

# ZUR KRITIK DES SCHULISCHEN RELIGIONSUNTERRICHTS

Eine Untersuchung der ideologischen Funktionen des  
Religionsunterrichts in der bürgerlichen Gesellschaft  
unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung  
der religionspädagogischen Didaktik in Deutschland

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Grades  
Doktor der Philosophie  
der Universität Bremen

vorgelegt von  
NORBERT ZEUNER  
aus Bremen  
1977

*„In erster Linie wird die Schule durch die Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. . . . Um den Religionsunterricht in dem angedeuteten Sinne fruchtbar zu machen, wird es erforderlich sein, die ethische Seite desselben mehr in den Vordergrund treten zu lassen, dagegen den Memorierstoff auf das Notwendige zu beschränken.“*

Wilhelm II., Deutscher Kaiser

*„Der Religionsunterricht... umfasst ja nicht nur die Unterweisung in den christlichen Glaubensdogmen..., daneben erhalten die Kinder im Religionsunterricht auch eine Unterweisung in den Zehn Geboten, die für die meisten Volksgenossen heute noch überhaupt die einzige Richtschnur für ihr sittliches Verhalten und für ein geordnetes Zusammenleben in der Volksgemeinschaft darstellen.“*

Martin Bormann, NS-Reichsminister

*„Die allgemeinen Normen pädagogischen Handelns (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit) geben den Rahmen für die Normen, die durch den Lehrer den (Religions-)Unterricht bestimmen.“*

W. Konukiewitz, Religionspädagoge

## Zur Kritik des schulischen Religionsunterrichts

Eine Untersuchung der ideologischen Funktionen des Religionsunterrichts in der bürgerlichen Gesellschaft unter besonderer Berücksichtigung der Entwicklung der religionspädagogischen Didaktik in Deutschland

Inhalt		
I.	Einleitung	5
II.	Der Religionsunterricht als christliche Glaubensunterweisung	14
	1. Besonderheiten des Faches „Religionsunterricht“ und ihre Folgen	14
	2. Religionspädagogische Thematisierungen der Arbeit und der Wirtschaftsordnung	17
	3. Zum Verhältnis von Staat und Religionsunterricht	29
	a. Die „geordnete Obrigkeit“ und der christliche Untertan	29
	b. Die gewählte Obrigkeit und ihre religionspädagogische Legitimation	36
	c. Das Verhältnis des faschistischen Staates zum Religionsunterricht	42
	d. Die „ideologische Krise“ der Religionspädagogik infolge des Zusammenbruchs des Staates nach 1918 und nach 1945	47

4.	Die Rekonstruktion der christlichen Glaubensunterweisung nach 1945 bei Helmuth Kittel	61
III.	Die Auflösung des Religionsunterrichts als christliche Glaubensunterweisung	71
1.	Der „deiktische“ Religionsunterricht Erich Wenigers	71
2.	Der hermeneutische Religionsunterricht als Anleitung zum religiösen Weltverstehen	74
3.	Der Rückgang des Christentums in der Religionspädagogik und sein Ersatz	87
4.	Der pluralistische Religionsunterricht	114
a.	Christentum und Marxismus im Religionsunterricht (Hans Stock)	115
b.	Die Modernisierung des Religionsunterrichts durch die Curriculum-Methode (Karl Ernst Nipkow)	121
c.	Religionsunterricht als religiöse Qualifikation für religiöse Lebenssituationen (Siegfried Vierzig)	132
d.	Religionsunterricht als linke Gemeinschaftskunde (Hans Joachim Dörger, Jürgen Lott, Gert Otto; Folkert Rickers)	138
e.	Religionsunterricht als Aufarbeitung von Sozialisationschäden (Dieter Stoodt, Hans-Jürgen Fraas u.a.)	155
IV.	Schlussbemerkung	158
	Literaturverzeichnis	161

## **I. Einleitung**

Die Schwierigkeiten einer Untersuchung, die sich die Aufgabe gestellt hat, ideologische Funktionen des schulischen Religionsunterrichts in einer wissenschaftlich hinreichend begründeten Weise darzulegen, beginnen damit, dass der Religionsunterricht in der abstrakten Allgemeinheit dieses Begriffs in der gesellschaftlichen Realität schwer zu identifizieren ist. So gibt es zum Beispiel das Phänomen des praktizierten Religionsunterrichts, wie er mit verschiedenartigen Inhalten und den zahllosen Modifikationen, welche sich wiederum nach verschiedenen Schultypen differenzieren lassen, tagtäglich von den Religionslehrern erteilt wird und von den Schülern aufgenommen wird. Ein solcher Religionsunterricht, den man den „empirischen Religionsunterricht“ nennen könnte, würde sich als Thema einer (religions-)soziologischen Studie anbieten, welche den Religionsunterricht hinsichtlich seiner empirischen Faktizität bestimmen will und zu diesem Zweck die Beobachtung der Unterrichtsstunden im Fach „Religion“ an den Schulen zum Mittel ihrer Erkenntnisgewinnung macht.

Abgesehen von den erkenntnistheoretischen Problemen, die ein solches Verfahren der „phänomenologischen Beobachtung“ mit sich bringt - die Positivismusdiskussion müsste in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden -, stellt sich die prinzipielle Frage, welchen

Erkenntniswert das Referieren von Tatsachen aus der Praxis des schulischen Religionsunterrichts für die Beurteilung seiner gesellschaftlichen Bedeutung, seiner geschichtlichen Entwicklung und seines Zusammenhangs mit den Bedingungen seiner Existenz, d.h. der Gesellschaft, der Theologie, der Pädagogik, der öffentlichen Erziehung usw. eigentlich hat.

Über das Resultat einer phänomenologischen Studie über den empirischen Religionsunterricht lässt sich die These aufstellen, dass er von den theoretischen Konzeptionen der Religionspädagogik und selbst von den konkreten Unterrichtsentwürfen in mehr oder weniger großem Umfang abweicht, da eine beträchtliche Zahl „intervenierender Variabler“ die ursprüngliche religionspädagogische Intention, wie sie in den Konzepten formuliert ist, modifiziert. Hier ist lediglich auf das Phänomen der mangelnden Motivation auf Seiten der Schüler aufmerksam zu machen, die den Religionslehrer immer wieder dazu nötigt, Umwege zu beschreiten, um seinen Schülern den Unterricht interessant zu machen. Auf diese Weise kann es dazu kommen, dass die pädagogischen Mittel, die ein Religionslehrer anwendet - und teilweise anwenden muss - , um seine Schüler zu motivieren und ihr Interesse am eigentlichen Thema des Unterrichts zu wecken, zum dominierenden Unterrichtsinhalt werden, so dass wenig von dem übrig bleibt, was in der religionspädagogischen Konzeption als Lernziel vorgegeben war.

Neben dem praktischen Religionsunterricht gibt es den theoretischen, d. h. die pädagogisch-theologischen Abhandlungen von Religionspädagogen und Theologen über die Voraussetzungen, Mittel und Zwecke des Religionsunterrichts, über die Unterrichtsziele und die Möglichkeiten ihrer Realisierung, über das Verhältnis von Unterricht

und Verkündigung, von Kirche und Schule usw.; es gibt also neben dem praktizierten Religionsunterricht die Didaktik und Methodik des Religionsunterrichts, d. h. die eigentliche „Religionspädagogik“.

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich darauf, die religionspädagogischen Konzeptionen - in einer durch die Fragestellung zu präzisierenden Auswahl - zu thematisieren. Hierbei wird nicht der Anspruch aufgegeben, auf diesem Wege zu wesentlichen Aussagen auch über den praktizierten Religionsunterricht zu gelangen; denn es kann trotz der oben genannten Vorbehalte davon ausgegangen werden, dass das, was in der Religionspädagogik gedacht und in den Didaktiken, Lehrplänen und Unterrichtsentwürfen näher konkretisiert wird, im Unterricht in relevantem Umfang auch realisiert wird. Dieser Schluss ist insofern begründet, als sich die Religionslehrer in ihrer Tätigkeit auf die vorhandenen Konzeptionen, Lehrpläne, Unterrichtsmaterialien etc. irgendwie beziehen und sich die Erfahrungen der religionspädagogischen Praxis wiederum in den religionspädagogischen Konzeptionen und ihren Modifikationen niederschlagen.

Es soll deswegen nicht bestritten werden, dass auch empirische Untersuchungen zu brauchbaren Ergebnissen gelangen können; es ging hier lediglich darum, zu begründen, dass die hier vorgenommene Beschränkung auf religionspädagogische Theorie der Möglichkeit von wissenschaftlich relevanten Aussagen über den schulischen Religionsunterricht nicht im Wege steht. Die Untersuchung der religionspädagogischen Didaktiken soll vor allem unter der Fragestellung durchgeführt werden, welche Intentionen die verschiedenen Religionspädagogen in ihnen verwirklichen wollten. Hieran soll die Frage angeschlossen werden, welche gesellschaftlichen und politischen Zwecke sich in den religionspädagogischen Absichten erkennen lassen und wie ihr Zusammenhang mit den

übrigen gesellschaftlichen Verhältnissen zu bestimmen ist.

Trotz der prinzipiellen Beschränkung auf die didaktischen Grundlagen des Religionsunterrichts sollen unterrichtspraktische Entwürfe dort herangezogen werden, wo sich in ihnen die religionspädagogischen Konzeptionen in exemplarischer Weise konkretisiert haben. Auf diesen Entwürfen liegt jedoch nicht das Schwergewicht der Untersuchung, weil dann notwendigerweise die schwer entscheidbare Frage auftauchen würde, wie repräsentativ solche Unterrichtsentwürfe wiederum sind. Sie sollen darum hier nur im Sinne einer Illustration herangezogen werden.

Mit der Beschränkung auf die religionspädagogische Theorie ist die notwendige Eingrenzung des Unterrichtsmaterials noch nicht hinreichend vollzogen; denn die religionspädagogische Diskussion hat einen Umfang angenommen, der es für eine einzelne Studie unmöglich macht, sie in ihrer Gesamtheit zu berücksichtigen. Es ist daher erforderlich eine Auswahl zu treffen und diese „Einseitigkeit“ zu begründen.

Eine solche Einschränkung lässt sich am ehesten dadurch wissenschaftlich legitimieren und überprüfen, dass das Erkenntnisinteresse am Thema „Religionsunterricht“ dargelegt und definiert wird.

Wie der Titel dieser Untersuchung bereits ankündigt, geht es darum ideologische Elemente im Religionsunterricht zu identifizieren und im Einzelnen zu zeigen, wodurch ein solcher Religionsunterricht sich als ein Moment der Ideologie der bürgerlichen Gesellschaft erweist bzw. erwiesen hat. Mit dem Begriff „Ideologie“ ist hier und im Folgenden der geistige Ausdruck einer gesellschaftlichen Praxis gemeint, der die Affirmation und Rechtfertigung der jeweiligen sozialen Verhältnisse zum Zweck hat. „Ideologisch“ sind daher auch solche Bemühungen der bürgerlichen Wissenschaft, der Philosophie



etc. zu nennen, welche die Unerkennbarkeit gesellschaftlicher oder natürlicher Gegenstände behaupten, ihre Existenz bestreiten oder die Möglichkeit von objektiver Erkenntnis bezweifeln. Zur Ideologie gehört auch die Religion, die dadurch, dass sie eine metaphysische Erlösung von physischen, besonders von moralischen Übeln verspricht, die gläubigen Individuen mit ihren wirklichen Lebensverhältnissen versöhnen will.

Die Untersuchung der affirmativen Elemente des Religionsunterrichts bezieht sich auf den Religionsunterricht der b ü r g e r l i c h e n Gesellschaft. Der Unterricht in der feudalen Gesellschaft bleibt also außerhalb der hier gestellten wissenschaftlichen Aufgabe, ebenso der Religionsunterricht in noch früheren sozialen Formationen.

Der Begriff der „bürgerlichen Gesellschaft“ bedarf einer näheren Präzisierung. Um eine Auseinandersetzung mit den verschiedenen soziologischen Lehrmeinungen zu vermeiden, die auch nicht das Thema dieser Untersuchung ist, soll hier anstelle der Entwicklung des Begriffs der bürgerlichen Gesellschaft eine Definition gegeben werden, eine Definition, die eine Verständigung darüber ermöglicht, um welche Gesellschaft es sich handelt, wenn von der „bürgerlichen“ die Rede ist:

Die bürgerliche Gesellschaft ist Nachfolgeorganisation der Feudalgesellschaft, entstanden durch die politische Entmachtung von Adel und Klerus, bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt existiert und durch das Merkmal wesentlich bestimmt ist, dass die gesellschaftliche Arbeit zu privater Bereicherung verrichtet wird.

Nach dieser Definition ist auch der Faschismus eine Form der bürgerlichen Gesellschaft, auch wenn er ihre übrigen Merkmale nicht oder nur in eingeschränktem Umfang teilt, indem er z.B. die (Gewer-

be-)Freiheit und den weltanschaulichen Pluralismus mehr oder weniger stark beschneidet. Charakteristische Merkmale der bürgerlichen Gesellschaft sind: die individuelle, durch Gesetze mehr oder weniger stark beschränkte Freiheit; die Religionsfreiheit; die Freiheit einer verfassungstreuen Wissenschaft; der staatliche Schutz des Lebens und des Eigentums (womit die marktwirtschaftliche Ordnung vordefiniert ist); die Besetzung der Regierungsposten aus einem zugelassenen Personenkreis durch freie und allgemeine Wahlen, - diese Liste dieser Merkmale ließen sich verlängern, sie dürfte jedoch hinreichen, um darzulegen welche Gesellschaft mit der „bürgerlichen“ gemeint ist.

Die Untersuchung der ideologischen Intentionen des Religionsunterrichts bezieht sich auf den Religionsunterricht der d e u t s c h e n bürgerlichen Gesellschaft. Der Religionsunterricht in Frankreich und in den USA zum Beispiel zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass er an den dortigen staatlichen Schulen nicht als ordentliches Lehrfach unterrichtet wird. Die historischen Hintergründe, die zu dem andersartigen rechtlichen Status des Religionsunterrichts in diesen Ländern geführt haben, sollen in dieser Untersuchung nicht berücksichtigt werden. Wenn hier von Religionsunterricht in Deutschland die Rede ist, so ist die Einschränkung hinzuzufügen, dass es hier um Religionsunterricht in der D D R nicht geht; obgleich es interessant wäre, die Religiosität in den sozia-  
-----

In diesem Zusammenhang ist auf die Dissertation von Karl-Josef Dieckmann zu verweisen: „Zur Auseinandersetzung um den Religionsunterricht im Schulwesen des modernen Staates. Eine juristische-historische Untersuchung anhand des Schulwesens der Bundesrepublik und der Vereinigten Staaten“; Bochum 1971, unveröffentlicht.

listischen Ländern und ihre Gründe zu untersuchen, soll diese Fragestellung außerhalb des hier verfolgten Untersuchungsinteresses bleiben. Außerdem ist es fraglich, ob der in der DDR aus welchen Gründen auch immer außerhalb der staatlichen Schule geduldete Religionsunterricht affirmative Elemente im Sinne einer Rechtfertigung der dort bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse als wesentliches Merkmal aufweist.

Nach den bisher vorgenommenen Eingrenzungen steht diese Untersuchung vor folgender Aufgabe: die Identifikation von „affirmativen“, d.h. die gesellschaftlichen Zustände rechtfertigenden Elementen in den religionspädagogischen Konzeptionen in der deutschen bürgerlichen Gesellschaft.

Es soll also nicht d e r Religionsunterricht untersucht werden, sondern es soll an die theoretischen Tätigkeit der Religionspädagogik mit der Fragestellung herangetreten werden, wo und wie sie die Rechtfertigung der gesellschaftlichen Verhältnisse betreibt.

In der Beantwortung dieser Frage wird keine Vollständigkeit erstrebt; inwieweit die angeführten Beispiele für die Religionspädagogik repräsentativ sind und daher als gültiges Urteil über d i e Religionspädagogik Anerkennung finden können, ist davon abhängig, inwieweit der jeweilige Religionspädagoge bzw. seine Konzeption, die hier thematisiert wird, als repräsentativ für seine Fachrichtung anerkannt wird. Darüber gehen die religionspädagogischen Meinungen teilweise weit auseinander. Insofern bleibt die Untersuchung, die aus dem religionspädagogischen Material eine bestimmte Auswahl trifft, ein Beitrag zur religionspädagogischen Kritik und kann keinen Vollständigkeitsanspruch begründen.

Die Berücksichtigung der Problematik von allgemeingültigen Aussa-

gen über d e n Religionsunterricht bedeutet jedoch nicht, dass die Analyse von Elementen der religionspädagogischen Theorie, wie sie in der vorliegenden Studie vorgenommen wird, auf den Anspruch verzichtet, zu wissenschaftlich relevanten Aussagen über die verschiedenen religionspädagogischen Konzeptionen zu gelangen.

Die wissenschaftliche „Methode“, die hier zur Anwendung kommen soll, besteht zunächst in einer Bestandsaufnahme: Worum handelt es sich? Warum und Wozu gibt es das? – um dann der Frage nachzugehen, wie die gedanklichen und ideologischen Themen mit den jeweiligen historischen und gesellschaftlichen Verhältnissen zusammenhängen. Es wird hierbei berücksichtigt, dass die Ideologie einer Gesellschaft kein in sich widerspruchloses Gefüge ist, sondern einerseits ideologische Momente vergangener Gesellschaftsformen aufbewahrt und andererseits durch die historische Entwicklung der materiellen und kulturellen Realitäten der Gesellschaft mit diesen in Gegensatz gerät. In dieser Dialektik von Basis und Überbau bewegt sich auch die Religionspädagogik. Es ist deshalb vor allem dort wo, sich größere Veränderungen in der religionspädagogischen Theorie erkennen lassen, der Zusammenhang der Religionspädagogik mit den geschichtlichen Veränderungen der politischen und ökonomischen Basis der Gesellschaft zu reflektieren.

Es wäre sicher nicht richtig, hier mit einer Analyse von Ware, Geld und Kapital zu beginnen - wie das Karl Marx für sein ökonomisches Thema getan hat - , um dadurch zu einem Ausweis der Wissenschaftlichkeit zu gelangen und dann eventuell an einer geeigneten Stelle, z. B. beim „Fetischcharakter der Ware“ , einen „Übergang“ zur Religion zu gestalten. – Das Thema hier ist der schulische Religionsunterricht in der oben beschriebenen Gestalt und Begrenzung. In welcher Weise er mit den politischen und gesellschaftlichen

Verhältnissen und der Ökonomie als der Grundlage der Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens zusammenhängt, muss aus ihm selbst erschlossen werden.

Es handelt sich bei der vorliegenden Untersuchung um *M a t e r i a l i e n*, Elemente einer Kritik der ideologischen Inhalte des Religionsunterrichts, - worin zum Ausdruck kommt, dass hiermit die Analyse des Religionsunterrichts der bürgerlichen Gesellschaft nicht zum Abschluss gebracht ist. Die wissenschaftsmethodische Frage nach dem richtigen Aufbau muss daher nicht entschieden werden; ebenso wenig relevant ist hier das Problem des richtigen *A n f a n g s*: Die Anordnung des Materials wird zwar nach bestimmten thematischen und historischen Gesichtspunkten vorgenommen, die am jeweiligen Ort begründet werden; es lässt sich jedoch nicht ausschließen, dass einer abschusshaft durchgeführten Analyse des Religionsunterrichts, über deren Möglichkeit hier nicht spekuliert werden soll, andere Darstellungsprinzipien zugrunde zu legen sind, als sie die vorliegende Untersuchung religionspädagogischer *M a t e r i a l i e n* erfordert.

Unter Berücksichtigung der vorangegangenen methodischen und inhaltlichen Abgrenzungen und Erklärungen lässt sich die im Rahmen dieser Studie zwecks Überprüfung folgende Hypothese so formulieren:

Die religionspädagogischen Konzeptionen und Didaktiken in den bürgerlichen Gesellschaftsformen in Deutschland enthalten insofern ideologische Elemente, als in ihnen die Rechtfertigung der jeweiligen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Ordnung betrieben, Sinnstiftung und Trost, Gehorsam und Gesinnung vermittelt wird durch Indienstnahme und zweckmäßige Aufbereitung von Religion.

Eine solche „Hypothese“ ist natürlich bereits das Resultat von Untersuchungen und Folgerungen - und nicht eine pure Vermutung, mit der die Realität darauf angeschaut wird, ob sich in ihr das dazu Passende finde oder nicht. In den folgenden Darlegungen wird daher das Material entfaltet, an welchem sich das genannte Urteil gebildet hat und dem Publikum zur Prüfung vorgelegt.

## **II. Der Religionsunterricht als christliche Glaubensunterweisung**

### **1. Besonderheiten des Faches Religionsunterricht und ihre Folgen**

Trotz der eingangs genannten Problematik, Aussagen über d e n Religionsunterricht zu treffen, lässt sich allgemein feststellen, dass er sich einerseits mit den Gedanken beschäftigt, die sich die Menschen über ihre Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gemacht haben, und den Schlüssen, die sie daraus für das richtige Verhalten in der Welt, das heißt für eine verbindliche Moral gezogen haben; andererseits gehören zu dem Fach religiöse Kunstwerke und Rituale, in denen sich die Religion als der Versuch der Bewältigung oder jedenfalls einer Interpretation der wesentlichen Fragen und Wendepunkte des Lebens zu erkennen gibt. Dabei fällt die Tatsache ins Auge, dass den religiösen Gedanken zum Teil kein in der materiellen Wirklichkeit der Welt existierendes Phänomen entspricht. So gibt es weder einen Gott noch einen Teufel noch ein Weiterleben des Individuums nach seinem Tod und daher auch keine Belohnung für sein moralisches Wohlverhalten zu seinen Lebzeiten. Dass diesen Gedanken keine Realität entspricht, heißt jedoch nicht, dass in der Realität nicht hinreichend Gründe für das Entstehen und die Verbreitung dieser Gedanken, Rituale etc. vorhanden waren und noch immer sind:

Es sind vor allem die Mängel und Nöte der wirklichen Lebensverhältnisse, welche das Bedürfnis nach Religion entstehen lassen. Da sich die gesellschaftliche Basis ständig verändert, wandeln sich entsprechend auch die Inhalte des Religionsunterrichts und die Aufgaben der Religionspädagogik. Die zweifelhafte Existenz der Gegenstände des Glaubens hat unter anderem dazu geführt, dass sich in der Geschichte der Religionspädagogik im Vergleich mit anderen Schulfächern auffällige Schwankungen und Veränderungen zeigen und sich hier deutlicher die politischen und wirtschaftlichen Vorgänge in der Gesellschaft niederschlagen als beispielsweise in der Geschichte des Mathematikunterrichts ( - obgleich sich neuerdings auch in dessen Didaktiken deutlichere Veränderungen zeigen).

Angesichts der g l e i c h z e i t i g e n Existenz v e r s c h i e d e n e r religionspädagogischer Konzeptionen (und entsprechend der Unterschiede in der religionspädagogischen Praxis) erweist sich das dialektische Verhältnis von ökonomisch-politischer Basis und religionspädagogischen Überbau als ein differenziertes Gefüge, dessen Komplexität durch die ständige Auseinandersetzung um den schulischen Religionsunterricht in der Gesellschaft und durch die teilweise massiven Interventionen bestimmter gesellschaftlicher Kräfte, z.B. der Kirchen, Kultusministerien, Pädagogischen Hochschulen, der theologischen Fakultäten und nicht zuletzt der Elternschaften begründet ist. Selbst von Seiten der Schüler ist - soweit sie im Stande waren, ihrem Interesse bzw. Desinteresse einen wirksamen Ausdruck zu geben - in den letzten zehn Jahren ein nicht geringer Einfluss auf die Religionspädagogik ausgeübt worden, und zwar einerseits dadurch, dass die Zunahme der Abmeldungen vom Religionsunterricht (vor allem auf den Gymnasien) dazu geführt hat, dass die Legitimationsanstrengungen von Seiten der Religionspädagogik verstärkt wurden, andererseits dadurch, dass das I n t e r e s s e

des Schülers als ein wichtiges, wenn nicht sogar zentrales Thema in die religionsdidaktischen Überlegung einbezogen wurde (1), wobei die formelle Freiwilligkeit des Besuchs des Religionsunterrichts die Religionspädagogik bei der Bearbeitung des Motivationsproblems, - von dem freilich alle Fächer mehr oder weniger stark betroffen sind - zu besonderen Anstrengungen nötigte.

Die Reflexion auf das Interesse der Schüler in der modernen Religionspädagogik - die allerdings auch in älteren Konzeptionen zu finden ist, wenn auch mit anderen Konsequenzen - hat infolge der Verschiedenheit der Schülerinteressen zu einer weiteren Diversifizierung des Religionsunterrichts geführt. Dennoch gibt es gegenwärtig - obgleich heute mit untergeordneter Bedeutung - einen schulischen Religionsunterricht, der als Erziehung zum Glauben an das „Evangelium“ stattfindet. Nach Auffassung dieser klassisch zu nennenden Religionspädagogik erlangt der Schüler sein zeitliches und ewiges Seelenheil dadurch, dass er bestimmte Lehren der neutestamentlichen Tradition für wahr hält bzw. - im Sinne dieses Ansatzes korrekt gesprochen - das Geschenk des Glaubens an diese Lehren empfängt und dementsprechend - mit mehr oder weniger großer Heilsbedeutung - sein privates und soziales Handeln einrichtet.

Diese Art des Religionsunterrichts war für Generationen die dominierende religionspädagogische Konzeption. Religionsunterricht war identisch mit christlicher Glaubensunterweisung und war seinem Inhalt nach christliche Mission in der Schule. In dieser Gestalt war er auch der Gegenstand kulturpolitischer Auseinandersetzungen. Liberale, Sozialisten und Kommunisten bekämpften ihn - insbesondere in den 20er Jahren - als einseitige bzw. unwissenschaftliche Einflussnahme auf das Denken der Kinder,  
-----

1) vgl. R. Gloy, Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher; Hamburg 1969, u.a.



wobei die Liberalen vor allem daran Abstoß nahmen, dass der auf weltanschauliche Neutralität verpflichtete Staat solchen Unterricht an den öffentlichen Schulen zuließ und sogar förderte. Die Kommunisten bekämpften ihn, weil sie ihn als ein Bestandteil der bürgerlichen Ideologie erkannten und deren Einfluss auf die proletarische Jugend verringern wollten. Dieser „klassische“ Religionsunterricht soll hier zunächst untersucht werden, und zwar hinsichtlich der durch den oben genannten wissenschaftlichen Ansatz begründeten Fragestellung.

Aufgrund der zentralen Bedeutung der Arbeit für die Reproduktion der Gesellschaft und der in ihr herrschenden ökonomisch-politischen Verhältnisse bietet sich deren Thematisierung in der Religionspädagogik als nächstliegender Gegenstand der Untersuchung an.

## **2. Religionspädagogische Thematisierungen der Arbeit und der Wirtschaftsordnung**

Das Thema „Arbeit“ wird in der Religionspädagogik vielfach so behandelt, als komme es nicht darauf an, was die Menschen tun und welchen Zweck sie mit ihr verfolgen. Begründet wird diese Abstraktion von Inhalt und vom Zweck der Arbeit zuweilen damit, dass jede Arbeit, wenn sie treu erfüllt wird, Gottesdienst sei: „Das ist protestantische Berufs- und Arbeitsauffassung: ob einer am Hochofen das Material für Werkzeuge und Waffen schafft, ob einer den Pflug durchs Land führt oder mit der Waffe in der Hand als Soldat die Sicherheit seines Landes verteidigt - er steht mit seinem Dienst in Gottes Auftrag. So wird jede treu erfüllte Arbeit geadelt zum - Gottesdienst.“ (1)

-----

1) F.W. Petri, Evangelische Glaubenslehre in Kirche und Berufsschule; 2. Aufl., Gladbeck 1953, S. 107

Es ist also unwesentlich, ob jemand das Material für Werkzeuge oder für Waffen herstellt, erklärt F.W. Petri wenige Jahre nach einem von seiner Generation begonnenen Krieg, der 50 Millionen Menschen das Leben gekostet hat; was immer die Menschen in ihrer Arbeit auch tun, ob sie Bauer oder Soldaten sind: nach Petri hat sie G o t t beauftragt, - wodurch jede berufliche Tätigkeit ihren Heiligenschein und ihre Rechtfertigung erhält.

Dass es unter dieser Perspektive auf dem bestimmten Inhalt der Arbeit nicht ankommt, verweist auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen das Resultat der Arbeit: nützliche Dinge, die zur Befriedigung der Lebensbedürfnisse dienen, nicht ihr Zweck ist. Die Arbeit hat z.B. für den lohnabhängig Beschäftigten den Zweck, ihm ein regelmäßiges Einkommen einzubringen; für den Unternehmer hat sie den Zweck, sein Kapital zu vermehren; für den „kleinen“ freien Handwerker, der zugleich Unternehmer und sein einziger Angestellter ist, hat seine Arbeit den Zweck, die Fortführung seines „Betriebs“ und seinen Lebensunterhalt sichern. Diese eigennützige Stellung der Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft zu den Zwecken ihrer Arbeit erhält ihre moralische Ergänzung durch die Vorstellung, dass es wesentlich auf treue Pflichterfüllung ankäme - wodurch nach Petri ein jeder zum Diener Gottes wird.

Er kann sich aber auch - darin besteht eine Variante dieser theologischen Vorstellung bei E. Brunner - als Diener am Nächsten zur Ehre Gottes verstehen: „Die Gebote der Bergpredigt gelten heute wie zu jeder Zeit . . . Sie sind identisch mit der Anweisung, dass jeder seinen Beruf als Dienst am Nächsten zur Ehre Gottes auszuüben hat, er sei Kapitalist oder Proletarier, Fabrikant oder Arbeiter oder Angehöriger eines freien Berufs“ (1).

-----

1) E. Brunner, zitiert nach E. Busch, Die Botschaft von Jesus Christus; Verlag Diesterweg, o.J. S. 329

Die Gegensätze zwischen den gesellschaftlichen Klassen verschwinden bei Brunner scheinbar, wenn sich die Menschen bei ihrer Arbeit einen anderen Zweck v o r s t e l l e n, als er tatsächlich für sie existiert. Die profane Tatsache, dass jemand arbeitet, um für sich und seine Familie den Lebensunterhalt zu verdienen, wird durch ihre ideologische Überhöhung als „Dienst am Nächsten“ zur Ehre Gottes ebenso verschleiert, wie der Klassengegensatz, der zwischen den „Berufen“ Fabrikant und Arbeiter besteht. Durch den Bezug auf die „Gebote der Bergpredigt“ soll der wesentliche Umstand relativiert werden, dass der Fabrikant bei seinem „Dienst am Nächsten“ im allgemeinen immer reicher wird, wogegen der Arbeiter mit dem was er „zur Ehre Gottes“ tut, sich bestenfalls als Arbeiter reproduzieren kann. Die ideologische Abstraktion von den wirklichen gesellschaftlichen Beziehungen zwischen den verschiedenen Klassen bringt der Religionspädagoge P. Börger z.B. dadurch zum Ausdruck, dass er mit den unterschiedlichen „Berufstätigen“ kein anderes Problem hat, als dass jeder an seinem Platz seine Pflicht tut: „Welchen Beruf der einzelne ausübt, ob er Herr oder Knecht ist, ist dabei gleichgültig, denn bei Gott gibt es kein Ansehen der Person.“(1)

Die Auffassung, dass alle Menschen vor Gott gleich seien, wie sie dieser Religionspädagoge behauptet, soll die Knechte mit ihrem Dasein versöhnen und die Herren bei ihren Geschäften beruhigen. In dieser Funktion der Religionspädagogik zeigt sich ihr politischer Zweck, - der auch die Richtschnur ihrer Bibelexegese bildet. So gewinnt F.W. Petri aus dem griechischen Wort die „hyperétes“ (1. Kor. 4,1) die wörtliche Übersetzung „Unterruderer“ und erläutert: „Auf den alten Kriegsschiffen waren als Ruderer damals meistens Sklaven tätig. An ihren Bänken angeschmiedet mussten sie dort im Inneren

-----

1) P. Börger, Am Quell des Lebens; Bd.III, 11. Aufl., Heidelberg 1967. S. 276.

des Schiffes nach Kommando im Gleichtakt die schweren Ruder schwingen. Keine leichte Aufgabe! In stickiger Schwüle mussten die schweißtriefenden Leiber das letzte an Kraft hergeben, wenn es der Steuermann verlangte. Wussten sie doch, nicht nur das Schicksal des Schiffes hing von ihrem Rudern mit ab, sondern auch das eigene Leben . . . Nicht jeder von uns soll meinen, er sei zum Führen bestimmt. Uns liegt der Dienst ob! Schweigend rudern, oft auch ohne zu sehen, wohin die Fahrt geht, die letzte Kraft einsetzen, wo der Herr es fordert, einmütiges Zusammenschwingen der Ruder im Gleichtakt - nicht Extrapartien oder Extrawürste! . . . So kommt es auf jeden einzelnen an! Wie tust du deine Pflicht? Du Jugendlicher! Sieh die Verantwortung in deinem Stand!“ (1)

F.W. Petri lässt in diesen Ausführungen keinen Zweifel daran, dass seine „Evangelische Christenlehre in Kirche und Berufsschule“ die seelische Zurichtung der Berufsschüler für ihr Ausbeutungsschicksal zum Zweck hat. Das Schicksal der Galeerensklaven wird Ihnen als Vorbild hingestellt, an dem sie sich orientieren sollen. Petri benutzt hier die bekannte zur Beschwichtigung der Unterdrückten seit eh' und je benutzte Metapher, dass alle in einem Boot sitzen und dass insofern kein Unterschied zwischen dem Steuermann auf der einen Seite und den Rudersklaven auf der anderen Seite bestehe, als sie durch ein gemeinsames Interesse zusammengehalten werden. Dieses Bild entspricht insofern der bürgerlichen Gesellschaft als deren Mitglieder, die Arbeiter ebenso wie die Unternehmer, gleichermaßen ihr privates Wohl verfolgen, - wobei die Arbeiter jedoch stets den Kürzeren ziehen, denn wenn zum Beispiel die Arbeiter Überstunden machen, um besser leben zu können, so ist in dieser Verlängerung des

-----

1) F.W. Petri, op. cit., S.41 f.

Arbeitstages der Nutzen des Unternehmers von vornherein eingeschlossen, - wogegen der Arbeiter durch die Überstunden seine Gesundheit noch mehr gefährdet.

Das abstrakt gemeinsame Interesse der Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft an deren Funktionieren findet in dem hier untersuchten Teil der Religionspädagogik in der Auffassung seinen Ausdruck, dass es Gott ist, der die Verhältnisse will, so wie sie sind. Dementsprechend verdankt sich auch die despotische Organisation des kapitalistischen Arbeitsprozesses göttlichem Willen, wobei denen, die davon den Schaden haben, versichert wird, dass Gott sie braucht: Es ist dem Christen „klar als einem Soldaten Gottes, dass der Herr Soldaten u n d Offiziere, Trossknechte u n d Generäle braucht, von denen er nur eines erwartet: an ihrer Stelle stete Treue und hingebenden Gehorsam, ewige Verantwortung.“ (1)

In demselben Sinne werden die Schüler von dem Religionspädagogen R. Eckstein belehrt: „Neben den Eltern haben wir noch andere ‚Vorgesetzte‘. Wer hat sie uns vorgesetzt? Gott ist ein Gott der Ordnung und der Zucht. Er hat die Welt so eingerichtet, dass es Befehlende und Gehorchende geben muss ...“ (2)

Die Schüler sollten also lernen, dass die Verhältnisse, in denen von ihnen fragloser Gehorsam verlangt wird, von Gott so eingerichtet sind und dass folglich jeder Zweifel an deren Vernünftigkeit ein Frevel an der göttlichen Weltordnung ist.

Die Vermittlung einer solchen Einstellung war keine leichte Aufgabe, insbesondere nicht für den Religionsunterricht an der Berufsschule ( - die zitierten Lehrbücher dienten vor allem dem berufsschulischen Religionsunterricht, da er es mit Schüler zu tun hat, die bereits

-----

1)F.W.Petri,op.cit.,S.108.

2) R. Eckstein, Das Leben aus dem Glauben. Der Kleine Katechismus, bearbeitet für die Hand des Katecheten; Berlin-Spandau 1953,S.171.

Erfahrungen mit dem Arbeitsleben und dem System von Befehl und Gehorsam gemacht haben. Solche Schüler wussten bereits, dass die Arbeit neben dem bescheidenen Lohn, den sie einbringt, kaum erfreuliche Seiten hat. Im Religionsunterricht konnten sie jedoch erfahren, dass die Arbeit einen höheren Sinn als den des Broterwerbs hat, - da sie als Dienst am Nächsten zu verstehen sei: „Wir wollen unsere Arbeit nüchtern, tapfer und fröhlich tun in der Erkenntnis, dass rechte Berufserfüllung nicht Selbstzweck ist, sondern als Gottesdienst und Ausdruck der Nächstenliebe ihren hohen Wert hat.“(1)

Ältere religionspädagogische Lehrbücher als dieses hatten beim Thema „Arbeit“ vorwiegend das Handwerk im Blick, da sich die handwerkliche Arbeit eher noch als die Industriearbeit mit der Vorstellung vom „Dienst am Nächsten“ zu vertragen schien; denn: „Der Handwerker schafft durch seiner Hände Arbeit Vertrauen und Freude unter den Menschen. Mit diesem seinem Dienst am Nächsten wirkt er Gottes Werk an uns.“(2)

Der hier zitierte Religionspädagoge übersieht den wesentlichen Umstand, dass der Handwerker mit seiner Arbeit einen anderen Zweck verfolgt als den, „Vertrauen und Freude unter den Menschen“ zu verbreiten. Es geht ihm vielmehr darum, für sich, seine Familie und die Aufrechterhaltung seines Betriebs Geld zu verdienen - wofür ihm seine Arbeit lediglich das M i t t e l ist. Entsprechend verhält es sich mit dem Kunden des Handwerkers, dem seine Freude am handwerklichen Nächstendienst durch die R e c h n u n g geschmälert wird. Nach deren Bezahlung stellt sich heraus, dass der Handwerker dem Kunden nichts gegeben hat, was ihm nicht in der Form von Geld zurückerstattet worden wäre.

-----

1) W. Nordmann Gemeinschaftsaufgaben des Jugendlichen im Lichte des Glaubens; 2.Aufl., Frankfurt/M.1956 S.10.

2) W. Nordmann; op.cit.; S.77.

Es hat also, wenn alles mit rechten Dingen zugegangen ist, ein Tausch von Ä q u i v a l e n t e n stattgefunden - wodurch die religionspädagogische Lehre, dass die Arbeit als Akt der Nächstenliebe zu verstehen sei, als Ideologie erwiesen ist, welche die wirklichen Verhältnisse bzw. die tatsächlichen wirtschaftlichen Beziehungen der Menschen verschleiert.

