollte Essentials des christlichen Glaubens »auf das Ganze der Wirklichkeit und des Menschseins« (These 2) auslegen, hatte also einen größeren hermeneutischen Horizont didaktisch im Blick, als er durch die traditionelle hermeneutische Theologie vorgegeben war. Der Autor dachte an eine »Erweiterung der hermeneutisch denkenden Theologie ... durch eine Theologie, die sich auf die geschichtlichen, sozialen und gesellschaftlichen Realitäten bezieht« (*Kaufmann*, Der problemorientierte Unterricht und sein Kontext, in: *Ders.*, Streit, 10).

hilfreich zur Erhellung von Problemen, als »relevant« (wie es allgemein hieß) erweisen konnten.³⁷ Ziel des Unterrichts war also jedenfalls nicht mehr primär die Vermittlung von Glauben, sondern die Ermittlung von humanen Lösungen von Problemen, die zur Emanzipation von Menschen und der Menschheit beitragen konnten, in der Hoffnung, daß die SchülerInnen durch diesen unterrichtlichen Prozeß selbst ein Stück auf den Weg ihrer eigenen Emanzipation gesetzt würden. Damit war die Vermittlung von Glauben keineswegs ausgeschlossen. Er wurde z.B. eingebracht durch Personen, die sich aus ihrem Glauben heraus in ethisch qualifizierter Weise engagierten (Martin Luther King, Camilo Torres, Dietrich Bonhoeffer) und damit für den christlichen Glauben standen oder durch handlungsanleitende kirchliche oder theologische Positionen. Aber das Hauptaugenmerk des problemorientierten Religionsunterrichts richtete sich nicht auf dogmatisch-theologische Ziele, sondern auf die biblisch-sozialethische Orientierung, die auch indirekt eingebracht werden konnte, d.h. ohne direkten Rekurs auf eine biblische Tradition wie z.B. beim Thema Drogen.

Der problemorientierte Religionsunterricht war nicht nur darin revolutionär, daß er mit der Bibel als didaktischem Prinzip brach, sondern vor allem auch darin, daß er sich auf ein neues Terrain begab, von dem er sich bis dahin geradezu programmatisch ferngehalten hatte: die konkrete Lebenswelt der Menschen. Mit konkreter Lebenswelt kam zugleich das Bewußtsein von ihrer gesellschaftlichen und politischen Dimension in die Religionspädagogik hinein. Denn die aufgenommenen Themen waren ohne eine kritische Reflexion auf die gesellschaftlichen Verhältnisse nicht sachgemäß zu behandeln.

Politisch wirksam war der Religionsunterricht immer gewesen, indem er beispielsweise half, Untertanengesinnung zu prägen, wie es aus der berühmten *Ordre Wilhelms II.* von 1889 hervorgeht³⁸, oder indem er wie im Fall des Biblischen Unterrichts die gesellschaftlichen Entwicklungen nicht weiter reflektierte und diese dadurch

37 In einer Analyse von neun rp-modellen hat H. Buß die verschiedenen Funktionen herausgearbeitet, die biblische Traditionen im problemorientierten Religionsunterricht einnehmen können (Die Bedeutung und die Funktion der biblischen Überlieferung, in: H.K. Berg und F. Doedens [Hg.], Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt a.M. / München 1974, 123-134).

38 Der Monarch wollte die Schule und insbesondere auch den Religionsunterricht dafür heranziehen nachzuweisen, »daß die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind« (in: B. Michael und H.-H. Schepp [Hg.], Politik und Schule von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart 1 [Fischer Athenäum Taschenbücher 3003], Frankfurt a.M. 1973, 409).

