

Es gilt zu erkennen, dass „Wandlungen der allgemeinen geistigen und gesellschaftlich-politischen Situation [...] auch neues Licht auf alte Formulierungen werfen können.“<sup>1</sup> Texte haben ihre Zeit – auch und gerade in einer Religionspädagogik, die pünktlich (*Rudolf Englert*) sein will. Das Faszinierende an wiedergelesenen Büchern kann sein, dass diese in veränderten Kontexten Impulse, Irritationen, ja verfremdete Blicke einbringen können, die sie in ihrer Zeit bereits besaßen, die aber damals verkannt oder in-between vergessen wurden. Es kann aber auch sein, dass manches ungleichzeitig und nicht mehr assimilierbar geworden ist, was damals Provokation oder weiterführender Horizont gewesen war, dass manche Desiderate, die damals bereits bemerkt wurden, heute umso markanter in den Blick geraten.

Beide Aspekte scheinen zu gelten für das von *Gert Otto* 1972 veröffentlichte oben genannte Buch. Es spricht mitten in unsere gegenwärtigen, ineinander greifenden Debatten um die Konfessionalität, die bildungstheoretische Begründung sowie die geschichtlich-gesellschaftliche Verortung des Religionsunterrichts.

*Gert Otto* (1927-2005), der nach Studien der evangelischen Theologie und Promotion Lehrer auf Spiekeroog, Referent in Loccum, ab 1958 Dozent am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg und nach Habilitation von 1963 bis zu seiner Emeritierung Professor für Praktische Theologie in Mainz war<sup>2</sup>, legte dieses Buch bewusst im Sinne einer „weiterführenden Zwischenbilanz“ (3) als Zusammenstellung von erstmalig veröffentlichten wie erheblich überarbeiteten Aufsätzen vor. So erklären sich auch die unterschiedliche Gattung der Texte zwischen Grundsatzüberlegungen und Gelegenheitsschriften wie gelegentliche inhaltliche Redundanzen. Der betont intermediäre Charakter dieses Buches ist durchaus ernstzunehmen, war doch *Otto* selber von anfänglichen Sympathien für die Evangelische Unterweisung stark für den hermeneutischen Religionsunterricht eingetreten, hatte sich aber zum Zeitpunkt der Veröffentlichung bereits davon gelöst und mit den hier veröffentlichten Texten eine Position entwickelt, die es in ambitionierten Werken wie dem von ihm mit *Hans Joachim Dörger* und *Jürgen Lott* verfassten Neuen Handbuch des Religionsunterrichts<sup>3</sup> schärfer und profunder zu profilieren galt. Insgesamt, so wäre im Einzelnen zu zeigen, lässt sich diese Denkveränderung als sich an den jeweiligen kontextuellen Herausforderungen kritisch abarbeitende Entwicklung von einem dezidiert konfessionellen Religionsunterricht im Rahmen einer theologisch verankerten Religionspädagogik zu einem allgemeinen, pädagogisch verantworteten Religionsunterricht im Horizont einer religionswissenschaftlich verorteten Religionspädagogik kennzeichnen.

Das mit 113 Seiten recht schmale Buch ist in fünf Abschnitte gegliedert. Zunächst beleuchtet *Otto* die gegenwärtige religionspädagogische Diskussion seiner Zeit als Hinter-

<sup>1</sup> *Gert Otto*, *Schule und Religion*. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, Hamburg 1972, 48. Im folgenden werden Bezüge auf dieses Buch direkt mit Seitenzahlen in den Text eingefügt.

<sup>2</sup> Vgl. *Thomas Schlag*, *Horizonte demokratischer Bildung*. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive, Freiburg/Br. u.a. 2010, 177.

<sup>3</sup> *Gert Otto* / *Hans Joachim Dörger* / *Jürgen Lott*, *Neues Handbuch des Religionsunterrichts*, Hamburg 1972.

grund und Bezugspunkt (9-42). Die Lektüre führt mitten hinein in die damalige Ablösung der Evangelischen Unterweisung, in das religionspädagogische Ringen um einen hermeneutischen und problemorientierten Religionsunterricht in einer sich verändernden gesellschaftlichen Lage, mitten hinein in die Auflösung der volkscirchlichen Milieus, eine sich dramatisierende Entkonfessionalisierung, eine mit der Diskussion um die Gesamtschule sich leidenschaftlich zuspitzende schulpolitische Situation oder auch eine pädagogische Debatte um Freiheit und Planbarkeit unterrichtlicher Lehr/Lernprozesse in kybernetischer und curricularer Pädagogik. Während dabei manches wie die Auseinandersetzungen mit *Dieter Stoodts* Konzept sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts oder der Religionspädagogischen Projektforschung eher zeitbedingte Aussagekraft besitzen, entwickelt *Otto* doch hier bereits die Perspektiven, die das Buch fortan prägen und die eine Relecture so spannend wie instruktiv machen:

