

# 12 Drei klassische Konzeptionen von Religionsunterricht und ihre heutige Relevanz

Georg Langenhorst

Der Begriff der ‚Konzeption‘ ist umstritten. Norbert Mette und Friedrich Schweitzer monieren in einem Überblick über Neuansätze zur Religionsdidaktik, dass der Begriff zwar vielfach verwendet, eine „genauere Klärung, was denn eigentlich unter einer ‚Konzeption‘“ zu verstehen wäre, jedoch „nicht gegeben“ (Mette/Schweitzer 2002, 22) sei. Zumindest als Groborientierung lässt sich mit der folgenden Begriffsbestimmung operieren: Unter ‚religionsdidaktischen Konzeptionen‘ sind Paradigmen religionsdidaktischer Gesamtentwürfe gemeint, in denen Ziele, Aufgaben, Inhalte und Methoden in einem schlüssigen System präsentiert werden. Sie prägen – auf Zeit – maßgeblich Theorie und Praxis der Religionsdidaktik, sind eingebunden in theologisch und pädagogisch klar benennbare Kontexte und beeinflussen so erkennbar sämtliche Aspekte des Religionsunterrichts (vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab 2009, 25).

Wie Paradigmen allgemein, so lösen auch solche Konzeptionen historisch betrachtet einander ab. Das schließt dem Paradimentheoretiker Thomas S. Kuhn zufolge explizit nicht aus, dass sich Paradigmen überlappen und überlagern, dass sie eine Zeit lang nebeneinander existieren, und dass sie voneinander beeinflusst sind. Entscheidend: Auch nach ihrer Hoch-Zeit bleiben Elemente derartiger Konzeptionen wirkkünftig. Wer die heutige Religionsdidaktik verstehen will, braucht also Kenntnisse über untergründig weiterwirkende Prägungen vergangener Konzeptionen. Diese Perspektive steht im Vordergrund der hier skizzenhaft vorgelegten Erinnerung.

## 1 Katechismusdidaktik

Der Blick auf die Geschichte religiösen Lernens (vgl. Paul 1993/95) macht überdeutlich klar, dass sich Konzeptionen als paradigmatische Gesamtkonstellation didaktischer Entwürfe im Laufe der Zeit massiv geändert haben. Über Jahrhunderte hinweg war die Hauptform religiösen Lehrens und Lernens leicht und präzise bestimmbar: Religion lernte man mit dem *Katechismus*, dem ‚Grundbuch Religion‘ (vgl. Filser 2003). In verschiedenen Katechismus-Varianten wurde und wird der Glaube der Kirche(n) systematisch entfaltet und dargelegt. Das lehr- und lerntheoretische Grundkonzept in Sachen Religion war eindeutig: Religion gibt

man durch *direkte Vermittlung* weiter; der Glaube selbst kommt vom Hören, Lesen und Auswendiglernen. Eine solche Vorgabe hatte fraglos Vorteile, v.a. den großen Einfluss, den die Kirche als normgebende Instanz ausüben konnte, aber auch die einheitsstiftende Wirkung: Weltumspannend präsentierte sich Konfession (→20) in Einheitlichkeit. Auch die Nachhaltigkeit solcher Lernprozesse lässt sich kaum bestreiten. Ältere Menschen, die mit dem Katechismus aufwuchsen, können häufig noch heute passagenweise daraus zitieren.