Während es den zitierten Religionspädagogen noch leicht fiel, der h a n d w e r k l i c h e n Arbeit einen moralischen Zweck zu unterstellen, weil der wechselseitige Nutzen des Handwerkers und des Kunden offensichtlich ist, so war es schwieriger, die Schüler dazu zu veranlassen, die Fabrikarbeit und insbesondere die „Fließbandarbeit als den gottgewiesenen Platz der Glaubensbewährung anzusehen“(1). Dieser Religionspädagoge weiß aber, wie es dennoch möglich ist: „wenn sie als D i e n s t a m N ä c h s t e n betrachtet wird“(2). Einer solchen Betrachtungsweise Glauben zu schenken und an ihr festzuhalten, fällt eine Fließbandarbeiter naturgemäß nicht leicht, besonders dann nicht, wenn er seinen „Dienst am Nächsten“ im Akkord oder in der Nachtschicht verrichten muss und dabei nicht einmal sicher sein kann, dass ihm sein Arbeitsplatz, d.h. die Quelle seines Einkommens erhalten bleibt.

Der Religionspädagoge W. Nordmann kennt solche „Berufsnöte“ - auch wenn sie nicht seine eigenen sind - und weiß auch, wie sie zu „deuten“ sind: „Aber während der Alltag uns auf die Frage nach dem Warum dieser Berufsnöte ohne eine Antwort lässt, werden sie uns im Glauben nach Sinn und Zusammenhalt gedeutet. Die Berufsnöte sind Ausdruck der sündigen Verworfenheit der Welt . . . Die Frage der Berufsnot weitet sich damit zur Frage nach der Welt und Menschheit von Gottesferne und Lieblosigkeit.“(3)

-----

1) F. Börger, op.cit., S.277

2) F. Börger, op.cit., S.277

3) W. Nordmann, op.cit., S.9.

Mit der Abnahme der Religiosität in der BRD, deren Ursache eine länger dauernde Phase wirtschaftlicher Prosperität in den 50er Jahren war, sank auch der Einfluss der religiösen Lehre und biblischen Unterweisung auf das Bewusstsein von Schülern und Berufsschülern. Der Religionspädagoge W. Nordmann bemerkte diese Entwicklung und die Konsequenz, die sich daraus aus seiner Sicht für den Religionsunterricht ergab: „Die jungen Männer und Mädchen, die frühzeitig, vielleicht allzu frühzeitig in das rauhe Erwerbsleben hinausgeschickt waren, wollten Antwort auf ihre unmittelbaren Lebensfragen, aber sie lehnten bereits biblische Informationen ebenso ab wie Einblicke in den Gang der Jahrhunderte kirchlicher Entwicklung. So ergab sich sehr bald eine Form, die man als evangelische Lebenskunde mit stark persönlicher, ja existenzieller Zuspitzung bezeichnen kann.“(1) Nordmann bemerkte auch die „radikale Umweltbezogenheit“ der Jugendlichen, d.h. ihren praktischen Materialismus und das mit ihm verbundene mangelhafte Interesse an Religion und Bibel(2).

Einige Religionspädagogen stellten sich auf diese Entwicklung in der Weise ein, dass sie sich weltlicher statt religiöser Argumente bedienten, um die politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse zu rechtfertigen, z.B.: „Damit die Wirtschaft, die der Gemeinschaft dient, überhaupt bewegt werden kann, muss sie zugleich die Interessen vieler Menschen zugunsten anderer verletzen.“(3)

-----

1) W. Nordmann, Die Integration des Religionsunterrichts in der Berufsschule; in: Die Deutsche Berufs- und Fachschule. Nr. 59 (1963), S.12.

2) W. Nordmann, Der werktätige junge Mensch von heute und sein Religionsunterricht in der Berufsschule; Frankfurt/M. 1959.

3) E. Busch, op.cit., S.327.



Nach dieser Auffassung reicht also der Zweck der Wirtschaft, der (angeblich) darin besteht, der Gemeinschaft zu d i e n e n , nicht aus, um von ihr in Gang gehalten zu werden; die Menschen können - nach Busch - ihre Wirtschaft nur betreiben, wenn diese den meisten Menschen schadet, um einigen zu nützen. Die Behauptung dieses Religionspädagogen, dass die Menschen ein solches widersprüchliches Geschäft tun m ü s s e n , verweist auf den Zweck seiner Lehre: die Rechtfertigung der bestehenden Wirtschaftsordnung. Diese Parteinahme für den Kapitalismus zeigt sich auch weniger verhüllt, wenn argumentiert wird, dass die „Erhaltung der zahllosen auf eigenem Boden zusammengedrängten Menschen unseres Zeitalters ohne Kapitalismus, der die Arbeiter- und Angestelltenheere benötigt, nicht möglich“ wäre(1). Mit diesem „Argument“ wird die Notwendigkeit und der Nutzen des Kapitalismus dadurch „bewiesen“, dass man sich die i n f o l g e des Kapitalismus auf engem Boden zusammengedrängt lebenden Menschen o h n e den Kapitalismus vorstellt, um mit Hilfe dieser falschen Vorstellung die Unentbehrlichkeit des Kapitalismus zu zeigen.

Die Apologetik läuft auf die widersprüchliche Frage hinaus, ob eine Wirtschaftsform, die den Menschen besser dient, „bei der egoistischen Natur des Menschen überhaupt möglich“(2) ist; das heißt also, dass der natürliche Egoismus des Menschen es angeblich verhindert, dass er eine Wirtschaftsform durchsetzt, von der er einen größeren Nutzen hat.

So zeigen diese Religionspädagogen, dass sie bei mangelhafter religiöser Resonanz auf Seiten der Schüler nicht darauf festgelegt

-----

1) E. Busch, op.cit., S.327.

2) ebd.

sind, die kapitalistische Wirtschaftsordnung, das Verhältnis von Herr und Knechten, Befehl und Gehorsam, Arm und Reich aus dem Willen G o t t e s abzuleiten; sie sind flexibel genug, sie mit dem Zwang der Verhältnisse oder mit der Natur des Menschen zu begründen, wenn sie nur damit ihren Zweck erreichen, die Schüler von der Vernünftigkeit der Wirtschafts- und Besitzverhältnisse zu überzeugen.

Man kann unterstellen, dass den zitierten Religionspädagogen der ideologische Zweck ihrer Tätigkeit, also die Rechtfertigung des kapitalistischen Produktionsverhältnisses, nicht bewusst ist. Dass ihr politischer Standpunkt jedoch nicht auf Seiten derjenigen ist, die an diesen Verhältnissen etwas ändern wollten, war ihnen klar, - auch wenn sie es nicht so deutlich aussprechen wie der Religionspädagoge Theodosius Harnack: „Der Christ achtet aber das nicht für christliche Liebe, wenn man aus eigener Macht die Ungleichheit des Besitzstandes aufheben will, denn Gott hat Arme und Reiche geordnet (...), weil er will, dass das Ungleiche sich ergänze und zu einem Ganzen verbinde ... . In diesem Sinne ist das irdische Gut ein Gemeingut, nicht aber im Sinne kommunistischer Gütergemeinschaft. Diese leugnet das göttliche Walten und geht aus von der Behauptung des selbstverständlichen Anrechtes eines jeden Menschen auf gleichen Genuss; sie weiß nichts vom freien göttlichen Segnen und ebenso wenig von der wohltätigsten Schule der Entsagung.“(1)

Es ist anzunehmen, dass dieser Religionspädagoge g l a u b t , dass die wirtschaftlichen Verhältnisse von Gott gewollt sind; dass er also nicht mit subjektiven Vorsatz und im Bewusstsein des politischen Zwecks seiner theologischen Aussagen falsche Lehren über die Welt -----

1) Th. Harnack, Katechetik und Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers; Erlangen 1882, S.111.

verbreitet. Eine derartige Anklage, wie sie zuerst in der Theorie des „Priesterbetrugs“ der französischen Materialisten im ideologischen Kampf gegen Adel und Klerus vorgetragen worden ist, übersieht, dass das in den wirtschaftlichen Verhältnissen des Kapitalismus durchgesetzte Interesse der bürgerlichen Klasse – des „dritten Standes“ - nicht sichtbar ist, da sie einem jeden, also auch den Arbeitern, die Artikulation und Verfolgung - wenn auch nicht die Durchsetzung - ihres wirtschaftlichen Interesses gestatten. Der Schein von Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit, der so entsteht, lässt zum Beispiel Arbeitslosigkeit und Armut als selbstverschuldete Lebensumstände erscheinen, - denen ein Religionspädagoge wie Th. Harnack noch einen höheren Sinn abgewinnen kann: Ihm erscheint der gesellschaftliche Zustand, in dem Gott die Reichen segnet und den Armen die „wohlthätige Schule“ der Entsagung auferlegt, als h e i l i g -, d.h. als unantastbar und musste darum vor politischen Veränderungen bewahrt werden, die er daher nur als frevelhaften Eingriff ins „freie göttliche Segnen“ verstehen konnte.

Die interessierte Unwissenheit darüber, dass der gesellschaftliche Zustand von niemandem anderen als den Menschen selbst hervorgebracht wird, findet ihren ideologischen Ausdruck in der religiösen Interpretation und Rechtfertigung der gegebenen sozialen in Ordnung: „Seine (Gottes) Macht und seine Güte lässt er uns zu Theil werden eben durch seine Ordnungen auf Erden und durch die Stellungen, die er den Menschen in ihnen angewiesen hat.“(1)

Dass nicht Gott, sondern die Menschen die weltliche Ordnung machen, heißt nicht, dass jeder Mensch die soziale Ordnung, in der er lebt, erst machen müsste. Diese Auffassung, welche zuerst in der  
-----

1) Th. Harnack, op.cit., S.87.

Theorie des „Staatsvertrages“ (1) formuliert worden ist, übersieht, dass jeder Mensch, ehe er dazu überhaupt Stellung nehmen kann, sich bereits in gesellschaftlichen Verhältnissen vorfindet, d.h. sie werden von ihm nicht erst gestiftet, sondern übernommen - jedoch mit einer die gegenwärtige Gesellschaftsformation von allen früheren unterscheidenden Besonderheit: das Bestehen der bürgerlichen Gesellschaft beruht auf dem freien Willen ihrer Mitglieder ( - worin die Möglichkeit enthalten ist, sie aufzuheben). So geht der Arbeiter als F r e i e r (also weder als Sklave noch als Leibeigener) mit dem Unternehmer einen Arbeitsvertrag ein, wobei die Freiwilligkeit der kontrahierenden Parteien b e s t e h t , auch wenn die ökonomischen Verhältnisse den Zwang einer der Naturgewalt auszuüben scheinen.

Die Freiwilligkeit, auf deren Basis die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft diese reproduzieren und daher auch verändern können, ist für diejenigen, die eine solche Veränderung nicht wünschen, eine Quelle ständiger Gefahr. Darum gibt es nicht nur die staatliche Gewalt, die die Freiheit, auch die der Wissenschaft, auf den Rahmen der kapitalistischen Grundordnung verpflichtet, sondern auch eine Religionspädagogik, deren Zweck es ist, den Glauben zu verbreiten, dass die sozialen Zustände ideal seien oder deren Güte sich in ihrer Verbesserungsfähigkeit erweise.

In dieser Aufgabe haben die oben zitierten Religionspädagogen ihre Identität, und zwar nicht nur diejenigen, die in der Tradition der „klassischen“ Glaubenserziehung stehen, sondern auch moderne, selbst wenn sie sich auf Marx beziehen. An den - gegen Ende dieser Studie zu untersuchenden - modernen Ansätzen lässt sich zeigen, dass der ideologische Zweck der Religionspädagogik die Verwendung von Begriffen aus der Marx'schen Kritik der politischen Ökonomie nicht ausschließt.

-----

1) vgl. John Locke, Two Treatises of Government (1690)

Im Gegensatz zu den konservativen und modernen Religionspädagogen und ihrer Unkenntnis der ideologischen Funktionen des Religionsunterrichts war sich der Staat über Aufgabe und Zweck dieser Veranstaltung stets im Klaren.

### **3. Zum Verhältnis von Staat und Religionsunterricht**

#### **a. Die geordnete Obrigkeit und der christliche Untertan**

Konnte man den oben zitierten älteren Religionspädagogen noch unterstellen dass sie aus ihrem G l a u b e n an das göttliche Weltregiment die gegebenen gesellschaftlichen Zustände für heilig erklärten, so lassen die kulturpolitischen Maßnahmen des Staates keinen Zweifel daran aufkommen, dass e r die Religion und den Religionsunterricht als nützliches Mittel für seine rein weltlichen Zwecke auffasst und handhabt, - was einer Verhöhnung des Glaubens gleichkommt.

Exkurs:

Wenn hier von dem Staat die Rede ist, so handelt es sich um einen mit obrigkeitlichen Befugnissen ausgestatten Personenkreis, der die strukturellen Voraussetzung einer privatwirtschaftlichen Wirtschaftsordnung schafft und in Betrieb hält. In dieser bestimmt die Privatmacht des Geldes, wohin die Reise geht. Der Staat hält sich soweit wir möglich aus der Wirtschaft heraus und greift ein, sobald sie aus dem Ruder läuft. Er ist nicht mit den in der Gesellschaft herrschenden Kräften, den Interessensverbände, den Banken, den Kirchen usw. zu identifizieren, auch nicht mit der Summe der in ihnen handelnden Privatpersonen. Er ist vielmehr eine b e s o n d e r e Institution, die ihren Zweck auf der Grundlage der Zustimmung

der Bürger gegen sie durchsetzt, wie sich z.B. an der gegebenenfalls gewaltsamen Eintreibung von Steuern bzw. an der mangelhaften Bereitschaft der Bürger, diese zu entrichten zeigt. Falsch ist auch die Auffassung, dass die Maßnahmen des Staates durch die Privatpersonen bestimmt seien, welche das Staatspersonal stellen - wie Bundeskanzler Helmut Schmidt glauben machen will: „Bitte denken Sie immer an die Personen (!), die im Staat und für den Staat handeln - dazu gehören die Politiker, die Minister genauso wie die Politiker der Opposition, dazu gehören die Richter und die Beamten ebenso - und denken Sie nicht von „dem Staat“ als Abstraktum so, als ob er ein handelndes Subjekt sei; das ist eine Auffassung des 19. Jahrhunderts.“(1)

Denkt man jedoch an die P e r s o n e n , „die im Staat und für den Staat handeln“ (s.o.) - abstrahiert man also von der staatlichen Bestimmtheit ihrer Tätigkeit -, so bleibt vom Politiker der „Mensch“, der, wie jeder andere unter Beachtung, notfalls Umgehung der Gesetze seinen privaten Nutzen verfolgt.

Es gibt also gute Gründe von „dem Staat“ zu reden, die auch nicht dadurch widerlegt werden, dass schon im 19. Jahrhundert so gesprochen wurde.

Seinerseits erklärte der höchste Repräsentant des Staates, Kaiser Wilhelm II., zum Ersten Mai 1889 in einer „Allerhöchsten Ordre“, worin die Aufgaben des Religionsunterrichts bestehen: „Schon

-----

1) H. Schmidt, Grundwerte in Staat und Gesellschaft; in: Bulletin . Nr.62, S.583, des Presse- und Informationsamtes der Bundesregierung, Bonn 1976.

länger hat mich der Gedanke beschäftigt, die Schule in ihren einzelnen Abstufungen nutzbar zu machen, um der Ausbreitung sozialistischer und kommunistischer Ideen entgegenzuwirken. In erster Linie wird die Schule durch die Pflege der Gottesfurcht und der Liebe zum Vaterlande die Grundlage für eine gesunde Auffassung auch der staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse zu legen haben. Aber ich kann mich der Erkenntnis nicht verschließen, dass sie in einer Zeit, in welcher die sozialdemokratischen Irrtümer und Entstellungen mit vermehrtem Eifer verbreitet werden, die Schule zur Förderung der Erkenntnis dessen, was wahr, was wirklich und was in der Welt möglich ist, erhöhte Anstrengung zu machen hat. Sie muss bestrebt sein, schon der Jugend die Überzeugung zu verschaffen, dass die Lehren der Sozialdemokratie nicht nur den göttlichen Geboten und der christlichen Sittenlehre widersprechen, sondern in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und dem Ganzen gleich verderblich sind. . . . Um den Religionsunterricht in dem angedeuteten Sinne fruchtbar zu machen, wird es erforderlich sein, die ethische Seite desselben mehr in den Vordergrund treten zu lassen, dagegen den Memorierstoff auf das Notwendige zu beschränken.“(1)

Der Staat sorgt sich also um die Effektivität des schulischen Religionsunterrichts, die – wie Wilhelm II. richtig einschätzte - darin besteht, die Veränderung der gegebenen Eigentumsverhältnisse und die entsprechenden politischen Ideen zu bekämpfen. Was Wilhelm II. in seiner Order ausspricht, ist dies, dass die Verhältnisse in seinem Staat so sind, dass sie von seinen Untertanen nicht mehr hingenommen werden, sondern von den Arbeitern bzw. ihren politischen Repräsentanten, den Sozialdemokraten, agitatorisch bekämpft werden.

-----

1) Zitiert nach K.-H. Günther et al. Berlin (DDR) 1961, S. 269f.

Wie die Argumentation des Kaisers zeigt, ist auch er der Auffassung, dass der gesellschaftliche Zustand für die Arbeiter keineswegs von Vorteil ist, denn sonst bräuchte er nicht die Gottesfurcht und den Religionsunterricht zu bemühen, um seine Untertanen von dem Wohlstand und den Segnungen der bestehenden politischen Ordnung zu überzeugen. Dass er dies dennoch tut, zeigt die gesellschaftliche Funktion an, die die Schule und der Religionsunterricht in der ideologischen Auseinandersetzung zwischen dem monarchistischen Staat und der deutschen Sozialdemokratie haben und ausüben sollen. In der zitierten staatlichen Order wird dem Religionsunterricht die Vorschrift gemacht, die Schüler dahingehend zu beeinflussen, dass sie die gesellschaftliche Ordnung vernünftig und gut finden, - wobei die Indienstnahme des Religionsunterrichts für diesen Zweck eine Hinweis darauf darstellt, dass jene Ordnung diese Auffassung der sozialen Verhältnisse nicht von selbst entstehen lässt. - Der politische Nutzen, den sich der Staat vom Religionsunterricht verspricht, besteht darin, dass er die staatlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse rechtfertigt, deren Integrität propagiert und die in ihnen enthaltenen Herrschaftsstrukturen sanktioniert.

Die Religionspädagogik unterwirft sich diesem staatlichen Zweck, wenn sie z.B. erklärt: „Wo die geordnete Obrigkeit den Eid verlangt, ist er so wenig Sünde, wie Kriegsdienst, Privateigentum, Ehe, Rechtsprechung usw. Das alles gehört zum weltlichen Regiment Gottes, durch das die gefallene und chaotische Welt zusammengehalten wird und wird durch sein geistliches Regiment nicht außer Kraft gesetzt. Es wird besonderer Behutsamkeit bedürfen, die Klasse an diesem Punkt zuverlässig zu belehren, damit keine Unklarheiten und Unsicherheiten zurückbleiben.“(1)

-----

1) K. Frör, Der Kirchliche Unterricht an der Volksschule; 8.Jg. München 1954, S.246.



Nach Auffassung dieses Religionspädagogen gehört also das, was die geordnete Obrigkeit vom Untertanen verlangt, zum göttlichen Weltregiment, so dass z.B. die Kritik des Privateigentums, sofern sie etwa hinsichtlich des rechtlichen Status der Produktionsmittel praktisch wird, nicht nur ein profanes Delikt, sondern ein Sakrileg ist, da sie sich dem göttlichen Weltregiment widersetzt.

An dieser Auffassung von K. Frör zeigen sich die Relikte von feudaler Herrschaftsideologie, welche die politischen Angriffe auf die Privilegien des Adels und des König einer Gotteslästerung gleichstellten(1).

Da Frör von der „geordneten Obrigkeit“ spricht, ohne die politischen und historischen Besonderheiten zu berücksichtigen, sind seine religionspädagogischen Thesen über den Grund des ihr von den Untertanen geschuldeten Gehorsams jedoch gewissermaßen zeitlos. Sie dürften ihrer Zustimmung bei jeglicher geordneten Obrigkeit sicher sein. Ob absolutistischer Monarch oder preußischer Minister, ob faschistischer Diktator oder demokratischer Polizeipräsident - alle stimmen darin überein, dass ihnen an einer Rechtfertigung von „Kriegsdienst, Privateigentum, Ehe, Rechtsprechung usw.“ (s.o.) gelesen ist. Wenn es nur i r g e n d e i n e geordnete Obrigkeit war, so konnte sie der christliche Sanktionierung des Untertanengehorsams sicher sein, und zwar selbst dann, wenn sie mit dem Antichristen im  
-----

(1) So argumentierte z.B. der Stuart Jakob I. gegen die Angriffe seiner Kritiker: „Könige sind nicht nur Stellvertreter Gottes auf Erden, sondern werden von Gott selbst Götter genannt. Wie es Blasphemie ist, zu erörtern, was Gott tun darf, so ist Aufruhr, wenn Untertanen erörtern, was ein König tun darf.“ (zitiert nach G. Bonwetsch et al., Grundriss der Geschichte A II; Stuttgart o.J. s. 153).

Bunde stand. So bezog Martin Luther z.B. die Türkenherrschaft ausdrücklich in die „von Gott verordnete Obrigkeit“ ein und konnte sich dafür auf den Apostel Paulus berufen, der - für jeden Christen noch heute verbindlich - aussprach: „Jedermann sei untertan der Obrigkeit, die Gewalt über ihn hat. Denn es ist keine Obrigkeit ohne von Gott; wo aber Obrigkeit ist; die ist von Gott verordnet. Wer sich nun der Obrigkeit widersetzt, der widerstrebt Gottes Ordnung; die aber widerstreben, werden über sich ein Urteil empfangen.“(1)

Exkurs:

Von einigen modernen Religionspädagogen wird auf die Tatsache hingewiesen, dass Paulus und Luther von „Befreiung“ und „Freiheit“ (z.B. der „Freiheit eines Christenmenschen“) sprechen; so predigte Paulus die „Freiheit vom Gesetz“ und Luther sprach davon, dass der Christ in gewisser Hinsicht keinem Menschen Untertan sei. Jedoch wird bei diesem Rekurs auf die christliche „emanzipatorische“ Tradition der Umstand übersehen, dass es weder bei Paulus noch bei Luther um wirkliche Emanzipation ging, d.h. um die Befreiung aus geistiger und politische Unterdrückung, sondern um die Freiheit des „inneren Menschen“, des Menschen „kata pneuma“, d.h. um die „Befreiung“ des Bewusstseins, die auf die Versöhnung des Menschen mit trostlosen Lebensumständen hinausläuft und deren Duldung zur Folge hat. Denn wenn sich der Christ e i n - b i l d e t , dass er bereits frei i s t , dann kann er zwar andere Menschen zu seinem eingebildeten Standpunkt bekehren, es besteht aber für ihn kein Grund mehr, seinen wirklichen Untertanenstatus aufzukündigen.

-----

1) Paulus, Brief an die Römer, Kap. 13, Verse 1-2.

An der Predigt Jesu vom bevorstehenden vom Ende der Welt, vom Anbruch des Reiches Gottes und an seinen sogenannten Gottesreich-Gleichnissen zeigt sich, dass seine apokalyptische Vision nicht als das Resultat des Handels von Menschen gedacht ist; deshalb hat er auch kein sozialpolitisches Programm aufgestellt. Ebenso wenig verlangt Paulus von dem Christen, dass er seine gesellschaftliche Lage verändere, im Gegenteil: sollte sich eine solche Gelegenheit bieten, so soll er sie umso lieber fahren lassen, da ihn sein Glaube an Christus bereits befreit hat: „Bist du als Sklave berufen worden, so mache dir keine Sorgen, sondern wenn du auch frei werden kannst, so bleibe umso lieber in deinem Stand. Denn wer im Herrn als Sklave berufen worden ist, der ist ein Freigelassener des Herrn.“(1)

Die Einbildung des christlichen Sklaven, er sei ein Freigelassener, soll also nicht dazu führen, dass er seine wirkliche gesellschaftliche Stellung seiner Einbildung entsprechend verändert.

Diese konservative Seite des hellenistischen Christentums lässt sich nicht durch den Hinweis auf den geistesgeschichtlichen Fortschritt relativieren, den der Übergang vom Polytheismus zum Monotheismus bzw. zur Trinitätslehre und das damit verbundene Ende der Naturidolatrie tatsächlich bedeutet ( - obgleich sich die Naturwissenschaft wiederum gegen das Christentum und die Kirche durchsetzen musste).

Emanzipatorisch ist die paulinische Kritik des Dämonenglaubens (vgl. z.B. seine Erörterung der sogenannten Götzenopferfleischfrage im 1. Korintherbrief, Kapitel 8), worin Paulus über Jesus hinausgeht, der als praktizierender Exorzist lediglich die M a c h t der Dämonen gebrochen sieht und inso-

-----

1) Paulus, 1. Korintherbrief, Kap.7, Verse 21f.

fern noch ihre Existenz unterstellt.

Die emanzipatorischen Momente des Christentums sind jedoch kein Grund an diesem festzuhalten, wie dies in der modernen Religionspädagogik - mit derselben Begründung - zum Teil geschieht. Das Christentum ist eine Epoche in der Entwicklung des menschlichen Bewusstseins, in welcher der Verstand in einigen Punkten Fortschritte gemacht hat, insgesamt aber nicht einmal den intellektuellen Stand der griechischen Philosophie erreicht hat.

Die Tatsache, dass der hier untersuchte Teil der Religionspädagogik nicht auf eine b e s t i m m t e „geordnete Obrigkeit“, welcher der Christ zu gehorchen verpflichtet ist, festgelegt war, ist der Grund dafür, dass der Religionsunterricht sehr verschiedene politische Systeme überstanden hat. In der Weimarer Reichsverfassung und dem Grundgesetz der BRD ist seine Existenz als Bestandteil der öffentlichen Schule verfassungsrechtlich abgesichert - ein Privileg, dass der Religionsunterricht mit keinem anderen Schulfach teilt. Der Staat bzw. die verfassungsgebenden gesellschaftlichen Kräfte müssen also schwerwiegende politische Gründe gehabt haben, um den Religionsunterricht in dieser exponierten Weise rechtlich zu privilegieren - und diese Gründe sind keine anderen, als die oben identifizierten ideologischen Funktionen, welche vor allem in der Legitimation der jeweils bestehenden Herrschaftsverhältnisse bestehen. Diese haben jedoch in der pluralistischen Demokratie eine Form angenommen, die nicht ohne Auswirkungen auf den Inhalt des Religionsunterrichts blieb.

### **b. Die gewählte „Obrigkeit“ und ihre religionspädagogische Legitimation**

Die politischen Verhältnisse haben sich im Vergleich mit den feudalen

und nachfeudalen preußisch-deutschen Zuständen in der Weise geändert, dass das Herrschaftspersonal - nicht die Herrschaftsstruktur selbst - zu einem größeren Teil von den Bürgern g e w ä h l t wird; sie erteilen also den Politikern freiwillig das Mandat, die politische Herrschaft über sie auszuüben. Die Maßnahmen der demokratischen Politiker sind also durch die willentliche - wenn auch teilweise widerwillige - Zustimmung der Bürger legitimiert. Durch diesen Umstand ist der Religionspädagogik die besonders verantwortungsvolle Aufgabe zugewachsen, die rechte staatsbürgerliche Gesinnung heranzubilden - woraus sich auch der hohe Verfassungsrang des Religionsunterrichts erklärt.

Der Staat kennt seinerseits den politischen Nutzen der religionspädagogischen Überzeugungsarbeit; denn: „Der Bestand einer freien Gesellschaft hängt davon ab, dass es gelingt, die Überzeugung vom sittlichen Gehalt dieser staatlich-gesellschaftlichen Ordnung und von der Würde des Menschen mit lebendigem und fassbarem Inhalt zu erfüllen.“(1)

Der freiheitliche Staat tut hierin kund, dass er um seine Abhängigkeit von der Zustimmung der Bürger weiß, - auch wenn er sich nicht scheut, bei ausbleibender Zustimmung gegen seine Bürger mit Gewalt vorzugehen.

Dennoch ist dem demokratischen Staat - auch durch die Zulassung von (oppositionellen) Parteien - am prinzipiellen Konsens der Bürger gelegen. Die erfolgreiche Pflege einer staatsbürgerlichen Gesinnung vermindert die Kosten einer polizeilichen Beaufsichtigung. Auch deshalb unterhält er, neben zahlreichen anderen Institutionen, die demselben Zweck dienen, materiell und personell einen Religionsunterricht, der die Zweifel an einer wirtschaftlichen

-----

1) Niedersächsische Richtlinien für den evangelischen Religionsunterricht; Hannover 1967, S.15.

und gesellschaftlichen Ordnung beschwichtigt, die den Individuen, sofern sie nicht den wohlhabenden Schichten angehören, angesichts ihrer Lebensbedingungen entstehen.

Dennoch wäre die politische Bedeutung des Religionsunterrichts überschätzt, würde man ihn als die Quelle aller affirmativen Ideologie betrachten. Neuerdings zeichnet sich eine Entwicklung ab, die auf einen Nachlassen des staatlichen Interesses am Religionsunterricht schließen lässt. So ist er von der mangelhaften Ausstattung der Schule mit Lehrpersonal gegenwärtig am meisten betroffen. In neueren staatlichen Plänen über die Aufgaben und die Organisation der öffentlichen Schulen wird der Religionsunterricht zum Teil überhaupt nicht mehr erwähnt. In der Praxis - vor allem an manchen Gesamtschulen - wird er nicht selten mit anderen Fächern „integriert“, die eine ähnliche ideologische Funktion haben, wie z.B. die Gemeinschaftskunde und der Geschichtsunterricht, und diese umso wirkungsvoller ausüben können, als in ihnen so „zweifelhafte“ Gegenstände wie Gott, Seelenheil und ewiges Leben keine Rolle spielen. Die schwindende ideologische Bedeutung dieser „Gegenstände“ hat ihren Grund in sozio-kulturellen Prozessen, die noch zu untersuchen sind. Einige moderne Religionspädagogen stellten sich auf die geänderte Situation in der Weise ein, dass sie sich mit den Idealen der pluralistischen Demokratie identifizierten und ihre Verbindlichkeit für den Religionsunterricht propagierten: „Die allgemeinen Normen pädagogischen Handelns (Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit) geben den Rahmen für die Normen, die durch den Lehrer den (Religions-)Unterricht bestimmen.“(1)

-----

1) W. Konukiewitz; in: Informationen zum Religionsunterricht; H.1/1975, S.24.

Exkurs:

In der bürgerlichen Gesellschaft entsteht dadurch, dass in ihr ein Kampf aller gegen alle stattfindet, das Ideal der Brüderlichkeit, da diese nicht wirklich existiert. Der tatsächliche gesellschaftliche Zustand der Konkurrenz produziert also eine ideale Vorstellung von den menschlichen Beziehungen, wie sie sein sollten ( - aber nicht sind). In dem der Religionsunterricht zur Brüderlichkeit erzieht (und sich keine Gedanken über die Gründe ihrer Nichtexistenz macht), nimmt er dem Staat einen Teil der Aufgabe ab, das durch die allgemeine Konkurrenz erzeugte ökonomische und soziale Chaos im Schranken zu halten.

Die ideologische Funktion der religionspädagogischen Erziehung der Brüderlichkeit besteht darin, dass sie den Blick dafür verschleiert, dass die Konkurrenz die Realität ist, innerhalb derer die politischen und ökonomisch herrschenden Kräfte ihre egoistischen Interessen auf Kosten des Restes der Gesellschaft ohne moralische Hemmnisse maximal durchsetzen.

Sicher hätte die religionspädagogische Erziehung ihre Aufgabe verfehlt, wenn das Ideal der Brüderlichkeit als Kampfansage gegen die freie Konkurrenz missverstanden werden würde.

Ähnlich verhält es sich mit den Idealen der Freiheit und der Gleichheit: Die juristische Gleichheit aller Bürger ist als politische Realität durchgesetzt. In auffallendem Kontrast dazu steht ihre praktische Ungleichheit in ihrem täglichen Leben, weshalb die Gleichheit als ein noch zu vollendendes Ideal erscheint. Sie erscheint als höherer Wert, wo die wirkliche Ungleichheit die gesellschaftliche Realität ist. Die Gleichheit als Norm (religions)pädagogischen Handelns wäre also überflüssig, wenn sie in der Gesellschaft durchgesetzt wäre. Die religionspädagogische Idealisierung der Gleichheit hat daher das Resultat, dass der Grund der (ökonomischen) Ungleichheit - die ungleichen Eigentumsverhältnisse - erst gar nicht thematisiert wird.

Die Freiheit schließlich - als Freiheit von persönlichen Abhängigkeitsverhältnissen (Leibeigenschaft, Sklaverei) - ist in der bürgerlichen Gesellschaft bereits r e a l i s i e r t ; es besteht insofern kein Grund, sie zum Ziel eines pädagogischen oder politischen Handels zu machen: In ihren wirtschaftlichen Beziehungen anerkennen sich die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft als Freie; im Tauschverhältnis entäußern sie sich freiwillig ihres Eigentums: Der Arbeiter ist, rechtlich gesehen, so wenig gezwungen, seine Arbeitskraft zu verkaufen, wie der Unternehmer genötigt ist, sie zu kaufen. Diese Freiheit ist jedoch für den Arbeiter „einseitig“, da ihn der Wunsch, sein Leben fortzusetzen, dazu z w i n g t , den „freiwilligen“ Kontakt mit dem Unternehmer beständig zu erneuern.

Das Wissen, das die Aufhebung dieser „Freiheit“ erfordert, wird jedenfalls nicht dort vermittelt, wo die Freiheit die Norm pädagogischen Handels ist; sie ist vielmehr dadurch, dass mit ihr die Freiheit als das Resultat erzieherischer Bemühungen hingestellt wird, Ideologie; denn solange die Freiheit als eine Angelegenheit des B e w u s s t s e i n s hingestellt wird, wird die Tatsache verschleiert, dass die Freiheit das praktizierte Ideal der kapitalistischen Konkurrenz ist

Die Untersuchung der (religions-)pädagogischen Normen „Brüderlichkeit“, „Gleichheit“ und „Freiheit“ hat somit ergeben, dass sie die Einsicht in die gesellschaftlichen Verhältnisse verstellen, in denen die Konkurrenz, die Ungleichheit und der Schein der Freiheit zur Realität gehören.

Die moderne, „demokratische“ Religionspädagogik ist, soweit sie diese Ideale vertritt, nur eine Variante der herkömmlichen Religionspädagogik, die den politischen Nutzen des Religionsunter-



richts für den Staat noch deutlich aussprach, indem sie z.B. gegen die Gottlosigkeit antimonarchistischer Bestrebungen folgendermaßen zu Felde zog: „Eine Familie, die nicht hinter der Vaterschaft, ein Volk, das nicht hinter des Königs Thron Gottes Majestät und Liebe erkennt, schwankt unsicher und unglücklich zwischen Liebedienerei und Eigensinn, Knechtschaft und Empörung hin und her. . . . So wenig die Eltern ihre Stellung von der Kinder Gnaden haben, ebenso wenig hat die Obrigkeit die ihrige von des Volkes Gnaden.“(1)

Die Religionspädagogik war jedoch nicht auf eine monarchistische Staatsverfassung festgelegt. Wo sich die politischen Verhältnisse änderten, haben sich Religionspädagogen für die ideale der Demokratie ebenso eingesetzt wie für die ideologischen Parolen - des Faschismus: „Das Epoche-Machende am Nationalsozialismus besteht für die Kirche einfach darin, dass er die Rolle der Volksgemeinschaft wieder erkennt und in allseitige Tätigkeit setzt! . . . Von nun an (kann) auch die Wirklichkeit der Kirche wieder ganz verstanden werden ...“(2)

Der faschistische Staat hatte am Religionsunterricht nichts auszusetzen, wenn dieser lehrte: „Auch nach reformatorische Auffassung ist es einfach unsere Pflicht von Gott her, uns in die Bruderschaft des Volkes einzureihen, ein tüchtiges Volksglied zu werden, durch Ausgerichtetsein auf das Ganze der Volksgemeinschaft Selbstverwirklichung zu erreichen.“(3)

Die evangelische Religionspädagogik stand zwar nicht geschlossen hinter dem nationalsozialistischen Staat und seiner Weltanschauung. Ihre affirmative Stellung zu jeglicher „Obrigkeit“ ( - eine Ausnahme bildete Religionsunterricht zuweilen in Staaten mit sozialistischer Obrigkeit - ) brachte es jedoch mit sich, dass die Religionspädagogik

-----

1) Th. Harnack, op.cit., S.85f. .

2) L. Fendt, Katechetik, Gießen 1935, S.2. .

3) L. Fendt, op.cit., S.16.

in den 30er Jahren kaum einen geistigen oder moralischen Widerstand gegen den Nationalsozialismus geleistet hat; im Gegenteil: Die antijüdische Polemik des Staates führte dazu, dass sich Religionspädagogen und Theologen auf die einschlägigen Seiten der eigenen Traditionen besannen oder diese so verdrehten, bis sie geeignet waren, die faschistische Politik zu rechtfertigen ( - in jeder Zeit „entdeckten“ z.B. die „Deutschen Christen“, dass Jesus kein Jude gewesen war, - und opferten problemlos die Grundlagen ihres Glaubens den neuen politischen Herren).

Dennoch hatte der nationalsozialistische Staat - im Unterschied zur deutschen Monarchie - ein ambivalentes Verhältnis zum schulischen Religionsunterricht. Die Gründe dieser Variante des Verhältnisses von Staat und Religionsunterricht sollen im Folgenden untersucht werden.

### **c. Das Verhältnis des faschistischen Staates zum Religionsunterricht**

Die Nationalsozialisten hatten den Religionsunterricht insgesamt gesehen von außen verhältnismäßig wenig angegriffen. Das war insofern nicht notwendig, als die meisten Religionslehrer sich den geänderten politisch-ideologischen Verhältnissen anpassten, indem sie einen christlich-arischen Synkretismus lehrten. Dadurch nahmen die betreffenden Religionspädagogen dem Staat die Aufgabe ab, unmittelbar in die inhaltliche Gestaltung des Religionsunterrichts einzugreifen. Reichsminister Rust, der für alle Lehrpläne verantwortlich war und für alle Fächer neue Richtlinien herausgab, tat dies einzig für den Religionsunterricht nicht.(1) Hingegen

-----

1) vgl. E.Ch. Helmreich, Religionsunterricht in Deutschland. Hamburg 1966, S. 238.

waren es die „Deutschen Christen“, die große faschistische Fraktion der evangelischen Kirche, die unter der Leitung des „Reichsbischofs“ Müller die Ausarbeitung neuer Religionslehrpläne für die Schule betrieben, jedoch in der Durchsetzung dieser Pläne nicht überall Erfolg hatten.

Es gab innerhalb der nationalsozialistischen Partei Bestrebungen, den Religionsunterricht ganz abzuschaffen, was durchaus „konsequent“ war; denn dem Faschisten ersetzt der S t a a t die Kirche und im Führer erblickt er seinen Gott; deshalb erscheint ihm die Kirche mit ihrem Gott als eine konkurrierende Verdoppelung der staatlichen Obrigkeit. Doch es gab selbst innerhalb der Führungskader der NSDAP Kräfte, die diese Konsequenz noch nicht ziehen wollten:

„Andererseits bin freilich auch ich der Auffassung, dass es nicht möglich ist, den Religionsunterricht in den Schulen zu streichen, ohne für die sittliche Erziehung der Jugend etwas Besseres an seine Stelle zu setzen.

