

Bei dieser Arbeit handelt es sich um eine Wissenschaftliche Hausarbeit, die an der Universität Kassel angefertigt wurde. Die hier veröffentlichte Version kann von der als Prüfungsleistung eingereichten Version geringfügig abweichen. Weitere Wissenschaftliche Hausarbeiten finden Sie hier: <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/handle/urn:nbn:de:hebis:34-2011040837235>

Diese Arbeit wurde mit organisatorischer Unterstützung des Zentrums für Lehrerbildung der Universität Kassel veröffentlicht. Informationen zum ZLB finden Sie unter folgendem Link:

www.uni-kassel.de/zlb

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung

**Für das Lehramt an Hauptschulen und Realschulen im Fach
Evangelische Religion**

Eingereicht dem Amt für Lehrerbildung - Prüfungsstelle Kassel

Thema:

**Aktuelle gesellschaftspolitische Themen im Religionsunterricht –
eine empirische Erkundung in der Sek I**

Verfasserin:
Nele Spiering

Gutachterin
Annike Reiß

Bearbeitungszeitraum: 06. Dezember 2010 bis 28. Februar 2011

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Theologischer Zugang zur Thematik unter Berücksichtigung des Status Quo	4
2.1 Luthers Zweireichelehre	4
2.1.1 Verschiedene Interpretationen der Zweireichelehre	8
2.1.1.1 Die funktionale Deutung vertreten durch Paul Althaus und Franz Lau ..	8
2.1.1.2 Die personale Deutung nach Johannes Heckel	9
2.1.1.3 Die skandinavische Lutherforschung: Törnvall, Nygren & Wingren ...	10
2.1.1.4 Ulrich Duchrows eschatologische Perspektive	10
2.1.1.5 Die fundamentaltheologische Sichtweise gemäß Ebeling	11
2.1.2 Konsequenzen und Kontroversen der lutherschen Lehre	11
2.1.3 Die Zweireichelehre und die Lehre der Königsherrschaft Christi: Eine Gegenüberstellung	14
2.2 Kirche vs. Staat oder Kirche feat. Staat?	16
2.2.1 Säkularisierung: Das Verhältnis von Staat und Kirche	16
2.2.2 Staat und Kirche: Eine kritische Auseinandersetzung zum Verhältnis beider Instanzen	20
2.2.3 Das Modell der diskursiven Öffentlichkeit	22
2.3 Der Politikbegriff	23
2.4 Zusammenfassung	24
3 Herausforderung und Perspektive: Religionsunterricht und Politik	26
3.1 Politische Bildung	26
3.2 Richtlinien und Voraussetzungen politischer Bildung im Religionsunterricht - eine Bestandsaufnahme	29
3.2.1 Rechtliche Grundlagen	30
3.2.2 Kerncurriculum für die Realschule in Niedersachsen	33
3.2.2.1 Aufbau des Lehrplans	34
3.2.2.2 Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion – Kapitel 1	35
3.2.2.3 Erwartete Kompetenzen – Kapitel 3	40
3.2.3 Meinungen aus der religionspädagogischen Forschung	47

3.3 Fazit.....	54
----------------	----

4 Jugend – Religion – Politik.....57

4.1 Glaube, Kirche und Religionsunterricht aus der Sicht Jugendlicher	57
-----------------------------------------------------------------------------	----

4.1.1 Religiöse Entwicklung: Von der Kindheit bis ins Jugendalter	59
-------------------------------------------------------------------------	----

4.1.1.1 Psychoanalytische Entwicklungsmodelle	60
-----------------------------------------------------	----

4.1.1.2 Kognitiv-strukturelle Entwicklungsmodelle	62
---------------------------------------------------------	----

4.1.2 Jugendliche: Ihr Verhältnis zu Kirche und Religion.....	67
---------------------------------------------------------------	----

4.1.3 SchülerInnen und Religionsunterricht.....	71
-------------------------------------------------	----

4.2 Jugend und Politik.....	72
-----------------------------	----

4.2.1 Politische Sozialisation: Von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter.....	74
--------------------------------------------------------------------------------	----

4.2.2 Politische Sozialisation und religiöse Entwicklung – Perspektiven für den Religionsunterricht	76
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

4.3 Resümee	77
-------------------	----

**5 Nachgefragt in der Sekundarstufe I – SchülerInnen sagen ihre
Meinung.....79**

5.1 Was denken Sie? Eine Lehrerin äußert sich.....	80
----------------------------------------------------	----

5.1.1 Religionsunterricht in der Realschule XY	81
------------------------------------------------------	----

5.1.2 Aktuelle politische Themen im Religionsunterricht	82
---------------------------------------------------------------	----

5.1.3 Die Lerngruppe: Jugend heute	83
------------------------------------------	----

5.2 Was denkst du? SchülerInnen äußern sich.....	86
--------------------------------------------------	----

5.2.1 Darstellung der Ergebnisse.....	87
---------------------------------------	----

5.2.2 Analyse und Zusammenfassung der Ergebnisse	89
--------------------------------------------------------	----

5.3 Reflexion der empirischen Erkundung.....	98
----------------------------------------------	----

6 Fazit 100

7 Literaturverzeichnis

Anhang

1 Interview.....	1
------------------	---

2 Fragebögen.....	5
-------------------	---

1 Einleitung

„Ihr seid das Salz der Erde. Wenn nun das Salz nicht mehr salzt, womit soll man salzen? Ihr seid das Licht der Welt. So lasst euer Licht leuchten“.¹

Diese Verse aus der Bergpredigt nach Matthäus kommen mir unmittelbar in den Sinn, wenn ich an den Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit denke: Aktuelle gesellschaftspolitische Themen im Religionsunterricht.

Während des Schreibprozesses wurde ich oftmals gefragt, warum ich mich für diesen Inhalt entschieden habe; Religion und Politik, das passt für viele nicht zusammen.

Wir leben in einer Zeit, in der politische Teilhabe an Wert und Ansehen verliert. Die Gelegenheit, sich einbringen und mitentscheiden zu können, wird nicht weiter als Privileg wahrgenommen. Auf der Straße zu demonstrieren ist `out`, lieber trifft man sich auf einem der virtuellen Schauplätze des World Wide Webs. Das ist bequem und ungefährlich. Absolute Gefühlstransparenz bei gleichzeitigem Schutz der eigenen Anonymität.

Beispielhaft für diesen Trend steht die `pragmatische` Jugend:

Heranwachsende in Deutschland zeichnen sich durch ihr wachsendes Desinteresse an politischen Belangen aus. Den Jugendlichen fällt es zunehmend schwer, Wege der gesellschaftlichen Teilhabe zu finden, tragfähige Gemeinschaftsformen zu erkennen und diese zu beleben.²

Wie lange aber wird die ältere Generation fähig und bereit sein, die gesellschaftlich politische Bürde allein zu tragen? Wann verschwinden auch die letzten Protestler, um das Ende der Montagsdemonstrationen einzuläuten?

Die vorliegende Arbeit wurzelt in der Annahme, dass politische Partizipation nicht nur ein grundsätzliches Angebot an alle TeilnehmerInnen³ einer Gesellschaft ist, sondern auch eine Bewahrungsstrategie, um diese zu erhalten.

Der Ausspruch `Ihr seid das Salz der Erde` macht diese Anliegen meines Erachtens deutlich: Jedes Individuum ist als wertvoll und essenziell für das Gan-

¹ Matthäus 5, 13. Die vorliegende Arbeit verwendet die Bibel nach der Übersetzung von Martin Luther.

² Vgl. Kirche und Jugend. Lebenslagen, Begegnungsfelder, Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) Hrsg. vom Kirchenamt der EKD. 1. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2010. S. 14.

³ In der vorliegenden Arbeit werden die beiden Geschlechter durch die dargelegte Schreibweise abgekürzt. Nach gleichem Schema werden Schülerinnen und Schüler hier als SchülerInnen aufgeführt.

ze zu begreifen. Aus diesem zugesprochenen Potenzial erschließen sich gestalterische Möglichkeiten, die entfaltet werden möchten:

„Der politische Protest, der Anspruch zu partizipieren und auch etwas zu bedeuten wie auch der Anspruch, die eigene Lebensform als für die Gesellschaft wertvoll zu verstehen, gestalten eine politische und demokratische Kultur“.⁴ Angesichts der Chance, die Lebenswelt mithilfe der eigenen Person zu bereichern, obliegt jedem Bürger und jeder Bürgerin der Gesellschaft, auch aus christlicher Sicht, eine Verantwortung ihr gegenüber: `Ihr seid das Licht der Welt. So lasst euer Licht leuchten´.⁵ Die Evangelische Kirche in Deutschland⁶ äußert sich hierzu folgendermaßen:

Den demokratischen Staat begreifen wir als Angebot und Aufgabe für die politische Verantwortung aller Bürger und so auch für evangelische Christen. In der Demokratie haben sie den von Gott dem Staat gegebenen Auftrag wahrzunehmen und zu gestalten.⁷

Dabei wird Teilhabe nicht ausschließlich durch konkrete politische Handlungen definiert. Sie begründet sich aus meiner Sicht vielmehr in einem generellen Interesse an gesellschaftlichen Prozessen, im Wunsch sich äußern zu können sowie der Forderung zur individuellen Urteilsbildung. Selbst die kleine Friedenstaube an der Handtasche ist dann ein politisches Statement.

Als Studentin der Evangelischen Religion und Christin ist es für mich wichtig, wie die Kirche und mein zukünftiger Arbeitsplatz, die Schule, mit dieser Verantwortung umgehen. Was leistet der Religionsunterricht im Kontext politischer Bildung? Welche Haltung wird hinsichtlich des Lehrplans und der religionspädagogischen Forschung sichtbar? Was sind schließlich die Präferenzen der SchülerInnen?

Das zentrale Anliegen dieser Arbeit wird von der Frage bestimmt, inwieweit der evangelische Religionsunterricht Bezüge zu aktueller Politik⁸ herstellt. Die Wahl für gegenwärtige Politik als Form politischer Bildung folgt der Vermutung, dass gerade aktuelle Themen eine gelungene Basis für die Diskussion im

⁴ Ritter, Martina: Die Dynamik von Privatheit und Öffentlichkeit in modernen Gesellschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008. S. 114.

⁵ Matthäus 5,13.

⁶ Evangelische Kirche in Deutschland wird oftmals durch das Kürzel EKD dargestellt.

⁷ Leicht, Robert: Zur Rolle der Kirchen in der Politik. In: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD). Stand 27.05.1998. URL: <http://www.ekd.de/vortraege/leicht/kirchenpolitik.html> (abgerufen am 17.01.2011).

⁸ Diese Arbeit richtet den Fokus auf gesellschaftspolitische Themen. Diese beziehen sich auf sämtliche Angelegenheiten und Entscheidungen, die Auswirkungen auf die Gesellschaft haben. Eine nähere Erläuterung hierzu liefert das Kapitel 2.3.

Unterricht darstellen. Auf diese Weise werden die Lernenden unmittelbar und aktiv in gesellschaftspolitische Prozesse einbezogen.

Im Rahmen dieser Zielsetzung wird in Kapitel 2 zunächst das Verhältnis von Staat und Kirche dargelegt. In dieser Beziehung werden grundlegende Einsichten im Zusammenhang von Religion und Politik deutlich. Begonnen mit den theologischen Wurzeln der Ausgestaltung von Staat und Kirche wird deren Entwicklung bis in die Gegenwart nachgezeichnet.

Auf Basis dieses Wissens wird das dritte Kapitel den evangelischen Religionsunterricht anlässlich möglicher politischer Dimensionen in den Blick nehmen. Neben den rechtlichen Verankerungen des Faches Evangelische Religion werden zudem exemplarisch der Lehrplan des Bundeslandes Niedersachsen sowie die religionspädagogische Fachwissenschaft hinsichtlich politischer Bezüge im Religionsunterricht befragt.

Kapitel 4 widmet sich dann den Jugendlichen selbst. Unter Berücksichtigung der religiösen und politischen Entwicklung von Heranwachsenden soll diagnostiziert werden, in welcher Altersstufe die Thematisierung aktueller Politik im Religionsunterricht empfehlenswert scheint. Außerdem gilt es die Haltung der Adressaten und Adressatinnen gegenüber Kirche, Religion, Politik und Religionsunterricht zu beleuchten. Es ist zu fragen, für welche Themen sich die junge Generation interessiert, was sie sorgt und ängstigt. Mithilfe dieser Ergebnisse wird wohlmöglich ihre Position zur Behandlung aktueller politischer Themen sichtbar.

Das fünfte Kapitel folgt dem Ziel, die theoretisch gewonnenen Einsichten praktisch zu überprüfen: Anhand eines Fragebogens sollen sich SchülerInnen eines zehnten Jahrgangs der Sekundarstufe I zum Einsatz politischer Themen im Religionsunterricht äußern. Im Zuge dessen wird auch die Sichtweise der Religionslehrerin der Befragten vorgestellt.

Sämtliche Inhalte, die diese Arbeit diskutiert hat, werden in Kapitel 6 erneut herangezogen. Das Fazit soll die gewonnenen Kenntnisse benennen, miteinander verknüpfen und zuletzt eine Antwort auf die Frage finden, ob aktuelle gesellschaftspolitische Themen einen lohnenswerten und einzufordernden Lerngegenstand für den evangelischen Religionsunterricht darstellen.

2 Theologischer Zugang zur Thematik unter Berücksichtigung des Status Quo

In meiner Arbeit setze ich mich mit der Frage auseinander, inwieweit der evangelische Religionsunterricht Bezüge zu aktueller Politik herstellt.

Im Rahmen dieses Anliegens ist es vorab notwendig, das Verhältnis von Staat und Kirche zu besprechen, da in dieser Relation beide Aspekte, Religion und Politik, unmittelbar zum Tragen kommen. Damit der Lesende aktiv und auch differenziert an dieser Auseinandersetzung teilhaben kann, ist es zudem wichtig, die historischen Voraussetzungen der Beziehung von Staat und Kirche zu erläutern. Zumal das Interesse dieser Arbeit religionspädagogisch bestimmt ist, erfolgt an dieser Stelle ein rein theologisch orientierter Zugang zur Thematik. Vor diesem Hintergrund wird im folgenden Kapitel zunächst die Zweireichelehre von Martin Luther vorgestellt und näher erläutert (2.1). Im Anschluss daran folgt eine Skizzierung der unterschiedlichen Auslegungen der lutherischen Weltvorstellung (2.1.1) Das Dargelegte wird mit dem Ziel einer Konkretisierung (2.1.2) erneut besprochen und zusammengefasst.

Die weitere zentrale Konzeption in diesem Kontext, die Lehre der Königsherrschaft Christi, wird unter 2.1.3 der Zweireichelehre gegenübergestellt.⁹

Unter der Überschrift `Kirche vs. Staat oder Kirche feat. Staat´ (2.2) wird schließlich das gegenwärtige Verhältnis von Staat und Kirche, welches unter anderem durch diese beiden Weltdeutungen geprägt wurde, beschrieben (2.2.1) und diskutiert (2.2.2). Hieran anlehnend wird das Modell der diskursiven Öffentlichkeit (2.2.3) vorgestellt. Im Anschluss an das Besprochene wird dann ein, für diese Arbeit geltender, Politikbegriff hergeleitet (2.3).

Eine Zusammenfassung des Kapitels erfolgt unter Punkt 2.4.

2.1 Luthers Zweireichelehre

Im Jahr 1523 veröffentlichte der Reformator Martin Luther (1483-1546) eine Schrift mit dem Titel `Von weltlicher Obrigkeit, wie weit man ihr Gehorsam schuldig sei´. Dieses, auch als Obrigkeitsschrift bezeichnete Dokument, konnte als Antwort auf die Unstimmigkeiten im Zuge der Reformation betrachtet werden. So ruft Luther in seiner Ausführung gegen die vielerorts praktizierten Ge-

⁹ Da diese Arbeit im Fach Evangelische Religion verfasst wird, beziehe ich mich in diesem Kapitel ausschließlich auf evangelische Theologen.

waltverbrechen zur Durchsetzung der christlichen Erneuerung auf.¹⁰ Er appelliert an die Reformatoren, der Obrigkeit¹¹ Folge zu leisten, denn sie ist das von Gott bestimmte Mittel zur Gewährleistung von Gesetz und Ordnung. Der weltlichen Obrigkeit ihrerseits verweigert er das Recht auf Einmischung im Hinblick auf Glaubensfragen- und handlungen.¹²

Aufgrund der Tragweite dieser Worte vollzog sich mit der Publikation der Schrift nicht nur ein drastischer Lebenswandel für die Reformatoren selbst, sondern auch für die weltlichen Fürsten, die zu Zeiten Luthers die Obrigkeit verkörperten.

In seiner Ausführung erläutert Luther ferner das Verhältnis zwischen Gottes weltlichem und seinem geistlichem Regiment. Heute wird diese Beziehung durch den Begriff Zweireichelehre ausgedrückt und als ein zentrales Ergebnis der Obrigkeitsschrift hervorgehoben.¹³

Der Reformator selbst, hat den Terminus Zweireichelehre aber weder verwendet noch entworfen, das tat Karl Barth (1922) in einem Diskurs über die Sozialethik des Luthertums. Später tauchte der Begriff in Form der `Lehre von den Zwei Reichen´ in Harald Diems gleichnamiger Monographie (1938) auf; Johannes Heckel (1945) plädierte dann für eine Zweiregimentelehre.¹⁴ Lexutt (2008) schlägt schließlich `Zwei Regimente´ oder `Zwei Regierweisen´ als Bezeichnung vor.¹⁵

Die Zweireichelehre setzt sich nun mit der Stellung des Menschen vor Gott - *coram deo* und vor der Welt – *coram mundo, coram hominibus* auseinander.¹⁶

Sie zeigt dem Gläubigen damit nicht nur einen Weg im Umgang mit Gott, sondern auch zur Begegnung mit den Mitmenschen und der Welt.¹⁷

In Anlehnung an Augustinus unterscheidet Luther zwei Herrschaftsbereiche (lat. corpora), das Gottesreich (lat. civitas dei) und das Reich der Welt bzw. des

¹⁰ Vgl. Lexutt, Athina: Luther. Köln, Weimar u. Wien: Böhlau 2008. S. 97f.

¹¹ Der weltliche Obrigkeitsgedanke geht von einer staatlichen Führung bzw. rechtlichen Gewalt, z.B. in Form einer Monarchie, aus. Laut Duden bedeutet Obrigkeit „die öffentliche Gewalt innehabende Regierung oder Behörde“ (Duden. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Hrsg. von Dudenredaktion. 3. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien u. Zürich: Dudenverlag 2001. S. 556.).

¹² Vgl. Dieterich, Veit-Jakobus: Martin Luther. Sein Leben und seine Zeit. München: Deutscher Taschenbuchverlag 2008. S. 82.

¹³ Vgl. Lexutt 2008: 97.

¹⁴ Vgl. Honecker, Martin: Grundriss der Sozialethik. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 1995. S. 14.

¹⁵ Vgl. Lexutt 2008: 98.

¹⁶ Vgl. Honecker 1995: 15.

¹⁷ Vgl. Suda, Josef Max: Die Ethik Martin Luthers. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2006. S. 117.

Satans (lat. *civitas terrena*/ lat. *civitas diaboli*).¹⁸ Das ‚Reich Gottes‘ interpretiert Luther im Sinne Paulus als Gemeinschaft der Christen,¹⁹ die u.a. in der Institution Kirche sichtbar wird.²⁰ Während hier bereits das Evangelium regiert und somit ausschließlich das Wort Christi Bedeutung hat, dominiert im weltlichen Regiment noch die Sünde. Um die Welt vor dieser zu beschützen, setzt Gott Obrigkeit und Ordnung ein. „Der Staat dient [damit] der Eindämmung des Bösen“.²¹ Symbol der staatlichen Macht und deren Abwehr gegen das Böse ist das Schwert.²²

Aufgrund Luthers Annahme, jeder Mensch sei ein Sünder, sind Christen zugleich Teil der bösen, durch den Teufel regierten Welt sowie auch des Gottesreiches. Luther führt in diesem Zusammenhang die Begriffe Person und Amt ein: In Anbetracht seiner eigenen Person soll der Christ auf die weltliche Rechtsprechung verzichten und einzig dem Evangelium, dem Wort Christi und der Bergpredigt folgen.²³ „Was den inneren Menschen betrifft, die Seele, den Glauben, so hat darüber allein Gott Urteilskraft. [...] das ist der tiefe theologische Sinn, dass die Würde des Menschen unantastbar ist“.²⁴

Im weltlichen Regiment untersteht der Christ, wie alle Bürgerinnen und Bürger, den Ordnungen der Obrigkeit. Hieraus resultiert nun sein Amt: Dieses trägt ihm auf, sich und seine Nächsten mithilfe des Gesetzes vor Unrecht zu schützen.²⁵ Indem er ihnen ferner die Liebe Gottes²⁶ verkündet, motiviert der Christ seine Mitmenschen zur Nächstenliebe und somit zur Teilhabe im Gottesreich.²⁷ Schwarz betont an dieser Stelle:

¹⁸ Vgl. Leppin, Volker: Martin Luther. Hrsg. von Peter Herde. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2006 (= Gestalten des Mittelalters und der Renaissance). S. 223.

¹⁹ Vgl. Schwarz, Reinhard: Luther. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2004. S. 157.

²⁰ Vgl. Polke, Christian: Öffentliche Religion in der Demokratie. Eine Untersuchung zur weltanschaulichen Neutralität des Staates. Hrsg. von Heinrich Bedford-Strohm u. Wolfgang Huber. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2009 (= Öffentliche Religion, Bd. 24). S. 153.

²¹ Honecker 1995: 18.

²² Im Mittelalter setzte man zwei Schwerter voraus; diese stellten die zwei Herrschaftsinstanzen Papst und Kaiser dar. Obschon stets strittig war, welches das oberste Schwert ist, herrschte Einigkeit darüber, dass sowohl Papst und Klerus als auch Kaiser und Könige religiöse und politische Ämter bekleiden dürfen. Die weltliche Herrschaft wurde aus Staat und Kirche gebildet. Diese Grundauffassung bezeichnet Anderson als *corpus christianum* (vgl. Anderson, Svend: Macht aus Liebe. Zur Rekonstruktion einer lutherischen politischen Ethik. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 2010. S. 12.). Oftmals wird auch im Kontext der zwei Regierweisen Gottes von zwei Schwertern gesprochen (vgl. Lexutt 2008: 98).

²³ Vgl. Honecker 1995: 18.

²⁴ Lexutt 2008: 99.

²⁵ Vgl. Honecker 1995: 18.; vgl. Lexutt 2008: 99.

²⁶ Die Liebe Gottes meint hier ein friedvolles, gerechtes und uneigennütziges Gemeinschaftsbewusstsein, welches sich im Gebot der Nächstenliebe manifestiert (vgl. Schwarz 2004: 157.). Die Gebote der Nächstenliebe und der Feindesliebe werden auch als Liebesgebot bezeichnet.

²⁷ Vgl. Relilex: Zwei-Reiche-Lehre. URL: <http://www.relilex.de/artikel.php?id=7488> (abgerufen am: 05.12.2010).

„Die tiefste christliche Motivation für die aktive Beteiligung des Christen am weltlichen Rechtsleben liegt dort vor, wo der Christ dabei nicht für sich selber, sondern für andere das Recht sucht“.²⁸ Von aktiven und gewalttätigen Widerstandsleistungen seitens Christen gegenüber der Obrigkeit sieht Luther allerdings unabhängig von den vorherrschenden Umständen ab.²⁹

Gemäß Anderson ergeben sich für die Art der politischen Handlungsfähigkeit des Christen im weltlichen Reich zwei wesentliche Merkmale, die er mit den Ausdrücken Politik als Gottesdienst und Politik als Nächstenliebe beschreibt: Ersteres meint die Einsicht des Christen, die politische Herrschaft in der Welt entspreche einer durch Gott gewollten Ordnung. Dieses Denken ergibt sich aus dem Glauben an den Schöpfergott, der Gutes vollbringt. Im Rahmen dessen betrachten Christen die Institution der politischen Herrschaft als von Gott ausgewählt, den Träger der Herrschaftsposition jedoch nicht.

Die Politik als Nächstenliebe ist geprägt durch das Wohlwollen von Christen gegenüber ihren Mitbürgern. Zu dieser Liebe gehört auch die Förderung der politischen Ordnung, da sie das Wohl aller gewährleisten soll.³⁰

In nachfolgenden Schriften erklärte Luther das weltliche Reich zum Maßstab aller Vernunft, welche deshalb ihr größtes Gut ist. In der Gottesbeziehung ist die Vernunft indes irreleitend und verfehlt. Insofern können die zwei Reiche auch als Unterscheidung von Vernunft und Glaube bzw. von Gesetz und Evangelium gedeutet oder herangezogen werden.³¹

Aufgrund dieser grundlegenden Differenzierung zwischen weltlichen und göttlichen Bedeutungsdimensionen liegt die Zweireichelehre in der Fundamentalthologie lokalisiert. Die Abgrenzung ist jedoch dynamisch, die zwei Reiche sind nicht als Gegensätze zu verstehen, die eine statische Trennung erfordern.³² Sie „unterscheiden sich [aber] nach Regierungsweisen, Betroffenen, Forum, Träger, Wirkung und Reichweite“.³³

Obwohl die Zweireichelehre keinem kirchlichen Lehrsatz entspricht, kann sie als eine Art Wegweiser verstanden werden, der dem Gläubigen Orientierung bietet. Diese Vorstellung würde wohlmöglich auch Luther zusagen, der die

²⁸ Schwarz 2004: 158.

²⁹ Vgl. Lexutt 2008: 99. Diese Forderung führte gerade im Anschluss an das Dritte Reich zu massiven Protesten und harter Kritik (vgl. Lexutt 2008: 99.).

³⁰ Vgl. Anderson 2010: 26.

³¹ Vgl. Honecker 1995: 20.

³² Vgl. Ebd.: 19.

³³ Ebd.: 19f.

Lehre nicht etwa als geschlossene Theorie betrachtete, sondern vielmehr als seelsorgerliche Beratung begriff.³⁴

Für das Verhältnis von Staat und Kirche bedeutet die Gegenüberstellung der beiden Regimenter eine sachgemäße Ausdifferenzierung der Sphären von Politik und Religion, also von Staat und Kirche.³⁵ Die Kirche darf sich folglich nicht aus machtpolitischen Gründen in das weltliche Leben einmischen oder dieses regieren, sie dient ausschließlich der Wahrheit und Gerechtigkeit Gottes.³⁶

2.1.1 Verschiedene Interpretationen der Zweireichelehre

In der Literatur des 20. Jahrhunderts wurde kaum ein Aspekt der Theologie Martin Luthers so intensiv und kontrovers diskutiert wie die Zweireichelehre.³⁷

Aufgrund ihrer Aussagekraft ergibt sich ein vielfältiges Repertoire an Auslegungsvorschlägen. Da die unterschiedlichen Deutungen zur Erweiterung des Verständnishorizonts der lutherschen Sichtweise beitragen können, werden im Folgenden einige Interpretationen vorgestellt.

2.1.1.1 Die funktionale Deutung vertreten durch Paul Althaus und Franz Lau

Ausgangspunkt dieser Interpretation ist die Bestimmung Luthers, der den Christen als Bürger zweierlei Reiche konstatiert. Es gilt die politische und die geistliche Ordnung sowie ihre jeweiligen Regimenter voneinander zu differenzieren.³⁸ Im Reich Christi³⁹, d.h. für den Bereich des Glaubens und des Gewissens, ist einzig das Liebesgebot von Bedeutung. Regent dieses Reiches ist Christus, seine Macht schöpft er aus seinen Worten; der Vollzug des Gesetzes ist hier überflüssig.⁴⁰

³⁴ Vgl. Honecker 1995: 17.

³⁵ Vgl. Polke 2008: 153.

³⁶ Vgl. Choi, Hyun-Beom: Die politische Ethik der protestantischen Theologie im 20. Jahrhundert. Karl Barth, Barmen und die koreanische evangelische Kirche. Münster: LIT Verlag 2003 (= Entwürfe zur christlichen Gesellschaftswissenschaft, Bd. 15). S. 93f.

³⁷ Vgl. Mantey, Volker: Zwei Schwerter – Zwei Reiche. Martin Luthers Zwei-Reiche-Lehre vor ihrem spätmittelalterlichen Hintergrund. Tübingen: Mohr Siebeck 2005. S. 1.

³⁸ Vgl. Honecker 1995: 21.

³⁹ Zuvor wurde stets vom Reich Gottes gesprochen. Ist nun die Rede vom Reich Christi, so meint dies dasselbe.

⁴⁰ Vgl. Honecker 1995: 21.

Im weltlichen Reich ist dem Gebot des Kaisers bzw. des betreffenden Befehlshabers zu folgen. Diese staatliche Macht ist die geltende, auch dann, wenn sie sich der Ausübung von Gewalt bedient.⁴¹

Im Rahmen dieser Zuordnung ist der Christ schließlich Bürger zweier Reiche, die durch verschiedene Regimente geführt werden.

Althaus und Laus funktionale Deutung birgt laut Honecker die Gefahr einer zu krassen Trennung zwischen den politischen Gesetzen der Welt und dem Gebot der Nächstenliebe. Zudem droht ein Stillstand bezüglich politischer Ordnungen, welcher zu der Einsicht führen könnte, Politik und Macht seien unveränderlich. Bestehende politische Systeme könnten bei dieser Form der Auslegung schließlich die Zweireichelehre heranziehen, um ihr Dasein zu legitimieren.⁴²

2.1.1.2 Die personale Deutung nach Johannes Heckel

Im Gegensatz zur funktionalen Auslegung, orientiert sich Heckel weit mehr an Luther und Augustinus.⁴³ Demgemäß entsprechen die zwei Reiche verschiedenen Völkern, der Christusgemeinschaft und der weltlichen Rechtsgemeinschaft.⁴⁴ Jedes Reich wird durch einen eigenen Herrscher regiert. Das Reich Christi wird durch Christus selbst geführt, das weltliche Reich untersteht der Macht des Teufels.

Heckel gelangt zu der Einsicht, dass Christen allen voran dem göttlichen Naturgesetz von Gottes- und Nächstenliebe unterstehen.⁴⁵ Erst dann, einzig der Liebe Gottes geschuldet, partizipiert der Christ im weltlichen Regiment. Vor diesem Hintergrund ist der Gläubige laut Heckel ausschließlich Bürger des Reiches Christi. Er unterstreicht seine These durch die Rechtfertigungslehre, wonach der Christ bereits durch Jesu Kreuzigung von seinen Sünden befreit ist. Im Rahmen der Deutung Heckels ergeben sich Analogien zu Karl Barths christologischem Ansatz der Ethik.⁴⁶

Im Unterschied zu Heckel, nimmt Luther eine weitaus weniger konkrete Trennung zwischen Gläubigen und Sündern vor. Jeder Christ, so Luther, ist gleich-

⁴¹ Vgl. Anselm, Reiner; Härle, Wilfried u. Kröger, Matthias: Zweireichelehre I. In: Theologische Realenzyklopädie. Band 36 Wiedergeburt – Zypern. Hrsg. von Gerhard Krause u. Gerhard Müller. Berlin: Walter de Gruyter 2004. S. 781.

⁴² Vgl. Honecker 1995: 21f.

⁴³ Vgl. Mantey 2005: 295.

⁴⁴ Vgl. Schwarz 2004: 157.

⁴⁵ Vgl. Honecker 1995: 22.

⁴⁶ Vgl. Ebd. In Kapitel 2.1.3 findet der Ansatz Karl Barths nähere Erläuterung.

ermaßen gerecht und sündig; der Reformator postuliert deshalb eine doppelte `Bürgerschaft` des Christen.⁴⁷

2.1.1.3 Die skandinavische Lutherforschung: Törnvall, Nygren & Wingren

Die skandinavischen Lutherforscher erkennen, im Unterschied zu ihren deutschen Kollegen, eine Parallele zwischen den beiden Reichen und der christlichen Vorstellung von Schöpfung (Die Erschaffung der Welt durch Gott) und Erlösung (Befreiung von Sünden durch Christus). Gott schafft das Gute und will das Böse ablösen. Im Sinne dieser Interpretation verweisen Törnvall, Nygren und Wingren auch ausdrücklicher auf den Konflikt der zwei gegensätzlichen Pole. Infolgedessen steht die politische Dimension hier auch weniger im Fokus der Aufmerksamkeit als in anderen Interpretationen der Lehre.⁴⁸

2.1.1.4 Ulrich Duchrows eschatologische Perspektive

Duchrow entwickelt die Zweireichelehre weiter und konzipiert auf diese Weise geradezu eine `Dreireichelehre`. Neben der Differenzierung zwischen göttlichem und weltlichem Regiment, schlägt er außerdem das Teufelsreich als autonome Größe vor.⁴⁹

Die Lehre Luthers, so Duchrow, motiviert den Christen zur Verteidigung bzw. zum eschatologischen Kampf⁵⁰ gegen die bösen, vom Teufel ausgehenden Mächte.⁵¹ Christen obliegt die Aufgabe, dem Diabolischen zu trotzen, indem sie Verantwortung für die Welt übernehmen.

Auf Basis dieser Deutung wird die Zweireichelehre als theologisch ausgewiesenes Mittel für die Abwehr gegen das Böse eingesetzt: „Sie ist Machtkritik und Einweisung in den Kampf gegen Unrecht“.⁵²

Andere werfen Duchrow dagegen vor, er `entarte` die Zweireichelehre mit seiner Auslegung zu einer Lehre des Kampfes.⁵³

⁴⁷ Vgl. Honecker 1995: 22.

⁴⁸ Vgl. Anselm, Härle u. Kröger 2004: 781.

⁴⁹ Vgl. Honecker 1995: 23.

⁵⁰ Der Begriff Eschatologie meint die Lehre von den letzten Dingen, er verweist auf den Aufbruch in eine neue Welt. (vgl. Bühler, Pierre: Kreuz und Eschatologie: Eine Auseinandersetzung mit der politischen Theologie im Anschluss an Luthers *theologia crucis*. Tübingen: Mohr 1981 (= Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie, Bd. 17). S. 264). Insofern bedeutet der eschatologische Kampf ein Streiten für die neue, noch kommende Welt.

⁵¹ Vgl. Honecker 1995: 23.

⁵² Anselm, Härle u. Kröger 2004: 781.

⁵³ Vgl. Honecker 1995: 23.

2.1.1.5 Die fundamentaltheologische Sichtweise gemäß Ebeling

Im Sinne Ebelings kehren wir an dieser Stelle zu der Unterscheidung in zwei Reiche zurück. Gemäß dieser Deutung schöpfen Christen für ihr weltliches Dasein aus dem Wort des Evangeliums. Dieses spricht aber nicht nur zu ihrem Gewissen, sondern nimmt auch Stellung zu ihrem Handeln in der Welt. Die Zweireichelehre ist aufgrund dessen als das Bewusstsein um eine Trennung zwischen der Wirklichkeit Gottes und der Wirklichkeit der Welt zu begreifen. Sie erklärt, wie der Christ im Rahmen seines Glaubens handeln soll und wie er in der Welt agieren kann.⁵⁴

Im Zuge dieser Interpretationen wird das Gesprächspotenzial, welches sich durch Luthers Weltvorstellung ergibt, erneut evident. Mit dem Ziel einer möglichen Orientierungslosigkeit entgegenzuwirken, werden im Folgenden die Konflikte und Konsequenzen in Anbetracht der Zweireichelehre nochmals diskutiert.

2.1.2 Konsequenzen und Kontroversen der lutherschen Lehre

Obwohl die Zweireichelehre hinsichtlich ihres weltlichen Nutzens fortwährend kontrovers diskutiert wurde, markierte sie gerade im deutschsprachigen Bereich *das* theologische 'Werkzeug' im Zusammenhang gesellschaftlich-politischer Fragestellungen:

Der Protestantismus hat in seiner 400 jährigen Tradition zwei verschiedene theologische Konzeptionen entwickelt, mit deren Hilfe sich der christliche Glaube seine geschichtliche Situation und seinen politischen Auftrag klar macht: die luthersche Zwei-Reiche-Lehre und die reformierte Königsherrschaft-Christi-Lehre.⁵⁵

Die luthersche Weltsicht wurde anlässlich der Auseinandersetzung um das Verhältnis von Staat und evangelischer Kirche im Kirchenkampf, im Dritten Reich und schließlich in der DDR herangezogen.⁵⁶

Aus meiner Sicht nehmen solche historischen Begebenheiten unmittelbaren Einfluss auf das zukünftige Erleben, Handeln und Denken der betroffenen, aber auch nachfolgenden Generationen. Vor diesem Hintergrund reicht die Tragweite der Zweireichelehre bis in die Gegenwart. Noch heute wird auf Luthers Aus-

⁵⁴ Vgl. Ebd. 23f.

⁵⁵ Moltmann, Jürgen: Politische Theologie – Politische Ethik. München: Kaiser 1984. S. 123.

⁵⁶ Vgl. Honecker 1995: 20.

fürungen verwiesen, um die Beziehung zwischen Staat und Kirche verständlich zu machen.⁵⁷

Dabei ist von einer direkten Berufung auf die Lehre allerdings abzuraten. Hierfür ist mitunter der zeitliche Abstand verantwortlich: So ist zu bedenken, dass sich die Lebensbedingungen, in welchen die Zweireichelehre entstanden ist, grundlegend von den heutigen unterscheiden. Eine unmittelbare Übertragung auf das Jetzt wird dadurch unmöglich.⁵⁸

Ferner hat Luther seine Weltanschauung nirgends, weder systematisch noch vollständig, vorgestellt oder gar verschriftlicht; sie kommt in völlig ungleichen Zusammenhängen zum Tragen. Dieser Umstand führt schließlich auch zu der großen Breite an Interpretationen:⁵⁹

„Es geht nicht nur um die Klärung des richtigen Verhaltens des Christen in der Welt, um die politische, öffentliche Existenz des Christen, sondern zugleich um das Gottesbild, um die Rechtfertigung, um den Auftrag der Kirche“.⁶⁰

Trotz der Vielschichtigkeit der Lehre⁶¹ steht ihre Bewertung des Staates in der Regel im Fokus des Interesses und der Erinnerung. Diese Betonung resultiert mutmaßlich aus dem Verständnis von Obrigkeit, welches der Reformator in seiner Niederschrift intensiv entfaltet hat.⁶²

Die Ablösung des weltlichen Obrigkeitsgedankens im Zuge moderner Staatstheorien sorgte schließlich dafür, die Haltung von Christen zu politischen Fragen als wesentliches Merkmal der Zweireichelehre in den Vordergrund zu rücken. Infolgedessen wurde diese auch mehrfach für politische Zwecke instrumentalisiert.⁶³ Mittels der Unterscheidung in zwei Reiche ließen sich unter anderem Nationalsozialismus, Diktatur, imperialistische Machtpolitik und Krieg theologisch legitimieren. Der Vorwurf der Ideologie ist deshalb nicht von der Hand zu weisen.⁶⁴

⁵⁷ Vgl. Ebd.

⁵⁸ Vgl. Choi 2008: 89.

⁵⁹ Vgl. Ebd.: 88.

⁶⁰ Honecker 1995: 21.

⁶¹ Siehe hierzu Kapitel 2.1.1.

⁶² Vgl. Honecker 1995: 25.

⁶³ Siehe hierzu Kapitel 2.1.1, dort `Die Funktionale Deutung vertreten durch Paul Althaus und Franz Lau`.

⁶⁴ Vgl. Honecker 1995: 25.

Darüber hinaus wird Luther zur Last gelegt, seine Weltdeutung sei statisch und konservativ, sie wirke einer weltverändernden Dynamik des Gottesreiches entgegen.⁶⁵

Luthers Annahme, die Welt ließe sich nicht durch das Evangelium regieren, verhärtet diese Kritik. Gleichwohl verweist der Reformator aber darauf, dass ein Leben im Sinne des Evangeliums dem eigentlichen Willen Gottes entspreche.⁶⁶ Da die Schöpfung jedoch von Bosheit und Sünde bedroht ist, kann der Christ diesem Anliegen nicht unmittelbar nachkommen. Zunächst muss er die göttliche Schöpfung und, damit einhergehend, den weltlichen Frieden sichern. Hierfür stellt Gott ihm die Obrigkeit zur Seite.⁶⁷ Mit seiner Lehre konstruiert Luther einen Leitfaden im Umgang mit dieser gesetzlichen Befehlsgewalt.

