

I.3 Konzeptionelle Entwicklungslinien

Stephan Leimgruber (I.3.1–5)

Georg Hilger/Ulrich Kropač (I.3.6–3.11)

Ulrich Kropač (I.3.12)

Dieses Kapitel nimmt die Lesenden mit auf einen Gang durch die Geschichte der Religionsdidaktik. Es zeigt Konturen des religiösen Lernens bei den Stiftern der drei abrahamitischen Religionen auf, bei den Kirchenvätern und im Mittelalter, weiter zur Reformations- und Gegenreformationszeit. Es erinnert daran, dass der Religionsunterricht, wie wir ihn heute kennen, in den Jesuitenschulen des 16. Jahrhunderts begonnen hat und zur Aufklärungszeit in die Regelschule eingeführt wurde. Am meisten unterschiedliche Konzeptionen, didaktische Prinzipien und Schwerpunkte hat es im letzten Jahrhundert gegeben und gibt es heute im internationalen Vergleich. Hier sollen markante Phasen aus dieser Geschichte im jeweiligen wissenschaftlichen, gesamtgesellschaftlichen und kirchlichen Kontext dargestellt und diskutiert werden.

Religiöses Lehren und Lernen hat nicht erst mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und des obligatorischen schulischen Religionsunterrichts zur Zeit der Aufklärung (4) begonnen. Hier wurde es nur in jenem Umfeld praktiziert, das für dieses Buch maßgeblich ist. Erste eigenständige Überlegungen zur Organisation des religiösen Lernens in der Schule gab es europaweit in zahlreiche Gymnasien der Jesuiten im 16. Jahrhundert (3) Wir gehen noch weiter zurück: Im Frühmittelalter entstanden Kloster- und Domschulen, u. a. der Benediktiner, wo junge Männer in den monastischen Lebensstil eingeübt wurden, die Bibel und die Regel der Ordensgründer studierten und abschrieben (2). Zur Zeit der Kirchenväter gab es das organisierte Katechumenat, wo auf Pergamentrollen wichtige Texte (z. B. das Glaubensbekenntnis oder das Vaterunser) geschrieben wurden, die das Glauben-Lernen erleichterten. Selbst bei den Religionsstiftern (1) sind spezifische didaktische Elemente (etwa das Erzählen von Geschichten, die Arbeit mit Symbolen) auszumachen. Zu einer wahren Vielfalt explizit religionsdidaktischer Konzeptionen – gleichsam zu einem »Karussell der Konzeptionen« (Erich Feifel) – kam es erst im letzten Jahrhundert (5–11). Zweifellos ist die eingehende Auseinandersetzung mit diesen Konzeptionen und ihren Chancen lohnend. Der Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974) hat diese Konzeptionen in ein neues Gesamtkonzept integriert (12) und beendet unseren Gang durch die Geschichte der Religionsdidaktik. Für die neuesten Entwicklungen ist auf Teil III dieses Bandes zu verweisen.

1. Didaktische Elemente am Ursprung der »abrahamitischen Religionen«

Bekanntlich lassen sich in den drei Religionen Judentum, Christentum und Islam, die aus Relevanzgründen ausgewählt wurden, keine umfassenden, religionsdidaktischen Konzeptionen ausmachen, welche dann als spezifisch jüdische, als besonders christliche Pädagogik oder als ausgeprägt islamische Didaktik zu identifizieren wären. Eine allgemein gültige Religionsdidaktik, die religiöse Lehr- und Lernprozesse schlechthin leitet und deren Faktoren kultur- und geschichtsinvariant wären, gibt es nicht. Gewiss hatten die alttestamentlichen Propheten, auch Jesus und Muhammad enorme Bedeutung für die Entstehung und Ausbreitung der drei »abrahamitischen« Religionen, aber didaktisch sind und können sie nicht originell und zeitlos gültig sein. Vielmehr benutzten sie in den jeweiligen Kulturen vorhandene Lernformen und stellten sie alleamt unter ihren neuen und besonderen Anspruch. Nicht Erziehung, Bildung und religiöses Lernen standen im Zentrum ihrer Botschaften, sondern der Vorrang Gottes im Leben.

Die *alttestamentlichen Propheten* predigten Umkehr und Sinnesänderung, Abwendung vom Bösen und Hinwendung zum Guten angesichts des drohenden Gerichtes. »Noch vierzig Tage, und Ninive ist zerstört« sagte der Prophet Jona (3,4). »Kehrt um zu mir von ganzem Herzen mit Fasten, Weinen und Klagen. Zerreißt eure Herzen, nicht eure Kleider und kehrt um zum Herrn« (Joël 2,13). In einem längeren Lernprozess sollten im Judentum die vielen Götzen durch den *einen* Gott ersetzt werden. Auch *Muhammad* trat als Prophet mit der Kernbotschaft der Gerichtsandrohung und Umkehr auf. Angesichts des praktizierten Polytheismus verkündete er die Verehrung des *einen* Gottes, des Schöpfers, Allerbarmers und Richters, dem es sich zu unterwerfen gilt. – Im Zentrum der Verkündigung *Jesu* stand die Ankündigung der Gottesherrschaft, welche ebenfalls die menschliche Umkehr impliziert. Dazu hatte Jesus kein Erziehungsprogramm bereit. »Das Evangelium lässt sich nicht pädagogisieren« (Schilling 1970, 366). Vielmehr stand das Auftreten *Jesu* im Dienste der Heilung und Rettung der Menschen, also primär in soteriologischer, nicht didaktischer Perspektive. In allen drei Religionen hat sich sehr großer Widerstand gegen diese Umkehrpredigt formiert. Teilweise weiteten sich die Konflikte zu tödlichen Auseinandersetzungen aus.

Jede *Didaktik*, auch die Religionsdidaktik, ist kontextbezogen. Sie kann sich der soziokulturellen Voraussetzungen nicht einfach entledigen, wie man eine schwere Last abstößt. Sie ist der jeweiligen Kultur verpflichtet. So verkündete *Jesus* durchaus im Stile eines jüdischen Rabbi die Frohbotschaft vom Reich Gottes. Dabei verwendete er aussagestarke Bilder (Senfkorn), sprechende Allegorien (Salz der Erde) und treffende Vergleiche (Stadt auf dem Berge). *Jesus* beherrschte das Erzählen in mancherlei Varianten (Gleichnis vom barmherzigen Samariter); er vollzog symbolträchtige Gesten und deutete sie. Ohne Wenn und Aber ließ er sich in Streitgespräche verwickeln – formal einem pharisäischen Gelehrtenstreitgespräch ähnlich, aber inhaltlich zielte er auf Heil in Frieden und Gerechtigkeit. Seine Lehrtätigkeit blieb durchaus der damaligen Rhetorik im Judentum verpflichtet. Didaktisch und besonders für das religiöse Lernen bedeutsam war die Art und Weise, wie *Jesus* den Menschen begegnete, nämlich durch Einfühlung, Zuspruch, Heilung und Ermutigung. Er setzte sich wie ein jüdischer Haus-

vater mit ihnen zu Mählern zusammen, doch mit dem Anspruch, Retter und Heiland zu sein. Ja, er führte längere Zeit ein Leben in Gemeinschaft mit Frauen und Männern und gewann daraus Jüngerinnen und Jünger (mathetai), die seine Botschaft zu verstehen und zu leben versuchten.

Muhammad benutzte seinerseits bereits vorhandene Strukturen, um die Offenbarung Gottes zu überbringen, etwa die damals übliche Wallfahrt, das Gebet oder Fasten; jedoch reinigte er den Polytheismus zum Glauben an den einzigen Gott. Er griff im Koran die geoffenbarten fünf Säulen auf: (a) das Glaubensbekenntnis, (b) das fünfmalige Gebet, (c) das Fasten im Monat Ramadan, (d) die Sozialabgabe und (e) eine Wallfahrt nach Mekka und trug mit ihnen zur Festigung seiner Anhängerinnen und Anhänger bei. Auch die Sunna, eine Sammlung weiterer nicht im Koran festgehaltener Regelungen, sollte der Stärkung und Erneuerung der islamischen Religion dienen. Dasselbe wollten auch die Sufis der mystischen Frömmigkeitstradition. Ihnen galt Muhammad als Vorbild, als Leuchte, die die dunkle Welt mit dem Lichte Gottes erhellt und damit eine gewisse Einheit unter den Gläubigen stiftete (Schimmel ³1995, 108–123).

2. Anfänge einer Didaktik in der frühen Kirche und im Mittelalter

In den ersten Jahrhunderten des Christentums begegnen uns erstmals gezielte religiöse Lernprozesse in der schulähnlichen Institution des Katechumenates. Erwachsene Taufbewerberinnen und -bewerber wurden in Gruppen zusammengefasst, welche sich in einem bestimmten Zeitraum (vierzig Tage bis zu drei Jahren) mit dem christlichen Lebensstil in Theorie und Praxis auseinander setzten. Solche Katechumenatsschulen gab es in Jerusalem, Caesarea, Antiochien, Mailand und Rom. Sie wurden von unterschiedlichen Christen geleitet: von Laien, Diakonen, Presbytern und Bischöfen. Um die Ernsthaftigkeit der Absicht, Christ zu werden und das Sakrament der Taufe zu empfangen, unter Beweis zu stellen, war eine persönliche Anmeldung nötig, zuvor diakonische Dienste wie Krankenbesuche, ferner eine Bestätigung für untadelige Lebensführung durch den Taufpaten. *Zwei didaktische Prinzipien* sind uns vom frühchristlichen Katechumenat bekannt: zum einen ein *gestuftes (graduales) Vorgehen*, welches ein schrittweises Erfassen des Glaubens und ein allmähliches Hineinwachsen in die entsprechende Gemeinschaft ermöglichte. Dazu zählten die Vorbereitung, der Besuch der Vorträge, die Übergabe von Symbolen und Gebeten, liturgische Feiern (Wortgottesdienste), als Höhepunkt die Feier der Taufe in der Osternacht mit anschließender Salbung und Teilnahme an der Eucharistie der Gemeinde, schließlich die Zeit nach Ostern, wo die empfangenen Sakramente (Mysterien) in den (mystagogischen) Katechesen erläutert wurden. Zur Zeit der Diaspora fanden intensive Gespräche und damit religiöses Lernen auch in Wohnungen und Häusern statt (Hauskatechese).

Zum andern bildete die *Erzählung (narratio)* die privilegierte Weise der Katechese. Den Zuhörenden wurde die Geschichte des Heils von Adam her über die Väter und Propheten bis zur Aufgipfelung in Jesus Christus erzählt, weiter die Taten der Apostel

und Missionare bis hin zu Angaben über ihre eigene Situation. Augustinus nennt mehrere Faktoren, die beim wirksamen Lernen aufgrund von Erzählungen intervenieren: die Herkunft, Bildung und das Konzentrationsvermögen der Adressaten. Er thematisiert Probleme der Angst vor Misserfolg auf Seiten der Lehrenden oder Gefühle der Lustlosigkeit und des Überdresses (*De catechizandis rudibus*, Nr. 8–12). Schließlich gab es bereits übergeordnete »Zielformulierungen« für die Katecheten wie die folgende: »Die Liebe nimm dir gleichsam als Zielpunkt vor Augen, auf den du alles, was du sagst, ausrichtest. Und gestalte die ganze historische Darstellung so, dass deine Zuhörer vom Hören zum Glauben, vom Glauben zum Hoffen und von der Hoffnung zur Liebe gelangen« (*Augustinus, De catechizandis rudibus*, Nr. 8).