Der Religionsunterricht, so wie er heute in den Schulen erteilt wird, umfasst ja nicht nur die Unterweisung in den christlichen Glaubensdogmen, die Lehrer von der Erschaffung der Welt und von dem Fortleben nach dem Tode, daneben erhalten die Kinder im Religionsunterricht auch eine Unterweisung in den Zehn Geboten, die für die meisten Volksgenossen heute noch überhaupt die einzige Richtschnur für ihr sittliches Verhalten und für ein geordnetes Zusammenleben in der Volksgemeinschaft darstellen.“(1)

-----

1) Martin Bormann, zitiert nach E.Ch. Helmreich, op.cit., S.239.

In dieser Stellungnahme von Reichsminister M. Bormann zum schulischen Religionsunterricht ist ohne Umschweife dessen politische Bestimmung ausgesprochen: er ist ein Mittel, um in der nachwachsenden Generation sittliches Verhalten zu erzeugen und ein geordnetes Zusammenleben in der Volksgemeinschaft zu bewirken - zu dem die „Volksgenossen“ von sich aus offenbar keinen Grund haben. Für Bormann ist alles, was am Religionsunterricht nicht Sittlichkeitserziehung ist, nämlich die „christliche Glaubensdogmen, die Lehre von der Erschaffung der Welt und von dem Fortleben nach dem Tode“ (s.o.) überflüssiges Beiwerk, das man jedoch einstweilen in Kauf nehmen muss, bis man eine reine Sittlichkeitserziehung einführen kann.

Ein solcher Unterricht mit dem Zweck der Ersetzung des Religionsunterrichts ist nur sporadisch, z.B. in Württemberg, verwirklicht worden. Die Opposition von Eltern und kirchlichen Personen bewirkte, dass Reichsminister Rust die Ausweitung des nationalsozialistischen Sittlichkeits- und Weltanschauungsunterrichts auf Sachsen verbot: „Dem mir vorgelegten Entwurf über die Einführung eines weltanschaulichen Unterrichts an den sächsischen Schulen kann ich meine Zustimmung nicht erteilen. Während des Krieges halte ich Versuche dieser Art für nicht erwünscht. Auch besteht kein Grund, den in Württemberg gemachten Versuch, den ich seiner Zeit aus bestimmten Gründen zugestimmt habe, auf ein weiteres Land auszudehnen.“(1)

Angesichts der zu befürchtenden Zwietracht unter den Volksgenossen, die in Kriegszeiten besonders unerwünscht war, war Rust liberal genug, auf die konsequente Durchsetzung seiner Weltanschauung an allen Schulen zu verzichten.

In der Einstellung des nationalsozialistischen Staates zum ideologischen und politischen Nutzen der religiösen Sittlichkeitserziehung zeigt sich eine Übereinstimmung mit dem, was Kaiser Wilhelm II

-----

1) zitiert nach E.Ch. Helmreich, op.cit., Seite 246.

über die Hauptaufgabe des Religionsunterrichts dekretierte:

„Um den Religionsunterricht in dem angedeuteten (politischen) Sinn fruchtbar zu machen, wird es erforderlich sein, die ethische Seite desselben mehr in den Vordergrund treten zu lassen, dagegen den Memorierstoff auf das Notwendige zu beschränken.“(1)

Die herrschenden Kräfte der Monarchie in Deutschland hatten also ein mit denen des Faschismus übereinstimmendes Interesse am Religionsunterricht: dass er wesentlich als moralische Unterweisung betrieben werde. Die staatspolitische Nützlichkeit christlicher Ideologie scheint also in ihrem moralischen Gehalt zu bestehen.

In dieser Reduktion und Instrumentalisierung der christlichen Tradition als Mittel der Politik geben sich die staatstragende Kräfte nicht nur als Atheisten zu erkennen, für welche Religion in ihren profanen politischen Zwecken aufgeht, sondern auch als Zyniker und Eklektizisten; denn nichts hätte ihn ferner gelegen, als z.B. die von Jesus gebotene Feindesliebe den heranwachsenden Staatsbürgern als handlungsleitende Maxime vorzuschreiben. Selbst das Verbot, zu töten, konnte ihnen der Staat nur mit Einschränkungen und Vorbehalten auferlegen, da ihm eine solche moralische Haltung seiner Bürger bei seinen außenpolitischen Geschäften, in denen die Anwendung von Gewalt oder die Drohung mit derselben an oberster Stelle rangieren, nur hinderlich sein kann.

Der Wechsel bzw. die Auflösung der politischen Ordnung nach dem

-----

1) zit. nach K.-H. Günther et al., op.cit., S.270.

1. und dem 2. Weltkrieg brachte die Religionspädagogik beide Male in eine schwierige Lage; denn mit der Niederlage von Monarchie und Faschismus in Deutschland waren auch die Herrschaftsverhältnisse verschwunden, deren Legitimation der Kern und wesentlicher Inhalt ihrer pädagogischen Bemühungen war.

Nach dem Zusammenbruch des Faschismus mochte sich kein Religionspädagoge mehr zu dem bekennen, was er soeben noch über den sittlichen Charakter der nationalsozialistischen Ordnung gelehrt hatte. Es trat nun ebenso wie nach dem 1. Weltkrieg eine Phase der „Besinnung“ ein, die aufgrund der ähnlichen politischen Situation einen derart analogen Inhalt aufwies, dass viele Religionspädagogen im Rückblick auf die historische Entwicklung der Didaktik ihres Faches den falschen Schluss zogen, die Religionspädagogik setze nach 1945 die Tradition der 20er und beginne in den 30er Jahren fort(1).

Soweit der Inhalt der Religionspädagogik die Legitimation der jeweils bestehenden Herrschaftsverhältnisse ist, findet sich in ihr keine selbstständige Entwicklung und kein wesentlicher Fortschritt (wie ihn beispielsweise die Geschichte der Naturwissenschaft und der entsprechende Unterricht aufzuweisen hat); die Religionspädagogik ist vielmehr ein „Ausdruck“ der politischen Zustände und wird es bleiben, solange diese der Legitimation bedürfen und den Individuen Moral, d.h. die Abstraktion von ihrem eigenen Interesse abverlangen.

-----

- 1) So urteilt so Urteil z.B. Gert Otto: „Um die Gestalt des heutigen Religionsunterrichts zu klären, wird man den Ausgangspunkt für die eigenen Überlegungen am besten bei der gegenwärtig (1961) verbreitetsten Konzeption wählen. Damit sind wir auf Helmut Kittel zu verweisen. Seine Ausführungen sind uns ein B e i s p i e l für Tendenzen, die sich lange vor ihm finden ... So ist die Betrachtung der Konzeption Helmut Kittels geeignet, uns gleichzeitig auch in den bedingenden Hintergrund der gegenwärtigen Situation einzuführen. Denn seine Thesen sind

#### **d. Die „ideologische Krise“ der Religionspädagogik in Folge des Zusammenbruchs des Staates nach 1918 und nach 1945**

Die Parteinahme des überwiegenden Teils der Religionspädagogen für die vorhandenen Herrschaftsverhältnisse brachte es mit sich, dass sie nach dem Zusammenbruch derselben einige Mühe damit hatten, den Übergang zur neuen politisch-sozialen Ordnung zu „bewältigen“ und ihr Verhältnis zu ihrer eigenen Vergangenheit zu klären. Der Bezug der neuen Religionspädagogik (und der Theologie) auf diejenige der vorangegangenen Epoche bestand nach 1945 ebenso wie nach 1918 zunächst darin, dass diese als „Religion“ bzw. als „Religionsunterricht“ kritisiert wurde, wobei man ihr vorwarf, den eigentlichen christlichen Glauben verfehlt zu haben, indem sie die Schüler über Religion **b e l e h r t e** , anstatt den Glauben zu „bekennen“ und zu „verkündigen“.

Diese Unterscheidung liegt der programmatischen These zugrunde, mit der die Religionspädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg sich von ihrer Vergangenheit distanzierte: „Nie wieder Religionsunterricht!“ (!) Mit dieser „radikalen“ Parole des führenden religionspädagogischen Vertreters der Nachkriegszeit, Helmut Kittels, sollte freilich nicht die Absicht ausgedrückt werden, sich aus dem Bereich von Schule und Erziehung zurückzuziehen. Vielmehr ging es darum,

-----

[Fortsetzung von Fußnote 1, Seite 46]

die letzte Zusammenfassung und teilweise Weiterführung verschiedener Konzeptionen aus den 30er Jahren.“ G. Otto, Schule, Religionsunterricht, Kirche; 1.Aufl. Göttingen, 1961, S.11.

1) H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur evangelischen Unterweisung; Wolfenbüttel-Hannover 1947, S.5.

eine entschiedene Abgrenzung vom Religionsunterricht im Nationalsozialismus vorzunehmen, um einen religionspädagogischen Neuanfang zu begründen.

Die religionspädagogische „Kritik“ des Religionsunterrichts - die von modernen Religionspädagogischen zum Teil wieder zurückgewiesen wird(1) - bestand darin, dass sie ihn, der Sache nach, als Ideologie betrachtete (- obgleich dieser Terminus selten gebraucht wurde). Dieses Ideologieverdikt über den Religionsunterricht der vergangenen Epoche konnte die Religionspädagogik umso leichter aussprechen, als sie in den neuen Verhältnissen den „wahren“ christlichen Glauben für sich reklamierte. Die nähere Untersuchung

-----

- 1) vgl. z.B. Das folgende Lamento von D. Stoodt: „Wenn seit über einer Generation von der offiziellen Theorie her Religionsunterricht nicht sein soll; wenn es zum Wesen des Religionsunterrichts gehört, Religion zu bekämpfen, zu kritisieren, zu bagatellisieren, als etwas Uneigentliches und Nichtöffentliches darzustellen, das weder privat noch öffentlich sein soll; wenn also die Kritik der Religion die Substanz des Religionsunterrichts ist - dann darf man sich nicht wundern, wenn dies so oder so den Religionsunterricht zurückschlägt.“ (D. Stoodt, Die gesellschaftliche Funktion des Religionsunterrichts; in: Der evangelische Erzieher; Heft 2/1972, S. 51)

Stoodt verkennt offensichtlich, dass es den Theologen und Religionspädagogen, welche Religion kritisierten, nicht um antireligiöse Propaganda ging. Sie wollten vielmehr hervorheben, dass ihr eigener Glaube sich nicht als Religion identifizieren lasse.



wird jedoch zeigen, dass diese um nichts weniger ideologisch ist. Das ideologiekritische Verhältnis zu ihrer eigenen Vergangenheit entwickelte die Religionspädagogik auf der Grundlage der sogenannten Dialektischen Theologie, die sich nach dem 1. Weltkrieg als Kritik der christlichen Staatsreligion des Wilhelminischen Deutschlands etablierte.

Wegen der Konsequenzen, die sich aus der dialektischen Theologie für die Religionspädagogik ergaben und wegen ihres eigenen ideologiekritischen Anspruchs, soll im Folgenden einiges über ihren Inhalt und Ursprung ausgeführt werden.

Die Dialektische Theologie zeichnet sich dadurch aus, dass sie unumschränkt die Wirklichkeit der Welt anerkennt und zugleich Theologie ist. Sie findet innerhalb der Welt nichts Numinoses und anerkennt die Autonomie des menschlichen Willens; konsequent verzichtet sie darauf, ein sittliches Verhalten zu begründen; denn: „Autonom ist die S i t t l i c h k e i t , worüber nach Kant eigentlich kein Wort mehr nötig sein sollte, und worüber doch in den Kämpfen um das Verhältnis von Staat und Kirche so viel Verständnislosigkeit laut wurde. Als bedürfe es der Religion oder sei es deren Eigentümlichkeit, die sittliche Erziehung zu begründen. Die Gesetzgebung der Sittlichkeit wird vom vernünftigen Willen selbst erzeugt. . . . Der fromme Mensch mag seine Vernunftbegabung in dieser wie in jeder anderen Hinsicht auf Gott zurückführen; das ändert nichts an der Tatsache, dass im Gebrauch seiner Vernunft nicht Gott zu ihm spricht. Die Anschauung aber, die Gott zum Hüter des Sittengesetzes macht, die der Religion zur Motivation des sittlichen Handelns bedarf, hat den Gedanken des Sittlichen überhaupt noch nicht erreicht.“(1)

-----

1) R. Bultmann; Religion und Kultur; in: christliche Welt; 34.JG. 1920, Nr.27, Sp.420f.

So scheint, dass auf der Grundlage dieser Theologie keine Moralerziehung im Religionsunterricht mehr möglich ist und somit eine wesentliche ideologische Funktion dieses Faches, auf der, wie oben gezeigt, das staatliche Interesse an ihm beruht, hinfällig geworden ist. Sogar die christliche Religion selbst scheint kein sinnvolles Lernziel des Religionsunterrichts mehr sein zu können: „Religionsunterricht, als ein Unterricht, der zu Religion oder in der Religion erziehen will, ist deshalb ebenso widersinnig und unmöglich wie eine Religionsphilosophie. Denn deren rechtmäßiger Gegenstand könnten ja nur Aussagen, also Objektivierung des religiösen Erlebnisses sein; solche sind aber nie die Religion selbst.“(1)

Die Religionspädagogik hat aus dieser Einsicht jedoch nicht die Folgerung gezogen, ihre pädagogische Tätigkeit zu beenden; vielmehr betrachtete sie nun ihren Unterricht, soweit sie an die Dialektische Theologie anknüpfte, als eine „neben“ dem eigentlichen Wort Gottes stehende Tätigkeit und brachte dieses disparate Verhältnis in den Titeln religionspädagogischer Grundlegungen, wie z.B. „Das Wort Gottes und (!) der Unterricht“(2) zum Ausdruck.

Gerhard Bohne, der gegen Ende der 20er Jahre sich um die religionspädagogische Rezeption der Dialektischen Theologie bemüht hatte, machte im Titel seines Werkes bereits deutlich, dass die Verkündigung des „Wortes Gottes“ nicht mit Religionsunterricht identisch ist, - wie es für frühere katechetische Konzeptionen selbstverständlich war. Wenn, wie die Dialektische Theologie behauptete, kein Weg vom Menschen zu Gott führte, so konnte natürlich auch kein wie immer gearteter Religionsunterricht einen pädagogischen Zugang zum Jenseitigen eröffnen.

-----

1) R. Bultmann op.cit., Sp.436

2) G. Bohne, Das Wort Gottes und der Unterricht; Berlin 1929.

Die dialektische Theologie, die derart schwerwiegende Konsequenzen für die Religionspädagogik zu bewirken schien, gewann ihren Standpunkt in der Kritik der herrschenden idealistischen Weltanschauung des kaiserlichen Deutschlands. Viele Theologen sind sich nach dem Ersten Weltkrieg - nicht nur in Deutschland - darüber klar geworden, dass das Christentum und die Kirchen durch ihre politische und ideologische Identifikation mit den herrschenden Mächten, welche die Völker der Welt in eine beispiellose Schlacht getrieben hatten, allzu sehr kompromittiert waren, als dass sie ohne weiteres in den alten theologischen Gleisen hätten fortfahren können. Die Behauptung des einflussreichen Religionspädagogen Richard Kabischs im Jahre 1910, dass die christliche Religion in der Erziehung einen unentbehrlichen Beitrag zu „Menschenglück und Menschenfortschritt“ darstelle (1), war durch das Elend des Krieges und der Nachkriegszeit sinnfällig widerlegt.

Es gab nicht e i n e n christlichen Theologen auf der Welt, der im Namen dieser Ideale gegen die imperialistischen Politiker seines Staates das Wort ergriffen hätte.

Exkurs:

Beispielhaft für die ideologische Stellung der bürgerlichen Intelligenz in Deutschland - von der die Theologen keine Ausnahme bildeten - ist das sogenannte „Manifest der Intellektuellen“ - ein patriotisches Bekenntnis zur kaiserlichen Kriegspolitik, welches die Unterschriften von fast allen trug, die im Geistesleben Rang und Namen hatten, z.B. Adolf Harnack, Friedrich Naumann, Adolf Schlatter, Rudolf Helmreich, Wilhelm Wundt, Gerhart Hauptmann, Ulrich von Wilamowitz-Möllendorf, ebenso Naturwissenschaftler wie Max Planck, Ernst Heckel, Wilhelm Röntgen.

-----

1) zitiert nach G. Otto, op.cit., S.12.

Die bürgerliche Intelligenz, welche den Kampf der imperialistischen Staaten um die Aufteilung der Welt ideologisch unterstützte und selbst scharenweise von den Universitäten auf die Schlachtfelder zog und dort ihr Leben ließ, tat dies Verfolgung ihrer I d e a l e . So brachte der Krieg das Prinzip des Idealismus - die A b s t r a k t i o n vom eigenen Wohlergehen, vom Leben, von der Wirklichkeit - unmittelbar zur Anschauung und verursachte dadurch die Schwierigkeiten des Neuanfangs, vor dem die bürgerliche Geisteswissenschaft und vor allem die Theologie nach dem Ende des 1. Weltkriegs stand. Im Rückblick auf den Beginn des Krieges und das „Manifest der Intellektuellen“ schrieb Karl Barth, der an der Bewältigung der Krise des Idealismus in der Theologie maßgeblichen Anteil hatte. „Mir persönlich hat sich ein Tag am Anfang des Augustes jenes Jahres (1914) als der d i e s a t e r eingepägt, an welchem 93 deutsche Intellektuelle mit einem Bekenntnis zur Kriegspolitik Kaiser Wilhelms II. und seiner Ratgeber an die Öffentlichkeit traten, unter denen ich zu meinem Entsetzen auch die Namen aller meiner bis dahin gläubig verehrten theologischen Lehrer wahrnehmen musste. Irre geworden an ihren Ethos, bemerkte ich, dass ich auch ihrer Ethik und Dogmatik, ihrer Bibelauslegung und Geschichtsdarstellung nicht mehr werde folgen können, dass die Theologie des 19. Jahrhunderts jedenfalls für mich keine Zukunft mehr hatte.“(1)

-----

1) K. Barth, Evangelische Theologie im 19. Jahrhundert; in: Theologische Studien, Heft 49, Zollikon-Zürich 1957, S.6; zitiert nach H. Zahrnt, Die Sache mit Gott. Die protestantische Theologie im 20. Jahrhundert; München 1966, S.14f.

Der Zusammenbruch des Idealismus in der Theologie infolge des Ersten Weltkriegs war also für Barth kein Grund, die Identifikation mit seinem Theologenberuf aufzugeben, sondern lediglich die Theologie d e s 19. J a h r h u n d e r t s . Wie viele andere Theologen, denen Zweifel am Inhalt ihrer Tätigkeit kamen, stellte Barth die Frage nach seiner Identität a l s T h e o l o g e ( - als ob der Mensch als Theologe auf die Welt käme - ): „Die Theologie konnte von Gott nicht mehr so (!) weiter reden wie bisher. Sie musste es auf eine andere neue Weise zu tun versuchen, wenn ihr Reden von Gott verantwortliches Reden bleiben oder wieder werden sollte.“(1)

Theologie und Kirche, die mit der Parole „Mit Gott für Volk und Vaterland“ dem mörderischsten Kriege der bisherigen Menschheitsgeschichte ihren Segen und Heiligenschein verliehen hatte, waren nach dem Krieg dementsprechend kompromittiert. Sie hatten ihre Widersprüchlichkeit offenbart.

Anstatt aus ihrer Krise die logische Konsequenz zu ziehen, ihr ideologisches Geschäft zu beenden, existierten sie jedoch ungeschmälert fort und offenbarten durch ihr Fortbestehen den Grund ihrer Existenz: die bürgerliche Gesellschaft und deren Fortexistenz: Es gab nach wie vor die staatlich unterstützten kirchlichen Institutionen, die Kirchensteuer, die theologischen Fakultäten, beamtete Religionslehrer an öffentlichen Schulen und so weiter, das heißt: die gesamten m a t e r i e l l e n Grundlagen für den

-----

1) K. Barth, op.cit., S.15.

Fortbestand der Kirche und des Christentums. Für die Theologie gab es daher nur ein Problem: w i e sie weiterhin von Gott reden konnte.

Karl Barth, der maßgebliche Begründer der neuen Dialektischen Theologie, tat dies zunächst so, dass er alles bisherige menschliche Reden von Gott als Reden von Menschen kritisierte:

„Wenn der Mensch von Gott, der göttlichen Natur, von göttlichen Wesen, oder von Gott schlechthin redet, dann meint er damit den Gegenstand der allgemein vorhandenen und wirksamen Sehnsucht, den Gegenstand des menschlichen Heimwehs und der menschlichen Hoffnung nach Einheit, nach einem Grunde, nach einem Sinn seines Daseins und dem Sinn der Welt, er meint damit die Existenz und die Natur eines Wesens, welches, sei es in diesem oder jenem Zusammenhang mit den von ihm verschiedenen Realitäten, als das höchste, als dass alles Seiende und bestimmende und beherrschende Wesen zu verstehen wäre.“(1)

Barth beschreibt hier den m e n s c h l i c h e n Grund des Gottesglaubens und löst die Religion - hier ist Barth ein Schüler Feuerbachs - in ihre weltliche Grundlage auf, - jedoch nicht mit der sein theologisches Geschäft beendenden Konsequenz, dass Gott n i c h t ist, sondern dass er „ganz anders“, „totaliter aliter“, absolut jenseitig ist, so dass keine Brücke vom Menschen zu Gott existiert. (Aus dieser Auffassung ist der Name „Dialektische“ Theologie hervorgegangen.)

Barth kritisiert die Religion selbst als den zum Scheitern verurteilten Versuch des Menschen, von sich aus den absolut jenseitigen Gott zu erreichen, - wobei für Barth „Religion“ ist, was die Menschen glauben,

-----

1) K. Barth, Dogmatik im Grundriss; Zollikon-Zürich 1947. S.39f.

nicht aber, was er selbst glaubt.

Mit der Behauptung der absoluten Jenseitigkeit Gottes, der völligen Beziehungslosigkeit zwischen hier und dort, hatten sich Barth und die ihm folgenden Generationen von Theologen allerdings das Problem eingehandelt, dass sie nicht mehr von Gott, seinen Taten und Eigenschaften reden konnten: „Wir sollen als Theologen von Gott reden. Wir sind aber Menschen und können als solche nicht von Gott reden.“(1)

Die Einsicht, dass der Mensch nicht von Gott reden kann, hinderte die „dialektischen“ Theologen nicht daran, dieses dennoch zu tun; denn: „Wir sollen von Gott reden. Unser Name sagt es.“(2) Das Festhalten an ihrer Identität als Theologen widerlegte ihnen also die Einsicht, dass von Gott nicht zu reden sei; daher redeten sie wieder von Gott, vom Heiligen Geist, von Sünde, Auferstehung und den übrigen Gegenständen der christlichen Dogmatik ebenso wie die vorangegangenen Generationen von Theologen und Pfarrern, die keine Probleme damit hatten, von Gott zu reden. Das Wissen der dialektischen Theologen darum, dass sie es „eigentlich“ nicht können, verlieh ihrer „Verkündigung“ den emphatischen Klang, der jenes der menschlichen Rede Unverfügbare zum Ausdruck brachte.

Für Karl Barth war das Christentum eine Religion unter anderen und insofern verstand er sie als ein von Menschen produziertes weltliches Gebilde, dessen diesseitige Funktion u.a. in der Segnung der Staatsgeschäfte bestand, wodurch der instrumentelle Charakter der Religion für die Zwecke der Herrschenden sich offenbart habe. Die „dialektischen“ Theologen bekannten sich daher nicht mehr zur  
-----

1) K. Barth, Das Wort Gottes als Aufgabe der Theologie, 1922; zitiert nach: J. Moltmann, Anfänge der dialektischen Theologie I, München 1966, S.199.

2) K.Barth, ebd. S.199.

„christlichen Religion“, sondern - eine für sie wesentliche Unterscheidung - zu der im Glauben erfassten Offenbarung des „Ganz Anderen“, die daher auch nicht gelehrt oder gar im Dienste einer moralischen Unterweisung nützlich gemacht werden konnte, sondern die verkündet sein wollte.

Dieser Standpunkt hat sich in der Religionspädagogik als „Verkündigungskonzeption“ bzw. als „Evangelische Unterweisung“ geltend gemacht - im Gegensatz zu Erziehungskonzeptionen bzw. zum „Religionsunterricht“. Dementsprechend galt der Religionslehrer nicht als schlichter Lehrer, der die religiösen Stoffe und Gebote zu vermitteln hat, sondern als Verkündiger, der vor den Kindern seinen Glauben bekennt.

Die Dialektische Theologie hat nicht dadurch aufgehört, Religion zu sein, dass sie ihren dogmatischen Inhalt als offenbart betrachtet. Sie ist, indem sie das Walten in einer jenseitigen Macht in der Geschichte des Menschen anerkennt, der ideologische Ausdruck des Mangels einer Gesellschaft, welche ihre eigene Geschichte nicht planvoll und ihrem bewussten Zweck gemäß gestaltet, sondern dem freien Spiel der Kräfte überlässt(1).

-----

- 1) Damit ist auch klar, dass die Dialektische Theologie objektiven Verhältnissen entspringt und ihren Grund nicht in theologischen oder politischen Opportunitätserwägungen hat. Karl Barth hat überdies im Faschismus bewiesen, dass er einen Standpunkt hat, der sich nicht wechselnden Vorteilen verdankt: die Ablehnung des Eides auf Adolf Hitler, d.h. die Abweisung der Forderung nach bedingungslosen Gehorsam gegenüber dem Führer hat Barth im Jahr 1935 die Professur an der Universität Bonn gekostet. Er wusste: „An der Wahrheit des Satzes, dass Gott Einer ist, wird das Dritte Reich Adolf Hitlers zu Schanden werden. Wird dieser Satz so ausgesprochen, dass er gehört und



Nach dem Zweiten Weltkrieg - dem „freien Spiel der Kräfte“ im internationalen Maßstab und in der Form des Krieges – genoss der schulische Religionsunterricht in hohem Grade öffentliche Anerkennung; dieser Umstand verdankte sich einer kulturgeschichtlichen Hochkonjunktur von Christentum und Kirche, welche die Epochen nach den beiden Weltkriegen gleichermaßen charakterisierte.

Der gesellschaftliche Grund dieser kulturgeschichtlichen Entwicklung liegt in der politischen und wirtschaftlichen Situationen der deutschen Bevölkerung, d.h. im Elend der Nachkriegsjahre, welche ihr das Scheitern ihrer „weltlichen Anstrengungen“ und profanen Zwecke sinnfällig vor Augen führte. Die gewalttätigen Anstrengungen, welche der Faschismus dem deutschen Volk unter dem Hinweis auf eine bessere Zukunft für Deutschland abverlangte - und zwar umso massiver, je größer das reale Elend wurde, hatten in der Katastrophe von Krieg und Zusammenbruch das entsprechende Resultat; es widerlegte offensichtlich den Zweck der idealistischen Anstrengung der deutschen Bevölkerung. Anstatt aus diesem Scheitern die richtigen politischen Konsequenzen zu ziehen, begann sie jedoch - jedenfalls im westlichen Teil Deutschlands - den Unternehmern ihre zerstörten Fabriken wieder in Gang zu setzen und den Grund- und

-----

[Fortsetzung von Fußn. 1, S. 56] begriffen wird, dann pflegt es immer gleich 450 Baalspaffen miteinander an den Leib zu gehen. Gerade das, was die Neuzeit Toleranz nennt, kann dann gar keinen Raum mehr haben.“ (K. Barth, Die Kirchliche Dogmatik, Bd.II/1; Zollikon-Zürich 4.Aufl. 1958, S.500)

Barth ist - wie nicht viele seiner theologischen Zeitgenossen - seinem Standpunkt treu geblieben, obgleich das ihm drohende Berufsverbot dagegen sprach, dieses zu tun. Die Veränderung der gesellschaftlichen „Basis“ zieht also nicht „automatisch“ eine entsprechende Veränderung der theologischen und

Hausbesitzern ihre zertrümmerten Häuser wieder aufzubauen. Nicht wenige suchten angesichts der „Schuld“, die man in der Vergangenheit auf sich geladen hatte, Zuflucht bei den Werten des Abendlandes und des Christentums ( - so erklärt es sich, dass die führende politische Partei als „christliche“ firmierte - ); so konnten die Kirchen einen erheblichen Zulauf verzeichnen und sich - wie seit langer Zeit nicht mehr - als „Volkskirche“ verstehen. Hinzu kam, dass die Kirche aufgrund des antifaschistischen Widerstandes einiger ihrer Mitglieder von vielen Deutschen als das wahre Deutschland der Jahre 1933-1945 angesehen wurde. Auch die Siegermächte waren teilweise dieser Auffassung, was sich an ihren kulturellen und politischen Präferenzen gegenüber der Kirche zeigte. Selbst die Administration in der sowjetisch besetzten Zone ließ es an Respekt und Anerkennung gegenüber der Kirche nicht fehlen, da einige Christen, Theologen, Pfarrer und Laien während der Zeit des Nationalsozialismus dafür büßen mussten, dass sie auf einem Standpunkt insistierten, der nicht der des faschistischen Staates war.

Die privilegierte Stellung der Kirche erklärt sich jedoch nicht allein daraus, dass die Siegermächte sie für die moralische Standhaftigkeit einiger ihrer Mitglieder belohnt hätte (- eine derartige Gerechtigkeit hätte der KPD und anderen antifaschistischen Organisationen zu erheblich größeren Vorteilen verhelfen müssen -); die Präferenzen Machthaber in beiden Teilen Nachkriegsdeutschlands erklären sich vielmehr wesentlich aus dem politischen Nutzen, den sie sich von der Tätigkeit der Kirchen und ihrer moralischen Aufrüstung der Deutschen durch Gottesdienst und Religionsunterricht versprachen.

-----

[Fortsetzung von Fußnote von S. 57] weltanschaulichen Positionen nach sich; es ist vielmehr letzten Endes eine freie Entscheidung der betreffenden Theologen, ob sie ihren Glauben und ihre Lehre den geänderten gesellschaftlichen Verhältnissen adäquat machen oder nicht.

In diesem Punkt unterschied sich die SED nicht von den bürgerlichen Parteien der BRD; denn die Erlaubnis zur christlichen Missionierung der Jugendlichen, welche sie den Kirchen - wenn auch auf den außerschulischen Bereich beschränkt - erteilte, zeigt, dass die SED ebenso wie ihre bürgerliche Konkurrenz auf den Nutzen christlicher Ideologie für ihre politischen Zwecke nicht verzichten wollte.

Die Kirche rüstete sich für ihre neue gesellschaftspolitische Aufgabe, indem sie ihre Vergangenheit kritisch reflektierte. Der evangelischen Kirche wurde hierbei bewusst, dass sie nur zu einem kleinen Teil für sich in Anspruch nehmen konnte, das „bessere“ Deutschland repräsentiert zu haben. In der „Stuttgarter Erklärung“ des Rates der Evangelischen Kirchen Deutschlands (Oktober 1945) bekannte sie unter anderem, dass sie in der Vergangenheit Schuld auf sich geladen hatte. Da sie als Kirche natürlich auf keine hinter sich stehende Institution zurückgreifen konnte, von der sie sich die Absolution holen konnte, blieb ihr nichts anderes übrig, als sich bei dem „Herrn“ der Kirche zu entschuldigen. Für Helmut Kittel sieht das so aus: „Wenn uns unser Gewissen nicht mehr bestätigt, bestätigt uns der, an dem wir schuldig wurden in letzter Instanz: Gott. Ich wüsste keine andere Möglichkeit für uns, Lehrer zu sein als diese.“(1)

Neben dem Schulbekenntnis hatte die Reflexion der vergangenen Praxis der Kirche u.a. den Inhalt, dass sie den Nationalsozialismus dafür verantwortlich machte, dass sie nichts gegen ihn unternommen hatte: „Wo die Kirche ihre Verantwortung ernst nahm, rief sie zu den Geboten Gottes, nannte bei Namen Rechtsbruch und Frevel, die Schuld in den Konzentrationslagern, die Misshandlung und Ermor-

-----

1) H. Kittel, Der Erzieher als Christ; Göttingen 1951, S.4.

derung von Juden und Kranken und suchte der Verführung der Jugend zu wehren. Aber man drängte sie in die Kirchenräume zurück wie in ein Gefängnis. Man trennte unser Volk von der Kirche. Die Öffentlichkeit durfte ihr Wort nicht mehr hören; was sie verkündigte, erfuhr niemand. Und dann kam der Zorn Gottes.“ (1)

Wie die Kirche sich auf ihre eigene Vergangenheit bezog, war im Übrigen dem Staat gleichgültig. Das Interesse der staatstragenden Kräfte bestand vielmehr darin, dass sich die Kirche affirmativ auf die neu etablierte politische und wirtschaftliche Ordnung bezog. Mit dieser Aufgabe hatte die Kirche - jedenfalls in der BRD - keine nennenswerten Probleme. Hier unterstützte sie konservativen Parteien, beteiligte sich maßgeblich an der antikommunistischen Propaganda der 50er Jahre und an der moralischen Aufrüstung der westdeutschen Bevölkerung.

Durch diese Vermittlung von Ideologie realisierte die Kirche ihre politische Funktion. Der Wechsel der Herrschaftsformen, denen die Kirche mit dieser Funktion nützlich war (und ist), bedeutete zwar für das kirchlich-theologische Selbstbewusstsein stets einen gewissen Krisenpunkt, der jedoch ebenso oft überwunden wurde, da der gesellschaftliche Grund für die Existenz der Kirche Fortbestand.

Wie sich der Wechsel der Herrschaftsformen, speziell der Übergang vom Faschismus zur bürgerlichen Demokratie im Selbstverständnis der Religionspädagogik niederschlug, lässt sich exemplarisch am Werk Helmut Kittels zeigen, der wie kein anderer die theoretischen Grundlagen des Religionsunterrichts seiner Epoche repräsentierte.

-----

1) „Wort der Kirchenführerkonferenz von Treysa an die Gemeinde“, August 1945.

#### **4. Die Rekonstruktion der christlichen Glaubensunterweisung nach 1945 bei Helmuth Kittel**

Nach dem 2. Weltkrieg fing die Religionspädagogik an, ihr erneutes Auftreten mit ungefähr denselben Argumenten zu begründen, mit denen die Theologie nach dem 1. Weltkrieg sich von ihrer Vergangenheit abgrenzte. Wieder repräsentierte sie sich als diejenige überlegene theologische Position, von der aus die Religion - diesmal war es die nationalsozialistische Weltanschauung und das arisierte Christentum - als nichtiges Menschenwerk sichtbar wird. Sie beansprucht also für sich den Standpunkt der *W a h r h e i t* ; deshalb gelten ihr alle konkurrierenden Standpunkte, die Gegenstände der übrigen Schulfächer und selbst die Naturwissenschaften als „Religion“ und „Weltanschauung“: „So leben heute in der Volksschule die Rudimente einer ganzen Fülle von Weltanschauungen. In der Naturkunde Darwinismus und Biologismus, im Deutschunterricht die Weltanschauung der jeweiligen Lieblingsdichter, in der Geschichte die Weltanschauungen moderner Parteien - um nur wenige Beispiele zu nennen.“(1)

Seine eigene Auffassung gilt H. Kittel nicht als Religion, sondern als Wahrheit; dementsprechend wird für Kittel alles mit dem christlichen Glauben konkurrierende oder ihn widerstreitende Wissen zur Religion, welche den Blick für die wirkliche Welt trübe; daher ist ihm vor allem die weltliche Schule suspekt: „Das, was sich heute weltliche Schule nennt, ist eine Schule, in der die wirkliche Welt durch eine handfeste, z.T. ins Religiöse gesteigerte Ideologie übersponnen und unerfahrbar gemacht wird.“(2)

-----

1) H. Kittel, Vom Religionsunterricht zu Evangelischen Unterweisung; Wolfenbüttel-Hannover 1947, S.24.

2) ebd. s.24.

Um die wirkliche Welt erfahrbar zu machen, fordert Kittel als kulturpolitische Konzeption die „Schule unter dem Evangelium“, in der dieses über die Fachgrenzen des Religionsunterrichts hinaus verweltlichend auf alle Fächer einwirkt: „Echte EU (Evangelische Unterweisung) macht die weltlichen Fächer erst wirklich weltlich, während sie ohne EU nur eine „weltanschaulich geprägte“ Wirklichkeit zeigen. Die einzig echte weltliche Schule ist deshalb die Schule, in der es echte EU gibt.“(1)

Kittels Bewusstsein von der Wirklichkeit hat allerdings noch nicht einmal die Stufe der bürgerlichen Gesellschaft erreicht, sondern bleibt der feudalen verhaftet, wenn er z.B. den Leibhaftigen für existent erachtet: „So scheint mir also aller Anlass gegeben zu sein, die Realität des Teufels ernster zu nehmen, als wir es zu tun pflegen ... Denn sich so verhalten, als gäbe es keinen Teufel, heißt doch praktisch, sich ihm in besonders schutzloser Weise auszuliefern. Diese Blendung unseres ist Wirklichkeitsbewusstseins ist doch nur eine besonders wirksame Türcke das Listenreichen!“(2)

Auf diese Weise wird ein jeder, der die Existenz eines Teufels bestreitet, zu einem Mittel, durch das sich die Wirksamkeit und die Wirklichkeit des Teufels demonstrieren lässt; eine Kritik des Teufelsglaubens ist daher allemal ein Werk des Satans. - Die „Schule unter dem Evangelium“, wie sie Kittel um des richtigen Wirklichkeitsbewusstseins willen forderte, hat sich zwar nicht durchgesetzt; sein religionspädagogisches Programm wurde jedoch zum anerkannten Inhalt des evangelischen Religionsunterrichts in Deutschland, und zwar nicht nur in seinem von den Westalliierten besetzten Teil,

-----

1) H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung; op.cit., S.24.

2) H. Kittel, Der Erzieher als Christ; op.cit., S.89.

sondern auch in der DDR(1).

So bereitwillig der Staat dem neuen Religionsunterricht, der sich nun „Evangelische Unterweisung“ nannte, die Tore der öffentlichen Schule öffnete, so problematisch war für Kittel selbst der Neubeginn. Er fragte – wie nur wenige seiner Fachkollegen - nach der „inneren“ Berechtigung des religionspädagogischen Neuanfangs nach 1945, da man in der Vergangenheit „Schuld“ auf sich geladen habe. Kittel fragte jedoch weniger nach dem **I n h a l t** des Religionsunterrichts im Nationalsozialismus, sondern bestimmte zu diesem sein persönliches moralisches Verhältnis. Daher erfährt man aus den Schriften Kittels **n a c h** 1945 wenig darüber, woraus der Religionsunterricht in Nationalsozialismus konkret bestand und wieso an ihm die Religionslehrer schuldig geworden sind. Aus diesem Grund ist man auf die auf die theologischen und religionspädagogischen Veröffentlichungen Kittels vor 1945 verwiesen.

Für Kittel stand 1938 fest, dass ihm die nationalsozialistische Rassenlehre „wirklich zu einer Revolution seiner geistigen Welt geworden“ ist (2).

-----

1) vgl. G. Otto: „Die Christenlehre in der DDR verdankt die grundsätzliche Erklärung ihres Selbstverständnisses entscheidend den Gedanken Martin Rangs, Oskar Hammelbecks und Helmut Kittels. Die These: Religionsunterricht ist Kirche in der Schule, die so von Martin Rang stammt, sich aber in ähnlicher Form bei allen drei Autoren findet, ist in einer Situation konzipiert worden, in der der Staat den Religionsunterricht aus der Schule verdrängte; sie erhält nun ihre eigentliche Bewährungsprobe in einer entsprechenden Situation. ... In der DDR wird de facto und de jure kirchlicher Unterricht erteilt. ... So allein lässt sich Helmut Kittels Konzeption konsequent verwirklichen!“ G. Otto, op.cit., S.29.