Solche, die die Trennung Luthers schließlich als Berechtigung für den Einsatz von Gewalt und Unterdrückung verstehen, verstoßen meines Erachtens gegen das Naturgebot der Nächstenliebe. Zudem missachten sie ihre Verantwortung als Christen, denen die Aufgabe zukommt, ihr Gewissen und Handeln zu vorerst vor Gott, vor der Welt und vor dem Evangelium zu prüfen.

Wenn sie sich im Anschluss an dieses `Gericht` der lutherschen Lehre besinnen, ist es ihre Pflicht, damit weder Herrschaftsansprüche noch bestimmte Vorgehensweisen zu rechtfertigen. Ich möchte an dieser Stelle auf das grundsätzliche Prinzip der `sola scriptura` verweisen: „Allein die Schrift entscheidet in den Fragen der Lehre und des Heils, nicht die Kirche“.⁶⁸

Die vermeintliche `Eigengesetzlichkeit der Ordnungen` und das Ignorieren bzw. das Widerstandsverbot in Anbetracht bestehender Machtverhältnisse, bleiben dennoch als Schwäche der Lehre existent.

Die genannten Umstände erfordern den erneuten Hinweis, die Zweireichelehre nicht als Dogma, sondern als Denkhilfe zu verstehen.

⁶⁵ Vgl. Ebd.

⁶⁶ Vgl. Leppin 2006: 223.

⁶⁷ Vgl. Honecker 1995: 26.

⁶⁸ Kunstmann, Joachim: Religionspädagogik. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2004. S. 110.

2.1.3 Die Zweireichelehre und die Lehre der Königsherrschaft Christi: Eine Gegenüberstellung

Die Lehre der Königsherrschaft Christi wurde von Karl Barth im Rückgriff auf Johannes Calvin entwickelt.⁶⁹ Sie ist neben der Zweireichelehre die zweite bedeutsame theologische Deutung zur Frage der Ausgestaltung des politisch ethischen Handelns eines Christen.⁷⁰ Barths Vorstellungen können als Gegenentwurf zu Luthers Überlegungen betrachtet werden, hieraus resultiert auch ihre Zuordnung zur reformatorischen Theologie.⁷¹

Um das Folgende nachvollziehen zu können, erfolgt an dieser Stelle ein kurzer Rückblick auf die Geschichte der evangelischen Kirche im Dritten Reich (1933-1945): Einhergehend mit der Machtergreifung Adolf Hitlers im Januar 1933 vollzieht sich die so genannte Gleichschaltung. Dieser liegt das Ziel zugrunde, sämtliche Mechanismen bzw. jedes Dasein zunächst nur in Deutschland, dann weltweit unter der Kontrolle des Führers zu bündeln. Auch die Kirche, die politisch instrumentalisiert werden soll, ist in diesen Prozess eingeschlossen.⁷² Der Ausdruck Kirchenkampf, der oftmals auch als Synonym für die Geschichte der Kirche im Dritten Reich verwendet wird, beschreibt den Disput um die Rolle der evangelischen Kirche unter der Führung Adolf Hitlers. Der Streit spaltet die Protestanten in zwei Lager, das der `Bekennenden Kirche` (hierzu gehört Karl Barth) und das der `Deutschen Christen`.

In der Formel der Königsherrschaft Christi spiegelt sich schließlich der Protest der `Bekennenden Kirche` gegen das nationalsozialistische Regime wider. „Dem Anspruch des Totalstaates wird der Totalitätsanspruch Christi entgegengestellt“.⁷³ Hiermit wird ein universaler Herrschaftsanspruch Christi auf die Welt festgelegt, die zwei Reiche werden auf diese Weise obsolet.⁷⁴ Die Lehre Barths proklamiert Christus als allumfassenden Machtinhaber. Sie fordert den Gläubigen dazu auf, sein gesamtes Leben, also auch politische Teilhabe und gesellschaftliches Dasein, in den Dienst Christi zu stellen. Diese Universalität

⁶⁹ Vgl. Nipkow, Karl Ernst: Evangelische Bildungsverantwortung im Pluralismus. In: Kirche – Bildung – Demokratie. Die Wiener Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Hrsg. von Gottfried Adam. Münster: Waxmann Verlag GmbH 2004 (= Schule in evangelischer Trägerschaft, Bd. 2). S. 26. Die Lehre wurde später von anderen Theologen wie Bonhoeffer, Ellul oder Wolf weiterentwickelt (vgl. Choi 2003: 86.).

⁷⁰ Vgl. Moltmann 1984: 123.

⁷¹ Vgl. Choi 2003: 87.

⁷² Vgl. Ebd.: 62.

⁷³ Honecker 1995: 26.

⁷⁴ Vgl. Walther, Christian: Königsherrschaft Christi. In: Theologische Realenzyklopädie. Band 19 Kirchenrechtsquellen - Kreuz. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 1990. S. 311.

wird besonders in der zweiten These der Barmertheologischen Erklärung, dem wichtigsten Manifest der Bekennenden Kirche (1934), deutlich:

Wie Jesus Christus Gottes Zuspruch der Vergebung aller unserer Sünden ist, so und mit gleichem Ernst ist er auch Gottes kräftiger Anspruch auf unser ganzes Leben; durch ihn widerfährt uns frohe Befreiung aus den gottlosen Bindungen dieser Welt zu freiem, dankbarem Dienst an seinen Geschöpfen.⁷⁵

Anders als Luther betrachtet Barth die weltlichen Gesetze nicht als Instrument zum Kampf wider die Sünde, sondern als Ordnung der göttlichen Gnade. Er widerspricht damit Luther, der die staatlichen Verfügungen als erforderliche Schöpfungsordnung zum Erhalt des christlichen Glaubens erklärt. Der hieraus resultierenden Unterscheidung von Gesetz und Evangelium wirft Barth eine Mitschuld an der Entstehung des Nationalsozialismus vor. Die zwei Reiche hätten zu einer Verklärung des Staates geführt und dessen Handeln gedankenlos abgesegnet.⁷⁶ Aus diesem Grund fordert Barth eine christologisch begründete, also eine auf dem Evangelium basierende Ausgestaltung des Staats- und Rechtswesens.⁷⁷ Die politische Aufgabe der Kirche ergibt sich folglich darin, den Staat an das Reich Gottes zu erinnern und ihn aufzufordern, zu seinem Gleichnis zu werden. Wesen und Wirklichkeit des Staates sollen sich auf Gott besinnen.

Mit Barths Deutung befindet sich der Staat zwar auch außerhalb kirchlicher Befugnisse, nicht aber isoliert von den Herrschaftskreisen Christi, die er als weltumfassend postuliert. Christus zeigt sich schließlich in Gestalt des liberalen Rechtsstaates,⁷⁸ der durch die Trennung von Staat und Kirche die freie Predigt des Evangeliums und des Reiches Gottes ermöglicht. Vor dem Hintergrund der beanspruchten Gleichnishaftigkeit sind für Barth unterdrückende Herrschaftssysteme, wie die Diktatur als Staatsform, indiskutabel. Demnach ist der Staat auch erst dann auf dem richtigen Weg Sinnbild des Gottesreiches zu werden, wenn er sich als demokratischer Rechtsstaat ausweisen kann, der Menschlichkeit, Freiheit, Gleichheit und Solidarität lehrt und lebt.⁷⁹ Das Herausragende der Lehre von der Königsherrschaft Christi, so Honecker, ist die in ihr festgelegte Orientierung an Christus. Die Forderung, den Glauben an Chris-

⁷⁵ Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Barmer Theologische Erklärung. URL: http://www.ekd.de/bekenntnisse/barmer_theologische_erklaerung.html (abgerufen am 05.12.2010).

⁷⁶ Vgl. Rohls, Jan: Geschichte der Ethik. 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck 1999. S. 686.

⁷⁷ Vgl. Ebd.

⁷⁸ Der liberale Rechtsstaat differenziert zwischen Kirche und Staat.

⁷⁹ Vgl. Rohls 1999: 686.

tus zum allgemeinen und für jedermann geltenden Handlungsauftrag zu erklären, kritisiert er indessen: „Christi `Herrsein´ ist dann nicht Glaubenssache [...]. Dadurch entsteht die Gefahr einer Vermischung des Auftrags der Kirche mit den Aufgaben von Staat und Gesellschaft“.⁸⁰

Auch in politischer Hinsicht zeigen sich Probleme: So kann die Lehre als Aufforderung zu ständiger politischer Aktivität ausgelegt werden. Die Kirche müsste sich mit dieser Prämisse zum politischen Handlungsverband organisieren, was aber weder ihre Intention noch die des Staates sein kann.⁸¹

Obschon beide Lehren eine intensive Reflexion und kritisches Hinterfragen erfordern,⁸² sind sie doch konstitutiv für das gegenwärtige Verhältnis von Staat und Kirche. Aufgrund dessen sollten diese theologischen Weltansichten im Rahmen der Frage, wie aktuelle politische Themen im evangelischen Religionsunterricht verortet und besprochen werden können, Berücksichtigung finden.

2.2 Kirche vs. Staat oder Kirche feat. Staat?

Zuvor wurde mehrfach auf das Verhältnis von Staat und Kirche hingedeutet, welches mitunter durch die beschriebenen Deutungen bedingt ist. In diesem Kapitel soll die Beziehung der beiden Räume, die im gegenwärtigen politischen und gesellschaftlichen System `getrennt´ voneinander agieren, erläutert und diskutiert werden.⁸³ Konkurrieren Staat und Kirche (Kirche vs. Staat) oder kooperieren sie (Kirche feat. Staat)?

2.2.1 Säkularisierung: Das Verhältnis von Staat und Kirche

Kraft Verfassung besteht in der Bundesrepublik seit 1919 keine Staatskirche mehr. Diese in Weimar beschlossene Neuordnung des Verhältnisses von Staat und Kirche, die als Säkularisierung bezeichnet wird, ist heute unter Artikel 140 im Grundgesetz in Verbindung mit Artikel 137 der Weimarer Verfassung verankert.⁸⁴

⁸⁰ Honecker 1995: 30.

⁸¹ Vgl. Ebd.

⁸² Vgl. Ebd.

⁸³ Im Rahmen einer umfassenden Beschreibung des Verhältnisses von Staat und Kirche müsste an dieser Stelle auch Bezug auf Staatstheorien von Kant, Schleyermacher, Dilthey und weitere genommen werden. Da sich die Verfasserin dieser Arbeit aber für einen ausschließlich theologisch begründeten Zugang zur Thematik entschieden hat, erfolgt hier lediglich der Verweis.

⁸⁴ Vgl. Grethlein, Christian: Fachdidaktik Religion. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2005. S. 51.

Dass Menschen mit unterschiedlichen religiösen Weltanschauungen und Überzeugungen friedlich und in Freiheit miteinander leben können, ist dem säkularisierten Staat zu verdanken.⁸⁵ In der Bundesrepublik sind weder der Glaube noch die Teilhabe an einer bestimmten Religion festgeschrieben. Garant und Schützer dieser Religionsfreiheit ist der Staat, der sich deshalb auch als religionsneutral identifiziert.⁸⁶ Aus diesem Selbstverständnis heraus bezieht er eine unparteiliche und unabhängige Position gegenüber Religion, was eine Nicht-einmischung in deren Angelegenheiten zur Folge hat.⁸⁷ Äquivalent hierzu wird der Religion etwaige Entscheidungsmacht hinsichtlich der staatlichen Grundordnung entzogen – Kirche und Staat sind getrennt. Trotzdem, und hier liegt oftmals das Missverständnis vor, berücksichtigen sie einander.⁸⁸

In der Bundesrepublik greift in diesem Zusammenhang das Konzept der offenen Neutralität. Im Gegensatz zu ihrem Pendant der distanzierenden Neutralität,⁸⁹ welche Religion in den privaten und privat-gesellschaftlichen Bereich auslagert, wird dieser hierzulande auch Gestaltungsmacht im öffentlichen Sektor zugesprochen. Als Beispiele lassen sich Bildungseinrichtungen wie Schulen, Kindergärten oder Krankenhäusern nennen.

In Deutschland bzw. im Christentum, aber auch im Islam und Judentum, orientiert sich der Glaube nicht ausschließlich an Liturgie oder Kultus, er tangiert ebenfalls weltliches Leben und Verhaltensgebote. Dort, wo die distanzierende Neutralität religiöse Aspekte ausschließlich ins Private verweist, versucht das Konzept der offenen Neutralität, einen Ausgleich zu schaffen und zwischen staatlicher Ordnung und Religion zu vermitteln.⁹⁰

Im Rahmen dieses Konzeptes kommt es oftmals zu Auslegungskonflikten hinsichtlich religiöser Anteilnahme in politischen Debatten. Demnach wird die Säkularisierung häufig als unüberwindbare Mauer zwischen Staat und Kirche interpretiert. Diese Annahme ist im Ansatz nachvollziehbar, so bedeutet der

⁸⁵ Vgl. Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert. In: Religiöse Überzeugungen und öffentliche Vernunft. Zur Rolle des Christentums in der pluralistischen Gesellschaft. Hrsg. von Franz-Josef Bormann u. Bernd Irlenborn. Freiburg im Breisgau: Herder 2008 (= Quaestiones Disputatae, Bd. 228). S. 325.

⁸⁶ Vgl. Böckenförde 2008: 327.

⁸⁷ Vgl. Polke 2008: 62.

⁸⁸ Vgl. Böckenförde 2008: 326.

⁸⁹ Dieses laizistische Konzept wird z.B. in Frankreich praktiziert.

⁹⁰ Vgl. Böckenförde 2008: 327f.

lateinische Begriff Säkularisierung⁹¹ gemäß dem Duden: „Verweltlichung; Loslösung aus den Bindungen an die Kirche“.⁹² Nicht selten wird auf diese Abkoppelung verwiesen, um der Kirche politische Teilhabe abzusprechen. In einer Diskussion im Onlineportal der Wochenzeitung `Die Zeit`, ist in einem Forumsbeitrag zur Frage nach der Richtigkeit von Stammzellenforschung zu lesen: „Was hat denn die Kirche mit dem Thema zu tun? Ich dachte die Zeit wäre vorbei, wo die Kirche über politische Angelegenheiten mitentscheiden kann. [...]“.⁹³ Anhand dieser Aussage zeigt sich exemplarisch die vielerorts vorherrschende Unwissenheit hinsichtlich des Verhältnisses von Staat und Kirche. Um das Miteinander dieser beiden Größen zu verstehen, wird im Folgenden eine Ausführung der Evangelischen Kirche in Deutschland vorgestellt, welche die Funktion der Kirche im freiheitlich-demokratischen und sozialen Rechtsstaat einleuchtend erklärt:

Die Kirche muß [sic!] also, darin liegt ihr erster Beitrag zur Politik, als Kirche offenkundig und glaubwürdig bleiben. Aber sofort danach gilt dann nicht weniger: Die Kirche darf nicht nur Kirche in ihrem eigenen Bereich und im engeren Sinne bleiben wollen. Verkündigung ist eine öffentliche Sache - und deshalb kann die Kirche nicht anders als zu öffentlichen Sachen Stellung nehmen. Sie kann nicht aufgehen und aufhören im politischen Geschäft; aber sie kann auch nicht das politische Geschäft aufgeben und davor aufhören. Folglich muß [sic!] sie auch Position beziehen zu der Ordnung, in der die Politik verfaßt [sic!] ist, sie muß [sic!] sich in Beziehung setzen zu der jeweils gegebenen politischen Verfassung.⁹⁴

Aus meiner Sicht nimmt der Vortragende Robert Leicht mit seiner Aussage direkt Stellung zur politischen Verantwortung der Evangelischen Kirche in Deutschland. Er beruft sich im gleichen Artikel unter anderem auf Luther und Barth, wenn er zur Aufgabe der Kirche anlässlich wirtschaftlicher Entscheidungen Stellung nimmt: „Aber auch hier bleibt eine unauflöslche Differenz - wie in der Politik zwischen dem - mit Luther zu sprechen - Reich zur Rechten und dem Reich zur Linken“.⁹⁵ Leicht verweist hier auf den Unterschied zwi-

⁹¹ Der Begriff Säkularisierung meinte ursprünglich die Verstaatlichung von Klöstern (vgl. Kunstmann 2004: 251.).

⁹² Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Hrsg. von Dudenredaktion. 25. Auflage. Mannheim, Wien u. Zürich: Dudenverlag 2009. S. 922.

⁹³ Geis, Matthias: Stammzellendebatte. Zelle um Zelle In: Zeit-Online. Stand 16.12.2007. URL: <http://www.zeit.de/2007/51/Stammzellen> (abgerufen am 02.11.2010).

⁹⁴ Leicht, Robert: Zur Rolle der Kirchen in der Politik. In: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD). Stand 27.05.1998. URL: <http://www.ekd.de/vortraege/leicht/kirchenpolitik.html> (abgerufen am 01.11.2010).

⁹⁵ Ebd.

schen Gesetz und Evangelium: „Verweigert [die Kirche] jedoch die Kenntnis der Gesetze, wird sie deren wirkliche Grenzen nie erkennen“.⁹⁶

Karl Barths Vorstellungen kommen meines Erachtens in Leichts Beschreibungen zum demokratischen Staat indirekt zum Tragen:

„Die rechtsstaatlich verfaßte [sic!], freiheitliche Demokratie ist in der Tat jene Staatsform, die den christlichen Vorstellungen von einem wohlgeordneten Gemeinwesen am nächsten kommt“.⁹⁷ In diesem Kontext sei auch Hermann Lübke (1990) angeführt, der die Notwendigkeit von Religion in der politischen Kultur hervorhebt. Aus seiner Sicht kann Religion, neben Aspekten wie Geburt oder Tod, besonders hinsichtlich unvorhersehbarer Konflikte wie Naturkatastrophen heilsame Wirkung zeigen. Indem sie den Dialog zur Endlichkeit des Lebens mit dem Ziel einer gemeinsamen Bewältigung aufnimmt, leistet sie einen nicht zu unterschätzenden Beitrag für unsere Gesellschaft. Die gegenwärtig vorherrschenden Religionen, so auch Kühling, geben ihren Anhängern Geborgenheit und Zuflucht; gemeinsam mit den Gläubigen werden Antworten auf Fragen nach Sinn und Ursprung gesucht.⁹⁸ Aufgrund dieser Annahmen betrachtet Lübke Religion auch als Bedingung moderner Gesellschaften.⁹⁹

Vor dem Hintergrund dieser Aussagen wird deutlich, dass die Säkularisierung nicht etwa dem Umstand geschuldet ist, die Kirche von staatlichen und damit auch politischen Angelegenheiten fernzuhalten. Die Trennung dient in beider Einvernehmen vielmehr der Unterscheidung zwischen Religion und Staat; sie beugt damit staatlicher Ideologisierung und politischer Anmaßung der Kirche vor. Die dargelegte wechselseitige Bedingtheit, die bereits Luther in Abwandlung voraussetzt¹⁰⁰, kann auch wie folgt erklärt werden: Die Kirche darf sich ihren gesellschaftliche Pflichten nicht entziehen, sie hat den Auftrag das Staatswesen nicht nur zum Wohle der Christen, sondern im Sinne aller zu prüfen.¹⁰¹ „[...] Christliche Theologie hält der Welt mit all ihren Gesetzen der

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Ebd.

⁹⁸ Vgl. Kühling, Jürgen: Wie viel Religion verträgt eine offene Gesellschaft? Möglichkeiten und Grenzen religiöser Einflussnahme in demokratischen Verfassungen. In: Politische Religion und Religionspolitik. Zwischen Totalitarismus und Bürgerfreiheit. Hrsg. von Gerhard Besier u. Hermann Lübke. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2005 (= Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Bd. 28). S. 378.

⁹⁹ Vgl. Polke 2008: 108.

¹⁰⁰ Luthers Trennung der Reiche ist dynamisch, sie beansprucht bewegliche Grenzen für sich. Siehe hierzu Kapitel 2.1.

¹⁰¹ An dieser Stelle sei ferner auf Karl Barth verwiesen, der fordert, Wesen und Wirklichkeit des Staates sollten sich auf Gott besinnen. Siehe hierzu Kapitel 2.1.3.

politischen und wirtschaftlichen Machtkämpfe einen kritischen Spiegel vor [...]“.¹⁰² Der Staat seinerseits hat im Blick auf diese Trennung die Möglichkeit, die Absichten der Kirche zu beleuchten und jedem seiner Bürger das Recht auf religiöse Freiheit zu gewähren.

Insofern kann die Trennung von Staat und Kirche aus meiner Sicht als gemeinsames Anliegen betrachtet werden.

2.2.2 Staat und Kirche: Eine kritische Auseinandersetzung zum Verhältnis beider Instanzen

Im vorangehenden Kapitel wurde das grundlegende Verhältnis von Staat und Kirche erläutert. Auf eine kritische Beurteilung oder den Verweis auf Vorbehalte wurde dabei verzichtet. Hieraus soll jedoch nicht geschlussfolgert werden, Staat und Kirche seien in ihrer derzeitigen Konstellation immun gegen Beanstandungen. Meldet sich die Kirche politisch zu Wort, so ertönen immer wieder Stimmen, die dieses Engagement, teilweise sogar die Religion generell ablehnen. In seinem Buch *‘Gott behüte! Warum wir die Religion aus der Politik raushalten müssen’* *‘prügelt’* der Soziologe und Preisträger des österreichischen Staatspreises für Kulturpublizistik, Robert Misik, mit aller Kraft und blankem Zynismus auf die Religionen ein. Er fordert die Nichteinmischung der Kirche auf gesellschaftlich-politischer Ebene. Im Falle des mutmaßlichen Scheiterns dieser Isolierung rät er zu Folgendem: „Aber wir können unsere Sinne schärfen: Für die gefährliche Unbedingtheit, die ins Spiel kommt, wenn die Religion ins Spiel kommt, [...]“.¹⁰³ „Religion neurotisiert. Sie hetzt die Menschen gegeneinander auf“.¹⁰⁴

Öffentliche Religion¹⁰⁵ erzeugt in unserer pluralistischen und liberalen Gesellschaft, nicht zuletzt aufgrund der religiösen Konflikte der jüngsten Vergangenheit, oftmals Furcht und Skepsis.¹⁰⁶

¹⁰² Leicht, Robert: Zur Rolle der Kirchen in der Politik. In: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD). Stand 27.05.1998. URL: <http://www.ekd.de/vortraege/leicht/kirchenpolitik.html> (abgerufen am 01.11.2010).

¹⁰³ Misik, Robert: *Gott behüte! Warum wir die Religionen aus der Politik raushalten müssen*. 1. Auflage. Berlin: Aufbau Verlag 2010. S. 186.

¹⁰⁴ Ebd.:221.

¹⁰⁵ Der Begriff *‘Öffentliche Religion’* wird in Kapitel 2.2.3 noch nähere Erläuterung finden.

¹⁰⁶ Vgl. Arani, Aliyeh Yegane: *Zivilgesellschaft und Zivilreligion oder: Auch die Religion ist in der Moderne angekommen*. In: *Politik, Religion und Gemeinschaft. Die kulturelle Konstruktion von Sinn*. Hrsg. von Bernd Henningsen. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2005 (= *Die kulturelle Konstruktion von Gemeinschaften im Modernisierungsprozess*, Bd. 10). S. 58.

Kirche und Staat wissen um derlei Art von Geringschätzung und mitunter vorherrschende Feindlichkeiten. Sie halten mit dem Staatskirchenrecht dagegen und betonen die gegenseitige Freiheit, die folglich immer auch bedeuten muss, seine Meinung unter Berücksichtigung der Verfassung selbstbestimmt äußern zu dürfen.¹⁰⁷ Häufig kommt im Kontext derartiger Kritik auch der Satz 'Religion ist Privatsache' zur Sprache. Dabei ist jedoch fraglich, ob dieser Einwand einer tatsächlichen Diagnose folgt oder eher programmatische Funktion besitzt. Der zunehmende Bedeutungsgewinn von Religion, gerade innerhalb der politischen Debatte, unterstützt diese These.¹⁰⁸ So wird das Comeback der Religion als globaler Trend, welcher bis in die achtziger Jahre wenig durchsetzungsfähig schien, gegenwärtig kaum noch bestritten.¹⁰⁹ Diese politische Präsenz spiegelt sich z.B. auch in Aussagen der EKD zum Afghanistaneinsatz oder dem öffentlich geäußerten Unmut in Anbetracht der Laufzeitverlängerungen von Atomkraftwerken wider.¹¹⁰

Im Rahmen einer kritischen Begutachtung soll an dieser Stelle der Entfaltungsräum von Religion und Politik gemäß der staatlichen Rechtsordnung erneut beleuchtet werden.¹¹¹ Anlass für eine solche Zuwendung liefert das in Kapitel 2.2.1 vorgestellte Konzept der offenen Neutralität und die darin inbegriffene Umsetzung der Säkularisierung im Allgemeinen. Demnach muss laut Rolf Schneider der Verweis erfolgen, wie fahrlässig der Staat seine beanspruchte Neutralität mitunter praktiziert. So sind Kreuze in Klassenräumen staatlicher Schulen nicht etwa von der Kirche, sondern vom Staat angeordnet. Auch in den Schulerlassen vieler Bundesländer findet Gott ausdrücklich Erwähnung. In Artikel sieben der nordrhein-westfälischen Verfassung ist zu lesen:¹¹² „**Ehrfurcht vor Gott** [Hervorh. d. Verf.], Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken ist vornehmstes Handeln der

¹⁰⁷ Vgl. Freiherr von Campenhausen, Axel: Staatskirchenrecht. In: Theologische Realenzyklopädie. Band 32 Spurgeon – Taylor. Hrsg. von Gerhard Müller. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 2001. S. 78.

¹⁰⁸ Vgl. Schneider, Rolf: Das Verhältnis von Politik und Religion in der politischen Kultur Deutschlands. Ein Streifzug durch aktuelle religionspolitische Diskurse im Krisenland der Moderne. In: Macht Glaube Politik? Religion und Politik in Europa und Amerika. Hrsg. von Tobias Mörschel. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2006. S. 118.

¹⁰⁹ Vgl. Arani 2005: 57.

¹¹⁰ Siehe hierzu: Hoß, Dieter: 'Käßmann und Afghanistan. Pazifistin unter Beschuss'. In: Stern.de. Stand 10.01.2011. URL: <http://www.stern.de/politik/deutschland/kaessmann-und-afghanistan-pazifistin-unter-beschuss-1533791.html> (abgerufen am 11.11.2010); Welt-Online: Synodentagung. Evangelische Kirche sagt Atomkraft den Kampf an. Stand: 11.11.2010. URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article10792080/Evangelische-Kirche-sagt-Atomkraft-den-Kampf-an.html> (abgerufen am 12.11.2010).

¹¹¹ Vgl. Böckenförde 2008: 327.

¹¹² Vgl. Schneider 2006: 126f.

Erziehung“.¹¹³ Dabei sei jedoch angemerkt, dass der Staat durchaus die Erlaubnis zur aktiven Förderung von Religion hat. Das Bundesverfassungsgericht spricht dann von einer wohlwollenden Neutralität, die offensichtlich bewegliche Grenzen für sich beansprucht.¹¹⁴ Hier ergibt sich für mich die Frage, ob der Staat auch entgegenkommend agiert und Freiheit zulässt, wenn es sich um Glaubensrichtungen jenseits des Christentums handelt; bedacht sei z.B. die Diskussion um das Kopftuchverbot in öffentlichen Räumen.¹¹⁵

Ebenso wie der Staat kann die Religion nicht suggerieren, der Politik nur gut gemeinte Ratschläge erteilen zu wollen. Religion sieht sich gemäß Arani und Kühling niemals nur als bloßes Hilfsmittel der sozialen Ordnung; sie übt aktiv politischen Einfluss aus.¹¹⁶ Wer Religion schließlich separat von der Gesellschaft lokalisiert, der übersieht ihr unbestreitbares Wirken in der soziopolitischen Wirklichkeit und verkennt damit nicht zuletzt ihr Wesen.

Auf dieser Basis stellt Arani die These auf, dass eine absolute Trennung von Staat und Kirche nie real war.¹¹⁷

2.2.3 Das Modell der diskursiven Öffentlichkeit

In Folge der soeben sichtbar gewordenen Analyse, „dass im strengen Sinne der weltanschaulich neutrale Verfassungsstaat in seinen Beschlüssen, seinem Handeln und seinen Regelungen tatsächlich niemals weltanschaulich neutral ist“,¹¹⁸ soll hier das Modell der diskursiven Öffentlichkeit vorgestellt werden.

Charakteristikum dieses Modells ist die Forderung nach diskursiven Auseinandersetzungen verschiedener Weltanschauungen, Religionen und Politik in Anbetracht gesellschaftlicher Fragestellungen.¹¹⁹ Erst durch den gemeinschaftlichen Dialog und die Rivalität von Ansichtsweisen, so die Annahme, ist die

¹¹³ Landtag NRW: Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen. URL: http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetze/Verfassung_NRW.jsp (abgerufen am 11.11.2010).

¹¹⁴ Vgl. Kühling 2005: 386.

¹¹⁵ Vgl. Minkenberg, Michael: Demokratie und die Religion heute – theoretische und empirische Betrachtungen zu einem besonderen Verhältnis. In: Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa. Hrsg. von Christian Augustin, Johannes Wienand u. Christiane Winkler. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. S. 312.

¹¹⁶ Vgl. Kühling 2005: 377.; vgl. Arani 2005: 68f.

¹¹⁷ Vgl. Ebd.

¹¹⁸ Grümme, Bernhard: Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Stuttgart: Kohlhammer 2009. S. 33.

¹¹⁹ Vgl. Ebd.

Bildung einer öffentlichen¹²⁰ Meinung mit der Prämisse eines freien und neutralen Zustandekommens umsetzbar.¹²¹

Vor diesem Hintergrund dient das Diskursmodell auch nicht ausschließlich der politischen Debatte, sondern vielmehr der Entfaltung von Wertorientierung und grundlegenden Prinzipien. Mit dieser Vorstellung geht der Wunsch nach Reflexion, Erkenntniserweiterung, Meinungs- und Motiventwicklung sowie der Anregung von Willensbildungsprozessen einher.¹²²

Aus theologischer Sicht eröffnet sich im Zuge des Modells die Option, Glaubensinhalte in den Diskurs hineinzutragen.¹²³ Gerade im Rahmen spezifischer Themen wie z.B. der Genforschung lässt sich meines Erachtens veranschaulichen, wie wichtig und hilfreich die Auseinandersetzung mit religiösen Werten sein kann. Die in ihnen wurzelnden Deutungspotenziale liefern Handlungsvorschläge und motivieren zur ethischen Reflexion.¹²⁴ Eine Religion, die aktiv am politischen Geschehen partizipiert, bezeichnet Grümme im Anschluss an Edmund Arens als 'Öffentliche Religion'.¹²⁵ Diese öffentliche Funktion von Religion verlangt als Voraussetzung, „dass sie in der Privatsphäre wurzelt und bereit und fähig ist, ihre Anliegen in der Kommunikationsform des Vorschlags und Argumentes vorzutragen“.¹²⁶

Im Hinblick auf aktuelle politische Themen im Religionsunterricht bedürfen sowohl diese Forderung als auch das gesamte Modell besonderer Aufmerksamkeit.

2.3 Der Politikbegriff

Anknüpfend an die vorangegangenen Kapitel soll nun der Begriff „Politik“ näher definiert werden. Der Ausdruck 'Politik' ist eine Entlehnung des gleichbedeutenden französischen Wortes *politique*, welches auf das spätlateinische *politice* zurückgeht und Staatskunst bedeutet. Ihre gemeinsame Grundlage ist das griechische *politike*, was die 'Kunst der Staatsverwaltung' meint.¹²⁷

¹²⁰ Öffentlich meint in diesem Kontext einen sozialen Raum, der dort entsteht, wo Menschen aus ihrer privaten Sphäre heraustreten.

¹²¹ Vgl. Gabriel, Karl: Phänomene öffentlicher Religion. In: Religion heute. Öffentlich und politisch. Provokationen, Kontroversen, Perspektiven. Hrsg. von Karl Gabriel u. Hans-Joachim Höhn. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2008. S. 64.

¹²² Vgl. Ebd.: 65.

¹²³ Vgl. Grümme 2009: 33.

¹²⁴ Vgl. Gabriel 2006: 66.

¹²⁵ Ebd.: 34.

¹²⁶ Ebd.

¹²⁷ Vgl. Duden 2001: 617.

Politik kommt dabei in völlig unterschiedlichen Zusammenhängen und Dimensionen zum Tragen. Wir finden sie in Religion, Kunst, Wirtschaft, Zivilgesellschaft und Staat, angefangen im Familienrat bis hin zur Bundesversammlung – politisches Geschehen lässt kaum einen Lebensbereich unberührt. Nahezu jede soziale Situation oder Umgebung kann zum Politikum werden, z.B. die Mülltrennung im Klassenzimmer. Als politisch werden derartige Kontexte aber erst dann bezeichnet, wenn sie in Beziehung zu der Art und Weise des gesellschaftlich gewollten Miteinanders stehen.¹²⁸ Politik lässt sich zudem in drei Dimensionen gliedern, in Form (polity), Inhalt (policy) und Prozess (politics).¹²⁹

Im Rahmen einer solchen Mehrdimensionalität des Politischen kann dieses „als die Regelung der gemeinschaftlichen Angelegenheiten einer Gesellschaft“¹³⁰ beschrieben werden. Durch das gemeinsame Gespräch sollen verbindliche und erforderliche Regelungen des Miteinanders vereinbart werden.¹³¹

In meiner Arbeit gehe ich von diesem Politikverständnis aus, das ich in Anlehnung an die Definitionen als gesellschaftspolitisch bezeichne.

2.4 Zusammenfassung

Ein Getrenntsein von Staat und Kirche kennen wir nicht erst seit 1919. Bereits in der Vergangenheit haben sich Augustinus, Luther und später Barth¹³², um nur einige Vertreter zu nennen, mit dieser Thematik auseinandergesetzt. Ihre Spuren sind bis heute sichtbar.

Die moderne Umsetzungsform der Trennung schlägt sich im Begriff Säkularisierung nieder. In Deutschland wird sie als Übereinkunft zwischen Staat und Kirche verstanden und vermittelt. Im Resultat bedeutet das ein freiheitliches und unabhängiges, aber dennoch solidarisches Nebeneinander der jeweiligen Wirkkreise von Politik und Religion. Da die Grenzen dieser Einflussbereiche aber mitunter fließend sind, wird die Umsetzung der Säkularisierung nicht sel-

¹²⁸ Vgl. Sander, Wolfgang: Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe der Schule. In: Handbuch politische Bildung. Hrsg. von Wolfgang Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 476). S. 258.

¹²⁹ Vgl. Geißler, Christian u. Overwien, Bernd: Eine zeitgemäße politische Bildung? Einige Vorbemerkungen. In: Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Christian Geißler u. Bernd Overwien. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf 2010 (= Kinder – Jugend – Lebenswelten. Transnationale und interkulturelle Studien, Bd. 4). S. 10.

¹³⁰ Böckenförde, Ernst-Wolfgang: Was heißt heute eigentlich 'politisch'? In: Jahrbuch für protestantische Theologie (JBPT) 2. Braunschweig: Schwetschke 1995. S. 5. zit. n. Grümme 2009: 24.

¹³¹ Vgl. Ebd.: 25.

ten beanstandet und als fadenscheinig beurteilt. In Anbetracht dieser Kritik wurde darauf verwiesen, dass Staat und Kirche gleichermaßen dazu aufgefordert sind, ihr gegenseitiges Handeln kontinuierlich zu prüfen. Darüber hinaus bietet das Modell der diskursiven Öffentlichkeit einen weiterführenden Deutungsansatz in dieser Angelegenheit. Es fordert zu einer reflexiven Auseinandersetzung verschiedener Inhalte und Orientierungen auf. Ich betrachte das Modell als eine wichtige Begründung im Sinne des Anliegens dieser Arbeit.

3 Herausforderung und Perspektive: Religionsunterricht und Politik

Zuvor wurde das in der Bundesrepublik geltende Verhältnis zwischen Staat und Kirche beschrieben. Unter Berücksichtigung dieser Ausgestaltung soll im Folgenden der evangelische Religionsunterricht hinsichtlich möglicher politischer Dimensionen befragt werden.

Aus diesem Grund widme ich mich in diesem Kapitel zunächst der politischen Bildung als einem denkbaren Auftrag des Religionsunterrichts.

Unter 3.1 erfolgt eine allgemeine Einführung in die politische Bildung. Im Anschluss daran wird zu untersuchen sein, ob der Religionsunterricht politische Bildung unterstützt und wie sich diese Bezugnahme ausdrückt (3.2). Mittels der Analyse der rechtlichen (3.2.1) und curricularen Vorgaben (3.2.2) sowie unter Einbindung der religionspädagogischen Forschung (3.2.3) gilt es eine Antwort auf diese Frage finden. Dieses Kapitel schließt mit einem Fazit (3.3) ab.

3.1 Politische Bildung

Politische Bildung kann gemeinhin als die Förderung von politikrelevanten Kompetenzen verstanden werden. Hieraus wird die Fähigkeit zur eigenständigen politischen Urteils- und Handlungsfähigkeit sowie Methodenkenntnis abgeleitet. Es geht darum, sich der eigenen politischen Verantwortung bewusst zu werden und im Rahmen dessen grundlegende Fragen von Gesellschaft zu erörtern und zu reflektieren.¹³³ Das soeben beschriebene Vorgehen zielt auf den Erwerb von Urteilskompetenz der Lernenden ab. Politische Handlungsfähigkeit ergibt sich schließlich daraus, Meinungen, Interessen und Überzeugungen formulieren und angemessen vertreten zu können.¹³⁴ Junge Menschen, so die Ambition, sollen in die Gestaltung ihrer Lebenswelt involviert sein.¹³⁵ Infolgedessen ist die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen meines Erachtens im Kontext politischer Bildung anzusiedeln. Diese zielt in demokratisch organisierten Gesellschaften auf die Mündigkeit ihrer Rezipienten ab und

¹³³ Vgl. Geißler u. Overwien 2010: 9.

¹³⁴ Vgl. Sander, Wolfgang. Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: Handbuch politische Bildung. Hrsg. von Wolfgang Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 476). S. 41.

¹³⁵ Vgl. Grümme 2009: 35.

betont damit die Freiheit der Lernenden:¹³⁶ Die persönliche Meinung der Adressaten ist unabhängig von der politisch geltenden Norm wichtig und als solche zu berücksichtigen.¹³⁷ Politische Bildung setzt geradezu voraus, dass die Lernenden eine andere politische Haltung einnehmen als ihre Lehrenden.¹³⁸ So soll nicht nur `totes` Wissen produziert, sondern auch Handlungsrelevanz gewährleistet werden.¹³⁹ Im Anschluss an die in Kapitel 2.3 vorgestellten Dimensionen von Politik, entwickelt Massing didaktische Basiskonzepte politischen Lernens.¹⁴⁰ Er unterscheidet zwischen den Kategorien polity, politics und policy. Polity greift dabei Themen wie Macht, Herrschaft, Staat und Recht auf. Die Gattung Politics orientiert sich eher an persönlichen Zusammenhängen, worunter Interesse, Identität oder Partizipation fallen könnten. Policy setzt sich schließlich mit Inhalten rund um Frieden, Krieg, Arbeit etc. auseinander. Zudem differenziert Massing das Gemeinwohl als weiteres Basiskonzept.¹⁴¹ Aus diesen Beschreibungen ergibt sich eine relativ weite Definition von politischer Bildung, woraus eine geradezu universelle Einsetzbarkeit resultiert. Es verwundert daher wenig, dass politische Bildung auch jenseits ihrer eigentlichen Disziplin Ansehen genießt. Infolge dieser Wertschätzung ist sie in der deutschen Bildungslandschaft fest verankert.¹⁴² Aufgrund dessen findet sich in der Bundesrepublik aber auch ein kaum überschaubares Netz von Institutionen, Trägern und Organisationen politischer Bildung. In Anbetracht dieser Komplexität bietet sich eine Unterscheidung zwischen schulischer politischer Bildung, außerschulischer politischer Jugendbildung und politischer Erwachsenenbildung an.¹⁴³ Im Rahmen dieser Arbeit soll ausschließlich die schulische politische Bildung im Fokus der Betrachtung stehen.

