

Wie politisch muss der Religionsunterricht sein?

Meine Damen und Herren,

Folie 1

1. Spotlight

Ich beginne mit 5 Blitzlichtern auf unsere Thematik

Folie 2

1. Spotlight: Historisch

„Was ist die schuldige Pflicht der Untertanen? 1. Dass sie die Obrigkeit, als von Gott geordnet, gebühlich ehren und sich vor ihr fürchten und schämen; 2. Dass sie derselbigen aus willigem Herzen unterthan und gehorsam sein; 3. Dass sie zu Gott herzlich für ihre Wohlfahrt und friedliche Regierung beten.“ⁱ Was hier ein Katechismus aus dem Jahr 1644 artikuliert, ist nicht weniger als eine Einweisung in die politische Ordnung im Religionsunterricht. Bis ins 19. Jahrhundert hinein, so zeigt die Schulforschung und die Politikdidaktik, fungiert der Religionsunterricht als der wichtigste Ort politischer Erziehung des Volkes.ⁱⁱ Und noch die berühmt-berüchtigte Stiehlsche Regulative, mit der Preußen 1854 auf das Scheitern der achtundvierziger Revolution reagiert, und von religiöser Erziehung gefordert wird, dass die Kinder „schon früh sich als Glieder einer von Gott geordneten Gemeinschaft erkennen“ⁱⁱⁱ, dokumentiert unverhohlen diese Intention.

Meinen Sie, das sei abgetan, das würde heute nicht mehr gelten? Schauen Sie hier:

Folie 3

Reichskonkordat

ARTIKEL

21

Der katholische Religionsunterricht in den Volksschulen, Berufsschulen, Mittelschulen und höheren Lehranstalten ist ordentliches Lehrfach und wird in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der katholischen Kirche erteilt. Im Religionsunterricht wird die Erziehung zu vaterländischem, staatsbürgerlichem und sozialem Pflichtbewußtsein aus dem Geiste des christlichen Glaubens des Sittengesetzes mit besonderem Nachdruck gepflegt werden, ebenso wie es im gesamten übrigen Unterricht geschieht. Lehrstoff und Auswahl der Lehrbücher für den Religionsunterricht werden im Einvernehmen mit der kirchlichen Oberbehörde festgesetzt. Den kirchlichen Oberbehörden wird Gelegenheit gegeben werden, im Einvernehmen mit der Schulbehörde zu prüfen, ob die Schüler Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Lehrern und Anforderungen der Kirche erhalten.

Das Irritierende ist, dass dieser Text noch heute gilt. Das Konkordat ist nicht gekündigt. Doch ist der RU für Vaterlandsliebe zuständig? Bei den zivilgesellschaftlichen Gesprächen zwischen Russland und Deutschland hat die Russisch-orthodoxe Kirche diese Vaterlandsliebe als Aufgabe des RU eingeklagt. Eine massive Problemanzeige auch bei uns? Man sieht zumindest die enge Verflechtung von Politik und Religion, die es auch in Deutschland gibt.

Folie 4

2. Spotlight: Politik

Streit um den Werteunterricht in Berlin: Politische Positionierung, weltanschaulicher Streit

Folie 5

3. Spotlight: Kulturelle Bezüge auf Religion

Religion: längst in der Werbung präsent; andererseits Lebenswelt religiöse aufgeladen

Müsste Ru diesen Zusammenhang nicht thematisieren?

Folie 6

4. Spotlight: Zivilreligion und Religionsunterricht

Winnenden, RU als Ort des Trostes, der Kommunikation über das Unaussprechliche

Folie 7

5. Bildungsgerechtigkeit

Neue internationale Schulvergleichsstudien haben immer wieder den Zusammenhang

Von sozialem Status und Bildung deutlich gemacht. In Deutschland besonders gravierend. Wer aus begüterttem Elternhaus stammt, hat viel größere Chancen auf einen höheren Bildungsabschluss. RU steht in diesem Kontext

Fazit der Blitzlichter:

Religionsunterricht steht in einem politischen wie gesellschaftlichen Kontext – ob er dies will oder nicht. Man benutzt ihn zur Stabilisierung oder zur Restauration gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Verhältnisse. Er wird zivilreligiös beansprucht. Und wer nur den Streit um den Religionsunterricht in Berlin, der in den Augen mancher Beobachter geradezu

Kulturkampfcharakter gewonnen hat, wer sich den Ruf nach religiöser Erziehung angesichts eines angeblichen Werteverlustes der Jugendlichen, angesichts von Alkoholfltratepartys und pornographischen Videos auf Kinderhandys vergegenwärtigt, der wird nicht umhin kommen, auch in der Gegenwart eine solche Tendenz festzustellen. Andererseits erklärt sich die gelegentliche Schärfe der Auseinandersetzungen möglicherweise ein Stück weit dadurch, dass auch die Kirchen gelegentlich im Religionsunterricht den einzig verbliebenen Ort sehen, wo sie Kinder und Jugendliche erreichen, die – wie die Ergebnisse der Sinusstudie zeigen – sonst nicht mehr für sie ansprechbar wären. Ob er will oder nicht: Der Religionsunterricht hat eine gesellschaftliche wie politische Bedeutung. Und auch wenn er diese verleugnen würde, wären, wie die Ideologiekritik gezeigt hat, strukturelle und systemische Zusammenhänge dennoch und vielleicht sogar noch stärker wirksam. Es kommt entscheidend darauf an, wie er und damit die Religionspädagogik sich dazu stellt. Klärt sie sich darüber auf? Wie soll sie sich inhaltlich positionieren? Ist Religion nicht eigentlich Privatsache? Gehört das Politische bereits zur Eigenlogik christlicher Religion? Und wenn eine wesentliche Pointe des Glaubens darin liegt, im Angesicht Gottes das Subjektsein der Menschen auch in gesellschaftlichen wie geschichtlichen Zusammenhängen einzuklagen: Genügt dies bereits als Begründung für eine politische Dimension des Religionsunterrichts? Oder bedarf es wie bei der schultheoretischen Legitimation des Religionsunterrichts überhaupt einer bildungstheoretischen Begründung? Und wie könnte die aussehen?

Meine Hauptthese ist folgende: Wenn gilt, dass religiöses Lernen in der öffentlichen Schule nur bildungstheoretisch begründet werden kann, dann wäre zu zeigen, dass das Politische eine wesentliche Dimension eines integrativen religiösen Bildungsbegriffs darstellt. Ohne diese Dimension würde den Schülerinnen und Schülern sowie der Schule wesentliches fehlen.

Folie 9

Diese These gilt es im folgenden einzuholen, zu erläutern und zu begründen. Von dieser These her und von dem aufgeworfenen Fragekaleidoskop aus erklärt sich der Aufbau der folgenden Überlegungen. Zunächst gilt es, etwas Ordnung in das Begriffswirrwarr zu bringen und unser Verständnis von Politik zu klären. Es gilt, mit einem präzisen Politikbegriff analytische und normative Begriffskategorien zu gewinnen (1). Von dort aus soll nach einer kurzen Analyse des religionspädagogischen Handlungsfeldes (2) nach Gründen für eine politische Dimension gefragt (3), in kurzen Strichen deren Profil gezeichnet (4) und schließlich deren Anliegen exemplarisch an der Friedenthematik erprobt werden (5).

Ich komme selber aus dem Umkreis der politischen Theologie von Johann Baptist Metz, habe aber dieses Thema für die Religionspädagogik erst im Gespräch mit der Politikdidaktik genauer fassen und profilieren können. Daher bemühe ich mich um den Dialog mit und die Anschlussfähigkeit an Konzepte politischer Bildung.

Folie 10

1. Klärung im Begriffswirrwarr

Folie 11

1.1. Was ist Politik?

Wir haben nun schon mehrfach über Politik gesprochen. Was soll das sein? Ist Politik nicht das, was in der Zeitung auf den ersten Seiten steht, etwas, was ich zur Kenntnis nehme, was mich aber eigentlich nicht betrifft? Oder reicht das so tief, dass unser ganzes Zusammenleben davon betroffen ist, die Art, wie wir miteinander umgehen, wie wir übereinander denken? Einer, der wie ich in der Nähe von Stuttgart tätig ist, wird da sofort an Stuttgart 21 denken.^{iv}

Es gibt keinen universal gültigen Politikbegriff. Stets hängt er von bestimmten wissenschaftstheoretischen und kontextuellen Faktoren ab. Jürgen Habermas hat hierin eine Wechselwirkung, eine Dialektik von „Erkenntnis und Interesse“ (Jürgen Habermas) herausgearbeitet.^v So prägt es den Politikbegriff ganz entscheidend, ob man Politik systemtheoretisch oder materialistisch im Rahmen einer Basis-Überbau-Theorie fasst, ob man politisches Handeln eher gemeinwohlbezogen oder herrschafts- und machtbezogen denkt, ob politisches Handeln auf den Staat und politische Institutionen beschränkt wird oder ob man von einer Verflechtung mit der Gesellschaft oder der Ökonomie ausgeht.