Es geht erstens um die prinzipielle Abschaffung eines konfessionellen Religionsunterrichts durch einen „allgemeinen RU“ (16), wobei ein „bikonfessioneller RU“ (42) auf diesem Wege ein „Zwischenschritt“ (42) sein könne; es geht zweitens um die Ablösung des Monopols der christlichen Überlieferung und so des christlich-kirchlichen Unterrichts zugunsten eines „so weit wie möglich“ (16) zu weitenden Begriffs von Religion; es geht drittens um eine „innerhalb der generellen Bildungsaufgabe der Schule“ (48f.) schul- wie curricular bezogene Begründung des „Faches Religion“ (42); und es geht schließlich viertens um eine Ablösung der stofforientierten durch eine funktionale Auswahl der Inhalte, die „nach ihrem Beitrag zur kritischen Klärung, erhellenden Reflexion, möglichen Veränderung der Situation des Schülers“ (42) bewertet werden. Religionsunterricht, so die bündige These ist als „religionskritischer Unterricht zu begreifen“ (16).

Doch welches Verständnis von Konfessionalität, welche Zielhorizonte wirken hier? Der folgende Abschnitt (43-65) spitzt dies in exemplarischer Erörterung des seinerzeit vor dem Bundesverfassungsgericht ausgetragenen Streits um den Religionsunterricht in Bremen auf die Alternative von konfessionellem oder allgemeinem Religionsunterricht zu. Sein hier erstmals veröffentlichtes religionspädagogisches Gutachten von 1966, das massiv die Bremer Sondersituation zu rechtfertigen versucht, setzt sich gleichermaßen von einem neutralistischen – konfessionelle Aspekte generell ausblendenden – wie von einem konfessionalistischen Ansatz ab. Ein gebildeter Religionsunterricht muss nach *Otto* in ein kritisches Weltverständnis einführen, zu dem eben wesentlich die kritische Reflexion kultureller Überlieferungen gehört. Konfessionen sind dabei primär als kulturell wirksame, geschichtlich bedingte und nur relativ gültige Ausprägungen des zugrundeliegenden ursprünglichen christlichen Glaubens im Blick. Subjektive Erfahrungen von Religion, gar persönliche Glaubenserfahrungen werden in einer für gegenwärtige Religionspädagogik geradezu provozierenden Signifikanz nicht thematisiert. Konfessionen sind für *Otto* über die institutionell-kirchlichen Objektivationen hinaus letztlich nur noch rudimentär in der Lebenswelt der Schüler/innen vorhandene Restbestände. Sie sind reflexiv aufzuhellende, zu durchschauende Reflexionsgegenstände des Religionsunterrichts, die aber überwunden werden müssen in einem allgemein-christlichen, religionskundlichen Religionsunterricht. Es versteht sich, dass *Gert Otto* über die Auseinan-

dersetzung mit den Kirchen hinsichtlich der *Bremer Klausel* auch Art. 7 des Grundgesetzes mit dem dort vorgesehenen Einfluss der Religionsgemeinschaften in eine kritische Betrachtung einbeziehen möchte. Kirche und Schule sollen strikt getrennt werden.

Derzeit diskutiert die Religionspädagogik über die Wiedergewinnung einer Inhaltsorientierung angesichts der jüngsten starken Betonung eines kompetenzorientierten Religionsunterrichts. Umso stärker überrascht die insbesondere im dritten Abschnitt (66-81) erkennbare Radikalität, mit der *Ottos* bildungstheoretische Verortung des Religionsunterrichts mit einer Funktionalisierung der Inhalte einhergeht und die den möglichen Anspruch der biblischen Tradition kaum noch zu würdigen in der Lage ist. Offensichtlich war damals der Druck der Ausrichtung an biblischen Inhalten so stark, dass *Otto* die Feststellung für nötig hielt, dass „biblische Texte nicht prinzipiell aus dem Unterricht ausgeschlossen werden müssen“ (79). Aber nicht auf „indoktrinierende Reproduktion unter dem Anspruch ewiger Gültigkeit“ (79) ziele der Religionsunterricht, sondern auf „kritische Verwendung“ im Interesse eines sozialisatorischen wie religionskritischen Religionsunterrichts, dem es „um Anpassung und um Emanzipation“ gehe (75). Ein solcher Religionsunterricht, wie ihn *Otto* hier für die Grundschule skizziert, sucht „kein spezifisches Fachwissen zu vermitteln“ und unterliegt auch „keinen sachspezifischen Leistungsanforderungen“ (75). Auf Leistung soll nicht generell verzichtet werden. Dies ist aber an „sozial relevanten (und damit immer auch individuell bedeutsamen) Fähigkeiten“ (80) auszurichten.