¹³⁶ Vgl. Ebd.: 37.

¹³⁷ Vgl. Sander 2007: 17.

¹³⁸ Vgl. Grümme 2009: 37.

¹³⁹ Vgl. Liebel, Manfred: Politische Bildung und Fallstricke der Partizipation von Kindern. In: Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Christian Geißler u. Bernd Overwien. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf 2010 (= Kinder – Jugend – Lebenswelten. Transnationale und interkulturelle Studien, Bd. 4). S. 43.

¹⁴⁰ Vgl. Grümme 2009: 23.

¹⁴¹ Vgl. Massing, Peter: Politische Bildung in der Grundschule – Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-lernen in der Grundschule. Hrsg. von Dagmar Richter. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2007a (= Schriftenreihe, Bd. 570). S. 31ff.

¹⁴² Vgl. Geißler u. Overwien 2010: 9.

¹⁴³ Vgl. Massing, Peter: Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger. In: Handbuch politische Bildung. Hrsg. von Wolfgang Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007b (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 476). S. 62.

In der Schule sind neben dem Politikunterricht oder der Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde als ausgewiesene Fächer¹⁴⁴ der Vermittlung von politischer Bildung auch die übrigen Fächer dazu aufgefordert, sich an dieser zu beteiligen. Auf diese Weise kann eine ganzheitliche Ausbildung von demokratischen¹⁴⁵ und zivilgesellschaftlichen Kompetenzen erreicht werden.¹⁴⁶ Darüber hinaus ermöglicht fächerübergreifendes Lernen und Arbeiten den Zugriff auf zusätzliche Wissensbestände, womit sich schließlich neue Perspektiven eröffnen lassen. Sander nennt in Anlehnung an Klafki fünf Schlüsselprobleme, die zwar politisch begründet, aber nicht allein mithilfe von Politik zu lösen sind:

- Die Frage nach Frieden angesichts von Massenvernichtung
- Die Auseinandersetzung mit der Umwelt
- Der Umstand der sozialen Ungleichheit auf nationaler und internationaler Ebene
- Der Fortschritt der Wissenschaften im Hinblick auf Gefahren und Möglichkeiten innovativer Technologien
- Die Entwicklung subjektiver Standpunkte, Mündigkeit und Verantwortung in Beziehungen¹⁴⁷

Diese Themen liefern aus meiner Sicht überzeugende Gründe und Motivation für eine fächerübergreifende Auseinandersetzung mit den genannten Inhalten. Gleichwohl müssen die Absichten derartiger Einbindungen, insbesondere wenn diese politischer Natur sind, kritisch hinterfragt werden. Sander betont in diesem Zusammenhang, dass politische Implikationen in anderen Unterrichtsfächern nicht dazu missbraucht werden dürfen, um diese künstlich zu politisieren. Die deutsche Vergangenheit zeigt am Beispiel des Nationalsozialismus oder der DDR, welche Schäden aus solchen Zweckentfremdungen resultieren können.¹⁴⁸

¹⁴⁴ Im Rahmen der föderalistischen Regelungen ist die Benennung des Faches, das sich politischer Bildung zuwendet, freigestellt. Aufgrund dessen herrscht diesbezüglich eine enorme Namensvielfalt (vgl. Massing 2007b: 63.).

¹⁴⁵ Demokratische Kompetenz zielt auf die Fähigkeit politische Probleme eigenständig lösen zu können. Sie ergibt sich u.a. in der Erfüllung demokratischer Pflichten. Hierunter fällt z.B. die Beteiligung an politischen Wahlen, soziales und politisches Engagement, wie das Mitwirken an Spendenaufrufen und vieles mehr. Auch in der Schule kann demokratische Kompetenz ausgebildet werden, dann z.B. im Rahmen der Mitarbeit im Schülerrat (vgl. Becker, Günter: Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte. Weinheim und Basel: Beltz 2008. S. 128f.).

¹⁴⁶ Vgl. Massing 2007b: 62.

¹⁴⁷ Vgl. Sander 2007: 259.

¹⁴⁸ Vgl. Ebd.: 256.

Interdisziplinäre Verfahren jedoch aufgrund von Angst abzulehnen, stellt zumindest für mich keine vertretbare Option dar. Daher stimme ich Nonnenmacher zu, wenn dieser betont: „Es ist kein Unterrichtsgegenstand der politischen Bildung denkbar, der im Rahmen einer Analyse nicht eine Zusammenschau aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen [...] verlangt“.¹⁴⁹

In Abhängigkeit der thematischen Ausrichtung, so auch Sander, ist „die Zusammenarbeit mit Geschichte, Geographie, Religion, [...] [erforderlich] um den Schülerinnen und Schülern eine hinreichende Vielfalt der Perspektiven zu erschließen“.¹⁵⁰

Dass eine kritische politische Bildung auf ‚Kooperationspartner‘ angewiesen ist, wurde soeben sehr deutlich; wie sich die potenziellen Gefährten hierzu äußern, ist allerdings noch ungeklärt. Infolgedessen wird sich das kommende Kapitel damit beschäftigen, wie das geforderte Gemeinschaftsprojekt von einer der aufgelisteten Disziplinen – nämlich der Evangelischen Religion beurteilt wird.

3.2 Richtlinien und Voraussetzungen politischer Bildung im Religionsunterricht – eine Bestandsaufnahme

Aus der Forderung nach politischer Bildung im evangelischen Religionsunterricht lässt sich aus meiner Sicht auch die Einbindung aktueller politischer Themen ableiten. Im Rahmen dessen werden nun verschiedene Quellen untersucht und besprochen. Die Analyse soll Aufschluss über Elemente und Begründungen für politische Bildung im evangelischen Religionsunterricht liefern und damit auch Auskunft über eine mögliche Bezugnahme zu aktueller Politik geben. Drei Fragen werden dabei im Zentrum des Interesses stehen:

- Wer ist für die Gestaltung des evangelischen Religionsunterrichts zuständig und entscheidet über dessen Inhalte?
- Welche Haltung wird bezüglich politischer Bildung bzw. gegenüber der Einbindung aktueller politischer Themen hinsichtlich des Lehrplans sichtbar?
- Ergeben sich diesbezüglich Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung?

¹⁴⁹ Nonnenmacher, Frank: Analysen, Kritik und Engagement. Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Hrsg. von Bettina Lösch u. Andreas Thimmel. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2010 (= Reihe Politik und Bildung, Bd. 54). S. 462.

¹⁵⁰ Sander 2007: 260.

3.2.1 Rechtliche Grundlagen

„Die Kenntnis der rechtlichen Bedingungen für den RU ist unverzichtbar für jeden, der RU erteilt oder sich an der Diskussion beteiligt“.¹⁵¹ Kein anderes Fach ist derartig stark durch staatlich-juristische Vorgaben begründet und reglementiert wie der Religionsunterricht.¹⁵² Er ist das einzige im Grundgesetz verankerte Unterrichtsfach:¹⁵³ „Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“.¹⁵⁴ Auf Basis dieser Festlegung sowie unter Berücksichtigung des siebten Artikels, der den Staat als Zuständigkeitsbehörde des gesamten Schulwesens festlegt, untersteht der Religionsunterricht dessen Aufsicht. Diese Regelung verpflichtet den Staat dazu, Religionsunterricht anzubieten, seine Kosten zu übernehmen und ihn gegenüber den anderen Fächern gleichberechtigt zu behandeln.

Religionsunterricht wird in der Regel konfessionsgebunden erteilt. In Deutschland wird an den meisten Schulen evangelischer und katholischer Religionsunterricht angeboten.¹⁵⁵ Den Eltern obliegt dabei gemäß Artikel sieben des Grundgesetzes die Entscheidung, ob und welchen Religionsunterricht ihr Kind bis zur Vollendung des 18. Lebensjahres besucht. Daneben steht es den Jugendlichen aber mit Erreichen der religiösen Mündigkeit im 14. Lebensjahr frei, aus der Kirche auszutreten.¹⁵⁶ In diesem Fall besteht keine Pflicht für die Teilnahme am Religionsunterricht.

Außerdem kann die Anwesenheit im Religionsunterricht aus Gewissensgründen verweigert werden, dann ist ein Fach wie Ethik die Alternative.

Aufgrund seiner Zuordnung zum staatlichen Schulwesen gelten für den Religionsunterricht die Bildungsziele der öffentlichen Schulen, welche ihrerseits durch das Grundgesetz, die staatlichen Kultusministerien der Bundesländer und die ihnen zugewiesenen Schulämter organisiert sind.¹⁵⁷ Im Rahmen dieser Be-

¹⁵¹ Kunstmann 2004: 105.

¹⁵² Wenn auf die konfessionelle Zuordnung verzichtet wird, ist die Aussage konfessionsunabhängig gültig.

¹⁵³ Vgl. Grümme 2009: 43.

¹⁵⁴ GG Art. 7 Abs. 3 (2003). In: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Medienhaus Frotzheim AG 2003.

¹⁵⁵ Vgl. Lott, Jürgen: Religionsunterricht in Deutschland. In: Jahrbuch für Pädagogik 2005. Religion – Staat – Bildung. Hrsg. von Hans Jochen Gamm et al. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2006. S. 143.

¹⁵⁶ Vgl. Hahn, Matthias: Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. In: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter et al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009. S. 374.

¹⁵⁷ Vgl. Kunstmann 2004: 107.

stimmung ist der Religionsunterricht zur Leistungsbewertung verpflichtet; er muss Noten vergeben und ist versetzungsrelevant.¹⁵⁸

Neben der Vermittlung von fachwissenschaftlichen Inhalten hat der Religionsunterricht nach Artikel 4 des Grundgesetzes ferner den Auftrag, die Religionsfreiheit von Kindern und Jugendlichen zu garantieren:

„Die Freiheit des Glaubens, des Gewissens und die Freiheit des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses sind unverletzlich. Die ungestörte Religionsausübung wird gewährleistet.“¹⁵⁹ Angesichts dieser Festlegung kann eine positive Religionsfreiheit konstatiert werden.¹⁶⁰

Im Religionsunterricht erkennt der Staat zudem eine Möglichkeit, die Wertorientierung der demokratischen Gesellschaft zu formen. Es sollen kulturelle, gesellschaftliche und religiöse Normen besprochen und vergegenwärtigt werden. Es gilt den Lernenden zu vermitteln, dass der demokratische Staat auf Werten basiert, die von außen an ihn herangetragen werden.¹⁶¹

Hier zeigt sich erneut, warum in der Bundesrepublik das Konzept der ‚Offenen Neutralität‘ praktiziert wird. Obwohl sich der Staat als weltanschaulich neutral identifiziert, oder gerade deshalb, hat er ein grundsätzliches Interesse an Religion. Diese verspricht eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Formen des Miteinanders, die für den Erhalt des demokratischen Staates wichtig sind. Die Kirche unterstützt jene Art der Wertevermittlung nicht nur, sie setzt diese vielmehr als Grundrecht des Einzelnen voraus.¹⁶² In Anbetracht dessen muss der Staat, wenn er dem Anspruch weltanschaulicher Neutralität¹⁶³ gerecht werden will, die konkrete Durchführung des Religionsunterrichts den Religionsgemeinschaften übertragen:¹⁶⁴ „Unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechtes wird der Religionsunterricht in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt.“¹⁶⁵

¹⁵⁸ Vgl. Grümme 2009: 43.

¹⁵⁹ GG Art. 4 Abs. 1 (2003). In: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Medienhaus Froitheim AG 2003.

¹⁶⁰ Von einer negativen Religionsfreiheit ist die Rede, wenn diese den Schutz und die Abwehr von ideellem und religiösem Zwang verfolgt (vgl. Kunstmann 2004: 106.).

¹⁶¹ Vgl. Grümme 2009: 44.

¹⁶² Vgl. Ebd.

¹⁶³ Siehe hierzu Kapitel 2.2.1.

¹⁶⁴ Hiermit sind prinzipiell alle Religionsgemeinschaften angesprochen, z.B. Juden oder Muslime. Beide verhandeln derzeit über die Einführung eines eigenen Religionsunterrichtes; bislang wurden aber keine konkreten Entscheidungen getroffen (vgl. Das islamische Portal. Islamische Gemeinschaft Milli Görüs: Islamischer Religionsunterricht. URL: <http://www.igmg.de/muslime-amp-recht/islamischer-religionsunterricht.html> (abgerufen am 25.11.2010.)).

¹⁶⁵ GG Artikel 7 Abs. 3 (2003). In: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Medienhaus Froitheim AG 2003.

Infolge dieser Regelung untersteht der Religionsunterricht zwei Verantwortungsbereichen, dem Staat und der Kirche.¹⁶⁶ In diesem Zusammenhang wird von einer rechtlichen `res mixta´ gesprochen, was eine gemischte Angelegenheit bedeutet.¹⁶⁷ Auch dieses Abkommen kann meiner Ansicht nach als Frucht des sich ergänzenden Miteinanders von Staat und Kirche in der Bundesrepublik begriffen werden.

Während die Kirchen im Rahmen der `res mixta´ für die inhaltlichen Vorgaben zuständig sind, sichert der Staat in erster Linie das Organisatorische. Die Kirche hat überdies Mitspracherecht bei der Erteilung der Unterrichtserlaubnis sowie hinsichtlich der Auswahl von Lehrkräften.¹⁶⁸ Diese müssen entweder den Nachweis einer staatlichen Ausbildung erbringen oder kirchliche Lehrkräfte mit staatlicher Unterrichtserlaubnis sein. Im Zuge einer staatlichen Lehre benötigen die Absolventen überdies eine Bevollmächtigung seitens der Kirche, für die katholischen Lehramtsanwärter ist es die *Missio*, für die evangelischen die *Vocatio* bzw. die *Vokation*.¹⁶⁹

Da ich für meine Arbeit Befragungen an einer niedersächsischen Realschule durchgeführt habe, soll nun auch die dort geltende Rechtslage Betrachtung finden.

In Niedersachsen ist der Religionsunterricht als zweistündiges Pflichtfach vorgesehen. Diese Regelung ist für sämtliche Klassenstufen aller allgemeinbildenden Schulen verbindlich und gilt somit auch für die gymnasiale Oberstufe. Weiterhin kann Religion als Abiturprüfungsfach gewählt werden.¹⁷⁰

Das niedersächsische Schulgesetz sieht die Einrichtung des Religionsunterrichts dann vor, wenn mehr als elf Kinder und Jugendliche einer Konfession die betreffende Schule besuchen. SchülerInnen, die einer Religion angehören, welche nicht als Unterrichtsfach angeboten wird, können alternativ dem Religionsunterricht einer anderen Glaubensgemeinschaft beiwohnen. Auf Antrag und in Übereinstimmung mit den zuständigen kirchlichen Stellen besteht zudem die Möglichkeit, einen konfessionsübergreifenden Religionsunterricht

¹⁶⁶ Vgl. Grümme 2009: 44.

¹⁶⁷ Vgl. Kunstmann 2004: 105.

¹⁶⁸ Vgl. Grümme 2009: 44. Eine derartige Bestimmung gilt für kein anderes Unterrichtsfach.

¹⁶⁹ Vgl. Lott 2006: 143.

¹⁷⁰ Vgl. Kraft, Friedhelm: Religion unterrichten in Niedersachsen. In: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen. Hrsg. von Martin Rothgangel u. Bernd Schröder. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH 2009. S. 216.

einzurichten. Neben dem Einverständnis der Kirche sind hier zudem curricula-re, pädagogische und damit schulorganisatorische Bedingungen entscheidend. Lernende, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen wollen, müssen als Ausgleich das Unterrichtsfach Werte und Normen besuchen. Hier finden sich abgesehen von konfessionslosen SchülerInnen auch solche wieder, die zwar einer Religion angehören, aber eine atheistische Weltsicht vertreten. Da die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft allerdings grundsätzlich auch zum Besuch des entsprechenden Religionsunterrichts verpflichtet, müssen die Betroffenen bzw. ihre Erziehungsberechtigten im Fall der Teilnahmeverweigerung eine schriftliche Abmeldung einreichen.¹⁷¹

Aufgrund der Tatsache, dass für den Religionsunterricht die Bildungsziele der öffentlichen Schulen gelten und damit die Richtlinien der einzelnen Kultusministerien, werden im Folgenden die curricularen Vorgaben Niedersachsens für den evangelischen Religionsunterricht näher betrachtet.

Dabei werden im Lehrplan nicht nur die staatlichen Anforderungen an den Religionsunterricht deutlich, sondern aufgrund der *res mixta* auch die der Kirche. Anhand des Curriculums muss folglich auch sichtbar werden, ob der Bezug zu aktueller Politik für den evangelischen Religionsunterricht von Interesse ist.

3.2.2 Kerncurriculum für die Realschule in Niedersachsen

Das Kerncurriculum für die Realschule im Fach Evangelische Religion gilt für die Schuljahrgänge 5 bis 10; Herausgeber ist das niedersächsische Kultusministerium.

So genannte Kerncurricula sind Fachlehrpläne. Sie beschreiben die zu erreichenden Ergebnisse von Lehr- und Lernprozessen im Unterricht und treffen Aussagen zu deren Gestaltungsmöglichkeiten sowie Inhalten. Ferner werden rechtliche und organisatorische Grundlagen besprochen. In Niedersachsen legen die Kerncurricula hierzu inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzbereiche¹⁷² fest.¹⁷³ Über die fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fer-

¹⁷¹ Vgl. Ebd.: 215.

¹⁷² „Kompetenzen umfassen [gemäß des Curriculums] Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Anforderungssituationen gewachsen zu sein“ (Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 5f. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

tigkeiten hinaus wird auch die Förderung von personalen und sozialen Kompetenzen als wichtig erachtet.¹⁷⁴

Das Niedersächsische Schulgesetz (NSchG) in der Fassung vom 3. März 1998, geändert zum 17. Dezember 2009, bildet dabei die Grundlage aller Erlasse und Lehrpläne, es steht somit auf oberster Ebene.

3.2.2.1 Aufbau des Lehrplans

Der Fachlehrplan gliedert sich in fünf Kapitel. Davon losgelöst erfolgt eine Einführung mit allgemeinen Informationen zu den Curricula. Es werden Aufbau, Mitwirkende, Fachtermini und Rechtsgrundlagen des Lehrplans vorgestellt und erläutert.

Das erste Kapitel **‘Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion’** beginnt mit der Darlegung von zehn Thesen der EKD. Diese setzen sich mit religiöser Bildung im Kontext der pluralen Gesellschaft¹⁷⁵ auseinander. Die Thesen können als eine Art Vorwort, mehr noch als Grundauffassung rezipiert werden.

Im Anschluss daran werden die rechtlichen Grundlagen des Religionsunterrichts besprochen. Ein weiterer Punkt des Kapitels beschäftigt sich mit konfessionsgebundenem Religionsunterricht in Abgrenzung zum religionskundlichen Unterricht und zu einem Religionsunterricht für alle.¹⁷⁶ Es folgt eine Erklärung zur konfessionellen Kooperation sowie zur Gemeinschaftsarbeit mit der Kirche. Schließlich wird die Rolle des Religionsunterrichts in der Schulkultur und dann explizit in der Realschule beschrieben.

Das zweite Kapitel **‘Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum’** erklärt die Bedeutung von Kompetenzorientierung im Zusammenhang des Religions-

¹⁷³ Für eine Vielzahl von Fächern hat die Kultusministerkonferenz so genannte Bildungsstandards festgelegt, in Niedersachsen sind diese in die Kerncurricula integriert, was sich auf folgende Weise im Lehrplan ausdrückt: „Die niedersächsischen Kerncurricula nehmen die Gedanken dieser Bildungsstandards auf und konkretisieren sie, indem sie fachspezifische Kompetenzen für Doppeljahrgänge ausweisen und die dafür notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten benennen“ (Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 5f. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

¹⁷⁴ Vgl. (Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 5f. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 30.11.2010).

¹⁷⁵ Plurale Gesellschaft meint das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Religionen, Sprachen, Herkunftsländern, Kulturen etc.

¹⁷⁶ Ein religionskundlicher Unterricht für alle wird konfessionsunabhängig sowie ungeachtet der Zugehörigkeit oder Nichtzugehörigkeit zu Religion erteilt. Dieser Unterricht ist neutral gegenüber den verschiedenen Religionen (vgl. Gräß, Wilhelm u. Thieme, Thomas: Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin. Göttingen: V u. R. Unipress 2011 (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 45). S.24.

unterrichts. Es werden verschiedene Formen des Kompetenzerwerbs benannt und erläutert. Als ein zentrales Ziel dieser Ausrichtung wird nachhaltiges und vertiefendes Lernen hervorgehoben. Diese Ausführung liefert zudem Tipps zur Umsetzung und Förderung der gewünschten Kompetenzen.

Im dritten Kapitel **‘Erwartete Kompetenzen’** werden nun konkrete Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse formuliert, über die SchülerInnen zum Ende der jeweiligen Klassenstufen verfügen sollen. Dabei wird zwischen so genannten prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen differenziert. Beide werden in einzelnen Unterkapiteln betrachtet und erörtert.

Das vierte Kapitel regelt die **‘Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung’**. Den Lesenden werden neben grundlegenden Vorgehensweisen im Rahmen der Beurteilung von SchülerInnen auch Orientierungskategorien zur Leistungsbewertung angeboten.

Im letzten Kapitel werden die **‘Aufgaben der Fachkonferenz’** dargelegt.

Für diese Arbeit erachte ich insbesondere die Kapitel **‘Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion’** und **‘Erwartete Kompetenzen’** als aussagekräftig. Während in den anderen Kapiteln des Lehrplans eher allgemeine und organisatorische Grundlegungen zur Sprache kommen, werden hier überwiegend Themen, Aufgaben und damit einhergehende Kompetenzen des evangelischen Religionsunterrichts als Schwerpunkte festgelegt.

3.2.2.2 Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion - Kapitel 1

Für das Fach Evangelische Religion werden im ersten Kapitel *‘Bildungsbeitrag des Faches Evangelische Religion’* zunächst zehn Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland aus dem Jahr 2006 vorgestellt. Diese Vorstellungen sind im Anschluss an die Denkschrift *‘Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität’* von 1994 sowie an die Kundgebung von Friedrichroda *‘Religiöse Bildung in der Schule’* von 1997 entstanden.

Im Folgenden werden die im Lehrplan verankerten Thesen¹⁷⁷ analysiert; dabei gilt es, mögliche Aussagen hinsichtlich politischer Dimensionen des evangelischen Religionsunterrichts herauszufiltern und zu besprechen.¹⁷⁸

Thesen der EKD

Unmittelbar in der ersten These *‘Religion stellt eine unverzichtbare Dimension humaner Bildung dar’* erfolgt ein Verweis auf die Bildungsverantwortung von Religion im Kontext des politischen und gesellschaftlichen Geschehens:

„Die Kirche sieht im Religionsunterricht ein wesentliches Element ihrer Bildungsverantwortung, aber auch in Politik, Öffentlichkeit und Wissenschaft steht die Bildungsbedeutung von Religion nach wie vor außer Zweifel.“¹⁷⁹

Religion hat, über den schulischen Bildungsauftrag hinaus, eine Verantwortung gegenüber der Öffentlichkeit, der Politik und der Wissenschaft.¹⁸⁰ Anhand dieser Erwähnung wird zunächst einmal das generelle Interesse von Religion an Politik bzw. das Pflichtbewusstsein ihr gegenüber deutlich. Hinsichtlich politischer Bildung im Religionsunterricht ergibt sich allerdings noch keine entscheidende Erkenntnis. Aufgrund dieser ersten Erwähnung im Lehrplan kann aber zumindest eine Verbindung vermutet werden.

Die Forderung nach religiöser Bildung, die soeben deutlich wurde, wird auch in der zweiten These *‘Nach evangelischem Verständnis muss der Gottesbezug im Zentrum der religiösen Bildung stehen. Gleichzeitig eröffnet religiöse Bildung Zugänge zu zukunftsfähigen Werten’* erkennbar:

Ebenso richtig bleibt aber, dass Religion in Geschichte und Gegenwart zu den wichtigsten Quellen der ethischen und normativen Orientierung zu zählen ist. Politik und Wissenschaft gewinnen in der Gegenwart neue Achtung vor der ethischen Motivationskraft von Glaubensüberzeugungen, die ein verantwortliches Handeln begründen.¹⁸¹

Da in diesem Punkt außerdem die religiösen Wurzeln von Freiheit, Toleranz, Verantwortung und globaler Solidarität betont werden, ergibt sich hieraus nicht

¹⁷⁷ Im Lehrplan sind lediglich fünf der 10 Thesen veröffentlicht. Da hier ausschließlich das Kerncurriculum in den Blick genommen wird, werden an dieser Stelle nur die dort verankerten Thesen besprochen. Da sie im Kontext der vorliegenden Arbeit weniger aussagekräftig scheint, wird die achte These, die zwar im Lehrplan aufgeführt ist, hier keine Berücksichtigung finden.

¹⁷⁸ Jede These besteht aus einer Kernaussage, die dann detailliert erläutert wird.

¹⁷⁹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 7. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

¹⁸⁰ Nähere Informationen hierzu liefert das Kapitel 2.2.3.

¹⁸¹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 7. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

nur ein genuin religiöser Gehalt. Es lässt sich zudem ein politischer Charakter wahrnehmen. Aus meiner Sicht setzen Unterrichtsgespräche, die sich Aspekten wie Freiheit oder Solidarität widmen, eine Reflexion der politischen Bedeutung dieser Begriffe geradezu voraus.

In der fünften These *‘Der Religionsunterricht unterstützt die Ausbildung zentraler Kompetenzen’* wird die Ausbildung politischer Fähigkeiten schließlich als Aufgabe des Faches Evangelische Religion festgelegt:

Darüber hinaus werden im Religionsunterricht zahlreiche weitere Kompetenzen gefördert – soziale, kommunikative, ästhetische und mediale ebenso wie geschichtliche, **politische** [Hervorh. d. Verf.] und wissenschaftliche Kompetenzen.¹⁸²

Auch in der neunten These *‘Der Religionsunterricht trägt zu einer produktiven und profilierten Schulentwicklung bei’* werden politische Ausmaße sichtbar: „Globales Lernen im Zeichen von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung gehört zu den Grundanliegen christlicher Bildung, [...]“¹⁸³

Die genannten Themen können gerade angesichts der aktuellen politischen Lage nicht nur als Inhalte religiöser, sondern auch politischer Bildung interpretiert werden. So wurden Fragestellungen um Frieden und Natur in Kapitel 3.1 zunächst als Schlüsselprobleme politischer Bildung identifiziert. Der Zugang zu einem Sachverhalt eröffnet sich folglich über verschiedene Wege und Richtungen; er ist nicht notwendigerweise nur einer Disziplin vorbehalten.¹⁸⁴ Vor diesem Hintergrund besteht auf wissenschaftlicher Ebene auch weitestgehend Konsens über die Notwendigkeit interdisziplinären Lernens.¹⁸⁵ Im Rahmen dessen obliegt, wie zuvor bereits angeregt,¹⁸⁶ insbesondere dem Schulunterricht die Aufgabe, den Dialog mittels verschiedener Perspektiven *‘anzureichern’*. Der Religionspädagoge Joachim Kunstmann überträgt diese Forderung auf den Religionsunterricht, indem er dessen Angewiesenheit auf andere wissenschaftliche Fächer betont.¹⁸⁷ Wenn die EKD schließlich zu globalem Lernen¹⁸⁸ auf-

¹⁸² Ebd.: 8.

¹⁸³ Ebd.

¹⁸⁴ Hier werden Kennzeichen des pädagogischen Konstruktivismus sichtbar. Dieser zielt z.B. auf einen Unterricht, der nicht nur andere Wahrheiten zulässt, sondern auch den Dialog mit ihnen sucht (vgl. Mendl, Hans: Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus. In: Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Hrsg. von Hans Mendl. Münster: LIT Verlag 2005 (= Religionsdidaktik konkret, Bd. 1) S. 11.).

¹⁸⁵ Vgl. Bolscho, Dietmar: Transdisziplinarität als disziplinäre Grenzüberschreitung. In: Religion und Bildung im kulturellen Kontext. Analysen und Perspektiven für transdisziplinäres Lernen. Harry Noormann zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Ulrich Becker, Dietmar Bolscho u. Christine Lehmann. Stuttgart: Kohlhammer 2008. S. 72.

¹⁸⁶ Siehe hierzu Kapitel 3.1.

¹⁸⁷ Vgl. Kunstmann 2004: 2.

ruft, unterstützt sie nicht nur diesen Anspruch, sondern fordert außerdem zu politischer Bildung auf:

„[...] Globales Lernen [ist] als politische Bildung zu verorten, Ziel ist unter anderem die Förderung von politischem Denken und der Auseinandersetzung mit Möglichkeiten zu politischer Partizipation“.¹⁸⁹ Hieraus kann sich dann sogar Transdisziplinarität¹⁹⁰ ergeben.

Anhand dieser Thesen wird bereits deutlich, dass zumindest die EKD ein grundlegendes Interesse daran hat, politische Themen auf Basis des christlichen Glaubens zu erörtern. Folgende Aussage des Politikwissenschaftlers Peter Massing bekräftigt diese Einschätzung: „Die Kirchen betreiben ebenfalls eine umfangreiche und intensive politische Bildungsarbeit, die inhaltlich stark an den großen Themen der Politik orientiert ist“.¹⁹¹

Da im Rahmen des Religionsunterrichts neben der Stimme der Kirche jedoch auch die des Staates ausschlaggebend ist, soll nun ein gemeinschaftlich konzipierter Auszug des Lehrplans betrachtet werden.

Der Religionsunterricht in der Realschule

Dieser weitere Gliederungspunkt des ersten Kapitels konkretisiert die Rolle des evangelischen Religionsunterrichts in der Realschule. Seine zentralen Anliegen werden vorgestellt und begründet.¹⁹²

Ein Anspruch des Religionsunterrichts in der Realschule ist die Motivation der SchülerInnen zu ethischen und moralischen Entscheidungen sowie deren Reflexion: „[...] Daher muss der Religionsunterricht in der Realschule auch konkrete Beispiele aus Wirtschaft und Gesellschaft einbeziehen und zu ethisch begründeten Urteilen befähigen“.¹⁹³

¹⁸⁸ „Globales Lernen will das Wahrnehmen und Verstehen global vernetzter Prozesse und globaler Perspektiven fördern und Fähigkeiten zur persönlichen Urteilsbildung und Entscheidungsfindung stärken“ (Grobbaauer, Heidi u. Thaler, Karin: Globales Lernen – die Welt deuten, erfahren und verstehen. In: Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag. Hrsg. von Gabriele Schrüfer u. Ingrid Schwarz. Münster: Waxmann Verlag GmbH 2010 (= Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft, Bd. 4). S. 126.).

¹⁸⁹ Vgl. Grobbaauer u. Thaler 2010: 127.

¹⁹⁰ Transdisziplinarität ist dann gegeben, wenn die disziplinäre `Insel` nicht nur zufällig oder punktuell, sondern längerfristig verlassen wird (vgl. Bolscho 2008: 76.).

¹⁹¹ Massing 2007b: 70.

¹⁹² Wie in der gesamten Analyse wird im Folgenden ausschließlich nach `Andockstellen` politischer Bildung gesucht. Die Förderung anderer Kompetenzen wird hier nicht berücksichtigt. Dass der evangelische Religionsunterricht in erster Linie seinem religiösen Bildungsauftrag nachkommt und diesen unterstützt, wird dabei vorausgesetzt.

¹⁹³ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 7. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

Indem Themen öffentlich diskutiert werden, sind sie einer breiten Masse an Zuhörern zugänglich. Nicht selten gewinnen sie dadurch an politischem Wert. Im Kontext der vorgeschlagenen Beispiele kann schließlich ein ausgeprägtes politisches Potenzial vermutet werden. So stoßen Angelegenheiten aus Wirtschaft und Gesellschaft in der Regel auf das Interesse einer großen Adressatengruppe. Folglich werden sie öffentlich und damit gemeinsam besprochen – sie nehmen ein gesellschaftspolitisches Profil an: Im Rahmen dieser Formulierung ergibt sich demnach die Möglichkeit, aktuelle Politik in den Religionsunterricht zu tragen.

Eine ähnliche Aussicht verspricht auch eine andere Aussage des Lehrplans:

„Die Bedeutung von Verantwortungsbewusstsein, Solidarität und Konfliktfähigkeit, aber auch der Umgang mit eigenen und gesellschaftlichen Fehlentwicklungen werden im Religionsunterricht besprochen und eingeübt“.¹⁹⁴ Der Hinweis auf gesellschaftliche Fehlentwicklungen legitimiert eine Auseinandersetzung mit vergangenen gesellschaftlichen Problemen. Daneben erteilt er außerdem die Erlaubnis, gegenwärtige politische Konflikte als Grundlage für den Dialog im Religionsunterricht zu nutzen. Die Bestimmung des Lehrplans das Fach als Chance für die Zusammenkunft mit anderen Glaubensrichtungen zu nutzen fügt sich in diesen Kontext ein. So spiegelt sich der Umgang mit ethnischer, sozialer und religiöser Vielfalt als Ergebnis von Globalisierungsprozessen unmittelbar in der Kritik der politischen Integrationsdebatte wider. Folglich ergibt sich auch hier eine Vermengung von Politik und Religion. Da der Fachlehrplan diese wahrnimmt und die Konfrontation mit religiöser Pluralität durch interreligiöses Lernen¹⁹⁵ anregt, macht er sein interdisziplinäres Engagement deutlich. Indem er die Urteilsfähigkeit der SchülerInnen auf diese Weise fördern möchte, zeigt er meines Erachtens außerdem den Willen, einen Beitrag zur politischen Bildung leisten zu wollen.

¹⁹⁴ Ebd.

¹⁹⁵ Interreligiöser Religionsunterricht wird oftmals auch als dialogischer oder interkultureller Religionsunterricht bezeichnet. Er zielt auf die Begegnung mit verschiedenen Konfessionen und Religionen angesichts der aktuellen multikulturellen- und -religiösen Gesellschaft (vgl. Grethlein 2005: 134.). Eine pluralitätsfähige Religionspädagogik befasst sich ebenfalls mit dieser Thematik, eine nähere Erläuterung hierzu erfolgt in Kapitel 3.2.3.

3.2.2.3 Erwartete Kompetenzen – Kapitel 3

Im Zuge der dargestellten Themenauswahl werden im dritten Kapitel des Kerncurriculums spezifische inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzerwartungen formuliert.

Mit prozessbezogenen Kompetenzen sind Verfahren zur Wissensanwendung und dessen Erwerb gemeint, die von SchülerInnen beherrscht und verstanden werden sollen. Als Beispiele werden hier unter anderem das Erlernen von Fach- und Symbolsprache oder Methoden und Strategien zum selbstständigen Lernen angeführt. Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind dagegen fachbezogen. Sie ordnen an, über welches Wissen die Lernenden im jeweiligen Inhaltsbereich am Ende der verschiedenen Klassenstufen verfügen sollten. Die beiden Kategorien sind wechselseitig bedingt. Der Aufbau von prozessbezogenen Kompetenzen soll mittels der inhaltsbezogenen Kompetenzen gefördert werden; umgekehrt verhält es sich ebenso.

Prozessbezogene Kompetenzen

Folgende Kompetenzen werden als prozessbezogen bezeichnet; vom evangelischen Religionsunterricht wird dabei erwartet, diese auszubilden und zu unterstützen:

- „Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz
- Deutungskompetenz
- Urteilskompetenz
- Dialogkompetenz
- Gestaltungskompetenz“¹⁹⁶

Im Rahmen der Frage nach einer Förderung politischer Bildung im evangelischen Religionsunterricht liefern aus meiner Sicht besonders die *Urteils- und Dialogkompetenz* Möglichkeiten für eine Umsetzung.

So manifestiert sich die *Urteilskompetenz* gemäß des Curriculums unter anderem in der Fähigkeit, einen Standpunkt aus konfessioneller Perspektive vertreten zu können. Als Diskussionsthemen schlägt der Lehrplan ethische und religiöse Fragestellungen vor. Im Kontext einer ethischen Debatte könnten auch aktuelle politische Themen als Gesprächsstoff fungieren. Denkbar wäre die Auseinandersetzung mit dem Embryonenschutzgesetz, welches versucht, Menschenwürde und Leben gegenüber Anliegen der Forschung und Wissenschaft

¹⁹⁶Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 16. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

auszubalancieren. Die Evangelische Kirche in Deutschland bezieht zu derartigen Themen stets konkrete Stellung. Ihre Perspektive vermittelt sie z.B. in Denkschriften, Predigten oder Pressemitteilungen. Anlässlich der Aufforderung des Lehrplans würde es sich anbieten, den SchülerInnen ein solches Dokument zur Rezeption zu reichen. Auf diese Weise könnten die Lernenden nicht nur politisch partizipieren, sondern darüber hinaus die Sichtweise der evangelischen Kirche in Erfahrung bringen. Hieraus ergibt sich auch die Chance, Unterschiede und Parallelen mit Blick auf die individuelle Glaubenshaltung zu ermitteln. Zudem lernen die SchülerInnen die EKD als öffentliches und damit auch politisches Sprachrohr ihrer Religion kennen. Themen wie das Embryonenschutzgesetz lassen sich im Kontext politischer Bildung, dem von Klafki benannten Schlüsselproblem, um Fortschritt, Wissenschaft und innovative Technologien, zuordnen.¹⁹⁷

An die Urteilskompetenz knüpft sich ferner die Erwartung, dass SchülerInnen lebensförderliche und lebensfeindliche Formen von Religionen und Religiosität voneinander abgrenzen können.

Die *Dialogkompetenz* nimmt diesen Gedanken auf und erweitert ihn um die Forderung eines respektvollen Miteinanders, welches Gemeinsamkeiten und Unterschiede angesichts von Herkunft, Sprache und Religion toleriert und akzeptiert.

Im Zuge des gesellschaftlichen Integrationsanliegens von Menschen mit Migrationshintergrund, aber auch aufgrund der zunehmenden Bedrohung durch Terrorismus, kann diese Forderung im unmittelbaren Kontext der politischen Gegenwart betrachtet werden. Indem die Lernenden Kenntnisse jenseits der eigenen Glaubensgemeinschaft sammeln¹⁹⁸, steigert sich meines Erachtens ihre religionswissenschaftliche Kompetenz und damit einhergehend ihre politische Urteilsfähigkeit. Sie werden zu einer reflektierten Auseinandersetzung angesichts positiver und negativer Ausdrucksformen von Glauben und Religion angeregt. Auch hier werden die fließenden Nahtstellen von religiöser und politischer Bildung sichtbar. So postuliert das Handbuch für politische Bildung

¹⁹⁷ Siehe hierzu Kapitel 3.1.

¹⁹⁸ Das Wissen um die eigene Religion erachte ich hierbei als Grundvoraussetzung für das Kennenlernen anderer Glaubensrichtungen.

„[...] antisemitische Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit, auch religiös [motivierten] Fundamentalismus [...]“¹⁹⁹ als zentrale Themen politischer Bildung.

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Der Religionsunterricht sieht bezüglich der inhaltsbezogenen Kompetenzen eine Differenzierung in folgende Bereiche vor:

- „Nach dem Menschen fragen
- Nach Gott fragen
- Nach Jesus Christus fragen
- Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und der Gesellschaft fragen
- Nach Glauben und Kirche fragen
- Nach Religionen fragen“²⁰⁰

Hier bieten gleich mehrere Punkte Möglichkeiten zur Anknüpfung an aktuelle politische Themen im Religionsunterricht. Dabei deuten insbesondere die Bereiche *‘Nach dem Menschen fragen’*, *‘Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und der Gesellschaft fragen’*, *‘Nach Glauben und Kirche fragen’* sowie nach *‘Nach Religion fragen’* auf ein solches Potenzial hin.²⁰¹

Eine Bestätigung für diese These findet sich in den Beschreibungen zu den erwarteten inhaltsbezogenen Kompetenzen:²⁰²

Im Kontext des Themenschwerpunktes *‘Nach dem Menschen fragen’* ist als Kompetenzerwerbsziel für die Schuljahrgangsstufe 8 z.B. vorgesehen, dass die SchülerInnen um die Freiheit des Christenmenschen wissen. Hier könnte eine Auseinandersetzung mit der Zweireichelehre stattfinden, denn diese erklärt: „Was den inneren Menschen betrifft, die Seele, den Glauben, so hat darüber allein Gott Urteilskraft. [...] das ist der tiefe theologische Sinn, dass die Würde des Menschen unantastbar ist.“²⁰³ Der Bezug zur politischen Gegenwart könnte

¹⁹⁹ Ahlheim, Klaus: Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus. In: Handbuch politische Bildung. Hrsg. von Wolfgang Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 476). S. 387.