Der von mir hier vorausgesetzte Politikbegriff basiert auf der Ausdifferenzierung eines politischen Sektors mit seinen Institutionen und Prozeduren in den Prozessen der Moderne. Die Moderne setzt sich ja von der Neuzeit, vor allem aber vom Mittelalter dadurch ab, dass sich verschiedene Lebensbereiche und Wirklichkeitsbereiche voneinander trennen. Nicht alles wird etwa von der Religion dominiert wie im Mittelalter. Nein, Religion steht neben Politik, neben Wirtschaft, neben Kunst, neben Wissenschaft. Jeweils haben diese Teilbereiche eine eigene Logik, eine eigene Sprache. Aus der Religion können eben nicht konkrete Handlungsanweisungen für gute Politik oder für gutes Wirtschaften abgeleitet werden. Immer, wo dies probiert wird, begreifen wir dies als Übergriffe. Karl Gabriel spricht von der Pluralisierung gesellschaftlicher Teilsysteme wie Religion, Kunst, Wirtschaft, Politik und Wissenschaft.^{vi} Politik gehört dabei wesentlich der öffentlichen Sphäre an. Gleichwohl kommt es in der fortschreitenden Moderne zunehmend zu einer

„Entgrenzung von Politik“ (Ulrich Beck). Politik bezieht sich nicht mehr nur auf staatliches Handeln. Der Staat wird vom Handlungs- zum Verhandlungsstaat, indem er sich zunehmend aus vielen Handlungsfeldern zurückzieht. Das Politische wandert aus dem politischen System in andere soziale Zusammenhänge aus. Neben dem Markt und dem Staat wird die Zivilgesellschaft als sozialer Regelungsmechanismus gegenwärtig immer wichtiger. Als ein besonderes Handlungsfeld zwischen Staat und Wirtschaft kann die Zivilgesellschaft soziale, politische, kulturelle oder ökologische Probleme durch freiwilliges solidarisches Handeln der Bürgerinnen und Bürger regeln.^{vii} Politik findet also nicht nur im großen Rahmen der Institutionen wie dem Bundestag, der UNO, dem EU-Parlament statt. Politik ist auch schon dort greifbar, wo man in der Zivilgesellschaft über einen Bahnhof oder darüber streitet, ob man in einer kommunalen Gemeinde ab 22 Uhr die Straßenbeleuchtung abschalten soll.

Die „Logik des Politischen“ (Thomas Meyer) lässt sich so als ein mehrdimensionales Geschehen begreifen.^{viii} Es umfasst die drei Dimensionen, die ineinander greifen und nur analytisch zu trennen sind:

1. Die Polity-Dimension

Diese bezeichnet die gegebenen Handlungsgrundlagen des politischen Gemeinwesens. Dazu sind freilich nicht allein die Verfassung, der Staat, das politische System oder die Institutionen zu rechnen. Dazu zählen wesentlich auch die Menschenrechtsdefinitionen und die politische Kultur. Gerade durch sie werden Einstellungen, Wertorientierungen und unsichtbare Handlungsmuster der Bevölkerung gesteuert. „Darum ist die politische Kultur als der wichtigste

Teil der ungeschriebenen Verfassung für das tatsächliche politische Handeln von ebenso großer Bedeutung wie das System der Institutionen selbst“.^{ix}

2. Die Policy-Dimension

Die Policy-Dimension umgreift die inhaltliche Seite von Politik. Es geht um das zu lösende Problem, den Gegenstand der Auseinandersetzungen, es geht um programmatische Ausrichtungen, um Interessen und Werthaltungen.

3. Die Politics-Dimension

Überall dort, wo Politik geschieht, findet sich diese Dimension. Sie bezeichnet den Prozess der Durchsetzung politischer Handlungsprogramme und Interessen. Dabei kommen die Akteure mit ihren Werthaltungen ins Spiel, Kategorien wie Macht, Konsens, Konflikt und Legitimationen. Zu den Ressourcen der Durchsetzung politischer Ziele gehören „vor allem soziale und wirtschaftliche Macht, Publizität, Prestige, Geld, Drohpotentiale und öffentlich wirksame Legitimationsgründe“.^x

Nach dieser Erläuterung der Mehrdimensionalität des Politischen und der Ausdifferenzierung von Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Staat können wir nun genauer sagen, worum es in der Politik geht: Politik kann mit Ernst-Wolfgang Bockenförde verstanden werden als „eine Denk und Handlungsform“,^{xi} in der das allgemeine Zusammenleben der Menschen und menschlichen Gruppen problematisch geworden ist. Politik stellt einen „Produktionsprozess verbindlicher Entscheidungen“ dar, mit der Aufgabe der „Erzeugung der notwendigen verbindlichen Regelungen durch Diskussion und gemeinsame Entscheidung“.^{xii} Politik bildet damit „eine grundlegende Dimension menschlicher Existenz“^{xiii}.

Demgemäß favorisiere ich einen weiten Politikbegriff. Dieser beschränkt sich eben nicht auf den Staat und dessen Institutionen. Auch nicht-staatliche

Institutionen wie Parteien, Gewerkschaften, Massenmedien, Wirtschaftsunternehmen, NGO's, aber auch die Kirchen verfolgen immer auch politische Zwecke und stehen in politischen Kontexten und Interdependenzen. Und auch das, was als politisch gelten soll, unterliegt nochmals politischer Entscheidungsfindung. So gesehen bekommen Phänomene, die zunächst politikfern wirken, politischen Charakter. Medienkonsum, Freizeitgestaltung, Kultur, Bildung und Religion haben einen politischen Charakter, auch wenn sie darin nicht aufgehen. Zwar gilt die These, dass in allem Politik ist. Aber Politik hat in den verschiedenen Lebensbereichen unterschiedliche Intensität. Politik und Gesellschaft, Politik und Privatheit, Politik und Moral sind voneinander zu unterscheiden. Diese Spannung lässt sich auf die entwickelte Formel bringen, dass in allem Politik, aber nicht alles Politik ist.^{xiv}

Eine an dieser Unterscheidung maßnehmende Bildung hätte darauf zu achten, diese politische Mitbedingtheit aller Lebensbereiche zu thematisieren und einer kritischen Reflektion zu überantworten – im Interesse der in Bildungsprozessen anzubahnenden Emanzipation und Autonomie der Schülerinnen und Schüler. Politische Bildung findet damit in abgestufter Form in allen ordentlichen Schulfächern statt.^{xv} Die Didaktik der Politischen Bildung unterscheidet zwischen der Politischen Bildung als Unterrichtsfach und als Unterrichtsprinzip.^{xvi} Bildet Ersteres das Spezifikum der Politischen Didaktik, so gilt Letzteres für alle ordentlichen Fächer der Schule. Unmissverständlich wird dies von der Gesellschaft für Politikdidaktik und für politische Jugend- und Erwachsenenbildung betont: Neben dem Politikunterricht sind auch die „anderen Unterrichtsfächer (...) im Rahmen ihrer fachlichen Möglichkeiten, aufgefordert, Verständnis für politische, gesellschaftliche, ökonomische und rechtliche Zusammenhänge zu wecken. Ferner wird von der Schule als öffentlicher Institution erwartet, dass sie im schulischen Alltag auf das Leben in einer modernen Demokratie vorbereitet“.^{xvii} Dies gilt dann im gleichen Maße für den Religionsunterricht.

1. 2. Politisches Lernen – Soziales Lernen

Um aber präzise die politische Dimension des RU bestimmen zu können, bedarf es der begrifflichen Unterscheidung zwischen sozialem Lernen und politischem Lernen.

Soziales Lernen versucht Kinder zu Solidarität und vernünftiger Selbst- und Mitbestimmung anzuleiten. Es zielt auf Bereitschaft und Fähigkeit zur Kommunikation, zu Kooperation, zu Solidarität und einem verantwortlichen Konfliktlösungsverhalten, zu einer stabilen Ich-Identität, sozialen Empfindsamkeit, Perspektivenübernahme, sie visiert Toleranz, Kritikfähigkeit und angemessenen Umgang mit Regeln an.^{xviii} Soziales Lernen ist ethisch, interkommunikativ ausgerichtet. Personale, soziale Kompetenzen in Bezug auf Ich, die peer-group, die Familie, die Gemeinschaft stehen im Zentrum.

Politisches Lernen hingegen zielt auf politische Mündigkeit. Es bewegt sich im Lichte der Kategorien, Konzepte und Begriffe von politischen Institutionen der Entscheidung, Kontrolle und Herrschaftsexekution, um Macht, Rechtsordnung, Ideologie und Manipulation, Herrschaft und Interesse, um Sinn und Funktion politischer Institutionen, um die normative Ausrichtung des Politischen. Es geht um Loyalität und Kritik, um Unterstützung und Transformation. Gegenüber der face-to-face-Interaktion ist also politisches Lernen systemisch, strukturell ausgerichtet und bezieht sich auf gesamtgesellschaftliche Kontexte.

Diese Unterscheidung von Politischem und Sozialem Lernen ist für die Profilierung der Politischen Dimension des Religionsunterrichts in einem ganz zentralen Maße wichtig. Angesichtsdesen könnte es eine Illusion sein, dass mit einer Änderung der Einstellungen oder gar der persönlichen Praxis bereits strukturelle Veränderungen verbunden sind. Gesellschaftliche Systeme der Ungerechtigkeit sind noch nicht beseitigt, wenn ich mein soziales Verhalten

ändere. Josef Senft hat dies für viele Konzepte Diakonischen Lernens im RU herausgearbeitet“.^{xix} Und zudem: Unterläuft nicht die Reduktion der christlichen Botschaft aufs Soziale deren grundstürzende, transformatorische, kritisch-befreiende Pointe?