sanktionieren half. Aber neu war, daß der Religionsunterricht durchgehend in Theorie und Praxis Partei ergriff für Außenseiter der Gesellschaft und für Unterdrückte und daß er soziale Gerechtigkeit einklagte, also im Gegensatz zur politischen Tradition des Faches eine Sichtweise »von unten« eröffnete. Neu war dabei weiter, daß ReligionspädagogInnen in *gesellschaftlichen* Dimensionen zu reflektieren begannen. D.h., daß sie sich z.B. nicht damit begnügten, auf die soziale Situation von Gastarbeitern aufmerksam zu machen, sondern zugleich verdeutlichten, daß es im Wesen einer kapitalistischen Gesellschaft liegt, daß diese ohne große menschliche Rücksichten bei Bedarf Arbeitskräfte zu gewinnen sucht, aber diese auch wieder abstößt, wenn kein Bedarf mehr gegeben ist. Jedenfalls bei den gesellschaftskritischen Positionen des problemorientierten Religionsunterrichts lag die Einsicht zugrunde, daß die Beseitigung sozialer Ungerechtigkeit in unserer Gesellschaft oder in Ländern der Dritten Welt einhergehen müsse mit der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen, die wesentlich auf dem ökonomischen Prinzip maximaler Gewinnorientierung aufgebaut sind.

Revolutionär stellte sich der problemorientierte Religionsunterricht auch in seinem pädagogischen Leitbild der *Emanzipation* dar. Zum ersten Mal in der Geschichte der Religionspädagogik wurde eine Zielbestimmung ausgewiesen, die nicht dem religiösen Bereich entnommen ist. Gleichwohl konvergiert sie mit einer wesentlichen Erfahrung von Befreiung in der Bibel und ist deshalb auch theologisch sachgemäß (*Nipkow*). Emanzipation meint das Heraustreten des Menschen bzw. seine Befreiung aus ihn bedrückenden Situationen. Jedenfalls in den gesellschaftskritischen Positionen ist dabei bewußt geworden, daß Emanzipation nicht nur ein subjektiver Prozeß ist, sondern zugleich ein gesellschaftlicher sein muß. Denn soll individuelle Emanzipation gelingen und von Dauer sein, muß man auch die emanzipationshindernden gesellschaftlichen Strukturen in den Blick nehmen und diese mit zu verändern suchen.

Es kann kein Zweifel bestehen, daß der problemorientierte Unterricht, mit Heydorn gesprochen, in seiner ganzen Tendenz starke bildungsbezogene Akzente aufweist, indem er es den SchülerInnen ermöglicht, sich in widersprüchlicher Freiheit zu erfahren. Sie können im Denken und Handeln emanzipatorische Situationen antizipieren, ohne daß die gesellschaftlichen Verhältnisse einen wirklichen Vollzug von Emanzipation schon zulassen. Aber der Religionsunterricht kann die Wahrnehmung der SchülerInnen dafür schärfen, daß es die Aussicht auf eine menschenwürdigere Erfüllung gibt.³⁹

39 Am deutlichsten hat *D. Stoodt* diesen Grundgedanken auf den Begriff gebracht, indem er forderte, daß im Religionsunterricht »der Schüler selbst zum »Gegenstand« des Unterrichts« werden müsse (Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht,

Deshalb muß der Religionspädagogik daran gelegen sein, die wichtigsten Elemente des problemorientierten Religionsunterrichts zu tradieren, wie immer auch religionspädagogische Konzeptionen in Zukunft entworfen werden mögen.

Deutlicher noch als beim Biblischen Unterricht ergibt sich in der Analyse des problemorientierten, daß sich seine ganze Entstehung und Entwicklung wesentlich zeitgeschichtlichen Verhältnissen verdankt. Das gilt sowohl für seine Themen als auch für seine Zielsetzung. Letztere wurde unmittelbar aus der allgemeinpädagogischen Diskussion übernommen und war seinerzeit in aller Munde. Für einige Zeit schien es so, als könne keine pädagogische Arbeit ohne den Reflex auf Emanzipation auskommen.