²⁰⁰ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 17. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

²⁰¹ Wenn hier Parallelen zu den prozessbezogenen Kompetenzen deutlich werden, ergibt sich dieses aus der wechselseitigen Bedingtheit von prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen.

²⁰² Der Lehrplan sieht das Erreichen der Ziele wie folgt vor: Am Ende von Schuljahrgang sechs..., am Ende von Schuljahrgang acht..., am Ende von Schuljahrgang zehn ... sollen die SchülerInnen folgende Kompetenzen erreichen. Ich werde mich hier in erster Linie auf die Ziele am Ende von Schuljahrgang zehn konzentrieren, teilweise wird aber auch Schuljahrgang acht Erwähnung finden. Grund für die Begutachtung des zehnten Jahrgangs ist die Vermutung, dass die Lebensphase zwischen 15 und 17 Jahren sich in besonderem Maße für die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen im Religionsunterricht anbietet. Auf kommunaler Ebene sind Jugendliche z.B. mit dem Erreichen des 16. Lebensjahres wahlberechtigt. Kapitel 4 wird sich dieser Fragestellung noch näher widmen.

²⁰³ Lexutt 2008: 99.

durch die Behandlung des ersten und vierten Artikels der Verfassung hergeleitet werden. Es würde sich anbieten den Blick gen China, Nordkorea, Kuba oder auch Russland zu richten. Hier begegnen den Lernenden politische Systeme, deren Freiheitsverständnis sich stark von dem demokratisch geführter Staaten unterscheidet. Der Lehrplan schlägt als Literatur in der Bibel die zehn Gebote (2. Mose 20, 1-17) vor. Der Dekalog könnte besprochen und diskursiv mit den heutigen Rechtsgrundlagen verglichen werden. Mittels des Gebots „Aber am siebten Tage ist der Sabbat des Herrn, deines Gottes. Da sollst du keine Arbeit tun [...]“²⁰⁴ könnte beispielsweise die Sonntags-Öffnung des Groß- und Einzelhandels diskutiert werden.

Das Curriculum verweist hier nicht auf den Auszug aus Ägypten als zu behandelnde Bibelstelle. Diese Perikope lädt aber förmlich zu einer Rezeption im Horizont von Themen wie Freiheit oder Menschenrechte ein. So markiert neben dem Dekalog das gesamte 2. Buch Mose insbesondere innerhalb der Politischen- und der Befreiungstheologie einen grundlegenden Bezugspunkt.²⁰⁵ Josef Senft betont:

[Die] Dimension eines befreiungstheologisch orientierten Lernens hat zwar auch heute zahlreiche Anknüpfungspunkte in den lebensweltlichen Erfahrungen [...], [sie bedarf aber] der Impulse, Begleitung und der inhaltlichen Angebote einer Bildung, die insofern in besonderem Maße politische Bildung ist, als sie sich mit den konkreten Bedingungen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lebenswelt auseinandersetzen muss.²⁰⁶

Ansätze des befreiungstheologischen Lernens werden heute in der Regel unter dem Stichwort `Ökumenisches Lernen´ und zudem im `Konziliaren Prozess für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung´ konzipiert.²⁰⁷

Für den Schuljahrgang zehn bietet sich im Zusammenhang politischer Bildung das Thema `Engagement für andere´ an.²⁰⁸ In Abhängigkeit des Inhaltes könnten neben alltäglichen Unterstützungsmöglichkeiten wie Toleranz und Hilfsbereitschaft gegenüber seinen Mitmenschen, zudem aktuelle politische Entscheidungen besprochen werden. Die Aufstockung der Hartz IV Sätze im Rahmen

²⁰⁴ 2. Mose 20, 10.

²⁰⁵ Vgl. Frank, Sabine: Das Exodusbild des Alten Testaments. Religionsgeschichtliche, exegetische sowie systematisch-theologische Grundlagen und fachdidaktische Entfaltungen. Münster: LIT Verlag 2004 (= Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 10). S. 84.

²⁰⁶ Senft, Josef: Befreiungstheologisch orientiertes Lernen und politische Bildung. In: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter et. al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009. S. 244.

²⁰⁷ Vgl. Ebd.: 246.

²⁰⁸ Der Lehrplan schlägt dieses Thema als einen möglichen Inhalt für den Kompetenzerwerb in Klasse zehn vor.

von Sozialpolitik wäre ein Beispiel hierfür. Gemeinsam mit den Heranwachsenden könnten ferner Sozialverbände oder kirchliche Organisationen wie 'Brot für die Welt' behandelt oder gegebenenfalls erst kennengelernt werden.

In der Beschreibung zu '*Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt und der Gesellschaft fragen*' ist schließlich zu lesen:

In Auseinandersetzung mit biblisch-christlichen Weisungen werden [die SchülerInnen] dafür sensibilisiert, Verantwortung zu übernehmen und für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung einzutreten. Die Reflexion der sich daraus ergebenden Herausforderung für die individuelle Lebensführung und die Mitgestaltung der Gesellschaft mündet in der eigenen ethischen Urteilsfähigkeit.²⁰⁹

Aus dieser Niederschrift ergibt sich für mich neben dem ethischen außerdem ein politischer Handlungsappell. So definiert sich Politik durch die gemeinsame Formung der Gesellschaft. Wenn hier also von Mitgestaltung innerhalb dieser die Rede ist, lässt sich daraus tendenziell auch eine politische Aufforderung ablesen. Zudem können sämtliche der genannten Themen nicht nur aus christlicher Perspektive, sondern auch aus politischer Sicht erörtert werden. Im Rahmen von Atompolitik ist die Bewahrung der Schöpfung als zentraler Gegenstand innerhalb der Schöpfungstheologie derzeit brandaktuell.²¹⁰ Der Religionsunterricht hat hier die Möglichkeit, die Haltung der Evangelischen Kirche mit Meinungen aus Politik und Gesellschaft zu vergleichen und zu diskutieren. Im Kontext der erwarteten inhaltsbezogenen Kompetenzen formuliert der Lehrplan schließlich folgendes:

„Die Schülerinnen und Schüler beschreiben und analysieren typische Ursachen und Formen von Gewalt und wenden die christliche Friedensethik darauf an. [Sie] erörtern eine christliche Position zu einem ethischen Bereich“.²¹¹

Ähnlich wie beim Erwerb der prozessbezogenen Kompetenzen, die hier unmittelbar integriert sind, würde es sich auch in diesem Kontext anbieten, eine Stellungnahme der EKD zu einem spezifischen politischen Thema, wie z.B. der Wehrpflicht²¹², heranzuziehen und zu besprechen. Auf diese Weise könnten die

²⁰⁹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 26. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

²¹⁰ Siehe hierzu Kapitel 5, dort wird das Thema Atomenergie im Kontext des Religionsunterrichts betrachtet.

²¹¹ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 26. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

²¹² Siehe hierzu: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): Wehrpflicht. Stand 29.07.2010. URL: <http://www.ekd.de/bevollmaechtigter/themen/71813.html> (abgerufen am 30.11.2010).

SchülerInnen lernen, politische Fragestellungen unter Berücksichtigung des Christentums zu beleuchten. Sie würden zudem erfahren, welche Position ihre Kirche vertritt und wie sie diese begründet.

Das Kerncurriculum schlägt im Rahmen der Vertiefung ethischer Fragen Inhalte aus den Bereichen Medizin, Biologie, Technik und Wissenschaft oder die Auseinandersetzung mit Martin Luther King vor. Die Beschäftigung mit Letzterem bezeichnet ein Thema, welches Religion und Politik sehr anschaulich zueinander in Beziehung setzt.

Anlässlich der Themenverweise sei auch hier auf das Kapitel 3.1. der vorliegenden Arbeit verwiesen. Dort wurden Themenfelder wie Frieden aber auch Medizin, Biologie, Wissenschaft und Technik als Beispiele für Inhalte politischer Bildung genannt.

An biblischen Texten werden im Kontext dieses Lernbereiches unter anderem das Doppelgebot der Liebe (Mt 22, 36-40) oder die Goldene Regel (Mt 7,12) zur Rezeption vorgeschlagen.

‘*Nach Glaube und Kirche fragen*’ wurde als weiterer praktikabler Bereich für die Arbeit mit politischen Themen hervorgehoben. Das Handeln und die gesellschaftliche Stellung der Kirche stehen dabei im besonderen Fokus dieser Arbeit. Vor dem Hintergrund dieses Anliegens ist folgende Aussage des Kerncurriculums für die Jahrgangsstufe 8 bedeutend: „Die Schülerinnen und Schüler [sollen] Ursachen der Kirchentrennung in der Reformation und ihre Wirkung bis in die Gegenwart [erläutern]“.²¹³

Mit dieser Bestimmung nimmt das Curriculum unmittelbaren Bezug auf das gesetzlich geregelte Verhältnis von Staat und Kirche.

Der Verweis auf die Gegenwart eröffnet die Chance, im Religionsunterricht das aktuelle Verhältnis von Staat und Kirche zu beschreiben.²¹⁴ In diesem Zusammenhang könnte das Grundgesetz untersucht werden. Es würde sich ebenfalls anbieten eine Stellungnahme der EKD zum politischen Auftrag der Kirche zu betrachten. Derartige Fragestellungen werden auch im Kontext politischer Bildung, dort in der Kategorie polity, besprochen.

²¹³ Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 28. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 30.11.2010).

²¹⁴ Vgl.: Ebd.

Um die Ausgestaltung von Staat und Kirche nun auch praktisch zu veranschaulichen, könnte eine Analyse der medial-politischen Präsenz der EKD durchgeführt werden. Der Lehrplan nennt als mögliche Inhalte des Unterrichts Martin Luther²¹⁵ und die Reformation, verweist jedoch zusätzlich auf kirchliche Hilfsorganisationen und -aktionen.²¹⁶

Als vierter und letzter Erörterungsaspekt soll nun der Punkt *‘Nach Religion fragen’* in den Blick genommen werden: Gleich zu Beginn verweist das Curriculum hier auf Themen, die in der momentanen politischen Arena eine tragende Rolle spielen: „Religiöse Pluralität ist nicht zuletzt vor dem Hintergrund zunehmender Migrationsbewegungen und der weltweiten Globalisierung ein fester Bestandteil unseres Lebens geworden“.²¹⁷

Im Rahmen dieser Feststellungen sieht der Lehrplan „die Bildung einer eigenen religiösen Identität, die eine unvoreingenommene und angstfreie Öffnung gegenüber dem Anderen erleichtert und eine *‘Kultur der Anerkennung’* fördert“²¹⁸ vor. Dieser Anspruch hat bereits bei den prozessbezogenen Kompetenzen Erwähnung gefunden. Wie dort festgestellt, erwartet eine *‘Kultur der Anerkennung’* neben religiöser Bildung auch politische Sachverständigkeit. Durch das Gespräch über andere Gesellschaftsformen und Lebensweisen können die Lernenden zur kritischen und sensiblen Auseinandersetzung mit politischen Themen wie Terrorismus oder Rechtsextremismus motiviert werden. Im Lehrplan der Klasse 10 drückt sich dieses Vorhaben wie folgt aus: „Die Schülerinnen und Schüler problematisieren intolerantes Verhalten gegenüber Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen in Geschichte und Gegenwart“.²¹⁹

In diesem Zusammenhang könnten Ausschnitte aus Thilo Sarrazins Buch *‘Deutschland schafft sich ab’* gelesen und diskutiert werden. Hier wäre dann ein ganz aktueller Bezug zur Politik hergestellt, der dementsprechend sensibel zu behandeln ist. Auch die 2006 veröffentlichten und massiv kritisierten Mohammed-Karikaturen würden sich als Gesprächsstoff eignen. Das Curriculum verweist auf den Moscheebau in Deutschland oder den alltäglichen Rassismus

²¹⁵ Hier könnte, wie in der vorliegenden Arbeit dargestellt, die Zweireichelehre besprochen und hinsichtlich ihres Gehaltes in der Gegenwart beleuchtet werden. Dass die Beschäftigung mit Martin Luther eine politische Dimension beinhaltet, wurde in dieser Arbeit bereits deutlich.

²¹⁶ Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion. S. 29. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 30.11.2010).

²¹⁷ Ebd.: 30.

²¹⁸ Ebd.

²¹⁹ Ebd.

als mögliche Themen der Vertiefung.²²⁰ Als biblische Bezugsquellen werden erneut Matthäus 22, 26-40, das Doppelgebot der Liebe, daneben aber auch andere Perikopen wie der Auszug aus Ägypten (2. Mose, 12) empfohlen. Letztere Bibelstelle wurde bereits zuvor als politisch aufgeladen beschrieben. Sie eignet sich meines Erachtens sehr gut für die Beschäftigung mit politischen Themen im Religionsunterricht.

Die Analyse des Lehrplans macht deutlich, dass neben der Kirche auch der Staat den Willen zu politischer Bildung im evangelischen Religionsunterricht zeigt. Vergleicht man die Themen des Lehrplans mit den Inhalten politischer Bildung, ergibt sich eine Vielzahl an Überschneidungen.²²¹ Inwieweit diese Zusammenschau auch von Religionspädagogen und Religionspädagoginnen begrüßt wird, gilt es im folgenden Kapitel zu ermitteln.

3.2.3 Meinungen aus der religionspädagogischen Forschung

Zehn Jahre nach der Blütezeit problemorientierter Ansätze²²² [zeigt sich ein religionspädagogischer] Pendelschlag von einem gesellschaftskritischen Verständnis religiöser Bildung zu einer auf den religiösen Binnenraum bezogenen Vermittlung von Religion.²²³

Seit dieser Aussage Rickers ist eine weitere Dekade verstrichen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit gilt es zu ermitteln, ob seine Kritik dennoch zeitgemäß ist:

Das vorliegende Kapitel wird nun die religionspädagogische Forschung hinsichtlich des Bezugs zu aktuellen politischen Themen im evangelischen Religionsunterricht befragen.²²⁴ Hier werden neben möglichen vorhandenen Dimensionen politischer Bildung im evangelischen Religionsunterricht auch Begründungen für eine solche Einbindung aufgezeigt.

Im Rahmen dieses Anliegens ist zunächst Karl Ernst Nipkow anzuführen. Der Religionspädagoge benennt den zunehmenden gesellschaftlichen und globalen

²²⁰ Vgl. Ebd.: 31.

²²¹ Siehe hierzu Kapitel 3.1.

²²² Die problemorientierte Religionspädagogik war besonders in den 70-er Jahren en vogue. Diese Form des Unterrichts kann als Verbindung von politischem und religiösem Lernen betrachtet werden (vgl. Knauth, Thorsten u. Weiße, Wolfram: Konzeptioneller Rahmen für gegenwärtigen Religionsunterricht. Religionspädagogische Grundüberlegungen. In: Religionsunterricht aus Schülerperspektive. Hrsg. von Thorsten Knauth, Sybilla Leutner-Ramme u. Wolfram Weiße. Münster, New York, München u. Berlin: Waxmann Verlag GmbH 2000 (= Jugend-Religion-Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, Bd.5). S. 169.

²²³ Ebd.

²²⁴ An der Gestaltung des Lehrplans sind selbstverständlich auch Religionspädagogen und Religionspädagoginnen beteiligt. In diesem Kapitel gilt es, das Forschungsfeld jedoch aus einer anderen, unmittelbaren Perspektive zu betrachten.

Druck angesichts kultureller und religiöser Vielfalt als eine bildungs- und gesellschaftspolitische Herausforderung, der sich Staat und Kirche stellen müssen.²²⁵ Auch Christoph Theodor Scheilke postuliert die Einübung von Toleranz und Respekt gegenüber anderen als eine Grundaufgabe von Religion und damit des Religionsunterrichts. Diesen Wunsch zum Dialog versteht er als politische Notwendigkeit.²²⁶ „Respekt und Toleranz gegenüber dem Fremden sind das Mindeste, was religiöse Menschen üben sollten.“²²⁷ Neben den Genannten bezeichnet ferner Rudolf Englert religiöse Pluralität als ein Kennzeichen der gegenwärtigen Lebenswelt.²²⁸ Ebenso wie Nipkow und Scheilke verlangt er eine Religionspädagogik, die diese Wirklichkeit wahrnimmt und versteht.²²⁹ In der so genannten pluralitätsfähigen Religionspädagogik²³⁰ sehen Englert aber auch andere Religionspädagogen wie Ziebertz, Schweitzer und Schwab die Möglichkeit hierzu. Dabei setzt Pluralitätsfähigkeit zunächst einmal die Neugierde auf jenes voraus, wofür andere leben, sich aufopfern, für das, was ihnen heilig ist. Sie wird in der Motivation erkennbar, sich mit anderen, vielleicht sehr fremden Religionen auseinanderzusetzen.²³¹

Die pluralitätsfähige Religionspädagogik charakterisiert sich unter anderem durch die Bezugnahme zur Politik. Diese Beanspruchung erschließt sich durch verschiedene Aspekte: Die Kirchen sind Körperschaften öffentlichen Rechts, hieraus ergeben sich nicht nur besondere Privilegien für sie, sondern auch Pflichten. Neben dieser wechselseitigen Beziehung, die offensichtlich politischen Charakter besitzt, führen meines Erachtens auch die Anstrengungen von Theologen wie Luther, Barth oder Bonhoeffer dazu, dass die Kirchen in Deutschland gesellschaftspolitisch tief verwurzelt sind. Die Ausgestaltung der

²²⁵ Vgl. Nipkow 2004: 28.

²²⁶ Vgl. Scheilke, Christoph Th.: Von Religionen lernen in der Pluralität. Ansätze, Aufgaben und Entwicklungserfordernisse eines interreligiösen Religionsunterrichts im Überblick. In: Der Bildungsauftrag des Protestantismus. Hrsg. von Friedrich Schweitzer. Gütersloh: Chr. Kaiser u. Gütersloher Verlagshaus 2002 (= Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, Bd. 20). S. 165.

²²⁷ Ebd.

²²⁸ Vgl. Englert, Rudolf: Dimensionen religiöser Pluralität. In: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Hrsg. von Friedrich Schweitzer et al. Gütersloh u. Freiburg: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus u. Herder 2002a (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 1). S. 17.

²²⁹ Vgl. Schweitzer, Friedrich et al.: Vorwort. In: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Hrsg. von Friedrich Schweitzer et al. Gütersloh u. Freiburg: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus u. Herder 2002 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 1). S. 12.

²³⁰ Das interreligiöse Lernen oder die dialogfähige Religionspädagogik empfinde ich als Ansätze, die mit dieser Konzeption verwandt sind.

²³¹ Vgl. Englert, Rudolf: Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. In: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Hrsg. von Friedrich Schweitzer et al. Gütersloh u. Freiburg: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus u. Herder 2002b (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 1). S. 99.

Säkularisierung reiht sich hier ein und liefert damit einen weiteren Grund dafür, der Evangelischen Kirche in Deutschland ein politisches Profil zuzuschreiben.²³² Im Rahmen dessen obliegt ihr auch eine Mitverantwortung für das gemeinschaftliche und plurale Zusammenleben. Vor diesem Hintergrund fordert Nipkow bereits 1990 ein zweidimensionales Bildungsverständnis der Religionspädagogik. Neben ihrer unbedingten Verantwortung für den christlichen Glauben hat diese außerdem die Pflicht, ihrem pädagogischen Auftrag im öffentlichen Bildungssystem gerecht zu werden.²³³

Der Religionsunterricht steht schließlich im Schnittpunkt zweierlei Interessen und muss der `res mixta` Rechnung tragen. Demnach kann sich religiöse Bildung in der Schule nicht darauf beschränken, einzig die Bedürfnisse der Kirche zu erfüllen, es gilt außerdem die Anfragen des Staates zu berücksichtigen.²³⁴

Diese ergeben sich im Rahmen schulischer Bildung laut Eiko Jürgens und Werner Sacher unter anderem in der Fähigkeit der SchülerInnen „die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, [ihre] staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung und Gesellschaft beizutragen“.²³⁵

In diesen Kontext fügt sich Ziebertz` Forderung, dass der Religionsunterricht „die politische Ebene sensibel beobachten und [seinen] Beitrag zur Meinungsbildung leisten [muss]“.²³⁶

Werteentscheidungen, die in der politischen Arena getroffen werden, berühren das plurale Zusammenleben und damit auch jeden Einzelnen. Da religiöse Bildung unter anderem auf die Teilnahme in dieser Gesellschaft vorbereitet, möchte der Religionsunterricht die SchülerInnen dazu befähigen, als Christen an der öffentlichen Meinungsbildung zu partizipieren.²³⁷ Die Heranwachsenden sollen motiviert werden, eigenständige Haltungen zu Themen der Lebens- und Weltgestaltung zu entwickeln, die sie dann argumentativ vertreten können.²³⁸

²³² Siehe hierzu Kapitel 2.2.1, dort das Konzept der offenen Neutralität.

²³³ Vgl. Nipkow, Karl Ernst: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung: Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. 2. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn 1992. S. 59.; vgl. Ziebertz, Hans-Georg: *Gesellschaft und Öffentlichkeit*. In: *Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. Hrsg. von Friedrich Schweitzer. Gütersloh u. Freiburg: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus u. Herder 2002 (= *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG)*, Bd. 1). S. 220.

²³⁴ Vgl. Ebd.: 219.

²³⁵ Jürgens, Eiko u. Sacher, Werner: *Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer 2008. S.11

²³⁶ Ziebertz 2002.: 222.

²³⁷ Vgl. Grümme 2009: 117.

²³⁸ Vgl. Ziebertz 2002: 222.

Neben der pluralitätsfähigen Religionspädagogik sind auch die performative und die ästhetische Orientierung als Konzepte innerhalb der Religionspädagogik anzuführen, die für den vorliegenden Kontext von Interesse sind. Ihren größeren Zusammenhang finden diese Perspektiven in der Kulturhermeneutik, welche versucht, kulturelle Phänomene zu verstehen. Die Religionsdidaktik nimmt diesen Ansatz, den so genannten *‘culture turn’* auf und wendet sich ihrerseits den kulturellen Begebenheiten der Populärkultur zu.²³⁹ Gesamtgesellschaftliche Erscheinungen sind dann Themen religiösen Lernens, die kontextgebunden und auch regional besprochen werden. Dabei stellt Grümme aber fest: „Trotz [...] Thematisierung politischer Aspekte [...] fungiert für die Entfaltung der kontextuellen Religionsdidaktik der politisch-ökonomisch-soziale Verflechtungshorizont nicht als primärer Referenzrahmen“.²⁴⁰ Religion und Lebenswelt werden eher kulturtheoretisch denn gesellschaftstheoretisch erfasst. Die Religionspädagogik der Entwicklungsaufgaben kann als weiteres Konzept angeführt werden, das auf politische Dimensionen des Religionsunterrichts verweist.²⁴¹ Vor dem Hintergrund christlicher Beweggründe sollen gemäß Franz W. Niehl Möglichkeiten für ein gelingendes Leben aufgezeigt werden. Es gilt die Erfahrungen der SchülerInnen sowie deren Lebenswelt aus religionspädagogischer Perspektive zu beleuchten. Als eine Entwicklungsaufgabe bezeichnet Niehl *‘politisch urteilen und handeln’* lernen:

Die Grundlagen und Regeln der Demokratie anerkennen und sich für ihre Einhaltung einsetzen. Die Folgen des eigenen Handelns für die Gesellschaft einschätzen lernen. Zivilcourage entwickeln, im sozialen Umfeld an Entscheidungen mitwirken und sich einmischen. Sich einsetzen für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung. Einen Weg zwischen Resignation und Fanatismus finden.²⁴²

Obwohl an dieser Ausführung der Wunsch nach politischer Bildung im Religionsunterricht deutlich ablesbar ist, plädiert Grümme dafür, die jüdisch-christliche Tradition konkreter zu betonen.²⁴³ Er verteidigt seine Forderung mit der unmittelbaren Zugehörigkeit von Politik zum Wesen der christlichen Hoff-

²³⁹ Vgl. Grümme 2009: 84f.

²⁴⁰ Ebd.: 85.

²⁴¹ Vgl. Ebd.: 87. Im Rahmen dessen kann auch das in Kapitel 3.2.2 vorgestellte *‘Ökumenische Lernen’* als Ansatz hervorgehoben werden, der Aspekte politische Bildung mit einschließt.

²⁴² Niehl, Franz W.: Wie können wir lernen richtig zu leben? Ein Erfahrungsbericht über die Arbeit mit Entwicklungsaufgaben als hermeneutischem Horizont des Religionsunterrichts. In: *Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt*. Hrsg. von Matthias Bahr, Ulrich Kropac u. Mirjam Schambeck. München: Kösel-Verlag 2005. S. 108.

²⁴³ Vgl. Grümme 2009: 87.

nung.²⁴⁴ Demnach birgt das Christentum neben einer mystischen Komponente auch grundsätzlich eine gesellschaftlich-politische Dimension. Josef Senft unterstreicht diese Aussage:

Die jüdisch-christliche Glaubensstradition gibt mit ihren Erinnerungs- und Verheißungsgeschichten – heute mehr denn je [...] – Antworten auf die existenziellen Fragen und betont in spezifischer Weise, dass dieser Glaube sich nicht als Privatangelegenheit, sondern nur in sozialen Bezügen realisieren lässt.²⁴⁵

So lehrt z.B. die Nächstenliebe sich gegenüber seinen Mitmenschen zu verantworten und Engagement für diese zu zeigen. Die Perikope kann folglich auch als Anleitung zum gesellschaftlichen bzw. politischen Handeln verstanden werden.²⁴⁶ Im Kontext religiöser Bildung muss der Religionsunterricht gemäß Grümme versuchen, diese christlichen Ursprünge deutlich zu machen. Es soll gezeigt werden, in welcher Weise christliche Grundsätze das gesellschaftliche und politische Zusammenleben geformt haben:²⁴⁷ „Schon allein deshalb, schon allein aus seinem inhaltlichen Profil heraus, müsste der RU dem Bereich der Politik erhebliche Aufmerksamkeit zukommen lassen.“²⁴⁸ Rickers unterstreicht diese Aussage; er betont, wie wichtig auch die Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftlichen Themen für den Religionsunterricht ist.²⁴⁹ Dabei wird Politik für Religion aber erst dann relevant, wenn sie im Bereich menschlichen Handelns angesiedelt ist.²⁵⁰ Im Sinne der in dieser Arbeit dargelegten Definition von Politik trifft dieses Kriterium auf geradezu sämtliche politische Fragestellungen zu.

Auch Nipkow verweist in Anlehnung an Huber auf die öffentliche Verantwortung der Kirche, die sich aus Bildungs-, politischer- und diakonischer Verantwortung ergibt.²⁵¹ Die Kirche und damit auch der Religionsunterricht sollten

²⁴⁴ Die christliche Hoffnung ist ein Kennzeichen des christlichen Glaubens. Sie fragt nach dem Handeln Gottes im Rahmen zeitlicher Geschehen, aber auch hinsichtlich des menschlichen Lebens und der Welt. Die christliche Hoffnung setzt sich z.B. mit den so genannten letzten Dingen, dem Leben nach dem Tod und der Auferstehung auseinander. Sie beschäftigt sich mit jedem einzelnen Menschen. Ihren Grund findet die christliche Hoffnung in Jesus Christus (vgl. Ulrich-Eschemann, Karin: *Leben, auch wenn wir sterben: Christliche Hoffnung lernen und lehren*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2008. S. 8.).

²⁴⁵ Senft, Josef: *Befreiungstheologisch orientiertes Lernen und politische Bildung*. In: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. Hrsg. von Gottfried Bitter et. al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009. S. 243f.

²⁴⁶ Vgl. Grümme 2009: 53.

²⁴⁷ Vgl. Ebd.: 58.

²⁴⁸ Ebd.

²⁴⁹ Vgl. Rickers, Folkert: *Epochaler Einschnitt und fortdauernde Geltung des problemorientierten Ansatzes in der Religionspädagogik*. In: *Thematisch- problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch. Bewährung in der Praxis. Impulse*. Hrsg. von Folkert Rickers u. Bernhard Dressler. Neukirchen – Vluyn: Neukirchener Verlag 2003. S. 81.

²⁵⁰ Vgl. Grümme 2009: 58.

²⁵¹ Siehe hierzu Kapitel 2.2.1 und Kapitel 3.2.1.

laut Nipkow den Wunsch des Staates nach moralisch-ethischer Bewusstseinsbildung und politisch-moralischer Handlungsfähigkeit in ihr Bildungsanliegen einbeziehen.²⁵²

Im Zuge dieser Ausführung ergeben sich bereits wesentliche Dimensionen politischer Bildung des Religionsunterrichts. Zugleich wird auch ein Bedarf an ihr sichtbar: „Durch die Zugehörigkeit des Religionsunterrichts zur Schule ist dessen didaktische Theorie eng mit den tagesaktuellen gesellschaftlichen und politischen Problemen verbunden“.²⁵³

Die eingangs vorgestellte Kritik Rickers kann, im Anschluss an das hier Dargelegte, schließlich erheblich entschärft werden.

Öffentlichkeit, Politik und Religionsunterricht – Ein Exkurs

Obwohl zuvor politische Dimensionen und auch Anfragen an solche erkennbar wurden, verweist Ingrid Schoberth darauf, dass „das politische Profil des Religionsunterrichts [...] nur wenig religionspädagogisch wahrgenommen und bearbeitet worden [ist]“.²⁵⁴ Ein Grund für diese, ihres Erachtens, fehlende Bezugnahme ist die unspezifische Definition von Öffentlichkeit. Sie kritisiert die religionspädagogische Literatur, welche Öffentlichkeit in der Regel unreflektiert als Gegenbegriff zur innerkirchlichen Perspektive nutze. Schoberth empfindet das Begreifen von Innen – Privatheit und Außen – Öffentlichkeit, in Form gegensätzlicher Pole, als problematisch. Kirche und Gesellschaft befinden sich nach ihrem Verständnis nicht auf verschiedenen Seiten. Aus soziologischer Sicht ist die Kirche vielmehr innerhalb der Gesellschaft zu verorten.²⁵⁵

Dementsprechend und weil Schoberth Öffentlichkeit nicht nur als Kennzeichen sowie auch Voraussetzung demokratischer Gesellschaften versteht, sondern zudem als Raum des ethischen Diskurses, muss sich der Religionsunterricht auf die Öffentlichkeit beziehen.²⁵⁶ Entgegen der eingangs geäußerten Kritik Schoberths fordert Ziebertz aber dazu auf, die Öffentlichkeit im Zusammenhang des Religionsunterrichts zu betrachten. Dies ergibt sich allein aus der Tat-

²⁵² Vgl. Nipkow, Karl Ernst: *Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005 (= *Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert*, Bd. 1). S. 140.

²⁵³ Grethlein 2005: 235.

²⁵⁴ Schoberth, Ingrid: *Diskursive Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2009. S. 96.

²⁵⁵ Siehe hierzu Kapitel 2.2.

²⁵⁶ Vgl. Schoberth 2009: 96.

sache, dass Lehrkräfte und SchülerInnen der Öffentlichkeit angehören und durch sie beeinflusst werden.²⁵⁷

Zudem sind „kulturelle Entwicklungen, Sozialisationseffekte der Medien und die politische Öffentlichkeit [...] faktisch an der Definition beteiligt, was der Gegenstand der Religionspädagogik ist und was er bedeutet“.²⁵⁸

Öffentlichkeit kann schließlich als ein der gesamten Allgemeinheit zugänglicher Bereich bezeichnet werden.²⁵⁹ Außerdem ist die Öffentlichkeit, insbesondere die politische, ein Ort der diskursiven Auseinandersetzung mit dem Ziel, gemeinsame Rahmenbedingungen für das Leben und Handeln auszuloten.²⁶⁰

Aus diesem Grund gilt es, die Gesellschaft auch dahingehend zu motivieren, ihr Handeln öffentlichkeitsfördernd auszurichten. An Kinder und Jugendliche richtet sich dann der Appell, sich auch außerhalb ihrer eigenen Räume, also Familie und peer group, zu bewegen. Nur wenn die Heranwachsenden andere Haltungen wahrnehmen, können sie sich mit ihnen auseinandersetzen und einen eigenen Standpunkt konstruieren. Sie sollen dazu befähigt werden, mit anderen so in Beziehung zu treten, dass ein gemeinsames Leben zufriedenstellend gelingt. Allein durch diese Kompetenz werden sie nach Hannah Arendt zum politischen Subjekt.²⁶¹

In unserer Gesellschaft gerät die Öffentlichkeit jedoch in Gefahr.²⁶² Das Verschwinden der öffentlichen Person und die Vorherrschaft der Intimität gewinnen steigend an Zuspruch. Die junge Generation bildet hier keine Ausnahme. Individueller Erfolg und persönliches Glück stehen bei Jugendlichen hoch im Kurs.²⁶³ In Anbetracht dessen ist es wichtig, dass die zunehmend politikverdrossene²⁶⁴ Generation junger Menschen, positive Erfahrungen im öffentlichen Leben sammeln kann. Im Rahmen dessen hat auch der Religionsunterricht die Aufgabe, solche demokratisch unverzichtbaren Tugenden zu vermitteln: Die

²⁵⁷ Vgl. Ziebertz 2004: 224f.

²⁵⁸ Ebd.: 225.

²⁵⁹ Vgl. Sarcinelli, Ulrich: Politische Kommunikation in Deutschland. Zur Politikvermittlung im demokratischen System. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. S. 57.

²⁶⁰ Vgl. Schoberth 2009: 96. Dieses Verständnis von Öffentlichkeit hat bereits im Kontext des Politikbegriffs in Kapitel 2.3 sowie im Modell der diskursiven Öffentlichkeit unter Punkt 2.2.3 Erwähnung gefunden.

²⁶¹ Vgl. Schoberth 2009: 107.

²⁶² Vgl. Ebd.: 100f.

²⁶³ Vgl. Ebd. 101. Kapitel 4.2 wird sich noch intensiver mit den Themenfeldern Jugend und Politik auseinandersetzen.

²⁶⁴ Politikverdrossenheit meint „die Unzufriedenheit der Bürgerinnen und Bürger mit der Politik und ihren zentralen Akteuren“ (Maier, Jürgen: Politikverdrossenheit in der Bundesrepublik Deutschland. Dimensionen, Determinanten, Konsequenzen. Opladen: Leske u. Budrich 2000. S. 227.).

SchülerInnen sollen im Kontext des christlichen Unterrichts ihre Mündigkeit wahrnehmen und sie gleichermaßen als Privileg und Verantwortung verstehen lernen.²⁶⁵ Im Zuge der Möglichkeit, sich kritisch oder aber bejahend äußern zu dürfen, partizipieren Kinder und Jugendliche an der diskursiven Gestalt christlicher Religion. Diese ebnet laut Schoberth den Weg für eine politische Dimension und Praxis.²⁶⁶

3.3 Fazit

Im vorliegenden Kapitel wurde zunächst der Begriff 'Politische Bildung' vorgestellt. Diese zielt auf die Mündigkeit ihrer Rezipienten. SchülerInnen sollen lernen, einen eigenen Standpunkt einnehmen und vertreten zu können. Sie sollen dazu befähigt werden, sich kritisch reflexiv mit ihrer Lebenswelt auseinanderzusetzen. Im Rahmen dieses Kapitels hat sich gezeigt, dass nicht nur Unterrichtsfächer wie Politik oder Sozialkunde politisch bilden. Auch andere Professionen sind dazu aufgefordert, demokratische Kompetenzen zu fördern. Im Interesse dieser Arbeit wurde schließlich der Religionsunterricht hinsichtlich möglicher Dimensionen politischer Bildung begutachtet. Drei Fragen, die ich an dieser Stelle erneut aufgreifen möchte, dienen als Orientierung:

- Wer ist für die Gestaltung des evangelischen Religionsunterrichts zuständig und entscheidet über dessen Inhalte?
- Welche Haltung wird bezüglich politischer Bildung bzw. gegenüber der Einbindung aktueller politischer Themen und hinsichtlich des Lehrplans sichtbar?
- Ergeben sich diesbezüglich Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung?

Hinsichtlich der ersten Frage gelangt diese Arbeit zu folgendem Ergebnis: Der Religionsunterricht liegt im Verantwortungsbereich zweier Instanzen, dem Staat und der Kirche. Diese Beziehung wird als 'res mixta' bezeichnet. Über die Inhalte des Religionsunterrichts und insofern über die Einbindung aktueller politischer Themen, entscheiden beide Sphären gemeinsam. Festgelegt werden die Bedingungen für den evangelischen Religionsunterricht dann im Kerncurriculum jedes Bundeslandes für das Fach Evangelische Religion.

Anlässlich der zweiten Leitfrage komme ich zu folgender Einschätzung: Obgleich die Bezeichnung 'politische Bildung' nicht im Lehrplan ausfindig zu

²⁶⁵ Vgl. Ritter 2008: 114.

²⁶⁶ Vgl. Ebd.: 109.

machen ist, sind Aspekte und Formen dieser im evangelischen Religionsunterricht erkennbar. Meine Behauptung baue ich zum einen darauf auf, dass die gegenwärtige gesellschaftliche Lage im Curriculum Erwähnung findet und als Betrachtungsgegenstand für den Unterricht vorgeschlagen wird. Zum anderen verweisen auch spezielle Bibelstellen, und hiermit wäre schließlich die letzte Frage beantwortet, auf Gespräche hin, die politisches Potenzial vermuten lassen. Zu nennen sind hier z.B. der Auszug aus Ägypten oder die Bezugnahme zum Dekalog. Auch die Themenauswahl motiviert zur politischen Reflexion. So wurden Inhalte des Religionsunterrichts wie Frieden, Medizin oder die Auseinandersetzung mit Umwelt und Natur in Kapitel 3.1 auch als Schlüsselprobleme politischer Bildung identifiziert. Der Religionsunterricht hat hier die Chance, den Lernenden die Sicht der Kirche mitzuteilen und so nicht nur religiös, sondern auch konfessionell zu bilden. Darüber hinaus kann er an dieser Stelle seiner allgemeinen Bildungsverantwortung nachkommen. In Kapitel 3.2.3 wurde dieser Bedarf dann auch aus wissenschaftlicher Perspektive deutlich: „Heute müssen sich besonders [...] unser Staat und die Kirchen in ihrer gesellschafts- und bildungspolitischen Mitverantwortung bewähren“.²⁶⁷

Sollte es dem Religionsunterricht gelingen, verschiedene Perspektiven aufzuzeigen und die Lernenden zur sensiblen Auseinandersetzung mit der eigenen Sichtweise und anderen Haltungen zu motivieren, dann unterstützt er ein zentrales Anliegen politischer bzw. demokratischer und religiöser Bildung. Er fördert die Fähigkeit zur persönlichen Urteilsbildung und damit zur Mündigkeit der Heranwachsenden. Den Verantwortlichen des Religionsunterrichts muss im Rahmen dessen bewusst sein, welchen Einfluss die Öffentlichkeit bzw. ihre Darstellung auf die Lernenden ausübt. Ingrid Schoberth hat deutlich gemacht, wie wichtig es ist, den SchülerInnen ihre Möglichkeiten zur Anteilnahme am gesellschaftlich-politischen Leben aufzuzeigen. Sie hat betont, dass jeder Raum der nicht gänzlich im Privaten wurzelt, die Chance zur Partizipation bietet. Kirche, Schule und Klassenraum sind Orte der Öffentlichkeit, die gemeinsam gestaltet, aber auch geschützt und vertreten werden wollen. Gerade aufgrund zentraler christlicher Werte und Traditionen ist der Religionsunterricht dazu aufgefordert, die Notwendigkeit zur gesellschaftspolitischen Teilhabe zu betonen. Den Bezug zu aktuellen politischen Themen begreife ich dabei als eine

²⁶⁷ Nipkow 2004: 28.

besonders geeignete Form der Umsetzung. Der Lehrplan und die religionspädagogische Forschung bestätigen diese Meinung.²⁶⁸

²⁶⁸ Der Religionspädagoge Godwin Lämmermann nennt Themen wie Arbeit oder auch Gerechtigkeit und Friede/Gewalt als Schlüsselprobleme zur Auseinandersetzung im Religionsunterricht. Er verweist dabei auch auf aktuelle soziale wie auch politische Aspekte der Gesellschaft; so etwa Arbeitslosigkeit oder die Unruhen im Irak und der Krieg in Afghanistan (vgl. Lämmermann, Godwin: Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung. Stuttgart: Kohlhammer 2005. S. 258-304.).

