

Von der „Vergegnung“ (Martin Buber) zum Dialog? Das Verhältnis von Religionsdidaktik und Politikdidaktik

von

Bernhard Grümme / Wolfgang Sander

Abstract

Entgegen allen Annahmen der Säkularisierungstheoretiker ist das Christentum immer noch ein Politikum. Die christliche Botschaft selber hat immer eine politische Pointe. Und auch der Religionsunterricht ist ein politischer Faktor. Mindestens aus diesen Gründen müsste doch eigentlich der RU religionsdidaktisch in seinen politischen Dimensionen entfaltet werden und zugleich Gegenstand politikdidaktischer Reflexionen sein. Eine fächerübergreifende Kooperation von RU und Politikunterricht wäre zu erwarten.

Dagegen konstatiert der vorliegende Beitrag einen weitgehenden Gesprächsabbruch zwischen Religionsdidaktik und Politikdidaktik. Er markiert aus der Logik beider Fächer die Dringlichkeit eines solchen Gesprächs und zeigt schließlich Felder eines solchen Dialogs auf.

Eigentlich müsste die politische Dimension in der Religionsdidaktik stets präsent sein. Es können „allein schon der Geist wie auch die Methode des Unterrichts ein Beitrag für die politische Erziehung sein. Ob die Schüler in ihrer Personalität und in ihrer Würde als junge Glieder des Volkes Gottes geachtet werden, ob ein einseitig autoritärer Geist den Unterricht beherrscht oder das Prinzip des aktiven Mittuns, das ist nicht ohne Folgen für die Weckung politischer Anlagen.“¹ Was der katholische Religionspädagoge Theodor Filthaut bereits in den 1960er Jahren ausführt, hätte vom Kern des RU her eigentlich die Religionsdidaktik bestimmen müssen: eine grundlegende Reflexion seiner politischen Relevanz im Kontext einer normativ bejahten demokratischen Ordnung.

Andererseits müsste auch die Religion im Fokus der Politikdidaktik liegen. Nach einem weiten Politikbegriff, der nicht staats-theoretisch oder institutionstheoretisch kurzgeschlossen wird, gilt zwar die These, dass in allem Politik, aber nicht alles Politik ist.² Jedoch ist das Politische ein wesentlicher Horizont aller menschlichen Lebensbereiche. So gesehen bekommen Fragen der Ökonomie, der Kultur, der Freizeitgestaltung, der Werthaltungen, der Gestaltung des Zusammenlebens, der Bildung, aber auch Fragen der Religion einen politischen Charakter, auch wenn sie darin nicht aufgehen. Die Didaktik der Politischen Bildung unterscheidet zwischen der Politischen Bildung als Unterrichtsfach und als Unterrichtsprinzip.³ Bildet Ersteres das Proprium der Politikdidaktik, so gilt Letzteres für alle ordentlichen Fächer der Schule. Angesichts dessen und angesichts der Öffentlichkeitsrelevanz von Religion überhaupt wäre auch eine gewisse Aufmerksamkeit für den RU auf Seiten der Politikdidaktik zu erwarten gewesen.

Doch obwohl sie so eigentlich aufeinander verwiesen sind, scheinen weder die Religionsdidaktik das Politische noch die Politikdidaktik die Religion hinreichend wahrgenommen zu haben. Bis in die Gegenwart bleibt das Verhältnis von RU und Politikunterricht allem Anschein nach prekär.

¹ FILTHAUT 1965, 30.

² Vgl. SANDER 1985, 21.

³ Vgl. REINHARDT 2005, 60ff.

Der vorliegende Text will in der gebotenen Kürze zunächst wesentliche Elemente dieses schwierigen Verhältnisses herausarbeiten, um dann nach der Erläuterung der Dringlichkeit ihrer Beziehung Dialogfelder und Perspektiven für eine schulische Kooperation von Religionsdidaktik und Politikdidaktik zu beleuchten.

1. Lost in translation? Kritische Bilanz einer unzureichenden wechselseitigen Wahrnehmung

1.1 Aus Sicht der Religionsdidaktik (Grümme)

Die Religionsdidaktik muss eingestehen, dass sie über weite Strecken ihrer Geschichte die politische Dimension ausgeklammert hat. Jedenfalls hat diese bis auf wenige Ausnahmen keinen Niederschlag in der religionsdidaktischen Konzeptbildung gefunden. Bislang wird der RU kaum in politischen Bezugnahmen verantwortet und in Kategorien durchbuchstabiert, die auch politikdidaktisch anschlussfähig sind. Im Bestreben, den angeblich unpolitischen Charakter von Religion und RU zu sichern, hat die Religionsdidaktik sich keine kritische Rechenschaft gegeben hinsichtlich der faktisch in ihr erfolgten und insbesondere in vordemokratischen Ordnungen oft durch die Herrschenden intendierten Legitimation von Herrschaft durch den RU.⁴ Ähnliches lässt sich für die religionsdidaktischen Konzeptionen des 20. Jahrhunderts zeigen. Sowohl für die Evangelische Unterweisung als auch für das Konzept des Kerygmatischen RU oder für den Hermeneutischen RU gilt, dass aus unterschiedlichen Gründen die jeweilige politische Dimension mehr oder weniger ausdrücklich negiert wurde.⁵

Im Unterschied dazu qualifiziert es das zwischen 1965 und 1975 entwickelte Konzept des Problemorientierten Religionsunterrichts, den RU dezidiert und selbstreflexiv in seinem politisch-sozialen Bedingungsgefüge zu verorten. Der RU durchbrach damit die zeitlose Existentialisierung und Individualisierung seiner Begriffe und sensibilisierte für deren politische Relevanz. Wenn im RU von Armut die Rede ist, dann darf dies nicht von vornherein spiritualisiert oder in die individuelle Existenz hineinverlagert werden. Es sind immer auch ökonomische, gesellschaftliche, politische Faktoren, strukturelle Machtzusammenhänge und Unterdrückungs- und Ausbeutungsmechanismen analytisch zu bestimmen.⁶

Ein Meilenstein für die politische Selbstvergewisserung des RU findet sich im Papier der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland zum RU. Hier wird der RU konvergenztheoretisch an der Schnittstelle theologischer und pädagogischer Begründungen als ordentliches Lehrfach in seinem Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag ausgewiesen. Die Schüler sollen zu einem engagierten kritischen Handeln in Kirche und Gesellschaft motiviert werden, wobei es weder zu einer unkritischen, die theologische Dimension verkürzenden Adaption politischer Kategorien kommen soll noch zu einer Theologisierung des Politischen. So wie Glaube und Erfahrung produktiv-kritisch korreliert werden, so auch die Glaubensdimension und die politische Dimension. Ein solcher RU erhebt die ganze „Tagesordnung der Welt“ zu seinem Thema und lehnt idealistisch-ontologische Festschreibungen bestimmter Zustände als unveränderlich ebenso ab wie den prometheischen Versuch einer völligen menschlichen Selbstbestimmung. Nur durch die religiöse Dimension kann der Schüler „instandgesetzt werden, sein ganzes Leben zu bewältigen, die Veränderbar-

⁴ Vgl. NIPKOW 2003, 156-208.