Emanzipation aber wurde nicht nur in kritischer Rezeption gewonnen, sondern war zugleich Ausdruck einer Bewegung, die von 1966 an für einige Jahre die innenpolitische Szene in der Bundesrepublik Deutschland mitbeherrschte und nachhaltig veränderte: die sogenannte *Studentenbewegung*, die in Aktionen einer »Außerparlamentarischen Opposition« (APO) die Demokratiefähigkeit der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft auf eine harte Probe stellte.⁴⁰

Für den Religionsunterricht hatte die studentische Protestbewegung zunächst eine unmittelbare Konsequenz. Da sie auch auf SchülerInnen übergriff, wurde eine Reihe von ihnen veranlaßt und ermutigt, aus dem Religionsunterricht auszutreten. Ganze Schulklassen meldeten sich ab. Dabei spielten sowohl der Unmut über den Religionsunterricht selbst eine Rolle als auch der Frust an einer Schule, die immer noch autoritär strukturiert war und deren Bildungskanon vorwiegend traditionelle Werte repräsentierte. Der Religionsunterricht war die weichste Stelle, in das ganze System mit spektakulärem Erfolg einzubrechen.⁴¹

Die Austritte aus dem Religionsunterricht Ende der sechziger Jahre und Anfang der siebziger Jahre haben wesentlich dazu beigetragen, daß der Religionsunterricht so radikal in problemorientiertem Sinne reformiert werden konnte. Denn durch sie entstand eine unge-

EvErz 23 [1971] 2) und daß besonders im Verfahren der »symbolischen Interaktion« angestrebt werden könne, »zur Selbstbestimmung der Menschen und zu deren Teilhabe am demokratischen Geschehen beizutragen« (Religion stabilisiert und emanzipiert, EK 3 [1970] 711).

40 Vgl. U. Chaussy, Jugend, in: W. Benz (Hg.), Die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland 3: Gesellschaft (Fischer Taschenbücher 4422), Frankfurt a.M 1989, 207-244, bes. 224-229; Dieter Rucht, Protestbewegungen, in: Benz, ebd., 311-344, bes. 317-320; H.M. Müller, Schlaglichter der deutschen Geschichte, Mannheim 1986, 381-383; H. Glaser, Kulturgeschichte der Bundesrepublik Deutschland III, München/Wien 1989, 19ff.

41 Detaillierte Informationen über die Rechte der Schüler in der religiösen Erziehung bot: Das kleine rote Schülerbuch, Frankfurt a.M. 1970, 18-20.

wohnte Drucksituation. Nicht wenige ReligionspädagogInnen, bes. auch in den Kirchen, befürchteten sogar, daß das Ende eines traditionellen Schulfaches gekommen sein könnte.⁴² So ist es auch nicht erstaunlich, daß der stärkste Reformwille sich an eher sonst konservativen kirchlichen Instituten entzündete. Aber es gab auch Papiere von SchülerInnenseite, die auf eine *Reform* des Religionsunterrichts drängten.⁴³ Sie setzten ebenfalls starke Impulse frei.

Anstöße zur Reform des Religionsunterrichts gingen auch von ganz bestimmten Themen der Studentenbewegung aus. Schlüsselthemen waren der Vietnamkrieg, Sexualität und Dritte Welt. Die *Kritik am Vietnamkrieg*, der von der Mehrheit der bundesrepublikanischen Bevölkerung gebilligt wurde, sensibilisierte auch im Religionsunterricht für das grundsätzliche Problem der Legitimität von Kriegen als Mittel politischen Handelns. Außerdem stellte sie die bis dahin unreflektiert hingenommenen Werte von Freiheit und Humanität der westlichen (und christlichen) Welt in Frage, indem sie vor allem den Blick auf die Opfer lenkte.

Eine wichtige Rolle spielte weiter das Thema *Sexualität* im Religionsunterricht. Die Studentenbewegung hatte aufgedeckt, wie tief Menschen in unserer Gesellschaft von Normen, besonders auch kirchlichen, im Bereich der Sexualität bestimmt sein konnten, mit denen Angst ausgelöst und Herrschaft über Menschen ausgeübt werden konnten. Hier wie bei keinem anderen Thema konnten die SchülerInnen sich selbst zum Gegenstand werden, sich in widersprüchlicher Freiheit erfahren. Die herrschende Sexualmoral stand für rigide Normen und überholte Autoritätsverhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft überhaupt.