4 Jugend – Religion – Politik

Im vorangegangenen Kapitel wurden die Rahmenbedingungen für die Thematisierung aktueller politischer Fragen im evangelischen Religionsunterricht geklärt: Ungeachtet der gewonnenen Erkenntnisse bleibt jedoch offen, wie die SchülerInnen auf derartiges Unterrichtsmaterial reagieren.

Vor diesem Hintergrund schenkt das vorliegende Kapitel den Bedürfnissen der Lernenden Aufmerksamkeit. Im Zusammenhang dieser Zielsetzung soll die Haltung von Jugendlichen gegenüber Glauben und Religion, Kirche und Religionsunterricht besprochen werden (4.1). Hier scheint es sinnvoll, zunächst die religiöse Entwicklung von Heranwachsenden darzulegen (4.1.1). In einzelnen Schritten gilt es, die Einstellung der Jugendlichen hinsichtlich Religion und evangelischer Kirche (4.1.2) sowie des Religionsunterrichts (4.1.3) zu erschließen. In Kapitel 4.2 erfolgt dann eine Auseinandersetzung mit den Themenschwerpunkten Jugend und Politik. In Abgrenzung zur religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen soll deren politische Sozialisation (4.2.1) betrachtet werden. Die gewonnenen Erkenntnisse werden dann gegenübergestellt und zueinander in Beziehung gesetzt (4.2.2). Auch dieses Kapitel wird durch ein Resümee beschlossen (4.3).

4.1 Glaube, Kirche und Religionsunterricht aus der Sicht Jugendlicher

Anders als in der Vergangenheit, in der Lernenden in der Regel festgelegtes Wissen vermittelt wurde, sind Kinder heute als Experten ihrer individuellen `Religion` zu begreifen.²⁶⁹ Im Unterricht gilt es unterschiedliche Interessen, Sichtweisen und Bekenntnisse zu berücksichtigen:

„[...] Schülerüberzeugungen [müssen] in ihrer Pluralität repräsentativ ins Blickfeld kommen; d.h., die SchülerInnen dürfen nicht als homogene Gruppe gedacht werden“.²⁷⁰ Diese Einsicht führt zu der Frage, mit welcher Art von Lerngruppe wir es im Religionsunterricht überhaupt zu tun haben.

Handelt es sich um Christen, die an Gott glauben, die ihr Leben nach dem Evangelium ausrichten? Begegnen der Lehrkraft SchülerInnen, die aus Pflicht-

²⁶⁹ Vgl. Grethlein 2005: 211.

²⁷⁰ Gennerich, Carsten: Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen. Stuttgart: Kohlhammer 2010 (= Praktische Theologie heute, Bd. 108). S. 24.

bewusstsein, vielleicht auch auf Drängen der Eltern den Religionsunterricht besuchen? Treffen sich hier Religionsinteressierte- oder suchende? Sind es Glaubenskritiker, die um ein Besseres belehrt oder, im Gegenteil, die eigenen Vorbehalte bestätigt sehen möchten?

In ihrer Gesamtheit betreffen die soeben geäußerten Anfragen die Haltung Heranwachsender gegenüber Religion, Glaube und Kirche im Allgemeinen. Erst wenn die Vorstellungen der Jugendlichen erfasst sind, ist es aus meiner Sicht möglich, ihre Wünsche tatsächlich wahrzunehmen und zu verstehen. Folglich kann die Frage, ob SchülerInnen aktuelle gesellschaftspolitische Themen im Religionsunterricht begrüßen auch erst im Anschluss an diese Ergebnisse erörtert werden. Vor diesem Hintergrund wird im Folgenden zunächst die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen rekonstruiert. Anhand dieser Analyse scheint zumindest eine grobe Zuordnung der Haltungen von SchülerInnen hinsichtlich der genannten Kategorien realisierbar. So ist anzunehmen, dass sich die religiöse Entwicklung der Heranwachsenden mit ihrer Einstellung zur Kirche und zum christlichen Glauben verknüpfen lässt. Dabei wird Letzterer im Hebräer 11,1 wie folgt definiert: „Es ist aber der Glaube eine feste Zuversicht auf das, was man hofft, und ein Nichtzweifeln an dem, was man nicht sieht“.²⁷¹ Nach theologischem Verständnis manifestiert sich Glaube in einem Gefühl von Verlässlichkeit, welches dem Menschen von außen zugespielt wird. „Glaube zeichnet sich aus durch unbedingtes Vertrauen auf sein Gegenüber: Gott als Herrn der Wirklichkeit“.²⁷²

Die komplexe Fragestellung nach Wesen und Gestalt der Kirche soll hier nicht näher erläutert werden. Zu vermerken ist aber, dass das Wort `Kirche` dem Lateinischen entstammt und so viel wie `Ecclesia` bedeutet, was wiederum vom griechischen Wort ekkalein (einberufene Versammlung) abgeleitet ist. Die Soziologie betrachtet die Kirche als gesellschaftlich institutionalisierte Organisation, deren Handeln von bürokratisch geregelten Leitungsgremien entschieden wird.²⁷³ Zum Wesen der Kirche erklärt Präses Scharf dann:

²⁷¹ Hebr 11, 1

²⁷² Ritter, Werner H.: Glaube. In: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – Systematisch – Didaktisch. Hrsg. von Rainer Lachmann, Gottfried Adam u. Werner H. Ritter. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2004a (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 1). S. 95.

²⁷³ Vgl. Kögel, Nils: Jugend – Identität – Kirche. Eine erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion kirchlicher Orientierung im Jugendalter. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität 2009 (= Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Monographien, Bd. 8). S. 58.

Sprecher der Kirche ist der Rat der EKD. Er ist die Leitung für die gesamte Evangelische Kirche in Deutschland. Aber die Kirche wird ja nicht repräsentiert durch die Kirchenleitung, sondern zur Kirche gehören die hervorragenden evangelischen Christen, die Einfluss auf das öffentliche Leben nehmen.²⁷⁴

Unter Berücksichtigung der dargelegten Definitionen wird dieses Kapitel nun damit beginnen die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen abzubilden.

4.1.1 Religiöse Entwicklung: Von der Kindheit bis ins Jugendalter

Grundsätzlich wird man davon ausgehen müssen, dass selbst die besten religiösen Angebote und Bedingungen nicht zu einer Ausformung von Religiosität führen müssen, sowie umgekehrt ein Aufwachsen ohne jeden religiösen Einfluss nicht unbedingt bedeuten muss, dass ein Mensch nicht dennoch eine eigene Religiosität ausbilden kann [...].²⁷⁵

Anhand dieser Ausführung Kunstmanns wird deutlich, dass die Entstehung von Religiosität keiner wiederkehrenden, kausalen Formel zugrunde liegt. Gleichwohl lassen sich aber religiöse Entwicklungstendenzen formulieren. Religiosität kann dabei als ein anthropologischer²⁷⁶ Begriff definiert werden, der sich subjektiven Fragen und Bedürfnissen nach Transzendenz²⁷⁷, Orientierung, Deutung sowie ihnen verwandten Kategorien widmet.

„Der Begriff Religiosität fokussiert auf das Subjekt, das sich auf individuelle Art und Weise mit Religion oder dem, was ein jeder für sich als religiös bezeichnet, auseinandersetzt“.²⁷⁸ Religiosität kann laut Kunstmann zudem als das Ergebnis von Erfahrungen beschrieben werden, welche sich ihrerseits aus Veranlagungen, Prägungen, Eindrücken, aber auch spezifischen Verarbeitungsweisen ergeben. Veranlagungen sind dabei eher allgemein zu verstehen, wie z.B. die Veranlagung zur Sprache oder zur Musikalität. Bestimmte Menschen tendieren eher zu Gefühl, Kunst oder Religion denn zu logischem und abstraktem Denken; wobei hier jedoch keine allgemeingültigen Grenzen gezogen werden können. Prägungen dagegen resultieren allen voran aus erzieherischen Angebo-

²⁷⁴ Christ und Welt vom 12.11.1965, Nr. 46, S.16: Heinrich Stubbe, „Das Votum von Frankfurt“ zit. n. Freiherr von Braun, Joachim: Gericht ohne Gnade. Ein evangelischer Christ und Staatsbürger zur Ost-Denkschrift des Rates der EKD. Würzburg: Holzner 1966. S. 19.

²⁷⁵ Kunstmann 2004: 78.

²⁷⁶ Der Brockhaus bezeichnet Anthropologie als die Wissenschaft vom Menschen. Sie beschäftigt sich mit seiner Entwicklung sowie seinen körperlichen und seelischen Eigenschaften (vgl. Der Brockhaus in drei Bänden. Band 1: A-GN. Aktualisierte Ausgabe. Hrsg. vom Verlag F.A. Brockhaus. Augsburg: Sonderausgabe für den Weltbildverlag 2005. S. 107.).

²⁷⁷ Transzendenz kann auch mit Überweltlichkeit oder Jenseitigkeit übersetzt werden (vgl. Brockhaus 2005: 599.).

²⁷⁸ Wustrack, Simone: Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer 2009. S. 102.

ten wie etwa der familiären Atmosphäre. Diese schlägt sich nach Kunstmann z.B. in der Akzeptanz und Wertschätzung von Geheimnis, Sinn, Gespür und Fantasie und zudem in der Bereitschaft zum Gespräch über Lebensfragen nieder. Prägungen religiöser Natur können auch einem speziellen Ereignis geschuldet sein, zu nennen wäre hier das Spüren der Anwesenheit Gottes in einer bedrohlichen Situation. Emotionale Eindrücke markieren schließlich einen wesentlichen Einflussfaktor für die persönliche Religiosität. Aufgrund dieser Feststellung setzt Fraas das religiöse Erleben dann auch als Ausgangspunkt aller Religiosität voraus.²⁷⁹

„In ihrem Bemühen um die Wahrnehmung der kindlichen Denkweise greift die Religionspädagogik seit Jahren auf die [Erkenntnisse] der Entwicklungspsychologie zurück [...]“.²⁸⁰ Im Kontext der Entstehung und Entwicklung kindlicher Religiosität haben sich die psychoanalytischen und kognitiv-strukturellen Forschungslinien bewähren und etablieren können.²⁸¹ Aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausrichtungen empfiehlt die Religionspädagogik beide Entwicklungsmodelle und greift insofern gleichberechtigt auf sie zurück.²⁸²

Mit dem Ziel, die Neigungen der Lernenden zu erfahren und hieran anknüpfend Möglichkeiten zur inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts herauszuarbeiten, werden im Folgenden die Entwicklungsmodelle vorgestellt.

4.1.1.1 Psychoanalytische Entwicklungsmodelle

Ein Merkmal des Menschen ist seine Entwicklung. Zudem wird angenommen, dass sich jeder Mensch durch bestimmte Veranlagungen auszeichnet. Diese sind das Ergebnis seiner sozialen, kulturellen und natürlichen Umwelt. Dabei können die persönlichen Veranlagungen nicht nur durch das Elternhaus, sondern auch durch den Wohnort, die Gesellschaft oder die Schule geprägt und entfaltet werden. Auch die Religion unterliegt solchen Gegebenheiten des individuellen Lebenslaufs.²⁸³ In diesem Kontext ist der Entwicklungspsychologe

²⁷⁹ Vgl. Ebd.: 78f.

²⁸⁰ Kliss, Oliver u. Schwenzer, Gerd: Religiöse Familienerziehung und das Kind als Subjekt seiner religiösen Entwicklung. In: Brauchen Kinder Religion. Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven. Hrsg. von Albert Biesinger et al. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 2005. S. 131.

²⁸¹ Vgl. Wustrack 2009: 103.

²⁸² Tatsächlich gibt es theologisch gesehen keine Glaubensentwicklung: Jeder Glaube, unabhängig ob es sich um den eines Kindes oder eines Erwachsenen handelt, ist Glaube. Aus humanwissenschaftlicher und pädagogisch-psychologischer Perspektive ist jedoch sehr wohl eine Entwicklung des Glaubens vorhanden (vgl. Ritter 2004a: 97.).

²⁸³ Vgl. Kunstmann 2004: 80.

Erik H. Erikson anzuführen:²⁸⁴ Mittels seiner Theorie lässt sich die religiöse Entwicklung innerhalb verschiedener Lebensphasen verstehen und einordnen. Die Konzeption stellt damit eine bedeutende Erweiterung zur religionskritischen Perspektive Sigmund Freuds dar.²⁸⁵

Innerhalb der religionspädagogischen Forschung stehen insbesondere Eriksons Entwicklungsaspekte des Urvertrauens, der Identität und der Integrität im Fokus der Aufmerksamkeit.²⁸⁶ Das so genannte Ur- oder Grundvertrauen (‘basic trust’) markiert die Basis der gesamten Entwicklung. Gemäß Erikson kann das Leben als eine Abfolge von ‘Krisen’, mehr noch als menschlicher Lebenszyklus aufgefasst werden. Die individuelle Bewältigung dieser insgesamt acht Phasen nimmt dann unmittelbaren Einfluss auf die weitere Entwicklung.²⁸⁷ Das bereits erwähnte Grundvertrauen wird als entscheidende Voraussetzung für die Herausbildung der Identität und damit auch für die religiöse Entwicklung verstanden.²⁸⁸ In Abgrenzung zu Freud, der Religiosität vorrangig negativ wahrnimmt, misst Erikson ihr eine Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Menschen bei. Folgend werden die verschiedenen Phasen der Entwicklung bis hin zum frühen Erwachsenenalter vorgestellt:²⁸⁹

Phasen der Entwicklung nach Erik H. Erikson

	Merkmale der Phase	Bedeutung für die religiöse Entwicklung
Säuglingsalter	Während der ersten Monate wird die Tendenz für ein Grundvertrauen oder, im Gegenteil, ein Grundmisstrauen gelegt. Erst Genanntes drückt sich in einem Gefühl des Gehaltenseins aus: Die Welt gilt als zuverlässig. Nach Erikson mündet diese Auffassung in der Stabilität der eigenen Persönlichkeit.	Da sich der Glaube gleichermaßen als Urvertrauen auffassen lässt, welcher sich in der Erwartung einer umfassenden Geborgenheit manifestiert, kann hieraus auch ein Gehalt für die religiöse Entwicklung abgeleitet werden. So kann das Urvertrauen mutmaßlich auch als die Voraussetzung für eine bedingungslose Annahme und Liebe gegenüber Gott verstanden werden. Demnach würde ein Grundmisstrauen dem Glauben wohl eher entgegenstehen
Frühe Kindheit	Hier vollzieht sich ein Ringen zwischen Autonomie und Schamgefühl bzw. Selbstzweifeln. Die Selbstbestimmtheit ergibt sich aus dem Gefühl heraus, etwas zu dürfen. Das Leben, Denken und Tun	Hinsichtlich der Entwicklung hin zu Religiosität kann es insbesondere dann zu Konflikten kommen, wenn Selbstzweifel und Schamgefühl gegenüber der Autonomie dominieren. Ein ausgeprägtes Gefühl von Eigenständigkeit kann dem-

²⁸⁴ Neben Eriksons entwicklungspsychologischen Befunden sind außerdem die Untersuchungen Donald Woods Winnicotts und Anna Maria Rizutto als richtungsweisend hervorzuheben (vgl. Wustrack 2009: 104).

²⁸⁵ Vgl. Kögel 2009: 72.

²⁸⁶ Vgl. Ebd.: 73.

²⁸⁷ Vgl. Kunstmann 2004: 70.

²⁸⁸ Vgl. Wustrack 2009: 104.

²⁸⁹ Die Überlegungen in der rechten Spalte der Tabelle stellen eigene Vermutungen bezüglich der religiösen Entwicklung dar.

	unterliegt dem eigenen, freien Willen.	nach vermutlich als religiositätsförderlich interpretiert werden
Spielalter	In dieser Phase messen sich Initiative und Schuldgefühl miteinander. Während die Initiative zur Ausbildung von Fantasie, Neugierde und freier Willensbildung anregt, hemmt das Schuldgefühl derlei Ausprägungen.	Initiative und die Aspekte, die mit ihr einhergehen, können als ein wichtiger Faktor für die Entwicklung von Religiosität verstanden werden.
Schulalter	Im Schulalter stehen sich Werksinn und Minderwertigkeitsgefühl gegenüber. Während sich der Werksinn in der Formel 'Ich kann' widerspiegelt und zum Stolz auf das eigene Tun motiviert, führt das Minderwertigkeitsgefühl eher zur Geringschätzung des persönlichen Handelns.	Stolz auf die eigene Person scheint erst dann möglich, wenn diese die Fähigkeit besitzt, sich selber wertzuschätzen. Dieser Ansatz kommt auch im Christentum, dort z.B. im Doppelgebot der Liebe zum Tragen. Folglich setzt Religiosität zumindest innerhalb des christlichen Glaubens mehr oder minder einen Werksinn voraus.
Pubertät	Identität gegen Identitätskonfusion. Die Identität sagt mit, wer ich bin. Erst durch dieses Wissen ist es überhaupt möglich, Selbstbewusstsein, Selbstachtung und Entscheidungsfähigkeit auszubilden. Auch für die sichere Übernahme von Rollen ist die Identität maßgeblich.	Für die Annahme oder die Ablehnung von Religion und Glaube und damit für die Entwicklung von Religiosität, ist die Bildung einer Identität Voraussetzung. Dabei ist Identitätsbildung grundsätzlich ein lebenslanger Prozess, der insofern auch für die Entwicklung religiöser Identität gilt. ²⁹⁰ Da die Adoleszenz jene Lebensphase markiert, in welcher eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität stattfindet, ist zu schlussfolgern, dass hier auch über die individuelle Religiosität entschieden wird. Gleichwohl kann das Bewusstsein um Religion „zur Ausbildung von Grundvertrauen und Identität (und natürlich zu Autonomie, Generativität usw.) maßgeblich beitragen“. ²⁹¹

Quelle: Kunstmann 2004: 71.

4.1.1.2 Kognitiv-strukturelle Entwicklungsmodelle

Die psychoanalytischen Entwicklungstheorien richten ihre Konzentration besonders auf die ersten Lebensphasen. Sie wenden sich wesentlich dem Einfluss von Emotionen, Affekten und den Beziehungen des Kindes gegenüber Nahestehenden zu. Die kognitiv-strukturelle Psychologie dagegen untersucht, in welcher Art und Weise die im Lebensverlauf auftretenden Erfahrungen verarbeitet werden.²⁹² Als Ursprung dieser Forschungstradition können die Studien Jean Piagets (1896-1980) angesehen werden. Seine Untersuchungen sind insofern bahnbrechend, als sie nicht nur Reifung als Antrieb kindlicher Entwicklung voraussetzen, sondern ferner Prozesse zwischen Individuum und Umfeld als richtungsweisend erachten. Piagets Untersuchungen gründen in der Intention, das menschliche Erkennen in seiner Entstehung und damit in seinen Struk-

²⁹⁰ Vgl. Boschki, Reinhold: Einführung in die Religionspädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008. S.66.

²⁹¹ Kunstmann 2004: 72.

²⁹² Vgl. Wustrack 2009: 104.

turen wie auch seiner Leistungsfähigkeit erklären zu können.²⁹³ Aus diesen Überlegungen heraus sowie auf Basis der gewonnenen Erkenntnisse konzipierte Piaget das so genannte 'Stufenmodell der kognitiven Entwicklung'. Lawrence Kohlberg (1927-1987) nahm dieses zum Anlass, um die Ausbildung des moralischen Urteils verstehen und nachzeichnen zu können.²⁹⁴ Die Religionspädagogik erkennt in beiden Ansätzen wertvolle Anknüpfungspunkte und wesentliche Erkenntnisse für die eigene Praxis. Bereits in den Studien Piagets werden einzelne Aspekte sichtbar, die für die Entwicklung kindlicher Religiosität bedeutsam sind. Zu nennen sind hier die Erkenntnisse zum Weltbild oder zum Regelverständnis der Kinder.²⁹⁵ Kohlbergs Stufenfolge des moralischen Urteils übertrugen Fritz Oser und Paul Gmünder dann in die des 'religiösen Urteils'. Dabei ergibt sich religiöses Verstehen gemäß der Pädagogen vorwiegend aus der Einstellung zum 'Ultimaten' oder 'Letztgültigen', also in der Haltung gegenüber Gott.²⁹⁶ Laut Grethlein können die Erkenntnisse Osers und Gmünders erheblich zum Verstehen sowie zur angemessenen Wahrnehmung von Schüleräußerungen beitragen.²⁹⁷ Folglich empfiehlt sich auch für die vorliegende Arbeit eine Auseinandersetzung mit deren Forschungsergebnissen.

Fritz Osers und Paul Gmünders Stufen des religiösen Urteils

Bezeichnung der Stufe	Merkmale der Stufe
Stufe I oder 'Deus ex machina' 8-10 Jahre	Kennzeichnend ist die Vorstellung Gottes als allmächtiges Gegenüber. Das Kind geht von äußeren, alles steuernden, ultimativen Kräften aus. Das Letztgültige wird in Abgrenzung zum begrenzten Vermögen des Menschen gesehen. So markiert Gott in den Kinderaugen den Inbegriff des Helden.
Stufe II oder 'Do ut des' 8-18 Jahre	In dieser Stufe folgen die Kinder der Annahme, Gottes Wirken sei beeinflussbar. Es scheinen Mittel vorhanden, die das Gegebene verändern können. An die Vollführung guter Taten oder das Gebet knüpft sich die Hoffnung, sanktionsmildernde, begünstigende oder präventive Umstände zu erwirken. Mithilfe dieser Denkstrukturen können positive und negative Erfahrungen erklärt werden.
Stufe III oder 'Deismus' ²⁹⁸ 10-25 Jahre	Diese am deutlichsten ausgeprägte Stufe charakterisiert sich durch Autonomie und kritische Distanz. Nun ist die

Ausbildung ab
Kindesalter

²⁹³ Vgl. Ebd.: 106.

²⁹⁴ Vgl. Kunstmann 2004: 73.

²⁹⁵ Vgl. Wustrack 2009: 106.

²⁹⁶ Vgl. Kunstmann 2004: 73ff.

²⁹⁷ Vgl. Grethlein 2005: 212.

²⁹⁸ Kunstmann bezeichnet Deismus als „die theologische Vorstellung der Aufklärung von einem Schöpfer, der sich nicht mehr zeigt“ (Kunstmann 2004: 74.).

Ausbildung ab beginnender Jugend	Stufe IV oder 'Apriorität' ³⁰⁰	Person dazu imstande, die beiden Dimensionen des Ultimativen und des eigenen Ichs voneinander unabhängig wahrzunehmen. Der/Die Heranwachsende betrachtet sich selbst als verantwortlich für das eigene Tun. Ein identifiziertes Problem dieser Stufe resultiert aus der Selbstüberlastung des Menschen, die dann zu Überforderung führen kann. Zynismus und Fatalismus ²⁹⁹ sind beobachtbare Folgen hiervon. Oftmals bildet sich in dieser Stufe auch eine atheistische Weltsicht aus.
	Ab 17. Lebensjahr	Schließlich wird Religion als Grundbedingung von Freiheit und demnach von Selbstbestimmung erfasst. So wird Gott, obgleich er in kritische Distanz rückt, als Voraussetzung für die eigene Existenz betrachtet. Einen noch reiferen Ausdruck kann dieses Konzept in der Auffassung finden, das Ultimate erscheine zeichenhaft in Natur und Kultur. Gott wird als Bedingung für die Fähigkeit zur Liebe und damit ferner für menschliche Beziehungen postuliert. Diese vierte Stufe wird nur sehr selten von SchülerInnen erreicht.

Quelle: Kunstmann 2004: 75; Grethlein 2005: 212ff.; Oberle, Regine: Religiöse und moralische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). URL: www.Familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_kindliche_Entwicklung/s_1450.html#wie (abgerufen am 05.01.2011).

Oser und Gmünder haben zudem eine weitere, fünfte Stufe konzipiert, welche sie als 'Kommunikativität' bezeichnen. Da sich diese Entwicklung jedoch nach Ansicht der Forscher nicht empirisch nachweisen lässt, bleiben die Aussagen spekulativ.³⁰¹

Neben dem soeben beschriebenen Modell werden seit 1981 auch James W. Fowlers Stufen des Glaubens im Kontext entwicklungspsychologischer Modelle angeführt. In seinen wesentlichen Zügen erinnert das Format an Osers und Gmünder's Stufenkonzept. Ebenso wie die Pädagogen betrachtet der Theologe Fowler die Ausbildung des Glaubens als eine stufenartige Entwicklung. Zudem findet er seine grundlegende Orientierung in Piagets Stadien der kognitiven Entwicklung sowie in Kohlbergs Erkenntnissen zum moralischen Urteil. Demgegenüber, und hier wird ein Unterschied zu Oser und Gmünder deutlich, knüpft Fowler außerdem an die Überlegungen Eriksons an, welche bereits unter 4.1.1.1 zur Sprachen kamen. Der Theologe stellt schließlich in Frage, ob neben der kognitiven und moralischen Entwicklung nicht auch eine Ausbil-

²⁹⁹ Fatalismus kann skizziert werden als der Glaube an Vorherbestimmung des Schicksals (vgl. Brockhaus 2004: 707.).

³⁰⁰ A priori sind festgeschriebene Dinge, über die der Mensch nicht autonom entscheiden kann (vgl. Kunstmann 2004: 74.).

³⁰¹ Vgl. Kunstmann 2004: 74.

derung des Glaubens ablesbar ist.³⁰² Eine derartige Entwicklung versteht er als allumfassendes Lebensvertrauen bzw. als eine Weltsicht (faith) des Menschen, welche nicht von ihm zu trennen ist.³⁰³ Anders als Oser und Gmünder, die die kognitiven Strukturen des religiösen Urteils gänzlich separieren, integriert Fowler die menschlichen Emotionen in seine Überlegungen.³⁰⁴ Er versucht, die anderen Modelle zu berücksichtigen und diese um eine emotionale Dimension zu erweitern.³⁰⁵ In Folge dessen betrachtet Fowler den Menschen als 'kognitive und emotionale Ganzheit'.³⁰⁶

Ähnlich wie das Stufenmodell Osers und Gmünders werden nun auch Fowlers Stufen des Glaubens beschrieben. Seine Stufe 0 wird, da sie die vorsprachliche Phase beinhaltet und folglich für eine Untersuchung ungeeignet ist, nicht in die Darstellung eingebunden.³⁰⁷ Dennoch begreift der Theologe diese Phase des 'undifferenzierten Glaubens', der durch das Urvertrauen zu den Bezugspersonen hergestellt wird, als Basis für die weitere Entwicklung.³⁰⁸ Bereits in diesem Alter werden die Weichen für zukünftige affektive Grundstimmungen wie Vertrauen, Hoffnung oder Autonomie gelegt. Das vorliegende Modell wird hier lediglich bis zur vierten Stufe nachgezeichnet. Die noch folgenden Phasen bilden sich erst mit dem Erwachsenenalter aus. Sie sind somit nicht auf die Glaubensentwicklung von SchülerInnen der Sekundarstufe I übertragbar.

James W. Fowlers Stufen des Glaubens

	Bezeichnung der Stufe	Merkmale der Stufe
Frühe Kindheit	Stufe I oder 'Intuitiv-projektiver Glaube' 3-7 Jahre	Der Glaube manifestiert sich in Vorstellungen, die den unbewussten Intuitionen des Kindes folgen. Der undifferenzierte Kindheitsglaube kann sich hier z.B. mittels des Geschichtenerzählens weiterentwickeln.
Schulalter	Stufe II oder 'Mystisch wörtlicher Glaube' 7-12 Jahre	Mit Beginn des Schulalters definiert sich der so genannte 'Kinderglaube'. Die Kinder nehmen religiöse Symbole wörtlich wahr; sind aber noch nicht fähig, deren Sinngehalt ganzheitlich zu erschließen. Trotzdem vollzieht sich eine erste Weltorientierung.

³⁰² Vgl. Krumme, Carola: Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Bedeutung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiöse Bildung und Erziehung. Berlin: LIT Verlag 2006 (= Workshop Religionspädagogik, Bd. 2). S. 47.

³⁰³ Vgl. Kunstmann 2004: 74.

³⁰⁴ Vgl. Krumme 2006: 47.

³⁰⁵ Vgl. Kunstmann 2004: 74.

³⁰⁶ Vgl. Oberle, Regine: Religiöse und moralische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). URL: www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_kindliche_Entwicklung/s_1450.html#wie (abgerufen am 05.01.2011).

³⁰⁷ Vgl. Krumme 2006: 47.

³⁰⁸ Vgl. Kunstmann 2004: 74.

Jugendalter	<p>Stufe III oder 'Synthetisch-konventionelle Glaube' 12 Jahre bis ins Erwachsenen- alter</p>	<p>Nun sind die Jugendlichen bereit, verschiedene Lebensbereiche und Werte miteinander zu verknüpfen – was allerdings nicht immer gelingt. Charakteristisch für diese Phase ist der konventionelle Glaube. Hier übernehmen die Heranwachsenden oftmals Überzeugungen ihrer Glaubensgemeinschaft, ohne diese zu reflektieren. Weiteres Kennzeichen dieser Stufe ist die Suche nach Identität. Die Jugendlichen stellen gleichermaßen Verbindungen und Abgrenzungen zu den Personen ihres unmittelbaren Umfelds aber auch zu bekannten Persönlichkeiten her. Sie suchen nach Vorbildern.</p>
Beginnendes Erwachsenenalter	<p>Stufe IV oder 'Individuell-reflektierender Glaube' ab ca. 18 Jahren</p>	<p>Auf dieser Stufe ist das formal-operative Denken der jungen Erwachsenen vollständig ausgebildet. Symbole können in begriffliche Bedeutungen übersetzt werden. Ferner ist der Mensch zur kritischen Reflexion des Glaubens fähig. Was schließlich dazu führt, dass diese Phase oftmals auch von Zweifeln geprägt ist.</p>

Quelle: Krümme 2006: 47; Kunstmann 2004: 75; Oberle, Regine: Religiöse und moralische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). URL: www.Familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_kindliche_Entwicklung/s_1450.html#wie (abgerufen am 05.01.2011).

Alle beschriebenen Modelle beziehen sich im Wesentlichen auf die Denkleistung der Heranwachsenden, die emotionalen Faktoren werden, mit Ausnahme Fowlers, kaum berücksichtigt. Wie sehr Entscheidungen jedoch von Gefühlen gesteuert werden, ist nicht nur hinlänglich bekannt, sondern auch täglich an der eigenen Person und dem sozialen Umfeld mitzerleben.³⁰⁹ Vor diesem Hintergrund gilt es, die Modelle nicht als Grundlegung, sondern als Orientierungshilfe zu betrachten. So können die vorgestellten Theorien zwar keine Universalantworten bieten, sie fördern aber laut Grethlein das Verständnis für den Denkhorizont von Kindern und Jugendlichen. Mithilfe der Modelle lässt sich z.B. eher einschätzen, wie SchülerInnen auf bestimmte Anforderungen reagieren könnten.³¹⁰

Im Anschluss an die Überlegungen Fowlers scheint es schließlich ratsam, die Lernenden erst mit Erreichen der dritten Stufe mit aktuellen politischen Themen zu konfrontieren. Die Heranwachsenden beginnen hier Lebensbereiche und Werte miteinander in Beziehung zu setzen. Dabei tendieren sie dazu, die Einstellungen der Religionsgemeinschaft unreflektiert zu übernehmen. Demnach wäre es sinnvoll, die Lernenden in dieser Phase zu einer konstruktiven Auseinandersetzung zu motivieren. Auch weil die SchülerInnen in diesem Alter auf der Suche nach der eigenen Identität und Orientierung sind, bietet es

³⁰⁹ Vgl. Ebd.

³¹⁰ Vgl. Grethlein 2005: 214.

sich an, die Perspektive der Glaubensgemeinschaft, in diesem Fall der evangelischen Kirche, zu spezifischen Themen zu besprechen.

Gemäß Fowler ist die Fähigkeit der Heranwachsenden zum formal-operativen Denken erst mit der vierten Stufe, also ab ca. 18 Jahren, vollständig entwickelt. Meines Erachtens können die SchülerInnen, zumal die Grenzen der Stufen fließend sind, aber bereits vorher zu derartigen Denkansätzen angeregt werden. Im Anschluss an diese Überlegungen wird auch Grethleins zweite Begründung für die Kenntnis der Stufen und die mit ihnen verbundenen Perspektiven nachvollziehbar. So kann sich das Wissen um die Modelle auch hinsichtlich der Leitung von Unterrichtsgesprächen als nützlich erweisen. Angesichts Osers und Gmünders Modell liefert nämlich oftmals das Aufeinandertreffen der Stufen zwei und drei Anlass für Unstimmigkeiten:³¹¹

„In der Diskussionsleitung kann es hilfreich sein, vorsichtig auf das größere Erklärungspotenzial der höheren Stufe des religiösen Urteils hinzuweisen, um so [...] eine Weiterentwicklung anzubahnen.“³¹²

Sämtliche der hier aufgeführten Modelle treten stets im Zusammenhang lebensweltlicher Vorstellungen auf, sie unterliegen einer lebendigen Dynamik.³¹³ Im Zuge dessen sollten Veränderungen in der Biografie von Kinder und Jugendlichen immer präsent sein und beim Rückgriff auf die Theorien bedacht werden. Das folgende Kapitel wird diesen Gedanken aufnehmen und in der Ausführung berücksichtigen.

4.1.2 Jugendliche: Ihr Verhältnis zu Kirche und Religion

Das Jugendalter ist heute, vielleicht mehr denn je, nicht nur phasentypischen, sondern zugleich gesellschaftsbedingten Problemen ausgesetzt. In dieser Zeit, welche sich zwischen Kindheit und Erwachsenenalter `drängt`, erleiden viele Heranwachsende enorme Seelenqualen.³¹⁴

Alles fließt, ist verhandelbar geworden, es gibt keine verbindlichen Gestaltungen für die Lebenswelt mehr. [...] Gewissheiten und Grenzen, wichtige Voraussetzungen für die persönliche Identitätsfindung, sind weitgehend verschwunden. [...] Je mehr gesellschaftliche Normen wegfallen, desto mehr müssen sich die Jugendlichen eigene Normen schaffen. [...] Eindeutige Antworten auf die

³¹¹ Vgl. Ebd.

³¹² Ebd.: 214f.

³¹³ Vgl. Boschki 2008: 67.

³¹⁴ Vgl. Kunstmann 2004: 282.

grundlegenden Fragen des Selbstverständnisses sind nicht mehr so leicht zu geben wie noch vor zwei Jahrzehnten.³¹⁵

Dieser Ausschnitt aus der Wochenzeitung `Die Zeit´ zeichnet das Bild einer überforderten Jugend, die mit den Freiheiten und Möglichkeiten ihrer Lebenswelt nicht umzugehen weiß. Die mannigfaltigen Chancen der Gegenwart sind gleichermaßen verlockend und beängstigend.³¹⁶ Diese Gegensätzlichkeit ist auf vielerlei Ebenen erkennbar. Sie spiegelt sich auch in der Haltung der Jugendlichen zu Kirche und Religion wider:

„Durchweg zeigen neuere Jugenduntersuchungen ein nicht leicht zu entwirrendes, anscheinend widersprüchliches Bild, wenn es um das Verhältnis von Heranwachsenden zu Kirche und Religion geht“.³¹⁷

Auf sprachlicher Ebene lässt sich zunächst feststellen, dass die junge Generation kaum zwischen Kirche und Religion differenziert. Dagegen wird bei genauerer Betrachtung eine deutliche Trennung zwischen dem persönlichen Glauben der Jugendlichen und ihrem Verhältnis zur Kirche erkennbar.³¹⁸ Die Kirchen stehen im Ansehen der Heranwachsenden nicht hoch im Kurs. Die aktuelle repräsentative 16. Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2010 bestätigt diese Aussage. Im Rahmen der Frage nach Vertrauen in gesellschaftliche Gruppierungen und Institutionen schneidet die Kirche mit gerademal 2,7% unterdurchschnittlich ab. Einzig große Unternehmen, Parteien und Banken sind nach Einschätzung der Heranwachsenden noch weniger vertrauenswürdig als die Kirche.³¹⁹ Die 14. Shell-Studie aus dem Jahr 2002 konnte hinsichtlich des Verhältnis der Jugendlichen zur Kirche nachweisen, dass diese nach wie vor in erster Linie mit dem `Sonntagsgottesdienst´ gleichgesetzt wird.

Die Feststellung, dass die Kirche augenscheinlich an Bedeutung und Stellenwert verliert, ist jedoch nicht neu oder gar überraschend: Karl Ernst Nipkow hat die zunehmende Ungewissheit der Jugendlichen hinsichtlich der Glaubwürdigkeit der Kirche bereits 1987 als eine zentrale Einbruchsstelle in deren

³¹⁵ Kirbach, Roland: Ritzen, Sex und Meerschweinchen. In: Zeit-Online. URL: http://www.zeit.de/2002/33/Ritzen_Sex_und_Meerschweinchen (abgerufen am 08.01.2011).

³¹⁶ Vgl. Kunstmann 2004: 283.

³¹⁷ Vgl. Grethlein 2005: 222.

³¹⁸ Vgl. Ebd.

³¹⁹ Vgl. Schneekloth, Ulrich: Jugend und Politik. Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven. In: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Hrsg. von Shell Deutschland Holding. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH 2010 (= Shell Jugendstudie, Bd. 16). S. 140.

Glauben benannt.³²⁰ Die aktuelle Shell-Jugendstudie kann als eine weitere Bestätigung für seine Annahme angesehen werden.³²¹

Die Mehrheit der Heranwachsenden betrachtet die Kirche nach wie vor mit großer Distanz. „Kritische Jugendliche geben der Religion keine Zukunft, lehnen die Kirche ab und halten den Glauben für eine negative Erscheinung, [...]“.³²² Die evangelischen Jugendlichen messen der traditionellen Religiosität dabei am wenigsten Bedeutung zu.³²³ 42% der Befragten halten den Glauben an Gott für unwichtig. Jedoch begegnet uns hier nicht etwa ein Phänomen, das auf die gesamte Jugend übertragbar ist:

„Ganzen 27% katholischen und 23% evangelischen Jugendlichen stehen heute 67% Jugendliche anderer Konfessionen gegenüber, für die der Gottesglaube eine besonders wichtige Rolle im Leben spielt“.³²⁴

Auch anlässlich der religiösen Bekenntnisse von Heranwachsenden machen sich Veränderungen bemerkbar: Nur knapp die Hälfte aller evangelischer Jugendlichen kann als religiös definiert werden. Der ablesbare Rückwärtstrend der 15. Shell-Studie, hin zu einem unpersönlichen Glauben, hat sich bestätigt; mittlerweile ist eine Patt-Situation eingetreten: Die Religiosität der evangelischen Jugendlichen befindet sich in einer ausgewogenen Balance zwischen klassisch-persönlicher und sachlicher Gottesvorstellung.³²⁵

Insgesamt hat sich ein Rücklauf des persönlichen Gottesbildes der Jugendlichen von 27% auf 23% vollzogen. Im Vergleich zu 2006 hat die religiöse Unsicherheit von damaligen 23% zu heutigen 27% zugenommen.³²⁶ 18% der evangelischen Jugendlichen glauben dabei weder an Gott, noch an ein göttliches Prinzip. Gemessen mit anderen Gleichaltrigen stehen die evangelischen Jugendlichen am reinsten für den Trend; einerseits weg von der persönlichen Gottesvorstellung, andererseits hin zu religiöser Orientierungslosigkeit.³²⁷ Offensichtlich laufen Zweifel und Unsicherheit Zuversicht und Verlässlichkeit den Rang ab. „Religiös sein, Christ sein, in die Kirche gehen, glauben und an

³²⁰ Vgl. Kunstmann 2004: 295.