Die Nachteile ergeben sich unmittelbar aus den Vorteilen: Katechismen sind normative Texte, die eindeutige Setzungen vorgeben. Weder werden Situationen und zeitliche, gesellschaftliche oder regionale Kontexte berücksichtigt, noch kann es zu den vorgetragenen Positionen Diskussion, unterschiedliche Meinungen oder auch nur innere Entwicklung geben. Das Orientierung gebende System ist – zumindest in katholischer Tradition – allein die dogmatische Glaubenslehre, während die Bibel völlig in den Hintergrund tritt, bestenfalls illustrativ hinzugezogen wird. Religionspädagogik ist hier ausschließlich katechetisch verlängerte Dogmatik und kirchliche Morallehre. Zudem gehen Katechismen deduktiv vor: Sie schließen vom Allgemeinen auf jeden Einzelfall. Das aber heißt, dass der Einzelne als Individuum (→2) nicht in den Blick gerät. Seine Rolle ist ausschließlich die des passiv Übernehmenden. Schließlich wird hier religiöses Lernen fast ausschließlich im Bereich der Kognition verankert, während die anderen Dimensionen menschlichen Lernens vernachlässigt werden.

Die Grenzen der Katechismusdidaktik in einer Gesellschaft, deren pädagogisches Ziel in der selbstverantworteten Mündigkeit der Individuen besteht, wurden schon Anfang des 20. Jahrhunderts überdeutlich. Abgesehen von rasch wieder vertrocknenden Versuchen, etwa über den ‚Youcat‘ (2001) – den Versuch einer „Wiederbelebung erfahrungsferner Glaubenslehre“ (Porzelt 2012) – eine neue Katechismusdidaktik zu installieren, spielen Katechismen heute de facto in den breiten Feldern religiösen Lernens keine nennenswerte Rolle.

## 2 Kerygmatischer Religionsunterricht

Während in der klassischen Katechismusdidaktik ausschließlich das Gelernte, der Inhalt im Zentrum stand, stellte sich die erwachende moderne Pädagogik im Gefolge von *Johann Friedrich Herbart* (1776-1841) oder *Tuiskon Ziller* (1817-1882) unter das Zeichen der Wende zum Subjekt. ‚Wie lernen Lernende?‘ wurde zur Grundfrage, und das ganzheitliche, handlungsorientierte, mit ‚Herz, Geist und Hand‘ (*Johann Heinrich Pestalozzi*) gestaltete Lernen rückte ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Für die gemeindliche Katechismuskatechese wurde zunächst in der sog. ‚Münchener Methode‘ (vgl. Kropač 2006, 40-59) ein fünfstufiges Vorgehen für Lehr- und Lernverfahren entwickelt und auf konkrete Lernvorgänge bezogen: 1. Vorbereitung und Zielangabe/2. Darbietung/3. Vertiefung/4. Zusammenfas-

sung/5. Anwendung. Unterschwellig findet sich dieser methodische Fünfschritt in Variationen bis heute.

Inhaltlich wurde dieses Verfahren zum Teil verbunden mit der sog. ‚materialkerygmatischen Konzeption‘. Im Vordergrund steht hier die Frage, welche Inhalte (‚Material‘) im Religionsunterricht vorrangig behandelt werden sollten. Während die Münchener Methode sich auf das ‚Wie‘ konzentriert, wird hier also das ‚Was‘ beleuchtet. Nicht – wie in der Katechismusdidaktik – das Glaubenswissen steht im Zentrum, sondern die ganzheitlich vorgetragene und von Schüler/innen rezipierte Heilsvorkündigung (das ‚Kerygma‘). Immer wieder zitiert wird in diesem Zusammenhang ein Diktum des Jesuiten und Liturgiewissenschaftlers *Josef Andreas Jungmann* (1889-1975), einer der Gründergestalten dieser Tradition: „Das Dogma sollen wir kennen, verkünden müssen wir das Kerygma.“ (ders. 1936, 60) Den Schüler/innen kommt hier nicht mehr die Rolle zu, Wissenssätze auswendig zu lernen, vielmehr sollten sie sich – angeregt durch die umfassende Heilsvorkündigung – bewusst zu einem gläubigen Leben entscheiden. Religionsunterricht diene so unmittelbar der Glaubensweitergabe. Er war eine Fortsetzung des Gemeindelebens im Raum der Schule. Das Ziel lag in einer gläubigen, kirchlich aktiven Schülerschaft, die über ihren gelebten Glauben informiert war und nach innen wie außen begründete Auskunft darüber geben konnte. Die Lehrkraft sollte als Katechet/in einerseits überzeugtes Vorbild sein und andererseits praktizierende Gläubige zum – reflexiv erschlossenen – Glauben motivieren. Das Klassenzimmer kann so als „pfingstlicher Raum“ stilisiert werden, „in dem der Glaubende sich am Glaubenden stärkt“ (Goldbrunner 1962, 139).