Dagegen kam das Thema *Dritte Welt* auch über die große Ökumenische Weltkonferenz in Uppsala 1968 in den Religionsunterricht. War die seit 1959 bestehende Sammlung »Brot für die Welt« noch ganz dem traditionellen karitativen Anliegen verpflichtet, so wurde nun bewußt gemacht und aufgegriffen, daß es um mehr als um Hilfeleistung ging, nämlich um die Veränderung ökonomischer Beziehungen zwischen den Ländern der ersten und der dritten Welt, damit dauerhafte Verhältnisse sozialer Gerechtigkeit entstehen könnten.⁴⁴ Das Thema Dritte Welt machte die gesellschaftlichen Schäden des internen und externen Kapitalismus sichtbar, weckte Verständnis für die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit und revolutionärer Umgestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse (Fidel Castro, Ho Tshi Minh, Che Guevara).

42 Auf diesem Hintergrund ist auch die Forderung der Jungdemokraten von 1973 zu sehen, die in einem Thesenpapier zur Trennung von Kirche und Staat u.a. die Forderung erhoben: »Art. 7 des Grundgesetzes ist dahingehend zu ändern, daß Religionsunterricht kein Fach an deutschen Schulen ist« (*P. Rath* [Hg.], *Trennung von Staat und Kirche? Dokumente und Argumente* [rororo aktuell 1771], Reinbek b. Hamburg 1974, 13). Zur damaligen »Krise« des Religionsunterrichts, wie sie allerseits beschworen wurde, vgl. besonders auch *A. Exeler*, *Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule*, KatBl 94 (1969) 540-555.

43 Verschiedene Stimmen von Schülerseite sind abgedruckt bei *Witzsche*, *Religionsunterricht*, 57-67; vgl. auch *H. Stock*, *Religionsunterricht in der »Kritischen Schule«*, Gütersloh 1968, 20-28.

44 Eine wesentliche Rolle spielte in der Vermittlung der Diskussionen von Uppsala das Buch von *H. Gollwitzer*, *Die reichen Christen und der arme Lazarus*, München 1969, gewidmet »Den Berliner Studenten, dankbar für ihr Aufbegehren und Vorwärtsdrängen«.

Der problemorientierte Religionsunterricht läßt sich verstehen als die direkte religionspädagogische Reaktion auf die Studentenbewegung, auch wenn er sich insgesamt gesehen aus verschiedenen Quellen speist. Daß er in vielfältiger Weise den Nerv der Zeit getroffen hatte, zeigte sich darin, daß sich nun auch SchülerInnen wieder für den Religionsunterricht zu interessieren begannen. Der Religionsunterricht mutierte insgesamt zu einem von den SchülerInnen beachteten Fach, weil sie sich in ihm mit ihren zeittypischen Anliegen selbst zum Gegenstand werden konnten.

Aber der problemorientierte Religionsunterricht entsprach dem Zeitgeist auch insofern, als immer stärker nach der Relevanz des christlichen Glaubens im sozialen Engagement gefragt wurde.⁴⁵ Auf diesem Sektor konnten die Kirchen auch der bürgerlichen Gesellschaft noch etwas bieten, während ihre Bedeutung als Mitgestalterin eines weltanschaulichen Grundkonsenses, in dem der Glaube an Gott bis dahin eine wesentliche Rolle spielte, immer schwächer wurde. Der problemorientierte Religionsunterricht spiegelt auch den Säkularisierungsgrad der Gesellschaft wider, der deutlich macht, daß das Christentum nicht nur seine führende weltanschauliche Rolle eingebüßt hat. Längst schon hat die bürgerliche Gesellschaft im Spätkapitalismus in der Freizeit- und Konsumgesellschaft ihre eigene Wertewelt geschaffen. Um die Gesellschaft nach dem Prinzip der Gewinnmaximierung ideologisch auszurichten, bedarf es kaum noch des weltanschaulichen Materials der Kirchen.