³²¹ Vgl. Gensicke, Thomas: Werteorientierung, Befinden und Problembewältigung. In: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Hrsg. von Shell Deutschland Holding. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH 2010 (= Shell Jugendstudie, Bd. 16). S. 204.

³²² Kögel 2009: 77.

³²³ Vgl. Gensicke 2010: 204.

³²⁴ Ebd.: 205.

³²⁵ Vgl. Ebd.: 206.

³²⁶ Vgl. Ebd.: 207.

³²⁷ Vgl. Ebd.

Gott glauben sind unterschiedliche, nicht mehr von vornherein zusammengehörige Einstellungsmöglichkeiten geworden“.³²⁸

Im Religionsunterricht müssen wir schließlich mit Adressaten rechnen, die sich in kirchlich distanzierten oder vollkommen entkirchlichten Milieus bewegen. „Wer religiös ist und dies auch noch praktiziert, gilt in den meisten Cliques als antiquiert“.³²⁹

Trotz dieser wenig vielversprechenden Aussicht sind auch in Deutschland Jugendliche zu finden, die religiöses Interesse zeigen und den Glauben wie auch die Kirche befürworten.³³⁰ So wird die Kirchengemeinde mit 16% an zweiter Stelle genannt, wenn es um gesellschaftliche Aktivität der 12-25-Jährigen geht.³³¹

Die große Unsicherheit, aber auch die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen lassen darauf hoffen, dass die Heranwachsenden sich noch nicht endgültig für oder gegen Religion, den Glauben an Gott und an die Kirche entschieden haben. So möchte ich an dieser Stelle einen subjektiven Eindruck, den ich im Zuge eines Praktikums im Fach Evangelische Religion gewonnen habe, mitteilen:

Wenn Jugendliche über Gott reden, finden sie selten eine Mitte: Ich habe festgestellt, dass Jugendliche entweder laut Ja oder Nein zu Gott sagen, im Subtext jedoch stets ein ‚Jein‘ mitschwingt. Unabhängig von Zustimmung oder Ablehnung ist es kompliziert über Gott zu sprechen und den eigenen Glauben zu diskutieren. Nicht nur Jugendlichen, sondern auch Erwachsenen fällt das schwer. Lieber bekennt man sich öffentlich zu einer Richtung und bleibt dieser verhaftet als fortlaufend die eigene Ansicht zu hinterfragen, das ist nämlich anstrengend.

Diese Perspektive sollte dazu motivieren, die Jugendlichen aus ihrem jeweiligen Kontext und Entwicklungsstand abzuholen, in den theologischen Dialog zu treten und ihre Neugierde zu wecken. Im Rahmen dessen muss für den Religionsunterricht gemäß Norbert Mette die Maxime gelten, „dass es [hier] nicht

³²⁸ Kunstmann 2004: 294.

³²⁹ Mette, Norbert: Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen. In: Was ist guter Religionsunterricht? Hrsg. von Christoph Bizer et al. Neukirchen Vluyn: Neukirchener Verlag 2006 (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22). S. 15.

³³⁰ Vgl. Kunstmann 2004: 294.; vgl. Kögel 2009: 77.

³³¹ Vgl. Schneekloth 2010: 156.

darum geht, den Schüler oder die Schülerin zum Glauben führen zu wollen [...], sondern sie zum Verstehen von Religion zu befähigen“.³³²

4.1.3 SchülerInnen und Religionsunterricht

Der Religionspädagoge Anton Bucher hat sich in diversen Studien mit den Einschätzungen von SchülerInnen hinsichtlich des Religionsunterrichts auseinandergesetzt. Mit Ausnahme der Förderschule hat er seine Untersuchungen in sämtlichen vorhandenen Schulformen der Bundesrepublik durchgeführt. Seinen Blick richtet Bucher, entsprechend seiner eigenen Konfession, insbesondere auf den katholischen Religionsunterricht. Die konkreten inhaltsbezogenen Ergebnisse werden hier folglich nicht besprochen. Nach Grethlein lassen sich aber die Faktoren, welche über die generelle Haltung der SchülerInnen Auskunft geben, auf den evangelischen Religionsunterricht übertragen.³³³ Buchers Erkenntnisse sind dabei insofern repräsentativ, als dass auch andere Studien vergleichbare Resultate vorweisen konnten.

Während sich der Religionsunterricht bei Grundschulern als drittsthönstes Fach hoher Beliebtheit erfreut, landet er im Fächerranking der Sekundarstufe I auf dem viertletzten von zwölf möglichen Plätzen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist der Grund für das schlechte Abschneiden von besonderem Interesse. So liegt die wesentliche Ursache für die Antipathie gegenüber dem Fach, nicht wie vielleicht im Anschluss an das vorangegangene Kapitel angenommen werden könnte, in der fehlenden Identifikation mit dem Inhalt, sondern in der Unterrichtsgestaltung. Hier fügt sich die Ausführung Ulrich Riegels ein, welche auch bedeutsam für das Anliegen dieser Arbeit ist: Bei einer Umfrage in Nordbayern geben SchülerInnen den Bezug zu aktuellen Themen als entscheidenden Faktor für einen idealen Religionsunterricht an. Außerdem markiert der kritische Blick auf die Kirche einen Inhaltsbereich, der die Lernenden interessieren würde.³³⁴ Laut Grethlein fördert allen voran die Chance zur Eigeninitiative in Verbindung mit lebensnahen Themen die Akzeptanz und den Zuspruch der Lernenden.³³⁵ Im Religionsunterricht sollen nach Wunsch der Heranwachsenden informativ-existenzielle Fragen besprochen werden. Sie möchten sich

³³² Mette 2006: 16.

³³³ Vgl. Grethlein 2005: 225.

³³⁴ Der kritische Blick auf die Kirche, wie auch der Bezug zu Aktualität, wurde in der Lehrplananalyse thematisiert. Dies weist daraufhin, dass die Fachwissenschaft die Wünsche der Lernenden berücksichtigt.

³³⁵ Vgl. Grethlein 2005: 226.

vorbehaltlos mit verschiedenen Religionen beschäftigen sowie Orientierungsmöglichkeiten für das eigene Leben erfahren.³³⁶ „Niveau ist durchgehend gewünscht – Schüler wollen keineswegs eine `Gaudistunde` oder ein `Laberfach`, ebenso wenig wie straffe Kirchlichkeit“.³³⁷ Die Begegnung mit dem Christentum und der Kirche im Sinne eines katechistischen Konzepts gehört nicht zu der Vorstellung vom idealen Religionsunterricht.³³⁸ Obwohl der Religionsunterricht in der Gunst der Heranwachsenden relativ weit hinten ansteht, möchte der überwiegende Anteil der Jugendlichen nicht auf ihn verzichten.³³⁹ Der Religionsunterricht in der Sekundarstufe I wird als friedlich, gerecht und locker wahrgenommen.³⁴⁰ Die Bereitschaft das Fach zu streichen steigt aber mit abnehmender Religiosität der SchülerInnen.³⁴¹ Grundsätzlich sind Mädchen dem Religionsunterricht gegenüber positiver eingestellt als Jungen.³⁴²

4.2 Jugend und Politik

Jugendliche stehen unter Druck.³⁴³

Stichworte wie `Politikverdrossenheit`, hedonistische `Spaßgesellschaft` oder `Null-Bock-Generation` vermitteln eine Bild von der nachwachsenden Generation, das sie entweder lustlos und ohne Zukunftsorientierung, von der offiziellen Politik enttäuscht oder prinzipiell nicht an `ernsten` Themen interessiert erscheinen lässt.³⁴⁴

Gegen diese Zustandsbeschreibung spricht die diagnostizierte Sorge von Jugendlichen um gesellschaftliche Belange. In Abhängigkeit ihrer eigenen Wertvorstellungen verstehen die Heranwachsenden Zuwanderung, Ausländerfeindlichkeit und Umweltverschmutzung, aber auch Wirtschaftslage, Krankheit und Arbeitslosigkeit als herausragende Bedrohungen für die persönliche Entfaltung. Daneben fürchten sie sich vor Gewalthandlungen wie Terrorismus und Krieg.³⁴⁵ Vor diesem Hintergrund scheint das zunehmende Desinteresse junger

³³⁶ Vgl. Riegel, Ulrich: Gerecht – spannend – anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern. In: Was ist guter Religionsunterricht? Hrsg. von Christoph Bizer et al. Neukirchen Vluyn: Neukirchener Verlag 2006 (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22). S. 113. Der Wunsch nach Orientierung der Lernenden passt sich den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie an.

³³⁷ Kunstmann 2004: 201.

³³⁸ Vgl. Riegel 2006: 116.

³³⁹ Vgl. Ebd.: 114.

³⁴⁰ Vgl. Hahn 2009: 374.

³⁴¹ Vgl. Riegel 2006: 120.

³⁴² Vgl. Ebd.: 118.

³⁴³ Vgl. Schneekloth 2010: 129.

³⁴⁴ Kutscher, Nadia: Beteiligung von Jugendlichen zwischen Interessen, Erwartungen und Lebensalltag. In: Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2007. S. 187.

³⁴⁵ Vgl. Gennerich 2010: 286f.

Menschen gegenüber Politik schwerlich nachvollziehbar: Jugendliche zeigen sich in zunehmendem Maße `politikabstinent`,³⁴⁶ über die Hälfte (66%) verzichtet z.B. darauf sich politisch zu informieren. Das Interesse an Öffentlichkeit, Parteien, Gewerkschaften und Kirche sowie das Verlangen nach politischer Mitsprache rücken in den Hintergrund.³⁴⁷

Während es in den 1970er und 1980er Jahren regelrecht `hip` war, sich politisch zu engagieren, sind die 90er Jahre hier als Trendwende zu betrachten. In der aktuellen Shell-Jugendstudie bezeichnen sich lediglich 40% der Heranwachsenden im Alter zwischen 15-24 Jahren als politisch interessiert. Die zentralen Einflussgrößen hinsichtlich der politischen Teilhabe markieren neben Alter und Geschlecht in erster Linie Bildung und Herkunftsschicht. Folgende Jugendgruppen weisen dabei ein besonders geringes politisches Interesse auf: „[...] Jugendliche aus der Unterschicht mit 16% und aus der unteren Mittelschicht mit 26%, Jugendliche mit (angestrebtem oder vorhandenem) Hauptschulabschluss mit 18% sowie mit mittlerer Reife 18%“. ³⁴⁸ Die zuvor genannten 40% politisch Interessierter sind folglich größtenteils auf diejenigen Heranwachsenden mit höherem Bildungsabschluss zurückzuführen.

Eine funktionierende Demokratie ist auf die Beteiligung ihrer Bürgerinnen und Bürger angewiesen. „Ohne Jugend ist kein Staat zu machen. Die Stabilität und der Fortbestand einer Demokratie sind nur dann gewährleistet, wenn diese von jungen Menschen mitgetragen und mitgestaltet werden“. ³⁴⁹ Jugendliche in Deutschland befürworten die Demokratie als Staatsform; 83% befinden sie sogar für gut. ³⁵⁰ `Politik machen` ist bei den Heranwachsenden dagegen `out`. Ein Wahlrecht mit 16, statt mit 18 Jahren, halten Jugendliche mehrheitlich für keine gelungene Idee. Scheinbar wird Politik als Bühne der Erwachsenen betrachtet.

³⁴⁶ Vgl. Schneekloth 2010: 129.

³⁴⁷ Vgl. Schobert 2009: 101. Hierbei sei aber auch festgehalten, dass sich das Desinteresse der Jugendlichen insbesondere auf die politischen Akteure bezieht (vgl. Böhm-Kasper, Oliver: Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. In: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Hrsg. von Werner Helsper et al. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006 (= Analysen zur gesellschaftlichen Integration und Desintegration). S. 53.).

³⁴⁸ Vgl. Schneekloth 2010: 130f.

³⁴⁹ Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Jugend und Politik. Arbeitspapier. Stand Januar 2009. URL: http://www.fes.de/aktuell/documents2009/090511_Arbeitspapier_Jugend.pdf. S. 3 (abgerufen am 19.02.2011).

³⁵⁰ Vgl. Schneekloth 2010: 138.

Auch Demonstrationen als Form aktiver Partizipation treffen nur bei 44% der Befragten auf Zuspruch im Sinne einer direkten Beteiligung.³⁵¹ Im internationalen Vergleich der Länder zeigt sich, dass das Interesse und die Anteilnahme der deutschen Jugendlichen im Rahmen von Politik ausgesprochen gering ausfallen.³⁵²

Die hier skizzierte Haltung von Heranwachsenden gegenüber Politik macht deutlich, dass die Jugendlichen sich selbst nur gering im Kontext gesellschaftlicher Geschehnisse wahrnehmen. Wie bereits erwähnt herrscht aber bei den 15-24 Jährigen gerade im Hinblick auf zentrale politische Fragen wie Arbeitslosigkeit, Wirtschaftslage oder den Umgang mit Terrorismus große Unsicherheit vor.

4.2.1 Politische Sozialisation: Von der Kindheit bis ins Erwachsenenalter

Jugendliche zeigen sich nur in einem geringen Maße politisch interessiert. Dennoch machen die vorangegangenen Kapitel meines Erachtens das Anliegen, gesellschaftsbezogene Inhalte im Religionsunterricht zu thematisieren, deutlich. Um herauszufinden, wann ein solcher Diskurs angebracht ist, soll nun die politische Entwicklung von Jugendlichen in den Blick genommen werden. Politische Sozialisation versteht sich als Entwicklungsverlauf, an dem verschiedene gesellschaftliche Ebenen beteiligt sind. „[Sie] bezeichnet den Prozess der Einführung des Individuums in die politische Kultur“.³⁵³ Innerhalb dieses Hergangs vollzieht sich auf der Mikroebene der individuelle Lernprozess. In dessen Folge werden politische Orientierungen, Verhaltensweisen sowie eine politische Identität ausgebildet.

Der Politologe Klaus Wasmund unterscheidet hier zwischen drei konkurrierenden Modellen, welche sich mit den individuellen Lernvorgängen in unterschiedlichen Lebensphasen auseinandersetzen. Die Überlegungen basieren auf

³⁵¹ Vgl. Ebd. 145- 147.

³⁵² Vgl. Fatke, Reinhard: Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs. In: Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2007. S. 31.

³⁵³ Abendschön, Simone u. Vollmar, Meike: Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder, `Demokratie leben lernen`? In: Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Hrsg. von Jan W. van Deth et. al. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 205.

der Theorie, dass „allgemeine politische Orientierungen im Lebenszyklus früher und spezifischere Sichtweisen später erworben werden“.³⁵⁴

	Bezeichnung des Modells	Charakteristika
Kindheit	'Das Modell des frühen Lernens'	Dieser, auch als 'primacy modell' bekannte, Entwurf deckt die zentralen Einflüsse politischer Sozialisation in der Kindheit auf: Sämtliche Orientierungen, die in dieser Lebensphase erworben werden, sind dauerhaft verankert und bestimmen die künftige Struktur des Lernens. Im Rahmen der bezogenen Ausrichtungen werden politische Loyalitäten, Wertmaßstäbe und Identifikationen mit den Betrieben und den Symbolen des politischen Systems angenommen. Das Umfeld der Kinder markiert den entscheidenden Faktor für ihre politische Orientierung (Transmissionsthese). Folglich kommt den Eltern, die in der Regel die unmittelbaren Bezugspersonen sind, eine herausragende Rolle zu.
Beginnende Jugend	'Das Modell der späten Kindheits- und Jugendphase'	Dem 'Modell des frühen Lernens' wird das 'Modell der späten Kindheits- und Jugendphase' ('intermediate period model') gegenübergestellt. Dieses Konzept folgt der Annahme, dass ein realitätsbezogenes Verständnis von Politik spezifische kognitive Kompetenzen voraussetzt, die erst in der späten Kindheitsphase bzw. in der frühen Adoleszenz entwickelt werden. Die hier erlernten Fähigkeiten ermöglichen das Erfassen von komplexen politischen Konzeptionen und Ereignissen. Sie begründen dauerhafte Einstellungen und Verhaltensformen. Im Unterschied zum ersten Modell, welches eher grundlegende politische Orientierungsmuster vermittelt, zielt dieses Modell auf die Weitergabe wirklichkeitsnaher und differenzierter Auffassungsmuster. In dieser Altersphase werden Parteipräferenzen und das Verständnis für politische Beteiligung ausgebildet. Obschon die Eltern nach wie vor eine wesentliche Einflussgröße hinsichtlich der politischen Orientierung darstellen, gewinnen Sozialisationsinstanzen wie die Schule zunehmend an Bedeutung.
Erwachsenenalter	'Das Modell des späten politischen Lernens'	Das dritte Modell, welches Wasmund anführt, ist das des 'späten politischen Lernens' ('recency modell'). Es geht davon aus, dass die tatsächlich prägenden politischen Erlebnisse erst im Erwachsenenalter auftreten und als solche wahrgenommen werden. Hier sind die erforderlichen intellektuellen Fähigkeiten, um politische Zusammenhänge und politische Prozesse zu begreifen, endgültig ausgebildet. Die Ideen und Informationen der Vergangenheit sind vergessen, die Eltern spielen nur noch eine untergeordnete Rolle im Kontext des politischen Profils des Heranwachsenden.

Quelle: Schmid, Christine: Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht. 1. Auflage. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag u. GWV Fachverlage GmbH 2004. S. 28; Kevenhörster 2008: 77.

Da alle Modelle politisches Lernen tangieren, spricht Wasmund jedem von ihnen einen gewissen Erklärungswert zu. Vor dem Hintergrund, dass sich poli-

³⁵⁴ Kevenhörster, Paul: Politikwissenschaft. Band 1: Entscheidungen und Strukturen der Politik. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften 2008. S.76f.

tische Sozialisation nicht auf eine bestimmte Lebensphase begrenzen lässt, schlägt der Politologe vor, die konkurrierenden Modelle als gegenseitige Ergänzungen zu betrachten.³⁵⁵

Im Hinblick auf die Bedeutung des sozialen Umfelds bezieht das erste Modell eine Position, welche die Eltern als zentrale Sozialisationsinstanz hervorhebt. Während das zweite Konzept der Schule besonderen Stellenwert zuschreibt, sieht das dritte Modell den Arbeitsplatz oder Freizeitgruppierungen wie Vereine als ausschlaggebend für die politische Ausrichtung an.³⁵⁶

Im Kontext dieser Arbeit soll 'das Modell der späten Kindheits- und Jugendphase' nähere Betrachtung finden. Die Schule wird hier als wesentliche Einflussgröße für die politische Entwicklung der Heranwachsenden konstatiert. „Die politische Entwicklung in der Schule ist nach derjenigen der Familie sehr stark, weil sie in einem Lebensabschnitt stattfindet, der für die Persönlichkeitsentwicklung von entscheidendem Gewicht ist“.³⁵⁷ Die Schule ist also in besonderem Maße für die künftige politische Orientierung und Aktivität der Jugendlichen verantwortlich.³⁵⁸ Betrachtet man in diesem Zusammenhang das Ergebnis der aktuellen Shell-Jugendstudie stellt sich die Vermutung ein, dass an den unterschiedlichen Schulformen erhebliche Differenzen angesichts der politischen Sozialisation vorherrschen. Den 15% Hauptschulabsolventen und Absolventinnen sowie den 26% Realschülern und Realschülerinnen, die sich politisch informieren, steht ein Abiturientenanteil von 46% gegenüber.³⁵⁹

4.2.2 Politische Sozialisation und religiöse Entwicklung – Perspektiven für den Religionsunterricht

Welcher Mehrwert ergibt sich schließlich aus den gewonnenen Erkenntnissen? Wie Wasmund gehe ich davon aus, dass die politische Sozialisation keinen festgelegten Lebensphasen zu Grunde liegt. Bereits in der Grundschule können politische Werthaltungen und politisches Wissen ausgebildet werden. Ein komplexerer Sachverhalt lässt sich in Anlehnung an die vorgestellten Modelle jedoch erst im Jugendalter diskutieren. Diese Feststellung passt sich der Empfehlung im Kontext der religiösen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen

³⁵⁵ Vgl. Schmid 2004: 28.

³⁵⁶ Vgl. Kevenhörster 2008: 78.

³⁵⁷ Ebd.: 79.

³⁵⁸ Vgl. Ebd.

³⁵⁹ Vgl. Schneekloth 2010: 133.

an: Vor dem Hintergrund der Ergebnisse Fowlers wurde dafür plädiert, politische Fragestellungen im Religionsunterricht erst mit dem Erreichen der dritten Stufe zu behandeln. In dieser Phase (Jugendalter) sind die Heranwachsenden in der Lage, gleichermaßen Verbindungen und Abgrenzungen zu den Personen und Institutionen ihres unmittelbaren Umfelds herzustellen. Sie sind auf der Suche nach der eigenen Identität. Die Erkenntnisse Osers und Gmünders wie auch Fowlers sind insofern deckungsgleich zum zweiten Modell der politischen Sozialisation, als dass beide annehmen, die zentralen und dauerhaften Lebenseinstellungen der Heranwachsenden würden in dieser Phase ausgebildet. Zudem sind die Jugendlichen erst mit dem Einstieg in die Pubertät fähig, Sachverhalte miteinander zu verknüpfen sowie ihnen gegenüber eine kritische Distanz einzunehmen. Die Adoleszenten lernen, objektivere Sichtweisen zu vertreten. Dagegen neigen sie aber auch dazu, Weltanschauungen fraglos zu übernehmen. Auf Basis dessen scheint eine Beschäftigung mit aktuellen politischen Inhalten mit der Prämisse einer theologischen Reflexion, erst mit dem Eintritt ins Jugendalter sinnvoll. Der politische Sozialisationswerdegang bestätigt diese Schlussfolgerung meines Erachtens.

4.3 Resümee

Das vorliegende Kapitel galt dem Ziel, die Adressaten und Adressatinnen des Religionsunterrichts in der Sekundarstufe I kennenzulernen. Wofür interessieren sich junge Menschen, was sind ihre Ängste, woran glauben sie? Im Sinne der Erweiterung des Verständnishorizonts im Rahmen der möglichen Antworten auf diese Fragen, wurde zunächst die religiöse Entwicklung von Kindern und Jugendlichen dargestellt und besprochen. Das letzte Kapitel hat diese Erkenntnisse aufgenommen und mit der politischen Sozialisation der Heranwachsenden verknüpft.

Für eine Auseinandersetzung mit aktuellen gesellschaftspolitischen Themen im Religionsunterricht markiert das Jugendalter den zu empfehlenden Zeitraum. Das generelle Anliegen politische Inhalte im Kontext des Religionsunterrichts diskursfähig zu machen, hat aus meiner Sicht auch im vorliegenden Kapitel Bestätigung erfahren. Die Ergebnisse der Shell-Studie betrachte ich als auslösenden Moment für diese Annahme. Kinder und Jugendliche in Deutschland zeigen sich weder gegenüber der Kirche oder dem Glauben (hier allen voran

die evangelischen Jugendlichen), noch der Politik samt ihrer Apparate wissbegierig.³⁶⁰ Dennoch bestimmen Fragen rund um gesellschaftspolitische Themen ihre Sorgen und Ängste. Probleme wie Arbeitslosigkeit, Terrorismus oder Krieg lassen sich wie in Kapitel 3 beschrieben im Religionsunterricht verorten. Sie fügen sich auch deshalb sehr gelungen in den Kontext des Religionsunterrichts, da sich die Lernenden wünschen, hier Orientierungsmöglichkeiten für das eigene Leben zu erfahren.

Die Ambivalenz, in Form der Politikabstinenz einerseits und den gesellschaftspolitisch begründeten Sorgen der Jugendlichen andererseits, wird zusätzlich darin deutlich, dass SchülerInnen den Bezug zu aktuellen Themen als entscheidendes Attraktivitätsmerkmal des Religionsunterrichts benennen. Scheinbar gelingt es weder den öffentlichen Institutionen wie Schulen, Kirchen oder Parteien noch den Bezugspersonen der Heranwachsenden, ihnen den Zusammenhang zwischen ihren Nöten und gesellschaftlichen Prozessen nahe zu bringen. Auch gehe ich davon aus, dass Jugendliche ihre Ängste nicht als politisch, sondern als sozial begründet betrachten. Der Begriff `Gesellschaftspolitik` kann mutmaßlich nicht mit Inhalt gefüllt werden. Zudem lässt sich die Unsicherheit der Jugendlichen auch auf das fehlende Vertrauen gegenüber politischen Institutionen zurückführen. Obwohl der Lehrplan und die Religionspädagogik diese Problematik zur Kenntnis nehmen, sehen die Jugendlichen gerade in der inhaltlichen Gestaltung des Religionsunterrichts Defizite. Diese Kritik in Verbindung mit dem Interesse der Lernenden an Aktualität und dem Wunsch nach Orientierung lädt dazu ein, augenblickliche gesellschaftspolitische Themen zum Gegenstand des Religionsunterrichts zu erklären.

³⁶⁰ Die Annahme in Kapitel 4.1, es ließe sich eine Verknüpfung zwischen der Haltung von Jugendlichen zum Glauben herstellen, kann hiermit als widerlegt betrachtet werden. Die Religiosität der Jugendlichen ist nicht an die Kirche gebunden.

5 Nachgefragt in der Sekundarstufe I – SchülerInnen sagen ihre Meinung

Aus theoretischer Perspektive wissen wir nun, wie es um die Haltung der Jugendlichen hinsichtlich des Religionsunterrichts, aber auch anlässlich von Politik, Kirche und Religion bestellt ist. Zudem wurden Einsichten zum Lehrplan, zur religionspädagogischen Forschung sowie zur religiösen Entwicklung und politischen Sozialisation Heranwachsender gewonnen.

Doch wie repräsentativ bzw. praxisrelevant sind diese Erkenntnisse wirklich? Lassen sie sich unmittelbar auf die Lebensrealität übertragen?

Das vorliegende Kapitel fragt nach den konkreten Ambitionen von Realschulabsolventen und -absolventinnen einer zehnten Klasse. Wie kommentieren die SchülerInnen die Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Themen im Religionsunterricht?

Die Wahl der Jahrgangsstufe 10 ergibt sich aus der Betrachtung der religiösen Entwicklung und politischen Sozialisation sowie den anzunehmenden kognitiven Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen dieser Altersgruppe.³⁶¹

Der erste Schritt dieses Kapitels (5.1) wird darin bestehen, die Organisation des Religionsunterrichts in der ausgewählten Realschule zu beschreiben (5.1.1). Diese Darstellung erfolgt durch die Sichtweise einer Religionslehrerin der Schule, welche im Zuge dieser Arbeit interviewt wurde. Neben der persönlichen Einstellung der Lehrerin zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen im Religionsunterricht (5.1.2) wird ferner um ihre Einschätzung (5.1.3) bezüglich der zu befragenden Jugendlichen gebeten: Was beschäftigt die SchülerInnen in dieser Lebensphase; was bereitet ihnen Sorge, woran haben sie Freude?

Kapitel 5.2. stützt sich nicht weiter auf Hypothesen, sondern fragt die SchülerInnen direkt: Mittels eines Fragebogens soll die Haltung der Heranwachsenden hinsichtlich der Bezugnahme zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen im Religionsunterricht aber auch zur Kirche zunächst ermittelt (5.2.1) und dann ausgewertet werden (5.2.2). Dieses Kapitel endet mit einer Reflexion (5.3).

Als Ort für die Recherchen wurde die Realschule XY ausgewählt. Die Realschule ist eine zwei- bis dreizügige offene Ganztagschule. Sie liegt im Bundesland Niedersachsen, in der Stadt XY, die ihrerseits eine Gemeinde des Landkreises Z ist. Derzeit besuchen 402 SchülerInnen die Schule, sie verteilen

³⁶¹ Siehe hierzu Kapitel 4.2.2.

sich auf die Jahrgänge 5 bis 10. Die Lernenden werden von einem 30-köpfigen Kollegium von Lehrerinnen und Lehrern betreut. Zudem wird die Zahl der Mitarbeiter durch eine Sozialpädagogin, eine Sekretärin, einen Hausmeister sowie drei Reinigungskräfte und einen Schullassistenten erweitert. Der Realschule stehen vier Lehrerinnen für das Fach Evangelische Religion zur Verfügung.³⁶² Die Realschule XY ist zertifiziert als humanitäre Schule.

5.1 Was denken Sie? Eine Lehrerin äußert sich

Im Rahmen dieser Arbeit wurde im Januar 2011 ein Interview mit der Religionslehrerin Frau X. durchgeführt.³⁶³ In der Sozialforschung wird diese Form der Befragung als persönliches Interview bezeichnet. Es charakterisiert sich durch ein planmäßiges Vorgehen: Mithilfe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli soll die Versuchsperson zur Auskunft von Informationen angeregt werden.³⁶⁴ Im vorliegenden Fall kann Frau X. als die so genannte Versuchsperson bestimmt werden. Frau X. ist unter anderem Lehrkraft für das Fach Evangelische Religion. Vergangenes Jahr konnte sie ihr vierzigjähriges Dienstjubiläum als Lehrerin an der Realschule XY feiern. Zum Zeitpunkt des Interviews³⁶⁵ ist sie 63 Jahre alt und teilzeitbeschäftigt:

*„Es ist meine erste Schule und wird meine letzte Schule sein. Man mag das für unerträglich halten, wenn jemand nichts anderes gesehen hat als eine Schule – aber ich empfinde das als ganz großes Glück [...]“.*³⁶⁶

Neben ihren Studienfächern Germanistik und Evangelische Theologie, unterrichtet die Lehrerin außerdem das Fach Politik. Frau X. ist zudem ausgebildete Beratungslehrerin, dieser Tätigkeit geht sie aktiv nach.

Die Ergebnisse des Interviews werden folgend, unter der Berücksichtigung verschiedener inhaltlicher Schwerpunkte, vorgestellt. Sie sind als Hinführung zu Kapitel 5.2 zu verstehen und sollen einen Überblick zur Struktur des Religionsunterrichts an der Realschule XY liefern.

³⁶² Die rechtlichen und curricularen Voraussetzungen und Vorgaben, die für das Bundesland Niedersachsen gelten, wurden bereits in den Abschnitten 3.2.1 und 3.2.2 der vorliegenden Arbeit dargelegt.

³⁶³ Im Anhang (Anhang: 1 Interview) befindet sich das vollständige Interview.

³⁶⁴ Vgl. Diekmann, Andreas: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Hrsg. von Burghard König. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2005. S. 375.

³⁶⁵ Das Interview wurde am 10.01.2011 durchgeführt.

³⁶⁶ Anhang: 1 Interview, Frage 13. S. 4.

5.1.1 Religionsunterricht in der Realschule XY

Der Religionsunterricht in der Realschule XY ist als so genanntes Band organisiert; er wird konfessionsgebunden erteilt. Es gibt einen Kurs 'Werte und Normen', eine katholische und zwei evangelische Religionsklassen. Der evangelische Religionsunterricht erfolgt in zwei Basiskursen. Die SchülerInnen werden im gewohnten Klassenverband unterrichtet. In der Situation eines dreizügigen Jahrgangs werden die Lernenden der Klasse, die nicht als Grundklasse bestimmt ist, auf die zwei bestehenden Grundkurse aufgeteilt: „Die Schüler können sich ihre Bezugsgruppe [dann] aussuchen, als Entschädigung dafür, dass sie nicht zusammenbleiben durften“.³⁶⁷ Gemäß Kapitel 3.2.1 der vorliegenden Arbeit sind für das Fach Evangelische Religion zwei wöchentliche Pflichtstunden vorgesehen.

Der Religionsunterricht an der Realschule XY wird ausschließlich von Fachlehrerinnen erteilt. Es wurde ein gemeinsames Curriculum entwickelt; bei der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichts stimmen sich die Kolleginnen ab: „Wir arbeiten parallel, das ist ganz klar“.³⁶⁸

Auch die Kirchengemeinde ist in die Gestaltung des Religionsunterrichts involviert: „Wir haben momentan in XY sehr aktive Pastoren, die gut mit den Schulen zusammenarbeiten.“³⁶⁹ „[...] Die Kirchen [gehen] auf die Bedürfnisse von Schule [ein] [...]. Das gelingt ganz gut“.³⁷⁰

Im Jahrgang 10 wird traditionell ein ökumenischer Gottesdienst organisiert und anschließend gefeiert. Sämtliche Religionsklassen sowie der Kurs 'Werte und Normen' sind an den Vorbereitungen wie auch der Umsetzung beteiligt.

Der Religionsunterricht in der zehnten Klasse sieht drei große Unterrichtseinheiten vor: Die Erste behandelt das Thema Gewalt,³⁷¹ hier wird die Bergpredigt als biblische Quelle hinzugezogen. Der zweite Schwerpunkt ergibt sich aus der

³⁶⁷ Anhang: 1 Interview, Frage 2. S. 1.

³⁶⁸ Ebd.: Frage 5. S. 2.

³⁶⁹ Ebd.: Frage 11. S. 3.

³⁷⁰ Ebd.: Frage 11a. S. 3.

³⁷¹ Es zeigt sich, dass sich der Religionsunterricht des Jahrgangs 10 am Lehrplan orientiert, so werden die Stichworte „Gewalt“ und „Bergpredigt“ unter dem Themenschwerpunkt 'Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen' als Inhalte für den Jahrgang 10 explizit genannt. In der vorliegenden Arbeit wurden unter Kapitel 3.2.2 Möglichkeiten zur Umsetzung im Kontext aktueller Politik für den Religionsunterricht aufgezeigt.

Planung des Gottesdienstes. Die letzte Thematik wird unter dem Stichwort 'Lebensziele' zusammengefasst und beschäftigt sich mit dem 139. Psalm.³⁷²

An dieser Stelle wird bereits sichtbar, welche Inhalte die SchülerInnen im vergangenen Schuljahr besprochen haben bzw. welche Themen noch zur Ausarbeitung auf dem Plan stehen.

5.1.2 Aktuelle politische Themen im Religionsunterricht

Alle drei Unterrichtseinheiten, die im vorangegangenen Kapitel vorgestellt wurden, bieten meines Erachtens die Möglichkeit aktuelle Politik zu integrieren. So wurde die Gewaltthematik in Kapitel 3.2.2 als Beispiel für die Einbindung aktueller Politik angeführt.

Ob ein solcher Rückgriff auch praktisch erfolgt, gilt es nun zu eruieren. Welche Haltung vertritt Frau X. hinsichtlich politischer Dimensionen des Religionsunterrichts?

Für die Lehrerein gehören aktuelle Politik und Religion unmittelbar zusammen:

Ich komme aus einer Tradition, in der Religion einen Sitz im Leben braucht und sich auch bewähren muss; in der Lebensgestaltung, in der Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen. Das ist für mich gar keine Frage, dass der Rückgriff auf aktuelle Politik dazugehört.³⁷³

Auf die Frage, welche Themen in diesem Kontext im Religionsunterricht zum Tragen kommen, nennt die Lehrerin Atomenergie als einen Inhalt, der gerade im Rahmen von Schöpfung ganz zentral sei. Zudem führt sie Gleichberechtigung, Armut, aber auch Arbeitslosigkeit als mögliche Schwerpunkte an. Oftmals geht sie im Zusammenhang derlei Inhaltsfelder fächerübergreifend vor: *[...] Bei mir ist es z.B. so, da ich auch Politik unterrichte und Deutsch, gelingt es fächerübergreifend partiell zu arbeiten“.*³⁷⁴

Das Lehrwerk versteht Frau X. schließlich als Zusage des Lehrplans aktuelle Politik in den Religionsunterricht hinein zu tragen. So antwortet sie auf die Frage nach dem Nutzen des Curriculums hinsichtlich aktueller Politik im Religionsunterricht: „Auf jeden Fall, das Religionsbuch bezieht es ausdrücklich

³⁷² Zum Zeitpunkt des Interviews setzte die dritte Lerneinheit, das Thema „Lebensziele“ ein.

³⁷³ Anhang: 1 Interview, Frage 4. S. 1.

³⁷⁴ Ebd.: Frage 6. S. 2.

mit ein. In der Aufgabenstellung und auch in den Diskussionsforen spielen aktuelle politische Themen immer eine Rolle“.³⁷⁵

Bezüglich der jüngeren Kolleginnen zieht Frau X. den Schluss, dass auch diese in Anbetracht des Lehrbuches sowie des gemeinsam erarbeiteten Curriculums politische Themen in ihrem Unterricht berücksichtigen.³⁷⁶ Nach Annahme der Lehrerin stehen hier neuere Technologien sowie deren Gefahren und Vorzüge besonders im Fokus der Kolleginnen. Die Auseinandersetzung fokussiert insbesondere moderne Medien wie das Internet.

Insgesamt wird deutlich, dass Frau X. aktuelle politische Themen im Religionsunterricht begrüßt. Die in Kapitel 5.1.1 vorgestellten Inhalte bzw. Unterrichtseinheiten nennt sie allerdings nicht im Kontext aktueller Politik.

5.1.3 Die Lerngruppe: Jugend heute

Da der Aufbau des Unterrichts mit den Interessen und der Charakteristik der Lerngruppe korrelieren sollte, werden im Folgenden die SchülerInnen in den Blick genommen: „Zunächst einmal muss ich sagen, dass ich diese Klasse übernommen habe [...]. Ich kenne die Schüler nur, ja erst seit wenigen Monaten“.³⁷⁷ Frau X. bedauert diesen Umstand; denn aus ihrer Sicht erwartet ein guter Religionsunterricht, „dass man den Kontext der Schüler kennt, sie einordnen kann, um einfach besser auf sie eingehen zu können“.³⁷⁸ Auf die Frage, welche Reaktionen sie im Kontext des eingereichten Fragebogens seitens der SchülerInnen vermutet,³⁷⁹ antwortet die Lehrerin: „Ich war zunächst skeptisch, ob sie überhaupt die Problematik verstehen würden, also die Problematik der politischen Inhalte im Religionsunterricht. Ich habe keine Ahnung [...]“.³⁸⁰ Die erkennbare Unsicherheit von Frau X. ergibt sich vermutlich aus der verhältnismäßig geringen gemeinsamen Zeit mit der Klasse und dem relativ wagen Wissen über die SchülerInnen. Auch begründen die bislang im Religionsunterricht behandelten Themen ihre Bedenken.³⁸¹ Vor dem Hinter-

³⁷⁵ Ebd.: Frage 10. S. 3.

³⁷⁶ Da die Kolleginnen nach Angabe von Frau X. parallel arbeiten, stellt sich hier die Frage, wie dieses gemeinsame Vorgehen gestaltet ist. So erklärt die Befragte: „Ich weiß nicht, wie die Kolleginnen es praktisch handhaben in den anderen Klassen, ich bin auch nicht Fachleiterin“ (Anhang: 1 Interview: Frage 5. S. 2.).

³⁷⁷ Ebd.: Frage 1. S. 1.

³⁷⁸ Ebd.

³⁷⁹ Das Interview mit Frau X. wurde im Anschluss an die Ausgabe der Fragebögen geführt, also rund eine Schulstunde später.

³⁸⁰ Anhang: 1 Interview, Frage 3. S. 1.

³⁸¹ Vgl. Ebd.

grund der bearbeiteten Unterrichtseinheiten bezweifelt die Lehrerein die Fähigkeit der Lernenden, aktuelle Politik und den Religionsunterricht miteinander verknüpfen zu können: *„Ich bin mir nicht sicher, ob sie sich überhaupt vorstellen können, das Politik auch ein Thema des Religionsunterrichts sein könnte“*.³⁸²

Nach Aussage der Befragten zeigen die männlichen Schüler weit mehr Neugierde an politischen Inhalten als ihre Mitschülerinnen: *„[...] ich weiß aber, dass insbesondere einige Jungen [...] an der politischen Problematik interessiert sind [...]. Die Mädchen sind recht zurückhaltend“*.³⁸³

Frau X. führt diese Haltung auf das Freizeitverhalten der Heranwachsenden zurück. Nach ihrem Verständnis beinhaltet dieses nicht, gesellschaftspolitische Informationen auszutauschen oder zu thematisieren. Sie verweist damit auf einen zentralen Befund der Jugendforschung, die ihrerseits feststellt, dass Jugendliche zunehmend die Tendenz zeigen, ihren Status als Subjekt vor die Interessen und Probleme der Gesellschaft zu stellen.³⁸⁴ Im Anschluss an diese Einsicht führt die Lehrerin eine weitere Beobachtung an, die in dieser Arbeit bereits angeklungen ist:³⁸⁵

Die Lerngruppe selber ist ja politisch ausgesprochen interessant. Unsere Schule ist sehr beliebt bei Zuwanderern und Menschen mit Migrationshintergrund. Das ist schon praktischer Anschauungsunterricht, aber es ist ihnen oft gar nicht bewusst [Hervorh. d. Verf.].³⁸⁶

Auch das familiäre Umfeld markiert einen Faktor, der das geringe Interesse an politischen Inhalten erklären könnte: *„Die Familien sind weitgehend unpolitisch [...]“*.³⁸⁷ Im Kontext von Kapitel 4.2.1 wurde deutlich, dass gerade die Familie eine wichtige Rolle im Rahmen politischer Sozialisation spielt.