⁵ Vgl. RICKERS 1985, 101; RICKERS 2001, 1531-1534; SANDER 1980, 33-79.

⁶ Vgl. KNAUTH 2003; GRÜMME 2005.

keit vieler Mängel und Missstände zu erkennen und das wirklich Unabänderliche anzunehmen, als Schicksal oder als Geschenk“.⁷

Abgesehen von analytischen Unschärfen im Demokratie-, Gesellschafts- und Herrschaftsbegriff und in der Abstraktheit im Verständnis des Schülers, das dessen sozialen Status nicht berücksichtigt, wird man sagen müssen, dass in kirchlichen oder schulamtlichen Verlautbarungen dieses Niveau politischer Sensibilisierung und Selbstreflexivität nicht mehr erreicht wurde. In dem Papier der EKD „Identität und Verständigung“ wird noch versucht, die politischen Dimensionen im Kontext des Pluralismus zur Geltung zu bringen. In den neueren Papieren der Deutschen Bischofskonferenz zur religiösen Bildung oder zu Bildungsstandards im RU wird wohl auf gesellschaftliche Belange abgehoben. Im Vordergrund stehen indessen ethische bzw. sozialetische Aspekte, weniger politisch-gesellschaftliche Kategorien. Man kann den Eindruck gewinnen, es ginge dem RU vorwiegend um eine Orientierungsfähigkeit inmitten der pluralistischen Auflösung von Geltungsansprüchen im postmodernen Unverbindlichkeitsklima. Nicht mehr die politische Dimension, nicht mehr strukturelle Gerechtigkeitsfragen bilden eine zentrale religionsdidaktische Bezugsgröße, sondern die kulturelle Dimension. Ähnliches ließe sich für die Bildungsstandards für den RU in Baden-Württemberg zeigen. Dazu passt es, dass für die wissenschaftliche Religionspädagogik, die sich in zunehmendem Maße als Verbundwissenschaft begreift, weniger die Sozialwissenschaft denn die Psychologie als wichtige Bezugsdisziplin gilt.⁸

So ergibt sich ein ambivalentes Bild: Die politische Dimension war partiell zumindest gelegentlich im Blick, hat aber nie maßgeblichen Einfluss auf eine Selbstreflexion der Religionsdidaktik gewonnen.

Eine solche Ambivalenz spiegelt auch der gegenwärtige religionsdidaktische Diskurs wider.

Religionsdidaktische Unterrichtsmaterialien nehmen weitverbreitet Themen in den Blick, die nach einem weiten Politikverständnis politikdidaktisch relevant sind. Wie jedoch am Beispiel von Materialien zum Thema „Dritte/Eine Welt“ analysiert wurde, werden – von Ausnahmen abgesehen – die strukturellen Belange von ökonomischer und politischer Verantwortung zumeist marginalisiert zugunsten einer humanen gesinnungsethischen Ausrichtung.⁹ Den Heranwachsenden wird so nicht hinreichend die strukturelle Dimension des Politischen verdeutlicht und damit die transformatorische Relevanz für eine Umgestaltung von politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen.

Abgesehen von wenigen Ausnahmen sucht die Religionsdidaktik eine fächerverbindende Erörterung bestimmter Themen mit der Didaktik der Politischen Bildung nicht.¹⁰

Was die religionsdidaktischen Konzeptionen angeht, so ist es in dem hier zur Verfügung stehenden Rahmen unmöglich, das Spektrum der für unsere Fragestellung relevanten Ansätze auszuloten. Ich will nur wenige nennen, um mich dann exemplarisch auf einen Aspekt zu konzentrieren, der mir diesbezüglich besonders aussagekräftig zu sein scheint. Da sind solche, die aus dem Geist der Aufklärung heraus im Lichte eines starken Subjektbegriffs eine konstruktiv-kritische Didaktik gegen postmoderne Bestreitungen vorlegen, im Lichte eines kritisch-emanzipatorischen Bildungsbegriffs sich inmitten sozialer und kultureller Differenzen verorten und sich in

⁷ DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE 1974, 23f., 29f.

⁸ Vgl. LEIMGRUBER 2004, 202.

⁹ Vgl. RICKERS 2001, 1532

¹⁰ Vgl. SCHLAG 2004, 253; RICKERS 2001, 1533.

Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen wie Arbeit, Frieden, Gewalt oder Gerechtigkeit didaktisch konkretisieren.¹¹ Da sind solche, die konträr dazu in einem dekonstruktivistischen Zugang und mit einem schwachen Subjektbegriff als Profane Religionspädagogik die für überfällig erachtete Forschung zur religionspädagogischen Verhältnisbestimmung von Religion und Politik aufnehmen.¹² Da ist das Compassionprojekt, das zwar stark sozialetisch ausgerichtet ist, dabei strukturelle Fragen politischer Herrschaftsbedingungen oder einer Wirtschaftsordnung eher zurückstellt, aber dennoch von erheblicher Relevanz für die politische Bildung ist.¹³ Da sind solche, die die politische Dimension nicht von vornherein im Fokus haben, sondern erst aus einem beziehungsdidaktischen Ansatz heraus erreichen, ohne dies bis in gesellschaftstheoretisch angeschärfte Kategorien durchzubuchstabieren.¹⁴ Oder da sind solche, die wie etwa Konzepte des Interreligiösen Lernens,¹⁵ der Eine-Welt-Religionspädagogik¹⁶, der Friedenspädagogik¹⁷ oder einer Interkulturellen Religionspädagogik die politische Dimension im Horizont der Globalisierung¹⁸ und des Pluralismus¹⁹ ausformulieren. Weiterführend sind der Ansatz von Thomas Schlag, die Politische Bildung als Dimension einer evangelischen Religionspädagogik auszuweisen, die zukunftsfähig sein will,²⁰ sowie die handlungstheoretischen Zugänge bei Helmut Peukert und Norbert Mette auf katholischer Seite.²¹

Doch so eindrucksvoll sich diese Ansätze im Einzelnen auch präsentieren mögen, so haben sie es schwer gegenüber einer derzeit stark ausgeprägten Dominanz ästhetischer Konzepte. Damit muss nicht zwangsläufig die Ablendung der politischen Dimension verbunden sein. Dort, wo eine mehrdimensionale Ästhetik im Rückgriff auf aisthesis, poiesis und katarsis vollzogen wird, dort wird mit einer wahrnehmungsgestützten Urteilsfähigkeit auch politische Reflexions- und Urteilskompetenz anvisiert.²²

Anders verhält es sich dagegen dort, wo nicht das analytische, kognitive Verstehen, nicht eine Orientierung an Gerechtigkeitsfragen und anderen Schlüsselproblemen als Dimension ästhetischen Lernens wichtig werden, sondern der „ästhetische Zugang einer angemessenen Inszenierung, die ihre Lebensdienlichkeit, ihre ‚Heiligkeit‘ im Moment der Bewusstwerdung selbst aufscheinen lässt“.²³ In dem Maße, wie damit die prophetische und so auch gesellschaftskritische Dimension des Christentums vernachlässigt wird, wird nicht wahrgenommen, dass „sich Selbstwerdung im Medium eines Allgemeinen vollzieht, im Kontext menschlicher Lebensverhältnisse, die selbst bildungsbedürftig sind“.²⁴

Die ästhetische Orientierung steht im größeren Zusammenhang einer kulturhermeneutischen Ausrichtung der Religionspädagogik. Aus dieser Richtung ergeht an die Adresse einer politisch-gesellschaftlichen Hermeneutik der Vorwurf einer kategorialen Verengung. Es gebe Dimensionen von Religion, die durch eine „nur soziale und politische“ Hermeneutik nicht einzulösen seien, und die selber gerade in einer auf

¹¹ Vgl. LÄMMERMANN 2005, 143-148, 246-314.