5 Aussichten

Mit dem problemorientierten Religionsunterricht hat sich ein bemerkenswerter zeitgeschichtlicher Perspektivenwechsel vollzogen. Der Religionsunterricht hat sich aufs Ganze gesehen verwandelt von einem Fach, das in seiner Geschichte immer wieder für die Ausübung von Herrschaft instrumentalisiert worden ist, zu einem Fach, das jedenfalls von Thema zu Thema gelernt hat, die Stimme der Opfer der gesellschaftlichen Entwicklung wahrzunehmen und ihnen Gehör zu verschaffen, seien es nun die Jugendlichen im Religionsunterricht selbst, oder seien es die Asylanten, die Frauen, die Obdachlosen, die Marginalisierten der Dritten Welt u.a. Diesen Gewinn gilt es zu halten und zu verteidigen gegen die mancherlei Bestrebungen, besonders in der Symboldidaktik, für den Religionsunterricht wieder einen autonomen gesellschaftsfreien Raum von

45 Dabei spielte auch eine Strömung im deutschen Protestantismus eine Rolle, die »sich konsequent auf eine radikale Bereitschaft zur Übernahme von ›Weltverantwortung‹ hin bewegte« (H. Glaser, Kulturgeschichte der Bundesrepublik II, München/Wien 1986, 297).

Religion zu etablieren, in dem das Individuum seine Identität in der Besinnung auf gleichsam zeitlose Symbole gewinnen soll.⁴⁶ Es gilt diesen Entwicklungsprozeß sehr kritisch zu beobachten. Ihn zeitgeschichtlich einzuordnen, ist noch zu früh. Auffallend ist aber, daß eher das Bemühen erkennbar ist, bei religiösen Sachverhalten (*religiösen* Symbolen) anzusetzen und die religiöse Kompetenz der SchülerInnen zu fördern, als diese sich in widersprüchlicher Freiheit erfahren zu lassen. Darüber hinaus steht aber zu vermuten, daß die Rückwendung zu traditionellen religiösen Inhalten im Religionsunterricht, die nach der erheblichen Reduzierung von Religion im problemorientierten Religionsunterricht ideengeschichtlich betrachtet durchaus verständlich ist, auch mit der Veränderung im politisch-gesellschaftlichen Bereich zu tun hat, die mit der Ablösung der sozialliberalen Koalition 1982 begann und den konservativen Kräften in Deutschland insgesamt größeres Gewicht verschaffte. Aber dieser Zusammenhang ist noch schwer zu überschauen.⁴⁷

Abzusehen ist allerdings abschließend, daß die Religionspädagogik eine zeitgeschichtliche Herausforderung zu bestehen hat, die sich zwar schon lange abzeichnet und ihr zu schaffen macht, die sich aber gegenwärtig in dramatischer Weise in den Vordergrund zu schieben scheint, nämlich die zunehmende Reduzierung von Religion, namentlich der christlichen, im öffentlichen Leben der bundesrepublikanischen Gesellschaft. Die Dramatik, die sich eher unspektakulär vollzieht, besteht nicht nur zur quantitativen Seite hin, daß nämlich Menschen in großer Zahl die Kirchen verlassen und in den neuen Bundesländern Kirchenmitglieder gegenüber Nichtkirchenmitgliedern bereits in der Minderzahl sind. Schwerer wiegt die Beobachtung, daß das Christentum kaum noch in Anspruch ge-

46 Daß die Symboldidaktik nicht notwendigerweise ihre gesellschaftskritische Kompetenz einbüßen muß, zeigen vor allen die Arbeiten von P. Biehl, Symbole geben zu lernen 1 (WdL 6), Neukirchen-Vluyn 1989, Symbole geben zu lernen 2 (WdL 9), Neukirchen-Vluyn 1993. Geradezu programmatisch ist Biehl daran gelegen, symboldidaktische mit problemorientierten und gesellschaftskritischen Intentionen zu verknüpfen.