Das frühchristliche Katechumenat hat sich aus verschiedenen Gründen (Staatskirche, Kindertaufe, Kriegswirren u. a.) im Laufe der Völkerwanderung verflüchtigt. In jüngster Zeit gilt es an einigen Orten als Modell für Erwachsenenkatechese (USA und Frankreich; Wehrle 2000, 7).

Das *Mittelalter* kennt eine ausgeprägte *Didaktik des Schauens*. Im Zuge der Volkskirche wurden zwar die meisten getauft, aber – des Lesens und Schreibens unkundig – waren sie angewiesen auf ästhetisches Lernen durch Bilder (Plastik und Malerei), Hungertücher, die während der Fastenzeit den Altarraum verhüllten, auf Riten, Rituale (Gottesdienste, Prozessionen) und Feste. Die »*biblia pauperum*«, eine Bibel der Armen (Angenendt 2000, 180), bestand vorwiegend aus Bildern, bildlichen Darstellungen einzelner Perikopen; es gab Mysterien- und Passionsspiele, welche Katechese über den Augenschein vermittelten. Insgesamt ein sinnhaftes, häufig allerdings wenig reflektiertes religiöses Lernen (Bartholomäus 1983, 12–13).

3. Normativ-deduktive Katechismusdidaktik

In der Geschichte religiösen Lehrens und Lernens spielte der Katechismus in seinen verschiedenen Varianten und die damit verbundene Didaktik eine dominierende Rolle. Gut vierhundertfünfzig Jahre lang – vom Beginn des 16. Jahrhunderts bis zum Zweiten Vatikanischen Konzil (1962–65) – galt ein Katechismus als unentbehrliches Lernbuch im Religionsunterricht. Sein großer Einfluss und seine »einheitsstiftende« Wirkung stehen im Kontrast zum normativ-deduktiven Vorgehen, das die Dogmatik katechetisch »verlängerte« und unangenehme Erinnerungen infolge seines memorativen Prinzips zurückließ.

Aus der Entstehungszeit der Katechismusgeschichte sei der Humanist und Theologe Erasmus von Rotterdam (1469–1536) erwähnt, der 1501 eine Summe des christlichen Kriegsdienstes (*Enchiridion militis christiani*) entwarf, dazu die »Böhmischen Brüder« und ihre »Kinderfragen« und Antworten (1522), ferner Martin Luther mit seinen beiden Katechismen (1529), Johannes Calvins »*Institutio christianae religionis*« (1535), weiter die drei Katechismen von Petrus Canisius (1555; 1556; 1558), der Heidelberger Katechismus (1563) und der »*Catechismus Romanus*« (1566), ausgehend vom Konzil von Trient (1545–1563).

Das textanalytische, vorwiegend kognitive Lernen mit Katechismen ging so vor,

dass die Lehrperson die Frage und die entsprechende Antwort vortrug, analysierte und erklärte, während die Schülerinnen und Schüler den Vortrag mitvollziehen sollten, um sich dann zu Hause die vorgegebenen Antworten einzuprägen. Zu Beginn der nächsten Lektion wurden die auswendig gelernten Antworten abgefragt und bei Nichtwissen Strafmaßnahmen eingeleitet. Somit war die Katechismusdidaktik primär an den normgebenden Inhalten orientiert, die von den dogmatischen Lehrbüchern direkt auf die Schüler »angewandt« wurden. Glauben bedeutete Feststehen in den von Gott geoffenbarten Wahrheiten, wozu die Kenntnis dieser Wahrheiten Voraussetzung war. Die Hauptinhalte – sowohl in den katholischen wie in den evangelischen Katechismen – umfassten das Glaubensbekenntnis, die Sakramente, die Gebote und die Gebete, wobei die Reihenfolge je nach dem Stellenwert des ethischen Lernens differierte (die Aufklärung setzte die Gebote – bei ihrer Hochschätzung der Ethik – vor die Sakramente).

Um die Schülerinnen und Schüler mit der vollständigen Lehre der Kirche immer besser vertraut zu machen, war ein *Lernen in konzentrischen Kreisen* angesagt, d. h. in den unteren Klassen wurden einfachere und kürzere Formulierungen vorgegeben, in den höheren Klassen derselbe Stoff, aber differenzierter und vertiefend. Den Schluss bildeten die philosophischen Begründungen der gesamten Lehre im Lyzeum, besonders in den Gymnasien der Jesuiten seit dem 16. Jahrhundert.

Aus didaktischer Sicht ist zu erwähnen, dass Martin Luther in seinen Katechismen eigentlich die Bibel zusammenfassen und Pfarrern wie Laien religiöse Bildung vermitteln wollte (Katechismus als Bildungsinstrument). Petrus Canisius (1521–1597) stand ebenfalls im Zeichen religiöser Bildung durch die Bibel – er stützte die meisten seiner Aussagen auf Bibelstellen ab – allerdings in der gegenreformatorischen Ausführung, insofern er den durch die Reformation hinterfragten traditionellen Glauben zu verteidigen hatte.

Joseph Deharbe SJ (1800–1871) setzte mit seinem »Lehrbegriff« dem theologischen Aufbruch zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein Ende und leitete auf katechetischem Gebiet eine Renaissance der Lehre des Thomas von Aquin ein. Die Katechismen aus der Zeit der »Münchener Methode« (z. B. von Theodor Mönnichs) bereiteten die dogmatische Stoffvermittlung psychologisch vor, indem sie bei den Schülerinnen und Schülern »Anknüpfungspunkte« suchten. Der letzte Katechismus für die Schule, herausgegeben von den Deutschen Bischöfen, der sogenannte »grüne Katechismus« (1955), stand im Zeichen der »kerygmatischen« (verkündigenden) katechetischen Konzeption (vgl. hier Abschnitt 6, S. 49ff).

Das Ende der langen Katechismustradition für Kinder und Jugendliche (übrigens wird sie für Erwachsene mit neuen Katechismen fortgesetzt), wurde von der Katechetik selbst eingeläutet, sah sie doch im Zeitalter des zunehmenden Pluralismus, des neu entdeckten »ganzheitlichen Lernens« und der insgesamt subjektorientierten Didaktik, wie sehr normativ-deduktives Vorgehen und der Primat der Dogmatik gegenüber der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen unangemessen waren und eigentliches Lernen letztlich behinderten (Leimgruber 2001). Hatte lange Zeit das konfessionelle Milieu die Evidenz des durch Katechismen vermittelten Glaubens gestützt, so müssen die Lernvoraussetzungen der Schülerschaft in einer radikal pluralistischen Zeit neu ernst genommen werden. Katechismen setzten im Grunde den Glauben voraus und explizierten ihn nur, während gegenwärtig Glaube und Religion selbst zur Frage geworden

sind. Der »maschinenmäßige Unterricht« (Weber 1983, 121) mit dem Auswendig-Lernen vorgegebener Fragen ist für die religiöse Erziehung von Kindern ungeeignet (geworden).

4. Religionsdidaktische Akzente der Aufklärung

»Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist die Unmündigkeit, wenn die Ursachen derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!« (Kant, Werke (1975) IX, 53). – Mit diesen Worten beantwortete der bekannte Philosoph Immanuel Kant (1724–1804) die Frage »Was ist Aufklärung?« – Der Generalnenner dieser komplexen geistesgeschichtlichen Epoche besteht in der Entdeckung der Mündigkeit des Menschen und der damit angesagten Emanzipation von allen äußeren Abhängigkeiten und Zwängen. Das Menschenbild der Aufklärung akzentuierte die Vernunft und das selbständige Denken als Zentrum der menschlichen Autonomie. In der Plastik »Der Denker« (1880) von Auguste Rodin (1840–1917) hat es eine anschauliche und eindruckliche künstlerische Gestalt gefunden, die auch die Leibhaftigkeit des Denkens zum Ausdruck bringt.

Hauptziel aufklärerischer Erziehung bestand darin, den Menschen von allen Fremdbestimmungen freizusetzen und ihm die Verantwortung für sein Handeln zu übertragen. Die Aufklärung war überzeugt, dass der Mensch zutiefst erziehungsbedürftig und bildbar ist und dass die Menschheit durch Vernunft und Einsicht erzieherisch weitergebracht, ja, dass das Menschengeschlecht erzogen werden kann. Zentral für das Lernen wurde das vernunftgeleitete Verstehen gegenüber einem mehr mechanischen Auswendig-Lernen. So legte sie den Akzent der Erziehung auf die einsichtige ethische Bildung. Die Hinführung zur autonomen Selbständigkeit durch Erkennen wurde zum Programm.

Dem Anliegen der Bildung und »Erziehung des Menschengeschlechtes« (Lessing) entsprach die Idee der Toleranz, insbesondere gegenüber anderen Religionen (vgl. Ringparabel von Gotthold E. Lessing in »Nathan der Weise«), die als gleichwertig betrachtet werden, nur in den Taten der Liebe miteinander in Wettstreit liegen. Im Unterschied zur früheren Kontroverstheologie entdeckte die Aufklärung das Verbindende zwischen den Religionen.

Didaktisch bedeutsam war die *sokratische Methode* (Maieutik), welche durch formales Fragen und interrogativen Unterricht den »Adressaten« bewusst machen will, was an sittlich-religiösen Ideen und Gefühlen bereits vorhanden ist. Fragen im Stil des Sokrates intendierten, den Menschen ins Bewusstsein treten zu lassen, was in ihnen an Religiosität immer schon vorhanden ist. Die religiöse Erziehung gelangte mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht inklusive des schulischen Religionsunterrichtes in den Kompetenzbereich des Staates. Die Kirche konnte ihren Einfluss weiterhin durch die Mitwirkung bei der Schulaufsicht wahrnehmen. Zum Katechismusunter-

richt und zur Sonntagschristenlehre trat das Fach »Biblische Geschichte« hinzu. Mit dieser Verlagerung der religiösen Erziehung von Familie und Gemeinde in die öffentliche Schule waren zwei Gefahren verbunden: einerseits die Verschulung religiöser Erziehung und Bildung, andererseits die stillschweigende Delegation des Erziehungsauftrages an die öffentliche Schule, nichts ahnend, dass dort die bürgerliche Erziehung vorrangig gegenüber einer religiös-christlichen Erziehung war.