¹² Vgl. ZILLEBEN 2001, 9.

¹³ Vgl. KULD/GÖNNHEIMER 2000.

¹⁴ Vgl. BOSCHKI 2003.

¹⁵ Vgl. LEIMGRUBER 2007.

¹⁶ Vgl. Groß, König 2000.

¹⁷ Vgl. NIPKOW 2007; SPIEGEL 1989.

¹⁸ Vgl. SCHREIJÄCK 2003.

¹⁹ Vgl. ZIEBERTZ 2002.

²⁰ Vgl. SCHLAG 2004.

²¹ Vgl. METTE 1994.

²² Vgl. GRÜMME 2007, 331-334.

²³ KUNSTMANN 2002, 429-430.

²⁴ BIEHL 2003, 145.

Funktionalität ausgerichteten Gesellschaft ein „nicht zu gering“ zu veranschlagendes kritisches Potenzial besitzen.²⁵ Anstatt das Evangelium auf einen politischen und sozialen Handlungsimpuls zu reduzieren, geht es im Religionsunterricht „in erster Linie“ darum, sich selbst und die Welt „deuten zu lernen, bevor daraus Handlungsimpulse entbunden werden“.²⁶

Mit diesem ideologiekritischen Impetus kann gewiss die kulturhermeneutisch ausgerichtete Religionsdidaktik zu Recht auf ihre politische Relevanz hinweisen. Eine medienweltorientierte Religionsdidaktik hat hier ihre Verdienste.²⁷ Doch müsste die ideologiekritische Intention noch schärfer entfaltet werden, indem diese sich im Lichte einer Dialektik von Theorie und Praxis mit gesellschaftstheoretischen Kategorien verschränkt. In diesem Zusammenhang wäre eine aus sozialphilosophischen wie theologischen Vorgaben entwickelte Religionspädagogik weiterführend, die aus einer theologischen Option für die Armen und für die Anderen die Diskurse über kulturelle Differenzen mit dem Gerechtigkeitsdiskurs verbindet.²⁸ Das unterscheidet sie von einer Variante kontextueller Religionspädagogik, die Religion und Lebenswelt stark kulturtheoretisch und nicht gesellschaftstheoretisch fasst.²⁹ Diese Religionspädagogik könnte pädagogisch durch das Gespräch mit der Pädagogik der Befreiung von Paulo Freire vertieft und auf grundagentheoretischer Ebene durch eine handlungstheoretische Beschreibung von Praxis fundiert werden.³⁰ Diese wäre in ihrer Ausrichtung auf eine „Identität in universaler Solidarität“ als eine kreativ-transformatorische, freiheitsstiftende wie kritische Praxis zu bestimmen,³¹ die sich für die gesellschaftlichen wie institutionellen Ausgestaltungen von Erziehung und Bildung wie für die gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen der solidarischen Existenz der Subjekte verantwortlich weiß.³² Ein solcher bildungstheoretisch grundlegender RU, der sich so als „Sprachschule der Freiheit“ (Ernst Lange) artikuliert, wäre von seiner Struktur her an das Gespräch mit der Politikdidaktik anschlussfähig.

1.2 Aus Sicht der Politikdidaktik (Sander)

Aus der Perspektive der Politikdidaktik sind die schulische religiöse Erziehung und Religionsunterricht zunächst als bedeutsames Element der Vorgeschichte des *eigenen* Faches der politischen Bildung von Interesse. Da politische Bildung in der Schule, wie in der Einleitung bereits erwähnt wurde, nicht nur als Unterrichtsfach (unter unterschiedlichen Fachbezeichnungen in den Bundesländern wie z.B. Sozialkunde, Politik, Gemeinschaftskunde) vertreten ist, sondern auch als Unterrichtsprinzip anderer Fächer gesehen werden muss, gehört politische Bildung (als Fach) einerseits zu den jüngsten und (als Unterrichtsprinzip) andererseits zu den ältesten Aufgaben der Schule. Über lange Zeit fand politische Erziehung in der Schule im Wesentlichen im Medium des Religionsunterrichts statt. In der Frühzeit des öffentlichen Schulwesens im 16. und 17. Jahrhundert gingen religiöse und politische Motive für die Gründung von Schulen unmittelbar ineinander über: Um der „Erhaltung Christlicher Religion und guter Pollicey“ willen sei die Schule notwendig, lesen wir etwa in der brandenburgischen Kirchenordnung von 1540, wobei „Pollicey“ nicht wie heute eine bestimmte

²⁵ DRESSLER 2004, 1372.

²⁶ Ebd., 1372 (Hervorhebung im Original).

²⁷ Vgl. PIRNER 2001.

²⁸ Vgl. KNAUTH 2003, 352.

²⁹ Vgl. HEIMBROCK 2004, 177ff.

³⁰ Vgl. SENFT 1997, 28-30.

³¹ METTE 1994, 139.

³² Vgl. PEUKERT 1987, 82.

Institution meinte, sondern für die öffentliche Ordnung insgesamt stand.³³ Tatsächlich kam in der Folgezeit und ganz besonders nach dem 30jährigen Krieg der religiösen Erziehung bei der Herausbildung des modernen Territorialstaats eine wesentliche *politische* Integrationsfunktion zu: „Glaube und kirchliches Leben einigen die Bevölkerung eines Territoriums geistig und sozial. Sie rechtfertigen die Herrschaft der von Gott gesetzten Obrigkeit; ihre dogmatische Reinheit, auf deren Wahrung auch die Schule immer wieder verpflichtet wird, ist die wichtigste innere Garantie für die politische Einheit des Territoriums.“³⁴

Diese politische Aufgabe des Religionsunterrichts lässt sich besonders deutlich zeigen, wenn in politischen Krisen – wie z.B. nach der Französischen Revolution oder nach der gescheiterten 1848er-Revolution – die politische Restauration durch die Stärkung einer christlich-konservativen Erziehung in der Schule pädagogisch abgesichert werden sollte. Besonders drastisches Beispiel hierfür sind die Stiehlischen Regulative von 1854, die den Religionsunterricht aus Gründen der politischen Erziehung ganz ins Zentrum der Schule und einer antidemokratischen Ausbildung der Lehrer stellten.³⁵ Aber auch nach 1945 lässt sich, so besonders deutlich im Konzept der Evangelischen Unterweisung in der Ausprägung von Helmuth Kittel, noch zeigen, wie die Ablehnung der modernen Freiheitsgeschichte zum untergründigen politischen Erziehungsprogramm des Religionsunterrichts werden kann.³⁶