47 Dabei müßte man u.a. bei der Beobachtung ansetzen, daß seit der Mitte der siebziger Jahre auch in der Religionspädagogik die eng mit dem problemorientierten Konzept verbundenen emanzipationspädagogischen Ansätze verstummen. Emanzipation wurde damit pädagogisch gesehen ja nicht einfach entbehrlich, auch wenn der damit gemeinte Sachverhalt ziemlich steil auf den Begriff gebracht ist. Es gibt zu denken, wenn Glaser im Rückblick schreibt: »Die Emanzipationspädagogik wurde insgesamt Opfer einer umfassend angelegten und sich des Beifalls weiter Kreise erfreuenden Diffamierungsstrategie, die vom konservativen Lager aus systematisch angewandt wurde. Der Kampf gegen den Terrorismus war ein willkommenes Element, um grundsätzlich kritisches Denken auszuhebeln« (Glaser, Kulturgeschichte III, 1989, 160). Anzuknüpfen wäre in der zeitgeschichtlichen Analyse auch bei dem Phänomen der »Postmoderne«. Vgl. dazu Glaser, Kulturgeschichte III, 181ff.

nommen wird zur Bestimmung des Wertezusammenhangs dieser Gesellschaft.

Die Religionspädagogik ist vom Säkularisierungstrend schon länger ganz unmittelbar betroffen. Zum einen hat sie damit zu kämpfen, daß SchülerInnen immer weniger Interesse an religiösen Sachverhalten zeigen und sich kaum noch religiös engagieren. In der Regel fehlt bei ihnen jede religiöse Erfahrung, an die der Unterricht anknüpfen könnte, weil die familiäre religiöse Sozialisation weithin entfallen ist.

Zum anderen muß sich die Religionspädagogik damit auseinandersetzen, daß in den neuen Bundesländern dem Stand der Säkularisierung bereits entsprechende schulpolitische Fakten geschaffen worden sind, die auf die Dauer Rückwirkungen auch auf die religionspädagogische Situation in den alten Bundesländern haben werden. Einmal zeichnet sich dadurch ein bedeutsamer Wandel ab, daß in der Regel der konfessionelle Religionunterricht nur noch als Wahlpflichtfach eingerichtet worden ist. Die SchülerInnen können entweder Religionsunterricht wählen oder Ethik. Ethik ist also nicht mehr nur ein Ersatzfach für die vom Religionsunterricht abgemeldeten SchülerInnen. Weitergehend sind die Pläne in Brandenburg. Hier ist ein Fach bereits im Modellversuch erprobt worden, das an die Stelle des traditionellen Religionsunterrichts treten soll: Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER). Es soll mit dem Schuljahr 1996/97 institutionalisiert werden. Konfessionellen Religionsunterricht soll es nach dem Willen der SPD-Regierung nur noch als unverbindliches Angebot geben.⁴⁸

Damit ist eine wesentliche Weichenstellung vollzogen, die in ihrer Reichweite noch gar nicht recht abgeschätzt werden kann. Denn zum einen werden nachvollziehbare schulpolitische Konsequenzen aus der Tatsache gezogen, daß in Brandenburg keine Volkskirche mehr in dem Ausmaß besteht, das die flächendeckende Einrichtung eines konfessionellen Religionsunterrichts rechtfertigen würde. Zum anderen wird mit den alternativen Angeboten zum Religionsunterricht indirekt die Aussage gemacht, daß die Funktion des traditionellen Religionsunterrichts, eine Grundorientierung zu vermitteln für den Wertezusammenhang der Gesellschaft, endgültig aufgehört hat zu bestehen.

Wie auch immer die Entwicklung weitergehen wird, ob sich eher konfessionelle oder nichtkonfessionelle Formen des Religionsunterrichts durchsetzen werden, entscheidend bleibt, ob sich in ihm die SchülerInnen »zum Gegenstand werden«, sich »in widersprüchlicher Freiheit erfahren« (Heydorn) können.

48 Vgl. dazu die Meldung in der *Frankfurter Rundschau* vom 24. August 1995.

Abstract

The history of the conceptions of religious education since 1945 has been the history of a sequence of ideas up to now. Hardly ever it was focused on the contemporary conditions under which these ideas were created and under which they have changed. On the one hand conceptions of religious education are an expression of a certain time, i.e. especially of the social circumstances of that time, on the other hand the conceptions of religious education influence the time itself. This article tries to investigate those correlations from the history of the *Protestant* conceptions of religious education. It is suggested to review the respective conceptions whether they stabilized societal situations or supported human freedom by orientating methodically towards Heydorn's educational outline. This could be the first step in a situation of research that has not grasped the question as an important matter of concern yet.