Bevor wir dieser politischen Pointe des christlichen Glaubens genauer nachgehen, bevor wir dann vor allem präzise begründen, warum eine politische Dimension des RU unverzichtbar ist und wie diese aussehen kann, will ich zunächst eine kurze Bestandsaufnahme machen. Es gilt zu prüfen, inwiefern diese politische Dimension in der gegenwärtigen Religionspädagogik und Religionsdidaktik überhaupt wahrgenommen wird. Verbleibt nicht die Religionsdidaktik oft noch im sozialen Lernen, wo doch politische Kategorien angesagt wären? Schauen wir genauer hin.

2. Bestandsaufnahme

Analysiert man das religionspädagogische und religionsdidaktische Handlungsfeld im Lichte der eben entwickelten Kategorien auf die Berücksichtigung des Politischen, so ergibt sich ein ziemlich ambivalentes Bild. Ich kann hier nur kurze, exemplarisch zu verstehende Schlaglichter werfen. Ich verzichte hier auf eine Schulbuchanalyse, die etwa von Folkert Rickers in hinreichender Deutlichkeit durchgeführt wurde. Sein Ergebnis ist ernüchternd: Auch aktuelle Schulbücher bearbeiten beispielsweise die Frage weltweiter Gerechtigkeit eher als soziales, wenn nicht gar individuelles Problem. Da wird von Wohltätigkeit, von mildtätiger Gabe geredet. Es wird aber nicht deutlich gemacht, dass die Reich Gottes Botschaft Konsequenzen struktureller Art hat und etwa – um es pointiert zu sagen- auch relevant ist für die Welthandelspreise, wie Metz einmal gesagt hat. Damit aber wird den Schülerinnen und Schülern

suggeriert, mit einer Herzensänderung sei schon der Gerechtigkeitsfrage genug getan.^{xx}

Ich beschränke mich heute auf 3 Schlaglichter:

Folie 13

1. Schlaglicht: Konzeptionell

Konzeptionsgeschichtlich manifestiert sich im kerygmatischen und hermeneutischen RU eine mitunter bedenkliche Entpolitisierungstendenz und Ideologieanfälligkeit. Diese Konzepte waren oft blind gegenüber dem politischen Kontext oder liefen sogar bereitwillig in die offenen Arme politisch-gesellschaftlicher Strömungen. Die historische Religionspädagogik kann zeigen, dass die Materialkerygmata unter dem Druck des Nationalsozialismus dazu tendierte, sich in das katholische Milieu zurückzuziehen. Beim problemorientierten RU schlägt nun gewiss nicht grundsätzlich, aber doch in manchen Strömungen das Pendel zur Gegenseite aus. Religion droht hier im Lichte gesellschaftlicher Problemlagen instrumentalisiert zu werden. Dagegen hat wohl ein konvergenztheoretisch ansetzender RU, wie man dies in der Korrelationsdidaktik oder im Elementarisierungskonzept erkennen kann, noch am ehesten die politische Dimension des Glaubenslernens wahrgenommen.

Derzeit gibt es sicherlich Konzepte, die dezidiert aus unterschiedlichem hermeneutischem Ansatz heraus sich um das Politische als Integral religiöser Bildung bemühen.^{xxi} Ich könnte hier neben der Didaktik Godwin Lämmermanns oder mit der Beziehungstheologie Egon Spiegels weitere Beispiele nennen. Andererseits gibt es in den Materialien zum RU noch immer eine starke Entpolitisierungstendenz, die Phänomene auf einer individuellen oder sozialen Ebene belassen, wo politische Kategorien jedoch am Platze wären, um sie angemessen einordnen zu können.^{xxii} Man könnte eben zeigen, dass Fragen der Gerechtigkeit und so der Gottesgerechtigkeit wenn schon nicht im privaten,

dann doch vorwiegend im sozialen Bereich diskutiert werden. Strukturelle Zusammenhänge sind zumeist ausgeblendet. Darüber hinaus finden sich Konzepte wie das Compassionprojekt, die zwar unverzichtbare Impulse zu sozialem Lernen liefern, aber in ihren politischen Kategorien letztlich unterbestimmt bleiben.^{xxiii} Es bleibt hier bei einer face-to-face-Kommunikation. Die Frage ist, inwiefern dieses Konzept sich selber schützen will vor der selber benannten Gefahr, lediglich Pflaster oder Reparaturwerkstatt gesellschaftlicher Konflikte zu sein. Diese Gefahr ließe sich dann minimieren, wenn die Denkkategorien des Konzeptes über interpersonale Kategorien bis in strukturelle Kategorien hineinstoßen würden, die über das soziale, zivilgesellschaftliche Miteinander auch strukturelle Interessen, Herrschaftsbedingungen, Machtzusammenhänge oder wirtschaftliche Zusammenhänge bedenken würden. Sind hier politische Aspekte wegen der kategorialen Vorordnung des Sozialen vor strukturellen Effekten in den Hintergrund getreten, so findet sich eine mitunter dezidiert gewählte Entpolitisierungstendenz in Teilen ästhetischer oder performativer Religionspädagogik.^{xxiv} Performative Religionspädagogik reflektiert die schulische Lern- und Lehrbarkeit von Religion unter den Bedingungen weitgehend säkularisierter wie pluralisierter Lebenswelten und thematisiert so die „authentische Selbstdarstellung der Religion im unterrichtlichen Kontext“,^{xxv} um zu verhindern, dass RU lediglich auf ein erfahrungsarmes wie letztlich doch harmloses Informieren über Religion hinausläuft, und um so Wahrnehmungs-, Handlungs- und Beurteilungskompetenz christlicher Religion aus der Innenperspektive heraus anzubahnen. Diese performative Religionspädagogik, so unterschiedlich sie sich im Einzelnen darstellt, steht im großen Kontext einer kulturalistischen Wende. Die Zeichen stehen auf Wahrnehmung, auf Ästhetik, auf Anbahnung von Erfahrung durch Performativität. So kann man sagen, dass hier nach manchen Einseitigkeiten problemorientierten Religionsunterrichts das Pendel nun wieder zur Gegenseite ausschlägt. Überspitzt gesagt: Der Gefahr einer entfremdenden

politischen Funktionalisierung des Glaubenlernens steht indessen die seiner Entpolitisierung und seiner Flucht in ästhetische Unschuld gegenüber. Rudolf Englert spricht von einem „Verblässen gesellschafts- und ideologiekritischen Bewusstseins in der Religionspädagogik“^{xxvi}.

Folie 14

2. Schlaglicht: Kirchenamtlich

Eine ähnliche Tendenz, politische Kategorien gegenüber performativ-erfahrungsbezogenen Zugängen abzublenzen, wird auch in der Schrift „Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ erkennbar. Weniger auf ekklesiologisch akzentuierte bildungstheoretische Selbstreflexionen fixiert als in ihrem Papier „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts“ (1996), nehmen die Katholischen Bischöfe eine bildungstheoretische Perspektive auf, öffnen diese aber bewusst für den gegenwärtigen Kontext, indem sie sich von diesem her grundlegend zu denken vorgeben lassen. Mehr noch: Es hat wohl kaum ein kirchenamtliches Dokument der letzten Zeit gegeben, indem so schonungslos der veränderte Kontext des Glaubenlehrens und Glaubenlernens in der Spätmoderne thematisiert und entschieden als Herausforderung begriffen wird. Daher nimmt dieses Papier zunächst eine Selbstvergewisserung des RU in der Schule und in der veränderten religiösen und schulpolitischen Situation vor, bevor im Lichte dessen die Aufgaben des RU profiliert werden. Diese bestehen in der Vermittlung lebensbedeutsamen und strukturierten Grundwissen über den kirchlichen Glauben, in einem Vertrautmachen mit Formen gelebten Glaubens und in der Förderung religiöser Urteils- und Dialogfähigkeit.^{xxvii} In der Konturierung der Gegenwartssituation fällt die Fokussierung auf kulturelle Aspekte auf. Politische Belange treten stark zurück. Der gegenwärtige verfassungsrechtliche Rahmen wird als gegeben vorausgesetzt, indem dieser nicht nur nicht problematisiert wird, sondern indem man davon ausgeht, dass der

Staat für den RU die erforderlichen Rahmenbedingungen zu gewährleisten „hat“. Es wird betont, dass die Tradierung des christlichen Glaubens immer „im Dialog mit der Kultur und in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Herausforderungen“ erfolgen kann.^{xxviii} Doch anders als das Synodenpapier werden fast allein die gesellschaftlich-kulturellen Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse und deren Konsequenzen für den Wahrheits- und Bildungsbegriff wie auch für das Konfessionsverständnis in den Blick genommen. Zwar werden durchaus kritische Abgrenzungen zu einer zweckinstrumentellen Verengung des Bildungsbegriffs in den gegenwärtigen bildungspolitischen und schulpolitischen Debatten im Umfeld der PISA-Studie deutlich. Eine Analyse der politischen, ökonomischen wie ideologischen Zusammenhänge, in denen diese Veränderungen stehen und die vor allem wesentlicher Bestandteil gesellschaftlicher Herausforderungen sein müssten, weil sie Schlüsselprobleme der Gegenwart darstellen, wird nicht geleistet. So nimmt es nicht Wunder, dass im Rahmen der Aufgaben des RU die politische Pointe fehlt, wenn es darum geht, in Struktur und Logik des katholischen Glaubens einzuführen und dessen christologisches Zentrum zu erläutern oder wenn bei der Suche nach außerunterrichtlichen Lernorten als Basis für religiös bedeutsame Erfahrungen Sozialpraktika und diakonische Erlebnisräume genannt werden, aber nicht einmal Sensibilität für ökonomische und politische Ursachen von Armut und Erniedrigung erkennbar wird.^{xxix} Der Akzent dieser Schrift liegt erkennbar auf der Generierung religiöser Sprach- und Urteilsfähigkeit in Pluralisierungsprozessen und auf der aus dem Bildungspapier von 1996 übernommenen Kompetenz zum Perspektivenwechsel als Begründung für einen toleranten wie wahrheitsfähigen konfessionellen RU angesichts eines kulturell und gesellschaftlich radikal veränderten Kontextes. Dies ist angesichts anderer Positionierungen der Bischofskonferenzen wie im Bildungspapier von 1996 sehr zu begrüßen, stellt aber bezüglich der politischen Aspekte eine Verengung dar.