2) H. Kittel, Religion als Geschichtsmacht; Leipzig, Berlin 1938, S.28.

Seinerzeit erkannte Kittel in der Geschichte „sinnvolle Auseinandersetzungen zwischen wurzelechten und wurzelfremden Kräften“(1) und darum wusste er auch auf die Frage, „woraus denn überhaupt so etwas wie Kultur und nationales Leben entsteht“, nur eine Antwort, die „nicht oft und dringlich genug“ zu geben ist: „aus der R a s s e “ - womit Kittel seine Überzeugung aussprach, denn er fügte hinzu: „groteskerweise gibt es nämlich noch immer solche, die meinen, diese große Entdeckung nicht ernstnehmen zu brauchen“(2).

In seinem Rassenglauben fügte sich die ganze Welt nahtlos zusammen; selbst das lutherische Pfarrhaus gehörte hier hinein, hat es sich doch „insbesondere die Legitimation erworben, jene große rassennpflerische Funktion auszuüben, deren Früchte wir heute genießen dürfen; es sei nämlich keine äußerliche Tatsache, dass die Kirchenbücher heute die Grundlage des rassischen Neuaufbaus unseres Volkes abgeben“(4); zwar „geschah das nicht in der ausdrücklichen Absicht einer Rassennpflege, wie wir sie heute kennen. Aber das ist gerade das Wichtige, dass das alles im Dienst des Evangeliums geschah und doch sachlich auf eine R a s s e n p f l e g e großen Stils hinaus lief. Gerade darin, dass es so war, erweist sich dieser Pfarrerstand als gut lutherisch und erweist er das lutherische Evangelium als auf das Gesetz bezogen, das den Deutschen ins Herz geschrieben war“(5).

-----

1) ebd. S.4f.

2) alle Zitate ebd. S.28.

3) ebd. S.61.

4) ebd. S.61.

5) ebd. S.61.



Weil Kittel überzeugter Faschist war, bedeutete für ihn der Zusammenbruch des Faschismus wiederum eine „Revolution seiner geistigen Welt“; denn er kam zu der Einsicht: „Wir können nur noch Lehrer sein aus der Vergebung.“(1) Daher kam ihm das Entnazifizierungsprogramm der Alliierten, das sich an äußerlichen Merkmalen wie Parteizugehörigkeit, nazistische Aktivitäten, Jahr des Parteieintritts etc. orientierte, sehr problematisch vor; denn Kittel hatte sich bereits vergeben lassen. Denselben theologischen Vorbehalt äußerte Kittel gegenüber den „Bestätigungen“, welche von den Militärbehörden aufgrund von Entnazifizierungsfragebögen gegebenenfalls ausgesprochen wurden: „Und dann kam unsere „Bestätigungen“, und brachten die Frage nach dem Recht des Neuanfangs vollends zum Schweigen. Wir hätten aber Betrachtungen etwa folgende Art an sie knüpfen müssen. Diese Bestätigung erlangte jeder sofort, der nachweisen konnte, dass er „Widerstand geleistet“ hat. Dabei konnte nur in einem äußerst beschränkten Umfange nach seinem Motiven gefragt werden. Können diese Motive aber nicht sehr egoistischer Natur gewesen sein?“(2)

Für Kittel sind also nur idealistische Motive für eine antifaschistische Betätigung ehrenwert; deshalb konnte er auch die militärischen und politischen Maßnahmen der Besatzungsmächte nicht billigen. Vor allem störte ihn das von der amerikanischen Militärregierung angestrebte Programm der Umerziehung des Deutschen Volkes: „Tatsächlich ist also in unserer Beziehung zu diesen anderen Völkern das Gesetz des Austausches aufgehoben . . . ist es schon Kinder gegenüber eine fragwürdige Haltung, sie einfach als Unmündige zu behandeln, so erst recht bei Erwachsenen, vollends bei einem ganzen

-----

1) H. Kittel, Der Erzieher als Christ. op.cit., S.104.

2) ebd. S.103.

ganzen Volk und zwar bei einem der im Kreise der abendländischen ältesten und fruchtbarsten Kulturvölker . . . Diese Entmündigung muss von unserem Volk als eine sehr subtile Form der Demütigung empfunden werden.“(1)

Kittel hatte eingesehen, dass er im Faschismus die falschen Ideale verehrt hatte und wollte sich deshalb nicht eine zusätzliche Umerziehung gefallen lassen. Er ist entschieden dafür, selbst umzuerziehen bzw. durch die Verwirklichung seines Programms der Evangelischen Unterweisung. Deshalb verkündet er: „Die dieser Sittlichkeit Entlaufenden ruft die Verkündigung des Evangeliums heim unter ihr Gesetz. . . . Anders gesagt: die Verkündigung des Evangeliums an den abendländischen Menschen erneuert die Einladung Christi: „Kommt her zu mir alle, die ihr mühselig und beladen seid ...“ Denn auch die abendländische Sittlichkeit ist ein Gesetz, das lastet und beugt. Sei es, dass es als gehörte Forderung die Menschen umtreibt, sei es, dass es, weil ungehört, Schuld heraufbeschwört und jenen Tod, der immer der Sünde Sold ist. In Christus haben wir Vergebung unserer Sünde und das Geschenk jener Liebeskraft Gottes, die das Gesetz zu erfüllen vermag freudig und frei.“(2)

In diesen Sätzen ist der wesentliche Inhalt der Evangelischen Unterweisung ausgesprochen; sie sind die Grundlage des evangelischen Religionsunterrichts der Nachkriegsjahre.

Das Christentum präsentiert sich hier als die Lösung des Widerspruchs von freiem Willen und moralischer Forderung: Da der Mensch, wie schon der Apostel Paulus an sich selbst erkannte, das  
-----

1) H. Kittel, Der Erzieher als Christ; op.cit., S.219f.

2) ebd. S.28.

das Gute nicht von sich aus und gerne tut (1), sondern lieber seine egoistischen Bedürfnisse befriedigt, empfindet er sich im Innersten als Sünder, sofern er das moralische Gebot als verbindlich akzeptiert. Von solcher Schuld verheißt ihm die christliche Predigt dann Erlösung, sofern er daran glaubt, dass Christus für seine Sünden gestorben ist und auf diese Weise Gottes Zorn über den Sünder beschwichtigt hat. Auf diese Weise „mit Gott versöhnt“ gewinnt der Christ die Willenskraft, seine selbstsüchtigen Begierden zu „überwinden“ und das moralisch Gebotene zu tun, ohne dass ihm dies noch als moralischer Zwang bewusst wird.

Diese christliche Ideologie ist der wesentliche Inhalt des Religionsunterrichts, wie er nach 1945 an den öffentlichen Schulen betrieben wurde. Der Rückgriff auf das paulinisch-lutherische Christentum, wie es in Kittels Schriften entfaltet ist, ist historisch bedingt durch den Zusammenbruch des faschistischen Staates, wodurch die nationalsozialistischen Verbrechen, welche ohne die aktive oder passive Beteiligung eines großen Teils der deutschen Bevölkerung unausführbar gewesen wären, derselben bewusst geworden sind und jene Schuldgefühle auslösten, die das Bedürfnis nach „Vergebung der Sünden“ hervorrufen. Die kirchliche Lehre und

-----

- 1) Paulus: „Denn ich weiß, dass in mir, das heißt in meinem Fleisch, nichts Gutes wohnt. Denn das Wollen ist zwar bei mir vorhanden, das Vollbringen des Guten aber nicht. Denn nicht das Gute, das ich will, tue ich, sondern das Böse, das ich nicht will, das führe ich aus. . . . Denn nach dem inwendigen Menschen habe ich Lust, dem Gesetz Gottes zu folgen; ich sehe aber ein anderes Gesetz in meinen Gliedern, das dem Gesetz meines Inneren widerstreitet und mich zum Gefangenen des Gesetzes der Sünde macht, das in meinen Gliedern ist.“ Paulus, Römerbrief, Kap. 7, Verse 18-23.

der theologische Inhalt der Evangelischen Unterweisung sind daher nicht allein aus der theoretischen Arbeit von Theologen und Religionspädagogen wie Helmuth Kittel zu erklären; sie haben vielmehr die der objektiven geistig-kulturellen Situationen in Deutschland nach 1945 adäquate Ideologie formuliert.

Die gestiegene sozio-kulturelle Bedeutung der Kirche in den Jahren nach dem Zusammenbruch und das neu aktivierte Leben in vielen Gemeinden hatten für die Evangelische Unterweisung zur Folge, dass sie sich stark auf die örtliche Gemeinde und den Gottesdienst bezog. So erklärt es sich, dass der Religionsunterricht nicht nur die Lehre von Gesetz und Evangelium, von den ethischen Geboten und der durch Christus bewirkten Entsöhnung ihrer Übertretungen umfasste, sondern auch Kirchenlieder und kirchengeschichtliche Stoffe.

Die „Lehrpläne für den kirchlichen Unterricht an den Volks- und Berufsschulen“, herausgegeben vom Evangelisch-Lutherischen Landeskirchenamt in München (1949) bestimmen u.a.: „Die gründliche Einführung in das Liedgut der Gemeinde gehört mit zur wichtigsten Ausrüstung der Jugend. Erfahrungsgemäß erweisen sich die Lieder häufig als die besten Hilfen für das Gebets- und Glaubensleben des erwachsenen Christen. Deshalb liegt viel daran, dass Kernlieder der Kirche gründlich eingeprägt und durch nachhaltige Übung in Gebet und Gesang zum unverlierbaren Besitz der Kinder gemacht werden.“(1)

Sowenig mit den Liedern lediglich die Freude am Gesang geweckt werden soll, so wenig soll der kirchengeschichtliche Unterricht nur dazu dienen, in die Geschichte der Kirche einzuführen; er „soll sich -----

1) zitiert nach: Gloy, Hg., Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft; Göttingen 1969, S.31.

nicht in historischen Schilderungen verlieren, sondern der Gemeinde von heute zeigen, wie die Gemeinde in allen Jahrhunderten in Kampf und Anfechtung, in Freude und Leid ihres Glaubens gewiss geworden ist. Er soll die Freudigkeit der jungen Gemeinde stärken, in der Kirche und mit der Kirche zu leben und an ihrem Glauben und Kämpfen, Lieben und Hoffen teilzunehmen.“(1)

Mit dem kirchengeschichtlichen Wissen soll also die Glaubensgewissheit gestärkt und sollen nicht einfach die kirchengeschichtlichen Begebenheiten vermittelt werden.(2) Denn diese wäre eher dazu geeignet, Zweifel am Glauben schon dadurch zu begründen, dass jede kirchengeschichtliche Epoche etwas anderes geglaubt hat.

Die Behandlung der kirchengeschichtlichen Stoffe im Religionsunterricht ist, wie die o.g. Richtlinien unmissverständlich bestimmen, einem ideologischen Zweck unterworfen. Die Kirchengeschichte soll so dargeboten werden, dass in den Schülern eine positive gefühlsmäßige Bindung an die Kirche hergestellt wird. Derselben Aufgabe dienen die Kirchenlieder im Unterricht, durch welche die kirchliche Gefühlsbindung musikalisch unterstützt wird. Aus diesem Grunde ist neben der Bibel und dem Katechismus das Gesangbuch eines der wesentlichen Medien der Evangelischen Unterweisung(3).

Dass hierbei das Singen im Religionsunterricht keinen musikalischer Selbstzweck, sondern der missionarischen Aufgaben unterworfen ist, macht Kittel durch einen Hinweis über den „rechten Gebrauch des -----

1) zitiert nach H. Gloy, op.cit., S.32.

2) H. Kittel: „Kirchengeschichtlicher Unterrichten muss exempla fidei bieten“, also beispielhafte Glaubenshelden vorführen; vgl. H Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung; op.cit., S.12.

3) H. Kittel: „Bibel, Gesangbuch, Katechismus. Damit ist eine vollgültige Christenlehre möglich.“ Op.cit., S.12.

Gesangbuchs“ deutlich: „Choralsingen in der Schule als ein Stück Musikunterricht - das hört auf, - aber das war auch eine Verirrung. Es gibt nur eine Probe für den rechten Gebrauch des Gesangbuchs in der EU. Wenn es uns, Lehrern und Kindern, hilft, beten lernen und Gott dies Gebet erhört, also durch die heilige Schrift zu uns redet - dann spielt das Gesangbuch die richtige Rolle unter uns.“(1)

Der voranstehende kurze Abriss über die Rekonstruktion des evangelischen Religionsunterricht nach 1945, wie ihn H. Kittel konzipiert hat, zeigt die ideologischen Seiten eines religionspädagogischen Programms, zu deren Voraussetzungen die dominierende Rolle der Kirche im geistigen und kulturellen Leben der Nachkriegszeit gehört. Das kurze Aufflammen einer allgemeinen kirchenfreundlichen Stimmung in Deutschland nach dem Zusammenbruch von 1945 bildet gewissermaßen die gesellschaftliche „Basis“, auf der die Kirche ihren Anspruch auf eine regelmäßige missionarische Tätigkeit in der öffentlichen Schule verwirklichen konnte.

Mit dem allgemeinen politischen und wirtschaftlichen Aufstieg der BRD schwanden jedoch bald die Voraussetzungen für eine kirchlich-missionarische Evangelische Unterweisung als die vorherrschende Form des Religionsunterrichts. Seine didaktische Konzeption und theoretische Begründung wandelten sich, wobei sich in diesen Wandlungen die Veränderung der materiellen Verhältnisse widerspiegelten.

-----

1) H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung; op.cit. S.12. S.10.

### **III. Die Auflösung des Religionsunterrichts als christliche Glaubensunterweisung**

#### **1. Der „deiktische“ Religionsunterricht Erich Wenigers**

Die Konzeption der Evangelischen Unterweisung setzte eine lebendige kirchliche Gemeinde und einen Religionslehrer voraus, der selbst gläubiger Christ ist. Beide Voraussetzungen begannen bereits Ende der 40er Jahre allmählich zu schwinden. Schon 1949 stellte Erich Weniger fest: „Unsere geschichtliche Lage bringt es mit sich, dass heute von der Mehrzahl der evangelischen Lehrer nicht erwartet werden kann, dass sie in dem Sinn wie Theologie und Kirche es mit Recht fordern, vom Kern der Verkündigung, vom Glauben her und in der Heilsgewissheit sprechen und lehren. Sie sind damit überfordert und in eine Situation gebracht, die sie durchschnittlich beim besten Willen nicht bewältigen können.“(1)

Diesem Dilemma hat E. Weniger in seiner Konzeption des „deiktischen Religionsunterricht“ die adäquate Form gegeben. Als „deiktischer“ Religionslehrer braucht er lediglich auf das Evangelium „hinzuweisen“(2), ohne es selbst immer zu glauben und im Bewusstsein der Wahrheit seiner Lehre zu verkünden; denn: „Der Gegenstand des Religionsunterricht kann nicht von der zufälligen Gestimmtheit der Lehrer oder von der augenblicklichen Situation der Jugend aus festgestellt werden, solange in ihm das Anliegen in einer Religionsgemeinschaft, einer Kirche anerkanntermaßen vertreten wird.“(3)

-----

1) E. Weniger, Glaube, Unglaube und Erziehung; in: Der evangelische Erzieher; 1.Jg. 1949, zitierte nach: H. Gloy, op.cit., S.45.

2) vgl. griech. deiknymi: „zeigen“

3) E. Weniger, a.a.O., S.44.

Der Lehrer soll also das vertreten, was a n e r k a n n t e r m a ß e n vertreten wird; wobei er seine „zufällige Gestimmtheit“, d.h. die Schwankungen seiner glaubensmäßigen Stellung zu den religiösen Inhalten zurückstellen kann; er soll weitermachen wie bisher, auch wenn die Schüler und er selber Glaubenszweifel haben, denn er kann sich damit beruhigen, dass es sich im Religionsunterricht um die anerkannte kirchliche Lehre handelt.

E. Weniger wusste zwar, dass eine „echte“ Evangelische Unterweisung davon abhängt, „dass die Lehrer lebendige Glieder von Kirche und Gemeinde sind, wie die Möglichkeit eines wahrhaften Geschichtsunterrichts davon abhängt, dass die Lehrer innerlich überzeugte und lebendige Bürger des Staates sind“(1); er zog jedoch nicht aus dem Schwinden der Religiosität innerhalb der Lehrerschaft und der kirchlichen Gemeinden die Konsequenz, dass der Religionsunterricht um der „Echtheit“ der Verkündigung will entsprechend reduziert werden müsste, sondern dass die Lehrer den Unterricht mit dem gegebenen Inhalt und Umfang aufrechterhalten sollen, auch wenn ihnen die erforderliche Glaubensgewissheit fehlt. So hält Weniger zwar an den religiösen Inhalten fest, entbindet die Lehrer aber von der Pflicht bzw. von der Selbstverständlichkeit, sich mit diesen voll und ganz zu identifizieren.

Weniger hatte bereits gemerkt, dass Lehrer, die am Glauben zweifeln, schlechte Vertreter der kirchlichen Mission in der Schule sind(2); dass die Konzeption des „deiktischen“ Religionsunterrichts daher nur

-----

1) E. Weniger, a.a.O., S.44.

2) Aus diesem Grunde bestimmt auch das Grundgesetz: „Kein Lehrer darf gegen seinen Willen verpflichtet werden, Religionsunterricht zu erteilen.“ (Art. 7, Absatz 3 des Grundgesetzes)



ein einstweiliger Notbehelf ist. Dass das allgemeine Abflauen der Religiosität weitergehende Konsequenzen für den Religionsunterricht haben sollte, hatte er bereits selber angedeutet: „Vielmehr bliebe dann nichts anderes übrig als Religionsunterricht in einem ganz anderen Sinn, als Religionskunde und Religionsgeschichte und als Unterricht vom Christentum als einer der großen Bildungsmächte, die ist es auch dann bleibt, wenn das eigentliche christliche Leben erstarrt ist. Diese Möglichkeit aber braucht uns hier nicht zu beschäftigen, denn wir dürfen voraussetzen, dass, soweit unser Urteil reicht, die Forderung nach evangelischer Unterweisung aus der Lebendigkeit evangelischer Kirchen und Gemeinden erwachsen ist. Der Pädagoge wird freilich immer auch aus seiner Verantwortung heraus die andere Möglichkeit bedenken und für sie Rat zu schaffen suchen, wenn es nötig werden sollte.“(1)

Die Konsequenz, die Weniger hier andeutet, wurde im folgenden Jahrzehnt von einem Teil der Religionspädagoge realisiert. Das Christentum wurde unter die Bildungsgüter subsumiert, sein Wahrheitsanspruch wurde relativiert und demjenigen anderer „geistiger Strömungen“ an die Seite gestellt - mit einem Satz: der Pluralismus zog in die Religionspädagogik ein.(2)

Die Behandlung des Christentums als ein Gegenstand der Bildung hatte zur Folge, dass einige, wenn auch einseitige Bildung in den Religionsunterricht eindrang, z.B. einige Elemente der Universitätstheologie, darunter die Ergebnisse der historisch-kriti-

-----

1) E. Weniger, a.a.O., S.44.

2) Die Frage, was der Pluralismus ist: Ob er „für das Höchste (zu) halte(n ist), was die Gattung homo sapiens an Ordnungen für das Zusammenleben von Menschen hervorgebracht hat“ (K. Wegenast, „Das Problem aller Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten

schen Forschung und der religionssoziologischen und existenzphilosophischen Interpretation der biblischen Überlieferung ( - die in diesem Zusammenhang maßgebliche Veröffentlichung sind Hans Stocks „Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht“ (1958) - ), wobei der verhältnismäßig hohe intellektuelle Anspruch dieser religionspädagogischen Richtung die unterrichtliche Realisierung der auf ihr gegründeten Konzeption - den sog. „hermeneutischen“ Religionsunterricht - auf die Gymnasium bzw. deren Oberstufe beschränkte.

## **2. Der „hermeneutische“ Religionsunterricht als Anleitung zum religiösen Weltverstehen**

Die Kritik, welche im Laufe der 50er Jahre gegen den Religionsunterricht als Evangelische Unterweisung vorgetragen wurde, ist vor allem eine, die sich i n n e r h a l b der Religionspädagogik artikuliert hat. Sie richtete sich vorwiegend gegen die enge Bindung des Religionsunterrichts an Kirche, Gemeinde, Bibel und Taufe - und damit gegen die vom „Bildungsauftrag“ der Schule abgesonderte Stellung des Religionsunterrichts. Je geringer die Rolle wurde, die der christliche Glaube und christliche Gebräuche im öffentlichen Leben spielten, desto stärker wurde die christliche  
-----

(Fortsetzung der Fußn. 2, S. 73)

Religionsunterrichts zur Theologie und zu den sozialwissenschaftlich verantworteten Fächern“; in: Der Evangelische Erzieher Nr. 24/1972, S.125) - oder ob der Pluralismus die der bürgerlichen Gesellschaft adäquate Ideologie ist, gehört in den Zusammenhang der späteren Untersuchung des pluralistischen Religionsunterrichts.

Glaubensunterweisung in der Schule als rückständig und nicht mehr zeitgemäß empfunden.

Die neuen „kritischen“ Einwände und Ansätze der Religionspädagogik entwickelten sich also weniger als ein Fortschritt der religionspädagogischen Diskussion ( - eine „Weiterentwicklung“ des Christentums zu einer höheren Stufe von Religion ist ohnehin nicht gut vorstellbar - ), sondern als eine Reaktion auf gleichzeitige kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen. Deren wesentliches Merkmal ist die - nur von geringen Schwankungen unterbrochene - anhaltende wirtschaftliche Prosperität der 50er Jahre. Es entwickelte sich ein relativer Wohlstand, von dem zwar die verschiedenen gesellschaftlichen Klassen in unterschiedlichem Umfang profitierten, der jedoch für die arbeitende Klasse die Hoffnung auf eine zunehmende Verbesserung ihrer Lebensbedingungen begründete. Die Zufriedenheit mit den eigenen wirtschaftlichen Verhältnissen drückte sich z.B. in der verbreiteten Zustimmung und der Bevölkerung zu den konservativen Regierungsparteien aus, welche im Jahre 1957 die absolute Mehrheit erreichten, wogegen die KPD noch vor ihrem Verbot 1956 auf die Größe einer Splitterpartei herabgesunken war. Aus demselben Gründen gaben die Gewerkschaften ihre politischen Forderungen nach einem anderen Gesellschafts- und Wirtschaftssystem auf und versetzten sie in den Rang von Idealen; vor allem von der Gewerkschaftsführern wurde - gegen den Widerstand sozialistischer Fraktionen an der gewerkschaftlichen Basis - die Politik reiner „Interessens-“vertretung auf der Grundlage der marktwirtschaftlichen Ordnung durchgesetzt.

In dieser historischen Phase, in der sich für jedermann die Möglichkeit für die Mehrung von Wohlstand und Genuss zu realisieren schien, fand die kirchliche Predigt über das jenseitige Leben, über Moral und den sittlichen Wert der Entsagung keinen fruchtbaren Boden.

Die Gotteshäuser begannen sich zu leeren; man ließ die Kirche und die religiösen Angelegenheiten dahingestellt sein, auch wenn man der Form nach in der Kirche blieb.

Ein weiterer Grund für die Entkonfessionalisierung der öffentlichen Meinung ist der Rückgang der kirchlich-traditionsbewussten Schichten der Bevölkerung: landwirtschaftliche und handwerkliche Betriebe gingen infolge der fortschreitenden Industrialisierung in einer Größenordnung von einigen Hunderttausend zugrunde und mit ihnen der „harte Kern“ des christlich-kirchlichen Milieus. Diese Entwicklung war von ausschlaggebender Bedeutung für die Wandlungen der theologischen und religionspädagogischen Ideologie in der BRD. Sie wurde zudem bedrängt von der selbstbewusster auftretenden „weltlichen“ Pädagogik, die sich der gestiegenen Bedeutung der öffentlichen Erziehung für den gesellschaftlichen „Fortschritt“ bewusst wurde.

Einen solchen gesellschaftlichen Nutzen ihrer pädagogischen Bemühungen konnte der Religionspädagogik nicht vorweisen; sie vermittelt dem Schüler im allgemeinen nichts; womit er sich im rauen Erwerbsleben (W. Nordmann; s.o.) bzw. in der Konkurrenz besser durchsetzen kann, im Gegenteil: Nimmt sich ein Schüler die religionspädagogische Predigt von Moral und Nächstenliebe allzu sehr zu Herzen und vergisst darüber seinen Nutzen, so kann er in der Konkurrenz zugrunde gehen.

Die Entfessionalisierung des öffentlichen Lebens und der öffentlichen Meinung hatte für die Religionspädagogik das Resultat, dass sie ihren Beitrag zur schulischen Erziehung legitimieren und gegenüber der „weltlichen“ Pädagogik vertreten musste. Daher nahmen gegen Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre die Anstrengungen zu, einen Begründungszusammenhang für den schulischen Religionsunterricht

zu schaffen, der auch einer profanen pädagogischen Argumentation standhalten konnte. Dabei tat sich allerdings der Widerspruch auf, dass jede „weltliche“ Begründung der Notwendigkeit des schulischen Religionsunterrichts zugleich der Nachweis dafür ist, dass die *S c h u l e* einen Mangel beheben muss und nicht der Religionsunterricht.

Die neuen Legitimationsbemühungen richteten sich vor allem darauf, die unabweisbare Bedeutung des Christentums für alles Abendländische hervorzuheben und ihm als Bildungsgut Anerkennung zu verschaffen.

Die Entwicklung dieses neuen Stranges innerhalb der religionspädagogischen Diskussion ist in erster Linie das Werk Martin Stallmanns und Gerd Ottos. Sie insistierten darauf, dass das Christentum, auch wenn es gegenwärtig nicht mehr die dominierende geistige Macht ist, es aber in der Vergangenheit war und deshalb sogar als Urheber des modernen Zustandes der zunehmenden Glaubenslosigkeit zu betrachten sei: „Die Verweltlichung der Welt ist Folge der Radikalität des christlichen Glaubens, und auch der moderne Atheismus hängt untrennbar damit zusammen. Die Entstehung des geschichtlichen Denkens, der Ausbau modernen ideologischen Denkens und das der modernen Naturwissenschaft zugrunde liegende Naturverständnis sind Belege für diese Sachverhalt, ...“(1)

Otto und Stallmann weisen diejenigen, die dem schulischen Religionsunterricht gleichgültig oder ablehnend gegenüberstehen, darauf hin, dass die ganze abendländische Geschichte vom Christentum geprägt und durchzogen ist und dass man auch aus diesem Grunde, wenn man die Neuzeit *v e r s t e h e n* wolle, die

-----

1) G. Otto, *Schule, Religionsunterricht, Kirche*; Göttingen 1961, S.44 f.

christliche Tradition kennenlernen müsse.

Der „neuzeitliche Mensch“ soll sich mithilfe dieser Tradition „verstehen“ lernen. Das heißt, dass die Menschen heute mit Hilfe der Vorstellungen und Erklärungen, mit denen die Menschen in früheren Zeiten ihr eigenes Dasein begriffen, ihr heutiges Dasein interpretieren sollen, wobei der Religionsunterricht als „Hermeneut“, d.h. als Ausleger der Gedanken der Alten fungiert.

Exkurs:

Dieser religionspädagogische Ansatz gehört religionsgeschichtlich zur sogenannten hermeneutischen Theologie bzw. zur „existentialen Interpretation“ der biblischen Tradition. Das Prinzip dieses theologischen Verhältnisses zur Geschichte hat Rudolf Bultmann u.a. so formuliert: „Die Geschichte ist das Feld menschlicher Entscheidungen. Sie wird verständlich, wenn sie als solches gesehen wird, das heißt, wenn gesehen wird, dass in ihr die Möglichkeiten menschlichen Selbstverständnisses wirksam gewesen sind – Möglichkeiten, die auch Möglichkeiten des gegenwärtigen Selbstverständnisses sind (!) und die nur in eins mit diesen überhaupt wahrgenommen werden können. Ich nenne eine solche Interpretation der Geschichte *e x i s t e n t i a l e I n t e r p r e t a t i o n*, da sie, bewegt von der Existenzfrage des Interpreteten, nach dem in der Geschichte jeweils wirksamen Existenzverständnis fragt...“(1)

Nach Auffassung der hermeneutischen Theologie gewinnt der

-----

1) R. Bultmann, Glauben und Verstehen IV, Tübingen 1965, S.130.

moderne Mensch sein „Existenzverständnis“ im Rückbezug auf die Geschichte, und zwar speziell auf die geistige Tradition: Das, was unsere Vorfahren über die Welt und über sich selbst dachten, soll dazu dienen, unser heutiges Dasein zu verstehen ( - was an diesem Dasein den Mangel voraussetzt, dass es ansonsten nicht verständlich ist). Der hermeneutische Bezug auf die geistige Tradition besteht aber nicht darin, dass man die alten Theorien einfach übernimmt, sondern: „Umgang mit der Überlieferung heißt: Auslegung. Überlieferung kommt gegenwärtig zur Sprache durch Auslegung.“(1)

Die hermeneutische Religionspädagogik stellte fest, dass es die Schule mit der geistigen Tradition und der „Auslegung von Überlieferung“ zu tun hat: „Überlieferung findet im Unterricht ihre verantwortungsvolle Auslegung. Die geschichtliche Überlieferung ist die Grundlage der Schule, „weil der Mensch nur in der Begegnung mit ihr sein Wesen findet“ (Stallmann). Auf diese Weise zeigt die Schule dem Schüler Bedingungen, Situationen und Möglichkeiten menschlichen Existierens“(2).

Stallmann und Otto beriefen sich vorzugsweise auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik, um hier die Bestätigung zu finden, dass es in der Schule um die geistige Tradition geht, - was für Otto z.B. darin sichtbar wird, dass der geisteswissenschaftliche Pädagoge W. Klafki die didaktische Frage stellt: „Was von den Inhalten der Vergangenheit ist in der Bildung nötig, um jene Vertiefung und Vergeistigung zu bewirken , die den jungen Menschen in seiner

-----

1) G. Otto, Schule, Religionsunterricht, Kirche; op.cit.; S.40

2) G. Otto, ebd. S.41.

Gegenwart und für seine Zukunft geistig wahrhaft frei macht und sittlich erweckt?“(1)

Wenn aber die „weltliche“ Pädagogik selbst feststellte, dass die Schule eine „Stätte der Tradition“(2) und ein Ort der Auslegung von Überlieferung ist, so war damit für Stallmann und Otto klar, dass der schulische Religionsunterricht, in dem es um eben diese Aufgabe in Bezug auf die christliche Tradition geht, seine legitimen Platz in der Schule hat, und zwar nicht aufgrund irgendeines kirchlichen Privilegs, sondern „im Sinne einer sachlichen Zwangsläufigkeit, die sich aus dem, was Schule heute ist, ergibt“(3); denn: „Wenn Schule ein Ort der Auslegung von Überlieferung ist, dann kann die „Überlieferungskomponente“ Christentum nicht einfach übersehen werden. ... So stoßen wir dann auch auf den Religionsunterricht von einer p ä d a g o g i s c h relevanten Stelle her. Diesen Weg sind wir in der Schule schuldig.“(4)

Der Religionsunterricht braucht sich also nicht länger durch den Missionsbefehl(5), die Taufe oder andere der Pädagogik fremde Gesichtspunkte zu legitimieren, sondern kann sich auf den „Bildungsauftrag“ der Schule und ihre Verpflichtung gegenüber der „Überlieferung“ berufen; hierbei ist es „ganz unwesentlich, ob man sich heute als Christ versteht oder bekennt. Das Christentum als Überlieferungskomponente zu leugnen ist i n t e l l e k t u e l l unredlich und darum gar keine konfessionelle Frage“(6).

-----

1) W. Klafki, zitiert nach G. Otto, op.cit., S.38 f.

2) G. Giese, zitiert nach G. Otto, op.cit., S.38.

3) G. Otto, op.cit., S.32.

4) G. Otto, op.cit., S.43; Hervorhebung von Otto.

5) vgl. Evangelium des Matthäus, Kap.27, Vers 19 f.

6) G. Otto, op.cit., S.45.



Der Appell an den **I n t e l l e k t** in der Argumentation für den schulischen Religionsunterricht kennzeichnet die besondere geistig-kulturelle Situation: die fortgeschrittene Entkonfessionalisierung des öffentlichen Bewusstseins. Dieser Situation passt sich die Religionspädagogik dadurch an, dass sie teilweise darauf verzichtet, den Religionsunterricht als eine kirchliche Veranstaltung in der Schule zu behaupten, und dazu übergeht, ihn als „normales“ Bildungsfach aus den Aufgaben der Schule zu begründen.

Die legitimatorischen Argumente Ottos sind jedoch nicht stichhaltig; denn wenn das Christentum ein Bestandteil der Geschichte ist und somit zu den Bildungsaufgaben der Schule gehört, so gehört das Christentum eben in den **G e s c h i c h t s**unterricht. Die pädagogische Begründung der Notwendigkeit, dass das Christentum in der Schule zu behandeln ist, hat nur den Nachweis erbracht, dass das Christentum ein Thema des Geschichtsunterricht sein muss. Aus der Auffassung des Christentums als „Überlieferungskomponente“ (s.o.) ergeben sich für die Begründung eines besonderen Faches „Religionsunterricht“ keine überzeugenden Argumente - falls man nicht jeder anderen „Überlieferungskomponente“ ein eigenes Fach einräumen wollte. Zudem beschäftigt sich die Schule mit den in der Vergangenheit produzierten geistigen Inhalten nicht aus dem Grunde, weil sie **ü b e r l i e f e r t** sind. Die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse z.B. sind auch „überliefert“, jedoch begründet **d i e s e** Tatsache nicht ihre Thematisierung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Es ist zwar richtig, dass im schulischen Unterricht „Überliefertes“ vermittelt wird: Der Physiklehrer z.B. muss die Naturgesetze nicht erst selbst entdecken, um sie den Schülern zu vermitteln, sondern greift die „überlieferten“ Resultate naturwissenschaftlicher Forschungen und Entdeckungen auf.

Dennoch käme es ihm nicht in den Sinn, seine Unterrichtstätigkeit als Weitergabe oder gar als Auslegung von „Überlieferung“ zu verstehen.

Dass die allein aus pädagogischen Maßstäben gewonnene Legitimation des schulischen Religionsunterrichts neue Probleme hervorbringt, haben Steilmann und Otto selbst bemerkt. Denn die Überlegung, dass die Schule mit der Auslegung von Überlieferung beschäftigt sei und sich hierdurch der christliche Religionsunterricht legitimiere, war sogleich mit der Schwierigkeit konfrontiert, dass sehr viel mehr überliefert ist als bloß die christliche Tradition.

Angesichts dieser Tatsache argumentiert Stallmann einerseits, dass deshalb „nicht der ganze Umfang unserer Tradition ins Auge gefasst zu werden (braucht), wir begnügen uns mit der christlichen Überlieferung“(1), andererseits wendet er sich dagegen, das „Ganze der Überlieferung“ nach christlichen und nicht-christlichen Elementen zu differenzieren: „So könnte es allenfalls der Volkskundler machen ansehen“(2) - und dessen Kriterien interessieren nun einmal nicht.

Die Beschränkung der geistigen Überlieferung auf die christliche Tradition ist eine vom religionspädagogischen Interesse her gesehen verständliche, gleichwohl willkürliche Setzung. Denn es gibt auch andere Traditionen, künstlerische, philosophische und wissenschaftliche, die zumindest mit nicht geringerem Recht für sich in Anspruch nehmen können, dem Menschen zu erklären, „als was er sich verstehen soll“(3) (Stallmann) - falls ihm seine Existenz zu einer derartigen Frage Anlass gibt.

-----

1) M. Stallmann, Christentum und Schule; 1.Aufl. Stuttgart 1958, S.111.

2) ebd. S.178.

3) ebd. S.29.

Die (unterstellte) pädagogische Aufgabe der Schule, die Begegnung des Schülers mit den geistigen Gehalten der Vergangenheit zu vermitteln (s.o.), würde zwar begründen, weshalb das Christentum ein Thema der Schule sein muss (ebenso wie beispielsweise der Materialismus, dessen Tradition sich vom wissenschaftlichen Sozialismus über die nominalistische Fraktion im Universalienstreit bis in die alte griechische Philosophie hinein verfolgen lässt(1) ) - eine stichhaltige Begründung für einen christlichen Religionsunterricht in der Schule ist sie nicht.

Die religionspädagogischen Argumente von Stallmann und Otto haben daher apologetischen Charakter; sie sind ein mangelhafter Versuch, das Existenzrecht und die Aufgaben eines schulischen Religionsunterrichts aus dem Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Pädagogik abzuleiten.

Gleichwohl stellen die theoretischen Anstrengungen der beiden Religionspädagogen einen „Fortschritt“ in der religionspädagogischen Diskussion dar, denn sie leiten einen Wandel der ideologischen Formen des Religionsunterricht ein; dieser besteht aus dem Verzicht auf eine christliche Mission in der Schule: Religionsunterricht soll eine pädagogische Aufgabe der Schule sein und keine kirchliche Mission. Die Bibel bleibt zwar weiterhin der wesentliche Stoff des Religionsunterrichts; die Art ihrer Behandlung im Unterricht bestimmt sich jedoch nicht aus den missionarischen Absichten der Kirche.

Es erfolgte jedoch keine vollständige Abkehr von dieser Funktionsbestimmung; denn Otto mochte nicht ausschließen, dass die Schüler durch einen „sachgemäßen“ Umgang mit dem Alten und Neuen

-----

1) vgl. z.B. E. Bloch, Avicenna und die aristotelische Linke; Berlin 1952

Testament doch zum christlichen Glauben finden: Man sollte „nicht vom „Worte Gottes“ als Unterrichtsinhalt reden, denn Inhalt kann nur die Bibel sein, und zwar als ein Sprachdokument eigener Art. Dass dieses Sprachdokument „Heilige Schrift“ und „Wort Gottes“ ist (!), ist nicht die Ausgangsposition des Unterrichts, kann auch nicht die Ausgangshaltung bestimmen, sondern ist mögliche (!) E r f a h r u n g im Verlauf der Auslegung im Unterricht. Andernfalls ist Unterricht gar nicht möglich, sondern nur Anbetung, Lob und Dank, also Gottesdienst, aber nicht Kritik und Rückfrage des Schülers. Von der „Qualität“ der Bibel, Heilige Schrift zu sein, Wort Gottes, kann man also nur ü b e r f ü h r t werden, man kann damit aber nicht im Sinne einer Unterrichtskonzeption oder eines Unterrichtsansatzes umgehen, weil dabei unter der Hand das Wort Gottes zu etwas Vorgegebenem, merkwürdig Verfestigtem wird, das man hat.“(1)

Die Abkehr von der religionspädagogischen Konzeption der christlichen Glaubensunterweisung, welche der hermeneutische Bibelunterricht darstellt, wird hier damit begründet, dass dieser dem rechten Verständnis des Wortes Gottes adäquater ist als jene; dennoch ging es Otto nicht um eine effektivere Form christlicher Mission in der Schule, sondern um eine p ä d a g o g i s c h e Begründung des Religionsunterricht, die der Abnahme der christlichen Gesinnung in der Pädagogik und in der Öffentlichkeit Rechnung trägt.