Nicht zuletzt fördern die gesellschaftlichen Strukturen selbst die geringe Bereitschaft der Heranwachsenden, sich an politischen Diskursen zu beteiligen: *„Die Klasse zehn steht unter einem enormen Druck durch die Zentralprüfungen. In aller erster Linie ist für die Schüler der Klasse neun und zehn die Ausbildungssituation wichtig, das Kämpfen um Noten [...]“*.³⁸⁸

³⁸² Ebd.

³⁸³ Ebd.

³⁸⁴ Vgl. Baumann, Ulrike: Jugendliche und Religion. In: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter et. al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009. S. 199.

³⁸⁵ Siehe hierzu Kapitel 4.3.

³⁸⁶ Anhang: 1 Interview, Frage 12. S. 4.

³⁸⁷ Ebd.

³⁸⁸ Ebd.: Frage 9. S. 3.

Im Religionsunterricht möchte Frau X. Freiräume schaffen; die Probleme der SchülerInnen diskutieren und ihnen zuhören.

Die inhaltliche und organisatorische Struktur des Religionsunterrichts an der Realschule XY ist im Zuge dieses Kapitels bereits sichtbar geworden. Zudem haben sich neue Einsichten bezüglich der Einbindung aktueller politischer Themen im Religionsunterricht ergeben. Nach Angaben von Frau X. ist der Rückgriff auf die politische Wirklichkeit essenziell, gerade weil Religion einen festen Sitz im Leben hat und braucht. Dabei bleibt nach Aussage der Lehrerin aber selten Platz nach den politischen Neigungen der Lernenden zu fragen.³⁸⁹ Ihr scheint zu entgehen, dass sie, indem sie die Sorgen der SchülerInnen bespricht, bereits aktuelle Politik thematisiert. Die erwähnte Leistungsorientierung, welche den Jugendlichen zunehmend Angst bereitet, ist ein grundlegendes Thema der Bildungs- und Schulpolitik. Wenn derartige Inhalte Diskussionsgegenstand sind, könnte z.B. darauf verwiesen werden, dass es sich hierbei um Ergebnisse von politischen Prozessen handelt; von einer zwanghaften Politisierung ist aber dringend abzuraten.

Obwohl im Interview erste Informationen zur befragten Lerngruppe ausgetauscht wurden, lassen sich an dieser Stelle noch keine signifikanten Aussagen zur Haltung der Jugendlichen formulieren. Über ihre Einstellung hinsichtlich der Einbindung aktueller politischer Themen im Religionsunterricht kann folglich nur spekuliert werden.

³⁸⁹ Vgl. Ebd.

5.2 Was denkst du? SchülerInnen äußern sich

Das vorliegende Kapitel dient dem Ziel herauszufinden, ob die zahlreichen Hypothesen, welche im Zuge dieser Arbeit formuliert wurden, der Realität des Klassenzimmers Stand halten können. Es gilt exemplarisch zu prüfen, inwieweit die bisher gesammelten Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit von Lernenden bestätigt oder aber widerlegt werden. Bezeichnet aktuelle Gesellschaftspolitik einen Lerngegenstand, der von den TeilnehmerInnen des evangelischen Religionsunterrichts begrüßt wird?

Im Rahmen dieses Anliegens wurde ein Fragebogen entwickelt. Dieser richtet sich an SchülerInnen des Jahrgangs 10 der Realschule XY. Insgesamt wurden 20 TeilnehmerInnen des evangelischen Religionskurses von Frau X. befragt. Die Jugendlichen befinden sich in einem Alter zwischen 15 und 17 Jahren; es handelt sich um neun Schüler und elf Schülerinnen. Der Fragebogen wurde mithilfe der betreuenden Dozentin dieser Arbeit sowie unter Berücksichtigung verschiedener Grundlagen der empirischen und qualitativen Sozialforschung konzipiert.³⁹⁰ Die Umfrage verzichtet auf direkte Wissensfragen, es wird mit offenen Kategorien gearbeitet, Antwortmöglichkeiten sind nicht vorgeschlagen. Die TeilnehmerInnen wurden darauf hingewiesen, dass keine allgemeingültigen Lösungen zur Verfügung stehen. Die persönliche Meinung der Adressaten wurde ausdrücklich erwünscht.

Für die Bearbeitung des Fragebogens stand den Probanden ein Zeitfenster von 25 Minuten zur Verfügung.³⁹¹ Die Lernenden bearbeiteten die Fragebögen in Einzelarbeit. Im Vorfeld und auch während der aktiven Arbeitsphase hatten die SchülerInnen die Chance, bei Unklarheiten nachzufragen. Vor Beginn der Durchführung wurde die inhaltliche Thematik angesprochen und durch einleitende Worte erläutert. Den Jugendlichen war die Teilnahme an der Bearbeitung des Fragebogens freigestellt. Sie wurden frühzeitig über die Durchführung in Kenntnis gesetzt und hatten folglich Zeit, über das eigene Mitwirken zu entscheiden. Von einer Auskunft über den Inhalt wurde abgesehen, die Lernenden waren aber über das Grundanliegen informiert. Alle an diesem

³⁹⁰ Vgl. Diekmann 2005: 410.

³⁹¹ Diese Zeitvorgabe hat sich aus Testläufen mit anderen Jugendlichen ergeben, die den Fragebogen im Vorfeld ausprobiert und bewertet haben.

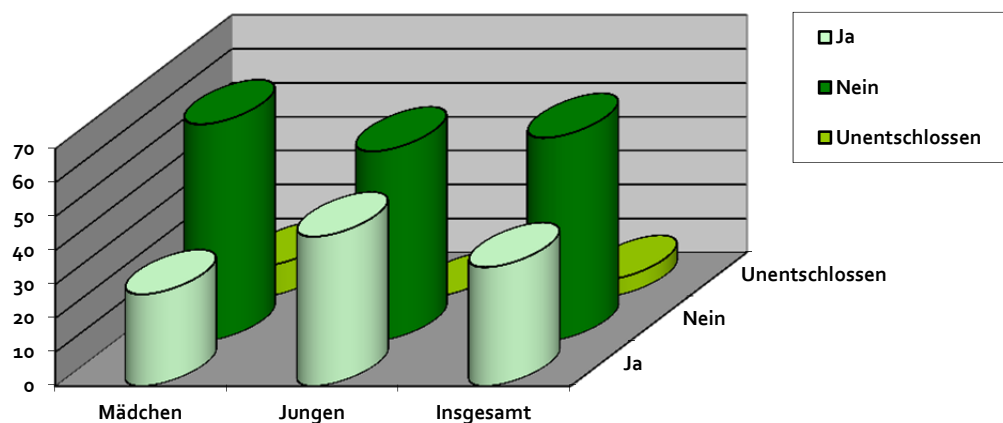
Schultag anwesenden SchülerInnen haben sich bereit erklärt, den Fragebogen auszufüllen.³⁹²

Unter 5.2.1 werden die Ergebnisse der Befragung in Form von Diagrammen vorgestellt. Die Be- und Auswertung der Schüleräußerungen und eine Verbindung zur Theorie erfolgt dann in Kapitel 5.2.2, hier wird auch die Intention, die den jeweiligen Fragen zugrunde liegt, erläutert.

5.2.1 Darstellung der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Fragebogens in Form von Grafiken angezeigt (Angaben in %). Da im Fragebogen ausschließlich offene Fragen gestellt wurden, sind die hier vorzufindenden Kategorien oder Codes `ja`, `nein`, `unentschlossen` und `Enthaltung` als Orientierungshilfe zu betrachten.³⁹³ Die Diagramme dienen einem ersten Überblick. Die Antworten der SchülerInnen wurden entschlüsselt und den verschiedenen Codes zugeordnet.³⁹⁴ Diese Kategorisierung ist nicht als Faktum, sondern als eine mögliche Interpretationsweise zu verstehen.

1) Der Umgang mit Atompolitik ist ein aktuelles politisches Thema. Würdest du es wichtig finden, im Religionsunterricht darüber zu sprechen?



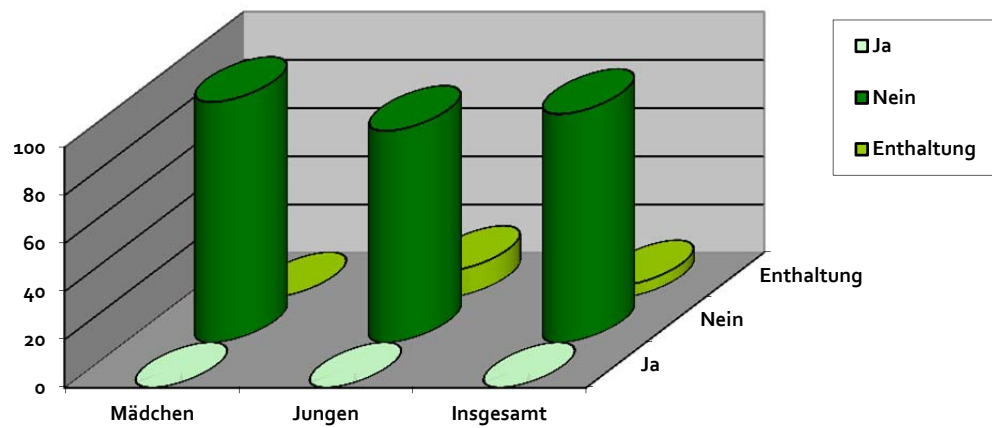
³⁹² Sämtliche Fragebögen, die von den SchülerInnen ausgefüllt wurden, befinden sich in nummerierter Reihenfolge im Anhang (2 Fragebögen) dieser Arbeit.

³⁹³ Der Umgang mit Atompolitik ist ein aktuelles politisches Thema. Würdest du es wichtig finden im Religionsunterricht darüber zu sprechen? Im Rahmen dieser Frage wäre ein Beispiel für den Kode `Ja`: „Ja, weil es irgendwo auch wichtig ist darüber zu sprechen und zu diskutieren[...]“. Der Kategorie `nein` könnte folgende Antwort zugeordnet werden: „Ich finde, dass das Thema nicht in den Religionsunterricht passt [...]“. `Unentschlossen` wäre z.B. diese Antwort: „Einerseits ja, Gott hat die Erde geschaffen [...]. Aber andererseits finde ich, dass dieses Thema in den Politikunterricht gehört“. Unter `Enthaltung` werden die Fragen gefasst, die entweder nicht beantwortet wurden oder bei denen der/die Befragte schriftlich bezeugt, dass er/sie nicht auf diese Frage antworten möchte.

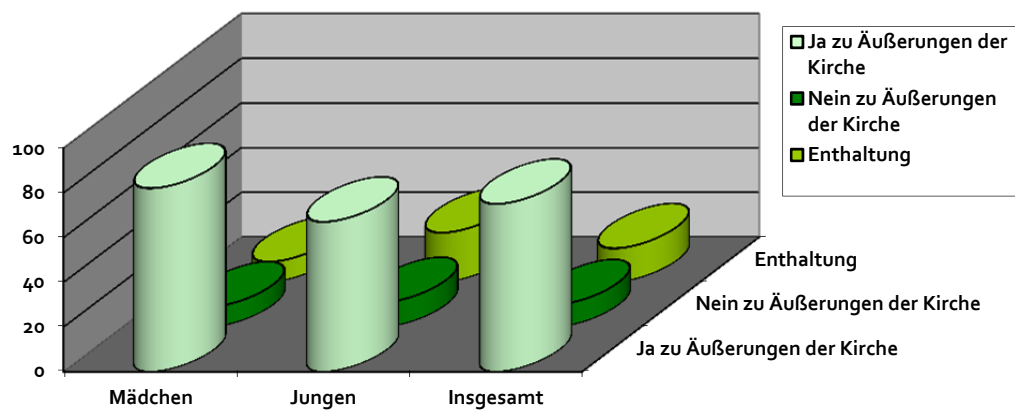
³⁹⁴ Vgl. Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hrsg. von Burghard König. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2007. S. 386-388.

Nachgefragt in der Sekundarstufe I – SchülerInnen sagen ihre Meinung

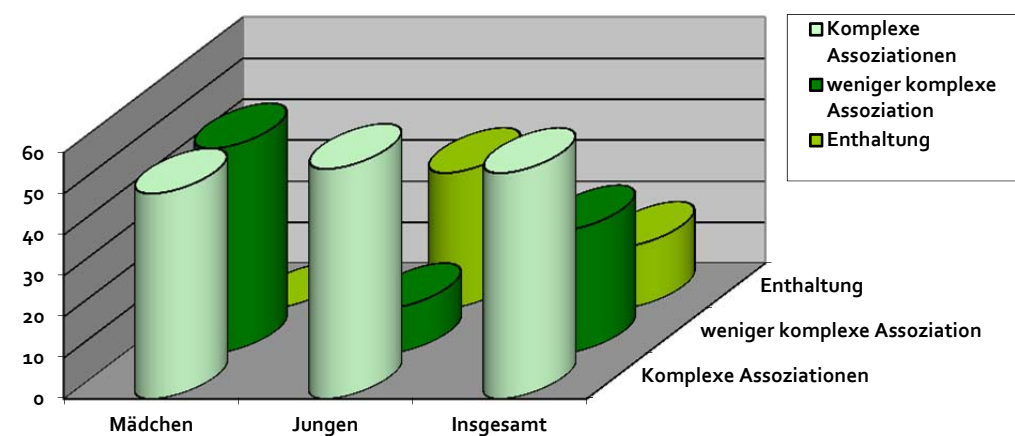
2) Die evangelische Kirche sagt zum Thema Laufzeitverlängerung: „Wir, das heißt die gesamte Kirche, lehnen die Laufzeitverlängerung ab, [...]“ Beeinflusst diese Aussage der Kirche deine persönliche Meinung zur Frage nach der Verlängerung der Laufzeit von Atomkraftwerken?



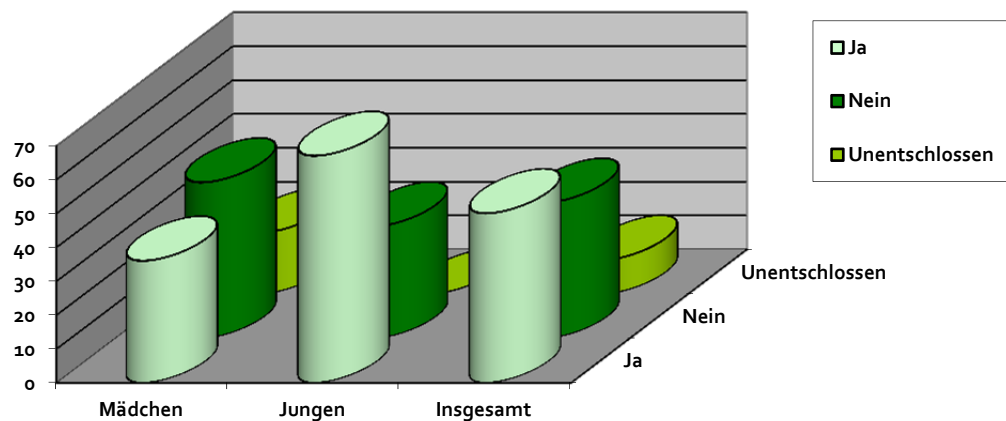
3) Die Evangelische Kirche in Deutschland ist mit der Atompolitik gar nicht einverstanden. Manche Menschen finden es nicht richtig, dass sich die Kirche zu solchen politischen Streitfragen äußert. Was meinst du dazu?



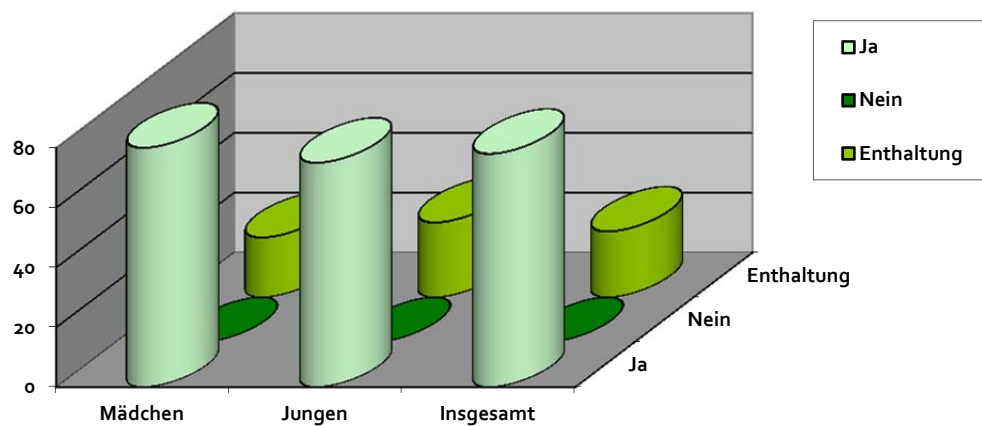
4) Evangelische Kirche in Deutschland, was stellst du dir darunter vor?



5) Hast du im Religionsunterricht schon einmal über aktuelle Politik diskutiert?



5a) Wenn, ja wie hat es dir gefallen?³⁹⁵



5.2.2 Analyse und Zusammenfassung der Ergebnisse

Während Kapitel 5.2.1 einen ersten Eindruck von den Ergebnissen vermitteln sollte, gilt es nun die individuellen Antworten der SchülerInnen zu analysieren. Wie sind die TeilnehmerInnen im Einzelfall mit den an sie gerichteten Aufgaben verfahren? Wurden die Fragen entsprechend ihrer geplanten Zielsetzung beantwortet? Welchen Wert besitzen die Aussagen der Akteure im Kontext der bisher gewonnenen Ergebnisse dieser Arbeit?

Folgend werden alle fünf Fragen³⁹⁶, die an die SchülerInnen gerichtet wurden, einzeln betrachtet und anhand ihrer Antworten diskutiert.

³⁹⁵ Da insgesamt neun SchülerInnen angaben, bereits aktuelle politische Themen im Religionsunterricht besprochen zu haben, werden hier auch nur die Antworten der neun SchülerInnen dargestellt. Sie entsprechen 100%. Im Diagramm wird nicht abgebildet, wie den SchülerInnen die Bezugnahme gefallen hat, sondern ob sie den Lerngegenstand für gut befinden.

³⁹⁶ Die 6 Diagramme ergeben sich daraus, dass Frage 5 eine Unterfrage hatte.

Frage 1: Der Umgang mit Atomenergie ist ein aktuelles politisches Thema. Würdest du es wichtig finden, im Religionsunterricht darüber zu sprechen? Bitte begründe deine Antwort.³⁹⁷

Mithilfe des Lerngegenstandes Atomenergie sollte den SchülerInnen der Zugang zum Fragebogen erleichtert und dessen Inhalt greifbarer werden. Zudem galt es, ihnen auf diese Weise ein direktes Beispiel für gesellschaftspolitische Themen zu liefern. Die Äußerungen der Lernenden gegenüber diesem konkreten Inhalt dienten dem übergeordneten Ziel, ihre generellen Einstellungstendenzen hinsichtlich aktueller Politik im Religionsunterricht zu diagnostizieren. Lediglich eine geringe Anzahl der SchülerInnen spricht dem Bezug zu aktuellen politischen Themen eine Relevanz für das Gespräch im Religionsunterricht zu. Von den 20 Probanden haben 35% der Frage zugestimmt, demnach würden sie es begrüßen, das Thema Atomenergie im Fach Evangelische Religion zu behandeln. Hiervon entfallen 15% der Ja-Stimmen auf die weiblichen Teilnehmerinnen und 20% auf die männlichen Teilnehmer.

Dabei ist den befürwortenden Begründungen gemein, dass keine und keiner der Befragten einen direkten Bezug zur Religion bzw. zu theologischen Konzepten oder Definitionen herstellt. So hätte in diesem Kontext z.B. der Begriff „Schöpfung“ genannt werden können. Nach Fowler sind Jugendliche dieses Alters fähig, die Schöpfung mehrperspektivisch wahrzunehmen.³⁹⁸

Obwohl derartige theologische Ausdrücke nicht wörtlich genannt werden, bezeichnen die SchülerInnen Mensch und Umwelt als Kategorien, die es zu schützen gilt. Vor diesem Hintergrund begründet sich auch ihr Interesse, das Thema im Religionsunterricht zu behandeln: *„Ich würde es besprechen wollen, denn es schadet der Umwelt und den Menschen“*.³⁹⁹ *„[...] Wir sollten nicht nur daran denken, schneller und günstiger Strom zu produzieren, sondern auch auf die Gesundheit des Menschen und der Umwelt [achten]“*.⁴⁰⁰ Meines Erachtens verweisen die Befragten, obschon unbewusst, auf den Schöpfungsauftrag. Diesen formuliert Hartmut Rapp folgendermaßen: *„Menschen sollen die Schöpfung erhalten und dabei die Tiere schützen, sie können und sollen aber*

³⁹⁷ Den SchülerInnen wurde sowohl mündlich als auch schriftlich ein kurzer Überblick zur politischen Debatte gegeben. Ihnen wurde zudem der Unterschied zwischen Kernenergie und Erneuerbaren Energien aufgezeigt. (Siehe hierzu Anhang: 2 Fragebögen).

³⁹⁸ Ritter, Werner H.: Schöpfung/Leben. In: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Hrsg. von Rainer Lachmann, Gottfried Adam u. Werner H. Ritter. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2004b (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 1). S. 331.

³⁹⁹ Anhang: 2 Fragebögen, Dokument 13, Frage 1. S. 42.

⁴⁰⁰ Ebd.: Dokument 10, Frage 1. S. 33.

auch ihre eigenen Interessen wahrnehmen“.⁴⁰¹ An dieser Stelle wird erneut deutlich, dass das Wissen von Jugendlichen über Religion und die religiöse Kommunikationsfähigkeit abnehmen. Es fällt den Jugendlichen zunehmend schwer, sich sprachlich über religiöse Dimensionen auszutauschen und religiöse Verweise in kulturellen Ausdrucksformen zu dekodieren.⁴⁰² Diese Feststellung lässt sich meiner Ansicht nach auf die Kompetenz der Heranwachsenden, politische Ausmaße wahrzunehmen, übertragen:

*„Nein, im Religionsunterricht nicht, im Politikunterricht würde ich es besprechen“⁴⁰³, weil es da besser passt. Im Religionsunterricht spricht man ja meistens **ehr [sic!] über Gesellschaftliche [sic!] Sachen [Hervorh. d. Verf.]**“.⁴⁰⁴*

Augenscheinlich werden gesellschaftliche Belange nicht in einem politischen Kontext gedacht.

Eine Befürwortung der generellen Bezugnahme auf politische Themen im Religionsunterricht ist den Aussagen der SchülerInnen schließlich nicht ablesbar. Gleichwohl bekunden die Befragten aber ihr Interesse an gesellschaftlichen Inhalten. So befürworten viele die Auseinandersetzung mit Atomenergie im Religionsunterricht allen voran deshalb, weil hier eine Thematik vorliegt, die *‘alle betrifft’*. Im Sinne der verwendeten Definition von Gesellschaftspolitik⁴⁰⁵ kann ihre Begründung meiner Auffassung nach auch als gesellschaftspolitisches Argument übersetzt werden.

Indes lehnen 60% der Befragten den Bezug zu politischen Themen im Religionsunterricht gänzlich ab. Dabei lassen sich 35 % auf die Schülerinnen und 25% auf die Schüler zurückführen.

Die Mehrheit der TeilnehmerInnen kann keinen Zusammenhang zwischen politischen Themen und Religion erkennen. Offensichtlich fällt es den Lernenden schwer, Verbindungen zwischen den beiden Sphären herzustellen. Die überwiegende Anzahl der SchülerInnen gibt an, dass politische Themen nicht in den Religionsunterricht gehören: *„Ich fände das nicht gut, da es in Religion um Gott und so gehen sollte. Politik hat meiner Meinung nach nichts mit Religion*

⁴⁰¹ Rapp, Hartmut: Die Welt als Gottes Schöpfung sehen. Biblische Schöpfungstexte im Religionsunterricht. In: Alttestamentliche Wissenschaft und kirchliche Praxis. Hrsg. von Manfred Oeming u. Walter Boes. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf 2009 (= Beiträge zum Verstehen der Bibel, Bd. 18). S. 229.

⁴⁰² Eine Handreichung des Rates der evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) 2010: 14.

⁴⁰³ Diese Aussage bezieht sich auf aktuelle Politik, welche hier beispielhaft durch das Thema Atomenergie dargestellt ist.

⁴⁰⁴ Anhang: 2 Fragebögen, Dokument 14, Frage 1. S. 45.

⁴⁰⁵ Gesellschaftspolitische Inhalte beziehen sich auf sämtlichen Angelegenheiten und Entscheidungen, die Auswirkungen auf die Gesellschaft haben.

zu tun. Dafür gibt es den Politikunterricht“.⁴⁰⁶ Ein anderer Schüler kritisiert die Bezugnahme aus folgendem Grund: „[...] Es sollte den Schülerinnen /Schülern nicht `Aufgezwungen´[sic!] werden, diese Themen in Verbindung zu bringen (Religion u. Politik)“.⁴⁰⁷

Anhand dieser Aussagen werden meines Erachtens Defizite im Kontext des fächerübergreifenden Lernens deutlich. Den SchülerInnen scheint es hier an wesentlichen Anknüpfungspunkten zu fehlen, aus welchen sie Wissen schöpfen können. Möglicherweise mangelt es auch an positiven praktischen Erfahrungen im Rahmen derartiger disziplinärer Kombinationen. Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt auch Norbert Grümme: Hinsichtlich der Kooperation mit anderen einschlägigen Fächern bescheinigt er der Religionsdidaktik hohen Nachholbedarf.⁴⁰⁸ Anlässlich der Bezugnahme zu politischen Inhalten gelangt er zu folgender Feststellung:

Eine Rekonstruktion des bisherigen Dialogs zwischen Religionsdidaktik und Politikdidaktik, so muss gerade aus religionsdidaktischer Sicht eingeräumt werden, ist schnell, ja zu schnell erzählt. Denn eigentlich hat ein solcher Dialog bislang nur sehr rudimentär stattgefunden.⁴⁰⁹

Im dritten Kapitel dieser Arbeit wurde betont, wie wichtig die Verbindung verschiedener fächerbezogener Inhalte, gerade im Kontext der Forderung nach ganzheitlicher Bildung, ist.⁴¹⁰ Dabei ist im Hinblick auf die vorliegende Lerngruppe interessant, dass die befragte Lehrerin angibt, durchaus interdisziplinär zu agieren. Die Jugendlichen nehmen diese Verbindung entweder nicht wahr oder bewerten sie negativ.

Neben dem Bedarf an fächerübergreifenden Ansätzen wird in diesem Zusammenhang außerdem der Wunsch nach kirchengeschichtlichen Inhalten im Religionsunterricht virulent. So benennen die SchülerInnen weder gegenwärtige Verbindungen zwischen Politik und Religion, noch stellen sie geschichtliche Verknüpfungen dieser Art her. Der 15. Lehrbrief des religionspädagogisch-katechetischen Kurses mit dem Titel `Kirchengeschichte im Religionsunterricht stellt´ fest: „Die Geschichte der Kirche ist keinesfalls ein wichtiges Thema des

⁴⁰⁶ Anhang: 2 Fragebögen, Dokument 5, Frage 1. S. 18.

⁴⁰⁷ Ebd.: Dokument 20, Frage 1. S. 63.

⁴⁰⁸ Vgl. Grümme 2009: 93.

⁴⁰⁹ Ebd.

⁴¹⁰ Vgl. Anhang: 1 Interview, Frage 6. S. 2.

RU [...]“.⁴¹¹ Kapitel 3.2.2 hat betont, dass „kirchengeschichtliche Inhalte [...] bewusst machen [können], dass christlich-religiöse Überlieferungen die europäische Kultur nachhaltig geprägt haben und dies noch heute tun“.⁴¹² Im Rahmen der vorliegenden Arbeit könnte die Auseinandersetzung mit kirchengeschichtlichen Themen, wie zum Beispiel dem Wirken Martin Luthers, den Lernenden die Relation zwischen Politik und Religion transparenter machen.

Frage 2: Die evangelische Kirche sagt zum Thema Laufzeitverlängerung: „Wir, das heißt die gesamte Kirche, lehnen die Laufzeitverlängerung ab, [...]“. Beeinflusst diese Aussage der Kirche deine persönliche Meinung zur Frage nach der Verlängerung der Laufzeit von Atomkraftwerken? Erläutere deine Antwort bitte.

Diese Frage sollte ermitteln, wie es um das Ansehen der Kirche bei den Heranwachsenden bestellt ist. Die Antworten der SchülerInnen unterstützen die Ergebnisse der Shell-Studie und bestätigen die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie. Die Kirche, als Vertreter der evangelischen Glaubensgemeinschaft, markiert weder eine Identifikationsfigur in den Augen der Jugendlichen, noch fungiert sie als Orientierung im Hinblick auf die individuelle Meinungsbildung: „Nein, die Kirche beeinflusst mich kein Stück. Ich habe nicht viel mit ihr zu tun. Ich weiß auch nicht, warum ich meine Meinung ändern sollte. Ich lass mich nicht so leicht beeinflussen“.⁴¹³ Entsprechend der in Kapitel 4.1.1 vorgestellten entwicklungspsychologischen Befunde beziehen Jugendliche insbesondere in diesem Alter (17-25 Jahre) distanzierte und kritische Haltungen gegenüber bestimmten Einrichtungen der Öffentlichkeit. Die Heranwachsenden verlangen in besonderem Maße nach Autonomie. Dieser Wunsch nach Selbstbestimmtheit ist charakteristisch für die Phase des Deismus nach Oser und Gmünder.⁴¹⁴ Mutmaßlich stellen Institutionen wie die Kirche eine Gefahr für die eigene Unabhängigkeit dar. So geben schließlich 95%⁴¹⁵ der Befragten an, die Stellungnahme der EKD würde sie im Hinblick auf die persönliche Meinungsbildung nicht beeinflussen. Offensichtlich gelingt es weder der Kirche selbst, die nach Angaben von Frau X. sehr engagiert an der Realschule XY

⁴¹¹ Ruppert, Godehard; Schwillus, Harald u. Lindner, Konstantin: Lehrbrief 15. Kirchengeschichte im Religionsunterricht. Hrsg. von Theologie im Fernkurs, Katholische Akademie Domschule. Würzburg: 2008 (= Religionspädagogisch-katechetischer Kurs, Bd. 15). S. 17.

⁴¹² Ebd.: 18.

⁴¹³ Anhang: 2 Fragebögen, Dokument 5, Frage 2. S. 18.

⁴¹⁴ Vgl. Boschki 2008: 69.

⁴¹⁵ Ein Schüler hat diese Frage nicht beantwortet, seine Nichtteilnahme wird im Diagramm als Enthaltung dargestellt. Hieraus ergeben sich dann die 95%.

tätig ist,⁴¹⁶ noch dem Religionsunterricht, den Lernenden zu vermitteln, dass eigenverantwortliches Denken sowie Handeln und Kirche einander nicht ausschließen:⁴¹⁷ „Heute jedoch müssen die Kirchen neu lernen, ihre Symbole und ethischen Diskurse des Glaubens dialog- und pluralismusfähig in der Öffentlichkeit zu vertreten“.⁴¹⁸

Obwohl viele der TeilnehmerInnen angeben, die Meinung der Kirche zur Atomdebatte zu teilen, hat diese Übereinstimmung keinerlei sichtbare Konsequenzen für die persönliche Einstellung gegenüber der Institution; ihren Aussagen wird lediglich punktuell Beachtung geschenkt. Die Haltung der Jugendlichen wirkt zwiespältig: Sie stimmen mit der Kirche überein, wollen jedoch keine Lobby für sie ergreifen. In Kapitel 4.1.2 wurde darauf verwiesen, dass Heranwachsende in zunehmendem Maße unter der Mannigfaltigkeit an Meinungen und Möglichkeiten leiden. Ihre Unentschlossenheit im Rahmen dieser Frage kann vermutlich als Beispiel für diese Überforderung gedeutet werden.

Frage 3: Die Evangelische Kirche in Deutschland ist mit der Atompolitik gar nicht einverstanden. Manche Menschen finden es nicht richtig, dass sich die Kirche zu solchen politischen Streitfragen äußert. Was meinst du dazu?

Mittels dieser Fragestellung sollte ermittelt werden, wie die SchülerInnen zur Ausgestaltung der Säkularisierung stehen. 75% der befragten SchülerInnen empfinden die Mitsprache der Kirche auf politischer Ebene als legitim. Sie begründen ihre Sicht mit dem grundsätzlichen Recht auf Meinungsfreiheit, welches jedem Bürger und jeder Bürgerinnen sowie allen Institutionen gesetzmäßig zusteht: „*Natürlich ist es in Ordnung [sic!], wenn die Kirche sich dazu äußert. Jeder darf das, da wir ja immerhin in einem freien Land leben.[...]*“⁴¹⁹

Die Bezugnahme der Kirche zu politischen Fragestellungen wird weitgehend in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext eingeordnet und von den Lernenden nicht genauer kommentiert. Dies lässt den Schluss zu, dass die Kirche in der persönlichen Einstellung keine übergeordnete Position im Vergleich mit anderen Institutionen der Öffentlichkeit bekleidet. Folglich wird sie auch nicht ne-

⁴¹⁶ Vgl. Anhang: 1 Interview, Frage 11. S. 3.

⁴¹⁷ Augenscheinlich stellt es eine große Herausforderung dar, Jugendliche für die Kirche zu begeistern. Gerade an der vorgestellten Schule scheint die Zusammenarbeit mit den örtlichen evangelischen Pastoren sehr eng und intensiv zu sein; außerdem gestalten die Heranwachsenden selbstständig einen Gottesdienst.

⁴¹⁸ Vogt, Markus: Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive. München: Oekom 2009. S.77.

⁴¹⁹ Anhang: 2 Fragebögen, Dokument 20, Frage 3. S. 63.

gativ wahrgenommen, sondern als gleichberechtigter Akteur innerhalb der Gesellschaft verstanden, der zur individuellen Meinungsbildung beitragen kann: *„Ich denke, dass es gut ist, das [sic!] die Kirche sich zu diesem Thema äußert, den [sic!] so sieht man die verschiedenen Meinungen zu diesem Thema und man kann sich somit ein genaueres Bild verschaffen“.*⁴²⁰

Einige SchülerInnen befürworteten die Aktivität der Kirche aufgrund folgender Einsicht: *„[...]Viele setzen sich bestimmt mit diesem Thema auseinander, wenn so etwas in der Kirche geäußert wird“.*⁴²¹ Gerade für gläubige Christen, so die Meinung eines Schülers, sind Äußerungen der Kirche zu Themen, die die Allgemeinheit betreffen, bedeutsam und wichtig.⁴²²

Auch hinsichtlich dieser Fragestellung ergeben sich keine geschlechtsspezifischen Auffälligkeiten im Rahmen der Schüleraussagen.⁴²³ 10% der Befragten sehen von einer Teilhabe der evangelischen Kirche auf politischer Ebene ab. Sie begründen ihr Statement mit dem Argument, Politik sei Aufgabe der Politiker, sie gehöre nicht in das Handlungsfeld der Kirche. Gemäß dieser Auffassung definiert sich Politik in den Augen der Jugendlichen in erster Linie durch das Wirken von Politikern.⁴²⁴ Ob die SchülerInnen schließlich um die rechtliche Ausgestaltung von Staat und Kirche in Form der Säkularisierung wissen, bleibt ungeklärt.

Frage 4: Evangelische Kirche in Deutschland, was stellst du dir darunter vor?

Entgegen der Vermutung, die diese Frage begründet hat, ist der überwiegende Anteil der SchülerInnen (55%) fähig, Aufgabenfelder und Funktion der Evangelischen Kirche in Deutschland zu benennen:⁴²⁵ *„Darunter stelle ich mir quasi einen `Rat´, mit den [...] [Kirchenvorstandsvorsitzenden] vor.[...]“.*⁴²⁶ Ein anderer Schüler beschreibt sein Bild auf folgende Weise: *„Eine organisierte*

⁴²⁰ Ebd.: Dokument 15, Frage 3. S. 48.

⁴²¹ Ebd.: Dokument 4, Frage 3. S. 15.

⁴²² Vgl. Ebd.: Dokument 11, Frage 3. S. 36.

⁴²³ Die Aussagen der Lernenden, die hier als Enthaltung definiert wurden, beziehen sich entweder nicht auf die Fragestellung oder sind nicht deutlich als Zu- oder Ablehnung zu identifizieren. In diesem Fall begründen die Befragten ihre Haltung jedoch nicht; eine Interpretation ihrer Sichtweise wäre folglich rein spekulativ.

⁴²⁴ Diese Einsicht wurde bereits im Zuge von Kapitel 4.2 mitgeteilt.

⁴²⁵ In der 14. Shell-Jugendstudie zeigte sich ein anderes Bild von Jugendlichen und deren Vorstellungen zur Kirche (siehe hierzu Kapitel 4.1.2).

⁴²⁶ Anhang: 2 Fragebögen, Dokument 2, Frage 4. S. 10.

Religions Gemeinschaft [sic!], die die Interessen der Protestanten vertritt [sic!]“.⁴²⁷

Demnach liegt eine grundsätzliche, wenn auch teilweise nicht präzise Vorstellung zur Gestalt der Evangelischen Kirche in Deutschland vor. Der Mehrheit der SchülerInnen ist aber bewusst, dass das Wesen der evangelischen Kirche über folgende Vorstellung hinausreicht: „*Menschen [...], die an Gott glauben und jeden Sonntag um Punkt zehn in der Kirche sitzen*“.⁴²⁸ Hieraus lässt sich mutmaßen, dass die Heranwachsenden um die gesellschaftliche Rolle der Kirche wissen und sie als öffentliches Sprachrohr wahrnehmen: „*[Die Evangelische Kirche ist] ähnlich wie eine Partei, nur dass sie ihren Religiösen [sic!] Glauben vertritt*“.⁴²⁹ Den Begriff „EKD“ oder Personen, die sich hier verorten lassen, benennen die SchülerInnen nicht.

35% der Befragten beschränken sich auf eine Merkmalsbeschreibung der Evangelischen Kirche: „*Das typische Bild eben. Eine Kirche mit einen [sic!] Pastor, Menschen, Abendmahl, Gebet, Lieder*“.⁴³⁰

15% der Befragten beantwortet die Frage gar nicht.

Frage 5: Hast Du im Religionsunterricht schon einmal über aktuelle Politik diskutiert? Wenn ja, wie hat es dir gefallen?

Mit 50% gibt exakt die Hälfte der SchülerInnen an, bereits aktuelle politische Themen im Religionsunterricht besprochen zu haben. Es zeigt sich, dass Lehrplan und schulische Praxis hier nicht immer `Hand in Hand` gehen. Ein Grund für das Ergebnis könnte in der Problematik liegen, aktuelle Politik zu definieren. Den Lernenden fällt diese Zuordnung sichtlich schwer: Eine Schülerin gibt z.B. an, sie habe zeitgenössische Politik bisher nicht im Religionsunterricht behandelt, sie verweist jedoch auf das Thema Gewalt. Vermutlich ging es einer Vielzahl ihrer MitschülerInnen ähnlich:

Die erste Schwierigkeit ergibt sich augenscheinlich bereits darin, Themen dem Genre Politik zuzuordnen – darüber hinaus zu entscheiden, inwieweit diese Aktualität besitzen, scheint die Jugendlichen gänzlich zu überfordern.

⁴²⁷ Ebd.: Dokument 16, Frage 4. S. 52.

⁴²⁸ Ebd.: Dokument 6, Frage 4. S. 22.

⁴²⁹ Ebd.: Dokument 14, Frage 4. S. 46.