Diese – in inhaltlicher Hinsicht aus heutiger Perspektive überwiegend problematische – historische Bedeutung des Religionsunterrichts für die politische Erziehung ist heute in der Politikdidaktik weitgehend in Vergessenheit geraten. Aber auch in den letzten Jahrzehnten, unter den Bedingungen der Demokratie, gab es nur sporadische Ansätze zu einem intensiveren Dialog mit der Religionspädagogik, was umso erstaunlicher ist, als im Bereich der außerschulischen Bildung die Kirchen bis heute bedeutsame Träger von Einrichtungen politischer Bildung sind. Zwar wurde in der jüngeren Geschichte der politischen Bildung häufig über das Verhältnis von Fachlichkeit und fächerübergreifendem Lernen diskutiert, bis hin zu konkreten Versuchen der Integration mit Nachbarfächern, aber diese Diskussionen und Konzepte konzentrierten sich meist auf die Beziehungen zu Geschichte und Geographie, in den 1980er- und 1990er-Jahren unter Stichworten wie ökologische Bildung oder politische Relevanz von Biotechnologie auch auf die Naturwissenschaften. Demgegenüber ist die nach wie vor erhebliche Relevanz von religiösen Vorstellungen für die politische Sozialisation und die nach wie vor bedeutsame politische Rolle religiöser Gruppen, allen voran der großen Kirchen³⁷, von der Politikdidaktik als ein für die politische Bildung interessantes und bedeutsames Lernfeld kaum wahrgenommen worden. Man wird davon ausgehen müssen, dass hier auch von Seiten der politischen Bildung viele Chancen für die Entwicklung von interessanten und innovativen Lernvorhaben verpasst worden sind. Über die Gründe für diesen Mangel können hier nur Vermutungen angestellt werden; möglicherweise hat die im Mainstream der Sozialwissenschaften lange populär gewesene Säkularisierungsthese den Blick für die bleibende politische Relevanz der Religion versperrt.

Erst in den allerletzten Jahren beginnt sich dies zu ändern. Die „Wiederkehr der Götter“³⁸ wird auch in der politischen Bildung immer deutlicher wahrgenommen. Dies schlägt sich beispielsweise in einer recht massiven Zunahme von Titeln zur politi-

³³ Vgl. SANDER 2004, 16.

³⁴ LESCHINSKY / ROEDER 1976, 71.

³⁵ Vgl. SANDER 2004, 34f.

³⁶ Vgl. SANDER 1980, 35-48.

³⁷ Vgl. SANDER 1996.

³⁸ So pointiert GRAF 2004.

schen Relevanz von Religion im Publikationsangebot der Bundeszentrale für politische Bildung (www.bpb.de), in Fachtagungen sowie in Unterrichtsmaterialien zu religiösen Fragen für die politische Bildung (beispielsweise in mehreren Themenheften der Zeitschrift „Wochenschau“) nieder. Vieles spricht dafür, dass derzeit die politische Bildung die Religion neu wahrnimmt. Triebfeder hierbei ist aber nicht eine Neuentdeckung der politischen Relevanz des Christentums in Deutschland, sondern in erster Linie die seit den Terroranschlägen von 2001 ins öffentliche Bewusstsein gedrungene Politisierung und Radikalisierung in Teilen des Islam mit den bekannten internationalen und innergesellschaftlichen Folgen, bis zu einem gewissen Grade aber auch die politische Rolle des christlichen Fundamentalismus besonders in den USA.

2. Notwendigkeit und Chancen eines neuen Dialogs

2.1 *Die Relevanz des Politischen für den RU (Grümme)*

Die Aufarbeitung des schwierigen Verhältnisses zwischen Religionsdidaktik und Politikdidaktik ist auch deshalb aus religionsdidaktischer Sicht überfällig, weil die politische Dimension für den RU aus mehreren Gründen eine schlechthin integrale Qualität besitzt.

Theologisch gesehen ist der Glaube ein Eintreten in eine bestimmte praktische Lebensform. Als solcher besitzt der Glaube immer auch eine politische Tiefenstruktur.³⁹ Entsprechend der Einheit von Gottes- und Nächstenliebe ist Gott in der liebenden Zuwendung zum Nächsten zu finden, die unausweichlich in den Prozessen von Geschichte und Gesellschaft situiert ist. Glaube und Leben, Erkenntnis und Handeln, Mystik und Politik sind schlechthin untrennbar, auch wenn sie nicht aufeinander reduziert werden dürfen. Es war vor allem die Neue Politische Theologie, die gerade als Theologie nach Auschwitz die Einsicht in den politischen Charakter aller Theologoumena zu Bewusstsein gebracht hat.⁴⁰

Damit sind es religionsdidaktisch gesehen zunächst einmal die Inhalte des RU, die ohne ihre politische Dimensionierung um ihre Brisanz gebracht würden. Vor allem aber sind es die auf religiöse Urteilsfähigkeit, Handlungs- und Sprachfähigkeit ausgerichteten bildungstheoretischen Ziele, es ist der pädagogische Ansatz, es sind die von Seiten der Politik und auch der Gesellschaft selber unmittelbar oder mittelbar ergehenden Funktionalisierungen, die eine – hier nicht mehr auszuführende – Vergewisserung der politischen Dimensionen erfordert hätten.

Kein anderes Fach wird im gleichen Maße durch politische Vorgaben begründet und reglementiert. Nach Art. 7 GG ist es der Staat, der den RU trägt, damit dieser seinen Beitrag zur Werteordnung der demokratischen Gesellschaft leisten möge, der aber aus Gründen der weltanschaulichen Neutralität dessen konkrete Durchführung an die Religionsgemeinschaften delegiert. Andererseits sind Versuche der Politik, eigene Positionen durch Rekurs auf religiöse Hintergrundannahmen zu legitimieren oder durch den Eintrag in einen religiösen Horizont ihres politischen Charakters zu entkleiden, nicht zu übersehen. Die Kompensation gesellschaftlicher Orientierungsdefizite und der Auflösung verbindlicher Werte wird zu einer gesellschaftlichen Aufgabenzuschreibung an den RU. Wenn Eltern zunehmend vom RU eine religiöse Erziehung erwarten, dann weist dies auf das gesellschaftliche Anforderungsprofil. Angesichts solcher Avancen oder gar Inanspruchnahmen müsste das, was man im Anschluss an

³⁹ Vgl. SCHOCKENHOFF 2007, 24.

⁴⁰ METZ 2006.