Auch die Stallmannsche Variante des hermeneutischen Religionsunterrichts begnügt sich nicht damit, den Bibeltext als religionsgeschichtliches Dokument zu behandeln. Stallmann bestimmt zwar ebenso wie Otto, dass der Religionsunterricht

-----

1) G. Otto, op.cit., S.86.

U n t e r r i c h t ist, der sich an pädagogischen Kriterien zu bemessen hat, und nicht kirchliche Mission ist; andererseits ergibt sich für Stallmann aus dem „hermeneutischen“ Umgang mit der christlichen Tradition doch noch ein Weg zur Kirche: „Der von der Frage nach sich selbst betroffene Schüler wird dabei notwendig über die Unterrichtssituation hinausgewiesen an den Ort, wo das in der Interpretation geschichtlicher Wirklichkeit als Forderung Vernommene schon Wahrheit geworden ist ( nämlich an den Ort von Kirche und Predigt – d. Verf. ). Auch der mit der christlichen Tradition beschäftigte Unterricht verweist auf die Verkündigung.“(1)

Trotz dieses „kirchlichen Bezugs“ markiert die Konzeption des hermeneutischen Religionsunterricht den Übergang zu einer „entkonfessionalisierten“ Religionspädagogik, in der die „klassische“ christliche Glaubensunterweisung nur als eine Konzeption neben verschiedenen anderen existiert und die Kirche keine verbindliche religionspädagogische Autorität mehr darstellt, - auch wenn sie es de jure geblieben ist.

Die hermeneutische Konzeption von Otto und Stallmann hat wenig Einfluss auf die unmittelbare Unterrichtspraxis ausgeübt; diese wurde noch lange Zeit überwiegend als Evangelische Unterweisung betrieben, obgleich in der religionspädagogischen Theorie der Verkündigungsanspruch schon weitgehend reduziert war. Ein mittelbarer Einfluss auf die Unterrichtspraxis ergab sich jedoch durch die Denkanstöße, die Stallmann und Otto der religionspädagogischen

-----

1) M. Stallmann, Die biblische Geschichte im Unterricht; 2.Aufl. Göttingen 1969, S.251.

Grundlagendiskussion gaben. Aus dieser Diskussion heraus entwickelten sich religions- und lebenskundliche Unterrichtsmodelle, die in größerem Umfang praxisrelevant werden sollten. Die Bedingung dieser Entwicklung war jedoch nicht in erster Linie die Stärke der neuen religionspädagogischen Argumente, sondern das liberalisierte Verhältnis des Staates zum Christentum und die gewandelte öffentliche Meinung, die der Konzeption eines missionarischen Religionsunterrichts gewissermaßen die Grundlage entzogen.

Die partielle Preisgabe der autoritativen Position von Bibel und Kirche in der Religionspädagogik bedeutete jedoch nicht, dass der Religionsunterricht seine ideologische, die Herrschaftsstrukturen der bürgerlichen Gesellschaft affirmierende Funktion aufgeben hätte. Der hermeneutische Religionsunterricht bezweckte nicht die Emanzipation von der Religion, sondern er machte das Christentum aus einer öffentlichen Angelegenheit zu einer Privatangelegenheit des Schülers: Der christliche Glaubensinhalt wird ihm gegenüber nicht mehr als die verbindliche Wahrheit autoritativ zur Geltung gebracht, sondern es wird ihm anheimgestellt, ob er z.B. die Bibel als „Wort Gottes“ anerkennt oder nicht (s.o.).

Durch einen solchen „liberalen“ Religionsunterricht gelangt der Schüler jedoch nicht zu einer Kritik der religiösen Ideologie und noch weniger zu einer Kritik der durch diese Ideologie verschleierte politischen und ökonomischen Interessen. Es muss für ihn vielmehr der Eindruck entstehen, dass es nicht darauf ankommt, welches Urteil über diese Interessen und die Gesellschaft, in der sich diese durchsetzen, richtig ist und welches nicht.

Die in den 60er Jahren sich zunehmende rückläufige Tendenz der geistig-kulturellen Bedeutung der Kirche und der kirchlichen Verkün-

digung, die auch in der verringerten Zahl von Besuchern des Gottesdienstes sichtbar wurde, wirkte sich für die Religionspädagogik in der Weise aus, dass es für sie noch problematischer wurde, sich auf die kirchliche Verkündigung hinzu orientieren oder gar von dieser her zu legitimieren. In der religionspädagogischen Diskussion verstärkte sich die bei Otto und Stallmann bereits angelegte Tendenz, sich ü b e r die christliche Tradition zu stellen, um sie „als Material m ö g l i c h e r Selbst- und Weltauslegung . . . zu verstehen“(1).

Nach der Relativierung des Christentums im Religionsunterricht fragt es sich, worin er Verbindlichkeit besitzt.

### **3. Der Rückgang des Christlichen in der Religionspädagogik und sein ideologischer Ersatz**

Der Schwund der Religiosität in der BRD hatte nicht die Folge, dass sich die Bevölkerung in einen Gegensatz zur Kirche und zum Religionsunterricht stellte; man schätzte im Gegenteil die christlichen Ideale auch dort, wo man ihnen für die eigene Lebenspraxis keine Bedeutung mehr beimaß, als das besser Selbst, zu dessen Realisierung die raue Lebenswirklichkeit freilich wenig Raum ließ. Die Hochschätzung der christlichen Moral vertrug sich ohne weiteres damit, dass man das egoistische Interesse zum Prinzip des Umgangs mit anderen Menschen machte. Das bürgerliche Individuum hat im -----

1) H.-B. Kaufmann, Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? - Thesen für Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts; zitiert nach H. Gloy, op.cit., S.132; Hervorhebungen von Kaufmann.

im allgemeinen nichts dagegen, dass die *a n d e r e n* die Nächstenliebe praktizieren und sich nach den Geboten der christlichen Moral richten.

Der konfessorische Akt eines Kirchenaustritts war daher selten, zumal man, wenn auch nicht an den dreieinigen Gott des christlichen Glaubensbekenntnisses, doch an ein höheres Wesen glaubte, welches das menschliche Schicksal auf undurchsichtige Weise lenkt(1).

Der Pädagoge Heinrich Roth schreibt über diesen Sachverhalt: „Wer nicht christlich glaubt, der lebt aus einem philosophischen oder weltanschaulichen Glauben.“(2) – Worin besteht aber der Glaube des philosophisch oder weltanschaulich völlig desinteressierten Individuums? – Er besteht aus seiner Hoffnung, in der bürgerlichen Gesellschaft seine privaten Zwecke und Bedürfnisse realisieren zu können. Selbst die Wirtschaftskrisen belehren es in dieser Hinsicht nicht eines Besseren; denn es beklagt als den Grund solcher Krisen, dass andere sich ebenso verhalten wie es selber, nämlich ihr egoistisches Interesse zum Prinzip ihres Handelns machen, sei es, dass sie als Produzenten von z.B. Erdöl für ihre Ware kassieren, was der Markt hergibt, sei es, dass sie als Verkäufer von Arbeitskraft „maßlose Einkommensforderungen“3) stellen.

-----

1) vgl. die bekannte Untersuchung des „Spiegel“: „Was glauben die Deutschen?“, hrsg. v. W. Harenberg; 1973, S.41f.

2) H. Roth, Pädagogisch Anthropologie I; Hannover 1968, S.141.

3) Die faschistische Argumentation, dass diejenigen, die den Schaden von der freien Marktwirtschaft haben, die Urheber ihrer Krisen seien, hat kürzlich Michael Jungblut in der „Zeit“ vorgetragen:



Der von Krisenzeiten betroffene „glaubenslose“ Bürger wendet sich im Allgemeinen an s e i n „höheres Wesen“, den Staat. Dass dieser seine irdische Beschränktheit durch seinen Hinweis auf die „knappen Mittel“ und die Zurückweisung von „Gruppeninteressen“ zugunsten seiner Verpflichtung gegen über dem Allgemeinwohl (bzw. dem Staatswohl) deutlich macht, beeinträchtigt nicht den Glauben des Bürgers an die Vernünftigkeit der gegebenen wirtschaftlichen und politischen Ordnung.

Die wirtschaftlichen Depressionen des vergangenen Jahrzehnts riefen – jedenfalls in der BRD – keinen adäquaten kirchlich-religiösen Aufschwung hervor. Der Grund für die augenblickliche Irreversibilität der „Entchristianisierung“ unserer Gesellschaft scheint in der „Verweltlichung“ der Kirche – vor allem der evangelischen – zu liegen, die sich in Form und Inhalt, in Sprachgebrauch und Ausstattung -----

(Fortsetzung der Fußnote 3 von S. 88)

„Sie (sc. die Gewerkschaftsführer und einige SPD Politiker) sollten sich lieber die Frage vorlegen, wer daran schuld ist, dass dieses Wirtschaftssystem, das wie kein anderes seine Fähigkeit unter Beweis gestellt hat, Massenwohlstand und Vollbeschäftigung zu produzieren, heute nicht mehr so reibungslos funktioniert wie in den „goldenen“ sechziger Jahren. Vielleicht müssten die eifernden Kritiker der Marktwirtschaft dann erkennen, dass sie zunächst einmal vor der eigenen Tür kehren müssten. Maßlose Einkommensforderungen und eine im Übereifer betriebene, überstürzte Reformpolitik . . . könnten sich dann als die eigentlichen Ursachen der Krise herausstellen.“ („Die Zeit“ Nr.3/7.4.1977, S.15)

so sehr dem modernen weltlichen Bewusstsein angepasst hat, dass sie nicht mehr als die Institution empfunden wird, in der sich das Scheitern in der „Welt“ ertragen und „bewältigen“ lässt.

Die gesunkene politische und kulturelle Bedeutung der Kirche hatte für den Religionsunterricht die schwerwiegende Konsequenz, dass die Schüler den in ihm vermittelten Inhalten gegenüber gleichgültig wurden oder sogar eine ablehnende Haltung bezogen. Diese Situation charakterisiert die Klage eines Religionslehrers. „Der Religionsunterricht kann immer weniger als vorgegebene, von allen anerkannte gemeinsame Grundlage den Glaubenssatz nehmen, dass Gott ist. Er muss die Grundlage erst erarbeiten. Der in der Bibel auch von den „Gottlosen“ unbestrittene Tatbestand der Existenz Gottes ist dem Schüler heutzutage fraglich. Das beginnt vereinzelt schon in der Quarta, wächst meist stumm in der Mittelstufe und bricht von der Obersekunda an gedanklich untermauert hervor. . . . Außerdem fühlt man sich ohne die Bindung an Gott pudelwohl und fragt: „Wozu ist noch Glauben nötig und nützlich?“ Weithin ist die Gleichgültigkeit, die Neigung zur Unverbindlichkeit, der Überdruck an Bildung und religiösem Wissen so groß, dass die Schüler immer wieder fragen: „Warum, wozu noch Religionsunterricht?“ und nicht einmal mehr bereit sind, die geistigen Energien aufzubringen, sich mit ihren eigenen Argumenten für oder gegen den Christenglauben auseinanderzusetzen.“(1)

Der ideologische Zweck des Religionsunterrichts schien also am  
-----

1) G. Wagner, Um eine echte Verbindlichkeit im Religionsunterricht. Ein Erfahrungsbericht; in: Der Evangelische Erzieher, 17. Jg. 1965, S. 9, zitiert nach H. Gloy, op.cit., S.129.

Desinteresse der Schüler zu scheitern. Durch diesen Umstand erfuhr die religionspädagogische Diskussion seit Mitte der sechziger Jahre eine außerordentliche Belebung, die auch didaktische Konsequenzen hervorbrachte.

Zunächst stellte man sich durch eine Beschränkung der biblischen Stoffe im Religionsunterricht auf die verbreitete „Bibelmüdigkeit“ der Schüler ein und versuchte dadurch den „Überdruck an Bildung und religiösem Wissen“ zu reduzieren. Das Schwergewicht des Unterrichts verlagerte sich auf die Erörterung von Lebensfragen. Obgleich diese Themenstellung schon immer für den Religionsunterricht kennzeichnend war, bestand das neue didaktische Moment darin, dass die Lebensfragen nicht sogleich im Horizont der christlichen Dogmatik behandelt wurden. Es gewann vielmehr die Auffassung an Boden, dass die existenziellen Fragen **u n t e r s c h i e d l i c h e** Interpretationen zulassen; unterschiedliche weltanschauliche Standpunkte fanden Berücksichtigung, und es blieb der Bereitschaft der Schüler bzw. der Fähigkeit des Lehrers überlassen, die Dominanz des christlichen zu „erarbeiten“.

Diese didaktische Wandlung hatte zur Folge, dass vermehrt nichtchristliche Stoffe in den Unterricht aufgenommen wurden ( - was im gymnasialen Religionsunterricht seit langem die Regel war); zwar war schon in der hermeneutischen Konzeption „in das Auslegungsgeschehen . . . jeder außerbiblische Stoff mit eingeschlossen“(1), doch war dessen Behandlung an dem Zweck orientiert, durch ihn die

-----

1) G. Otto, Schule, Religionsunterricht, Kirche; op.cit., S.82.

Bibel besser zu „verstehen“(1).

Durch die Reduzierung des biblischen Stoffs und die liberale Behandlung weltanschaulicher und lebenskundlicher Fragen und Probleme wurde der Religionsunterricht auch für solche Schüler wieder interessant, die sich vom christlichen Glauben losgesagt hatten, den Austritt aus dem Religionsunterricht planten oder gar vollzogen hatten. Der Religionsunterricht schloss nun die Möglichkeit der Vertretung einer materialistischen Position ein und bot so den betreffenden Schülern die Gelegenheit, ihren gottlosen Standpunkt zur Diskussion zu stellen, um ihn auf diese Weise zu relativieren. Im Wendepunkt dieser neuen religionspädagogischen Entwicklung stehen die „Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik

-----

(1) Über den Zweck außerbiblischer Stoffe im Religionsunterricht, schreibt Otto: „Ob es sich dabei um die Geschichte der Kirche, um den Katechismus, um das Liedgut der Kirche, um Fremdreligionen, um die Auseinandersetzung mit den geistigen Strömungen der Gegenwart oder der Vergangenheit in Philosophie, Wissenschaft oder Dichtung handelt, alle diese Inhalte werden im Religionsunterricht um einer Auslegung willen erörtert, die zu immer tiefer führendem Verstehen der biblischen Überlieferung und ihrer Konsequenzen fähig machen will. Dabei geschieht ein Doppeltes: In dem Maße, in dem diese Inhalte zu profiliertem Verstehen der Bibel verhelfen, werden sie auch in der Eigenart je ihrer Aussage erkannt, weil sie selber nur von biblischer Auslegung her und im Gegenüber zu ihr verstehbar sind.“ (G. Otto, Schule, Religionsunterricht Kirche; op.cit., S.82)

des Religionsunterrichts“, die Hans-Bernhard Kaufmann im Jahr 1968 unter dem Titel herausgab: „Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? (1)

Sie muss dies nicht, denn der politische Zweck des Religionsunterrichts ist nicht primär die Vermittlung von Bibelkenntnissen, sondern von herrschaftsstabilisierender Ideologie; da die Bibel für diesen Zweck offenbar nicht mehr taugte, sollte sie ihre religionsunterrichtliche Mittelpunktstellung räumen, - zumal es sich bei dieser nach Auffassung Kaufmanns um ein religionspädagogisches Selbstmissverständnis handelte: „Die traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts ist ein Selbstmissverständnis und weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt..“(2)

Die These, dass die Religionspädagogik sich selbst missverstanden habe, als sie der Bibel – dem Buch der Christenheit - die zentrale Stellung im Religionsunterricht einräumte, ist keine zutreffende Beschreibung des religionspädagogischen Verhältnisses zur Bibel. Mit seiner These trägt Kaufmann vielmehr der Tatsache Rechnung, dass die Religionspädagogik nicht mehr davon ausgehen kann, auf Seiten des Schülers eine selbstverständliche Aufgeschlossenheit für die Bibel und das Reden von Gott vorzufinden. Kaufmann teilte daher die Auffassung vieler seiner Kollegen, dass das religiöse Interesse des Schülers erst geweckt werden müsse, bevor man von ihm die nötige Aufmerksamkeit für die biblischen Stoffe erwarten könne. Aus dieser  
-----

1) H.-B. Kaufmann; zitiert nach H. Gloy, op.cit., S.131 ff.

2) H.-B. Kaufmann, op.cit., S.131.

Einsicht wurde die Aufgabe abgeleitet, dass die Religionspädagogik ihre anthropologischen, sozial-kulturellen und individuell-biographischen Voraussetzungen auf Seiten der Schüler vorweg zu klären habe, - um die in ihnen liegenden Möglichkeiten religiöser Ansprechbarkeit aufzudecken: „Das „Wort Gottes“ muss vermittelt werden ... Jede Art der Vermittlung aber ist an Voraussetzungen und Bedingungen gebunden, die beschrieben, erforscht und in ihrer Funktion innerhalb eines komplexen Feldes erfasst werden können.“(1)

Um diese Voraussetzungen und Bedingungen beim Hörer zu erheben, zog man nicht das Wissen zu Rate, das die theologische Anthropologie im Laufe zweier Jahrtausende zusammengetragen hatte, sondern wandte sich an die moderne Psychologie und Sozialisationsforschung; man erhoffte sich von diesen wissenschaftlichen Disziplinen Auskünfte darüber, durch welche pädagogischen Maßnahmen der Schüler für die Themen des Religionsunterrichts motivierbar ist; denn: „Ein solcher Unterricht bedarf der Motivation. Er verlangt vom Lehrer die Überlegung: Wo gibt es schon eine latente oder vorgängige Beziehung des jungen Menschen zum Gegenstand oder zum Thema, das behandelt werden soll, oder wo lässt sie sich stiften? ... Didaktisches Denken im Religionsunterricht fragt nicht danach, wie die christlichen „Stoffe“ vermittelt werden können, sondern woraufhin ein Gegenstand ausgelegt werden muss, damit junge Menschen seinen Anspruch vernehmen können und zugleich, woraufhin junge Menschen angesprochen werden müssen, damit die Frage nach Gott i h r e e i g e n e F r a g e u n d E r f a h r u n g werden kann.“(2) Die jungen Menschen sehen also von sich aus keine Veranlassung,

-----

1) H.-B. Kaufmann, op.cit., S.133 f.

2) H.-B. Kaufmann, op.cit., S.134.

die „Frage nach Gott“ zu stellen, sei es deshalb, weil sie an dessen Existenz noch nie geglaubt haben, sei es deshalb, weil ihnen das religiöse Thema gleichgültig ist. Aus diesem „Mangel“ zog Kaufmann den Schluss, dass „ein solcher Unterricht der Motivation“ bedarf (s.o.) - um den Schüler mit Themen beschäftigen zu können, von denen er von sich aus nichts wissen will.

Das Motivationsproblem, mit dem nicht nur der Religionsunterricht in zunehmendem Maße konfrontiert ist, wurde für die Religionspädagogik insofern besonders dringlich, als viele Schüler ihre mangelnde Motivation für den Religionsunterricht dadurch zum Ausdruck brachten, dass sie sich von ihm abmeldeten und hiermit eine Möglichkeit realisierten, durch die sich der Religionsunterricht vor allen Fächern auszeichnet.

Die Abmeldungswelle, die vor allem die Gymnasien erfasste, war in erster Linie eine Auswirkung der Studentenbewegung, deren oppositionelle Haltung gegenüber den Institutionen der bürgerlichen Gesellschaft den religionskritischen Geist der Oberschüler förderte. Deren von Protest begleiteter Austritt hat auf Seiten der Religionspädagogik sogleich ein lebhaftes Interesse gefunden; er wurde teilweise sogar als eine der Entwicklung der religionspädagogischen Diskussion keineswegs abträgliche Erscheinung begrüßt, da sie die seit einiger Zeit im Gang befindlichen Bestrebungen, den Religionsunterricht zu reformieren, beschleunigte. Deshalb waren es nur die Konservativen, auf die Konzeption der christlichen Glaubensunterweisung festgelegten Religionspädagogen, die für die Austritte kein Verständnis aufbringen konnten. Helmut Kittel zum Beispiel, der sich neuerlich zu Wort meldete, polemisierte gegen sie: „So leidet es z.B. keinen Zweifel, dass viele Schüleraktionen, die eine Abmeldung vom

Religionsunterricht zum Ziel haben, ferngesteuert sind, d.h. nicht von akuten Notständen im Religionsunterricht bestimmter Gymnasien verursacht, sondern von Funktionären nicht lokaler Aktionsgruppen manipuliert wurden. Offenbar hat man in bestimmten Kreisen dieser Art den Eindruck, dass man auf religiösem Gebiet verhältnismäßig schnell und einfach zu sichtbaren Erfolgen kommen kann.“(1)

Von solchen Polemiken abgesehen, hat sich die Religionspädagogik auf austrittswillige oder ausgetretene Schüler als Gesprächspartner bezogen und die Diskussion mit ihnen gesucht. Sie war sogar so liberal, die Flugblätter und Pamphlete, mit denen sozialistische Schüler gegen den schulischen Religionsunterricht zu Felde zogen, in religionspädagogischen Veröffentlichungen und Materialien in großen Auflagen abzudrucken. So ist z.B. in der Zeitschrift „Zum Beispiel. Zeitschrift für die Praxis des christlichen Unterrichts in Schule und Kirche“ zu lesen:

„Lasst euch nicht länger religiös manipulieren - verlasst massenhaft den RU!! Aufruf an alle Schülerinnen und Schüler ab 14 Jahren. Wurdet ihr je gefragt, ob ihr Christen sein wollt... Hat euch euer Religionslehrer je gesagt, dass ihr mit 14 Jahren religionsmündig seid und aus der Kirche austreten könnt? (...) Nein, denn der Religionslehrer ist objektiv und meist auch subjektiv, d.h. ob er will oder nicht, ein Agent der Kirche. Der RU macht euch unkritisch. Er nötigt zur Anpassung und soll die in der Taufe erschlichene Christianisierung verfestigen und euch für eine lebenslängliche Mitgliedschaft in Kirche und christlichem Abendland präparieren . . .

-----

1) H. Kittel, Freiheit zur Sache. Eine Streitschrift zum Religionsunterricht; Göttingen 1970, S.14.



Lasst euch nicht länger mit Jesus und Paulus abspesen! Lasst euch nicht von den pseudokritischen Bultmanns und Rahners einlullen. Meldet euch beim Religionslehrer ab, scheut etwaigen Konflikt mit Eltern und Lehrern nicht. Beginnt damit, den RU auszutrocknen. Massenhaft. Dann wird der Weg frei für einen kritischen Unterricht.“(1)

Mit der Forderung nach einem „kritischen Unterricht“ hatten die religionskritischen Schüler ein Ziel proklamiert, dass sie zum Verbündeten der „fortschrittlichen“ Religionspädagogik machte; denn durch die Formulierung eines positiven Interesses an einem kritischen (Religions-)Unterricht war jedenfalls für einen Teil der Schülerschaft das Motivationsproblem gelöst. Der Preis, den die „fortschrittliche“ Religionspädagogik dafür zahlen musste, bestand in dem Verzicht auf eine christliche Glaubensunterweisung in der Schule, - die, wie oben gezeigt, nicht die *conditio sine qua non* der ideologischen Funktion des Religionsunterrichts ist.

Der Religionspädagoge Hans Stock hatte bereits Überlegungen für eine Verwandlung des christlichen Religionsunterrichts in einen „kritischen und offenen Unterricht“ vorgetragen, in dem „thematisch und zentral, über die spezifischen Sachsphären und Lebensbereiche hinaus die persönlich und gesellschaftlich aktuellen Fragen ausgesprochen und verhandelt werden können.“(2)

Solch ein „problem-offener Orientierungsunterricht“(3) proklamiert die christliche Botschaft nicht mehr als die Wahrheit; er bescheidet sich damit, „den Beitrag des Christentums zur strittigen „Selbstdefini-

-----

1) vgl. „Zum Beispiel. Zeitschrift für die Praxis des christlichen Unterrichts in Schule und Kirche“ 4.Jg.1969 Sonderheft S.16.

2) Hans Stock, Religionsunterricht in der „Kritischen Schule“; Gütersloh 1968 S.38

3) H. Stock, op.cit., S.37.

tion“ des heutigen Menschen in seiner allgemeinen und - dem inneren Anspruch nach - allgemeingültigen Relevanz in den Dialog der Schule einzubringen, und zwar als „geistiges Gut“ einer humanen Kultur“(1).

Für diese kritische Religionspädagogik ist der christliche Glaube eine originelle religiöse Möglichkeit geworden. Man „kann und muss ... es gelten lassen, wenn für den Religionsunterricht der allgemeinen Schule das Christentum und der christliche Glaube als Modus religiöser Möglichkeiten und historischer Gegebenheiten erscheinen, der in aller seiner inhaltlichen Originalität prinzipiell doch in den sachlichen und geschichtlichen Zusammenhang von Religionen überhaupt einzuordnen ist.“(2)

Im kritischen Religionsunterricht geht es also explizit nicht mehr um die Vermittlung einer bestimmten Religion, das heißt um die Verbreitung einer bestimmten religiösen Konfession, sondern um die kritische Diskussion von Religion bzw. der verschiedenen Weltanschauungen, wobei sich die quantitative Dominanz der christlichen aus ihrer historischen Relevanz begründet.

Die (annähernd) gleichberechtigte Behandlung der vorhandenen Weltanschauungen wird insofern *k e i n e r* gerecht wird, als sie ihren jeweiligen Wahrheitsanspruch - der eine *K r i t i k* derselben nicht ausschließt - nicht ernst nimmt. Dass es Stock nicht um eine Kritik der Weltanschauungen geht, zeigen die Attribute, mit denen er seine Konzeption eines „kritischen“ Religionsunterrichts versieht: er ist ein „ „verobjektivierter“, informierender und kritisch aufklärender, interpretierender Unterricht über „Religion“. . . , der das Christliche als wesentliches Element aufnimmt“(3).

-----

1) Hans Stock, op.cit., S.36.

2) ebd. S.36.

3) ebd. S.37.

Stocks „kritischer“ Religionsunterricht verwirklicht das Verhältnis des Staates zu den in der Gesellschaft vorhandenen Religionen, das sich durch formelle Neutralität auszeichnet, gewissermaßen noch einmal in der Religionspädagogik selbst. Wie der bürgerliche Staat, der selbst keine Religion bekennt, seine Bürger nach ihrer individuellen Façon selig werden lässt, so stellt es die „kritische“ Religionspädagogik dem Schüler anheim, nach welcher Weltanschauung er sich „definieren“ möchte.

Aus einem solchen Unterricht gewinnt der Schüler nur die Gewissheit, dass alle Weltanschauungen relativ sind und dass derjenige „dogmatisch“ ist, der eine bestimmte für wahr hält.

Hat der Religionsunterricht dieses Resultat erbracht, so hat er auf eine neue Weise seine alte ideologische Funktion erfüllt; denn die Inhaber der ökonomischen und politischen Machtpositionen haben von der subjektivistischen Relativierung aller Weltanschauungen den Vorteil, dass es zu einer „dogmatischen“ Kritik der gesellschaftlichen Verhältnisse, denen sie ihre Macht und die Durchsetzung ihrer Interessen verdanken, nicht kommt.

Gleichwohl geriet die bei Stock für einen Teil der theoretischen Religionspädagogik repräsentativ vollzogene Abwendung vom christlichen Glaubensunterricht in Gegensatz zu den juristischen Bestimmungen, die sein schulisches Dasein legitimieren. Sein Existenzrecht in der Schule erhält der Religionsunterricht aus dem Artikel 7, Absatz 3 des Grundgesetzes, in dem die Legislative verfügte, dass der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der R e l i g i o n s g e m e i n s c h a f t e n zu erteilen sei. Die maßgeblichen juristischen Kommentatoren des Grundgesetzes ließen keinen Zweifel daran, dass diese Bestimmung für einen welt-

anschaulich neutralen, „liberalen“ Religionsunterricht keinen Raum lässt; denn der grundgesetzlich fixierte Gegenstand des Religionsunterrichts sei „die Summe der objektiv feststehenden Glaubenssätze, die nicht als Gegenstand des Berichts, der Betrachtung oder der Kritik nur referierend vorgetragen, sondern als geltender verbindlicher Normenbestand behauptet werden müssen“(1). Hier zeigt der Verfassungsjurist dem liberalen Religionspädagogen, was ein rechtmäßiger Religionsunterricht zu sein hat und was nicht, - woraufhin dieser dem Juristen gegenüber die Religionsfreiheit ins Feld führt: „Zu solchem („dogmatischen“ – d. Verf.) Unterricht darf kein religionsmündiger Schüler gezwungen werden, denn dort kann er sich nicht mit den verschiedenen Auffassungen frei auseinandersetzen, sondern wird auf eine bestimmte Konfession festgelegt.“(2)

Wo der Verfassungsjurist darauf hinweist, dass die Verfassung unter „Religionsunterricht“ „einen in konfessioneller Positivität und Gebundenheit zu erteilenden Unterricht (versteht), der als Ausrichtung einer Glaubensbotschaft verbindliche Wahrheiten zu verkündigen hat“(3), kann ihm der moderne Religionspädagoge den kirchlich-theologischen Pluralismus entgegenhalten: „Die Forderung, der Religionsunterricht solle sich nach dem Selbstverständnis der Kirche richten, stößt auf eine zunehmende Pluralität über das rechte Selbstverständnis der Kirche. Die Forderung, der Religionsunterricht halte sich an die Theologie, muss sich ebenfalls die Gegenfrage gefal-

-----

1) v. Mangoldt/Klein; zitiert nach: K. Onnasch, *Opium der Schüler oder Wahlfach der Avantgarde?* Wuppertal-Barmen 1970, S.9.

2) K. Onnasch, *op.cit.*, S.9.

3) Th. Maunz, *Der Religionsunterricht in verfassungsrechtlicher und vertragskirchlicher Sicht (Rechtsgutachten)*; München 1973. S.61.

len lassen, welche theologische Richtung gemeint sei.“(1)

Ein verfassungsrechtlich begründetes Insistieren auf christlicher Glaubensunterweisung und der Versuch, den schulischen Religionsunterricht allgemein auf diese Konzeption „festzunageln“, hätte mit hoher Wahrscheinlichkeit dazu geführt, dass sich dessen Situation an der Schule erheblich verschlechtert hätte; dadurch wäre zugleich seine ideologische Funktion in Frage gestellt gewesen. Durch die Einbeziehung der Fragen und Probleme der religionskritischen Schüler und durch die Aufnahme außerchristlicher weltanschaulicher Materialien war es der Religionspädagogik jedoch teilweise gelungen, die pädagogische Voraussetzungen für den Fortbestand des Religionsunterrichts aufrechtzuerhalten; denn dieser kann ohne die Teilnahme und Zustimmung der religionsmündigen Schüler - deren freie Entscheidung vorausgesetzt - nicht fortbestehen.

Die Kehrseite des verfassungskonformen Insistierens(2) auf dem  
-----

1) K.E. Nipkow, Schule und Religionsunterricht im Wandel; Heidelberg, Düsseldorf 1971, S.204.

2) Es hat zwar innerhalb und außerhalb der Religionspädagogik Versuche gegeben, die gewandelte religionspädagogische Realität durch eine großzügige Interpretation des Artikels 7,3 des Grundgesetzes mit demselben in Einklang zu bringen. Diese Versuche scheinen jedoch mehr dem religionspädagogischen Legitimationsbedürfnis hinsichtlich der liberalen Reformen zu entspringen, als dem Wortlaut der Verfassung oder den Absichten ihrer „Väter“. Vgl. zu dieser Problematik u.a. H. Stock, Neuere verfassungsrechtliche Auslegungen des Grundgesetzes Artikel 7,3 in religionspädagogischer Zustimmung und Kritik; in: W.G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen IV; München-Wuppertal 1975.

Religionsunterricht als kirchlich-konfessioneller Unterweisung sind daher die staatlichen Einschüchterungsversuche austrittswilliger Schüler(1) oder die Drohung mit einem alternativen Moralunterricht(2), für den die Möglichkeit einer Abmeldung nicht mehr besteht.

Die Religionspädagogik selbst bemühte im Allgemeinen nicht den Staat, um die Schüler daran zu hindern, von ihrer verfassungsrechtlich verankerten Möglichkeit Gebrauch zu machen, sich vom Religionsunterricht zu dispensieren. Sie versuchte vielmehr, den Religionsunterricht so zu reformieren, dass er auch für die religionskritischen oder desinteressierten Schüler wieder interessant wurde. Das pädagogische Mittel zu diesem Zweck war der *A n s a t z* an den Interessen der Schüler.

Das Eingehen auf deren Interessen führte zu einer weitgehenden Entfernung von der christlichen Glaubenslehre und zu einer Zersplitterung der Religionspädagogik in verschiedene, auf die unterschiedlichen Interessen und Erwartungen der Schüler bezogene „Ansätze“.

-----

1) Will beispielsweise in Baden-Württemberg ein religionsmündiger Schüler unter 18 Jahren sich vom Religionsunterricht abmelden, so muss er laut Gesetz seine schriftliche Austrittserklärung dem Direktor der Schule im Beisein seiner Eltern abgeben. (vgl. K. Onnasch, op.cit., S.9).

2) Einige Landesverfassungen enthalten von Anfang an Bestimmungen über einen alternativen obligatorischen Moralunterricht. Das Bayerische Kultusministerium hat - in derartigen kulturpolitischen Maßnahmen wie immer federführend - als erstes ein Unterrichtsfach „Ethik“ „für Schüler eingerichtet, die am Religionsunterricht nicht teilnehmen“ (zitiert nach: Informationen zum Religionsunterricht; 8.Jg. 1976, H.4, S.16).

Innerhalb dieser divergenten Entwicklung scheint die Sinnfrage, d.h. die Frage, welchen Sinn das menschliche Leben habe, zum letzten gemeinsamen religionspädagogischen bzw. religiösen Thema geworden zu sein, an dem der Religionsunterricht seinen Halt und sein „Proprium“ gefunden zu haben scheint. An der Sinnfrage soll der Schüler die Erfahrung von Transzendenz gewinnen - und dies, obgleich die Frage nach dem Sinn des Lebens durchaus nichts Jenseitiges berührt, wenn sie den Zweck betrifft, den ein Mensch, oder mehrere Menschen in der Welt verfolgen(1).

Für den Religionspädagogen Onnasch steht jedoch fest, dass die Sinnfrage eine religiöse Frage ist, die man „immer neu“ stellen muss. „Da der Mensch nicht durch Instinkte auf bestimmte Verhaltensmuster festgelegt ist, muss er seine Existenz deuten und ihr Ziele setzen. Er muss also die religiöse Frage, nämlich die Frage nach dem letztgültigen Sinn persönlichen und gesellschaftlichen Lebens immer neu stellen.“(2) Um die Sinnfrage auf die Situation der Schüler zu beziehen, interessiert sich Onnasch für die Formen und Gelegenheiten, in denen diese Frage aufbricht: „Sie kommt in vielen Formen zum Ausdruck. (z.B. Wozu lerne ich das alles? Was soll das Ganze? Wofür lohnt sich mein Engagement? Wer bin ich eigentlich?).

-----

1) Mit der Frage nach dem „Sinn des Lebens“ meint der Religionspädagoge natürlich nicht die „banalen“ Zwecke, welche die Menschen in ihren Lebenstätigkeiten mehr oder weniger sinnvoll verfolgen, im Allgemeinen also Genuss, Freude, Glück und Zufriedenheit; sondern er denkt an einen „höheren“ Sinn, der im Irgendwo jenseits Welt unserem Tun und Trachten, Erfolg und Scheitern zugrunde liegen könnte oder zugrunde liegen sollte. - Auf diese philosophische Weise landen wir dann wieder bei Gott und den (biblischen) Geboten, auch ohne persönlichen kirchlichen Bezug.

2) Onnasch, op.cit., S.35.

Sie kann sich in Konflikten (z.B. bei der Erfahrung von Unrecht) und in Grenzsituationen (z.B. im Scheitern, in Krankheit und Todesangst) zuspitzen, kann aber ebenso mitten in der normalen Arbeit oder auch in der Langeweile der Freizeit aufbrechen.“(1)

Wenn den Schülern bei solchen Gelegenheiten die Sinnfrage kommt, sollen sie sich vor allem vor einer schnellen Antwort hüten: „Es gibt allerdings Systeme, die schnell eine sichere Antwort anbieten und so die Frage zum Schweigen bringen ... Damit der Schüler nicht dem Zwang zur Anpassung unterliegt, muss der Religionsunterricht ihn befähigen, die religiöse Frage durchzuhalten und zu reflektieren.“(2)

Onnasch konstatiert einige kontroverse Antworten, die es auf die Sinnfrage gibt: „Dem Schüler begegnen unterschiedliche Antworten auf die Sinnfrage - Gott, Schicksal, Materie, Ordnung, Fortschritt, Leistung, Revolution und so fort.“(3) Dass unterschiedliche Antworten ein und dieselbe Frage nicht gleichermaßen richtig sein können, scheint für Onnasch kein Problem zu sein, obwohl ihn die Frage nach dem Sinn des Lebens angeblich „unbedingt angeht“(4).

Nirgendwo tritt in seiner religionspädagogischen Abhandlung die Bemühung hervor, etwa auf die Sinnfrage gemäß seinen Einsichten

-----

1) K. Onnasch, op.cit., S.35 f.

2) ebd. S.36.

3) ebd. S.36.

4) vgl. ebd. S.36.



eine Antwort zu geben oder besser, sie als Spekulation auf eine metaphysische Zwecksetzung, dem der Mensch gehorchen soll, abzuweisen; es geht ihm vielmehr darum, sie zu s t e l l e n , sie dem Schüler zum Problem zu machen und ihm zugleich vorzuschreiben, wie er die diversen Antworten zu verstehen hat: „Solche Antworten können nur im Zusammenhang mit den geschichtlich-sozialen Formsystemen verstanden werden, in denen sie jeweils stehen. Um sich mit diesen Antworten auseinandersetzen zu können, muss er im Religionsunterricht ihre Herkunft kennenlernen (antike Philosophie, Christentum, Materialismus usw.) und nach ihrer Bedeutung für die Zukunft fragen.“(1)

In der Darbietung von interpretationsbedürftigen Antworten auf die Frage nach dem Sinn des Lebens kommt innerhalb der Religionspädagogik die Tatsache zum Ausdruck, dass das Christentum in der modernen bürgerlichen Gesellschaft keine verbindliche Autorität mehr darstellt. Die Religionspädagogik ließ nach und nach von dem Vorhaben ab, den Religionsunterricht dazu zu benutzen, diesem kulturgeschichtlichen Trend durch Beharren auf christlicher Glaubensunterweisung entgegenzuwirken. So entwickelte sich teilweise eine liberale, die Weltanschauungen kritisch vergleichende religionspädagogische Didaktik, die sich vereinzelt sogar des Argumentes bediente, dass ein Beharren auf dem christlichen Glauben im Grunde unchristlich sei: „Nicht das Sitzen auf alten überholten Positionen sollte die Christen kennzeichnen, sondern Nachfolge und Aufbruch. . . . Eine Behauptung von Glaubenssätzen, die weder andere Auffassungen zu Worte kommen lässt noch auf die Fragen der Schüler wirklich eingeht, steht im Widerspruch zu dem Evangelium, das Freiheit eröffnen will . . . .