⁴³⁰ Ebd.: Dokument 8, Frage 4. S. 28.

Es wird deutlich, dass die SchülerInnen auf Handwerkszeug wie z.B. Fachtermini angewiesen sind. Meines Erachtens werden sie erst mithilfe solcher Basiskompetenzen lernen, eigenverantwortlich zu arbeiten und aufzutreten.

Als Inhalte gegenwärtiger Politik im Religionsunterricht nennen einige der Befragten schließlich Themen wie Atompolitik, Gewalt und die Lehre der Gewaltenteilung. Nach Angaben von Frau X. haben alle SchülerInnen letztgenanntes Thema im Unterricht besprochen. Da die Einheit im Horizont der Bergpredigt diskutiert wurde, hätten eigentlich 100% der Befragten angeben können, bereits aktuelle Politik behandelt zu haben. Indem sie politische Fantasien freisetzt,⁴³¹ lädt die Bergpredigt nämlich regelrecht dazu ein, das eigene Handeln im Kontext der Gesellschaft zu reflektieren.

Vor dem Hintergrund der thematischen Vielfalt im Religionsunterricht haben einige der Befragten⁴³² womöglich vergessen, welche Lerngegenstände in der Vergangenheit bereits behandelt wurden. Eine andere Erklärung für das Ergebnis könnte in der bereits erwähnten Schwierigkeit liegen, Themen wie Gewalt entsprechend zu kategorisieren.

Amokläufe, Missbrauchsfälle, Terroranschläge und Krieg bezeichnen weitere Bereiche von Politik, die im Religionsunterricht zur Sprache kommen: „[...] Wenn gerade etwas aktuelles [sic!] passiert ist, reden wir darüber“.⁴³³ In welcher Form Dialog und Begegnung dann stattfinden, bleibt offen. Diejenigen, die angeben, bereits aktuelle Politik im Religionsunterricht diskutiert zu haben, äußern sich überwiegend (60%)⁴³⁴ positiv zum Lernfeld. „Ich würde es begrüßen, mehr über Politik zu reden (im Religionsunterricht). Dann ist jeder auf dem aktuellsten Stand“.⁴³⁵ Obwohl die Zustimmung der Lernenden grundsätzlich erfreulich ist, scheint ihr Wohlwollen doch in erster Linie durch ein politisches Interesse begründet. So zeigt sich die gesamte Lerngruppe relativ aufgeschlossen gegenüber gesellschaftlichen Themen. Möglicherweise steht das Interesse der Lerngruppe an politischen Inhalten in Relation zur Haltung der Lehrkraft gegenüber Politik. Unter Berücksichtigung des Modells der späten Kindheits- und

⁴³¹ Vgl. Feldmeier, Reinhard (Hrsg.): Salz und Erde. Zugänge zur Bergpredigt. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1998 (= Biblisch-theologische Schwerpunkte, Bd. 14). S. 122.

⁴³² Hier sind die SchülerInnen gemeint, die angeben, bisher keine aktuellen politischen Themen im Religionsunterricht behandelt zu haben.

⁴³³ Anhang: 2 Fragebögen, Dokument 3, Frage 5. S. 13.

⁴³⁴ Die übrigen 40% der SchülerInnen haben diese Frage missverstanden. Statt zu äußern, wie ihnen der Einsatz aktueller Politik im Religionsunterricht gefallen hat, haben sie den Fragebogen beurteilt.

⁴³⁵ Anhang: 2 Fragebögen, Dokument 9, Frage 5. S. 31.

Jugendphase´ würde sich die Vermutung zumindest anbieten. So nehmen im Anschluss an dieses Konzept⁴³⁶ Sozialisationsinstanzen wie die Schule in dieser Lebensphase besonderen Einfluss auf die politische Orientierung der Heranwachsenden.⁴³⁷

Der Wunsch nach einer Verknüpfung von religiösen und politischen Inhalten ist dagegen, zumindest für mich, nicht explizit erkennbar.

5.3 Reflexion der empirischen Erkundung

Die empirische Erkundung, als Gegenstand des vorliegenden Kapitels, hat die bisherigen Ergebnisse dieser Arbeit untermauert sowie um neue Erkenntnisse erweitert.

Bei einer künftigen Untersuchung dieser Art würde ich allerdings einige Aspekte der Vorgehensweise ändern: Das Interview hätte aus meiner Sicht anders geführt werden können. Einige Antworten der Lehrerin boten Möglichkeit zur intensiveren Besprechung. Eine nähere Erläuterung zum fächerübergreifenden Lernen wäre z.B. sinnvoll gewesen. Auch die tatsächliche Unterrichtsgestaltung im Rahmen aktueller politischer Themen hätte ausführlicher entfaltet werden können. So liegen keine konkreten Beispiele für die Umsetzung von Themen aktueller Politik im Religionsunterricht vor.

Der Redefluss der Interviewpartnerin, die zum Teil weit von der eigentlichen Thematik abgerückt ist, wäre durch eine andere Gesprächsführung womöglich sinnvoller kanalisiert worden.

Der Zeitpunkt des Interviews war richtig gewählt: Ursprünglich ist ein früherer Termin für die Feldforschung angesetzt worden. Aufgrund des wetterbedingten Schulausfalls vor den Weihnachtsferien im Landkreis Z konnte dieser nicht stattfinden. Im Nachhinein bewerte ich diese unbeabsichtigte Planänderung als positiv. Die `gewonnene´ Zeit habe ich z.B. genutzt, um den Fragebogen einem Pre-Test mit anderen Jugendlichen zu unterziehen. Auf der Basis dieser Testergebnisse ließen sich einige Formulierungen optimieren.

Im Rückblick werden dennoch Defizite in der Gestaltung des Fragebogens sichtbar: Frage 5 hatte zwei Unterfragen, die lediglich durch Spiegelstriche

⁴³⁶ Siehe hierzu Kapitel 4.2.1.

⁴³⁷ Vgl. Stein, Erwin: Politische Sozialisation. In: Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. Hrsg. von Hanno Drechsler, Wolfgang Hilligen Franz Neumann. 9. Auflage. München: Verlag Franz Vahlen 1995. S. 642f.

angezeigt waren. Einige SchülerInnen haben den zuletzt angeführten Item 'Wie hat es Dir gefallen? Bitte begründe deine Aussage' nicht wie vorgesehen auf die übergeordnete Frage bezogen, sondern auf die Bearbeitung des Fragebogens im Allgemeinen. Ihre Antworten waren folglich verfälscht.

Auch hinsichtlich der Frage nach der Gestalt der Evangelischen Kirche in Deutschland hätte augenscheinlich eine genauere Formulierung gewählt werden müssen. Die SchülerInnen, die Aufgabe 5 missverstanden haben, beurteilten Frage 4 als schwer lösbar. Diese Problematik wird ferner anhand der Enthaltungen erkennbar: Bei keiner anderen Aufgabe haben die Lernenden gänzlich auf die Bearbeitung verzichtet.

Eine weitere Unstimmigkeit ergibt sich im Rahmen der zweiten Frage: Mutmaßlich war das Verb 'beeinflussen', gerade vor dem Hintergrund der Erkenntnisse Osers und Gmünders, unglücklich gewählt. Viele SchülerInnen bewerteten diese Wortwahl kritisch, sie gaben an, sich ihre eigene Meinung zu bilden und nicht lenkbar zu sein. Ein Begriff wie 'Orientierung' wäre vermutlich weniger verfänglich aufgefasst und behandelt worden.

Mir persönlich hat dieser praktische Teil viel Freude, aber auch die größte Unsicherheit bereitet. Die Erarbeitung dieses Kapitels war intensiv. Ich sah mich dazu veranlasst, das bisher Recherchierte nicht nur schülergerecht aufzuarbeiten, sondern auch den Versuch zu wagen, die Inhalte aus ihrem Horizont heraus zu betrachten. Gerade im Hinblick auf die Analyse haben sich dieser Perspektivwechsel und die dadurch gewonnenen Einsichten als enorme Bereicherung erwiesen.

6 Fazit

Aktuelle Gesellschaftspolitik und evangelischer Religionsunterricht – passt das zusammen? Die vorliegende Arbeit hat sich dieser Fragestellung gewidmet. Der Prozess hin zu einer Antwort kann dabei auch als eine Art Weg verstanden werden: Angefangen mit dem theologischen Zugang zur Thematik als Start dieser Wanderung befinden wir uns nun am Ende der vorgezeichneten Karte. Wie nach jeder Reise folgt auch hier eine Reflexion des Erlebten: Welche neuen Einsichten sind gewonnen, was gilt es zu ändern, wo liegt das nächste Ziel? Beginnen möchte ich mit den neuen Erkenntnissen:

Auf personaler Ebene charakterisiert sich Glaube durch die Beziehung von Gott und Mensch sowie durch die Interaktion von Menschen untereinander. Daneben vollzieht sich Glaube zudem in einer Beziehung zur Welt – hieraus erschließt sich dann ein Wert für die Gesellschaft:⁴³⁸ „Religiöses Leben ereignet sich in der Welt, nicht neben der Welt oder gegen die Welt“. ⁴³⁹ Die Geschichte des Christentums veranschaulicht, wie stets neu versucht worden ist, die Chancen christlicher Existenz für das Individuum und für das Zusammenleben auszuloten.⁴⁴⁰ Aufgrund dessen sind Religion und Gottesglaube Teil der Gesellschaft, was dazu führt, dass sie immer auch politisch aufgeladen und bedeutend sind.⁴⁴¹ Nicht ohne Grund finden die Ideen von Freiheit, Selbstbestimmtheit, Menschenrechten und Demokratie ihre Substanz im heilsgeschichtlichen Denken der jüdisch-christlichen Tradition.⁴⁴² Am Beispiel des Wirkens von Theologen wie Martin Luther oder Karl Barth, aber auch im Vorgehen der Evangelischen Kirche in Deutschland, wird diese Gestalt sichtbar.

Heute leben wir in einer Gesellschaft, in der Religion und Staat einander nicht nur akzeptieren, sondern den gemeinsamen Dialog suchen. Diese Ambitionen werden auf verschiedene Weise deutlich: Als Gemeinschaftsprojekt beider Instanzen stellt der Religionsunterricht ein gelungenes Resultat dieser Ausgestaltung dar. Trotz Einigkeit in dieser Sache haben beide Institutionen das Recht und auch die Pflicht das gegenseitige Handeln zu prüfen. Im Zuge dessen hat der Religionsunterricht als gemeinsames ‚Kind‘ von Staat und Kirche meines

⁴³⁸ Vgl. Boschki 2008: 115.

⁴³⁹ Ebd.

⁴⁴⁰ Vgl. Heil, Stefan; Ziebertz, Hans-Georg: Religion, Glaube und Aufwachsen heute. In: Handbuch religionspädagogische Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter et al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009, S. 20.

⁴⁴¹ Vgl. Boschki 2008: 115.

⁴⁴² Vgl. Vogt 2009: 78.

Erachtens nicht nur die Legitimation, sondern auch die Verantwortung politisch zu bilden. Vor diesem Hintergrund nehmen gesellschaftliche, politische und soziale Themen schließlich eine feste Position im religiösen Bildungskanon ein.⁴⁴³ Das Diskutieren aktueller gesellschaftlicher Inhalte markiert dabei eine Möglichkeit der Umsetzung, die auch von Lehrplan und religionspädagogischer Forschung angeführt wird.

Welche Relevanz besitzen diese theoretischen Einsichten nun für die Praxis?

Jugendliche zeigen sich zunehmend abstinenter gegenüber gesellschaftlichen Belangen und Institutionen, die evangelische Kirche bildet hier keine Ausnahme. Offensichtlich ergeben sich für die Jugendlichen keine oder nur wenige Schnittmengen zwischen ihrer eigenen Lebenswelt und der Gesellschaft. Aktuelle politische Themen gehören folglich nicht zu den favorisierten Lerngegenständen, die Jugendliche im Religionsunterricht behandeln möchten: In Anknüpfung an die Erkenntnisse dieser Arbeit, insbesondere an Kapitel 3 und 4, gelange ich jedoch zu der Einschätzung, dass hier weniger eine generelle Ablehnung seitens der Heranwachsenden vorherrscht, als vielmehr bestimmte Faktoren ihre Zurückhaltung begründen.

Jugendliche interessieren sich für Themen, 'die alle betreffen', für Politik aber nicht. Sie sprechen von der Sorge um Natur und Mensch, Theologie kommt ihnen dabei nicht in den Sinn. Es fehlen die Inhalte, um Begriffe wie Politik, Gesellschaft aber auch Religion füllen und in Relation setzen zu können. Scheinbar greifen die Jugendlichen auf Assoziationen zurück, die oftmals in zu eindimensionalen Vorstellungen münden. Hier wird mutmaßlich nicht nur ein Problem der befragten SchülerInnen sichtbar, sondern eine grundlegende Schwierigkeit, die viele Heranwachsende betrifft: Wie sollen Themen, die bereits individuell kaum greifbar sind, darüber hinaus noch mit anderen Wissensbeständen abstrahiert werden?

Meines Erachtens gilt es den Lernenden, die sich vom Religionsunterricht insbesondere Orientierung wünschen, weiterführende Deutungsmöglichkeiten anzubieten: Die verfügbaren Lehr- und Lernwege der Religionsdidaktik sind facettenreich und anregend. Im Rahmen der vorliegenden Beobachtungen wäre es aber wünschenswert, wenn die Religionspädagogik neben den vorhandenen

⁴⁴³ Boschki 2008: 115.

Methoden das fächerübergreifende Lernen noch stärker berücksichtigen könnten.

Das fehlende Interesse seitens der Lernenden lässt sich im Anschluss an das Dargelegte also vermutlich auf mangelndes Wissen und zu geringe Verbindungsmöglichkeiten im Kontext von Religion und weltlichen Angelegenheiten zurückführen. Im Zuge dieser Einsichten kann die Frage, ob aktuelle gesellschaftspolitische Themen einen lohnenswerten und einzufordernden Lerngegenstand für den evangelischen Religionsunterricht darstellen, bejaht werden. Den SchülerInnen könnten anhand lebensnaher Inhalte Verknüpfungen und Definitionen im Hinblick auf Theologie und Politik angeboten werden. Auf diese Weise wäre ihr Wunsch nach Aktualität und Anspruch im Religionsunterricht erfüllt und zugleich die Förderung kognitiver wie auch sozialer Fähigkeiten angeregt. Klingt einfach, ist es aber nicht:

Alle Bemühungen, Ansätze und Erkenntnisse im Zusammenhang von Religion und gesellschaftspolitischer Teilhabe werden meines Erachtens im Sande verlaufen, wenn es nicht gelingt den Jugendlichen ihren Wert für die Gemeinschaft zu attestieren: `Ihr seid das Salz der Erde´.⁴⁴⁴

Es gilt die Heranwachsenden auf eine gesellschaftlich-politische Kostprobe einzuladen. Erst, wenn sie um den Geschmack verschiedener Gewürze und die Möglichkeit verschiedener Mischverhältnisse wissen, können sie entscheiden, ob und welche Zutaten vermisst werden. Ihnen wird wohlmöglich bewusst, dass ihre individuelle Würze – und sei sie noch so gering – das Resultat verändert.

⁴⁴⁴ Matthäus 5, 13.

7 Literaturverzeichnis

Monografien

Anderson, Svend: *Macht aus Liebe. Zur Rekonstruktion einer lutherischen politischen Ethik*. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 2010.

Becker, Günter: *Soziale, moralische und demokratische Kompetenzen fördern. Ein Überblick über schulische Förderkonzepte*. Weinheim und Basel: Beltz 2008.

Boschki, Reinhold: *Einführung in die Religionspädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2008.

Bühler, Pierre: *Kreuz und Eschatologie: Eine Auseinandersetzung mit der politischen Theologie im Anschluss an Luthers theologia crucis*. Tübingen: Mohr 1981 (= Hermeneutische Untersuchungen zur Theologie, Bd. 17).

Choi, Hyun-Beom: *Die politische Ethik der protestantischen Theologie im 20. Jahrhundert. Karl Barth, Barmen und die koreanische evangelische Kirche*. Münster: LIT Verlag 2003 (= Entwürfe zur christlichen Gesellschaftswissenschaft, Bd.15).

Dieterich, Veit-Jakobus: *Martin Luther. Sein Leben und seine Zeit*. München: Deutscher Taschenbuchverlag 2008.

Feldmeier, Reinhard (Hrsg.): *Salz und Erde. Zugänge zur Bergpredigt*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 1998 (= Biblisch-theologische Schwerpunkte, Bd. 14).

Frank, Sabine: *Das Exodusmotiv des Alten Testaments. Religionsgeschichtliche, exegetische sowie systematisch-theologische Grundlagen und fachdidaktische Entfaltungen*. Münster: LIT Verlag 2004 (= Forum Theologie und Pädagogik, Bd. 10).

Freiherr von Braun, Joachim: *Gericht ohne Gnade. Ein evangelischer Christ und Staatsbürger zur Ost-Denkschrift des Rates der EKD*. Würzburg: Holzner 1966.

Gennerich, Carsten: *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgröße für religionsdidaktische Reflexionen*. Stuttgart: Kohlhammer 2010 (= Praktische Theologie heute, Bd. 108).

Grethlein, Christian: *Fachdidaktik Religion*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2005.

Gräb, Wilhelm u. Thieme, Thomas: *Religion oder Ethik? Die Auseinandersetzung um den Ethik- und Religionsunterricht in Berlin*.

Göttingen: V u. R. Unipress 2011 (= Arbeiten zur Religionspädagogik, Bd. 45).

Grümme, Bernhard: *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart: Kohlhammer 2009.

Honecker, Martin: *Grundriss der Sozialethik*. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 1995.

Jürgens, Eiko u. Sacher, Werner: *Leistungserziehung und pädagogische Diagnostik in der Schule. Grundlagen und Anregungen für die Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer 2008.

Kevenhörster, Paul: *Politikwissenschaft. Band 1: Entscheidungen und Strukturen der Politik*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Kögel, Nils: *Jugend – Identität – Kirche. Eine erziehungswissenschaftliche Rekonstruktion kirchlicher Orientierung im Jugendalter*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität 2009 (= Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Monographien, Bd. 8).

Krumme, Carola: *Das Kind als Subjekt religiösen Lernens. Die Bedeutung Maria Montessoris für eine subjektorientierte religiöse Bildung und Erziehung*. Berlin: LIT Verlag 2006 (= Workshop Religionspädagogik, Bd. 2).

Kunstmann, Joachim: *Religionspädagogik*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag 2004.

Lämmermann, Godwin: *Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung*. Stuttgart: Kohlhammer 2005.

Leppin, Volker: *Martin Luther*. Hrsg. von Peter Herde. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2006 (= Gestalten des Mittelalters und der Renaissance).

Lexutt, Athina: *Luther*. Köln, Weimar u. Wien: Böhlau 2008.

Mantey, Volker: *Zwei Schwerter – Zwei Reiche. Martin Luthers Zwei-Reiche-Lehre vor ihrem spätmittelalterlichen Hintergrund*. Tübingen: Mohr Siebeck 2005.

Maier, Jürgen: *Politikverdrossenheit in der Bundesrepublik Deutschland. Dimensionen, Determinanten, Konsequenzen*. Opladen: Leske u. Budrich 2000.

Misik, Robert: *Gott behüte! Warum wir die Religionen aus der Politik raushalten müssen*. 1. Auflage. Berlin: Aufbau Verlag 2010.

Moltmann, Jürgen: *Politische Theologie – Politische Ethik*. München: Kaiser 1984.

Nipkow, Karl Ernst: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung: Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*. 2. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus Mohn 1992.

Nipkow, Karl Ernst: *Bildungsverständnis im Umbruch. Religionspädagogik im Lebenslauf. Elementarisierung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2005 (= Pädagogik und Religionspädagogik zum neuen Jahrhundert, Bd. 1).

Polke, Christian: *Öffentliche Religion in der Demokratie. Eine Untersuchung zur weltanschaulichen Neutralität des Staates*. Hrsg. von Heinrich Bedford-Strohm u. Wolfgang Huber. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt 2009 (= Öffentliche Religion, Bd. 24).

Sarcinelli, Ulrich: *Politische Kommunikation in Deutschland. Zur Politikvermittlung im demokratischen System*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009.

Schmid, Christine: *Politisches Interesse von Jugendlichen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Einfluss von Eltern, Gleichaltrigen, Massenmedien und Schulunterricht*. 1. Auflage. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag u. GWV Fachverlage GmbH 2004.

Schoberth, Ingrid: *Diskursive Religionspädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2009.

Schwarz, Reinhard: *Luther*. 3. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2004.

Suda, Josef Max: *Die Ethik Martin Luthers*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2006.

Ritter, Martina: *Die Dynamik von Privatheit und Öffentlichkeit in modernen Gesellschaften*. Wiesbaden VS Verlag für Sozialwissenschaften 2008.

Rohls, Jan: *Geschichte der Ethik*. 2. Auflage. Tübingen: Mohr Siebeck 1999.

Ruppert, Godehard, Schwillus, Harald u. Lindner, Konstantin: *Lehrbrief 15. Kirchengeschichte im Religionsunterricht*. Hrsg. von Theologie im Fernkurs, Katholische Akademie Domschule. Würzburg: 2008 (= Religionspädagogisch-kathetischer Kurs, Bd. 15).

Ulrich-Eschemann, Karin: *Leben, auch wenn wir sterben: Christliche Hoffnung lernen und lehren*. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2008.

Vogt, Markus: *Prinzip Nachhaltigkeit. Ein Entwurf aus theologisch-ethischer Perspektive*. München: Oekom 2009.

Wustrack, Simone: *Religionspädagogische Arbeit im evangelischen Kindergarten. Grundlegung und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer 2009.

Herausgeberwerke

Der Brockhaus in drei Bänden. Band 1: A-GN. Hrsg. vom Verlag F.A. Brockhaus. Aktualisierte Ausgabe. Augsburg: Sonderausgabe für den Weltbildverlag 2005.

Diekmann, Andreas: *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen*. Hrsg. von Burghard König. 13. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2005

Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Hrsg. von Dudenredaktion. 25. Auflage. Mannheim, Wien u. Zürich: Dudenverlag 2009.

Duden. Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. Hrsg. von Dudenredaktion. 3. Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien u. Zürich: Dudenverlag 2001.

Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hrsg. von Burghard König. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2007.

Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Hrsg. von Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn: Medienhaus Froitzheim AG 2003.

Kirche und Jugend. Lebenslagen, Begegnungsfelder, Perspektiven. Eine Handreichung des Rates der evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Hrsg. vom Kirchenamt der EKD. 1. Auflage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus 2010.

Beiträge in Herausgeberwerken

Abendschön, Simone u. Vollmar, Meike: *Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder, `Demokratie leben lernen`?* In: *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Hrsg. von Jan W. van Deth et. al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007. S. 205-224.

Ahlheim, Klaus: *Prävention von Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus*. In: *Handbuch politische Bildung*. Hrsg. von Wolfgang Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 476). S. 379-391.

Anselm, Reiner; Härle, Wilfried. u. Kröger, Matthias: *Zweireichelehre I*. In: *Theologische Realenzyklopädie*. Band 36 Wiedergeburt – Zypern. Hrsg. von

Gerhard Krause u. Gerhard Müller. Berlin: Walter de Gruyter 2004. S. 776-782.

Arani, Aliyeh: *Zivilgesellschaft und Zivilreligion oder: Auch die Religion ist in der Moderne angekommen*. In: Politik, Religion und Gemeinschaft. Die kulturelle Konstruktion von Sinn. Hrsg. von Bernd Henningsen. 1. Auflage. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft 2005 (= Die kulturelle Konstruktion von Gemeinschaften im Modernisierungsprozess, Bd. 10). S. 57-98.

Baumann, Ulrike: *Jugendliche und Religion*. In: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter et. al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009. S. 199-203.

Bolscho, Dietmar: *Transdisziplinarität als disziplinäre Grenzüberschreitung*. In: Religion und Bildung im kulturellen Kontext. Analysen und Perspektiven für transdisziplinäres Lernen. Harry Noormann zum 60. Geburtstag. Hrsg. von Ulrich Becker, Dietmar Bolscho u. Christine Lehmann. Stuttgart: Kohlhammer 2008. S. 71-82.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang: *Der säkularisierte Staat. Sein Charakter, seine Rechtfertigung und seine Probleme im 21. Jahrhundert*. In: Religiöse Überzeugungen und öffentliche Vernunft. Zur Rolle des Christentums in der pluralistischen Gesellschaft. Hrsg. von Franz-Josef Bormann u. Bernd Irlenborn. Freiburg im Breisgau: Herder 2008 (= Quaestiones Disputatae, Bd. 228). S. 325-345.

Böckenförde, Ernst-Wolfgang: *Was heißt heute eigentlich 'politisch'?* In: Jahrbuch für protestantische Theologie 2 (JBPTH). Braunschweig: Schwetschke 1995. S. 2-5

Böhm-Kasper, Oliver: *Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender*. In: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik. Hrsg. von Werner Helsper et al. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006 (= Analysen zur gesellschaftlichen Integration und Desintegration). S. 53-74.

Englert, Rudolf: *Dimensionen religiöser Pluralität*. In: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Hrsg. von Friedrich Schweitzer et al. Gütersloh u. Freiburg: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus u. Herder 2002a (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 1). S. 17-50.

Englert, Rudolf: *Skizze einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik*. In: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Hrsg. von Friedrich Schweitzer et al. Gütersloh u. Freiburg: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus u. Herder 2002b. (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 1). S. 89-106.

Fatke, Reinhard: *Kinder- und Jugendpartizipation im wissenschaftlichen Diskurs*. In: *Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze*. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2007. S. 19-38.

Freiherr von Campenhausen, Axel: *Staatskirchenrecht*. In: *Theologische Realenzyklopädie*. Band 32 Spurgeon – Taylor. Hrsg. von Gerhard Müller. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 2001. S. 73-81.

Gabriel, Karl: *Phänomene öffentlicher Religion*. In: *Religion heute. Öffentlich und politisch. Provokationen, Kontroversen, Perspektiven*. Hrsg. von Karl Gabriel u. Hans-Joachim Höhn. Paderborn: Ferdinand Schöningh 2008. S. 59-78.

Geißler, Christian u. Overwien, Bernd: *Eine zeitgemäße politische Bildung? Einige Vorbemerkungen*. In: *Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag*. Hrsg. von Christian Geißler u. Bernd Overwien. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf 2010 (= *Kinder-Jugend- Lebenswelten. Transnationale und interkulturelle Studien*, Bd. 4). S. 9-26.

Gensicke, Thomas: *Werteorientierung, Befinden und Problembewältigung*. In: *Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Hrsg. von Shell Deutschland Holding. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH 2010 (= *Shell Jugendstudie*, Bd. 16). S. 187-238.

Grobbauer, Heidi u. Thaler, Karin: *Globales Lernen – die Welt deuten, erfahren und verstehen*. In: *Globales Lernen. Ein geographischer Diskursbeitrag*. Hrsg. von Gabriele Schrüfer u. Ingrid Schwarz. Münster: Waxmann Verlag GmbH 2010 (= *Erziehungswissenschaft und Weltgesellschaft*, Bd. 4). S. 125-148.

Hahn, Matthias: *Religionsunterricht in der Sekundarstufe I*. In: *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. Hrsg. von Gottfried Bitter et al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009. S. 373-376.

Heil, Stefan; Ziebertz, Hans-Georg: *Religion, Glaube und Aufwachsen heute*. In: *Handbuch religionspädagogische Grundbegriffe*. Hrsg. von Gottfried Bitter et al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009. S. 20-25.

Kliss, Oliver u. Schwenzer, Gerd: *Religiöse Familienerziehung und das Kind als Subjekt seiner religiösen Entwicklung*. In: *Brauchen Kinder Religion. Neue Erkenntnisse – Praktische Perspektiven*. Hrsg. von Albert Biesinger et al. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag 2005. S. 131-140.

Knauth, Thorsten u. Weiße, Wolfram: *Konzeptioneller Rahmen für gegenwärtigen Religionsunterricht. Religionspädagogische Grundüberlegungen*. In: *Religionsunterricht aus Schülerperspektive*. Hrsg. von

Thorsten Knauth, Sybilla Leutner- Ramme u. Wolfram Weiße. Münster, New York, München u. Berlin: Waxmann Verlag GmbH 2000 (= Jugend-Religion-Unterricht. Beiträge zu einer dialogischen Religionspädagogik, Bd.5). S. 165-202.

Kraft, Friedhelm: *Religion unterrichten in Niedersachsen*. In: Evangelischer Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Empirische Daten – Kontexte – Entwicklungen. Hrsg. von Martin Rothgangel u. Bernd Schröder. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt GmbH 2009. S. 211-236.

Kutscher, Nadia: *Beteiligung von Jugendlichen zwischen Interessen, Erwartungen und Lebensalltag*. In: Kinder- und Jugendbeteiligung in Deutschland. Entwicklungsstand und Handlungsansätze. Hrsg. von Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung 2007. S. 187-203.

Kühling, Jürgen: *Wie viel Religion verträgt eine offene Gesellschaft? Möglichkeiten und Grenzen religiöser Einflussnahme in demokratischen Verfassungen*. In: Politische Religion und Religionspolitik. Zwischen Totalitarismus und Bürgerfreiheit. Hrsg. von Gerhard Besier u. Hermann Lübke. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2005 (= Schriften des Hannah-Arendt-Instituts für Totalitarismusforschung, Bd. 28). S. 377-390.

Liebel, Manfred: *Politische Bildung und Fallstricke der Partizipation von Kindern*. In: Elemente einer zeitgemäßen politischen Bildung. Festschrift für Prof. Hanns-Fred Rathenow zum 65. Geburtstag. Hrsg. von Christian Geißler u. Bernd Overwien. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf 2010 (= Kinder-Jugend-Lebenswelten. Transnationale und interkulturelle Studien, Bd. 4). S. 43-54.

Lott, Jürgen: *Religionsunterricht in Deutschland*. In: Jahrbuch für Pädagogik 2005. Religion – Staat – Bildung. Hrsg. von Hans Jochen Gamm et al. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften 2006. S. 143-162.

Massing, Peter: *Politische Bildung in der Grundschule – Überblick, Kritik, Perspektiven*. In: Politische Bildung von Anfang an. Hrsg. von Dagmar Richter. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 2007a. S. 18-35.

Massing, Peter: *Die Infrastruktur der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland – Fächer, Institutionen, Verbände, Träger*. In: Handbuch politische Bildung. Hrsg. von Wolfgang Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007b (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 476). S. 62-76.

Mendl, Hans: *Einführung in den pädagogischen Konstruktivismus*. In: Konstruktivistische Religionspädagogik. Ein Arbeitsbuch. Hrsg. von Hans

Mendl. Münster: LIT Verlag 2005 (= Religionsdidaktik konkret, Bd. 1). S. 9-28.

Mette, Norbert: *Guter Religionsunterricht – ein zentrales religionspädagogisches Anliegen*. In: Was ist guter Religionsunterricht? Hrsg. von Christoph Bizer et al. Neukirchen Vluyn: Neukirchener Verlag 2006 (= Jahrbuch der Religionspädagogik, Bd. 22). S. 11-19.

Minkenberg, Michael: *Demokratie und die Religion heute – theoretische und empirische Betrachtungen zu einem besonderen Verhältnis*. In: Religiöser Pluralismus und Toleranz in Europa. Hrsg. von Christian Augustin, Johannes Wienand u. Christiane Winkler. 1. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006. S. 312-327.

Niehl, Franz W.: *Wie können wir lernen richtig zu leben? Ein Erfahrungsbericht über die Arbeit mit Entwicklungsaufgaben als hermeneutischem Horizont des Religionsunterrichts*. In: Subjektwerdung und religiöses Lernen. Für eine Religionspädagogik, die den Menschen ernst nimmt. Hrsg. von Matthias Bahr, Ulrich Kropac u. Mirjam Schambeck. München: Kösel-Verlag 2005. S. 100-112.

Nipkow, Karl Ernst: *Evangelische Bildungsverantwortung im Pluralismus*. In: Kirche – Bildung – Demokratie. Die Wiener Barbara-Schadeberg-Vorlesungen. Hrsg. von Gottfried Adam. Münster: Waxmann Verlag GmbH 2004. S. 13-40.

Nonnenmacher, Frank: *Analysen, Kritik und Engagement. Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts*. In: Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Hrsg. von Bettina Lösch u. Andreas Thimmel. Schwalbach: Wochenschau Verlag 2010 (= Reihe Politik und Bildung, Bd. 54). S. 459-470.

Rapp, Hartmut: *Die Welt als Gottes Schöpfung sehen. Biblische Schöpfungstexte im Religionsunterricht*. In: Alttestamentliche Wissenschaft und kirchliche Praxis. Hrsg. von Manfred Oeming u. Walter Boes. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf 2009 (= Beiträge zum Verstehen der Bibel, Bd. 18). S. 221-234.

Rickers, Folkert: *Epochaler Einschnitt und fortdauernde Geltung des problemorientierten Ansatzes in der Religionspädagogik*. In: Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch. Bewährung in der Praxis. Impulse. Hrsg. von Folkert Rickers u. Bernhard Dressler. Neukirchen – Vluyn: Neukirchener Verlag 2003. S. 77-100.

Riegel, Ulrich: *Gerecht – spannend – anspruchsvoll. Der ideale Religionsunterricht in den Augen von Schülerinnen und Schülern*. In: Was ist guter Religionsunterricht? Hrsg. von Christoph Bizer et al. Neukirchen Vluyn:

Neukirchener Verlag 2006 (= Jahrbuch der Religionspädagogik; Bd. 22). S. 113-123.

Ritter, Werner H.: *Glaube*. In: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch-Systematisch-Didaktisch. Hrsg. von Rainer Lachmann, Gottfried Adam u. Werner H. Ritter. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2004a (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 1). S. 93-100.

Ritter, Werner H.: *Schöpfung/Leben*. In: Theologische Schlüsselbegriffe. Biblisch – systematisch – didaktisch. Hrsg. von Rainer Lachmann, Gottfried Adam u. Werner H. Ritter. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2004b (= Theologie für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 1). S. 320-336.

Sander, Wolfgang: *Politische Bildung als fächerübergreifende Aufgabe der Schule*. In: Handbuch politische Bildung. Hrsg. von Wolfgang Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 476). S. 254-264.

Sander, Wolfgang. *Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme*. In: Handbuch politische Bildung. Hrsg. von Wolfgang Sander. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2007 (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung; Bd. 476). S. 13-47.

Schneekloth, Ulrich: *Jugend und Politik. Aktuelle Entwicklungstrends und Perspektiven*. In: Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Hrsg. von Shell Deutschland Holding. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH 2010 (= Shell Jugendstudie, Bd. 16). S. 129-161.

Scheilke, Christoph Th.: *Von Religionen lernen in der Pluralität. Ansätze, Aufgaben und Entwicklungserfordernisse eines interreligiösen Religionsunterrichts im Überblick*. In: Der Bildungsauftrag des Protestantismus. Hrsg. von Friedrich Schweitzer. Gütersloh: Chr. Kaiser u. Gütersloher Verlagshaus 2002 (= Veröffentlichungen der Wissenschaftlichen Gesellschaft für Theologie, Bd. 20). S. 164-178.

Schneider, Rolf: *Das Verhältnis von Politik und Religion in der politischen Kultur Deutschlands. Ein Streifzug durch aktuelle religionspolitische Diskurse im Krisenland der Moderne*. In: Macht Glaube Politik? Religion und Politik in Europa und Amerika. Hrsg. von Tobias Mörschel. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht 2006. S. 115-133.

Schweitzer, Friedrich et al.: *Vorwort*. In: Entwurf einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik. Hrsg. von Friedrich Schweitzer et al. Gütersloh u. Freiburg: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus u. Herder 2002 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 1). S. 11-13.

Senft, Josef: *Befreiungstheologisch orientiertes Lernen und politische Bildung*. In: Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. Hrsg. von Gottfried Bitter et. al. 2. Auflage. München: Kösel-Verlag 2009. S.243-246.

Stein, Erwin: *Politische Sozialisation*. In: Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik. Hrsg. von Hanno Drechsler, Wolfgang Hilligen Franz Neumann. 9. Auflage. München: Verlag Franz Vahlen 1995. S. 642-643.

Walther, Christian: *Königsherrschaft Christi*. In: Theologische Realenzyklopädie. Band 19 Kirchenrechtsquellen - Kreuz. Berlin u. New York: Walter de Gruyter 1990. S. 311-323.

Ziebertz, Hans-Georg: *Gesellschaft und Öffentlichkeit*. In: Entwurf einer pluralitätsfähigen Religionspädagogik. Hrsg. von Friedrich Schweitzer et al. Gütersloh u. Freiburg: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus u. Herder 2002 (= Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft (RPG), Bd. 1. S. 204-226.

Internetquellen

Bundesministerium für Familie, Senioren, Freizeit und Jugend: *Genderdatenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. URL: <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/6-Politische-partizipation-und-buergerschaftliches-engagement/6-5-Zum-stellenwert-von-politik-fuer-frauen-und-maenner/6-5-1-politikinteresse-und-die-einmuendung-in-politische-aktivitaeten.html> (abgerufen am 17.01.2011).

Das islamische Portal. Islamische Gemeinschaft Milli Görüs: *Islamischer Religionsunterricht*. URL: <http://www.igmg.de/muslime-amp-recht/islamischer-religionsunterricht.html> (abgerufen am 25.11.2010.).

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): *Barmer Theologische Erklärung*. URL: http://www.ekd.de/bekenntnisse/barmer_theologische_erklaerung.html (abgerufen am 05.12.2010).

Evangelische Kirche in Deutschland (EKD): *Wehrpflicht*. Stand 29.07.2010. URL: <http://www.ekd.de/bevollmaechtigter/themen/71813.html> (abgerufen am 30.11.2010).

Friedrich-Ebert- Stiftung (Hrsg.): *Jugend und Politik. Arbeitspapier*. Stand Januar 2009. URL: http://www.fes.de/aktuell/documents2009/090511_Arbeitspapier_Jugend.pdf (abgerufen am 19.02.2011).

Geis, Matthias: *Stammzellendebatte. Zelle um Zelle*. In: Zeit-Online. Stand 16.12.2007. URL: <http://www.zeit.de/2007/51/Stammzellen> (abgerufen am 02.11.2010).

Hoß, Dieter: *‘Käßmann und Afghanistan. Pazifistin unter Beschuss’*. In: Stern.de. Stand 10.01.2011. URL: <http://www.stern.de/politik/deutschland/kaessmann-und-afghanistan-pazifistin-unter-beschuss-1533791.html> (abgerufen am 11.11.2010)

Kirbach, Roland: *Ritzen, Sex und Meerschweinchen*. In: Zeit-Online. URL: http://www.zeit.de/2002/33/Ritzen_Sex_und_Meerschweinchen (abgerufen am 08.01.2011).

Landtag NRW: *Verfassung für das Land Nordrhein-Westfalen*. URL: http://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/GB_II/II.2/Gesetze/Verfassung_NRW.jsp (abgerufen am 11.11.2010).

Leicht, Robert: *Zur Rolle der Kirchen in der Politik*. In: Evangelische Kirche in Deutschland (EKD). Stand 27.05.1998. URL: <http://www.ekd.de/vortraege/leicht/kirchenpolitik.html> (abgerufen am 17.01.2011).

Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.): *Kerncurriculum für die Realschule. Schuljahrgänge 5-10. Evangelische Religion*. URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/2009_rs_evrel_i.pdf (abgerufen am 29.11.2010).

Oberle, Regine: *Religiöse und moralische Entwicklung im Kindes- und Jugendalter*. In: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP). URL: <https://www.familienhandbuch.de/kindliche-entwicklung/entwicklung-einzelner-faehigkeiten/religioese-und-moralische-entwicklung-im-kindes-und-jugendalter> (abgerufen am 13.06.2011).

Relilex: *Zwei-Reiche-Lehre*. URL: <http://www.relilex.de/artikel.php?id=7488> (abgerufen am: 05.12.2010).

Welt-Online: *Synodentagung. Evangelische Kirche sagt Atomkraft den Kampf an*. Stand: 11.11.2010. URL: <http://www.welt.de/politik/deutschland/article10792080/Evangelische-Kirche-sagt-Atomkraft-den-Kampf-an.html> (abgerufen am 12.11.2010).