Während die katholische Kirche wenig Sympathie für das emanzipatorische Interesse der aufklärerischen Erziehung fand und darin eine Gefahr für die Katechismusunterweisung erblickte, griffen offene Theologen wie Johann Michael Sailer (1751–1832), der Lehrerbildner Bernhard Heinrich Overberg (1754–1826) und der Katechetiker Johann Baptist Hirscher (1788–1856) die Anliegen der Aufklärung positiv auf und versuchten, sie mit religiöser Bildung zur Gottseligkeit (Sailer) und zum Aufbau des Reiches Gottes (Hirscher) zu vermitteln. Hirscher arbeitete einen dafür geeigneten Katechismus (1842) und eine heilsgeschichtlich ausgerichtete (biblische) »Geschichte Jesu Christi« (1839) aus.

5. Die psychologische »Münchener Methode«

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts verharnte die neuscholastische Theologie mit ihrem ungeschichtlichen Offenbarungsverständnis im Kontext einer antimodernistischen Kirche, die zunehmend in Opposition zur Gesamtgesellschaft trat, sich von ihr abschottete und den Gehorsam gegenüber Lehre und Autorität betonte. (1910 wurde der für Kleriker obligatorische Antimodernisteneid eingeführt.) Katechetisch kam bereits 1847 der »Lehrbegriff« von Josephus Deharbe in Gebrauch, welcher, wie erwähnt, den Siegeszug dieses neuscholastischen Denkens auf religionspädagogischem Gebiete dokumentierte und den Katholizismus bis in die Missionsländer imprägnieren sollte.

Die Katechetiker indessen realisierten das didaktische Ungenügen der bloß kognitiven, textanalytischen Katechismusmethodik. Ein weiterhin theologisch-deduktives Vorgehen allein fanden sie unangemessen, weshalb sie sich – parallel zu den sich konstituierenden Humanwissenschaften (v.a. der Pädagogik und Psychologie) – besannen auf das Erbe der großen Pädagogen wie Amos Comenius (1592–1670), Adolf Diesterweg (1790–1866), Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) (Kopf, Herz und Hand) und Georg Kerschensteiner (1854–1932) (Arbeitsschule). Im Zuge der Reformpädagogik traten sie für ganzheitliches, alle Sinne und Fähigkeiten des Menschen umgreifendes und handlungsorientiertes religiöses Lernen ein, zu dessen Realisierung sie auf die Formalstufenlehre von Josef Friedrich Herbart (1776–1841) und Tuiskon Ziller (1817–1882) rekurrten. Das auf Aristoteles fußende Menschenbild mit den drei Grundkräften wurde wieder beachtet und gab die drei wichtigsten Stufen für allgemeine Erkenntnisprozesse ab:

- a) aisthesis (memoria) sinnlich-imaginative Wahrnehmung und Anschauung
- b) noesis (intellectus) Erarbeitung und geistige Durchdringung
- c) orexis (voluntas) Anwendung im praktischen Handeln

Die Katechetiker Otto Willmann (1839–1920), Anton Weber (1868–1947) und Heinrich Stieglitz (1868–1920) adaptierten nun die drei formalen Stufen für das religiöse Lernen und erweiterten sie für die Katechismuskatechese zu einem fünfstufigen Vorgehen, der sog. Münchener Methode (ab 1905):

(a) Vorbereitung und Zielangabe – (b) Darbietung – (c) Vertiefung – (d) Zusammenfassung – (e) Anwendung.

So wurden religiöse Lernprozesse möglich, die Rücksicht auf die psychologischen Gegebenheiten der »Adressaten« nahmen. Die Dogmatik verlor ihre Eigengesetzlichkeit, wurde aber für die Lernprozesse nicht reformuliert. Vermehrte, wenn auch im Vergleich zu später zaghafte Schülerorientierung war angesagt, nicht aber »Anpassung« der Glaubensinhalte und der moralischen Normen. Konkret kümmerte man sich um das bei den Kindern vorhandene Vorwissen (Vorbereitung), lenkte sie auf die anstehenden Lernvorgänge (Zielangabe). Es folgte – oft narrativ – die Darbietung der zu behandelnden Aussagen, wobei das Prinzip der »Einheitlichkeit der Anschauung« Berücksichtigung fand. Dann wurde der Lehrgehalt erarbeitet durch weitere Erklärung. Es folgte eine Zusammenfassung, um das Ganze wirklich zu verstehen und der Seele wie dem Gedächtnis einzuprägen. Der letzte Schritt befasste sich mit der willentlichen Anwendung des Gesagten für das Leben. Organisatorisch kamen auch Gruppenunterricht, Liedkatechese, Bildeinsätze und weitere methodische Variationen dazu (Kampmann 1967, 679) Die Münchener Methode wird zurecht »psychologische« Methode genannt, weil sie der psychischen Verfassung der Lernenden Rechnung trägt. Sie wurde an vielen katechetischen Kongressen verbreitet, bis die kerygmatische Didaktik neu das theologische Moment betonte.

6. Die materialkerygmatische Konzeption: Religionsunterricht als Glaubensunterweisung

Begriff – Motive – Anfänge

Etwa von 1935–1970 beherrschte die Konzeption des kerygmatischen Religionsunterrichts die religionsdidaktische Theorie und Praxis. Hatte sich vorher die religionspädagogische Reformbewegung mit methodischen Fragen befasst und das lernpsychologische Schema der »Münchner Methode« entwickelt, so rückte nun die *Inhaltsfrage* ins Zentrum: Auf dem Hintergrund der Verkündigungstheologie konzentrierte sich die so genannte materialkerygmatische Erneuerung nicht mehr auf das »Wie«, sondern auf das »Was« (vgl. Bartholomäus 1983, 54). Inhaltlich hatten Bibel und Liturgie sowie lebenspraktische Vollzüge großes Gewicht. Der doppelte Akzent auf dem Stoff (»Material«) und auf der Verkündigung (»Kerygma«) haben dieser Art der Unterweisung das Attribut (*material*)kerygmatisch eingetragen. Protagonisten dieses Konzepts waren Franz Xaver Arnold, Klemens Tilmann und Günther Weber. Seinen Niederschlag fand es im »Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands« (1955), im »Rahmenplan für die Glaubensunterweisung« (1967) und in dem Religionsbuch »glauben – leben – handeln. Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung« (1969).

Grundzüge

Die Formel »Das Dogma sollen wir kennen, verkünden müssen wir das Kerygma« (Jungmann 1936, 60) birgt in nuce das Anliegen. Der Religionsunterricht wird als Katechese gesehen: Er ist »ein geistliches Geschehen«, das »den Bereich des bloß Unterrichtslichen um ein Wesentliches [übersteigt]« (Weber 1964, 27); er will mit einer »heiligen Wirklichkeit« (Tilmann 1961, 104; Rahmenplan 1967, 7) vertraut machen. Adäquate Haltung gegenüber dem Kerygma ist das Hören und die bewusste Entscheidung für ein Leben im Glauben. Von daher ist es verständlich, dass die Vokabel »Religionsunterricht« auf erhebliche Vorbehalte stieß und die Bezeichnung »Katechese« einen neuen Frühling erlebte. Der Begriff »Katechese« meinte die gläubige Versammlung von Katechumenen unter dem Wort Gottes. Die Schule hatte lediglich den organisatorischen Rahmen für die Glaubensunterweisung bereit zu stellen.

Religionsunterricht als Katechese sollte den kirchlichen Taufunterricht vertiefen und in das kirchliche Leben, auch in Gebet und Kirchengesang, einführen. Schülerinnen und Schüler sollten hier gelebte Gemeinde erfahren. Ein solcher Unterricht war also seinem Wesen nach *Kirche in der Schule*.

- Die *Rolle des Schülers* fiel mit der eines Katechizanten zusammen. Die Bereitschaft zum Hören auf das Wort Gottes und die Nachfolge Christi waren seine Grundaufgaben. Ziel der Katechese war es, »zur personalen Entscheidung für den Glauben« (Weber 1964, 25), zur Gotteskindschaft und zum Jüngerssein zu führen.
- Den *Lehrpersonen* wurde die Rolle von Kündern und Zeugen der Frohbotschaft zugeschrieben. Ausgesandt von der Kirche und autoritativ durch die *missio canonica* bevollmächtigt, hatten sie den jungen Menschen den Anruf Gottes zu erschließen und sie in das kirchliche Leben einzuüben. Es wurden von ihnen Glaubensüberzeugung, Bereitschaft zum Zeugnis für Christus und seine Kirche sowie ein vorbildliches Leben erwartet.

Etwa zeitgleich und mit ähnlichen Zügen etablierte sich in der evangelischen Religionspädagogik das Konzept der Evangelischen Unterweisung (vgl. Sturm 1997, 46–50). Auch dieses Konzept verstand den Religionsunterricht als *Kirche in der Schule* und den Religionslehrer als Zeugen des Glaubens und als Vertreter der Gemeinde.

Problematische Aspekte

Das Konzept der materialkerygmatischen Katechese thematisierte den Religionsunterrichts nicht im Spannungsfeld von Schule und Kirche. Ist der Religionsunterricht Sache der Schule mit ihrem Bildungsauftrag oder Sache der Kirche mit ihrem Verkündigungsauftrag? Worin besteht der Unterschied zwischen schulischem Religionsunterricht und gemeindlicher Katechese? Welche Rolle nimmt der Lehrer im Religionsunterricht ein: die eines staatlichen Lehrers oder die eines kirchlichen Amtsträgers?

Religionsunterricht isolierte sich in der Schule. Die von der Religionslehrerschaft wie von den Schülern gezeichneten Bilder wiesen weithin idealistische Züge auf. Das Ziel, in die Jüngerschaft Jesu zu treten, bot wenig Raum für die eigentlichen Interessen und Fragen der Schülerinnen und Schüler. Ebenfalls problematisch war die Einweisung des Religionslehrers in eine gleichsam priesterliche Funktion des Glaubensverkünders mit Vorbildcharakter.

Prospektive Potentiale

In der materialkerygmatischen Konzeption zeichneten sich erste Spuren einer Entwicklung ab, das Verhältnis zwischen Stoff und Subjekt zugunsten des letzteren neu zu vermessen. Zum einen wurde ein didaktischer Materialismus korrigiert, indem die Stofffülle des neuscholastischen Katechismusunterrichts durch den Gedanken von Jesus Christus und seiner Botschaft vom Reich Gottes zentriert und perspektiviert wurde. Zum anderen stellte dieses Konzept ausdrücklich die Frage nach der subjektiven Aneignung des Heils. Damit war es Vorläufer für ein theologisches Denken, das radikal nach jenen Strukturen im Menschen fragt, die ihn immer schon befähigen, »Hörer des Wortes« (Karl Rahner) und Empfänger des von Gott geschenkten Heils zu sein.