Folie 15

3. Schlaglicht: Thematisch

Es ist nun nicht nur so, dass in konzeptioneller Hinsicht und in bestimmten institutionellen Zusammenhängen es zu einer Vernachlässigung des Politischen kommt. Auch thematisch findet sich eine solche Verengung. Ich will nur zwei Beispiele nennen:

1. Das Thema Bildungsgerechtigkeit ist ein Thema, dass im Zusammenhang der internationalen Bildungsvergleichsstudien eine zentrale Rolle spielt. Dieses Thema wird nun theologisch in der Sozialethik breit verhandelt. Wo bleibt dieses Thema in der Religionspädagogik? In der Evangelischen Kirche gibt es eine wachsende Sensibilität hierfür und in einzelnen Landeskirchen auch erste Schriften dazu. Aber es fehlt ein flächendeckender Zugang in der Religionspädagogik.^{xxx}

2. Ein neuer Forschungszweig in der Religionspädagogik widmet sich der Wortfeldanalyse. Diese sprachempirische Methodologie ist im Rückgang auf die Methode der Korpuslinguistik an Mustern, an Schlüsselwörtern, an textual patterns interessiert, um die Sprache und damit die Semantik der Religionspädagogik zu erarbeiten. Stefan Altmeyer hat in seiner Habilitationsschrift die Ausgaben der Religionspädagogischen Beiträge, einer renommierten religionspädagogischen Zeitschrift, untersucht und Spannendes herausgefunden. Seit 2003 taucht der Begriff Gesellschaft nicht mehr als Schlüsselwort auf, der Begriff Gerechtigkeit fehlt ganz.^{xxxii}

3. Das Schülerbild der Religionsdidaktik besitzt eine schichtenspezifische Verengung, die jedoch religionspädagogisch nicht eigens reflektiert zum Thema gemacht wird. Hier bleibt ein blinder Fleck. Dies beweist einerseits das mitunter romantisierende Kinderbild in der Kindertheologie, andererseits die schichtenspezifische Fixierung auf die bürgerlichen, städtischen Mittelschichten.^{xxxiii} In einer durch neue Armut und Debatten um Prekariat noch dynamisierte soziale Desintegration scheint diese schichtenspezifische

Reduktion noch weiter vorangetrieben zu sein.^{xxxiii} Umso mehr fällt dann jedoch das Desiderat einer bislang noch nicht vorgelegten Religionsdidaktik für die Hauptschule ins Gewicht. Und welche Konsequenz hat es, dass die Religionslehrer wie auch die Theologieprofessoren doch als Beamte sich in gut abgesicherten Positionen sich befinden? Unterrichten hier nicht Mittelschichten Schüler aus Mittelschichten? All das wird religionspädagogisch nicht hinreichend reflektiert.

Folie 16

3. Gründe für die politische Dimension des RU

Doch warum soll sich der RU überhaupt auf das Politische einlassen? Es mag ja sein, dass dies beklagenswerte Phänomene, es mag sein, dass dies Desiderate der Forschung und unserer Praxis im RU sind. Doch welche Gründe kann es geben? Ich beziehe mich auf 3 Begründungslinien.

3.1. Inhaltlich

Theologisch gesehen ist der Glaube ein Eintreten in eine bestimmte praktische Lebensform. Als solcher besitzt der Glaube immer auch eine politische Tiefenstruktur.^{xxxiv} Das Christentum ist die Praxis einer Hoffnung, die von einer Alterität gestiftet wird, von einem unbedingten befreienden und herausfordernden Angegangensein durch Gottes Selbstmitteilung, die in dem Juden Jesus von Nazareth ihre Sinnmitte, ihren Grund und ihr Ziel gefunden hat. Entsprechend der Einheit von Gottes- und Nächstenliebe ist Gott in der liebenden Zuwendung zum Nächsten zu finden, die unausweichlich in den Prozessen von Geschichte und Gesellschaft situiert ist. Glaube und Leben, Erkenntnis und Handeln, Theorie und Praxis, Mystik und Politik sind schlechthin untrennbar, auch wenn sie nicht aufeinander reduziert werden dürfen.^{xxxv} Man weiß letztlich nur, wer Jesus von Nazareth ist, wenn man sich auf den Weg der Nachfolge begibt, die ihrerseits stets auch in politischen

Kategorien zu buchstabieren ist.^{xxxvi} Es wäre Ernst mit der Behauptung zu machen, dass die Erkenntnis der Zeichen der Zeit die Kirche und das Christentum mitten in die „Konflikte der Zeit“ hineinzieht.^{xxxvii}

So sehr damit die politische Dimension christlichen Glaubens deutlich wird, so sehr würde freilich der christliche Glaube selber durch seine Politisierung gefährdet. Es sind prophetische Impulse, es sind die Traditionen innerbiblischer Religionskritik und des biblischen Bilderverbotes, es ist eine Theologie des je größeren Gottes, es ist eine Mystik des absoluten Geheimnisses, eine negative Theologie im eschatologischen Vorbehalt, es ist das Eröffnetsein von Alterität, die letztlich die politische Instrumentalisierbarkeit des Glaubens bleibend konterkarieren und zur kritischen Relativierung politischer Macht, herrschender politischer, kultureller oder auch ökonomischer Ideologien, Weltanschauungen und auch zivilreligiöser Anmutungen beitragen.^{xxxviii} Die Botschaft des Christentums liegt daher „quer zu einem innerweltlichen Humanismus“. Der Nutzen der Gottesliebe darf nie ihr Motiv, sondern immer nur ihre „sachliche Voraussetzung und faktische Konsequenz“ sein.^{xxxix} Man muss es darum noch schärfer formulieren: Nur wenn der Glaube nicht politisiert wird, kann die politische Signatur des Glaubens seine gesellschaftskritische wie ideologiekritische Potenz entfalten.^{xl}

3.2. Ideologiekritisch-selbstreflexiv

Kein anderes Fach wird im gleichen Maße durch politische Vorgaben begründet und reglementiert. Nach GG Art. 7. ist es der Staat, der den RU trägt, damit dieser seinen Beitrag zur Werteordnung der demokratischen Gesellschaft leisten möge, der aber aus Gründen der weltanschaulichen Neutralität dessen konkrete Durchführung an die Religionsgemeinschaften delegiert. Andererseits sind Versuche der Politik, eigene Positionen durch Rekurs auf religiöse

Hintergrundannahmen zu legitimieren oder durch den Eintrag in einen religiösen Horizont ihres politischen Charakters zu entkleiden, nicht zu übersehen. Unsere Eingangsblitzlichter haben dies als Problemanzeige deutlich gemacht. Die Kompensation gesellschaftlicher Orientierungsdefizite und der angeblichen Auflösung verbindlicher Werte wird in grassierenden gesellschaftlichen Krisenerfahrungen zu einer gesellschaftlichen Aufgabendzuschreibung an den RU. Der RU steht in zivilreligiösen Versuchungen. Indessen sollte uns die interessanterweise aus der Sicht des Spitzenpolitikers Wolfgang Thierses vorgetragene Mahnung zu denken geben, nach der die Wertevermittlung Aufgabe aller Schulfächer sei, während der RU sein für die Schule unverzichtbares Spezifikum darin finde, den Gottesgedanken zur Sprache zu bringen.^{xli} Angesichts dessen könnte deutlich werden, was das Christentum in den öffentlichen gesellschaftlichen Diskurs einzubringen hätte. Das berühmte Böckenförde-Diktum wonach ein freiheitlicher, säkularisierter Staat im pluralistischen Kontext auf normative Voraussetzungen angewiesen, die er selber nicht garantieren könne,^{xlii} lässt sich von dieser jüdisch-christlichen Tradition her noch anscharfen. Für Jon Sobrino hängen „Kritik an heutigen Demokratien und Wege zu ihrer Humanisierung von der biblisch-jesuanischen Tradition her“ zusammen. Der Beitrag des Christentums liegt vor allem darin, im „allgemeinen Bewusstsein das Prinzip des Mitleidens und der Gerechtigkeit und das Parteinahme für den Armen heimisch zu machen – und Zeichen dafür zu setzen“.^{xliii}

An diesen Impulsen zur Humanisierung der Demokratie ist die Bedeutung des Christentums für den demokratischen Prozess und für eine demokratische Kultur als öffentliche Religion abzulesen, die sich in den zivilgesellschaftlichen Gegenwartsdiskurs einbringt. „Indem sie sich aktiv in der medialen, diskursiven und politischen Öffentlichkeit positionieren und darin agieren, erweisen öffentliche Religionen Religion als eine auch in modernen Gesellschaften ernst zu nehmende, relevante, bisweilen brisante, aber auch und vor allem der

Gesellschaft dienliche, weil diese vitalisierende und weiterführende Angelegenheit und Kraft, welche sie in ihrer rituellen, prophetischen und kommunikativen Praxis gesellschaftlich sichtbar machen sowie gemeinschaftlich und öffentlich vollziehen“.^{xliv}

Auf den schulischen Kontext bezogen würde dies bedeuten, den Beitrag des RU zur Bildung kritisch-produktiv einzubringen.