Die wirkmächtigste Ausprägung erfuhr diese Konzeption im 1955 veröffentlichten „*Grünen Katechismus*“, der katholischerseits für die Folgejahre zum prägenden Religionsbuch in Gemeinde und Schule wurde. Zwar war er noch im klassischen, katechismustypischen Frage-Antwort-Stil konzipiert, inhaltlich aber hatten sich die Schwerpunkte verschoben. Im Zentrum stand nun die Frohe Botschaft (das ‚Kerygma‘) „vom nahenden Reich Gottes“ (Bitter 2016, 3.), erfahrbar und gelebt in der Liturgie. Nicht Dogmatik und Morallehre standen nun im Fokus, sondern eine biblisch inspirierte, auf die Gegenwart zielende Heilstheologie und deren direkte Weiterführung in das liturgische Leben in den Gemeinden.

Diese Konzeption wurde weitergeschrieben im „Rahmenplan für die Glaubensunterweisung“ von 1967. Das gleichfalls kerygmatisch orientierte „Arbeitsbuch für Glaubensunterweisung“ „glauben – leben – handeln“ (1969) wurde zum Teil bis Anfang der 1980er Jahre im Religionsunterricht eingesetzt. In einem Kontext von Volksreligiosität, in dem die meisten Schüler/innen tatsächlich auch am Gemeindeleben teilhaben, kommt dieser Konzeption durchaus eine innere Stimmigkeit zu. Immer wieder sind zudem offizielle Stimmen aus Politik und Kirche zu hören, die sich bis heute innerlich an ihr orientieren. Und auffällig: Die sich erst allmählich entwickelnden Konzeptionen für einen jüdischen und islamischen Religionsunter-

richt im deutschsprachigen Raum orientieren sich – unbewusst oder reflektiert – häufig an vergleichbaren Vorstellungen.

Unabhängig von der kirchlicherseits betriebenen strategischen Förderung kerygmatischer Ansätze zeigte sich immer deutlicher ein Gegenstrom: Spätestens am Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre geriet diese Konzeption in die Krise. Die Schule wurde nun zunehmend von ihrem allgemeinen Bildungsauftrag her begründet. Die Plausibilität eines auf praktizierte Gläubigkeit abzielenden, explizit kirchlichen Unterrichts wurde von Schüler/innen selbst, Eltern, Bildungstheoretikern und gesellschaftlichen Kräften zunehmend in Frage gestellt. Eine auf einseitige Vermittlung vorgegebener Inhalte an den Lernstoff aufnehmende Schüler/innen abzielende Konzeption war nicht mehr zeitgemäß. Immer deutlicher wurde die Notwendigkeit erkannt, die Lernorte Schule und Gemeinde unterschiedlich zu begründen und neu zu gestalten (→11).

Bleibend prägende Spuren dieser Konzeption ergeben sich gleichwohl v.a. aus der Abkehr von einer primär kognitiven, auf abrufbares Wissen konzentrierten Form religiöser Bildung. Dass Religionsunterricht – auch – auf die Möglichkeit innerer Ergriffenheit, auf subjektive Entscheidung, auf Erwerb von ganz praktischer Applikations- und Partizipationskompetenz abzielt, macht die Erinnerung an die kerygmatische Konzeption deutlich. Kritiker an aktuellen performativen Unterrichtskonzeptionen (vgl. Porzelt 2013; →26) befürchten häufig, dass damit unter der Hand eine Rückkehr zu kerygmatischen Konzeptionen angezielt werde. Dieser Verdacht ist unbegründet. Materialkerygmatisches ist an den Kontext vorgängig gelebten Glaubens gebunden. In einer weitgehend säkularisierten Gesellschaft (→22) fehlt jegliche Voraussetzung für kerygmatisch ausgerichtete Lernkonzeptionen.