Bei allen Idealisierungen, die die kerygmatische Katechese an die Lehrerrolle knüpfte, bleibt doch richtig, dass Beruf und Berufung der Religionslehrerin und des Religionslehrers von einer lebendigen Beziehung zur Kirche leben. Ihr glaubwürdiges Zeugnis bleibt unersetzbar, wobei es weniger auf das wörtliche Bekenntnis als auf Einstellungen und Verhalten in konkreten Situationen ankommt. Dabei müssen sich »Liebe zur Kirche« und »kritische Distanz« nicht ausschließen (Synodenbeschluss 1974, 2.8.5).

7. Die hermeneutische Konzeption: Religionsunterricht als Auslegung

Begriff – Motive – Anfänge

In den 1950er Jahren wuchs in der evangelischen Religionspädagogik Kritik am Konzept der Unterweisung. Fraglich erschien zum einen die Begründung des Religionsunterrichts allein von der Kirche her, zum anderen die Fixierung auf den Verkündigungsauftrag, der angesichts der einsetzenden Pluralisierung schwierig wurde und die Lehrenden vor große Probleme stellte. 1958 erhob Martin Stallmann die Forderung nach einer Wende in der Religionspädagogik. Der Religionsunterricht sollte neu, und zwar schultheoretisch begründet werden (Stallmann 1958, 198–200). Aus dem Auftrag der Schule, in die gegenwärtige Welt einzuführen, indem ihr geschichtliches Gewachsenheit ausgelegt wird, ergibt sich für den Religionsunterricht die Aufgabe, mit der Tradition des Christentums vertraut zu machen. Deshalb drängte Stallmann auf eine klare Unterscheidung: Aufgabe der Schule ist es nicht, zu verkündigen und zum Glauben zu führen, sondern Texte existentiell engagiert zu interpretieren und so zu einem Verstehen der christlichen Überlieferung im Horizont der eigenen Existenz hinzuführen (vgl. Stallmann 1958, 167f). So entstand die Forderung nach einem *hermeneutischen Religionsunterricht*. Ausschlaggebend war außerdem die Empfindung, dass Gegenwart und Tradition nicht mehr in einem ungebrochenen Verhältnis zueinander stehen. Es bedarf bewußter Bemühungen, die nun fremd gewordene Tradition zu verstehen. Dazu ist eine Hermeneutik, eine »Kunst und Lehre vom Verstehen«, vonnöten. Sie sucht die Differenz zwischen dem eigenen Selbstverständnis und dem fremden Anderen zu überwinden, indem sie den Sinngehalt des Fremden in das eigene Verständnis überträgt. Wo dies gelingt, geschieht Verstehen.

Diese Konzeption erreichte etwas später auch die katholische Religionsdidaktik und bestimmte etwa von 1965 bis 1970 die Diskussion. Vor allem Albert Höfer, Günter Stachel, Hubertus Halbfas und Wolfgang Langer plädierten für eine Wende vom verkündigenden zum auslegenden (»hermeneutischen«) Religionsunterricht.

Grundzüge

Wenn es sich die Schule zur Aufgabe macht, Jugendlichen die Welt zu erschließen, und wenn der Religionsunterricht die Tiefendimension dieser Welt bedenkt, müssen beide den Blick auf die *Sprache* richten (vgl. Halbfas 1968, 92–95). Erkennen und Verstehen ereignen sich im Medium der Sprache. Deshalb verfolgt ein hermeneutischer Religionsunterricht erstens das Bildungsziel, Schülerinnen und Schüler in ein differenziertes Verhältnis von Sprache und Wirklichkeit einzuführen. Zweites berücksichtigt er, dass sich die Gegenwart aus geschichtsmächtigen Traditionen speist. Die Auslegung der Überlieferung gehört daher wesentlich zur Allgemeinbildung. Hier wird das spezifische Profil des Religionsunterrichts sichtbar: Es muss die christliche Tradition mit ihrem Kristallisationspunkt in der Heiligen Schrift auslegen. Nach Halbfas ist er daher »prinzipiell biblischer Unterricht«, dem es um Auslegung der Schrift geht (Halbfas 1968, 109). Die Auslegung der Bibel verfolgt das Ziel, die eigene Existenz auszulegen, vom Text her in Frage zu stellen und ihr neue Lebensmöglichkeiten zu eröffnen.

Die *Lehrerrolle* sieht eine exegetisch gebildete, mit großer Sensibilität für Sprache ausgestattete und zur Auslegung von Welt und Mensch befähigte Person vor: also primär den Bibeltheologen und Repräsentanten der wissenschaftlichen Theologie. Dieses neue Verständnis hob bestehende Konflikte zwischen der Rolle als Religionslehrer und der Rolle als Lehrer in den anderen Unterrichtsfächern auf (Hilger 1978).

Die *Rolle des Schülers* wandelte sich von der eines *Empfängers* der Botschaft zu der eines *Auslegers* des biblischen Texts. Er rückte dadurch zum Dialogpartner auf – zumindest in der Theorie.

Problematische Aspekte

Ein auf die Bibel und ihre Auslegung konzentrierter Religionsunterricht brachte Verkürzungen mit sich: Die Interessen und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler wurden an den Rand gedrängt. Der Schulterchluss mit der historisch-kritischen Methode brachte diesem Konzept den Vorwurf des »Exegetismus« (Nastainczyk 1969) ein, und der stete Textunterricht konnte Bibelermüdung und Bibelüberdruß fördern. Mitte dieses Unterrichts war die Bibel: Von ihr her wurde auf die Situation der Schülerinnen und Schüler reflektiert, nicht umgekehrt.

Während der Vorzug einer existenzialen Hermeneutik im Erfassen der Lebensrelevanz biblischer Texte besteht, so liegt ihre Gefahr in einer individualistischen Engführung. Die politische und gesellschaftliche Sprengkraft der biblischen Botschaft trat kaum ins Bewusstsein.

Prospektive Potentiale

Der hermeneutischen Konzeption gebührt das Verdienst, den einzigartigen Stellenwert der Bibel für den Religionsunterricht nachdrücklich ins Bewusstsein gerufen zu haben.

Indem das hermeneutische Konzept Hörerinnen und Hörer mit ihrer Biographie in das Licht der biblischen Texte stellte, bahnte es ein Verständnis der *Bibel als Dialogpartner für mich* an.

Dass im Religionsunterricht die hermeneutische Problematik eine zentrale Rolle spielen muss, ist eine Einsicht, die sich gleichfalls dem hermeneutischen Konzept verdankt. Eine existenziale Hermeneutik, in der Text- und Selbsterschließung zusammengehören, bedeutete einen echten Fortschritt auf dem Weg von einer dogmatischen zu einer multiperspektivischen Hermeneutik (vgl. Englert 1995, 161f).

Im Zuge einer pädagogischen Wende in der Religionspädagogik setzten zudem Bemühungen ein, Aufgaben und Ziele der Schule wie des Religionsunterrichts aufeinander abzustimmen. Der Gedanke einer schulischen Begründung des Religionsunterrichts gehört zum unaufgebbaren Erbe dieses Konzepts.

8. Die religionskundliche Konzeption: Religionsunterricht als Information

Begriff – Motive – Anfänge

Gegen Ende der 1960er Jahre erfasste eine Kulturrevolution mit emanzipatorischer Stoßrichtung die Gesellschaft und machte auch vor Kirche und Religionsunterricht nicht Halt. Der kirchliche Einfluss ging auf allen Ebenen zurück, das gesamtgesellschaftliche Klima wurde zunehmend säkularer, und im Religionsunterricht kam es zu einer Welle von Abmeldungen. Autoritäten und Institutionen insgesamt wurden hinterfragt, weil »Manipulation« bzw. »Indoktrination« befürchtet wurden. In diesen Strudel geriet auch der Religionsunterricht. Stein des Anstoßes war seine Bindung an die Kirche, die als unvereinbar mit demokratischen Prinzipien empfunden wurde.

Der in dieser Stärke bislang nicht gekannte Druck auf den Religionsunterricht im Kontext eines aufgewühlten gesellschaftlichen Klimas ließ gleichzeitig mehrere neue religionsunterrichtliche Entwürfe entstehen, darunter das Konzept eines Religionsunterrichts als Information. Dieses von Hubertus Halbfas und anderen auf katholischer und von Siegfried Vierzig auf evangelischer Seite in die Diskussion gebrachte Modell war eine direkte Reaktion auf den Vorwurf der Vereinnahmung des Religionsunterrichts durch die Kirche.

Grundzüge

Religionsunterricht wird – so die Grundidee des Konzepts – zur Religionskunde, zur *Information über Religion(en)*. Diese Gestalt sollte es ihm endlich erlauben, einen den übrigen Unterrichtsfächern vergleichbaren Status einzunehmen. Ausgangspunkt war der Begriff der Information nach dem kommunikationstheoretischen Basisschema:

Sender bzw. Sprecher → Mitteilung (Information) → Empfänger bzw. Hörer

Informationen wurden als objektive, neutrale Größen angesehen, die vom Sender zum Empfänger transferiert werden. Ihnen kam eine von der Sprech- bzw. Unterrichtssituation eigenständige Bedeutung zu. Der Sender (Lehrer/Lehrerin) war nicht mehr als eine Instanz, die Informationen zur Verfügung stellt. Von einem solchen Ansatz her schien die Konzeptualisierung eines sachlichen und wertneutralen Religionsunterrichts möglich. Dabei wurde Religion als anthropologische Größe verstanden, die zum Wesen des Menschen gehört. Der Religionsunterricht bekam dann die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler über religiös wirksamen Faktoren und Phänomene in Gegenwart und Vergangenheit zu informieren. Die »vorurteilsfreie« Kenntnis religiöser Fakten sollte eine sachgerechte Erörterung der Welt unter religiösem Aspekt erlauben. Was dies für die Jugendlichen bedeutet, blieb ihnen überlassen.

Weiter gehört zu dieser Konzeption die Sensibilisierung für die ambivalenten Wirkungen von Religion. Religiöse Phänomene sollten fortan kritisch auf ihre positiven und negativen gesellschaftlichen Wirkungen beleuchtet werden. Die Religionskritik von Marx, Feuerbach und Freud wurde ein zentrales Thema.

Entgegen der Annahme, dieser Unterricht könne idealerweise nur von einer neutralen, ausschließlich auf Information bedachten Lehrkraft bestritten werden, setzt er vielmehr eine Lehrperson mit eigener Position in religiösen Fragen voraus. Sie sollte jenen Schritt vollzogen haben, den ihre Schülerinnen und Schüler noch tun müssen: zu einer begründeten Entscheidung angesichts der Vielfalt religiöser Angebote zu kommen. Ist religiöse Positionalität das entscheidende Kriterium, spielt es keine Rolle, welcher Konfession oder Religion ein Lehrer angehört. Wichtig ist nur die Aufgeschlossenheit für Religion und die Toleranz gegenüber anderen Überzeugungen.