3.3. Bildungstheoretisch

Unter den Bedingungen der Spätmoderne ist der RU an der öffentlichen Schule nicht katechetisch, sondern bildungstheoretisch zu rechtfertigen. Deshalb muss sich die politische Dimension des RU nun auch, so lautete ja bereits meine Hauptthese am Eingang, bildungstheoretisch aufweisen lassen. Sie kann nicht nur aus der politischen Pointe des Glaubens selber abgeleitet sein. Es muss sich nachweisen lassen, dass die politische Dimension wesentlich zu religiöser Urteilsfähigkeit und Handlungsfähigkeit und so zur Menschwerdung des Menschen gehört. Damit soll das angegangen werden, was Karl-Ernst Nipkow als Dringlichkeit einer „bildungspolitisch selbstreflexiven Bildungstheorie“ innerhalb der Religionsdidaktik einschärft.^{xlv} Die Potentiale des RU für den Bildungsauftrag der Schule würden nicht hinreichend ausgelotet, würde er nicht auch in politisch sensiblen Kategorien formuliert. Denn es geht auch in der Religionspädagogik nicht nur um den intersubjektiv-individuellen Bereich, sondern um die gesellschaftlich-strukturelle Komponente religiöser Erziehung,^{xlvi} folglich also um eine „politische Religionspädagogik“.^{xlvii}

Aus diesen drei Begründungslinien kristallisiert sich „eine unabweisbar pol.(itische) Bildungsaufgabe“ der Religionsdidaktik mit einer theoretischen wie praktischen Seite heraus.^{xlviii} Würde sie diese nicht wahrnehmen, wäre dies aus einem doppelten Grund prekär. Zum einen lauerte in einer solchen

Unbewusstheit das Problem einer unbewussten Affirmation des Gegebenen. Wer sich nicht einmischt, bestätigt das Vorhandene. Überdies läge darin eine gefährliche Tendenz zur politischen Indoktrination und zur eigenen Ideologisierung. Zum anderen würden die Potentiale des RU für den Bildungsauftrag der Schule nicht hinreichend ausgelotet, würde er nicht auch in politisch sensiblen Kategorien, sondern vorwiegend ethisch oder sozialetisch formuliert. Andererseits muss der Religionsunterricht sich aus den erwähnten Argumenten hüten vor einer Politisierung. Wie soll diese spannungsvolle Aufgabe gelöst werden? Dies wirft die Frage nach der konkreten Gestalt dieser politischen Dimension und seiner bildungstheoretischen Begründung auf.

Folie 17

4. Grundlinien der politischen Dimension des RU

4.1. Bildungstheoretische Grundlegung

Man kann sich einer politischen Dimension des Religionsunterrichts auf unterschiedliche Arten nähern. Thomas Schlag entwirft sein beeindruckendes Konzept einer evangelischen Religionspädagogik im Horizont demokratischer Bildung. Evangelische Bildung könne mit der Rechtfertigungsbotschaft und der unbedingten liebenden Achtung des Anderen ein Spezifikum in den öffentlichen Diskurs einbringen, so dass diese „in politischer Perspektive ihrer öffentlichen Aufgabe demokratischer Bildung zu entsprechen“ vermag.^{xlix} Erkennbar versteht er evangelisches Christentum als öffentliche Religion, die zur Demokratischen Erziehung beiträgt. Dadurch liegt der Fokus auf dem Beitrag zur demokratischen Erziehung und darin auch die Anschlussfähigkeit an Konzepte politischer Bildung. Doch auch wenn er seine Argumentation bildungstheoretisch flankiert, so kann erst eine noch tiefer verankerte bildungstheoretische Begründung stärker die Eigenlogik religiöser Bildung und deren politische Dimension ausweisen, die als zutiefst in soziale, kulturelle, politische Zusammenhänge verwickelt gedacht werden muss und die selber

Gegenstand kritischer Bildungsprozesse sind. So sehr ich das Anliegen von Schlag teile, bin ich selber eher an der politischen Dimension religiöser Bildung interessiert. Wir müssen uns also etwas ausführlicher mit dem Bildungsbegriff beschäftigen.

Insbesondere Helmut Peukert arbeitet heraus, dass Bildung einen kritisch-transformativen Grundzug haben muss, um nicht selbstwidersprüchlich zu werden. Dort, wo sie allein in bestehende Zusammenhänge einweist, diese aber auf die Selbstzerstörung der Menschheit hinauszulaufen drohen, untergräbt sie ihre eigenen Impulse. Bildung ist als Befähigung zu begreifen, zerstörerische Tendenzen freizulegen, diese im solidarischen Handeln zu überwinden und so kreativ individuelles und gemeinsames Leben zu ermöglichen.ⁱ Bildung wird von hier her im normativen Horizont kommunikativer handlungstheoretischer Vernunft gedacht. Sie ist dann jenes geschichtlich unabschließbare, innovatorisch-kreative Handeln, das auf die Konstituierung freier Subjekte und deren Befähigung zur „Identität in universaler Solidarität“ abzielt.ⁱⁱ Sie besteht letztlich in der Wahrnehmung des Anderen in seiner Andersheit und ist deshalb alteritätstheoretisch zu fassen.ⁱⁱⁱ

Freilich setzt damit Bildung auf mehr, als sie im intersubjektiven Vollzug aus sich heraus gewährleisten könnte. Aus diesen Grenzproblemen pädagogischer Vernunft erwächst die Anschlussfähigkeit religiöser Bildung. Seine inhaltliche Kontur erhält ein solcher Bildungsbegriff durch den Rückgriff auf eine bestimmte, eben jüdisch-christliche Überlieferung, die die praktisch zu bewahrheitende Verheißung eines „Lebens in Fülle“ (Joh 10, 10) einbringt.^{liii} Die pädagogische Praxis wird vom Glauben insofern qualifiziert, als danach die Wirklichkeit Gottes als „Dimension jedem kommunikativen Handeln innewohnt, sofern in seinem Vollzug sich die Partner eine unverfügbare Freiheit gegenseitig zumuten und zugestehen“ und genau darin schließlich Gott für die anderen behaupten und im Handeln zu bewahrheiten suchen.^{liiv} Glaube ist so „Vollzug menschlicher Existenz in ihren äußersten Möglichkeiten“.^{liv} Gerade gegenüber

eindimensionalen Bildungskonzepten und deren affirmativ getöner funktionalistisch-pragmatischer Grundtendenz leistet religiöse Bildung ihren Beitrag zur kritischen Urteilsfähigkeit dadurch, dass durch den religionskritischen Impuls des Gottesgedankens in die schöpferische Kraft transzendierenden Denkens und in die dekonstruktive Kraft relativierenden Bewusstseins einübt. Der Gottesgedanke setzt neue Möglichkeiten frei und stellt vieles in ein kritisches Licht. Religiöse Bildung lädt dazu ein, Grenzen, Scheitern, Vergeblichkeit aushalten zu lernen, aber auch im Lichte einer größeren Hoffnung gesellschaftlich-kulturelle Fixierungen zu transformieren. Als Zusage einer befreiten Freiheit und in der Auseinandersetzung mit der jüdisch-christlichen Tradition macht religiöse Bildung „freiheitssensibel“ und leitet dazu an, sich für die Selbstbestimmung der Menschen einzusetzen und sich allen ungebührlichen Absolutheitsansprüchen zu widersetzen.^{lvi}

Hier zeigt sich schon der Beitrag, den religiöse Bildung gegen einen ökonomisierten Bildungsbegriff einbringen kann, wie er noch der PISA-Studie zugrunde liegt und der uns in unserer konkreten Arbeit in Schule und Hochschule so zu schaffen macht. Ein solcher Bildungsbegriff gewinnt für den Religionsunterricht seine politische Tiefenschärfe nun dadurch, dass er auf die drei oben entwickelten Dimensionen des Politischen bezogen wird.

Ein politisch sensibler Religionsunterricht ist innerhalb der *Polity-Dimension* auf die Handlungsgrundlagen institutioneller und vorinstitutioneller, vor allem zivilgesellschaftlicher Art zu befragen. Aspekte des politischen Systems, der Verfassung, vor allem aber sein Beitrag zur Genese von Werteinstellungen, von Handlungsbereitschaften, zum zivilgesellschaftlichen und politischen Engagement, kurzum: sein Beitrag zur politischen Kultur fordern in heraus. Die unverzweckbare Würde des Anderen, die Herausforderung, keinen verloren geben zu dürfen, sind Aufgaben, in denen dies konkret wird.

Die *Policy-Dimension* von Politik macht den Religionsunterricht auf die inhaltliche Komponente aufmerksam, auf den Kern religiöser Traditionen mit

deren spezifischen Interessen, Perspektiven, ihren Sinnhorizont und ihren befreienden wie kritisch-transformativen Heilszusagen, die er korrelativ einbringen kann. Dies kann Problemlagen in ihrer Tiefendimension anscharfen und Bildungsprozesse an Schlüsselprobleme zurück binden helfen. Es kann zur Problematisierung des Selbstverständlichen, zur Politisierung des Unpolitischen, zur Unterbrechung unhinterfragter Mentalitäten und Ideologien ebenso beitragen wie zur inhaltlichen Orientierung und Perspektivierung. Hier kann der RU mit seinen humanisierenden Impulsen für Politik und Demokratie die Diskurse innerhalb der Politikdidaktik konterkarieren, wo oft noch ein ungebrochener Fortschrittsglaube festzustellen ist.