Jean-Jacques Rousseau und Robert H. Bellah Zivilreligion nennt, zu einem religionsdidaktischen Problem werden.⁴¹

Und auch methodisch ist die politische Dimension virulent. Ob ein RU autoritär oder dialogisch gestaltet wird, ob die Schülerinnen und Schüler an der Themenfindung, an der Auswahl der Medien und Methoden beteiligt, ob sie in ihren Beiträgen als wesentliche Träger des Unterrichts gesehen werden und damit bereits im RU selber wesentliche Züge demokratischer Partizipation einüben oder nicht, ob Schüler lernen, Konflikte in geregelter Weise auszutragen, andere Meinungen wahrzunehmen und Kompromisse auszuhandeln, dies ist politisch höchst relevant. So gilt für den RU die grundlegende Erkenntnis der politischen Bildung: In jedem Fach, also auch im RU, wird – ob bewusst oder unbewusst – politisch gebildet. Religionsdidaktik muss prinzipiell veranschlagen, dass sie „eine unabweisbar pol.(itische) Bildungsaufgabe“ mit einer theoretischen wie praktischen Seite hat.⁴² Täte sie dies nicht, wäre das aus einem doppelten Grund prekär. Zum einen lauerte in einer solchen Unbewusstheit das Problem einer unbewussten Affirmation des Gegebenen. Überdies läge darin eine gefährliche Tendenz zur politischen Indoktrination und zur eigenen Ideologisierbarkeit. Zum anderen würden die Potenziale des RU für den Bildungsauftrag der Schule nicht hinreichend ausgelotet, würde er nicht auch in politisch sensiblen Kategorien, sondern vorwiegend ethisch oder sozialetisch formuliert.

2.2 Die Relevanz der Religion für die politische Bildung (Sander)

In der Politikdidaktik gibt es heute ein weitgehend geklärtes und auf breiter Basis konsensfähiges Verständnis von den Zielen und Aufgaben schulischer politischer Bildung.⁴³ Mit Blick auf das Unterrichtsfach der politischen Bildung hat sich dies unter anderem in einem Entwurf der wissenschaftlichen Fachgesellschaft in der Politikdidaktik für nationale Bildungsstandards niedergeschlagen.⁴⁴ Als normative Leitidee politischer Bildung gilt die Entwicklung und Förderung *politischer Mündigkeit* bei den Adressaten; als konkrete Kompetenzbereiche werden in den Bildungsstandards politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit und methodische Fähigkeiten definiert. Das Wissen, um das es in der politischen Bildung hierbei im Kern geht, bezieht sich weniger auf deklaratives Wissen zu Details aktueller Politik als vielmehr auf grundlegende konzeptuelle Vorstellungen („Basiskonzepte“⁴⁵), von denen aus Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungen und Interpretationen politischer Phänomene strukturieren und konstruieren.

Religion kommt vor diesem – hier nur in groben Strichen zu umreißen – Hintergrund zunächst als Weltdeutung und soziale Praxis in den Blick, deren Verständnis in bestimmten Fällen für die Urteilsbildung zu konkreten politischen Problemen und Konflikten zwingend notwendig ist. Dies ist derzeit, wie bereits angedeutet, mit Blick auf Bedeutung des Islam für die Konflikte im Nahen und Mittleren Osten, den internationalen Terrorismus und bestimmte Integrationsprobleme in Folge der Migration in westlichen Demokratien besonders deutlich erkennbar. Auch ist die Frage nach der Kompatibilität bestimmter Traditionen im Islam mit Demokratie und Menschenrechten eine Frage von strategischer politischer Relevanz sowohl in der innergesellschaftlichen Integrationspolitik als auch für die außen- und sicherheitspolitische Orientierung Deutschlands, der Europäischen Union und der NATO. In der Innenpolitik westlicher Gesellschaften sind religiöse Gruppen und Organisationen, allen voran die christli-

⁴¹ Vgl. ENGLERT 2007, 59-69; HÖHN 2007, 137-162.

⁴² RICKERS 2001, 1532.

⁴³ Vgl. zum aktuellen Stand der politikdidaktischen Diskussion POHL 2004; SANDER 2005.

⁴⁴ Vgl. GPJE 2004.

⁴⁵ Vgl. zum Stand dieser Diskussion SANDER 2007.

chen Kirchen, auch heute bedeutsame politische Akteure und Mitspieler im pluralen Kräftespiel. Die Rechtsstellung des RU in Deutschland ist ja selbst schon ein Beispiel hierfür.

Darüber hinaus können religiöse Einstellungen und Motivationen wesentliche Determinanten für politisches Denken sein. Menschenbild, Geschichtsverständnis, ethisch-moralische Konzepte (z.B. von Gerechtigkeit), Zukunftserwartungen – solche Vorstellungen werden unter Umständen von Glaubensüberzeugungen geprägt und prägen ihrerseits die Maßstäbe von Menschen für die Beurteilung konkreter Politik. Damit werden sie zu einem für die politische Bildung wichtigen Feld. Zu den Basiskonzepten politischer Bildung gehören unter anderem Vorstellungen zu Macht, Recht und Gemeinwohl; die Geschichte religiösen Denkens, gerade auch die Christentumsgeschichte, zeigt in aller Deutlichkeit, dass religiöse Vorstellungen sich in vielschichtiger Weise auch auf solche politischen Basiskonzepte beziehen – vom Römerbrief bis zum Gottesgnadentum, von der Zwei-Reiche-Lehre bis zur Barmer Erklärung, um wenigstens Stichworte zu nennen. Zu erwarten ist, dass solche religiösen Vorstellungen dann unmittelbar oder mittelbar politische Wirkungen haben.

Dies gilt durchaus nicht nur für Menschen mit einem reflektierten religiösen Selbstverständnis und aktiver Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. Es ist in hohem Maße wahrscheinlich (wenngleich noch wenig erforscht), dass auch die für die modernen Gesellschaften bedeutsamen neuen, oft synkretistischen Formen einer privatisierten Religion politische Wirkungen entfalten, indem sie die Wahrnehmung und Deutung der Individuen von gesellschaftlich-politischen Fragen und Problemen beeinflussen. Dies betrifft nicht nur die Vielfalt sich mehr oder weniger explizit als religiös verstehender Gruppen auf dem „Religionsmarkt“, sondern auch die „nicht-explizite“ (Matthes), „unsichtbare“ (Luckmann) oder „neutralisierte“ (Stoodt) Religion, die sich in individuellen, kaum reflektierten Patchworks aus Fragmenten heterogener religiöser Traditionen zusammensetzt. Keineswegs muss dieser Zusammenhang zwischen religiösen und politischen Grundvorstellungen dem Einzelnen bewusst sein. Es wird sich viel mehr oft um „implizites Wissen“ handeln, das aber nicht minder wirksam als die reflektierte religiöse Einstellung politische Konzepte von Menschen beeinflussen kann. Es ist durchaus zu befürchten, dass dies nicht selten auf eine sowohl in theologischer als auch in politischer Hinsicht problematische Weise geschieht, man denke nur an Heilserwartungen oder manichäische Weltbilder. Vielleicht könnte dies, ebenso wie der religiöse Fundamentalismus, ein gemeinsames Sorge-thema von Religionspädagogik und Politikdidaktik sein.

3. Zentrale, chancenreiche und herausfordernde aktuelle Dialogfelder

Vor diesem Hintergrund zeigt sich einerseits, wie dringend die Religionsdidaktik auf einen Dialog mit der Politikdidaktik angewiesen ist, will sie ihrem eigenen Gegenstand und Zielspektrum gerecht werden. Fragen der politischen Strukturen, Symbolisierungen und Prozeduren, Fragen der konkreten Entscheidungsprozesse oder der Institutionen, Fragen des Verhältnisses von Gesellschaft und Staat können durch die Religionsdidaktik allein nicht mehr kompetent angegangen werden. Es fehlt das analytisch-hermeneutische begriffliche Rüstzeug, um über ethische oder sozialetische Belange in die Sphäre des Politischen vorzustoßen. Andererseits könnte die Religionsdidaktik gerade in einem Dialog ihr Profil auch kritisch gegenüber Begrenzungen der Politikdidaktik einbringen – als Beitrag zum Bildungsauftrag der Schule.