Ein religionskundlicher Unterricht steht folglich allen Schülerinnen und Schülern offen, gleich ob sie sich als engagierte Christen, Gottsuchende oder Atheisten verstehen. Sein Ziel besteht nicht in der Vergewisserung eines Bekenntnisses, sondern in der Bereitstellung von Informationen über Religion und in einer Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit Religion. Dass ein solcher Unterricht gelingt, setzt freilich voraus, dass Schülerinnen und Schüler überhaupt Interesse an Religion haben. Im günstigsten Fall sind sie bereit, ihre eigenen religiösen Erfahrungen in einen Dialog einzubringen und kritisch zu reflektieren.

Problematische Aspekte

Das Konzept des Religionsunterrichts als Information stellte viel Selbstverständliches radikal in Frage, so auch das Prinzip der Konfessionalität. Am religionskundlichen Unterricht sollten Schülerinnen und Schüler aller Bekenntnisse und Religionen teilnehmen können. Damit befand sich diese Konzeption allerdings im Widerspruch zum Grundgesetz, das in Artikel 7 (Abs. 3) regelt, dass Religionsunterricht »in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften« zu erteilen ist, was Konfessionalität einschließt. Der religionskundliche Religionsunterricht verzichtete ferner auf eine kirchliche Legitimation, ohne aber zu fragen, welche Institution dann Verantwortung für ihn übernimmt und ihn vor gesellschaftlicher oder staatlicher Vereinnahmung schützt. Weil schließlich Theologie eine Funktion von Kirche ist, musste sie in diesem Modell konsequenterweise ihren Platz als primäre Bezugswissenschaft räumen. Ihre Nachfolge sollte die Religionswissenschaft antreten.

Typisch für einen Religionsunterricht als Information waren eine Überbetonung des kognitiven Moments und eine gewisse rationalistische Kühle. Es kam nicht auf die existentielle Erfahrbarkeit von Religion an, sondern auf die Sammlung und Beurteilung religiöser Phänomene. Dieser Unterricht tendierte weiter zu einem problematischen, weil zu vagen Religionsbegriff. Religion ohne Bindung an eine bestimmte Konfession ist in Gefahr, sich in Zivilreligion aufzulösen. Sie ist diffus, unverbindlich, arm an Riten und Bräuchen und passt sich gesellschaftlichen Trends an. Ihr fehlt die provozierende, prophetische und kritische Kraft des Evangeliums, die sich gegen gesellschaftliche Instrumentalisierung stemmt.

Prospektive Potentiale

Die religionskundliche Konzeption erlaubte es, den Verdacht auf indoktrinierende Unterweisung der Kirche unter dem Dach der Schule abzuschütteln. Dass der Religionsunterricht als Information mehr als nur eine geschichtliche Episode war, zeigt übrigens die anhaltende Diskussion um das Fach LER in Brandenburg (→ II.13). Heute ist selbstverständlich geworden, dass sich Religionsunterricht nicht nur innerhalb konfessioneller Grenzen bewegt, sondern andere Konfessionen, Religionen und Weltanschauungen einbezieht und als Gesprächspartner ernst nimmt. Unter dem Vorzeichen der Pluralisierung werden das Kennenlernen fremder religiöser Überzeugungen und der lebendige Dialog mit ihnen an Bedeutung noch zunehmen.

9. Problemorientierter Religionsunterricht

Begriff – Motive

Dieses Konzept des Religionsunterrichtes, das von 1968 bis 1975 in Blüte stand, aber bis heute weiterwirkt, hat in der evangelischen wie in der katholischen Religionspädagogik die *Wende von der Tradition zur Situation* eingeleitet. Es hatte mehrere Ursachen und bildete verschiedene Varianten aus: Eine Ursache war die Kritik der Schülerinnen und Schüler an den Inhalten des herkömmlichen Religionsunterrichts.

Außerdem war die Verlagerung von (biblischen) Texten zu Themen auch neueren Strömungen in der Theologie zu verdanken. Hier ist die Rezeption einer anthropologisch gewendeten Theologie in der Religionspädagogik zu nennen mit dem Ansatz, den Menschen in seiner Welt zum konstitutiven Interpretationsmoment aller theologischen Aussagen zu machen. Weiter öffnete sich die Religionspädagogik dem allgemeinen Religionsbegriff (vgl. Sturm 1997, 56f) von Paul Tillich, der Religiosität nicht mehr primär an die etablierten Religionen zurückbindet, sondern an das Verhältnis des Menschen zur Transzendenz.

Anfänge – Grundzüge

Hans-Bernhard Kaufmann warf dem Religionsunterricht vor, sich in der Auslegung biblischer Texte zu erschöpfen. An die Stelle einer einseitigen Traditionsorientierung müsse das Gespräch zwischen Überlieferung und heutiger Lebenswirklichkeit treten. Kaufmann sprach sich dafür aus, die Grenzen des hermeutischen Religionsunterrichts

zu überwinden: Es genüge nicht, von biblischen Texten auszugehen und erst im Prozess der (existentiellen) Auslegung nach dem Schüler und seiner Situation zu fragen: Vielmehr seien Schülerinnen und Schüler sowie deren Probleme als eigene didaktische Größen zu würdigen und von vorneherein in Anschlag zu bringen.

Der Übergang von einem auslegenden zu einem problemorientierten Religionsunterricht erlaubte eine bisher nicht gekannte Ausdehnung des Inhaltsbereichs. Gegenstand des Religionsunterrichts kann jetzt alles sein, was für Schülerinnen und Schüler ein Problem darstellt und wofür der christliche Glaube einen Deutehorizont bereitstellen kann.

Durch die Kategorie *Problemorientierung* bekommt der Religionsunterricht eine neue Gestalt. Er ist nun nicht mehr auf genuin theologisches Terrain verwiesen, sondern kann aus inneren Gründen seine Grenzen auf andere Fächer hin überschreiten. Ein solcher Unterricht forderte geradezu *Interdisziplinarität*.

Die diesem Unterricht entsprechenden Rollen von Lehrenden und Lernenden lassen sich so beschreiben:

Religionslehrerinnen und -lehrer verfügen über solide theologische und pädagogische Kompetenzen. Darüber hinaus sind sie mit humanwissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie und Soziologie vertraut. Sie können sich auch in fachfremden Gebieten orientieren und wissen die Alltagswelt ihrer Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und zu deuten. Dem Zeitgeschehen und der Kultur stehen sie aufgeschlossen gegenüber. Wichtige Eigenschaften sind ferner kommunikative Kompetenz und souveräne Beherrschung eines differenzierten Methodenrepertoires. Der problemorientierte Religionsunterricht ist auf professionell ausgebildete und agierende Religionslehrerinnen und -lehrer angewiesen, wie dies bisher keine andere Konzeption erforderte.

Die Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen und Problemen bilden die Mitte dieses Unterrichts. Glaube wird nicht vorausgesetzt, jedoch die Bereitschaft, christliche Deutungsversuche für Situationen und Probleme zu prüfen. Religionsunterricht gelingt dann, wenn die Schüler die ihnen zugedachte Rolle als Subjekte des Unterrichts ergreifen und sich mit dem, was sie persönlich bewegt, in den Unterricht einbringen. Bedingung dafür ist ein hohes Maß an Vertrauen der Schülerinnen und Schüler untereinander wie auch gegenüber der Lehrperson (Hilger 1987).

Problematische Aspekte

Der kritische Blick auf die Praxis des problemorientierten Religionsunterrichts offenbarte verschiedene Schwachstellen. So wurde die Frage gestellt, ob dieser Unterricht überhaupt die individuellen Probleme der Schülerinnen und Schüler thematisiere oder nicht vielmehr jene Probleme, die der Gesellschaft bzw. Lehrerinnen und Lehrern als dringlich erschienen. Hinzu kam der Vorwurf, dass der problemorientierte Unterricht stets um dieselben Themen kreise und einem Verbalismus (»Palaver«) erliege. Angemahnt wurden auch ein theologisches Defizit und ein daraus resultierender Profilverlust des Religionsunterrichts. Die größte Schwierigkeit des problemorientierten Religionsunterrichts lag jedoch darin, dass seine ursprüngliche Intention, den überlieferten Glauben und gegenwärtige Erfahrungen als gleichwertige Pole anzuerkennen und produktiv zu vermitteln, nicht immer gewahrt wurde. Dies führte zu Zerrformen, von denen die beiden wichtigsten im Folgenden kurz umrissen werden:

- *Lebenssituation und Glaubensüberlieferung werden auf eine Frage-Antwort-Relation reduziert*
Eine Gefahr dieses Konzeptes besteht darin, Schrift und Tradition zur Lösung gegenwärtiger Probleme lediglich als Reservoir von passenden Antworten zu instrumentalisieren. Demnach kann der Glaube im Prinzip auf alle Fragen eine Antwort geben. Dies kann zu einem doppelten Engpass führen: Zum einen werden möglicherweise nur jene Aspekte eines Problems wahrgenommen, die einen Brückenschlag zu biblischen Texten erlauben, während andere ausgeblendet werden. Zum anderen ist die Versuchung groß, biblische Texte eklektizistisch einzusetzen oder ihren unausschöpfbaren Sinngehalt eindimensional zu reduzieren.
- *Schrift und Überlieferung im Schatten der Problemorientierung*
In dem Maße, wie Religionsunterricht von den Prinzipien Situationserhellung und Problemorientierung dominiert wird, rücken Bibel und Tradition als gleichberechtigtes Angebot in das breite Spektrum von Stoffen und Themen ein, die Lösungsmöglichkeiten für Probleme versprechen. Für die Schrift folgt daraus, dass sie gewissermaßen zu einem Steinbruch herabsinkt, aus dem einzelne Stücke nach Bedarf herausgebrochen werden. Im ungünstigsten Fall kann auf die Bibel ganz verzichtet werden, wenn Antworten anderer Wissenschaften auf die Herausforderungen der Gegenwart aussichtsreicher erscheinen.
Mit dieser zur erstgenannten Zerrform spiegelbildlichen Variante einer falsch verstandenen Problemorientierung ist die Frage nach dem Stellenwert der Theologie aufs engste verbunden. Wenn der Akzent des Religionsunterrichts ganz auf der Problemorientierung liegt und Theologie entbehrlich wird, stellt sich die Frage, worin sich dieses Fach noch von anderen, z.B. dem Ethikunterricht, unterscheidet.

Auch wenn die genannten Zerrformen vermieden werden, bleibt die Zuordnung der beiden Pole »Tradition« und »Situation« ein schwieriges Problem (vgl. III.2).

Prospektive Potentiale

Dass die Probleme von Schülerinnen und Schülern einen gleichberechtigten Rang neben den von der Tradition vorgegebenen Fragen haben, bedeutete einen Durchbruch in der Religionsdidaktik. Dieser Ansatz tendierte zur Ausweitung auf Situations-, Erfahrungs- und Schülerorientierung, wodurch sich ein neues Verständnis von Religionsunterricht und Religionspädagogik anbahnte: Religionsunterricht muss sich als ein offener, interdisziplinärer Lernprozess darstellen, Religionsdidaktik als eine Wissenschaft, die verschiedene (Human-)Wissenschaften integriert, unter denen die Theologie eine Vorrangstellung einnimmt.