Der Religionsunterricht rekurriert wesentlich auf eine Tradition, auf eine Zusage mit Wahrheitsanspruch, der in Bildungsprozessen eingespielt und einer kritischen Beurteilung zugeführt wird. Insofern ist dem RU die *Politics-Dimension* wesentlich, geht es ihm doch um Legitimation, um spezifische Interessen, um einen Wahrheitsanspruch, der mit anderen Wahrheitsansprüchen konkurriert. Der konkrete Religionsunterricht ist hier auch in seiner formalen, prozesshaften Gestaltung angefragt. Ob ein RU autoritär oder dialogisch als „Sprachschule der Freiheit“ (Ernst Lange) gestaltet wird, ob die Schülerinnen und Schüler an der Themenfindung, an der Auswahl der Medien und Methoden beteiligt, ob sie in ihren Beiträgen als wesentliche Träger des Unterrichts gesehen werden und damit bereits im RU selber wesentliche Züge demokratischer Partizipation einüben oder nicht, ob Schüler lernen, Konflikte in geregelter Weise auszutragen, andere Meinungen wahrzunehmen und Kompromisse auszuhandeln, dies ist politisch höchst relevant.

Der religiöse Bildungsbegriff kann sich nun mit dieser politischen Dimension einschalten in den Diskurs der diversen, teilweise gegenläufigen Bildungsvorstellungen im Kontext der öffentlichen Schule. Wie das Christentum sich als öffentliche Religion mit ihrem universalen Wahrheitsanspruch in den zivilgesellschaftlichen Diskurs einbringt, so in analoger Weise der RU mit

seinem religiösen Bildungsbegriff in den diskursiv verstandenen Raum von Bildung in der öffentlichen Schule. Dieser Bildungsbegriff lässt sich nicht allein auf den RU beziehen und damit in seiner politischen wie universalen Bedeutung stillstellen, wie dies in einer systemtheoretisch gespeisten Didaktik des Perspektivenwechsels geschieht. Er bezieht sich nicht allein auf die religiöse Praxis, sondern streitet mit den anderen Modi der Weltaneignung um eine angemessene Konzeption und Praxis von Bildung.^{lvii} Doch wie sieht genauer das Profil eines integrativen Begriffs religiöser Bildung aus, die in die Öffentlichkeit schulischer Bildungsprozesse eingebracht werden will?

Folie 18

4.2. Zwischen Politisierung und Ästhetisierung: Ein integrativer Begriff religiöser Bildung

Ohne seine politische Relevanz, so haben wir festgestellt, würde der RU seiner kontextuellen und bildungstheologischen Brisanz beraubt. Gleichwohl wird damit nicht einer Politisierung von Bildung das Wort geredet. Ich spreche ja nicht von einem politischen Religionsunterricht oder von einem politisierten Religionsunterricht. Ich spreche von einer Dimension, die in das Konzert der anderen Dimensionen eingefügt wird. Es geht um eine politische Dimension, die im Rahmen eines integrativen Bildungsbegriffs auf andere Dimensionen wie Ästhetik, Urteilsfähigkeit, Sprache, Praxis des Religionsunterrichts zu beziehen ist.^{lviii}

So stellt gerade der Aspekt der Non-Funktionalität und der Nicht-Machbarkeit einen zentralen Bereich von religiöser Bildung dar, wie er in Ästhetik, in Liturgie, in symbolischen Erfahrungsprozessen des RU zum Ausdruck kommt. Bildung für fremde Zwecke zu instrumentalisieren, würde diese zerstören und ihren gesellschaftskritischen Impuls gerade torpedieren. Peter Biehl hat dies eindrucksvoll deutlich gemacht. Ästhetische Phänomene und Bedürfnisse wie

auch die theologischen Kategorien „sind nicht ‚ohne Rest‘ unter politische Kategorien subsummierbar, wenn nicht der Sinn politischer Emanzipation verloren gehen soll (...). Die Theologie hält beispielsweise gerade die Erfahrung offen, dass der Mensch nicht in dem aufgeht, was er produziert und durch politische Praxis herstellbar ist. Sie nimmt diese Dimension des menschlichen Lebens, die nicht mehr durch Praxis gedeckt werden kann, auch ausdrücklich durch ihre Rede von Gott wahr; denn die These, der Mensch sei das, was er aus sich macht, ist im Blick auf alle ‚Praxisunfähigen‘ inhuman“.^{lix} Deshalb kann der RU nur bei einem integrativen Bildungsbegriff bildungstheoretisch fundiert und schulpädagogisch wirkmächtig sein. Und die politische Dimension ihrerseits ist dann am stärksten entfaltet, wenn sie sich einbinden lässt in das spannungsvolle Gefüge eines solchen integrativen Bildungsbegriffs.

Doch was bedeutet dies nun genauer?

Thomas Schlag hat eindrücklich auf die Bedeutung performativ-ästhetischer Religionspädagogik aufmerksam gemacht und doch darin zugleich die Unverzichtbarkeit einer kritischen Deutung herausgearbeitet. Erfahrung und Deutung, Pragmatik und Hermeneutik sind streng wechselseitig aufeinander verwiesen. Denn nur so kann eine Religionspädagogik in ästhetisch-performativer Hinsicht dazu beitragen, „politische Wahrnehmung zu schärfen und demokratische Urteils- und Handlungsfähigkeit zu fördern“ und „in hermeneutischer Hinsicht Deutungsangebote christlicher Überlieferung in orientierender Weise in die demokratische Diskurskultur einzubringen“^{lx}.

Religiöse Bildung setzt immer auch die Kompetenz religiöser Wahrnehmung, religiöser Sprachfähigkeit, religiöser Urteilsfähigkeit voraus, die mit der politischen Dimension nicht schon von vornherein abgedeckt sind. Umgekehrt bedarf diese politische Dimension der Fundierung in performativen Prozessen ästhetischer und religiöser Erfahrungen, die allerdings mit Kategorien zu reflektieren sind, die eben die politisch-strukturelle Tiefenschärfe sichern.^{lxi}

Darum stellt sich der integrative religiöse Bildungsbegriff folgendermaßen dar. Ich nenne die wichtigsten Voraussetzungen, Elemente und Konsequenzen:

1. Er setzt sich den hermeneutischen Zirkel von Sehen – Urteilen – Handeln voraus und das sprachtheoretische wie handlungstheoretische Gerüst einer sprachtheoretisch fundierten Bildungstheorie kommunikativer Praxis.

2. ‚Integrativ‘ bedeutet nun, dass hier die ästhetisch-kulturhermeneutische, kognitiv-reflexive wie strukturell-politische Dimension religiöser Bildung in nicht-hierarchischer Weise kritisch wie produktiv, spannungsvoll und dynamisch aufeinander bezogen werden. Immer sind die je anderen Dimensionen in diesem Modell einer korrelativen Verhältnisbestimmung dieser unterschiedlichen Dimensionen mitzudenken. Damit wird einerseits der Eigenständigkeit verschiedener Wirklichkeitsbereiche und Wirklichkeitszugänge Rechnung getragen, wie es der funktionalen Differenzierung der Moderne entspricht. Politik ist eben doch etwas Anderes als Religion und darf nicht aus ihr abgeleitet werden. Andererseits wird dadurch markiert, dass wir es mit dieser Eigenständigkeit lediglich mit einer relativen Eigenständigkeit zu tun haben, die eine strikt separierende Zuschreibung der Dimensionen unterläuft. Denn Religion hat durchaus auch im zivilgesellschaftlichen Diskurs in der Öffentlichkeit und eben nicht nur im Privaten ihren Platz. Genau dies wird ja, wie problematisch dies auch immer sein mag, gegenwärtig Jürgen Habermas nicht müde zu betonen. Und dies muss dann auch für den Begriff der Bildung gelten. Karl Ernst Nipkow formuliert dies so: Der Religion sind „erhellende sinnstiftende kognitive und ethisch orientierende, soziale und ästhetische Seiten eigen. Sie sind daher auch religiöser Bildung gleichursprünglich inhärent. Die ethische, soziale und politische Seite religionspädagogisch grundsätzlich festzuhalten, entspricht insbesondere den Sachstrukturen unserer biblisch-christlichen Gesamtüberlieferung“.^{lxii} Eine ethische, eine sozial-politisch orientierte, eine reflexive und eine ästhetisch orientierte Dimension religiöser Bildung müssen also, so dürfen wir festhalten, integrativ zusammengehen.

3. Die Konsequenzen sind enorm. Auch kann ich wieder nur kurze Hinweise nennen. Es würden sich beispielsweise ästhetische oder symbolpädagogische Elemente in der Religionspädagogik unter der Konfrontation mit politischen Kategorien reflexiv aufschließen für die politischen Instrumentalisierungszusammenhänge, in denen sie stehen. Dies würde der religionspädagogisch breit vertretenen Hermeneutik populärer Kultur eine schärfere Kontur verleihen. Diese könnte so die lebensweltliche Wahrheit auch gegen kulturindustrielle Übergriffe einklagen, die sich in diesen populärkulturellen Symbolisierungen mitunter artikuliert.