Folgende Dialogbereiche erscheinen aus *religionsdidaktischer* Perspektive vordringlich (Grümme):

a) In ihrem Selbstverständnis als Verbunddisziplin müsste die Religionspädagogik über den Diskurs mit Psychologie, Sozialwissenschaften, Pädagogik hinaus auch mit der Politikdidaktik in Dialog treten. Dies könnte sie sensibilisieren für die politischen und ideologischen Implikationen ihrer Ziele, Denkkategorien, Inhalte und Unterrichtsprinzipien sowie für die gesellschaftlichen Verwertungszusammenhänge im Kontext öffentlicher Bildungsprozesse.

b) Ein derzeit bildungstheoretisch und bildungspolitisch angezielter kompetenzorientierter RU hätte darauf zu achten, dass die angestrebten Schülerkompetenzen der politischen Dimension religiösen Lernens gerecht werden. Wegen der Einheit von Mystik und Politik gilt dies auch für Kompetenzen einer anzubahnenden religiösen Wahrnehmungsfähigkeit und Sprachfähigkeit. Die Profilierung sozialer Kompetenz etwa wäre dann über einen ethischen Referenzrahmen hinaus bis in gesellschaftstheoretische und strukturelle Belange voranzutreiben. Hierfür wäre das Gespräch mit der Politikdidaktik wichtig.

c) Insbesondere im Horizont der pluralistischen Religionspädagogik werden beeindruckende empirische Forschungsergebnisse zur Schülerreligiosität vorgelegt. Ein Gespräch mit der Politikdidaktik könnte ein abstraktes Schülerbild vermeiden helfen, das nicht hinreichend zwischen unterschiedlichen sozialen Lebensbedingungen differenziert.

d) In der Religionslehrerforschung wird derzeit das Gewicht von einem rollentheoretischen auf einen biographieorientierten Ansatz verlagert. Aus dem Gespräch mit der Politikdidaktik heraus wäre auf die gesellschaftlich-politischen Zusammenhänge kategorial aufmerksam zu machen.

e) In der religionspädagogischen Schulbuchforschung und Lehrplanarbeit wäre von einem Dialog mit der Politikdidaktik eine politisch-gesellschaftliche Anschärfung der verwendeten Kategorien und Begriffe zu erwarten. So ließe sich das oben genannte gesinnungsethische Defizit vieler Materialien im RU ausräumen.

f) Umgekehrt hätte freilich auch die Religionsdidaktik der Politikdidaktik etwas zu sagen. Es geht nicht nur darum, Wahrnehmungsdefizite von Religion einzuklagen. Dies gilt für die Würdigung der karitativen, diakonischen, sozialen Leistungen der Kirchen und des von ihnen angestoßenen, gesellschaftlich wie politisch hoch relevanten konziliaren Prozesses für Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung in politikdidaktischen Handbüchern und Schulbüchern des Politikunterrichts; dies gilt für den Rang einer christlichen Normen- und Wertebildung für die Werteerziehung.⁴⁶ Es geht auch darum, die jüdisch-christliche Anthropologie kritisch-produktiv gegen utilitaristische Annahmen wie gegen einen ungebrochenen emanzipatorischen Fortschrittsglauben einzuklagen. Gewiss gibt es innerhalb der Politikdidaktik respektable Versuche einer Selbstpositionierung nach Auschwitz. Doch könnten gerade von einer anamnetisch verfassten Religionspädagogik korrektivische Impulse ausgehen.⁴⁷ Dann wäre umso stärker deutlich zu machen, dass sich der spezifische Beitrag des RU zum schulischen Bildungsauftrag nicht in Wertevermittlung erschöpft, sondern darin, die Gottesfrage wach zu halten und diesbezüglich ein erfahrungsbezogenes kritisches Urteil zu ermöglichen.⁴⁸

⁴⁶ Vgl. SUTOR 2006, 42.

⁴⁷ Vgl. BOSCHKI 2005.

⁴⁸ Vgl. THIERSE 2001, 14f.

Aus *politikdidaktischer* Perspektive erscheinen die folgenden Dialogfelder als besonders dringlich (Sander):

a) Die schon seit den 1960er-Jahren entwickelten Konzeptionen eines problemorientierten RU oder einer Korrelationsdidaktik bieten viele Anknüpfungspunkte für Dialog und Kooperation der beiden Fächer. Das Grundmuster dieser Ansätze, nach der möglichen Bedeutung der christlichen Überlieferung für die Bewältigung heutiger Probleme des gesellschaftlichen Zusammenlebens zu fragen, erfordert der Sache nach eine angemessene – und das heißt unter den Bedingungen der heutigen Schule: vor dem Hintergrund wissenschaftlichen Wissens vertretbare – Auseinandersetzung mit eben diesen Problemen. Hier nun allerdings steht der RU im Grunde vor der Schwierigkeit, dass er *aus seiner eigenen fachlichen Kompetenz heraus* eine solche Auseinandersetzung gar nicht leisten kann, sondern auf die Expertise der Sozialwissenschaften angewiesen ist, wenn die Analyse jener Probleme, auf deren Bewältigung hin nach der Bedeutung der christlichen Überlieferung gefragt werden soll, nicht in Dilettantismus enden soll. Nicht zu Unrecht warnt Sutor in diesem Zusammenhang: „Die sach- und fachgerechte Korrelation ist unabdingbar, weil sie vor dem leider verbreiteten ‚theologischen Kurzschluss‘ bewahren kann, welcher meint, aus Glaubenslehren oder aus ethischen Prinzipien unmittelbar die richtige Lösung weltlicher Handlungsprobleme ableiten zu können.“⁴⁹ Hier wäre gewissermaßen die Korrelation mit dem Politikunterricht der nahe liegende Weg, der aber nach allen Beobachtungen nur selten begangen wird. Umgekehrt ist von der politischen Bildung zu erwarten, dass im Sinne des im Fach vertretenen Prinzips der Kontroversität und Multiperspektivität bei der Diskussion von alternativen Lösungskonzepten für politische Probleme auch religiös begründete Ansätze, beispielsweise aus Positionen der Kirchen, in angemessener Form zur Geltung kommen, wofür wiederum aus den gleichen Gründen fachlicher Qualität die Kooperation mit dem RU notwendig sein kann.

b) Die noch kaum erforschten politischen Implikationen der neuen individualisierten und privatisierten Formen von Religion, deren mögliche Bedeutung für die politische wie für die religiöse Sozialisation sowie die Möglichkeiten der schulischen Auseinandersetzung mit ihnen könnten ein wissenschaftliches Interessengebiet sein, das für Religionspädagogik und Politikdidaktik gleichermaßen von Interesse ist. Hier wäre unter anderem nach Möglichkeiten der Diagnostik solcher dem Einzelnen oftmals kaum bewusster Formen von Religion im Weltverstehen von Schülerinnen und Schülern zu fragen.