10. Religionsunterricht unter dem Einfluss der Curriculumtheorie

Begriff – Motive – Anfänge

Die Studie von Saul B. Robinsohn »Bildungsreform als Revision des Curriculum« (Robinsohn 1967) löste im Jahre 1967 in der Bundesrepublik Deutschland eine intensive Diskussion um die Reformbedürftigkeit des Bildungssystems aus. Robinsohn lenkte durch seine Schrift die Aufmerksamkeit der an Bildungspolitik interessierten Öffentlichkeit von schulorganisatorischen Fragen auf das didaktische Kernproblem einer Re-

vision der Ziele und Inhalte, die der Reform der Schulorganisation voraus liegen und diese bestimmen müssten. Curriculumforschung verstand er als Antwort auf eine weit verbreitete Unzufriedenheit mit den Inhalten, der Form und mit den Entstehungsprozessen der geltenden Lehrpläne.

Der Begriff Curriculum signalisiert den Anspruch einer wissenschaftlich fundierten Reform von Zielen und Inhalten organisierten Lernens. Von Curriculum sollte man nur dann sprechen, wenn außer der Frage nach dem Was (den Inhalten) auch die Frage nach dem Warum (Nach welchen Kriterien sind die Inhalte ausgewählt? Welche Vorentscheidungen, welche Zielsetzungen haben die Auswahl beeinflusst? Wie sind die Entscheidungsprozesse abgelaufen?) und dem Wie (Ist ein begründeter Zusammenhalt von Zielen und Inhalten und ihnen entsprechenden Lernerfahrungen gewährleistet? Wie lässt sich die beabsichtigte Wirkung des Lernprozesses überprüfen?) gestellt wird und Aussagen darüber gemacht werden. Curriculumentwicklung meint dann das Gesamt der Tätigkeiten der Findung, Beschreibung, Begründung, Konkretisierung und Überprüfung von Lernzielen, -inhalten und -situationen.

Robinsons Schrift traf in der Religionspädagogik auf eine Situation, die für eine grundlegende Reform der Ziele und Inhalte des Faches günstig war: Aufgeschreckt durch Abmeldungen, durch Motivationsverlust der Schülerinnen und Schüler, durch Erfahrungen einer weitgehenden Wirkungslosigkeit des Religionsunterrichtes, beeinflusst durch eine verstärkte Öffnung der Religionspädagogik für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen und nicht zuletzt durch eine zunehmende Weltorientierung der Theologie und der Kirche (II. Vatikanisches Konzil), suchte die Religionspädagogik nach neuen Wegen. In dieser für eine Revision der Inhalte offenen Phase kam ein allgemeindidaktisches Programm, das eine umfassende Reform der Bildungsziele und Inhalte enthielt, genau richtig.

Grundzüge der religionsdidaktischen Rezeption der Curriculumtheorie

Auf die Curriculumentwicklung für den Religionsunterricht hat der curriculumtheoretische Ansatz von Robinson und seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin den nachhaltigsten Einfluss ausgeübt, vor allem die Vorentscheidung, dass das Curriculum der Schule und damit auch des Religionsunterrichtes Qualifikationen erstens für die Bewältigung von jetzigen und zukünftigen Lebenssituationen und deren Wandel vorbereiten soll, dass diese Vorbereitung zweitens durch die Vermittlung entsprechender Verhaltensdispositionen – Qualifikationen – geschieht und dass drittens diese Qualifikationen wiederum durch die verschiedenen Elemente des Curriculums vermittelt werden (Knab 1971, 21). Daraus ergeben sich drei Aufgabenbereiche:

1. Die Identifizierung und Analyse von Lebenssituationen, für deren Bewältigung der Unterricht einen Beitrag leisten kann;
2. Die Bestimmung entsprechender Qualifikationen, die notwendig sind, um die Lebenssituation meistern bzw. gestalten zu können;
3. Die Entwicklung qualifizierender Elemente, die als Ziele, Inhalte und Prozesse den Unterricht prägen sollen.

In der religionsdidaktischen Lehrplanentwicklung rezipierte man sehr schnell den situationsanalytischen Curriculumansatz, weil man in ihm auch eine schultheoretische

Begründung für einen problemorientierten und schülerorientierten Religionsunterricht sah. So bemühte man sich in der Folge vor allem (1.) um eine Analyse der Situation des Schülers und seiner Bedürfnisse im Blick auf seine persönlichen und gesellschaftsbedingten Konflikte. In welchen Anwendungssituationen wird Leben aus der Sicht des Glaubens vom Schüler erfahren? Situation wurde zur Schülersituation, zur Ausgangslage der Schüler. Von diesen Bedürfnissen her wurden (2.) Lernziele definiert, die ein angestrebtes Verhalten beschreiben und zugleich Möglichkeiten der Überprüfung angeben. Dann wurde (3.) nach Themen und Inhalten gesucht, mit denen das angestrebte Lernziel am besten erreicht werden kann. Darin wurde eine Chance gesehen, Entwürfe zu konzipieren, die dem Schüler gemäß sind und ihn motivieren (vgl. Hilger 1975, 25–31).

Als eine weitere charakteristische Begleiterscheinung der Rezeption der Curriculumtheorie kann die »Lernzielorientierung« angesehen werden. »Curricular« und »lernzielorientiert« wurden als synonyme Begriffe gebraucht. Ein lernzielorientierter Religionsunterricht war auf kontrollierbares Endverhalten ausgerichtet. Ein Ansatz also, dem es primär um die Begründung und Rechtfertigung von Bildungszielen und -inhalten ging, wurde durch ein geschlossenes und leicht handhabbares lerntheoretisches System gefüllt, dessen Voraussetzungen nicht weiter reflektiert wurden (Hilger 1975, 31–54).

Problematische Aspekte

Unter dem Handlungsdruck, schnell neue Lehrpläne und Unterrichtsentwürfe zu schaffen, kam es nicht zu einer Erforschung des Zusammenhangs von (gesellschaftlichen) Situationen, zu vermittelnden Qualifikationen und schulischen Curriculumelementen. Nicht zu lösen war das Problem, Lebenssituationen einigermaßen repräsentativ zu erfassen und sie in ihrer Gesamtheit so zu beschreiben, dass der schon immer geforderte und gesuchte Zusammenhang von Lernen und Leben als Verknüpfung von Qualifikationen und Situationen genauer begründbar wird. Dies wurde teilweise eklektizistisch und recht unsystematisch versucht, wobei vor allem die zu treffenden Wert- und Normentscheidungen in einer normdivergierenden Gesellschaft Probleme aufwarfen. Ferner warf eine übertriebene Lernzielorientierung Probleme auf. Von den vielen den Unterricht bestimmenden Faktoren bekamen Lernziele unter Vernachlässigung anderer Faktoren eine fast exklusive Bedeutung. Wo dies geschah, geriet der Implikationszusammenhang, d.h. die wechselseitige Beeinflussung von Ziel-, Inhalts- und Verfahrensentscheidungen aus dem Blick (vgl. II.7). Unter der Hand wurde so die Kontrollmöglichkeit des Unterrichts zum Selektions- und Begründungsinstrument für Lernziele.

Prospektive Potentiale

Bleibender religionsdidaktischer Gewinn aus der Herausforderung durch die Curriculumtheorie ist vor allem die Erweiterung des Reflexionshorizontes auf die Zielfindung und -begründung wie auf die Inhaltsfindung und -begründung. Lehrpläne und Entwürfe haben sich vor der Schülerschaft, der Gesellschaft und vor den einschlägigen Wissenschaften als situations- und sachangemessen zu verantworten. Damit werden die aus der amerikanischen Curriculumforschung bekannten drei Grunddeterminan-

ten »Kind«, »Gesellschaft« und »Wissenschaften« religionsdidaktisch bedeutsam durch folgende Kriterien: »Schülerbezug« (individuelle Perspektive), »Sachbezug« (u.a. theologische Perspektive) und »Welt- und Gesellschaftsbezug« (gesellschaftliche Perspektive; Hilger 1984, 111–117). Lernziele bleiben unverzichtbare Hilfe für eine rationale Planung wie für die Begründung der didaktischen Maßnahmen. Sie helfen, die Intentionen des Religionsunterrichts zu präzisieren und tragen zur Wirkungsüberprüfung bzw. Evaluation des Religionsunterrichts bei.

11. Der sozialisationsbegleitende oder therapeutische Religionsunterricht

Begriff – Motive – Anfänge

Der sozialisationsbegleitende Religionsunterricht stellt eine Variante des »problemorientierten Religionsunterrichtes« dar. Wegen seines eigenwilligen Profils und seinen Konsequenzen für die Praxis wurde er zum Gegenstand heftiger Kontroversen. Mit ihm ist besonders der Name des evangelischen Religionspädagogen Dieter Stoodt verbunden. Die größte Wirksamkeit erreichte diese Konzeption in den Jahren von 1970 bis 1975.

Lenkte das Prinzip *Problemorientierung* den Blick ganz allgemein auf Schülerinnen und Schüler und die relevanten Gegenwartsprobleme, so zielt die Kategorie *Sozialisationsbegleitung* auf die Probleme des einzelnen Schülers, näherhin auf seine individuelle Lebensgeschichte, wie sie durch Prozesse sozialen Lernens geformt und verformt worden ist. Mit der Fokussierung auf den Schüler in seiner Persönlichkeit ging andererseits eine Weitung des Blicks von intentionalen Erziehungsakten auf die gesamte Bandbreite gesellschaftlich wirksamer Einflüsse – gleich ob sie bewusst oder unbewusst, gewollt oder ungewollt ausgeübt werden – einher. Für die Religionspädagogik ergab sich daraus die Notwendigkeit, das Augenmerk nicht mehr nur auf Familie und Kirche als Orte religiöser Erziehung zu richten, sondern auf alle empirisch erfassbaren Faktoren, die auf die religiöse Sozialisation von Kindern und Jugendlichen Einfluss nehmen.

Stoodts Interesse galt vor allem den negativen Seiten religiöser Erziehung. Er schrieb sie einer degenerierten Gestalt von Religion zu, die er im Anschluss an Theodor W. Adorno u.a. als »neutralisierte Religion« (Stoodt 1972, 220f) bezeichnete. Darunter verstand er eine Religion, die um ihre positive Wirkung gebracht worden ist und ihre konstruktive Kraft verloren hat. Sie passt nur noch Kinder und Jugendliche an bestehende gesellschaftliche Verhältnisse an, um diese aufrechtzuerhalten. Nach Stoodt ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, die durch religiöse Sozialisation verursachten Deformationen zu bearbeiten. Mit anderen Worten: Er muss *therapeutische* bzw. *sozialisationsbegleitende Funktion* haben. Inspiriert durch das in biblischen Texten enthaltene emanzipatorische Potential, sollen Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, Ich-Stärke zu entwickeln, sich in Vorgänge, die sie und andere betreffen, einzumischen und Konflikten nicht aus dem Weg zu gehen. Das Anliegen dieses Ansatzes ist indes kein (tiefen-)psychologisches – mag auch die Terminologie (»therapeutisch«) diesen Weg weisen –, sondern ein *seelsorgerliches*.