Damit rückt die politische Dimension in ihrer grundlegenden Relevanz für den Religionsunterricht in historischer wie in systematischer Perspektive in den Blick (Abschnitte IV: 82-94 und V: 95-113). In beeindruckender Schärfe arbeitet *Otto* mit den geschichtlich artikulierten Funktionen des Religionsunterrichts als religiöse Legitimation, als Widerspruch und als unkritische Angleichung drei Muster religionsunterrichtlichen Selbstverständnisses heraus, um zu zeigen, dass die Geschichte dieses Fachs in Deutschland „zugleich die Geschichte seiner politischen Implikationen“ (82) darstellt. An der Religionspädagogik *Helmuth Kittels* etwa kann er nachweisen, dass ein Denken, das mit seiner rein theologischen Argumentation unter den Bedingungen des Nationalsozialismus noch durchaus wahre Elemente besitzen konnte, wegen der Loslösung von pädagogischen Begründungen in den gewandelten Kontexten der Bundesrepublik höchst problematisch werden kann. Daher ist es notwendig, „in der künftigen religionspädagogischen Diskussion die politische Fragestellung mit ihrem ganzen Gewicht, und das heißt stärker als bisher, zu beachten“ (94).

Für eine Religionspädagogik, die sich derzeit um eine Wiedergewinnung der politischen Dimension bemüht, ist diese Initiative in ihrer prophetischen Spitze kaum zu überschätzen. Doch wird hierin zugleich deren Grenze deutlich, die sich ebenfalls in den anderen skizzierten Themenkreisen wie dem der bildungstheoretischen Begründung und der Konfessionalität des Religionsunterrichts zeigt. Während neue Ansätze diese politische Dimension gerade durch ihren integrativen wie dialektischen Rückbezug auf Erfahrung, auf Ästhetik, auf biblische Tradition begründen<sup>4</sup>, bleibt *Ottos* Ansatz eindimensional. Er

<sup>4</sup> Vgl. neben *Schlag* 2010 [Anm. 2] *Bernhard Grümme*, Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts, Stuttgart 2009.

blendet Erfahrung ebenso ab wie den Rang von Tradition oder auch die subjektive Relevanz religiöser Sprachfähigkeit. Er unterschätzt damit das Gewicht eines 'teaching in religion' für das sich immer auch performativ vollziehende Verstehen der christlichen Religion. Religionspädagogik wird, was bereits damals schon *Karl Ernst Nipkows* Konvergenztheorie massiv kritisierte, allein pädagogisch und nicht ebenso theologisch begründet.<sup>5</sup> Der Religionsbegriff droht so nicht nur konturenlos zu werden, der Religionsunterricht droht nicht nur wider die eigene Intention ungeschützt in eine Instrumentalisierungsfalle zu tappen. Der Beitrag zum schulischen Bildungsauftrag, den ja *Otto* so nachhaltig einschärft, droht gewissermaßen halbiert zu werden.

Andererseits hat *Otto* scharfsichtig auf Herausforderungen für religiöses Lernen aufmerksam gemacht, die sich inzwischen nicht entschärft, sondern geradezu dramatisiert haben. Dies zeigen die Effekte von Individualisierung und Pluralisierung, von Säkularisierung, von partieller weitgehender Religionslosigkeit oder auch gleichzeitiger Präsenz unterschiedlicher Religionen. Eine solche in politisch-strukturellen wie ideologiekritischen Kategorien gefasste Kontextsensibilität der Religionspädagogik, die emanzipatorische Dimension wie die soziologisch-kulturelle Einbindung des Identitätsbegriffs bleiben nicht zuletzt inmitten der stark subjektgeleiteten Kompetenzdebatte ebenso unverzichtbar wie das Ringen um eine Form religiösen Lernens, die sich inmitten dieser Kontexte ansiedelt. *Ottos* Überlegungen bezeugen durchweg das Ringen um neue, hoffnungsvolle Aufbrüche. Dabei zeigen auch in unserer Gegenwart neuere Versuche den optionalen Charakter solcher Positionierungen. Zumeist läuft es darauf hinaus, entweder auf der Ebene des Erfahrungsbezuges, der Tradition und an einem substanziellen Religionsbegriff oder an der Offenheit des Unterrichts Abstriche zu machen.<sup>6</sup> *Otto* ist hier den stark religionskundlichen Weg gegangen, ohne nicht doch mit seinem Verweis auf eine zwischenzeitliche Bikonfessionalität eine Sensibilität für den Charme begründeter Pragmatik bewiesen zu haben. Dabei könnte möglicherweise der Aspekt einer regionalen Differenzierung und damit einer regionalen Präferenz eher religionskundlicher oder eher bekenntnisgebundener Elemente weiterführende Perspektiven bieten. In *Ottos* dezidiert begründeter, in ihrer Schärfe sicher zeitbedingter Warnung vor einem kirchlichen Unterricht kann man durchaus triftige Argumente gegenüber rekatechetisierenden Momenten insbesondere in bestimmten Formen performativer Religionspädagogik erkennen. Auch wenn man *Otto* wegen der Defizite seines religionskundlichen Ansatzes nicht uneingeschränkt zu folgen vermag, liegt vielleicht in der dezidierten und reflexen Kontextualisierung des Religionsunterrichts die größte Brisanz seines Denkens bis heute.

<sup>5</sup> Vgl. *Christian Kahrs*, Öffentliche Bildung privater Religion. Plädoyer für einen 'Fachbereich Religion' – obligatorisch für alle (Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft; Bd. 13), Freiburg/Br. u.a. 2009, 166ff.

<sup>6</sup> Vgl. derzeit vor allem das Konzept von *Kahrs* 2009 [Anm. 5].