### 3 Hermeneutischer Religionsunterricht

Die radikale Krise der Katechismusdidaktik einerseits, die zunehmend wegbrechende Basis kerygmatischer Konzeptionen andererseits führte in rascher Folge zu mehreren, miteinander konkurrierenden Konzeptionsentwürfen. Keiner von ihnen sollte wirklich die Chance zu breiter Entfaltung und langfristiger Überprüfbarkeit erhalten. Gleichwohl flossen einzelne Grundzüge in das heute vorherrschende Paradigma von Religionsdidaktik ein. Zwei derartige Konzeptionen ragen heraus.

Als erster neuer Gesamtentwurf lässt sich die ‚hermeneutische Konzeption‘ nennen. Der evangelische Religionspädagoge *Martin Stallmann* (1903-1980) erhob in seinem 1958 veröffentlichten epochalen Buch „Christentum und Schule“ die Forderung, der Religionsunterricht müsse fortan primär *schultheoretisch begründet* werden. Die Aufgabe des Religionsunterrichts im Zeitalter der aufgeklärten Moderne könne nicht mehr darin liegen, durch Verkündigung zum Glauben zu führen, sondern in der Anleitung dazu, Texte existenziell engagiert interpretieren zu lernen, sodass dies zu einem Verständnis der christlichen Überlieferungen im Horizont der

eigenen Existenz führen könne. Der paradigmatische Wandel weg von der kirchlichen Ausrichtung, von einem katechetischen Verständnis schulischen Lernens und von jeglichem Anspruch an Verkündigung hin zu der Orientierung an den Lernenden und an den Kontext Schule wird hier klar benannt.

Die Hermeneutik als Wissenschaft des Verstehens wird hier zum entscheidenden Schlüssel, der sich v.a. auf die Sprache und auf *geschriebene Texte* der Tradition, primär der Bibel bezieht. Die historisch-kritische Bibelauslegung und darin das entmythologisierte Verständnis biblischer Texte wird nun zur Ausgangsbasis für Prozesse einer „existentialen Interpretation“ (Bultmann 1985, 28) – so *Rudolf Bultmann* wegweisend schon 1941 –, die mitten in das eigene Leben zielt.

Entscheidend ist in dieser – auf katholischer Seite maßgeblich von *Hubertus Halbfas* vorangetriebenen – Konzeption nicht ein wie immer postulierter objektiver Textsinn, sondern die Art der persönlichen, altersbedingt gestuften Aneignung durch subjektiv bedeutsames Verstehen. Woraus besteht eine mögliche „Fundamentalkatechetik“? Aus der Konzentration auf „Sprache und Erfahrung“, so der Titel des Grundlagenwerkes von Halbfas aus dem Jahr 1968.

Religiöses Lernen ist so zunächst *sprachliches Lernen*, konkret: auf die biblische Botschaft zentriertes sprachliches Lernen. Unabhängig von der Frage nach persönlich gelebter Religiosität sollen die Schüler/innen sprachfähig werden in Sachen Religion: exegetisch und existenziell. Sie sollen lernen, sich die Texte individuell bedeutsam zu erschließen. Dadurch ändern sich beide Rollen, die von Lehrenden und Lernenden. Lehrende werden primär zu Experten von Sprache, Deutungsverfahren und Textwissen. Lernende sind nicht länger passiv Übernehmende, sondern aktive Ausleger biblischer Texte in ihr eigenes und das gesellschaftliche Leben hinein. Neben die Bibel treten dabei auch weitere grundlegende Texte der Menschheitskultur, besonders poetische Texte (vgl. Halbfas 2015-2017). Das hat zentrale Konsequenzen für die den Unterricht prägenden Schulbücher (→41): Sie beschränken sich nun nicht mehr darauf, „Unterrichtsstoff darzubieten“, verstehen sich vielmehr als „Arbeitsbücher“, die „den Lernprozess begleiten wollen“ (Willebrand 2016, 42). Diese Vorgabe gilt bis heute.