Grundzüge

Ziel des therapeutischen bzw. sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts ist die Bearbeitung von Fehlformen religiöser Sozialisation. Es lässt sich in vier Hauptaufgaben unterteilen (Stoodt 1975, 25f):

- *Hilfe zur Selbstfindung*: Schülerinnen und Schüler sollen zu kompetenter Selbstwahrnehmung, zu Selbsterkenntnis und Selbständigkeit angeleitet werden;
- *Hilfe zur Solidarisierung*: Es ist Aufgabe des Religionsunterrichts, Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme an gruppenbildenden Prozessen zu befähigen. Darin liegt für sie auch die Chance, Erfahrungen der Mitmenschlichkeit und Geschwisterlichkeit zu machen;
- *Hilfe zu stellvertretendem Handeln*: Schülerinnen und Schüler sollen motiviert werden, stellvertretend für Menschen einzutreten, die ihre berechtigten Interessen aufgrund bestimmter (gesellschaftlicher) Verhältnisse nicht durchsetzen können;
- *Hilfe zu alternativischem Denken*: Im Geist der biblischen Tradition, wo sich eine Protesthaltung gegen Formen von Unrecht ausspricht, sollen Schülerinnen und Schüler zur Kritik an verfestigten gesellschaftlichen Verhältnissen und zum Entwurf alternativer Modelle der Lebensgestaltung befähigt werden.

Inhalt eines solchen Religionsunterrichts sind nicht primär Lehrinhalte, sondern die Schülerinnen und Schüler selbst mit ihren religiösen Lebens- und Lerngeschichten. Erst im Rahmen von Themen, die sich auf ihre Erfahrungen beziehen, erlangen religiöse Dokumente aus Vergangenheit und Gegenwart Relevanz.

Die Rolle, die *Schülerinnen und Schüler* sowie *Lehrerinnen und Lehrer* in diesem Unterricht einnehmen, lässt sich idealtypisch folgendermaßen charakterisieren: Erstere sind wie in keinem anderen Konzept Mitte und Ziel des Religionsunterrichts. Als Subjekte mit ihrer religiösen Biographie sind sie Gegenstand des Religionsunterrichts. Von daher verwirklicht das therapeutische Modell die Kategorie »Schülerorientierung« in bisher nicht gekannter Radikalität. Umgekehrt wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie sich mit ihren konkreten Erfahrungen in den Unterricht einbringen.

Die Religionslehrerinnen und -lehrer übernehmen eine komplexe Rolle: als Begleiter, Therapeut, Anwalt und Seelsorger der Schülerinnen und Schüler. Ihre Legitimität und Autorität leiten sich nicht primär von einer kirchlichen Sendung oder einer theologischen Ausbildung ab, sondern von der Befähigung, kompetente Interaktionspartner zu sein, idealerweise unter dem Vorzeichen einer symmetrischen Kommunikation.

Problematische Aspekte

Das Konzept des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts zog vielfältige Kritik auf sich. Die Forderung nach Emanzipation, durch die ein Ausbrechen aus den krankmachenden Entfremdungsprozessen ermöglicht werden sollte, erschien ideologisch, weil sie leicht als umfassende Kritik an den gesellschaftlichen Verhältnissen ausgelegt werden konnte.

Es wird die Frage gestellt, ob ein nach diesem Modell erteilter Unterricht überhaupt noch den Anspruch erheben kann, als *schulischer* Unterricht zu gelten. Kann er sich neben anderen Fächern behaupten, in denen Lehren und Lernen nach geplanten Schritten und mit kontrollierbaren Lernerfolgen vonstatten geht? Lassen sich Schülerinnen und Schüler auf einen Unterricht ein, der sich durch seine gruppendynami-

schen und psychologischen Prozesse als Kontrastprogramm zu anderen Fächern darstellt? Und akzeptieren sie ihn als wirklichen Unterricht?

Nicht weniger problematisch ist das Anforderungsprofil an die Religionslehrerinnen und -lehrer (→ II.6). Neben ihrer theologischen und religionspädagogischen Ausbildung benötigen sie eine solide psychologische und sozialpädagogische Ausbildung; andernfalls ist die Gefahr groß, dass ihr Unterricht in Dilettantismus abgleitet (Sturm 1997, 62). Das bestehende Ausbildungssystem ist dafür jedenfalls nicht hinreichend gerüstet.

Prospektive Potentiale

Der utopische Überhang des Modells verleitet dazu, die in ihm vorhandenen zukunftsfähigen Elemente zu übersehen. Wichtig ist eine sorgfältige Analyse der Situation der Schülerinnen und Schüler. Nicht weniger wichtig ist die Einsicht, dass der Religionsunterricht ihren konkreten religiösen Lebensgeschichten, Fehlentwicklungen eingeschlossen, Raum geben muss. Für religiöses Lernen ist die Referenz auf die eigene Lebens- und Glaubensgeschichte konstitutiv. Dem versucht ein biographisches Lernen im Religionsunterricht (→ III.5) Rechnung zu tragen. Insgesamt ist das sozialisationsbegleitende Modell ein Plädoyer für einen subjektorientierten Religionsunterricht. Die aktuelle Forderung, Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres eigenen Lernprozesses ernst zu nehmen, liegt genau auf dieser Linie.

Der vom therapeutischen Konzept herausgestellte seelsorgerliche Impetus ist ein im Religionsunterricht je neu einzulösender Imperativ. Dass echte Lebens- und Glaubenshilfe erfahrbar wird, entspricht dem Prinzip der Subjektorientierung und zeigt zugleich die diakonische Grundfunktion von Kirche.

12. Rezeption und Integration religionsunterrichtlicher Konzeptionen im Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974)

Am 22.11.1974 wurde von der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland das Dokument »Der Religionsunterricht in der Schule« verabschiedet (→ II.13). Dieser Beschluss artikuliert ein Gesamtverständnis schulischen Religionsunterrichts, das die bislang entwickelten Modelle aufgreift, sich kritisch mit ihnen auseinandersetzt und sie in einen größeren Zusammenhang einbindet. Die Rezeption zentraler Gedanken aus den unterschiedlichen Konzeptionen bzw. die im Synodenbeschluss von ihnen vollzogene Abgrenzung wird im Folgenden an fünf Beispielen aufgezeigt.

Auseinandersetzung mit der materialkerygmatischen Konzeption

Der erste Teil des Synodenbeschlusses, die Situationsanalyse, lässt keinen Zweifel daran, dass die Voraussetzungen für einen Religionsunterricht als Glaubensunterweisung weithin nicht mehr gegeben sind. So wird die für die materialkerygmatische Katechese selbstverständliche Annahme, dass es der Religionsunterricht generell mit gläu-

bigen oder glaubenswilligen Schülerinnen und Schülern zu tun habe, zurückgewiesen. Mit einem ausgeprägten Sinn für die Wirklichkeit des Religionsunterrichts redet das Dokument ferner davon, dass der Lehrer bei seinen Versuchen, »in den Glauben und in das Leben der Kirche einzuweisen und einzuüben«, sich oftmals in einer Situation befindet, »wie wenn er zu Blinden von Farbe spricht« (Syn 1.1.1). Parallel zu seinen Bemühungen, ein realistisches Schülerbild zu zeichnen, nimmt der Beschluss die Lehrerschaft vor einer Rollenzuschreibung in Schutz, die sich, wie dies in der kerygmatischen Katechese der Fall war, in der Sphäre des Idealen bewegt (vgl. Syn 1.1.2; 2.8).

Die Situationsanalyse mündet in die Forderung nach einer klaren Unterscheidung zwischen schulischem Religionsunterricht und Katechese in der Gemeinde (vgl. Syn 1.4). Damit erteilt die Synode der Vorstellung eines Religionsunterrichts als »Kirche in der Schule« eine klare Absage. Mit dieser Abgrenzung geht jedoch die Aufforderung an die Gemeinden einher, ihre eigenen katechetischen Bemühungen zu verstärken (vgl. Syn 3.9; → II.12).

Bei aller Kritik, die die Synode an einem als Glaubensunterweisung konzipierten Religionsunterricht übt, verschließt sie sich seinen Anliegen nicht grundsätzlich. Wenn es heißt, dass der Religionsunterricht »mit der Wirklichkeit christlichen Glaubens [vertraut macht]« (Syn 2.4.1; ähnlich 2.5.1), nimmt dieser Passus wörtlich einen Grundgedanken der kerygmatischen Katechese auf. Das gilt in ähnlicher Weise für die Formulierung, dass der Religionsunterricht »das Gesamt des Glaubens vom Zentralen her verstehen« (Syn 2.4.1) muss. Darin kommt nicht nur die Aussage des II. Vatikanums über eine »Hierarchie der Wahrheiten« zum Ausdruck, sondern auch das materialkerygmatische Prinzip einer Konzentration des Stoffes. Wenn der Synodenbeschluss ausführt, dass der Religionslehrer bereit sein soll, »die Sache des Evangeliums zu seiner eigenen zu machen und sie – soviel an ihm liegt – glaubwürdig zu bezeugen« (Syn 2.8.3), ist verspürbar, dass eine wichtige Forderung des Konzepts eines verkündigenden Religionsunterrichts aufgegriffen wird, ohne sie jedoch zu verabsolutieren.

Auseinandersetzung mit der hermeneutischen Konzeption

Mit dem Konzept eines hermeneutischen Religionsunterrichts teilt der Synodenbeschluss die Überzeugung, dass Religion und Theologie »auf die Hl. Schrift und deren Entfaltung im Leben und Glauben der Kirche« (Syn 2.4.1) notwendig zurückgebunden sind. Der Bezug auf die Schrift darf indes nicht die hermeneutische Problematik ausblenden. Zwischen den biblischen Texten und dem Heute tut sich, wie die historisch-kritische Methode hervorgehoben hat, ein »garstiger Graben« auf. Daraus ergibt sich für die Auslegung die Verpflichtung, »ständig zu fragen, was mit dem damals Gesagten eigentlich gemeint und wie das Gemeinte heute verständlich zu machen sei« (Syn 1.2.2).

Von der hermeneutischen Konzeption führt eine direkte Linie zum Bemühen der Synode, Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach auszuweisen. Die Synode stellt sich der Verantwortung, schlüssig aufzuweisen, wie der von der Glaubensunterweisung in der Gemeinde klar abgehobene Religionsunterricht »teilhat an der Aufgabensstellung der öffentlichen Schule, wie er deren Ziele mitbegründet und fördert, konkretisiert, ergänzt und gegebenenfalls kritisiert« (Syn 2.1; 2.3.4).