Der Aspekt von Orientierung und Beheimatung, der in den pluralisierten Lebenskontexten religionspädagogisch immer wichtiger wird, würde durch gesellschaftliche Kategorien vor einem individualistischen Einschlag geschützt. Politische Kategorien würden phänomenologische Wahrnehmungsprozesse von Fremdheit und Alterität sensibel machen für gesellschaftlich-strukturelle Wirkungs- und Begründungszusammenhänge persönlicher Verantwortung. Umgekehrt könnten ästhetische Aspekte gegenüber einer strukturell-gesellschaftstheoretischen Annäherung Momente von Verlangsamung, von Spiritualität, von Umwegigkeit einbringen.

Folie 19

5. Konkretion: Kontext - Schlüsselprobleme – Kompetenzen. Frieden als religionspädagogisches Schlüsselproblem

Wie könnte denn nun die politische Dimension konkret Gestalt gewinnen?

Religiöse Bildung vollzieht sich immer in geschichtlichen wie kulturell-gesellschaftlichen Prozessen. Darum muss sich die politische Dimension des RU mit den jeweiligen kontextuellen Herausforderungen auseinandersetzen. Aus diesem Kontext lassen sich in einer kritischen Reformulierung der

Bildungstheorie Wolfgang Klafkis Schlüsselprobleme der politischen Dimension ableiten,^{lxiii} anhand derer und in Bezug auf die die Schülerinnen und Schüler in eben dieser politischen Dimension kompetent werden sollen. Dazu müssen die bestimmten Merkmale eines politisch sensiblen religiösen Bildungsbegriffs ebenso herangezogen werden wie bestimmte didaktische Werkzeuge und didaktische Prinzipien. All das kann ich hier angesichts des beschränkten Rahmens nicht durchführen.

Wenigstens ein Blick auf Kompetenzen sei erlaubt: (vgl. Handout)

Folie 20

Kompetenzen der politischen Dimension des RU

Politische Wahrnehmungskompetenz

zielt auf die Fähigkeit, im Sinne des weiten Politikbegriffs politisch relevante Situationen, Kontexte und Erfahrungen zu entdecken, die über ethisch-moralische Belange hinausgehen.

Politische Handlungskompetenz

zielt auf ein Wollen und Können der Schülerinnen und Schüler, sich in der politischen Sphäre kognitiv, affektiv, pragmatisch zu bewegen

Politische Beurteilungskompetenz

zielt auf Kritik- und Urteilsfähigkeit im Horizont der biblischen Botschaft und seiner politischen Implikationen

Politische Kommunikationskompetenz

zielt darauf, Fähigkeit und Bereitschaft in der politischen Dimension religiösen Lernens sprachfähig zu werden.

Politische Inhaltskompetenz

zielt auf ein Kennenlernen, Verstehen und Beurteilen religiösen Orientierungswissens

Man sieht hier die diversen, ineinandergreifenden Kompetenzen, die in der politischen Dimension des RU angezielt werden.

ARBEITSPHASE

Wie könnte man dies konkretisieren: z.B. Thema Frieden Gewalt.....

Folie 21

Ich will aber dies dennoch am Beispiel des Schlüsselproblems 'Frieden' etwas verdeutlichen.

Das Thema Frieden, in allen Lehrplänen und Bildungsplänen verpflichtend für den RU vorgegeben, würde verengt behandelt werden, wenn dies allein auf zwischenmenschlicher und sozialer Ebene behandelt würde, in die hinein dann die biblische Friedenshoffnung auf endzeitliche Versöhnung kritisch-produktiv eingespielt würde. Die eigentliche Dramatik der grundstürzenden, alle Lebensbereiche umfassenden biblischen Hoffnung würde unterlaufen. Von der Politikdidaktik wäre zudem zu lernen, dass fehlerhafte wie bruchstückhafte Informationen oder die ungebrochene Übertragung der sozialen Ebene auf die politische Ebene gerade das Urteilsvermögen der Schülerinnen und Schüler massiv beeinträchtigen, indem dies zu beinahe klassischen Fehlkonzepten führt.

Alltägliche Zusammenhänge stellen gewiss einen Entdeckungszusammenhang von Schlüsselproblemen dar. Doch birgt eine ungebrochene Übertragung nicht unerhebliche Schwierigkeiten. So weiß man aus der amerikanischen Forschung von erheblichen Defiziten durch Personalisierung und Analogisierung von Krieg und Alltagserfahrungen, die Krieg in den Augen 11-jähriger Kinder als eine Art Schulhofschlägerei erscheinen ließen.^{lxiv} Neben der Unterkomplexität des Wissens, das eben die Komplexität politischer Konflikte und der Logik des Krieges unterläuft, muss sich der Unterricht besonders bei diesem Themenfeld „vor den Gefahren überzogener Moralisierung hüten“, die Max Webers Spannung von Verantwortungsethik und Gesinnungsethik einseitig fasst und die Dilemmata der Friedenspolitik oder die Unterscheidung von Ursache und Anlass kriegerischer Auseinandersetzungen unterschätzt.^{lxv}

Das Spezifikum religiöser Bildung liegt darin, mit der Botschaft von der in Jesus im Horizont einer eschatologischen Erwartung von Frieden und universaler Versöhnung unverbrüchlich geschenkten Befreiung Momente entgegenkommenden, verändernden, Frieden schaffenden Handelns einzubringen, die innovative Perspektiven ermöglichen und auch eine im Banne innerer Sachlogik erstarrte Rationalität transformieren. Andererseits zeigt der herrschaftskritische Zug der Reich-Gottesbotschaft, die Frieden in den Kontext von Gerechtigkeit, Wahrheit, Freiheit, Güte und Liebe stellt, dass Harmoniebedürfnisse auch aus theologischer wie aus religionspädagogischer Sicht schlechte Ratgeber sind. „Reine Konfliktvermeidungsstrategien können sich weder theologisch noch friedentheoretisch legitimieren“^{lxvi}.

Dementsprechend wäre zum Schlüsselproblem „Frieden“ eine Konstellation zwischen religiösen, individuellen, sozialen und politischen Momenten herzustellen. Die politische Dimension hätte sich damit mit diesem Schlüsselproblem auseinanderzusetzen, indem so unterschiedliche Aspekte wie Alltagskonflikte und deren Bewältigung, Gewalt und Gewaltprävention, die kategoriale Differenz zwischen sozialer und politischer Friedensdiskussion,

Schritte von Gewalteskalation, Probleme und Horizonte der Friedens- und Sicherheitspolitik, Religionen als Motor von Gewalt und Versöhnung, Frieden als Gabe und Geschenk im biblischen Kontext, die Reich-Gottes-Botschaft und die „Friedensfähigkeit als Konfliktfähigkeit“ (Godwin Lämmermann) im Kontext von Gerechtigkeit und Schöpfung in Gesellschaft und Politik und die eschatologische Hoffnung als Impuls zu „Friedenslernen und Friedenshandeln“ (Egon Spiegel) miteinander in Konstellation gebracht würden.

Folie 22

6. Fazit und Ausblick

Man könnte nun in dieser Logik für andere Schlüsselprobleme jeweils den bildungstheoretischen Ertrag der politischen Dimension im Religionsunterricht herausarbeiten. So würde sich noch deutlicher zeigen lassen, wie sehr der Religionsunterricht politisch sein muss, dabei sich aber vor einer Politisierung hüten muss. Gerade durch die politische Dimension kann er über individualisiertes und soziales Lernen hinaus seinen Beitrag zur Menschwerdung der Schülerinnen und Schüler im Angesicht ihrer lebensweltlichen Herausforderungen leisten.

Gleichwohl gilt es, das erhebliche Defizit entsprechender didaktischer Konzepte und konkreter Unterrichtsmaterialien zu bearbeiten. Religionspädagogisch wäre noch tiefer und nachhaltiger zu reflektieren, wie diese politische Dimension in das Spektrum anderer Dimensionen des Religionsunterrichts und darüber hinaus wie der spezifische Beitrag religiöser Bildung zum schulischen Bildungsauftrag gedacht werden kann, ohne den überschießenden universalen Wahrheitsanspruch christlicher Hoffnung zu verharmlosen und andererseits die moderne Ausdifferenzierung verschiedener Wirklichkeitsbereiche in einem restaurativen Regress zu unterlaufen.^{lxvii} Die Unterrichtsforschung, die Schulbuchforschung, vor allem aber die Lehrerbildung in allen drei Phasen hätte

noch schärfer in analytischer, normativer wie praktischer Hinsicht diese politische Dimension sich zur Aufgabe zu machen. Es bleibt viel zu tun.^{lxviii}

ⁱ Zitiert nach Sander, Wolfgang: Politische Bildung als Fach und Prinzip. Aspekte und Probleme politischer Bildung im fächerübergreifenden Zusammenhang; in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, Stuttgart 1985, 7-33; hier: 7.

ⁱⁱ Vgl. ebd..

ⁱⁱⁱ Zitiert nach ebd., 8.

^{iv} Zu Begründungen vgl. Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des RU, Stuttgart 2009; Grümme, Bernhard / Sander, Wolfgang: Von der „Vergegnung“ (Martin Buber) zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik, in: Theo-Web 1 (2008) 143-158.

^v Vgl. Meyer, Thomas: Was ist Politik? Wiesbaden 2006, 41-51.