Überhaupt: Das aus der hermeneutischen Konzeption abgeleitete Verständnis von „Unterricht als Textauslegung“ (Kalloch u.a. 2009, 109) gilt nach wie vor als Grundzug der Religionsdidaktik (→32). Die Erlangung von *religious literacy* benennt eine zentrale Aufgabe religiöser Bildung. Sie besteht im Christentum zentral darin, religiös relevante Texte auf wissenschaftlicher Basis für das eigene Leben auslegen zu können. Dass gerade biblischen Zeugnissen dabei die primäre Rolle zukommt (→16), ist ein Prinzip, das v.a. die katholische Religionsdidaktik zunehmend internalisiert hat. Die Bedeutung poetischer Texte (vgl. Langenhorst/Willebrand 2017) hingegen ist seitdem eher zu einer Randdisziplin für Expert/innen geworden. Hier ließe sich ein Wärmestrom der hermeneutischen Tradition reaktivieren.

Gleichwohl werden *Grenzen* dieser Konzeption deutlich. In der Praxis wurde vielfach zu stark auf die Einübung von Verfahren der historisch-kritischen Exegese gesetzt. Schüler/innen, deren Leben wenig oder nichts mit Religion und Bibel zu tun hatte, standen solchen Lerneinheiten eher desinteressiert gegenüber. Andererseits blieb unklar, wie Prozesse einer existenzialen Auslegung konkret im schulischen Unterricht umsetzbar sein sollten. Die theoretisch angedachte Wende zu den Lernenden ließ sich praktisch oftmals kaum umsetzen. Viel später entwickelte Verfahren wie der ‚Bibliolog‘ oder ‚Godly Play‘ schufen solche Perspektiven, allerdings in gänzlich veränderten Kontexten.

V.a. litt der klassische hermeneutische Religionsunterricht an einer ‚Über-Textung‘. Der Text galt als das Zentralmedium, zum Teil als das einzige. Da die meisten anderen Schulfächer in dieser Zeit ebenfalls v.a. mit (kopierten) Texten arbeiteten, war der mediale Reiz dieser Arbeit gering. Zudem war die Abgrenzung zum Deutschunterricht nicht immer klar. Wenn viele Schulfächer gleichzeitig medial und methodisch ähnlich arbeiten – angelehnt an die Vorgaben der gängigen hermeneutischen Theorien – verblasst das fachspezifische Profil.

Und ein Letztes kam hinzu: Bevor sich diese Konzeption breit entfalten konnte, wurde sie durch die Zeitgeschichte überrollt. In den sich gegen Ende der 1960er Jahre vollziehenden gesellschaftlichen Umwälzungen gerieten sämtliche damals bestehenden Konzeptionen unter einen Generalverdacht: War nicht jede Form von (textlicher) Tradierung letztlich Manipulation, Bevormundung und Indoktrination? Entpuppte sich nicht jede Form von weltanschaulicher, meistens textlicher Vermittlung als ein Verstoß gegen freiheitliche Selbstbestimmung? Grundsätzlich kann man die von der 1968er-Generation angestoßenen Entwicklungen mit dem Schlagwort der „Wende von der Tradition zur Situation“ (Hilger/Kropač/Leimgruber 2010, 51) umreißen.