Auseinandersetzung mit der religionskundlichen Konzeption

Trotz der Kritik, die das Konzept des Religionsunterrichts als Information erfuhr, erwies es sich als Quelle wichtiger Anregungen zur Reform des Religionsunterrichts. Der Öffnung des religionskundlichen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler, gleich ob sie engagierte Christen oder überzeugte Atheisten sind, entspricht eine (heutigen Verhältnissen nicht mehr angemessene) Differenzierung zwischen gläubigen, suchenden oder im Glauben angefochtenen und sich als ungläubig betrachtenden Schülern (vgl. Syn 2.5.1). Religionsunterricht muss nach der Synode so angelegt sein, dass ihn alle drei Gruppen dieser Typologie als hilfreich und sinnvoll erfahren können.

Nähen zum religionskundlichen Modell zeigen sich auch darin, dass die Synode sich von jeder Form des Religionsunterrichts absetzt, die den Vorwurf der »kirchlichen Nachwuchssicherung« (Syn 2.6) oder der »Manipulation« (2.4.4) auf sich ziehen könnte. Es geht dem Religionsunterricht im Gegenteil um die Befähigung von Schülerinnen und Schülern zu persönlicher Entscheidung, und zwar »in Auseinandersetzung mit Konfessionen und Religionen, mit Weltanschauungen und Ideologien«, sowie um die Förderung von »Verständnis und Toleranz gegenüber der Entscheidung anderer« (Syn 2.5.1). Der Beschluss rekurriert gelegentlich explizit auf einen weiten Religionsbegriff. Er versteht hier »Religion« als »›Weltdeutung‹ oder ›Sinnggebung‹ durch Transzendenzbezug« (Syn 2.3). Mit Bezug auf Paul Tillich und Karl Rahner werden Erfahrungen, die »uns unbedingt angehen«, ausdrücklich in den Religionsunterricht hineingenommen (vgl. Syn 2.3.2). Auf der anderen Seite lässt der Beschluss unmissverständlich das Konzept eines religionskundlichen Unterrichts hinter sich, indem er von einem allgemeinen Religionsbegriff zum Begriff des christlichen Glaubens voranschreitet: Religionsunterricht erschöpft sich nicht in der Information über Religion, er hat vielmehr die Aufgabe, mit dem »spezifisch Christlichen« (Syn 2.4.1) vertraut zu machen.

Neben dieser Abgrenzung hebt sich der Synodenbeschluss noch in einigen anderen Punkten scharf von einem Religionsunterricht als Information ab. Er lehnt eine Verdrängung der Theologie durch die Religionswissenschaft ungeachtet der Bedeutsamkeit religionswissenschaftlicher Erkenntnisse ab (vgl. Syn 2.4.3); damit ist und bleibt die Theologie primäre Bezugswissenschaft des Fachs (vgl. Syn 2.4; 2.6.3). Ferner wird entschieden ein konfessioneller Religionsunterricht eingefordert (vgl. Syn 2.7), nicht zuletzt wegen der verfassungsrechtlichen Lage (vgl. Syn 2.2).

Auseinandersetzung mit dem problemorientierten Religionsunterricht

Zahlreiche Passagen des Synodenbeschlusses, vor allem seine Schlüsselstellen, zeugen von einer intensiven Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Problemorientierung. Dies gilt in besonderer Weise für die im Text vorgenommene Verortung des Religionsunterrichts »in der Schnittlinie von pädagogischen und theologischen Begründungen, Auftrag der öffentlichen Schule und Auftrag der Kirche« (Syn 2.1). In der von der Synode erarbeiteten Begründung des Religionsunterrichts, die auf einer Konvergenz von pädagogischen und theologischen Argumenten beruht (vgl. Syn 2.3; 2.4), spiegeln sich die beiden Achsen des problemorientierten Religionsunterrichts, Problemorientierung und Traditionsorientierung, wider.

Direkte Zusammenhänge bestehen ferner zwischen dem problemorientierten Religionsunterricht und dem im Synodenbeschluss vorbereiteten Korrelationsprinzip, das

– ohne so benannt zu sein – durch die Formel »Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden« (2.4.2) eingeführt wird. Damit zeichnet die Synode dem Religionsunterricht eine bipolare Grundfigur ein, die bis heute nicht überholt ist: Glaube und Erfahrung, Tradition und Gegenwart nehmen einen eigenständigen Rang im Religionsunterricht ein, bleiben aber konstitutiv aufeinander verwiesen, indem sie sich wechselseitig erhellen und durchdringen.

Die korrelative Grundstruktur bringt es mit sich, dass nicht mehr die systematische Stoffvermittlung, sondern die Situation des Schülers in den Vordergrund rückt (vgl. Syn 3.7). Seine Fragen, Probleme und Erfahrungen bilden ein »unabdingbares Kriterium der Auswahl von Zielen und Inhalten« (Syn 2.5.3) des Religionsunterrichts. Dieser Perspektivenwechsel wird unterfangen durch eine anthropologisch gewendete Theologie, für die ein Verstehen menschlicher Grundphänomene nach theologischen Kategorien zentrales Anliegen ist (vgl. Syn 2.4.2). Er bedingt zudem die Hinwendung zu und den Dialog mit einer Fülle anderer Wissenschaften (z.B. Philosophie, Erziehungswissenschaften, Geschichte, Soziologie, Psychologie) und gibt so dem Religionsunterricht eine interdisziplinäre Ausrichtung (vgl. Syn 2.4.3).

Auseinandersetzung mit der Konzeption des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts

Obwohl das therapeutische Modell im Synodenpapier nirgends ausdrücklich genannt wird, enthält es verschiedene Gedanken, die seinen Intentionen entsprechen. Dies zeigt sich beispielsweise in der von der Synode formulierten Zielbestimmung für den Religionsunterricht, wonach dieser der »Identitätsstärkung der Schüler« dienen und sie zu »kritischem Einsatz für die Gesellschaft« (Syn 2.5.2) motivieren soll. Im Sinne einer Nähe zu dem Konzept des sozialisationsbegleitenden Religionsunterrichts kann die Formulierung gelesen werden, dass die Kirche ihrem Auftrag entsprechend handelt, wenn durch ihre Beteiligung am Religionsunterricht »gesellschaftskritische und humanisierende Impulse des Evangeliums« freigesetzt werden (Syn 2.6.2). Die Synode verankert ihren Auftrag deshalb in der diakonischen Grundfunktion (vgl. Syn 2.6.1) und begreift ihn in seiner seelsorgerlichen Dimension. In ihm können auch die Anliegen eines therapeutischen Religionsunterrichts beheimatet werden.

Von Konzeptionen zu Prinzipien

Die jüngere Geschichte des Religionsunterrichts lässt sich als Wandel von Konzeptionen beschreiben, die innerhalb bestimmter Perioden für den Religionsunterricht leitend waren und entsprechend Lehrpläne, Lehrbücher und didaktische Materialien geprägt haben. Die frühen 70er Jahre des 20. Jahrhunderts markieren die fruchtbarste Phase in der Entwicklung religionsunterrichtlicher Konzeptionen. Unter dem Eindruck einer erschreckenden Abmeldewelle und einer massiven Infragestellung des Religionsunterrichts wurden große Energien aufgewendet, Konzeptionen zu schaffen, die den tiefgreifend veränderten Verhältnissen Rechnung trugen, mithin »pünktlich« waren.

Der Begriff der Konzeption bzw. des Konzepts zielt auf globale Orientierung. Das wird auch aus der folgenden Definition ersichtlich, die diesen Terminus aus schulpädagogischer Perspektive umschreibt: »Unterrichtskonzepte sind Gesamtorientierungen

didaktisch/methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird. In ihnen werden explizit ausgewiesene oder implizit als gültig unterstellte Unterrichtsprinzipien, Annahmen über die organisatorisch institutionellen Rahmenbedingungen des Unterrichts sowie bestimmte Erwartungen an das Verhalten von LehrerInnen und SchülerInnen miteinander verknüpft« (Jank/Meyer 1991, 20).

Mit dem Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« von 1974 neigte sich die Zeit eines Wechsels von konkurrierenden religionsunterrichtlichen Konzeptionen dem Ende zu. Angesichts der zunehmenden Komplexität der religionsdidaktischen Problemlage sind an ihre Stelle religionsdidaktische Prinzipien getreten. Obgleich Prinzipien nur bestimmte Perspektiven auf den Religionsunterricht hin eröffnen, leisten sie wichtige Beiträge zur Begründung schulischen Religionsunterrichts. Sie wirken tief in das Verständnis von schulischem Lernen hinein und beeinflussen signifikant Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen. Nicht mehr Konzeptionen mit ihrem Zug zur Universalisierung und Uniformierung, sondern ein Spektrum unterschiedlicher Prinzipien erscheint deshalb heute als geeignete Orientierungshilfe für ein variables religionsdidaktisches Handeln, das einer Vielfalt von Zielperspektiven für religiöse Erziehung und Bildung genügen muss und in ein kompliziertes Bedingungsgefüge für schulischen Unterricht eingespannt ist.

Zusammenfassung

Die Geschichte der Konzeptentwicklung religiöser Bildung, die am Beginn dieses Kapitels von den drei abrahamitischen Religionen ihren Ausgang nimmt, kann nicht unabhängig von den jeweiligen gesellschaftlich-kirchlichen Kontexten verstanden werden. Weil sich die Kontexte verändern, verändern sich zwangsläufig die Konzepte. In der neueren Geschichte beginnt mit dem Synodenbeschluss »Der Religionsunterricht in der Schule« (1974) eine Zeit, in der angesichts der zunehmenden Komplexität der religionsdidaktischen Problemlagen nicht mehr eine »Schulbildung« dominiert, sondern die Suche nach religionsdidaktischen Prinzipien beginnt, die kontextuell konkretisiert werden können, beispielsweise im Hinblick auf Ziele, Inhalte und Methoden. Die Geschichte der religionsdidaktischen Konzeptbildung ist eine Geschichte der Differenzierung. Was für den deutschen Sprachraum zutrifft, gilt erst recht für den Religionsunterricht in Europa. Auch hier sind unterschiedliche kulturelle Voraussetzungen gegeben, etwa hinsichtlich des Verhältnisses von Kirche und Staat sowie der Multikulturalität der Gesellschaften. Hier wie in anderen Ländern richtet sich an den Religionsunterricht die Hoffnung, dass er neben religiöser Bildung in direktem Sinne einen Beitrag zur Vermittlung von Grundwerten für ein friedliches Miteinander leistet.

Lesehinweis

- Lämmermann, Godwin (1994): Religionspädagogik im 20. Jahrhundert, München.
- Miller, Gabriele (1977): Geschichte ist Gegenwart – religionspädagogische Konzeptionen der letzten 50 Jahre. Ein Überblick im Schnellverfahren für die Fortbildung von Religionslehrern. In: KatBl 102, 913–918.
- Paul, Eugen (1993; 1995): Geschichte der christlichen Erziehung I und II, Freiburg.
- Wegenast, Klaus (Hg.) (1981;1983): Religionspädagogik. Bd. I: Der evangelische Weg. Bd. II: Der katholische Weg, Darmstadt.