-----

1) K. Onnasch, op.cit., S.36.

Der christliche Glaube hat im R.U. kein Privileg. Der Schüler muss sich im R.U. ebenso mit anderen Antworten auseinandersetzen. Auch sie werden reflektiert, auch sie können engagiert vertreten werden.“(1)

Es fällt an dieser liberalen Religionspädagogik auf, dass sie den Streit der Weltanschauungen begrüßt, von einer Entscheidung aber nichts wissen will. Desgleichen erstrebt sie nicht eine „Beantwortung“ oder Abweisung der Sinnfrage als widersprüchlichen Gedanken(2), - so dass zu fragen ist, wohin die Religionspädagogik die Schüler mit dem Stellen der Frage nach dem Sinn ihres Lebens eigentlich stoßen will.

Es scheint, dass der didaktische Ansatz an der Sinnfrage mehr der Religionspädagogik selber und der Bewältigung ihrer eigenen Identitätsprobleme dienen soll als den Schülern, - denen das andauernde Grübeln über den Lebenssinn nur den Blick für die gesellschaftlichen gültigen Zwecke verstellt, die ein sinnvolles Leben verhindern.

Für die Religionspädagogik brachte der Bezug auf die Sinnfrage den Vorteil, dass sie auf Seiten der Jugendlichen kein religiöses „Apriori“, d.h. eine positive religiöse Voreingenommenheit, mehr voraussetzen brauchte, sondern an der Tatsache anknüpfen konnte, dass ihnen ihr gesellschaftlich bestimmtes Dasein Probleme bereitet, die den Grund der Frage nach dem Sinn des Lebens abgeben.

Die Frage nach dem Sinn des Lebens ist insofern zurückzuführen auf die Frage nach dem Zweck der bürgerlichen Gesellschaft. Dieser ist, wie sich in allen ihren Momenten - von dem Zweck des Produktions-  
-----

1) K. Onnasch, op.cit., S.37f.

2) Mit der Frage nach dem Sinn von Allem steht der Fragesteller außerhalb von Allem, gehört also selbst nicht dazu, wenn von **Allem** die Rede ist. - Die grammatisch korrekte Frage bürgt nicht für logische Stringenz.

prozesses bis zum Zweck der Wissenschaft - zeigen lässt, nicht ein gutes menschliches Leben, sondern die Verwertung von Kapital. Die bürgerliche Gesellschaft hat daher nur für die Bourgeoisie einen vernünftigen Sinn, - die darum die Disputation über die Sinnfrage ihren Ideologen überlässt.

Die ideologische Funktion der religionspädagogischen Behandlung der Sinnfrage besteht darin, dass sie das in ihr eventuell enthaltene, die bürgerlichen Verhältnisse „transzendierende“ Moment entschärft, indem sie diese zum Anlass einer r e l i g i ö s e n Transzendenz des Lebens bzw. des materiellen Daseins überhaupt macht.

Die Thematisierung von Problemen und Fragen, wie sie das „Leben“, d.h. das Dasein in der bürgerlichen Konkurrenzgesellschaft hervorbringt, ist an sich keine neue Seite der Religionspädagogik und darum auch kein typisches Phänomen ihrer jüngsten Entwicklung. Der didaktische Ansatz an den alltäglichen Erfahrungen und Problemen, wie sie vor allem die Entwicklung und die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen mit sich bringen, ist seit jeher das Kennzeichen eines „lebendigen“ Religionsunterrichts. Er knüpfte bevorzugt an die Probleme an, die den Schülern aus dem Gegensatz ihrer moralischen Identität zu ihren Bedürfnissen entstanden.

#### Exkurs

Schon Richard Kabisch kannte die Anknüpfungspunkte im Leben der Schüler und wusste, wie an ihnen religionspädagogisch anzusetzen war; zum Beispiel: „Zugleich machen die beginnenden Heimlichkeiten (sc. zwischen Jungen und Mädchen), die sich meist an das knospende Leibesleben knüpfen, das Gewissen wach und Gedanken über Sünde und Erlösung verständlicher, die früher nur als Worte lehrbar gewesen wären. Wo jetzt der Unterricht an diese Dinge anrührt, von inneren Erlebnissen spricht, die der Schüler als eigene bestätigen kann,

da regt sich ein Aufhorchen und ein leicht zu befruchtendes Interesse.“(1)

Die Lebenssituation, an die der Religionsunterricht hier anknüpft, ist die beginnende Geschlechtsreife der Schüler und das zugleich erwachende Interesse am anderen Geschlecht. Diese Umstände allein bieten noch keinen Ansatzpunkt für die Predigt des Evangeliums; es muss vielmehr noch eine moralische Identität - das Gewissen - im Schüler eingerichtet werden, wodurch er im Gegensatz zu seiner leiblichen Entwicklung und seinen mit ihr einhergehenden Interessen und Bedürfnissen gerät. Der Gegensatz zwischen den Bedürfnissen eines Individuums und dem von ihm anerkannten moralischen Imperativ erscheint ihm als „Versuchung“, der zu erliegen das Gefühl der „Schuld“ erzeugt.

An dieser inneren Zerrissenheit der Person setzte - wie am Beispiel Kabischs zu sehen ist - die evangelische Religionspädagogik an, um die durch den „stellvertretenden Sühnetod“ Christi erwirkte Versöhnung des Menschen mit Gott zu verkünden. Die Lebenssituation, welche die Religionspädagogik in ihrem missionarischen Interesse aufgriff, ist also eine solche, die durch die bürgerliche Sozialisation, speziell durch die Bildung des **G e w i s s e n s** bereits disponiert ist. Die Predigt des Evangeliums, dass Christus für unsere Sünden gestorben ist, kann daher nur vom Erfolg sein, wenn die Predigt des „Gesetzes“, d.h. die moralische Erziehung

-----

1) R. Kabisch, Wie lehren wir Religion ?; 2.Aufl., Göttingen 1912, S.161

vorausgegangen ist und bei den Erzogenen Anerkennung gefunden hat und subjektiviert ist. Aus diesem Grund ist der Religionsunterricht zunächst immer moralische Unterweisung, welche in den Schülern die Voraussetzungen schafft oder verstärkt, dass Schuldgefühle entstehen, - welche das Bedürfnis nach Absolution wecken. Die Verkündigung der „frohen Botschaft“ von der Sündenvergebung ist darum keine Kritik der Moral, sondern ihre Bestätigung.

Die ideologische Funktion dieses Religionsunterrichts besteht darin, dass er den Schülern Moral auferlegt und sie insofern dazu nötigt, ihre Bedürfnisse und Interessen einem höheren Zweck zu opfern. Denn die Moral verlangt stets, die Beschränkungen zu **a k z e p t i e r e n**, welche das Individuum in einer Gesellschaft erfährt, die in der schrankenlosen Durchsetzung der Interessen **e i n e r** gesellschaftlichen Klasse ihren einzigen Zweck hat. So erweist sich die Moral als die Anpassung der Individuen an die bestehenden ökonomischen und politischen Verhältnisse, die den meisten Menschen Verzicht und die Unterordnung ihrer Interessen unter ein abstraktes Allgemeinwohl bzw. das Staatswohl abverlangen. Die **S e x u a l** moral ist hierbei nur **e i n e** Seite bzw. nur ein Beispiel für den Verzicht, den die religionspädagogische Moralerziehung den Schülern zur Pflicht macht. Die Schüler lernen hierbei, dass die Behauptung der eigenen Interessen und Bedürfnisse nichts Gutes, dagegen die Entsagung etwas Wertvolles sei; auf diese Weise werden sie zu

idealen Staatsbürgern, die sich dadurch auszeichnen, dass sie bereit sind, ihre Interessen den höheren Zwecken des Staates zu opfern(1).

Wenn sich die Schüler die moralischen Forderungen zueigen machen, so folgt daraus, dass sie in vielfache Konflikte mit ihren eigenen Bedürfnissen geraten, die umso schwerwiegender sind, je ernster sie jene Forderungen nehmen. Aus den zahlreichen Kollisionen des moralischen Charakters mit seiner profanen Existenz, die im jugendlichen Alter noch besonders schmerzhaft empfunden werden, ergeben sich ebenso viele Anknüpfungspunkte für den Religionsunterricht. Die religionspädagogische Evangeliumsverkündigung hat daher den Bezug auf die Lebenssituation zur Voraussetzung - und der lebenskundliche

-----

1) Die Kritik der Moralerziehung, wie sie hier vorgenommen wird, soll nicht als ein Plädoyer für eine Rückkehr zum Faustrecht missverstanden werden, - gegenüber der die Moral, wie sie beispielsweise im Dekalog kodifiziert ist, einen historischen Fortschritt darstellt. Ebenso wenig ist hier daran gedacht, die Möglichkeit einer wertenden, also moralischen Stellungnahme zu den Ereignissen des privaten oder öffentlichen Lebens oder die auf einer Wertentscheidung beruhende Handlung zu disqualifizieren. Das Problematische an den moralischen Imperativen besteht jedoch darin, dass sie die ethische Forderung über den menschlichen Verstand setzen bzw. - wie zum Beispiel in den Kantischen Imperativen - dem Verstand die Abstraktion vom egoistischen Interesse zur Pflicht machen.

Ansatz, wie er innerhalb der modernen Religionspädagogik hervorgetreten ist, ist ihr daher weder fremd noch neu.

Hinsichtlich der Behandlung von Problemen des Lebens, von Frage nach Schuld und Sinn ist an der modernen Religionspädagogik nichts Originelles. Neu hingegen ist, dass sich der „Vorrat von Antworten“ zunehmend aus außerchristlichen Materialien bildete, obgleich nach Artikel 7,3 des Grundgesetzes die „Grundsätze der Religionsgemeinschaften“ für den Inhalt des Religionsunterrichts nach wie vor rechtsverbindlich waren.

Diese Umstände brachten vor allem den christlichen Religionslehrer in die widersprüchliche Situation, im Auftrag einer Gesellschaft, welche der Kirche und dem Christentum mit wachsender Gleichgültigkeit begegnete, ihrer Jugend die christlichen Grundsätze zu lehren. In diesem Dilemma wusste auch die Pädagogik keinen Rat; eher versuchte sie noch, die Lösung ihrer eigenen Probleme vom Religionsunterricht zu erlangen:

Zog ein Religionslehrer, um die Probleme seines Unterrichts zu lösen, die wissenschaftliche Pädagogik und Didaktik zu rate, so fand er lediglich seine Probleme bestätigt: „Ein Religionslehrer, der in seine Unterrichtsvorbereitung gewissenhaft die didaktische Analyse einbezieht, stößt alsbald auf folgende Fragestellung: „Welche Bedeutung hat dieser Gegenstand im gegenwärtigen Leben der Erwachsenen? Ist sein bildender Gehalt für das allgemeine Bewusstsein fraglos verbindlich und in der gesellschaftlichen Wirklichkeit als prägendes Moment überzeugend spürbar? Kann ich selbst ihn glaubwürdig vertreten?“ ... „Wird dieser Gegenstand (und sein bildender Gehalt) von den Erwachsenen wirklich ernst genommen? Oder wird er vielfach nur noch ideologisch wertgeschätzt, im praktischen Leben aber ignoriert?“

Ist dieser Gegenstand (und sein bildender Gehalt) den Erwachsenen überhaupt einsichtig? Oder wird er nur als bedeutsam deklariert, im persönlichen Leben aber ohne Verständnis behandelt? ... Solche Fragen für die Vorbereitung des Religionsunterrichts zuzulassen und ratlos zu resignieren ist fast dasselbe.“(1)

Es zeigt sich also, dass die Anwendung des pädagogischen Verfahrens der „didaktischen Analyse“(2) der Religionspädagogik nicht nur nichts nützt, sondern auch ihren Bemühungen zuwiderläuft. Das bedeutet jedoch nicht, dass die wissenschaftliche Pädagogik in der BRD in einem Gegensatz zur Religionspädagogik steht; vielmehr weist sie durch das Aufzeigen ihre eigenen Mangelhaftigkeiten nach, dass die Schule an einem Fach wie Religionsunterrichts Bedarf habe: „In der religionslosen Schule gibt es kein Fach, in dem die anthropologischen Grenzfragen der anderen Fächer, in dem die ethischen Nöte der Jugendlichen ausdrücklich zur Sprache kommen können. Wo können die den Deutschunterricht übersteigenden Probleme besprochen werden, die an Lessings „Nathan“ oder Goethes „Faust“ aufbrechen? Wo die ethischen Fragen der Physik? Wo die Frage nach dem Sinn der Geschichte? Wo die Frage nach dem Sinn und Inhalt des Menschseins angesichts der Biologie? Wo die ethischen Fragen, die sich an Chemie, Medizin und Psychologie entzünden? . . . Ohne Zweifel: all diese Fragen können auch in den betreffenden Fachunterricht behandelt werden, und in einem guten Unterricht geschieht das auch . . . Aber ebenso sicher ist, dass diese Fragen in der Stoffvermittlung des jeweiligen Faches nur allzu häufig zu kurz kommen.

-----

1) G. Lange, Die Bedeutung des Religionsunterrichts in der Schule. Zu seiner theologischen und pädagogischen Begründung; in: J. Speck, Hg. Probleme der Curriculum-Forschung. München 1969, S.93.

2) vgl. W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung; zuerst erschienen in: Die Deutsche Schule, H.10/1958, S.450-471.



Der Religionsunterricht wird auch in diese L ü c k e springen ...“(1)  
Ein anderer Pädagoge begründet die Notwendigkeit von Religion in der Schule damit, dass die Erwachsenen nicht für den Weltzustand verantwortlich sein wollen: „In der Antwort der biblischen Geschichte liegt Sinn, Beruhigung, Menschlichkeit. Sie übernimmt - wozu Erwachsene von sich aus immer weniger Mut haben - Verantwortung dafür, dass die Welt so ist, wie sie ist. Sie entlastet das Kind von der Notwendigkeit für ihren Sinn aufzukommen.“(2)

Obgleich die Pädagogik nur weltliche Zwecke und Mittel kennt, weist sie dem Religionsunterricht einen legitimen Platz im Erziehungssystem zu, - den er jedoch aufgrund der verbreiteten Gleichgültigkeit der Gesellschaft gegenüber Konfession und Kirche als christlich-konfessioneller nicht ausfüllen kann; denn als solcher hatte er sich zu einem Fremdkörper in der Schule entwickelt.

Der Einzug des Pluralismus in die Religionspädagogik erschien als die Lösung dieses Problems.

-----

1) H. Patsch, Noch Religionsunterricht? in: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung. 6. Jg. 1966, Seite 416f; zustimmend zitiert von TH. Wilhelm, in: ders., Theorie der Schule. 2. Auflage. Stuttgart 1969, Seite 330.

2) H. v. Hentig; in: Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission. Band 12, Lernziele der Gesamtschule; 2. Auflage, Stuttgart 1971, S.35; zitiert nach: H.J. Gamm, Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik; München 1972, Seite 87.

#### **4. Der pluralistische Religionsunterricht**

Die gesellschaftliche Funktion des Religionsunterrichts als Quelle herrschaftsstabilisierender Ideologie erforderte, nachdem das Christentum weitgehend aufgehört hatte, diese Rolle zu spielen, eine inhaltliche Reform des Religionsunterrichts. Die erhielt ihren entscheidenden Anstoß durch die deutsche Studentenbewegung in der zweiten Hälfte der 60er Jahre.

Die Studentenbewegung wirkte insofern auf die religionspädagogische Diskussion ein, als nicht wenige Studenten, die in antikapitalistischen und antiimperialistischen Aktionen ihren Gegensatz zu den politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen demonstrierten, Theologiestudenten der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen waren, die ihren politischen Standpunkt daher auch in den von ihnen besuchten theologischen und religionspädagogischen Seminaren zur Geltung brachten. Da die Vertreter der religionspädagogischen Theorie zumeist auch Hochschullehrer waren (bzw. noch immer sind), waren sie dazu genötigt, auf die veränderten Studieninteressen der Studenten einzugehen. Diese begnügten sich nicht länger damit, dass die Ergebnisse der „historisch-kritischen“ Forschung Eingang in die Ausbildung der Religionspädagogen und Theologen fand; sie verlangten vielmehr danach, dass die Klassiker des wissenschaftlichen Sozialismus, die kritische Theorie der Frankfurter Schule und die Religionskritik von Feuerbach bis Freud in den Vorlesungen und Seminaren Berücksichtigung fanden.

Einer der ersten religionspädagogischen Hochschullehrer, die dieser gewandelten Situation Rechnung trugen, war Hans Stock. Auf ihn bzw. seine oben zitierte Schrift „Religionsunterricht an der „Kriti-

schen Schule““, die nun noch einmal genauer vorzunehmen ist, beschränkt sich - dem exemplarischen Charakter dieser Studie entsprechend - die folgende Untersuchung über „Christentum und Marxismus im Religionsunterricht“.

### **a. Christentum und Marxismus im Religionsunterricht (Hans Stock)**

H. Stock sprach sich dafür aus, dass marxistisches Gedankengut in den Religionsunterricht aufzunehmen sei.

Dass der Marxismus in erklärtem Gegensatz zum christlichen Glauben steht, störte ihn dabei weniger, da es nach Stocks Auffassung wesentlich darum geht, den Beitrag dieser beiden „Ideologien“ „zur strittigen „Selbstdefinition“ des heutigen Menschen“(1) über den Religionsunterricht „in den Dialog der Schule einzubringen“(2). Um dieser Absicht ein theoretisches Fundament zu geben, interessierte sich Stock vor allem für die Theorien der christlich-marxistischen Synkretisten, z.B. des polnischen Philosophen L. Kolakowski, der ihm ein Beispiel dafür ist, wie sich christliches und marxistisches Denken humanistisch vereinheitlichen lässt. Denn: „Für Kolakowski ist es eine Existenzfrage für den Bestand der Kultur und ihren wahren Fortschritt, sich auf die „geistigen Güter“ zu besinnen, die mit dem Namen Jesu verbunden sind. Er spricht die Hoffnung aus, dass sich die christliche Welt endlich „für eine Veränderung und Verbesserung geeignet erweist“, eben im Rückgang zu den Quellen

-----

1) H. Stock, Religionsunterricht an der „Kritischen Schule“; Gütersloh 1968, Seite 36.

2) ebd. Seite 36.

der Lehre Jesu.“(1) Auch an Rudi Dutschke entdeckte Stock, dass der im Grunde nicht gegen Christentum und Kirche ist: „Es muss aber hervorgehoben werden, dass die Verwerfung von Kirchen und Christentum (bei R. Dutschke) nicht grundsätzlicher Natur ist, sondern sich am Erscheinungsbild orientiert.“(2) Darum hält es Stock für zweckmäßig, die Auffassungen der Kritiker des Christentums in den Religionsunterricht aufzunehmen. „Die religionspädagogische Aufgabe würde demnach darin bestehen, die kritischen Bedenken gegenüber dem Status quo positiv aufzunehmen. Überall dort, wo sich mit der Destruktion andersartige, neue Möglichkeiten ankündigen.“(3) Dem Religionsunterricht fällt so die Aufgabe zu, in seinem Wirkungsbereich - der sich aufgrund des geistigen Niveaus, das Stock zugrunde legt, auf das Gymnasium bzw. die höheren Klassen beschränkt - von den marxistischen bzw. gesellschaftskritischen Denkern diejenigen Momente zu übernehmen, die seiner und der Kirche Verbesserung dienen und ihn vor allem bei den religionskritischen Schülern, von denen seit 1967 eine größere Abwanderungsbewegung ausging, als einen Ort bzw. eine Gelegenheit ins Gespräch zu bringen, wo sich auch religionskritische Auffassungen diskutieren lassen, ohne dass der Religionsunterricht selbst in Frage gestellt wird.

Zu dieser neuen Konzeption fühlte sich Stock auch insofern ermutigt, als er unter den marxistischen Philosophen, bei denen er sich umsah, keinen erklärten Gegner der christlichen Religion fand oder jedenfalls niemanden, der nicht seinen Respekt gegenüber dem ethischen und humanen Anliegen der Lehre Jesu bekundete, - obgleich Jesus selbst

-----

1) H. Stock, op.cit., S.19.

2) ebd. S.16.

3) ebd. S.30.

die Welt nicht verbessern wollte, sondern ihr bevorstehendes katastrophales Ende prophezeite. Die religionspädagogische Rezeption des Gedankenguts marxistischer Philosophen bedeutete für Stock insofern keine Schwierigkeit, als bei diesen das „Problem eines prinzipiellen Atheismus“(1) nicht mehr existierte ( - wogegen Marx noch behauptet hatte: „Die Kritik der Religion ist die Voraussetzung aller Kritik“(2) - ) bzw. sich diese auf den ideologischen „Streit um die Wirklichkeit“(3) eingelassen hatten, - ein Thema, das „bei jeder möglichen Lösung zum Inhalt eines wie immer verstandenen Religionsunterrichts gehören müsste“(4).

Die religionspädagogische Konzeption von Stock erweist sich daher als ein Versuch, den Gegensatz von Marxismus und Christentum zu harmonisieren, indem er von ihren Unterschieden abstrahiert und einen ihnen gemeinsamen Zweck unterstellt - wozu die osteuropäische Revision des wissenschaftlichen Erkenntnis Marxs freilich hinreichend Anlass bietet.

Die ideologische Funktion dieser religionspädagogischen Konzeption besteht darin, dass sie die marxistische Kritik der politischen und wirtschaftlichen Verhältnisse der bürgerlichen Gesellschaft relativiert und in einem Standpunkt innerhalb des breiten Spektrums von religiösen Antworten z.B. auf die „moderne Frage nach Selbstidentifikation, nach Selbstvergewisserung des Menschen in einer Zeit der Selbstentfremdung“(3) verwandelt.

-----

1) H. Stock, op.cit., S.30.

2) K. Marx, Zur Kritik der hegelschen Rechtsphilosophie; zitiert nach S. Landshut, (Hg.), Karl Marx, Die Frühschriften Stuttgart 1964, S. 207.

3) H. Stock, op.cit., S.31; Stock zitiert hier den Titel des Aufsatzes von G. Ebeling: „Glaube und Unglaube im Streit um die Wirklichkeit“.

4) H. Stock, op.cit., S. 31. 5) ebd. S.36

Auf diese Weise löst sich bei Stock der Gegensatz des Marxismus zur bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Ideologie auf; er wird zu einer konkurrierenden Position innerhalb des weltanschaulichen Pluralismus.(1)

Die Religionspädagogik Stocks erscheint so als ein Versuch, das Ausscheren von religions- und gesellschaftskritischen (Ober-) Schülern aus dem Religionsunterricht und ihr Abdriften auf gesellschaftskritische bzw. marxistische Positionen dadurch zu verhindern, dass diese neben dem Christentum „in den Dialog der Schule“ einbezogen werden(2).

Der Relativierung des Marxismus bzw. der marxistischen Religionskritik entspricht die Relativierung des christlichen Glaubens, wenn es Stock darum geht, „was der christliche Glaube mit Jesus e i n b r i n g t in das immerwährende Ringen des Menschen um Selbstvergewisserung, um Gerechtigkeit und Liebe, um Freiheit...“(3).

-----

1) Auf diese Position hat ihn freilich nicht erst Stock gebracht. Dass für Stocks religionspädagogische Konzeption marxistisches Gedankengut überhaupt interessant war, hat seinen Grund in dem Zustand des wissenschaftlichen Sozialismus in der Gegenwart, der sich durch fortschreitende der Revision der Erkenntnisse von Marx und Engels auszeichnet und sich von diesen in der Theorie des „staatsmonopolistischen Kapitalismus“ bislang wohl am weitesten entfernt hat (unterstellt doch diese Theorie, dass die quantitative Zunahme von Staatstätigkeiten zur Aufrechterhaltung des Kapitalismus dessen Qualität verändert habe).

2) H. Stock, op.cit., S.51.

3) ebd. S.37; Hervorhebung nicht im Original.

Stock beabsichtigt weder, die Schüler zu Christen zu machen, noch sie in der Kritik des Christentums und der Gesellschaft zu unterrichten. Stock bezieht sich auf das Christentum als einen bedeutenden Beitrag für das Streben des Menschen nach unerreichbaren(1) Idealen (Selbstgewissheit, Gerechtigkeit, Liebe, Freiheit, s.o.).

Die Stellung zum Christentum als eines „B e i t r a g s“ charakterisiert Stocks liberale Position gegenüber dieser Religion; hierzu bildet seine Auffassung, dass in Jesus „das ganze Geschick und die Bestimmung des Menschen schlechthin erfahrbar werden“(2) keinen Gegensatz, - wie Heinz Grosch in seiner Dissertation „Religionspädagogik am Scheideweg“(3) meint; denn Stock identifiziert sich nicht unbedingt mit einer derartigen „theologischen Prämisse“(4). Für ihn ist der christliche Glaube vielmehr ein „Modus religiöser Möglichkeiten“(5). Religiöse Möglichkeiten und deren Modi aber gibt es viele, wobei sich Stock vor allem - wie oben gezeigt - für die religions- und gesellschaftskritischen Möglichkeiten interessiert, neben denen das Christentum bei ihm freilich weiterhin „möglich“ ist.

Seine „offene“ Stellung zum Christentum und zur marxistischen Religions- und Gesellschaftskritik erweist Stock als einen Vertreter des P l u r a l i s m u s .

-----

1) Wenn das Ringen des Menschen um die genannten Ideale nach Stock als „immerwährendes“ ist, so unterstellt dieses ihre Unerreichbarkeit.

2) H. Stock, op.cit., S.35.

3) H. Grosch, Religionsunterricht am Scheideweg; Gütersloh 1974.

4) H. Stock, op.cit., S.36.

5) ebd. S.36.

Der ideologische Nutzen des Pluralismus für die Interessen des Staates und der bürgerlichen Gesellschaft besteht in der *R e l a t i - v i e r u n g* aller Weltanschauungen, d.h.: jede bestimmte Auffassung von der Welt wird dadurch widerlegt bzw. relativiert, dass ihr eine andere entgegengestellt wird. Aber auch von dieser „anderen“ Auffassung wird keine Wahrheit und Gültigkeit behauptet; dem Pluralisten sind vielmehr alle Weltanschauungen gleich gültig. Der Pluralismus ist daher keine *b e s t i m m t e* Ansicht von der Welt und den Menschen, sondern ein bestimmter *B e z u g* auf bestehende Ansichten.

Im pluralistischen Religionsunterricht erfährt der Schüler, dass es viele Meinungen über den Menschen und die Gesellschaft gibt, dass der Religionslehrer aber offenbar selber nicht weiß, welche zutrifft. Denn sonst würde er sich zu *e i n e r* bekennen und die anderen kritisieren. Viele „pluralistische“ Religionspädagogen sehen es vielmehr als einen Erfolg bzw. als den Zweck des Religionsunterrichts an, wenn über weltanschauliche Fragen interessant diskutiert wird. Der Schüler nimmt aus einem solchen Unterricht den Eindruck mit, dass der Marxismus ebenso wie das Christentum interessante „religiöse Möglichkeiten“ (s.o.) sind und dass der Wahrheitsanspruch, mit dem Marx zum Beispiel seine Einsicht in den Klassencharakter der bürgerlichen Gesellschaft aussprach, zumindest „überzogen“ ist.

Auf diese Weise leistet der „pluralistische“ Religionsunterricht für die ideologische Anpassung der Schüler auf einen anderen Weg denselben Dienst wie die herkömmliche christliche Glaubensunterweisung; denn für die profitorientierte Anwendung des Schülers im nachschulischen Arbeitsprozess ist ein christlicher Glaube, der die Beschränkungen des bürgerlichen Daseins als gottgewollt hinnimmt, ebenso „zweckdienlich“ wie der pluralistische Glaube, dass alle bestimmten Weltanschauungen relativ und mehr oder weniger „Religion“ seien.



Die Verwandlung des christlichen Religionsunterrichts in einen pluralistischen wurde durch die Anwendung eines neuen erziehungswissenschaftlichen Verfahrens beschleunigt: die Curriculum-Methode.

### **b. Die Modernisierung des Religionsunterrichts durch die Curriculum-Methode (Karl Ernst Nipkow)**

In K.E. Nipkows Schriften über „Curriculumforschung und Religionsunterricht“(1) ist das methodische Instrumentarium der Curriculumtheorie aufgegriffen und für einen Reformansatz in der Religionspädagogik nutzbar gemacht worden.

Nipkows Ausgangspunkt - den er mit allen religionspädagogischen Reformern der endenden 60er und beginnenden 70er Jahren gemein hat - ist die krisenhafte Situation des schulischen Religionsunterrichts, deren sinnfällige Phänomene die Austrittsbewegung der religionskritischen Schüler und die Unsicherheit und Ratlosigkeit der Religionslehrer waren.

Je nach der Art, in der sich die religionspädagogischen Reformer die „Krise des Religionsunterrichts“ und ihre Gründe erklären, folgen dann ihre Vorschläge für unterrichtliche Veränderungen. Nipkow erachtet ein methodisches Defizit - die mangelhafte Lehrerplanentwicklung - als den wesentlichen Grund für die problematische Situation seines Faches.

-----

1) Diesen Titel trägt eine seiner ersten Veröffentlichungen über die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit, das Curriculumverfahren in die religionspädagogische Didaktik einzuführen; zuerst veröffentlicht in: Die Deutsche Schule, 61. Jahrgang 1969, Heft 12, Seite 756 bis 774.

„Die akute Krise des Religionsunterrichts ist unter anderem durch die undurchsichtige, in sich widersprüchliche und viel zu langsame Lehrplanentwicklung hervorgerufen.“(1)

Für Nipkow hat also nicht der Inhalt des Religionsunterrichts seine Krise herbeigeführt, sondern „unter anderem“ eine mangelhafte Entwicklung seines Lehrplans. Diese Auffassung veranlasst ihn zu dem Schritt, zur Curriculum-Methode zu greifen, die seinerzeit im Zuge der bildungspolitischen Reformen auf verschiedenen pädagogischen Gebieten zur Anwendung kam, um Bildungsinhalte und -methoden den gewandelten gesellschaftlichen Erfordernissen anzupassen. Für Nipkow sah der Weg der Lösung der Probleme des Religionsunterrichts deshalb so aus: „Eine wissenschaftlich begründete und elastische Lehrplanentwicklung braucht ein Theoriemodell, das in Anlehnung an die gegenwärtige Curriculumforschung im In- und Ausland sowohl die Entscheidungsfelder der curricularen Binnenstruktur (Lernziele, Lerngegenstände, Lernorganisation) wie die curricularen Außenbeziehungen, die Voraussetzungen (sources) und die Überprüfung der Wirkungen, (evaluation) des Lehrgefüges umfasst.“(2) Hierbei bezog sich Nipkow auf die bundesdeutsche Rezeption der angloamerikanischen Curriculumforschung, vor allem auf Saul B. Robinson und Doris Knab.

S.B. Robinson hatte einen wesentlichen Anteil daran, dass das Curriculumverfahren in der bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion in der BRD Fuß gefasst hat.

-----

1) K.E. Nipkow, op.cit., hier und im Folgenden zitiert nach: ders., Schule und Religionsunterricht im Wandel; Heidelberg, Düsseldorf 1971, Seite 187.

2) ebd. Seite 189f.

Rubinsohn geht von der pragmatischen Auffassung aus, „dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird“(1) und macht es den Pädagogen zur Aufgabe, „Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese S i t u a t i o n e n und die in ihnen geforderten F u n k t i o n e n , die zu deren Bewältigung notwendigen Q u a l i f i k a t i o n e n und die B i l d u n g s i n h a l t e und G e g e n s t ä n d e , durch welche diese Qualifikationen bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können.“(2)

An diesem viel zitierten Kernstück der Curriculumtheorie zeigt sich, dass sie kein Bildungsideal und kein Menschenbild verwirklichen will. Während alle klassischen Pädagogen eine bestimmte positive Vorstellung vom Menschen hatten, die durch Erziehung realisiert werden sollte, so reduziert sich für die Curriculumtheoretiker alle Bildung auf den Aspekt des für die „Bewältigung von Lebenssituationen“ Nützlichen - wobei er weder eine nähere Bestimmung der „Lebenssituation“ vorlegt, noch das für ihre Bewältigung Erforderliche definiert. Stattdessen findet sich der Verweis auf „Fachwissenschaftler“, „Repräsentanten der wichtigsten Verwendungsgebiete für das Gelernte“ und „Vertreter der anthropologischen Wissenschaften“(3), deren Aussagen durch eine Auswertung integriert werden sollen, „die datenanalytische und ideologiekritische Methoden kombiniert“(4)

An diesem Verfahren zeigt sich, dass die Curriculumtheorie selbst keine Aussagen darüber macht, welchen I n h a l t die -----

1) S.B. Robinson, Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculum-Entwicklung; Darmstadt 1967, Seite 45. - Diese Schrift ist für die bundesrepublikanische Rezeption der Curriculum-Forschung maßgeblich. Ich werde mich im Folgenden auf die Arbeit Rubinsohns beschränken, da sie die Grundlage der religionspädagogischen Curriculumrezeption abgibt.

öffentliche Erziehung haben soll. Sie gibt vielmehr die Art und Weise an, w i e dieser Inhalt ermittelt werden soll. Die Curriculumtheorie ist daher eine Methode zur Herstellung eines Lehrplans, durch welche verbindlich gemacht wird, nach welchen Kriterien die Lehrinhalte ausgewählt werden sollen.

Das relevante Kriterium für die Auswahl der Unterrichtsstoffe ist die die Lebenspraxis der Individuen und die Anforderungen und Probleme, die jene den Menschen zur Bewältigung aufgibt. Aufgrund der ständigen Veränderungen der Lebenssituation in der bürgerlichen Gesellschaft muss der Lehrplan, d.h. das Curriculum, laufend verändert werden, um den Unterricht an den jeweils aktuellen Stand der Anforderungen an die öffentliche Erziehung anzupassen. Aus diesem Grunde stehen den Curriculumreformern alle klassischen Bildungstheorien und Didaktiken im Wege, die an einem bestimmten Bildungsziel festhalten und es nicht ständig revidieren wollen(1). Der Vorwurf, den Robinsohn der „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ macht, besteht daher auch nicht darin, dass ihre Erziehungsziele falsch seien, sondern dass sie die Probleme und Fragen der Curriculumtheorie „überspringe“. „Das Problem einer systematischen Revision des Gefüges (des Unterrichts), die Frage nach der S u b s t a n z , deren -----

Fußnoten von Seite 123:

2) S.B. Robinsohn, op.cit., S.45.

3) ebd. S.49.

4) ebd. S.49.

5) ebd. S.49.

-----

1) ebd. S.13ff.

Beantwortung eben nur aus einer Kompetenz heraus erfolgen kann, die in den Wissenschaftsgebieten und Lebens-, also auch Berufsbereichen selbst liegt - diese Frage ist, bewusst oder unbewusst übersprungen.“(1)

Der Grund, weshalb Robinson den Pädagogen - er hat hier vor allem die Vertreter der „kategorialen Bildung“ im Auge - die Kompetenz in den Bereichen des Wissens und des Lebens abspricht, besteht darin, dass jene die aktuelle Anpassung des Lehrplans an die raschen Wandlungen in den Lebens- und Berufsbereichen sowie an die Veränderungen auf den Gebieten des Wissens - im Gegensatz zur Curriculumtheorie - n i c h t zum pädagogischen Prinzip erhoben haben.

Durch den Bezug der Curriculumplaner auf die vorfindliche Lebenssituation als dem einzig verbindlichen Maßstab ihrer Lernzielentscheidungen gibt das bürgerliche Dasein des Individuums allen pädagogischen Bemühungen Maß und Ziel. Der Zweck des curricularen Unterrichtslehrplans ist daher die effektive Anpassung der Individuen an ihre gesellschaftlich bestimmte Rolle am Arbeitsplatz, in der Familie und in der Freizeit sowie ihr reibungsloses Funktionieren im Produktions- und Reproduktionsprozess der bürgerlichen Gesellschaft.

Die Ideologie der Curriculumtheorie besteht in der unausgesprochenen Unterstellung, dass die Zurichtung der Schüler auf ihr adäquates Funktionieren mit ihrer Vorbereitung auf ein vernünftiges Leben identisch ist. (Wie wenig jedoch die Vernunft die gesellschaftlichen Beziehungen bestimmt, zeigt schon allein die Tatsache, dass das, was die Gesellschaft insgesamt produziert, durch die Konkurrenz, d.h. durch den Kampf aller gegen alle auf ihre Mitglieder verteilt wird.)

-----

1) S.B. Robinsohn, op.cit., S.27.

Der Curriculumforschung liegt eine wissenschaftliche Analyse, der durch die Konkurrenz bestimmten „Lebenssituation“ jedoch fern. Sie versucht vielmehr, die für das F u n k t i o n i e r e n der Individuen i n der Konkurrenz - als Erwerbsperson, als Staatsbürger, als Familienmitglied etc. - erforderlichen Qualifikationen und qualifizierenden Elemente zu ermitteln.

Aufgrund der Abstraktion vom Inhalt der „Lebenssituation“, die aktuell und perspektivisch für das Kind eines Unternehmers sehr viel anders aussieht als für das Kind eines Arbeiters oder kleinen Angestellten, - aufgrund des Ignorierens dieser Unterschiede ist sie blind für die gesellschaftlichen Voraussetzungen ihrer pädagogischen Tätigkeit.

Der methodisch-instrumentelle Charakter der Curriculumtheorie macht sie gleichgültig gegenüber den besonderen Zwecken, für die sie eingesetzt wird. Sie taugte deshalb für die Reform des evangelischen Religionsunterrichts ebenso wie für den katholischen, z.B. für den „Zielfelderlehrplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5 - 10 (Sekundarstufe I), Grundlegung“, den der katholische Deutsche Katechetenverein Ende 1973 veröffentlicht hat und der bald darauf von der bischöflichen Kommission freigegeben worden ist.

Für Nipkow ist die Curriculumtheorie vor allem das Mittel, um die problematische Stellung des Religionsunterrichts, seine Isoliertheit und Rückständigkeit, wie sie im Vergleich mit den bildungspolitischen Reformansätzen in den anderen pädagogischen Bereichen sichtbar wurden, zu beheben und die Abseitsstellung des Religionsunterrichts bei den neueren Schulreformbestrebungen“(1) zu verändern und dem geschädigten Selbstbewusstsein der Religionslehrer

-----

1) K.E. Nipkow, op.cit., s.188.

aufzuhelfen, bei denen „das Gefühl lähmender Beklemmung wächst, pädagogisch und theologisch nicht mehr mitkommen zu können“(1).

Nipkows Position zum herkömmlichen christlichen Religionsunterricht war daher in bestimmter Hinsicht „kritisch“. Jedoch zeigt sich an der Art und dem Inhalt seiner Kritik, dass es ihm nicht darum ging, die ideologische Funktion der Religion und des Religionsunterrichts zu kritisieren, sondern deren mangelhafte Tauglichkeit für diese „Aufgabe“.

Im Folgenden wird sich zeigen, wie die Rezeption der Curriculumtheorie bei Nipkow dazu dient, dass die ideologische Funktion des Religionsunterrichts, d.h. die Zurichtung des Bewusstseins der Schüler auf eine durch die Geldmacht des Kapitals und den Zwang der Gesetze bestimmte Lebenssituation - gerade durch die Veränderung des Religionsunterrichts organisiert wird.