#### 4 Problemorientierter Religionsunterricht

Diese Rahmenbedingungen führten zu einer ebenfalls bis in die Gegenwart hinein wirkmächtigen Konzeption: dem problemorientierten Religionsunterricht (vgl. Knauth 2003). Das Pendel schlug nun in die Gegenrichtung aus. Schauten die Katechismusdidaktik und die kerygmatische Konzeption primär von den Inhalten aus auf die Schüler/innen, so blickte man nun primär auf die Schüler/innen, ihre Situation und aktuellen Probleme und nahm – gegebenenfalls – von dort aus die traditionellen Inhalte in den Blick. Der hermeneutische Unterricht hatte diese Perspektive bereits eröffnet, aber v.a. im Blick auf die Bedingungen der existenzialen Rezeption tradierter Texte. Diese traten jetzt ebenfalls in den Hintergrund. Der Wert von Bibel und kirchlicher Tradition wurde nun ausschließlich danach bemessen, welchen Beitrag beide zur heutigen Problemlösung liefern konnten.

„Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?“, fragte 1966 der evangelische Religionspädagoge *Hans Bernhard Kaufmann* (\*1926), um die Frage

gleich selbst provokativ zu beantworten: „Die traditionelle Mittelpunktstellung der Bibel als Gegenstand und Stoff des Religionsunterrichts ist ein Selbstmissverständnis und weder theologisch noch didaktisch gerechtfertigt.“ (ders. 1973, 23) Auch wenn damit der Bibel keineswegs jegliche Bedeutung für religiöse Bildungsprozesse abgesprochen werden sollte, war deutlich: Klarer kann man einen Paradigmenbruch nicht einleiten.

Neben „Unterricht über biblische Texte“ (Nipkow 1971, 236) müsse verstärkt ein „Unterricht über das Christsein und Menschsein in der Gegenwart“ (ebd., 252) treten, erklärte ein entscheidender Wegbereiter dieser Konzeption, der ebenfalls evangelische Religionspädagoge *Karl Ernst Nipkow* (1928–2014). Der „Bezug auf die Lebenswirklichkeit, auf das Selbstverständnis und die Situation des jungen Menschen muß das wichtigste Regulativ des Religionsunterrichts werden“, postulierte *Horst Gloy* (1971, 74). *Wolfgang G. Esser* (\*1935), einer der katholischen Protagonisten dieser Konzeptionierung, plädierte in vergleichbarem Sinne dafür, dass es eine Ausgewogenheit von Elementen des „Traditionsunterrichts“ und solchen eines „Daseinsunterrichts“ (ders. 1970, 212) geben müsse. Die Berücksichtigung der individuellen Lebenswelt der Schüler/innen weitete sich dabei aus auf eine kritische, auf aktive und praktische Veränderung abzielende Gesellschaftskritik. Eine Frucht dieser Konzeption für den Religionsunterricht war die Konzeption einer „neuaufkommenden Buchform“, der „Themenheft-Reihe“ (Willebrand 2016, 46) für die Oberstufe.

Von Religionslehrer/innen wurde nun erwartet, nicht nur aufgeschlossen und tagesaktuell das Zeitgeschehen zu verfolgen, sondern sich auch feinfühlig in die Lebenswelt der Schüler/innen eindenken zu können. Sie benötigten neben theologischen und religionsdidaktischen Kompetenzen auch Fachwissen aus den Humanwissenschaften, allen voran der Soziologie und Psychologie. Ihr eigener Glaube, geschweige denn ihre Kirchlichkeit rückten in den Hintergrund. Umgekehrt wurde von den Schüler/innen erwartet, ihre eigene Lebenswelt zum Unterrichtsthema zu machen in der Bereitschaft, diese auch im Lichte der christlichen Deutungen zu betrachten.