c) Die unterrichtliche Auseinandersetzung mit politisch problematischen Formen von religiösem Fundamentalismus könnte ein weiteres verbindendes Interesse der beiden Fächer und Fachdidaktiken sein. Dies betrifft in der heutigen politischen Lage in erster Linie den islamischen Fundamentalismus, wenngleich das Problem der potenziell freiheitsfeindlichen und antidemokratischen Effekte fundamentalistischer Regressionsformen von Religion auch in Geschichte und Gegenwart anderer Weltreligionen zu beobachten ist, so bekanntlich auch im Christentum. Für die politische Bildung wäre hier religionswissenschaftliche und theologische Expertise aus dem Religionsunterricht gewiss hilfreich.

d) Gerade der letztgenannte Punkt wirft allerdings die Frage auf, *mit welchem* Religionsunterricht es die politische Bildung als potenziellem Kooperationspartner zu tun hätte. Gemeint ist damit das Problem des schillernden Profils des RU zwischen kirchlich-konfessionellem und pädagogisch-allgemeinem Selbstverständnis und den diversen Misch- und Zwischenformen in der Praxis.⁵⁰ Es ist hier nicht der Ort, die Frage genauer zu diskutieren, ob die Position der Kirchen – und hier vor allem der

⁴⁹ SUTOR 2006, 43f.

⁵⁰ Vgl. z.B. die Übersicht bei GRETHLEIN 2005, 129-140.

katholischen Bischöfe –, an einer restriktiven, auf Konfessionalität setzenden Interpretation von Art. 7 GG festhalten zu wollen, auch unter dem Aspekt des Einbringens der christlichen Überlieferung in schulische Bildungsprozesse auf längere Sicht gesehen klug ist. Immerhin ließe sich aus dieser Perspektive ja auch fragen, ob nicht die Auseinandersetzung mit Kernelementen dieser Tradition in einem allgemeinen Religionsunterricht, an dem tatsächlich *alle* Schülerinnen und Schüler teilzunehmen hätten, die bessere Alternative wäre gegenüber evangelischem und katholischem RU, die neben islamischem RU und Ethik (sowie womöglich in bestimmten Städten und Regionen künftig auch noch jüdischem oder freikirchlichem Religionsunterricht) nur noch einen kleiner werdenden Teil der Schülerschaft erreichen – einmal unterstellt, dass sich dies finanziell und schulorganisatorisch tatsächlich auf Dauer durchhalten ließe. Ich sehe im zweiten, sich derzeit aber als Konsequenz aus der Haltung der Kirchen gegenüber Art. 7 GG abzeichnenden Weg die Gefahr der Selbstmarginalisierung des RU in der Schule. Unter dem Aspekt der Fächerkooperation wäre jedenfalls ein allgemeiner RU für alle Schüler besser als ein Konglomerat von mehreren Miniaturfächern, bei der ein Politiklehrer sich beispielsweise bei der Frage nach religiösen Motivationen und Legitimationen in internationalen Konflikten fragen müsste, ob er sich nun tatsächlich mit gleich drei, vier Kolleginnen und Kollegen aus der Fächergruppe „Religion“ zusammensetzen soll. Die denkbare Alternative eines allgemeinen RU wäre leicht realisierbar, wenn die Kirchen erklärten, dass diese Lösung mit ihren Grundsätzen in Übereinstimmung steht, denn allein dies wird in Art. 7.3 GG verlangt. Würde zudem auf dem Wege einer Vereinbarung zwischen den Ländern und den Kirchen eine beratende und unterstützende Rolle der Religionsgemeinschaften für diesen RU festgelegt, könnte im kirchlichen Engagement für diesen Unterricht Wirklichkeit werden, was die Synode der EKD 1958 in einem Wort zur Schulfrage so formulierte: „Die Kirche ist zu einem freien Dienst an einer freien Schule bereit.“⁵¹

4. Perspektiven und Anregungen für Kooperationen in der Schule

Wie oben dargelegt, hat jedes Fach im Lichte der Unterscheidung von Unterrichtsfach und Unterrichtsprinzip eine politikdidaktische Dimension. Für den RU kommt hinzu, dass die Inhalte und Ziele selber von erheblicher politischer Relevanz und so immer auch in politiksensiblen Kategorien zu fassen sind. Es zeichnet den RU gerade aus, dass die Formen des Lernens rückgebunden sind an das inhaltliche Profil des Faches. In einem als Sprachschule der Freiheit begriffenen RU ist die Kommunikation in einem normativen Sinne wesentlich „agapegemäße Kommunikation“ (Rainer Lachmann). Daraus ergeben sich mehrere Möglichkeiten für die Zusammenarbeit von Religionsdidaktik und Politikdidaktik:

Angesichts seiner politischen Dimension wäre im RU ein spiritualisierender Zugriff beispielsweise zur Bergpredigt, zum Armutsbegriff, zum Erlösungs- und Heilsverständnis oder zum Glaubensbegriff defizitär. Gleichwohl sind es doch vordringlich Themen mit historischem, ethischem, anthropologischem und kulturellem Einschlag, die sich für eine Kooperation beider Fächer im engeren Sinne anbieten. Exemplarisch bieten sich Themen im Kontext des konziliaren Prozesses von Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung für eine Zusammenarbeit auf den Feldern von Friedenssicherung, Globalisierung, Kapitalismus oder der Institutionen der politischen Willensbildung nationaler und internationaler Art ebenso an wie das Thema der Einen Welt, der Begegnung verschiedener Kulturen und Religionen oder des Verhältnisses von Religion und Politik, von Staat und Kirche in Geschichte und Gegenwart. Eine politiksensible Kulturhermeneutik im RU wäre auf eine Kooperation insbesondere

⁵¹ Zit. nach GLOY 1969, 76.

re auf den Feldern der kritischen Medienerziehung verwiesen. Projekte sozialen Lernens, die aus dem RU hervorgehen, würden durch politikdidaktische Impulse auf gesellschaftsstrukturelle Dimensionen und die Notwendigkeit gesellschaftlicher Transformation im politischen Engagement aufmerksam gemacht werden.

Als methodisches Grundgerüst einer solchen Kooperation bieten sich Formen des fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens an, wie die Arbeiten an Projekten, Phasen eines gemeinsamen Unterrichts bei einem Lehrer oder Phasen von Teamteaching.

Literatur

BIEHL, PETER, Die Wiederentdeckung der Bildung in der gegenwärtigen Religionspädagogik – Ein Literaturbericht, in: DERS. / NIPKOW, KARL ERNST, Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 111-152.

BOSCHKI, REINHOLD, „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Ostfildern 2003.

BOSCHKI, REINHOLD, Bedingungen und Möglichkeiten einer anamnetischen Kultur in Europa. Individuelle, gesellschaftliche und religionspädagogische Aspekte des Gedenkens, in: RpB 55 (2005), 99-112.

DER RELIGIONSUNTERRICHT IN DER SCHULE. Ein Beschluß der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland (Heftreihe Synodenbeschlüsse 4), Bonn 1974.

DRESSLER, BERNHARD, Rez: Knauth, Thorsten: Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003, in: Theologische Literaturzeitung 129 (2004), 1369-1373.