Die „Kritik“, die Nipkow an den traditionellen Lehrplänen des Religionsunterrichts übte, richtet sich zunächst auf ihren „ahistorischen“, „dogmatischen“ Anspruch: „In scheinbar zeitent hobenen Wesensbestimmungen wird die Aufgabe des Religionsunterrichts wie eine ewig gültige, unanfechtbare und von äußeren Voraussetzungen unabhängige Wahrheit proklamiert: „Der evangelische Religionsunterricht in der öffentlichen Schule ist seinem Wesen nach evangelische Unterweisung und damit eine Form kirchlicher Verkündigung.“ Dabei rührt diese Aufgabenbestimmung aus ganz spezifischen Erfahrungen und Überzeugungen der jüngeren Kirchen- und Theologiegeschichte her (Dialektische Theologie, Kirchenkampf, Bekennende Kirche). Die Wirkungsgeschichte der

-----

1) K.E. Nipkow, op.cit., S.188.

„Evangelischen Unterweisung“ nach 1945 ist ferner von „nicht-theologischen“ zeitgeschichtlichen Faktoren abhängig gewesen im Zusammenhang der Erwartungen, „die die Öffentlichkeit nach dem Zusammenbruch dem Christentums und der Kirche entgegenbrachte. Die Realisierung jener Aufgabe ist außerdem auf eine enge Verbindung zwischen Schule und kirchlicher Gemeinde angewiesen. Die Veränderungen in einer fortschreitend sich säkularisierenden Gesellschaft und einer immer kritischer werdenden Jugend stellen aber gerade diese Voraussetzungen immer mehr in Frage.“(1)

Nipkows Kritik an der Aufgabenbestimmung des herkömmlichen Religionsunterrichts zielte also nicht in erster Linie auf seinen Inhalt, sondern auf dessen Verbindung mit einem die jeweilige Situation überdauernden Gültigkeitsanspruch, - dessen Hinfälligkeit für Nipkow dadurch erwiesen ist, dass das, was in der Religionspädagogik 1945 gültig war, nun, 1969, - die „neuen Erwartungen und Entwicklungen in Theologie und Kirche, in der Schultheorie, der Schulreform und bei der Jugend“(2) vorausgesetzt - veraltet ist. Was Nipkow daher vor allem störte, war das Festhalten an einem religionspädagogischen Gültigkeitsanspruch, - obgleich die Gesellschaft immer säkularer und die Jugend immer kritischer geworden sei; er beurteilte den schulischen Religionsunterricht also nicht nach seinem Inhalt, sondern an dem Maß seiner mangelhaften Übereinstimmung mit den gerade aktuellen Tendenzen in der Gesellschaft, der Schule und der Theologie.

-----

1) K.E. Nipkow, op.cit., S.188 f.

2) ebd. S.205.



Dieser „pragmatischen“ Orientierung entsprechend muss der Religionsunterricht z.B. kritischer werden, wenn die Jugend kritischer wird (und umgekehrt bei kritikloserer Jugend), wenn er seine Voraussetzungen auf Seiten der Jugend nicht verfehlen will. Es geht Nipkow also nicht darum, den Religionsunterricht als Quelle falschen Bewusstseins und herrschaftsstabilisierender Ideologie zu kritisieren, sondern diese Eigenschaft wechselnden Erfordernissen anzupassen. Seine Reformbemühungen sind daher einzig von dem Zweck bzw. von der Frage bestimmt, wie diese Anpassung vor sich gehen kann.

Die Forderung, dass sich der Religionsunterricht an den aktuellen Tendenzen in Gesellschaft, Theologie, Schule etc. ausrichten soll, kann nach Nipkow nicht in der Art einer traditionellen Lehrplanreform realisiert werden, weil deren Behäbigkeit als die Ursache des ständigen Hinterherhinkens des Religionsunterrichts anzusehen sei und sie insofern die desolote Lage dieses Faches verursacht habe(1). Darum „muss eine undurchsichtige, in sich widersprüchliche und viel zu langsame Lehrplanentwicklung durch eine wissenschaftlich fundierte und dynamische Lehrplandiskussion ersetzt werden“(2). „Dynamisch“ muss die Diskussion des Lehrplans deswegen werden,

-----

1) vgl. „Die akute Krise des Religionsunterrichts, ... ist unter anderem durch die undurchsichtige, in sich widersprüchliche und viel zu langsame Lehrplanentwicklung hervorgerufen.“ (K.E. Nipkow, op.cit., S.187) - Nipkow schränkt hier zwar ein, dass die mangelhafte Lehrplanentwicklung „unter a n d e r e m “ an der problematischen Situation des Religionsunterrichts schuld sei; nach diesem „Anderen“ hält man bei Nipkow freilich vergeblich Ausschau.

2) K.E. Nipkow, op.cit., S.189.

um ihn schneller als bisher der davoneilenden Entwicklung anpassen zu können; denn: „Noch hat der Religionsunterricht die seit Ende der 50er Jahre an ihn herangetragene Herausforderung, die Ergebnisse der historisch-kritischen Forschung zu berücksichtigen (H. Stock, K. Wegener, W. Dignath u.a.), in der überwiegenden Mehrzahl seiner Lehrpläne nicht verarbeitet, und schon wird er durch eine „kritische Theologie“ bedrängt, der gegenüber sich das kritische Instrumentarium Rudolf Bultmanns und seiner Schule zum Teil als harmlos ausnimmt. Noch hat der Religionsunterricht die ebenfalls seit jener Zeit geforderte Annäherung seines Selbstverständnisses an die allgemeinen Aufgaben der Schule (M. Stallmann, G. Otto) ebenfalls nur in wenigen Lehrplänen ansatzweise vollzogen und schon sieht er sich im Konzept einer „kritischen Schule“ im Zusammenhang einer Fülle von strukturellen und inhaltlichen Innovationsversuchen im Bildungswesen gegenüber, das jene älteren pädagogischen Anfragen weit hinter sich lässt.“(1)

Die rapide Entwicklung in den Bereichen, die für den Religionsunterricht relevant sind (Theologie, Pädagogik etc.), erfordert nach Nipkow eine ebenso mobile Religionspädagogik. Aus diesem Grund forderte er die Rezeption des Curriculumsverfahrens, das er als ein adäquates Instrument betrachtete, um den Religionsunterricht auf einen der modernen geistig-kulturellen Situation entsprechenden Stand zu bringen.

Nipkows Beitrag zur „Entwicklung“ der modernen Religionspädagogik bestand im Wesentlichen darin, dass die Curriculumtheorie in ihr Fuß gefasst hat und sich auch gegen gewisse konservative Tendenzen in der Religionspädagogik behaupten konnte, die das auf Effektivität berechnete Curriculumverfahren angesichts der -----

1) K.E. Nipkow, op.cit., S.188 f.

„höheren“ Zwecke des Religionsunterrichts kritisierten und alle curriculare Methodik für die Ausrichtung der Glaubensbotschaft ablehnten(1).

Derartigen Einwänden hält Nipkow den Nutzen des Curriculumverfahrens mit seinen Effektivitätskontrollen entgegen: „Auch wenn bei einem Religionsunterricht, der letztlich auf den Gewinn des Glaubens abzielen sollte, dieses letzte Ziel nicht durch „Effektivitätsprüfungen“ gemessen werden kann, lassen sich alle intendierten vorletzten Lernziele sehr wohl einer empirischen Überprüfung unterwerfen. Die Forderung von Erfolgskontrollen darf daher nicht mit dem theologischen Hinweis auf das Geheimnis und die Unverfügbarkeit des Glaubens abgewiesen werden.“(2)

Durch die Etablierung des Curriculumverfahrens innerhalb der Religionspädagogik gelang es zwar, die „Rückständigkeit“ des Religionsunterrichts teilweise zu überwinden und solche Unterrichtsziele aufzugeben, die einer Überprüfung „an den Bedingungen zu ihrer Verwirklichung wie an den Bedürfnissen und Innovationswünschen“(3) nicht standhielten; diese curriculare Anpassung des Religionsunterrichts an den „Zeitgeist“ macht jedoch vollends deutlich, dass die Religionspädagogik, soweit sie Nipkow folgte, keinen gegenüber der bürgerlichen „Lebenssituation“ und ihrem Geist selbstständigen Inhalt hat.

Nipkows „historischer“ Beitrag innerhalb der Geschichte der Religionspädagogik bestand wesentlich darin, dass die Curriculum-  
-----

1) Schon Theodor Heckel betrachtete alle Methodik als etwas der wesentlichen Aufgabe des Religionsunterrichts Fremdes: „Die Bitte um den Heiligen Geist, der durch das Wort zum Glauben ruft, ist schlechthin wichtiger als alle Methodik“ (zitiert nach H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung; op.cit., S.21).

2) K.E. Nipkow, op.cit., S.200.

3) ebd., S.191.

theorie innerhalb der religionspädagogischen Diskussion Anerkennung fand; andere Religionspädagogen zogen auf der Grundlage dieser Theorie praktische Konsequenzen für den Unterricht und erwiesen sich mit ihren didaktischen Entwürfen als Lehrer des weltanschaulichen Pluralismus.

### **c. Religionsunterricht als religiöse Qualifikation für religiöse Lebenssituationen (Siegfried Vierzig)**

Siegfried Vierzig hat als einer der ersten aus der Curriculumtheorie religionspädagogische Anwendungen entwickelt und veröffentlicht, und zwar mithilfe eines landeskirchlichen „Pädagogisch-theologischen Instituts“ in Kassel und eines theoretischen Organes, den „Informationen zum Religionsunterricht“.

#### **Exkurs**

Die Tatsache, dass die Kirche auf diese Weise in den Prozess der religionspädagogischen Diskussion - nicht nur in Hessen - intervenierte und auf „eigene Faust“, d.h. unabhängig von den Pädagogischen Hochschulen und den „Praktischen“ Abteilungen der Theologischen Fakultäten, sich hinsichtlich einer Reform des Religionsunterrichts zu Worte meldete, ist ein Ausdruck der besonderen kirchlichen Sorge um den schulischen Religionsunterricht. Denn die Welle der Abmeldungen vom Religionsunterricht drohte auf die Dauer nicht nur den ideologischen Einfluss der Kirche, sondern - hiermit perspektivisch verbunden - deren materielles bzw. finanzielles Fundament zu gefährden. Aus diesem Grunde wartete die Kirche nicht darauf, dass sich die didaktischen Diskussionen und Unsicherheiten an den religionspädagogischen Abteilungen der Hochschulen klärten, sondern ging dazu über, mit eigenständigen Vorschlägen in die Debatte einzugreifen.

Wo sich die Kirche für den Religionsunterricht unmittelbar interessierte, zeichnete sich ihre Intervention in die religionspädagogische Diskussion zunächst durch ihr Interesse am Curriculum-Verfahren aus.

So konnte S. Vierzig formulieren: „Nach den Lernzielen des Religionsunterrichts fragen heißt also nach den religiösen Qualifikationen fragen, die heute benötigt werden, um Lebenssituationen religiöser Qualität zu bestehen.“(1)

Dieser Ansatz Vierzigs stimmt mit dem Ausgangspunkt der Robinson'schen Curriculumforschung formal überein(2). Ein inhaltlicher Unterschied besteht jedoch in der näheren Charakterisierung der „Lebenssituationen“; denn es handelt sich um solche „religiöser Qualität“, die dementsprechend r e l i g i ö s e Qualifikationen erfordern, die durch den Religionsunterricht zu entwickeln sind.

An den Lebenssituationen, mit denen sich das „Pädagogisch-Theologisch-Institut“ beschäftigte und für die es Unterrichtsprojekte entwickelt hat, lässt sich allerdings nichts Religiöses entdecken; es geht dort um Themen wie Glück und Unglück, Hochzeit, Alter, Tod usw. d.h. heißt rein w e l t l i c h e Phänomene, - die auch dadurch nicht zu religiösen werden, dass zu ihrer Interpretation oder als

-----

1) S. Vierzig, Lernziele des Religionsunterrichts; in: informationen, H. 1+2/1970

2) vgl. S.B. Robinsohn: „Wir gehen also von den Annahmen aus, dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen ... erworben werden;“ (S.B. Robinsohn, op.cir., S.45).

ergänzende „Unterrichtsmedien“ biblische Stoffe herangezogen werden. Die Tatsache, dass die genannten Phänomene religiöse Ideologie zu erfordern scheinen, hängt damit zusammen, dass der Mensch an ihnen seine mangelhafte Beherrschung der gesellschaftlichen und natürlichen Bedingungen seines Daseins erfährt. Insbesondere gegen Altern und Tod hat er bislang kein Kraut gefunden und noch alle wissenschaftlich-medizinischen Anstrengungen lassen diesbezügliche Hoffnungen als Illusion erscheinen.

Aus diesen Gründen waren Alter und Tod stets Anlässe für die Religion, die Hoffnungen der Menschen auf ein besseres „Jenseits“ zu lenken, welches ihr materielles, von Geburt und Tod begrenztes Dasein „transzendiert“. Diese Bemühungen der - christlichen und außerchristlichen - Religion waren während der letzten zwei Jahrtausende so erfolgreich, dass die Menschen in der Hoffnung auf ein ewiges Leben und ein besseres Jenseits ihr wirkliches Leben verachtet und für alle möglichen „höheren“ Zwecke geopfert haben; und nicht nur diesen Erfolg konnte die Religion verzeichnen; sie erreichte auch, dass sich die Menschen mit solchen Beschränkungen und Verkürzungen ihres Lebens zufrieden gaben (und geben), die nicht durch dessen natürliche Bedingungen gesetzt sind.

Die Kehrseite dieser ideologischen Funktion der Religion und der Kirche ist, dass ihr die wirklichen Ursachen des Elends im Diesseits gleichgültig waren, indem sie z.B. wenig Probleme damit hatten, dass während der Durchsetzung der Industrialisierung in Europa das Durchschnittsalter der arbeitenden Klasse regional bis auf 15 Jahre herabsank(1); und noch heute hat die Kirche wenig dagegen, dass der

-----

1) laut dem „Bericht der (staatlichen) Untersuchungskommission über den Zustand der großen Städte und dicht bevölkerten Gebiete“ (England 1844); zitiert nach Friedrich Engels, Die Lage der arbeitenden Klasse in England; Marx-Engels-Werke Band 2, Berlin (DDR) 1974, Seite 336.

kapitalistische Arbeitsprozess ein Millionenheer von Kranken und Krüppeln entlässt ( - die kirchliche Caritas ist hier kein Gegenargument, zumal sie aus den Kirchensteuergeldern der Lohnabhängigen unterhalten wird).

Eine solche „Lebenssituation“ hat durchaus keine religiöse Qualität und noch weniger sind religiöse Qualifikationen vonnöten, um sie zu erkennen und das Erforderliche zu tun, - woran Vierzigs Religionspädagogik allerdings kein Interesse hat, denn es geht ihm darum, „Lebenssituationen religiöser Qualität“ mit Hilfe „religiöser Qualifikationen“ zu „ b e s t e h e n “ , d.h. sich mit ihnen durch eine geeignete „innere Einstellung“ abzufinden.

Vierzig weiß - wie alle modernen Religionspädagogen - , dass das Christentum aufgrund seiner geschwundenen gesellschaftlichen Autorität nicht mehr in der Lage ist, eine solche seelsorgerliche Funktion wahrzunehmen, jedenfalls nicht alleine. Es war Vierzigs originelle Leistung, einen für diesen Zweck zubereiteten Marxismus heranzuziehen.

Da Marx bekanntlich ein Kritiker der Religion war, musste Vierzig ihn, ehe er ihn religionspädagogisch verwenden konnte, von Fehlern und Versäumnissen „reinigen“.

Nach Vierzig „übersieht (Marx) zweierlei:

„1. dass Religion nicht als infantile Epoche der Menschheit zu verstehen ist, sondern eine Form der kommunikativen Sinnverständigung darstellt, ohne die gesellschaftliches Leben nicht möglich ist;

2. dass, wenn man mit Marx Religion von ihrer Wirkung her beurteilt,

es immer nur um eine kritische Analyse dieser Wirkung gehen kann, nicht aber um eine grundsätzliche Auflösung der Religion.“(1)

Vierzig hat damit Recht, dass Marx die „Religion nicht als infantile Epoche der Menschheit“ verstanden hat ( - dass die Religion eine Epoche der Menschheit sei, kann allerdings nur einem Religionspädagogen einfallen; Marx dagegen hat die Menschheitsepochen unterschieden nach den bestimmten Verhältnissen, welche die Menschen in der Produktion ihres materiellen Lebens miteinander eingehen, und hat hieraus die jeweiligen ideologischen Bildungen erklärt). Die These, dass das gesellschaftliche Leben erst durch Religion etc. ermöglicht wird, wie Vierzig schreibt, hat Marx nicht „übersehen“, sondern als ideologische Phrase ausführlich kritisiert und diese Kritik in der „Deutschen Ideologie“ so zusammengefasst: „Es zeigt sich also schon von vornherein ein materialistischer Zusammenhang der Menschen untereinander, der durch die Bedürfnisse und die Weise der Produktion bedingt und so alt ist wie die Menschen selbst - ein Zusammenhang, der stets neue Formen annimmt und also eine „Geschichte“ darbietet, auch ohne dass irgendein politischer oder religiöser Nonsens existiert, der die Menschen noch extra zusammenhalte.“(2)

Vierzig meint ferner, bei Marx zu finden, dass er immer nur die **W i r k u n g e n** der Religion kritisch analysiert habe, - wodurch das „Positive“ geblieben sei, dass es bei einer solchen Beurteilung nicht um eine grundsätzliche „Auflösung“ der Religion gegangen sei (s.o.). Darin sieht Vierzig eine Möglichkeit, die Marx'sche Religionskritik mit

-----

1) S. Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht; Zürich, Einsiedeln, Köln 1975, Seite 159.

2) K. Marx, F. Engels, Die deutsche Ideologie; Marx-Engels-Werke Band 3, Berlin (DDR) 1969, Seite 30.



seinem religionspädagogischen Ansatz zu vereinen. Diese Verbindung geht freilich auf Kosten des expliziten Wortlauts der Religionskritik Marxens: Hatte Marx z.B. geschrieben: „Das r e l i g i ö s e Elend ist in einem der A u s d r u c k des wirklichen Elends und in einem die P r o t e s t a t i o n gegen das wirkliche Elend“(1), so weiß Vierzig hingegen, dass Marx „unterschlagen (hat), dass Religion auch die Funktion des Protestes gegen das Elend gehabt hat“(2); auch habe Marx „übersehen“, dass das Legitimationsbedürfnis der Gesellschaft unauflösbar ist“(3), - obgleich Marx einen großen Teil seiner theoretischen Arbeit auf die Aufdeckung des legitimatorischen Charakters der bürgerlichen Ideologie verwandt hat.

Nach alledem, was Vierzig in seiner falschen Kritik an Marx vorbringt - nicht ein Satz von Marx findet seine ungeteilte Zustimmung - fragt es sich, worin denn das Interesse Vierzigs an Marx begründet ist, d.h. warum Marx eigentlich in der religionspädagogischen Didaktik berücksichtigt werden soll, wenn es bei ihm von Fehlern und Einseitigkeiten in der Beurteilung der Religion nur so wimmelt. Es liegt der Schluss nahe, dass die Religionspädagogik Vierzigs auf ihre Weise dasselbe zu erreichen sucht wie die alte christliche Religionspädagogik, als sie noch aus ihrer offenen Gegnerschaft zu Marx, zum Atheismus und gottlosen Kommunismus keinen Hehl machte, nämlich die Vermittlung herrschaftsstabilisierender legitimatorischer

-----

1) K. Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie; op.cit., S.208.

2) S. Vierzig, op.cit., S.172.

3) ebd. S.172

Ideologie, - an der nicht dadurch etwas geändert ist, dass man sie „religiöse Qualifikation“ heißt und sie mithilfe der Curriculum-Methode ermittelt.

### **c. Religionsunterricht als linke Gemeinschaftskunde (Hans-Joachim Dörger, Jürgen Lott, Gerd Otto, Folkert Rickers)**

Stellvertretend für eine Reihe von Religionspädagogen, die unter dem Einfluss der deutschen Studentenbewegung marxistisches und gesellschaftskritisches Gedankengut in die religionspädagogische Diskussion einführten, sollen hier die Religionspädagogen Rickers, Dörger, Lott und Otto(1) berücksichtigt werden. Die drei letztgenannten gaben 1972 ein „Neues Handbuch des Religionsunterrichts“ heraus, in dem sie dem Religionsunterricht die Aufgabe stellten, „innerhalb der Möglichkeiten der Gesamtschule Heranwachsende unter konstitutiver Beachtung ihrer eigenen Lebenssituationen in die Reflexion des komplexen Zusammenhanges von Religion und Gesellschaft einzuführen. Verschiedenartigste Inhalte, von Fall zu Fall nichtchristliche ebenso wie christliche, Überlieferung ebenso wie Gegenwartsproblematik, fungieren dabei als Vehikel, mit deren Hilfe Vorstellungen geklärt, Denkprozesse initiiert und Lebensverhältnisse sowohl kritisch hinterfragt wie gegebenenfalls verändert werden können.“(2)

-----

1) Es handelt sich um denselben Gerd Otto, der seinerzeit mit Martin Stallmann die Konzeption des hermeneutischen Religionsunterrichts vertrat (s.o.) - und über die „Frankfurter Schule“ zu gesellschaftskritischen Vorstellungen gelangte.

2) G. Otto, H.J. Dörger, J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts; Hamburg 1972 S.21.

Zu letzterem Zweck ziehen die drei genannten Autoren Begriffe aus der Marx'schen Kritik der politischen Ökonomie der bürgerlichen Gesellschaft heran, wobei nicht viel von dem übrig bleibt, was Marx über das kapitalistische Produktionsverhältnis herausgefunden hatte; denn dieses existiert bei Otto et alii nicht *w i r k l i c h*, sondern nur in der Vorstellung des Unternehmers: „F ü r d e n j e n i g e n, der im Besitz der Produktionsmittel ist und Arbeitskraft gekauft hat, s t e l l t s i c h d e r A r b e i t s- u n d P r o d u k t i o n s v o r g a n g d a r a l s e i n P r o z e s s z w i s c h e n D i n g e n, die ihm gehören; das Ergebnis dieses Prozesses, das Produkt und sein Wert g e l t e n ihm als sein Eigentum und nicht als Eigentum des unmittelbaren Produzenten, des Arbeiters oder der Gesamtgesellschaft. Der Produktions- und Wertbildungsprozess wird so (!) zum Verwertungsprozess, konkret zum Ausbeutungsprozess.“(1)

Otto und seine Mitarbeiter zeigen hier, wie man Begriffe aus der Kritik der politischen Ökonomie zu solchen Aussagen verwenden kann, die das Gegenteil von dem enthalten, was Marx bzw. die kapitalistische Realität zeigt: Für Otto et alii i s t nicht der Produktionsprozess ein Prozess zwischen Dingen, die dem Unternehmer gehören, sondern stellt sich für ihn so dar, d.h. existiert als ein solcher subjektiv in der Vorstellung des Unternehmers; ebenso geisterhaft ist der Eigentumstitel auf das Produkt dieses Prozesses: es i s t nicht Eigentum des Unternehmers, sondern g i l t ihm als solches, d.h. auf seinem Dafürhaltenden beruht seine Eigentümerschaft am Produkt; und auf derselben Unternehmermeinung beruht schließlich die Metamorphose des Produktions- und Wertbildungsprozesses, wenn er s o „zum Verwertungsprozess, konkret: zum Ausbeutungsprozess“ (s.o.) wird.

-----

1) G. Otto et al. op.cit., S.222; Hervorhebungen nicht im Original.

Trotz dieser fehlerhaften Rezeption Marx'scher Gedanken und Begriffe erweist sich dieser religionspädagogische Ansatz durch sein positives Interesse an der Kritik der bürgerlichen Ökonomie als links. Da es Otto et alii darum geht, dass die „Lebensverhältnisse sowohl kritisch hinterfragt wie gegebenenfalls verändert werden können“(1), machen sie folgerichtig diese Lebensverhältnisse - und nicht die religiösen Gedankenbildungen - zum thematischen Schwerpunkt ihrer religionspädagogischen Konzeption. Die Themen der Unterrichts-„Modelle“, die den Hauptteil ihres „Neuen Handbuchs des Religionsunterrichts“ bilden, lauten daher: „Christentum“, „Konflikt“, „Gehorsam“, „Angst“, „Sexualität“, „Kommunikation“, „Arbeit“, „Freizeit“, „Frieden“, „Veränderung“, „Kirche“(2).

Die periphere Stellung von „Christentum“ und „Kirche“ innerhalb dieses Kataloges ist nicht nur formaler Natur, sondern entspricht ihrem geringen inhaltlichen Stellenwert im „Neuen Handbuch“. Die übrigen Themen sind überwiegend Gegenstände der Gemeinschaftskunde. Dass in der zu den „Modellen“ vorgeschlagenen Literatur zuweilen theologische Veröffentlichungen aufgenommen sind oder dass theologisches Gedankengut assoziiert wird, ändert nichts am gemeinschaftskundlichen Charakter der meisten Themenstellungen(3).

Eine ideologiekritische Untersuchung müsste sich folglich auf den gemeinschaftskundlichen Inhalt dieser religionspädagogischen Variante beziehen.

-----

1) G. Otto et al., op.cit., S.21.

2) ebd., S.85-318.

3) Ein moderner Gemeinschaftsunterricht lässt überdies die Bereiche „Kirche“ und „Christentum“ in angemessener Proportion als gemeinschaftskundliche Thematik gelten.

Der ideologische Zweck der Gemeinschaftskunde drückt sich bereits im Namen dieses Faches aus, welcher unterstellt, die Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft würden eine Gemeinschaft bilden. Diese Unterstellung ist das Ideal der realen Konkurrenz, d.h. des unablässigen Streites zwischen Unternehmern und Arbeitern, Vermietern und Mietern, Verkäufern und Käufern, Gläubigern und Schuldern usw. Selbst innerhalb einer dieser durch ein gleichartiges Interesse gekennzeichneten Gruppen findet ein ständiges Ringen statt, z.B. zwischen deutschen und ausländischen Arbeitern, deren Konkurrenz um die vorhandenen Arbeitsplätze sich bei zunehmender Arbeitslosigkeit verschärft.

Von einer „Gemeinschaft“ kann deshalb bei den Mitgliedern der bürgerlichen Gesellschaft keine Rede sein. Ihr selbstsüchtiges Interesse hält sie ebenso zusammen, da sie aufeinander angewiesen sind, wie es sie voneinander abstößt, da sie ihren Vorteil nur in der Form der Abwicklung eines Gegensatzes erlangen<sup>(1)</sup>. Dieses widersprüchliche Verhältnis bildet den Grund der Maßnahmen des Staates, der den Individuen durch Recht, Gesetz und Polizei etc. die Grenzen setzt, innerhalb derer sich die egoistischen Interessen betätigen, und dem deshalb sehr daran gelegen ist, dass die Individuen freiwillig diese Zwänge respektieren, d.h. dass sie moralisch sind und nicht erst durch staatliche Gewalt in die Schranken gewesen werden müssen.

Diesem staatlichen Zweck dient u.a. die Gemeinschaftskunde, die den Schülern zu Rücksichten erziehen will, die das „Leben“ in der nur ideell vorhandenen Gemeinschaft erfordert. Es ist deshalb eine Aufgabe der Gemeinschaftskunde, die Heranwachsenden so zu  
-----

1) Außerökonomische und idealerweise konkurrenzfreie Verhältnisse zwischen Menschen wie Liebe, Freundschaft, Familie und so weiter bleiben hier außer Betracht.

erziehen, dass sie die Konflikte mit anderen, die das Leben in der bürgerlichen Gesellschaft mit sich bringt, „sozial angemessen“, d.h. nicht systemgefährdend austragen - und nicht nach den politischen und ökonomischen G r ü n d e n solcher Konflikte fragen. Zu solcher Erziehung gehört zunächst, dass die Schüler anerkennen, dass Konflikte zwischen den Menschen ein Kennzeichen j e g l i c h e r menschlicher Gemeinschaft sind. Diese „Gemeinschaftskunde“ lautet bei Otto et alii so: „Entgegen einer harmonisierenden Weltbetrachtung ist davon auszugehen, dass das Leben des Einzelnen wie der Gesellschaft in Geschichte und Gegenwart durch das Vorhandensein mannigfacher Konfliktsituationen und -strukturen entscheidend bestimmt ist(1).

Die Behauptung, dass das Leben in jeglicher Gesellschaft durch Konflikte entscheidend (!) bestimmt sei, abstrahiert vom gesellschaftlichen Grund der Konflikte und läuft auf eine R e c h t f e r t i g u n g der gesellschaftlichen Verhältnisse hinaus, welche unablässig Konflikte hervorbringen. Von hier aus ist es ein geringer Schritt, mit R. Dahrendorf zum L o b der Konflikte überzugehen: „R. Dahrendorf sieht im Konflikt ein Konstituens jeglicher Gesellschaft. Konflikt gehört zu den „objektiven Manifestati-  
-----

1) Von der Falschheit einer solchen generalisierenden Auffassung von der Konfliktbestimmtheit jedes Gemeinschaftsleben hätten sich die Autoren in der völkerkundlichen Literatur ohne weiteres überzeugen können. So gibt es (bzw. gab es bis vor kurzem) noch im südpazifischen Raum und in den anderen „unzivilisierten“ Gebieten der Erde archaische Gemeinwesen, in denen Konflikte zwischen ihren Mitgliedern weitgehend unbekannt sind (vgl. z.B. R. Benedikt, Urformen der Kultur; Hamburg 1955).

onen“ des Menschlichen; „Gesellschaften bleiben menschliche Gesellschaften, insoweit sie das Unvereinbare in sich vereinbaren und den Widerspruch lebendig erhalten.“ Wo Konflikte fehlen, „auch unterdrückt oder scheinbar gelöst werden, wird der soziale Wandel verlangsamt und aufgehalten“(1). Konflikte sind also gut, weil sie die Menschlichkeit der Gesellschaft bewahren und den „sozialen Wandel“ in der gehörigen Geschwindigkeit vonstatten gehen lassen. Daher gerät derjenige, der an den Konflikten zwischen den Menschen nichts Gutes entdecken kann, leicht in den Verdacht, ein Freund totalitärer Gesellschaften zu sein(2), denn: „Nach Dahrendorf ist eine Gesellschaft ohne Konflikte immer totalitär.“(3)

An Dahrendorfs ideologischer Rechtfertigung und Preisung der Konflikte in der bürgerlichen Gesellschaft haben Otto et alii keine Kritik. Es ist ihnen lediglich ein Problem, dass Dahrendorf den Konflikt von seinen historischen Ursachen trennt, wodurch „der Konflikt als solcher zur Legitimation seiner selbst“(4) werde; dass er nicht sagt, „warum und mit welchem Ziel Konflikte ausgetragen werden sollen“(5) und auch nicht sagt, „warum und aus welchen Gründen Konflikte nicht ausgetragen werden können“(6).

-----

1) G. Otto et al., op.cit., S.115.

2) vgl. R. Dahrendorf, Pfade aus der Utopie (1968); S.272; zit. nach G. Otto et al., op.cit., S.115.

3) G. Otto, op.cit., S.115.

4) ebd. S.115.

5) ebd. S.115.

6) ebd. S.115.

Ging es Otto et alii zunächst darum, Konflikte nicht „als unabänderlich hinzunehmen“(1), also an der Tatsache etwas zu ändern, dass es Konflikte gibt, so zeigt sich hier ein ganz anderer Zweck ihrer religionspädagogischen Bemühungen, nämlich die zielbewusste Austragung von Konflikten zu fördern. Hierbei wollen sie, dass den Schwächeren eine größere Chance eingeräumt wird: In dem Vorwurf „unreflektierter Parteinahme für die Stärkeren und die herrschenden Verhältnisse“(2), den sie den Freunden der freien Konkurrenz machen, zeigt sich das linke Engagement dieser Religionspädagogen, die den Schwächeren in der Gesellschaft dazu verhelfen wollen, auch einmal zum Zuge zu kommen. Das darin sichtbar werdende Mitgefühl mit den Schwächeren verrät ihr Interesse an einem *f a i r e n* Kampf, in dem die Regeln einmal nicht „im Interesse derjenigen definiert (sind), die bereits das Sagen haben(3)“.

Otto et alii stören sich also an den ungerechten Formen und negativen Resultaten der Austragung von Konflikten, nicht an der Tatsache des Konfliktes selbst. Daher merken Sie nicht, dass, wenn Sie die *R e g e l n* der Konfliktaustragung verändern wollen, sie sich bereits mit den konfliktuösen gesellschaftlichen Verhältnissen abgefunden haben und die Anerkennung dieser mangelhaften Verhältnisse verlangen, wenn sie vom Konflikt als einer selbstverständlichen gesellschaftlichen Voraussetzung ausgehen.

Der Religionsunterricht hat also durch solche Gemeinschaftskunde nichts von seiner ideologischen Funktion eingebüßt. Die Unterstellung, dass es Konflikte geben muss, rechtfertigt nicht weniger die

-----

1) G. Otto et al., op.cit., S.114.

2) ebd.S.115.

3) ebd. S.116.



freie Konkurrenz, in der sich die wirtschaftlich stärkste Gruppe durchsetzt, als die religiöse Rede von Gottesferne und Sündenfall, aus denen Zwietracht und Hass unter den Menschen entstanden seien.

#### **d. Religionsunterricht als Psychotherapie (Dieter Stoodt, Hans-Jürgen Fraas u.a.)**

Die im vorigen Abschnitt zitierten Religionspädagogen beziehen ihre theoretische und pädagogische Tätigkeit auf Probleme, welche in der *Gesellschaft* existieren. Neben diesem Ansatz gibt es eine moderne religionspädagogische Richtung, welche den Niederschlag dieser Probleme in der Seele des *Individuums* während seiner Kindheit und Jugendzeit zum Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Konzeption machen. Zutreffend wird konstatiert, dass diese Zeit im Allgemeinen seelische Schäden hinterlässt, - deren Therapie zum Inhalt des Religionsunterrichts gemacht werden soll.

Zur Durchführung dieses Ansatzes legte man Bibel und theologische Anthropologie beiseite und begann mit der Rezeption sozialisationstheoretischer Literatur.

An den rezipierten psychologischen Termini wie „Urvertrauen“ (Erikson) und „Vaterbindung“ (Freud) entdeckte man einen Zusammenhang von Religion und Sozialisation und entwickelte hieraus eine neue Aufgabenstellung für die Religionspädagogik, nämlich „die Sozialisationsprozesse der Schüler aufzuarbeiten“(1) mit dem Ziel, psychische (und soziale) Schäden zu therapieren.

Die therapeutische Methode besteht in der „Aufarbeitung“ von Sozialisationsprozessen, wodurch die durch Gesellschaft, die Familie, die Kirche und die Schule in ihrer seelischen Entwicklung geschädigten Schüler gesunden bzw. „stabilisiert“ werden sollen. „Die Aufarbeitung der Sozialisationsprozesse im Religionsunterricht intendiert Stabilisation der beschädigten Menschen.“(2)

Auch diese religionspädagogische Richtung beansprucht, der Emanzipation zu dienen; denn: „Stabilisierung, die ihren Namen verdient, macht gerade auch für die Emanzipation stabil.“(3) Doch während sonst in der Pädagogik die Emanzipation ein höchster Zweck der Bildung ist, ist sie bei Stoodt ein Mittel bzw. eine Voraussetzung für – Mobilität: „Sie ist damit die Vorstufe einer begründeten Mobilität. Im Zeitalter von Außenlenkung und Neurosen wird eine der Vernunft verbündete religiöse Stabilisierung überhaupt erst einen Fortschritt, der diesen Namen verdient, möglich machen müssen.“(4)

Dass der Zwang zur Mobilität der Menschen ein Resultat des Fortschritts, das heißt des chaotischen Wachstums des  
-----

1) D. Stoodt, Information und Interaktion im Religionsunterricht; in: K. Wegenast (Hg.), Religionsunterricht - Wohin?; Gütersloh 1971, S.293.

2) E. Stoodt, Religion stabilisiert und emanzipiert; in: Ev. Kommentare 3/1970, S.711.

3) ebd.S.711.

4) ebd.S.711.

kapitalistischen Produktionsprozesses ist, ist für Stoodt deswegen kein Problem, weil er seinen religionspädagogischen Beitrag hieran orientiert - und dadurch die besondere gesellschaftliche Wichtigkeit seines Religionsunterrichts „begründet“.

Das therapeutische Verfahren dieses neuen religionspädagogischen Ansatzes soll im Folgenden an einem unterrichtspraktischen Beispiel studiert werden, welches die Religionspädagogen U. Eckert und H. Kämpfer erarbeitet, erprobt und veröffentlicht haben. Ihren Unterricht über das „Goldene Kalb“ (2. Buch Moses, Kapitel 32) realisierten sie so: „Wir feiern mit den Kindern ein großes Fest. Im Mittelpunkt dieses Festes steht ein großes Fantasietier, das von den Kindern gemeinsam gebaut, umtanzt und schließlich aufgegessen wird. Wir stellen ein großes Tiergerüst (aus Holz oder Pappe) und mit Baumaterial zur Verfügung. Das Baumaterial muss essbar sein . . . Im weiteren Verlauf sollen sie (sc. die Kinder) dann das Tier umtanzen und umjohlen. Für den „Festlärm“ stellen wir Orffsche Musikinstrumente zur Verfügung. Das Fest endet dann mit der Verspeisung des Tieres (vgl. Ex. 32,20).“(1). Auf diese Weise hoffen die psychoanalytisch orientierten Religionspädagogen, mit Hilfe der symbolisch zu verstehenden Handlung des Verzehens des Tieres – „der Tiergott ist ein Verschiebungersatz für den Vater“(2) - eine Voraussetzung für die Emanzipation geschaffen zu haben: „Wir gehen davon aus, dass die in dem Fest ausgedrückte Symbolik ohne verbale Erläuterungen (bewusst machen) ihre Wirkung hat, dass nämlich in dem Phantasietier die gefürchtete Autoritätsperson dargestellt wird (Macht, Stärke), mit der die Kinder sich in der oralen Einverleibung

-----

1) U. Eckert, R. Kämpfer, Das „Goldene Kalb“, ein Versuch zur religiösen Sozialisation; in: Westermanns Monatshefte, 26/1974 H.8/9, Seite 357.

2) ebd. Seite 357.

(ein aus der Kinderpsychologie bekanntes Symbol für verinnerlichende Identifizierung) identifizieren können.“(1)

Mit dieser „Verinnerlichung“ der Autorität - durch die „Einverleibung“ des Tieres - haben die Religionspädagogen allerdings erst das Problem geschaffen, das sie dann der therapeutischen Absicht entsprechend lösen wollen: „Wir lassen die Kinder das Fest wieder feiern (Ritual) und achten dabei auf Abwandlungen. Wir nehmen an, dass die Kinder nach einigen Wiederholungen desselben Spiels überdrüssig werden und den Kreislauf von Produktion und Konsumtion von selbst durchbrechen werden, weil sie die bloße Konsumtion dann vermutlich als Frustration erleben werden. Sie werden also wahrscheinlich von selbst Initiativen zu produktiverem Handeln entwickeln.“(2)

Das „Emanzipatorische“ des geschilderten spielerischen Tuns besteht also darin, dass die Kinder durch die ständige Wiederholung einer Tätigkeit, durch die sie sich das Problem der „Verinnerlichung“ von Autorität eingehandelt haben, dasselbe Problem wieder loswerden, indem sie der problemschaffenden Tätigkeit überdrüssig werden. Der Zweck dieses widersinnig erscheinenden Unterrichts ist offensichtlich nicht die Schulung der Verstandeskräfte der Kinder. Dass es um etwas anderes geht, sprechen die zitierten Religionspädagogen selbst aus: „Den Gewinn und die Chance solcher Arbeit sehen wir nicht primär darin, dass z.B. mit Hilfe vermögenspsychologischer Methodik intellektuelle Fähigkeiten noch effektiver ausgebildet werden können, sondern in dem kritischen Impuls sozialpsychologischer und tiefenpsychologischer Erkenntnisse

-----

1) U. Eckert, H. Kämpfer, op.cit. S.357.