^{vi} Vgl. Gabriel, Karl: Pluralisierung und Individualisierung in Gesellschaft, Religion und Kirche, in: Münk, Hans J. / Durst, Michael (Hrsg.): Christliche Identität in pluraler Gesellschaft, Freiburg Schweiz 2005, 21-58, hier: 21-30.

^{vii} Vgl. Habermas, Jürgen: Ach, Europa. Kleine politische Schriften XI, Frankfurt a. M. 2008, 165; Meyer, Politik 2006, 263-271.

^{viii} Zum Folgenden die detaillierten Erläuterungen bei Meyer, Politik 2006, 83-138.

^{ix} Ebd., 85

^x Ebd, 86.

^{xi} Böckenförde, Ernst Wolfgang: Was heißt heute eigentlich ‚politisch‘?, in: Jahrbuch Politische Theologie, Münster 1995, 2-5, hier: 3.

^{xii} Meyer, Was ist Politik 2006, 235.294.

^{xiii} Schlag, Thomas: Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg i.Br. 2010, 33.

^{xiv} Vgl. Sander, Politische Bildung, 21.

^{xv} Vgl. Rickers, Folkert: Religion; in: Sander, Wolfgang (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, Stuttgart 1985, 96-115, hier 96.

^{xvi} Vgl. Sander, Wolfgang: Politische Bildung als Unterrichtsprinzip aller Fächer; in: Mickel, Wolfgang u.a. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1999, 634-638 .

^{xvii} GPJE (Hg.), Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Entwurf, Schwalbach/Ts. 2004, 9.

^{xviii} Vgl. *Peter Herdegen*, Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen – Ziele – Handlungsfelder. Ein Lern- und Arbeitsbuch, Donauwörth 1999, 34f; *Peter Massing*, Politische Bildung in der Grundschule – Überblick, Kritik, Perspektiven; in: Richter, Dagmar (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an, Bonn 2007, 18-35; hier: 20ff.

^{xix} *Josef Senft*, Subjektwerden in Solidarität. Sozialethische Rücksichtnahmen im Religionsunterricht fördern, Münster 2006, 119.

^{xx} Rickers, LexRP

^{xxi} Vgl. als Überblick Grümme, Religionsunterricht und Politik, 15ff.

^{xxii} Vgl. Rickers, Folkert: Politische (Erziehung; Sozialisation) Bildung, Politisches Lernen; in: Lexikon der Religionspädagogik 2001, 1528-1534, hier 1530ff.

^{xxiii} Kuld, Lothar: „Menschsein für andere“ – Das Projekt Compassion; in: Soziales Engagement an Schulen. Eine Handreichung, hrsg. v. Referat Schulpastoral, Diözese Rottenburg-Stuttgart, Rottenburg-Stuttgart 2008, 13-18, hier: 13.

^{xxiv} Zur Auseinandersetzung mit der in dieser Hinsicht besonders aussagekräftigen ästhetischen Religionspädagogik Joachim Kunstmanns vgl. Grümme, Bernhard: Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik, Freiburg i.Br. / Gütersloh 2007, 331-333.

^{xxv} Englert, Rudolf: Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 1 (2008) 3-17, hier 3.

^{xxvi} Englert, Rudolf: Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007, 59.

^{xxvii} Vgl. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, hrsg. v. *Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz* (Die deutschen Bischöfe 80), Bonn 2005, 18

^{xxviii} A.a.O., 7f.

^{xxix} Vgl. a.a.O., 20-26.

^{xxxi} Vgl. Stefan Altmeyer, *Fremdsprache Religion? Sprachempirische Studien im Kontext religiöser Entwicklung*, Bonn 2011

^{xxxii} *Wolfgang Sander*, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980, 78.

^{xxxiii} Vgl. *Karl Baus*, Kinder- und Bildungsarmut in Deutschland. Eine Herausforderung an Religionslehrerinnen und Religionslehrer; in: Tobias Kläden, Judith Könemann, Stoltmann (Hg.), *Kommunikation des Evangeliums. Festschrift für Udo F. Schmälzle*, Münster 2008, 159-172

^{xxxiv} *Eberhard Schockenhoff*, Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf, Freiburg i.Br. 2007, 24.

^{xxxv} Vgl. *Johann Baptist Metz*, *Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft*, Freiburg i.Br. 2006.

^{xxxvi} Vgl. *Norbert Mette*, *Religionspädagogik*, Düsseldorf 1994, 258f.

^{xxxvii} *Otmar Fuchs*, *Das Jüngste Gericht. Hoffnung auf Gerechtigkeit*, Regensburg 2007, 221.

^{xxxviii} Vgl. a.a.O., 185.

^{xxxix} *Karl Rahner*, Die Unverbrauchbare Transzendenz Gottes und unsere Sorge um die Zukunft; in: ders., *Schriften XIV*, Zürich Einsiedeln Köln 1980, 405-421; hier: 413f.

^{xl} Vgl. *Jürgen Manemann*, Über Freunde und Feinde. Brüderlichkeit Gottes, Kevelaer 2008, 84ff; *Thomas Pröpper*, Erlösungsglaube und Freiheitsgeschichte, München 1991, 35.

^{xli} *Wolfgang Thierse*, Wolfgang, Für die Zukunft. Erwartungen der Politik an religionspädagogisches Handeln; in: *RpB* 46 (2001) 5-15.

^{xlii} Vgl. *Ernst Wolfgang Böckenförde*, Recht, Staat, Freiheit, Frankfurt 1991, 112. Vgl. *Höhn* 2007 [Anm. 25], 20ff. 138ff

^{xliii} *Jon Sobrino*, Kritik an den heutigen Demokratien und Wege zu ihrer Humanisierung von der biblischen Tradition her; in: *Concilium* 4 (2007) 439-453; hier: 452.

^{xliv} *Edmund Arens*, Gottesverständnis. Eine kommunikative Religionstheologie, Freiburg i.Br. 2007, 152.

^{xlv} *Karl Ernst Nipkow*, Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie; in: Peter Biehl, ders., *Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive*, Münster 2003, 153-251; hier: 156.

^{xlvi} Vgl. *Mette* 1994 [Anm. 18] 122-126.

^{xlvii} *Agnes Wuckelt*, Armut als religionspädagogische Herausforderung; in: *KatBl* 1 (2000) 27-33; hier: 28.

^{xlviii} *Folkert Rickers*, Art.: Politische (Erziehung; Sozialisation) Bildung, Politisches Lernen; in: *LexRp* 2 2001, 1528-1534; hier: 1532.

^{xlix} Vgl. Schlag, *Horizonte demokratischer Bildung*, 520.

^l Vgl. Peukert, Helmut: *Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen*, in: *Bildung (Friedrich-Jahresheft VI)*, Seelze 1988, 12-17, hier 14.

^{li} *Mette*, *Religionspädagogik* 1994, 139. Vgl. Peukert, Helmut: *Praxis universaler Solidarität*; in: Schillebeeckx, Edward (Hrsg.): *Mystik und Politik*, Mainz 1988, 172-185, hier 177-184.

^{lii} Vgl. Grümme, *Vom Anderen eröffnete Erfahrung*, 269-280.

^{liii} Peukert, Helmut: *Tradition und Transformation. Zu einer pädagogischen Theorie der Überlieferung*; in: *Religionspädagogische Beiträge* 19 (1987) 16-34, hier 31f.

^{liv} *Mette, Norbert / Steinkamp, Hermann: Sozialwissenschaften und Praktische Theologie*, Düsseldorf 1983, 23.

^{lv} Peukert, Helmut: *Sprache und Freiheit*, in: Kamphaus, Franz / Zerfaß, Rolf (Hrsg.): *Ethische Predigt und Alltagsverhalten*, München-Mainz 1977, 44-75, hier 66.

^{lvi} Englert, *Religionspädagogische Grundfragen*, 168. Zu Merkmalen eines politisch sensiblen Bildungsbegriffs vgl. Grümme, *Religionsunterricht und Politik*, 137-148.

^{lvii} Vgl. zu Begründungen Grümme,

^{lviii} Vgl. Grümme, *Religionsunterricht und Politik*, 137-156

^{lix} Biehl, *Religionsunterricht und politische Bildung* 1973, 34; im Original teilweise kursiv.

^{lx} Schlag, *Horizonte demokratischer Bildung*, 485 (im Original teilweise kursiv).

^{lxi} Vgl. Dressler

^{lxii} Nipkow, Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche 2003, 246 (im Original kursiv).

^{lxiii} Zum Begriff *Wolfgang Klafki*, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, Weinheim Basel 1991, 55ff.

^{lxiv} Dettmar-Sander, Christiane / Sander, Wolfgang: Krieg und Frieden, Terror und politische Gewalt, in: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an, Bonn 2007, 185-199, hier 190.

^{lxv} Sander, Wolfgang: Friedenserziehung als Aufgabe politischer Bildung, in: Ders. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung, Schwalbach/Ts., 3., völlig überarb. Aufl., 2005, 442-456, hier 453f.

^{lxvi} Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005, 262.

^{lxvii} Vgl. Grümme, Religionsunterricht und Politik, 28-35.

Bernhard Grümme

Prof. Dr. habil., geboren am 7.8.1962 in Bad Driburg, seit 2004 Professor für Katholische Theologie und Religionspädagogik an der PH Ludwigsburg. Die Schwerpunkte seiner Arbeit liegen in der Grundlagentheorie der Religionspädagogik, der Politischen Dimension des RU und in einer religionspädagogischen Anthropologie