ENGLERT, RUDOLF, Religionspädagogische Grundfragen. Anstöße zur Urteilsbildung, Stuttgart 2007.

FILTHAUT, THEODOR, Politische Erziehung aus dem Glauben, Mainz 1965.

GLOY, HORST (Hg.), Evangelischer Religionsunterricht in einer säkularisierten Gesellschaft, Göttingen ²1969.

GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung), Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach 2004.

GRAF, FRIEDRICH WILHELM, Die Wiederkehr der Götter. Religion in der modernen Kultur, München 2004.

GRETHLEIN, CHRISTIAN, Fachdidaktik Religion, Göttingen 2005.

GROß, ENGELBERT / KÖNIG, KLAUS (Hg.), Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog. Weltweit akute Herausforderungen und Praxis einer Weggemeinschaft für Eine-Welt-Pädagogik, Münster 2000.

GRÜMME, BERNHARD, Gegen „die Anästhesie des Anderen“ (K. Wimmer). Zur Relevanz des problemorientierten Religionsunterrichts, in: Orientierung 18 (2005), 191-193.

GRÜMME, BERNHARD, Vom Anderen eröffnete Erfahrung. Zur Neubestimmung des Erfahrungsbegriffs in der Religionsdidaktik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 10), Freiburg i.Br. / Gütersloh 2007 .

- HEIMBROCK, HANS-GÜNTER, Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland, Stuttgart 2004.
- HÖHN, HANS-JOACHIM, Postsäkular. Gesellschaft im Umbruch – Religion im Wandel, Paderborn 2007.
- KNAUTH, THORSTEN, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003.
- KULD, LOTHAR / GÖNNHEIMER, STEFAN, Compassion – Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln, Stuttgart u.a. 2000.
- KUNSTMANN, JOACHIM, Religion und Bildung. Zur ästhetischen Signatur religiöser Bildungsprozesse (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 2), Freiburg i.Br. / Gütersloh 2002.
- LÄMMERMANN, GODWIN, Religionsdidaktik. Bildungstheologische Grundlegung und konstruktiv-kritische Elementarisierung, Stuttgart 2005.
- LEIMGRUBER, STEFAN, Interreligiöses Lernen, München 2007.
- LEIMGRUBER, STEFAN, Religionspädagogik als Verbunddisziplin, in: SCHWEIZER, FRIEDRICH / SCHLAG, THOMAS (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 4), Freiburg i.Br. / Gütersloh 2004, 199-208.
- LESCHINSKY, ACHIM, ROEDER, PETER MARTIN, Schule im historischen Prozeß. Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung, Stuttgart 1976.
- METTE, NORBERT, Religionspädagogik, Düsseldorf 1994.
- METZ, JOHANN BAPTIST, Memoria passionis. Ein provozierendes Gedächtnis in pluralistischer Gesellschaft, Freiburg i.Br. 2006.
- NIPKOW, KARL ERNST, Der schwere Weg zum Frieden. Geschichte und Theorie der Friedenspädagogik von Erasmus bis zur Gegenwart, Gütersloh 2007.
- NIPKOW, KARL ERNST, Zur Bildungspolitik der evangelischen Kirche. Eine historisch-systematische Studie, in: BIEHL, PETER / DERS., Bildung und Bildungspolitik in theologischer Perspektive, Münster 2003, 153-251.
- PEUKERT, HELMUT., Die Frage nach der Allgemeinbildung als Frage nach dem Verhältnis von Bildung und Vernunft, in: PLEINES, JÜRGEN-ECKARDT (Hg.), Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie, Würzburg 1987, 69-88.
- PIRNER, MANFRED L., Fernsehmythen und religiöse Bildung. Grundlegung einer medienerfahrungsorientierten Religionspädagogik am Beispiel fiktionaler Fernsehunterhaltung, Frankfurt/M. 2001.
- POHL, KERSTIN (Hg.), Positionen der politischen Bildung I. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik, Schwalbach 2004.
- REINHARDT, SIBYLLE, Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2005.
- RICKERS, FOLKERT, Art.: Politische (Erziehung; Sozialisation) Bildung, Politisches Lernen, in: LexRp 2 (2001), 1528-1534.
- RICKERS, FOLKERT, Religion, in: SANDER, WOLFGANG (Hg.), Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, Stuttgart 1985, 96-115.

- SANDER, WOLFGANG (Hg.), Handbuch politische Bildung, 3., völlig überarb. Aufl., Schwalbach 2005.
- SANDER, WOLFGANG, Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, Marburg 2004.
- SANDER, WOLFGANG, Politische Bildung als Fach und Prinzip. Aspekte und Probleme politischer Bildung im fächerübergreifenden Zusammenhang, in: DERS. (Hg.), Politische Bildung in den Fächern der Schule. Beiträge zur politischen Bildung als Unterrichtsprinzip, Stuttgart 1985, 7-33.
- SANDER, WOLFGANG, Politische Bildung im Religionsunterricht. Eine Untersuchung zur politischen Dimension der Religionspädagogik, Stuttgart 1980.
- SANDER, WOLFGANG, Religion und Politik – zur spezifischen Sozialisationsfunktion der Kirchen im säkularisierten Staat, in: CLAUßEN, BERNHARD / GEIBLER, RAINER (Hg.), Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch, Opladen 1996, 365-374.
- SANDER, WOLFGANG, Vom „Stoff“ zum „Konzept“. Wissen in der politischen Bildung, in: POLIS 4/2007, 20-24.
- SCHLAG, THOMAS, Politische Bildung als Dimension einer zukunftsfähigen evangelischen Religionspädagogik – Ethisch-theologische Reflexionen im interdisziplinären Kontext, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH / DERS. (Hg.), Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 4), Freiburg i.Br. / Gütersloh 2004, 252-265.
- SCHOCKENHOFF, EBERHARD, Grundlegung der Ethik. Ein theologischer Entwurf, Freiburg i.Br. 2007.
- SCHREIJÄCK, THOMAS (Hg.), Religionsdialog im Kulturwandel. Interkulturelle und interreligiöse Kommunikations- und Handlungskompetenzen auf dem Weg in die Weltgesellschaft, Münster u.a. 2003.
- SENF, JOSEF, Anerkennung des Anderen. Paradigma sozialetischer und religionspädagogischer Bildung, in: Orientierung 61 (1997), 28-30.
- SPIEGEL, EGON, Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie, Kassel²1989.
- SUTOR, BERNHARD, Politische Bildung im Religionsunterricht?, in: kursiv. Journal für politische Bildung 4 (2006), 36-44.
- THIERSE, WOLFGANG, Für die Zukunft. Erwartungen der Politik an religionspädagogisches Handeln, in: RpB 46 (2001), 5-15.
- ZIEBERTZ, HANS-GEORG, Gesellschaft und Öffentlichkeit, in: SCHWEITZER, FRIEDRICH u.a., Entwürfe einer pluralitätstfähigen Religionspädagogik (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft, Band 1), Freiburg i.Br. / Gütersloh 2002, 204-226.
- ZILLEßEN, DIETRICH (Hg.), Religion, Politik, Kultur. Diskussionen im religionspädagogischen Kontext, Münster 2001.