2) ebd. S.357.

gegen die Verabsolutierung des intellektuellen Bereichs.“(1)

Dieser Religionsunterricht erscheint insofern als eine Kritik der einseitigen intellektuellen Ausrichtung der Schule. Diese Kritik bezieht sich jedoch nicht auf die Inhalte, die an der Schule gelehrt werden und an denen sich der Intellekt der Schüler bildet, sondern auf den Umstand, dass hierbei das Gefühl zu kurz komme und somit der Erziehungsziel „Mündigkeit“ nicht erreicht werde. Die genannten Religionspädagogen bemängeln nämlich an der Schule bzw. an der Vorschule: “Sicher ist es kein Zufall, dass bereits in der Vorschule das einseitige Training intellektueller Fähigkeiten beginnt. Wie eine Beschäftigung mit den in der BRD gängigen Vorschulprogrammen erschreckend deutlich macht, genügen diese nur den Anforderungen einer leistungsorientierten Industriegesellschaft, nicht aber den Anforderungen, die an eine Erziehung zur Mündigkeit zu stellen sind.“(2)

Anstatt die öffentliche Erziehung in der Industriegesellschaft zu kritisieren, die ihre heranwachsenden Mitglieder offenbar unzureichend bzw. einseitig ausbildet und dem Selektionsdruck des Zensurensystems aussetzt, beziehen sich die „therapeutischen“ Religionspädagogen kompensatorisch auf diesen Mangel, indem sie sich um seine negativen Folgen kümmern und dem **G e f ü h l** zu seinem Recht verhelfen wollen: „Lernen schließt immer beide Ebenen - die intellektuelle und die emotionale - mit ein. Wenn also Erziehung zur Mündigkeit nicht nur ein Schlagwort bleiben soll, gilt es, beide Ebenen gleich ernst zu nehmen.“(3)

Aus dem „Ernstnehmen“ der emotionalen Ebene entstand in der  
-----

1) U. Eckert, H. Kämpfer, op.cit., S.353.

2) ebd. S.353.

3) ebd. S.353.

modernen Religionspädagogik die Neigung, den Intellekt zu beargwöhnen oder gar das Gefühl über den Verstand zu setzen: „Der Schüler bringt Grundeinstellungen, Grundgerichtetheiten mit, damit aber auch Grundängste, Vorurteile, Grundhaltungen, die durch reine intellektuelle Arbeit kaum verändert werden können; ja man kann sogar durch hohe Fertigkeiten auf der Ebene des Verstandes allein sich und anderen die Grundkonflikte und Grundprobleme ausreden, sie verdrängen.“(1)

In der Behauptung, dass der Verstand zur Lösung von Grundproblemen und Grundkonflikten nicht viel beitragen kann, zeigt sich der ideologische Charakter dieses Religionsunterrichts und der Zweck dieser Ideologie, der offenbar darin besteht, die Grundkonflikte vor ihrer Erkenntnis abzuschirmen und das Gefühl als den für sie zuständigen Bereich zu proklamieren. Hier wird ein Unterschied zur „klassischen“ christlichen Glaubensunterweisung insofern sichtbar, als diese die Probleme im Leben als „Ausdruck der sündigen Verworrenheit der Welt“ bzw. als Resultat von „Gottesferne und Lieblosigkeit“ erklärte(2). Dass diese Erklärung falsch ist, ändert nichts daran, dass die alte Religionspädagogik ihre Erklärbarkeit noch unterstellte. In dem Maße jedoch, wie die gesellschaftliche Anerkennung der religiösen Welterklärung schwand, verschwand diese aus der Religionspädagogik überhaupt, - um den Gefühlen und Empfindungen Platz zu machen.

Exkurs:

Dieser Übergang der Religion aus dem Bereich des Denkens in den des Gefühls stellt kein neuartiges religionsgeschichtliches

-----

1) D. Stoodt, Das Ziel: Mündigkeit: in: N. Schneider, (Hg.), Religionsunterricht, Konflikt und Konzepte, Hamburg, München, 1971, Seite 122.

2) W. Nordmann, op.zit., Seite 9.

Phänomen dar. Vielmehr wiederholt hier sich in der neueren Religionspädagogik auf dürftigem Niveau ein Vorgang, dessen Protagonisten Hegel und Schleiermacher sind:

Während Hegel alle Bestimmungen der christlichen Religion systematisch entwickelte und so das theologische Denken an seinen Endpunkt führte(1) ( - die T h e o l o g i e hat den Hegel nicht widerlegt - ) blieb nach der irreligiösen Kritik durch Feuerbach und Marx, die die Religion in ihre weltliche Grundlage auflösten (: „Der Mensch macht die Religion, die Religion macht nicht den Menschen.“(2) ) nur die Sphäre des Gefühls als der Ort des Religiösen. Schleiermacher schreibt in seiner 2. Rede „Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern“: „Sie (die Religion) begehrt nicht, das Universum seiner Natur nach zu bestimmen und zu erklären wie die Metaphysik. Sie begehrt nicht, aus der Kraft der Freiheit und der göttlichen Willkür des Menschen es fortzubilden und fertig zu machen wie die Moral. Ihr Wesen ist weder Denken noch Handeln, sondern Anschauung und Gefühl. Anschauen will sie das Universum. In seinen eigenen Darstellungen und Handlungen will sie es andächtig belauschen. Von seinen unmittelbaren Einflüssen will sie sich in kindlicher Passivität

-----

1) G.W.F. Hegel, Vorlesungen über die Philosophie der Religion I und II; Frankfurt/M. 1969.

2) K. Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie; op.cit., S.207. Vgl. dagegen Hegel: „Die Religion ist ein Erzeugnis des göttlichen Geistes, nicht Erfindung des Menschen, sondern Werk des göttlichen Wirkens und Hervorbringens in ihm.“ (G.W.F. Hegel, op.cit. I, S.40.)

ergreifen und erfüllen lassen.“(1)

Wird so das Gefühl zum Wesen der Religion gemacht, so verschwindet aus ihr jeder gedankliche Inhalt, d.h. die religiöse L e h r e wird unwesentlich. Feuerbach erkannte, „dass da, wo das Gefühl zum Organ des Unendlichen, zum subjektiven Wesen der Religion gemacht wird, der Gegenstand derselben seinen objektiven Wert verliert. So ist, seitdem man das Gefühl zur Hauptsache der Religion gemacht hat, der sonst so heilige Glaubensinhalt des Christentums gleichgültig geworden.“(2)

Ist das Gefühl als der Ort der Religion etabliert, so hat sich die Religion ihrer L e h r e entschlagen. Ein Religions„unterricht“ kann dann nur noch aus der Religiosierung des Gefühls bestehen. Daher erklärt es sich auch, dass das Gefühl zu einem bevorzugten Gegenstand der Religionspädagogik geworden ist und an die Stelle der christlichen Lehre Theorien über die Bildung und Entwicklung des Gefühls und der im Gefühl gründenden Stimmungen der Seele (Angst, Vertrauen, Liebe etc.) getreten sind. Psychologische und sozialisationstheoretische Erkenntnisse und durch sie begründete Unterrichtsprojekte verdrängen daher zunehmend die christliche Lehre aus der religionspädagogischen Diskussion.

Exkurs:

Diese Entwicklung führte zu dem Problem, dass die r e l i g i ö s e Qualität der Religionspädagogik kaum noch zu identifizieren war, und zum Beispiel für eine „Planungskommission Religionswissenschaft/Religionspädagogik“ zu der Konsequenz,

-----

1) zitiert nach H. Bolli, Schleiermacher-Auswahl; München, Hamburg 1968, Seite 6.

2) L. Feuerbach, Das Wesen der Religion; hrsg. von A. Esser; Köln 1967, Seite 90.



dass sie sich in ihrem „Antrag auf Errichtung eines Studiengangs Religionswissenschaft/ Religionspädagogik“(1) an der Universität Bremen nicht recht in der Lage sah, „einem Entscheidungsgremium verbindlich anzugeben, was der heute relevante Gegenstand eines Faches Religionswissenschaft/Religionspädagogik sein sollte“(2).

Diese Schwierigkeit ist nach Auffassung der Planer nicht dadurch begründet, dass die Religionspädagogik ihren christlichen Inhalt zur Seite gestellt hat, sondern dadurch, „dass keine Einigkeit besteht, was Religion eigentlich ist“ und „dass gerade die religionspädagogische Debatte den Religionsbegriff produktiv weiterentwickelt hat, so dass er auf mehr oder jedenfalls andere Phänomene (Weltansichten, Deuteschemata, Kontingenzformeln) anwendbar wird als zuvor“(3).

Die Religionspädagogik hat also das Kunststück fertiggebracht, ohne ein Wissen darüber, was Religion ist, neue religiöse Phänomene zu entdecken. Da es ihr auf die Anwendbarkeit des Begriffs „Religion“ ankommt, hätte ihr ein Wissen darüber, „was Religion eigentlich ist“ (s.o.), allerdings nur im Wege gestanden. So ist an die Stelle einer wissenschaftlichen Identifizierung geistiger und gesellschaftlicher Phänomene ihre willkürliche Etikettierung getreten.

-----

1) veröffentlicht in: Theologia Practica; X.Jg. 1975 H.2, S.139 ff.

2) ebd. S.143

3) ebd. S.143.

Der Handhabung von „Religion“ als Etikett entsprechend wird der Bereich des Gefühls und der Moral und ihrer Entwicklung, auf den sich aus den genannten Gründen das Interesse der Religionspädagogik verlagerte, als „religiöser“ reklamiert: „Unter diesem weiterentwickelten Religionsbegriff konstituieren sich inhaltlich Phänomene, die als religiöse bezeichnet werden müssen; zum großen Teil lassen sie sich schon aus Sozialisationsvorgängen extrapolieren, und zwar auch aus solchen, die stattfinden, wo religiöse Erziehung im traditionellen Sinne oder Auseinandersetzung mit der Religion der Umwelt keinen Platz hat.“(1)

Demnach ist der Sozialisationsprozess an und für sich religiös, selbst wenn die Eltern und Erzieher der Religion vollkommen gleichgültig gegenüberstehen.

Mit der Identifizierung des Sozialisationsprozesses als religiöse Sozialisation glaubten die betreffenden Religionspädagogen das eigentliche und rechtmäßige Feld ihrer pädagogischen und therapeutischen Betätigung gefunden zu haben. Das Interesse dieser religionspädagogischen Richtung, den Sozialisationsprozess als ihr spezifisches Thema zu etablieren, erklärt auch, dass in manchen Veröffentlichungen abwechselnd von „Sozialisation“ und „religiöser Sozialisation“ geredet wird, ohne dass ein Bedeutungsunterschied sichtbar würde. H. Dauber zum Beispiel definiert „religiöse Sozialisation“, ohne dass sich erkennen lässt, wodurch das Prädikat „religiös“ begründet ist. „Als „religiöse Sozialisation“ soll der im Medium sozialer Interaktion sich abspielende komplexe Lernprozess bezeichnet werden, in dem das Individuum selbstverantwortete

-----

1) ebd. S.143.

normative Handlungsorientierungen aufbaut.“(1) Religiöse Inhalte und Glaubensvorstellungen dagegen sind nach Dauber für die „religiöse“ Erziehung nicht wesentlich: „Die religiöse Erziehung in der Familie bemisst sich demnach nicht an der Kenntnis religiöser Inhalte und Glaubensvorstellungen durch das Kind, sondern bemisst sich an der Unterstützung, die die Eltern dem Kind gewähren . . .“(2) Ähnlich urteilt H.J. Fraas; nach seiner Überzeugung können Eltern, die ihre Kinder ohne Religion erzogen haben, sicher sein, dass die „religiöse Dimension“ in keinem Fall ausgeblieben ist; es gilt „zu beachten, dass das Kind ohne religiöse Familienerziehung nicht als weltanschaulich unbeschriebenes Blatt in die entsprechende Gruppe eintritt, dass vielmehr der Sozialisationsprozess an diesem Kind hinsichtlich der religiösen Dimension . . . in keinem Fall ausgeblieben ist.“(3)

Der Sozialisationsprozess ist demnach immer schon religiös, der Begriff „religiöse Sozialisation“ also eine Tautologie und jede Erziehung im Grunde Religionspädagogik.

Diesem Verständnis entspricht es, dass die wirkliche Religionspädagogik nicht mehr die Aufgabe einer religiösen Erziehung hat, z.B.: „Religiöse Erziehung in vorschulischen Einrichtungen, kann auch nach evangelischem Verständnis nicht Einübung in kultisch-rituelle Frömmigkeits- und Konfessionstypen bedeuten.“(4) Der Religionslehrer soll sich vor allem davor hüten, seinen Glauben als Wahrheit

-----

1) H. Dauber, Religiöse Sozialisation im Zusammenhang der Sozialisationsforschung; in: Theologia Practica; X.Jg. H.2. 1975, S.114.

2) H.J. Fraas, Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter; Göttingen 1973, Seite 216. 3) ebd. S.116. 4) Stellungnahme des Ausschusses für Vorschulerziehung der Gemeinschaft evangelischer Erzieher; Januar 1971; zit. nach H.J. Fraas, op.cit., Seite 217.

zu verbreiten; denn: „Der Erzieher prüft ständig, ob er nicht religiöse, (christliche, konfessionsspezifische) Glaubens- und Verhaltensmuster **u n k r i t i s c h** überträgt.“(1)

Wenn also ein Religionslehrer an den dreieinigen Gott des christlichen Bekenntnisses glaubt und die Ethik Jesu für verbindlich hält, so muss er - da ihm die **k r i t i s c h e** Übertragung seines „Glaubens- und Verhaltensmusters“ aufgetragen ist - zugleich verhindern, dass die Schüler seine Auffassung als Wahrheit akzeptieren.

Die praktische Ausführung dieser widersprüchlichen Aufgabe sieht z.B. so aus, dass der Religionspädagoge das Kind zunächst in **d e m** Glauben erzieht, den er selber für wahr hält und ihm später aufträgt, sich hierzu kritisch zu verhalten und einen eigenen Standpunkt zu suchen: „Gewiss liegt in der unkritischen Übernahme von Verhaltensmustern eine Gefahr; deshalb muss das **Z i e l** des Erziehers die Kritikfähigkeit und selbstständige Standpunktfähigkeit des Kindes sein. Aber um dieses zu erreichen, bedarf es eben **a u c h**, und zwar als Grundkomponente der Einübung, des Vollzugs bzw. Mitvollzugs. Dieser kann jeweils nur immer Vollzug eines **b e s t i m m t e n** Frömmigkeitstyps, eines bestimmten konfessionellen Standpunkts sein...“ (2)

Der Religionslehrer soll also aus **d e m** Grunde einen **b e s t i m m t e n** konfessionellen Standpunkt „einüben“ - wobei es offenbar gleichgültig ist, um welche Konfession es sich dabei handelt -, damit sich das Kind hernach von demselben distanzieren und so das Ziel des Erziehers, Kritikfähigkeit und selbstständige Standpunktfähigkeit verwirkliche.

-----

1) H.J. Fraas, op.cit., S.217.

2) ebd. S.217.

Ist die erste Phase, die „Einübung“ der zu relativierenden Frömmigkeit bereits in der Familie oder im Kindergarten vollzogen, so liegt der Schwerpunkt des Religionsunterrichts auf der zweiten Phase, d.h. auf der Relativierung dessen, was die Kinder bzw. Schüler bislang geglaubt haben.

Dieses religionspädagogische Verfahren kann unter den Umständen, dass die Schüler an ihrer „primären“ religiösen Sozialisation leiden, indem sie z.B. häufig von Glaubenszweifeln und Gewissenskonflikten beunruhigt werden, einen psychotherapeutischen Effekt haben. Die „Aufarbeitung“ von Sozialisationsprozessen kann zu einer seelischen Erleichterung führen, wenn der Schüler nun von „kompetenter“ Seite erfährt, dass er den Glauben seiner Kindheit nicht mehr ernst zu nehmen braucht und ablegen kann. (Sinnvoller wäre es zweifellos, dem jungen Menschen von vornherein die Religion zu ersparen.)

Die religionspädagogische Praxis dieser Liberalisierung erfolgt z.B. in „Gruppenprozessen“, „die es dem Schüler ermöglichen, in einem intensiven Kontakt untereinander die verhaltenssteuernden Traditionen zu diskutieren, fixierte Verhaltensmuster zu lockern, neue einzuüben“(1), - doch wird hierbei weder die moralische und religiöse Identität der Schüler ernst genommen, noch die Moral und die Religion kritisiert.

Das alte „Verhaltensmuster“ soll nicht deswegen aufgegeben werden, weil e i n z u s e h e n ist, dass es falsch bzw. schlecht ist, sondern weil es „fixiert“ ist, d.h. zum Charakter der betreffenden Person gehört. Die Änderung des Verhaltens der Schüler wird daher nicht auf dem Wege der Argumentation und Einsicht angestrebt, - das neue Verhaltensmuster wird vielmehr (gruppensdynamisch) „eingeübt“

-----

1) D. Stoodt, Informationen und Interaktion im Religionsunterricht; op.cit., Seite 303.

(s.o.), d.h. imitiert und trainiert.

Der „therapeutische“ Religionsunterricht läuft also darauf hinaus, die Schüler zu einer Relativierung und unbegriffenen Modifikation ihrer gewohnten Verhaltensorientierung und Überzeugung zu bewegen, ihrer „ R e l i g i o n “, wie Stoodt, Fraas, Dauber und andere wiederholt versichern.

Der weltanschauliche Standpunkt dieser Religionspädagogik ist allerdings nicht der der Religionslosigkeit bzw. wissenschaftlicher Objektivität. I h r Glaubensbekenntnis, in welchem sie keine Toleranz kennt, besteht darin, dass jede weltanschauliche und moralische Überzeugung relativ ist.

So kommt als das Ziel dieser Religionspädagogik heraus, die Möglichkeit zu bestreiten, dass die Welt begriffen bzw. die Gesellschaft erkannt werden kann.

So bleibt die Religionspädagogik auch in dieser Variante bürgerliche Ideologie und Affirmation der bestehenden Herrschaftsstrukturen und realisiert auf diese Weise denselben Zweck der „klassischen“ christlichen Glaubensunterweisung, welche die gesellschaftlichen Verhältnisse als gottgegeben rechtfertigte.

#### **IV. Schlussbemerkung**

Die Untersuchung des Religionsunterrichts hinsichtlich seiner ideologischen Momente und unter Berücksichtigung der historischen Veränderungen soll an diesem Punkt beendet werden. Ohne dass ein Anspruch auf Abgeschlossenheit des Themas bzw. der Darstellung erhoben wird. Die Tatsache, dass in der Gegenwart ständig neue „Ansätze“ entwickelt werden, macht es unmöglich auf alle erschöpfend einzugehen.

Ebenso wenig konnte die *B r e i t e* der religionspädagogischen Diskussion berücksichtigt werden, so dass leicht der Vorwurf erhoben werden kann, dass nicht nur die untersuchten Modelle aus dem Zusammenhang der Geschichte der Religionspädagogik, sondern auch die betrachteten Zitate aus dem Zusammenhang der jeweiligen Konzeption „gerissen“ worden sind. Es ist jedoch unwahrscheinlich, dass der betreffende Zusammenhang das widerlegt, was sich an dem aus ihm Herausgenommenen feststellen und kritisieren lässt.

Auch ohne auf den modernen religionspädagogischen Diskussionsstand näher einzugehen, lässt sich an der Vielzahl von Konzeptionen noch eines erkennen: dass sie sich trotz aller Kritik, die sie aneinander üben bzw. durch ihre Neuerscheinung bereits darstellen, offenbar nicht recht ernst nehmen - oder aber den konkurrierenden Ansätzen unterstellen, dass sie im Grunde dasselbe wollen.

Der vorliegenden Untersuchung kam es vor allem darauf an, die Religionspädagogik zu einer gründlichen Reflexion ihrer Zwecke und ihrer Praxis anzuregen und nicht darum, mit neuen Vorschlägen das Spektrum der Ansätze zu verbreitern.

Die Untersuchung hat die These bestätigt (s. o. Seite 8), dass der Religionsunterricht - diese Verallgemeinerung dürfte zulässig sein - ideologisch ist, das falsche Bewusstsein, das die heranwachsenden Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft von derselben haben, auf unterschiedliche Weise und in mannigfachen Variationen bekräftigt oder in andere Formen bringt - als dienstbarer Geist des Kapitals und seiner Profiteure.

Von diesen getrennt und als deren übergeordneter Sachwalter hat der Staat einen schulischen Religionsunterricht durch Gesetz und die Ausstattung mit Mitteln und Personal etabliert, weil ihn die religiöse Produktion von Moral und staatstreuem Gehorsam interessiert. Zu Recht geht er davon aus, dass prinzipiell jegliche Religion diese Lei-

stung erbringt, weshalb er den kontrollierten und zugelassenen Religionsgemeinschaften den Missionsbefehl an der schulpflichtigen Jugend erteilt hat.

Die vorliegende Kritik des Religionsunterrichts fällt zurück auf seinen Auftraggeber und enthält insofern auch die Kritik des Staatszwecks. Einstweilen wird die Religionspädagogik an neuen Modellen arbeiten, weiterhin Unterrichtsziele „immer neu“ definieren und ihre Fortschritte machen.



Literaturverzeichnis

- E. v. Aster, Geschichte der Philosophie; Stuttgart 1956
- I. Baldermann, Der biblische Unterricht. Ein Handbuch für den evangelischen Religionsunterricht; Braunschweig 1969
- F.W. Bargheer, Das Interesse des Jugendlichen und der Religionsunterricht; Gütersloh 1972
- K. Barth, Evangelische Theologie im 19. Jahrhundert; in: Theologische Studien, H.49, Zollikon-Zürich 1957
- K. Barth, Dogmatik im Grundriß; Zollikon-Zürich 1947
- K. Barth, Die Kirchliche Dogmatik, Band II/1; 4. Aufl. Zollikon-Zürich 1958
- J. Beck et al., Erziehung in der Klassengesellschaft; München 1970
- H.-K. Berg, Plädoyer für den biblischen Unterricht; in: RU. Zeitschrift für die Praxis des Religionsunterrichts, 2/1972, S.6-13
- S. Bernfeld, Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung; (1.Aufl. 1925), Frankfurt 1967
- H. Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik; München 1969
- E. Bloch, Religion im Erbe (Religionsphilosophische Schriften); Frankfurt/M. 1959
- P.C. Bloth, Religion in den Schulen Preußens. Der Gegenstand des evangelischen Religionsunterrichts von der Reaktionszeit bis zum Nationalsozialismus; Heidelberg 1968
- G. Bohne, Das Wort Gottes und der Unterricht; Berlin 1929
- H. Bolli, Hg., Schleiermacher-Auswahl; München, Hamburg 1968
- P. Börger, Am Quell des Lebens, Band III; 11.Aufl. Heidelberg 1967
- R. Bultmann, Religion und Kultur; in: Christliche Welt, 34.Jg. 1920, Nr.28, Sp.435-439
- R. Bultmann, Welchen Sinn hat es, von Gott zu reden?; in: Theologische Blätter, IV, 1925, S.129-135
- R. Bultmann, Jesus; Tübingen 1926

R. Bultmann, Theologie des Neuen Testaments; 3.Aufl. Tübingen 1958

E. Busch, Die Botschaft von Jesus Christus; Verlag Diesterweg, o.J.

K.-W Dahn et al., Religion - System und Sozialisation; Darmstadt und Neuwied 1972

H. Dauber, Religiöse Sozialisation im Zusammenhang der Sozialisationsforschung; in: Theologia Practica, X.Jg. H.2, 1975, S.111-121

K. Dessecker et al., Religionspädagogische Projektforschung; Stuttgart, München 1970

Deutsche Jungdemokraten, Trennung von Kirche und Staat; Düsseldorf 1973

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen; 1.Aufl. Stuttgart 1970

K.J. Dieckmann, Zur Auseinandersetzung um den Religionsunterricht im Schulwesen des modernen Staats; Diss. Bochum 1971

H. Diem, W. Loch, Erziehung durch Verkündigung; Heidelberg 1959

M. Doerne, Die Bildungslehre der evangelischen Religion; München 1932

G. Ebeling, Das Wesen des christlichen Glaubens; Tübingen 1959

U. Eckert, H. Kämpfer, Das "Goldene Kalb". Ein Versuch zur religiösen Sozialisation; in: Westermanns Monatshefte, 26/1974, H.8/9

R. Eckstein, Das Leben aus dem Glauben. Der kleine Katechismus bearbeitet für die Hand des Katecheten; Berlin-Spandau 1953

F. Engels, Die Entwicklung des Sozialismus von der Utopie zur Wissenschaft; Frankfurt 1946

E.H. Erikson, Identität und Lebenszyklus; Frankfurt/M. 1973

W.G. Esser, Hg., Zum Religionsunterricht morgen I; München, Wuppertal 1970

L. Fendt, Katechetik; Gießen 1935

- L. Feuerbach, das Wesen der Religion; hrsg. v. A. Esser; Köln 1967
- H.J. Fraas, Religiöse Erziehung und Sozialisation im Kindesalter; Göttingen 1973
- S. Freud, Abriß der Psychoanalyse; Frankfurt/M. 1953
- S. Freud, Die Zukunft einer Illusion; in: ders., Das Unbewußte. Schriften zur Psychoanalyse; hrsg. v. A. Mitscherlich; Frankfurt 1963, S.287-337
- K. Frör, Der Kirchliche Unterricht an der Volksschule; 8.Jg., München 1954
- E. Fromm, Das Christudogma; München 1965
- H.J. Gamm, Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik; München 1973
- H. Gloy, Hg., Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft; Göttingen 1969
- H. Gloy, Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher; Hamburg 1969
- H. Gollwitzer, Die marxistische Religionskritik und der christliche Glaube; Tübingen 1967
- W. Gottschalch et al., Sozialisationsforschung; Frankfurt/M. 1971
- H. Grosch, Religionsunterricht am Scheideweg; Gütersloh 1974
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland vom 23. 5. 1949
- K.-H. Günther et al., Quellen zur Geschichte der Erziehung; Berlin (DDR) 1961
- H. Halbfas, Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht; Düsseldorf, Stuttgart 1968
- H. Halbfas, Aufklärung und Widerstand. Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts und der Kirche; Stuttgart, Düsseldorf 1971
- O. Hammelsbeck, Der kirchliche Unterricht; München 1939
- O. Hammelbeck, Evangelische Lehre von der Erziehung; 2. Aufl. München 1958
- W. Harenberg, Was glauben die Deutschen; 2. Aufl. München, Mainz 1968
- Th. Harnack, Katechetik und Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers; Erlangen 1882

- G.W.F. Hegel, Vorlesungen über die Religion I u. II; Frankfurt/M. 1968
- G.W.F. Hegel, Wissenschaft der Logik I u. II; Frankfurt 1972
- G. Heidtmann, Hg., Hat die Kirche geschwiegen? Das öffentliche Wort der evangelischen Kirche aus den Jahren 1945-65; Berlin o.J.
- H. Heine, Beiträge zur deutschen Ideologie; Ullstein-Verlag 1971
- E.Ch. Helmreich, Religionsunterricht in Deutschland; Hamburg, Düsseldorf 1966
- M. Hengel, War Jesus Revolutionär?, Stuttgart 1970
- H.A. Hesse, W. Manz, Einführung in die Curriculumforschung; Stuttgart 1972
- M. Horkheimer, Kritische Theorie der Gesellschaft; Frankfurt 1968
- M. Horkheimer, Studien über Autorität und Familie; Paris 1936
- H. Illies, Die biblische Urgeschichte im Unterricht; Göttingen 1964
- M. Josuttis, Praxis des Evangeliums zwischen Politik und Religion; München 1974
- R. Kabisch, Wie lehren wir Religion? Göttingen 1910, 2.Aufl. Göttingen 1912
- J. Kahl, Das Elend des Christentums; Reinbek 1968
- H.B. Kaufmann, Streit um die Christlichkeit der Schule; Gütersloh 1970
- H.-B. Kaufmann, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? - Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts; in: G. Otto, H. Stock, Hg., Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung; Hamburg 1968, S.42-48
- H.-B. Kaufmann, Hg., Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche; Frankfurt/M., Berlin, München 1973
- H. Kittel, Religion als Geschichtsmacht; Leipzig, Berlin 1938
- H. Kittel, Vom Religionsunterricht zur Evangelischen Unterweisung; Wolfenbüttel, Hannover 1947

- H. Kittel, Evangelische Unterweisung und Reformpädagogik; Lüneburg 1947
- H. Kittel, Schule unter dem Evangelium; Braunschweig 1949
- H. Kittel, Der Erzieher als Christ; Göttingen 1951
- H. Kittel, Freiheit zur Sache. Eine Streitschrift zum Religionsunterricht; Göttingen 1970
- H. Kittel, Evangelische Religionspädagogik; Berlin 1970
- W. Klafki, Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung; in: Die Deutsche Schule, H.10/1958, S. 450-471
- W. Koepp, Die Erziehung unter dem Evangelium. Eine Grundlegung; Tübingen 1932
- G. Lange, Die Bedeutung des Religionsunterrichts in der Schule. Zu seiner theologischen und pädagogischen Begründung; in: J. Speck, Hg., Probleme der Curriculum-Forschung; München 1969, S.93-112
- J. Lott, Religionsunterricht in der Berufsschule seit der Weimarer Republik; Diss. Mainz 1971
- B. Mandeville, Die Bienenfabel oder Private Laster, öffentliche Vorteile; Frankfurt/M. 1968
- R.F. Mager, Lernziele und Programmierter Unterricht; Weinheim, Berlin, Basel 1971
- K. Marx, Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie; in: ders., Die Frühschriften; hrsg. v. S. Landshut; Stuttgart 1964, S.207 ff.
- K. Marx, Zur Judenfrage; ebd. S. 171 ff.
- K. Marx, Manifest der kommunistischen Partei; ebd. S. 525 ff.
- K. Marx, Ökonomisch-Philosophische Manuskripte; Reinbek 1966
- K. Marx, Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie, Bd. I-III; Berlin (DDR) 1966
- K. Marx, F. Engels, Über Erziehung und Bildung; Berlin (DDR) 1968
- K. Marx, F. Engels, Über Religion; Berlin (DDR) 1958
- Th. Maunz, Der Religionsunterricht in verfassungsrechtlicher und vertragskirchlicher Sicht (Rechtsgutachten); München 1973

K. Meyer zu Uptrup, Unterrichtsmodelle durch Kooperation; Eine Hilfe für den Religionslehrer; in: Theologia Practica 5/1970, S.50-54

J. Moltmann, Perspektiven der Theologie; München, Mainz 1968

J. Moltmann. Anfänge der dialektischen Theologie; München 1966

O. Negt, Hg., Aktualität und Folgen der Philosophie Hegels; Frankfurt 1970

Neues Testament, hrsg. v. Kirchenrat des Kanton Zürich; Zürich 1942

F. Niebergall, Biblische Geschichte, Katechismus, Gesangbuch. Grundsätze und Methoden für ihre Behandlung; Tübingen 1910

Niedersächsische Richtlinien für den evangelischen Religionsunterricht; Hannover 1967

K.E. Nipkow, Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik; Heidelberg, Düsseldorf 1971

K.E. Nipkow, Grundfragen des Religionsunterrichts in der Gegenwart; Heidelberg 1967

K.E. Nipkow, Religionspädagogik und Religionsunterricht in der Gegenwart; in: Theologia Practica, 4.Jg. 1969, S.215-235

W. Nordmann, Der werktätige junge Mensch von heute und sein Religionsunterricht in der Berufsschule; Frankfurt/M. 1959

W. Nordmann, Die Gemeinschaftsaufgaben des Jugendlichen im Lichte des Glaubens; 2.Aufl. Frankfurt/M. 1956

W. Offele, Hg., Emanzipation und Religionspädagogik; Einsiedeln, Köln, Zürich 1972

B. van Onna, M. Stankowski, Hg., Kritischer Katholizismus; Frankfurt/M. 1969

K. Onnasch, Opium der Schüler oder Wahlfach der Avantgarde? Religionsunterricht und Schulreform; Wuppertal-Barmen 1970

G. Otto, Schule, Religionsunterricht, Kirche. Stellung und Aufgabe des Religionsunterrichts in Volksschule, Gymnasium und Berufsschule; Göttingen 1961

- G. Otto, Verkündigung und Erziehung. Über das Verhältnis von Theologie und Pädagogik; Göttingen 1957
- G. Otto, Handbuch des Religionsunterrichts; 3. Aufl. Hamburg 1967
- G. Otto, H.J. Dörger, J. Lott, Neues Handbuch des Religionsunterrichts; -Hamburg 1972
- G. Otto, H. Rauschenberger, Mainzer Thesen zum Religionsunterricht in der Grundschule; Evangelische Kommentare 3/1970
- R. Padberg, Entkonfessionalisierung des Religionsunterrichts?; Paderborn 1973
- B. Päsche, Praktische Theologie als kritische Handlungswissenschaft; in: Theologia Practica 6/1971, S.1-15
- H. Patsch, Noch Religionsunterricht?; in: Neue Sammlung, 6. Jg. 1966, S.398-417
- F.W. Petri, Evangelische Christenlehre in Kirche und Berufsschule; 2.Aufl. Gladbeck 1953
- G. Picht, Die deutsche Bildungskatastrophe; Olten, Freiburg 1964
- P. Rath, Hg., Trennung von Staat und Kirche? Dokumente und Argumente; Hamburg 1974
- M. Rang, Biblischer Unterricht; Berlin 1936
- M. Rang, Handbuch für den biblischen Unterricht I; Berlin 1939
- H. Reiser, Identität und religiöse Einstellung. Grundlagen zu einem schülerorientierten Religionsunterricht; Hamburg 1972
- religion heute. informationen. Zeitschrift für den Religions-Unterricht; hrsg. v. S. Vierzig et al., 1.-8.Jg. 1969-1976
- Religionslehrausbildung in Bremen: in: Theologia Practica, X.Jg, H.2, S.139-153
- F. Rickers, Religionswissenschaften, Religionspädagogik; Gutachten für den Akademischen Senat der Universität Bremen Nr. 261; o.J. (unveröffentlicht)
- F. Rickers, Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld" Stuttgart, München 1973, hrsg. v. F. Rickers.

- S.B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung; Darmstadt 1967
- H. Roth, Pädagogische Anthropologie I; Hannover 1968
- H. Roth, Schule als optimale Organisation von Lernprozessen; in: Die Deutsche Schule, 9/1969
- H. Roth, Stimmen die Lehrpläne noch?; in: Die Deutsche Schule, 2/1968
- J. Scharfenberg, Sigmund Freud und seine Religionskritik als Herausforderung für den christlichen Glauben; 2. Aufl. Göttingen 1970
- R. Schmitt, Religiöse Erziehung - ohne Erfolg? Zielanalyse als Voraussetzung der Erfolgskontrolle; Diss. Konstanz 1970
- R. Schmoeckel, Der Religionsunterricht. Die rechtliche Regelung nach Grundgesetz und Landesgesetzgebung; Berlin, Neuwied 1964
- H. Skowronek, Lernen und Lernfähigkeit; 7.Aufl. München 1971
- Der Spiegel Nr. 10/1973, S.41-43
- G. Stachel, Curriculum und Religionsunterricht; Zürich, Einsiedeln, Köln 1971 (Unterweisen und Verkündigen Bd. 16)
- M. Stallmann, Die Christlichkeit der "Christlichen Schule"; Göttingen 1968
- M. Stallmann, Das Problem einer theologischen Bestimmung des evangelischen Religionsunterrichts; in: Pädagogische Rundschau, 1. Beiheft 1965, S.43-54
- M. Stallmann, Der Religionslehrer und der Anspruch der Theologie; in: Die Spur, 5.Jg. 1965, S.83-89
- M. Stallmann, Die biblische Geschichte im Unterricht; 2. Aufl. Göttingen 1969
- M. Stallmann, Christentum und Schule; Stuttgart 1958
- W. Steck, Die repressive Tendenz des Religionsunterrichts; in: Theologia Practica, 4.Jg. 1969, H.2
- J. Steinbeck, Lehrbuch der kirchlichen Jugenderziehung (Katechetik); Leipzig 1914
- H. Stock, Studien zur Auslegung der synoptischen Evangelien im Unterricht; Gütersloh 1959



- H. Stock, Religionsunterricht in der "Kritischen Schule"; Gütersloh 1968, S.38
- H. Stock, Beiträge zur Religionspädagogik; Gütersloh 1969
- D. Stoodt, Das Ziel: Mündigkeit; in: N. Schneider, Hg., Religionsunterricht, Konflikte und Konzepte; Hamburg, München 1971
- D. Stoodt, Religion stabilisiert und emanzipiert; in: Evangelische Kommentare 3/1970
- D. Stoodt, Die Praxis der Interaktion im Religionsunterricht; in: Der Evangelische Erzieher, 23/1971, H.1
- D. Stoodt, Umstrittene Therapie; in: Der Evangelische Erzieher, 25/1973, H.3
- D. Stoodt, Die gesellschaftliche Funktion des Religionsunterrichts; in: Der Evangelische Erzieher, 21/1969, S.49-61
- Th. Strohm, Evangelische Bildungspolitik nach 1945; in: Pastoraltheologie, 56.Jg. H.1
- Synode der katholischen Bistümer in der BRD, Zum Konzept des schulischen Religionsunterrichts<sup>1</sup> in: Informationen, H.4/1973, S.3-9
- G. Wagner, Um eine echte Verbindlichkeit im Religionsunterricht. Ein Erfahrungsbericht; in: Der Evangelische Erzieher; 17. Jg. 1965
- K. Wegenast, Das Problem der Probleme. Das Verhältnis des problemorientierten Religionsunterrichts zur Theologie und zu den sozialwissenschaftlich verantworteten Fächer; in: Der Evangelische Erzieher, 24/1972, S.102-126
- K. Wegenast, Hg., Curriculumtheorie und Religionsunterricht; Gütersloh 1972
- K. Wegenast, Hg., Religionsunterricht - wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen; Gütersloh 1971
- E. Weniger, Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis" Weinheim o.J.
- Th. Wilhelm, Theorie der Schule; 2. Aufl. Stuttgart 1969
- S. Vierzig, Lernziele des Religionsunterrichts; in: Informationen; Heft 1+2/1970

S. Vierzig, Ideologiekritik und Religionsunterricht;  
Zürich, Einsiedeln, Köln 1975

H. Zahrnt, Die Sache mit Gott. Die protestantische Theologie im 20. Jahrhundert; München 1966

D. Zilleßen, Hg., Religionsunterricht und Gesellschaft. Plädoyer für die Freiheit; Göttingen 1970

Zum Beispiel. Zeitschrift für die Praxis des christlichen Unterrichts in Schule und Kirche; 4.Jg. 1969, Sonderheft