Als Korrektiv, als Horizont, als Orientierungsanregung waren im problemorientierten Unterricht die biblischen und theologischen Perspektiven konzeptionell von Anfang an immer mit im Blick. Oft genug verlor deren angenommene Bedeutung jedoch an Wirksamkeit oder geriet gänzlich aus dem Fokus. Der Bezug zur Theologie blieb unscharf: Sollte sie die Fragen beantworten, die aufgeworfenen Probleme lösen? Das war kaum realistisch. Oder stand sie ganz und gar im Schatten der Problematisierungen? Das war nicht befriedigend, weil das Religiöse so völlig an Bedeutung verlor.

Im Sinne der breiten Religionsdefinition des Religionsphilosophen *Paul Tillich*, der zufolge Religion all das betrifft, ‚was uns unbedingt angeht‘, standen nun sämtliche Bereiche existenzieller Lebensführung im Zentrum: der Umgang mit Sexualität,



mit Angst, mit Sterben und Tod, mit Drogen, mit sozialer und ökologischer Gerechtigkeit, mit Gewalt oder Frieden und anderen gesellschaftspolitischen Problemen. Unklar blieb, ob es sich dabei um wirkliche Probleme ‚der Schüler/innen‘ handelte, oder um Fragen, die den Lehrkräften und Lehrplankonstrukteuren als schülernahe Problemfelder erschienen. Der Fragekreis blieb seltsam geschlossen, zeichnete sich auch durch viele Wiederholungen aus.

Als Unterrichtsform etablierte sich mehr und mehr, teilweise exklusiv, das gemeinsame, offene Gespräch (→37) – ein Umstand, der dem Religionsunterricht den zweifelhaften, zumindest heute kaum noch gerechtfertigten Ruf als despektierlich so bezeichnetem ‚Laberfach‘ einbrachte. Die Grenzen zur ‚Sozialkunde‘ waren zwar konzeptionell klar, in der Praxis aber vielfach schwer auszumachen. Das Proprium des *Religionsunterrichts* geriet oftmals aus dem Blick. All diese Anfragen markieren dabei nur Tendenzen. Kaum zu bestreiten ist, dass es innerhalb dieser Konzeption gelungene, wirkmächtige, didaktisch ausgefeilte Unterrichtssequenzen gab.

Die monierte Einseitigkeit der Problemorientierung im Religionsunterricht gilt heute als überwunden, schon weil so jegliche Eigenprofilierung gegenüber dem inzwischen etablierten Fach Lebenskunde/Ethik (→10) verloren geht. Mehr und mehr erkennt man jedoch „das unabgegoldene Potential“ (Knauth 2003, 317) dieser Konzeption. Ohne Frage: Eine grundsätzliche Aufnahme von Themen und Unterrichtsfeldern, die der eigenen, oft genug problembeladenen Welterfahrung der Heranwachsenden und deren sozialen Bezügen entspringt, gehört seit dieser Zeit unabweisbar zu einem Grundstrang religiöser Lehr- und Lernprozesse. Der Religionsunterricht bleibt einerseits problemorientiert, ohne dieser Vorgabe jenes Schwergewicht zuzusprechen, das sie in den Jahren ihrer Blütezeit innehatte. Er bleibt andererseits schülerorientiert, fokussiert auf die konkreten individuellen wie sozialen Lebensrealitäten. Ein Zurück hinter die Errungenschaften des problemorientierten Unterrichts kann es nicht geben. Wohl aber eine Aufnahme und produktive Integration in ein neues Paradigma. Davon wird zu reden sein.

## 5 Ausblick

Alle drei vorgestellten Konzeptionen hatten ihre Blütezeit. Aber entscheidend: Sie wirken bis in die Gegenwart. Interessant wäre einerseits eine empirische Untersuchung darüber, ob und wie stark Religionslehrkräfte de facto bis heute einen Unterricht halten, der sich treffend als kerygmatisch, hermeneutisch oder problemorientiert charakterisieren lässt, unabhängig davon, ob die offiziellen Vorgaben das vorsehen. Andererseits aber fließen Elemente aus allen drei Konzeptionen in das heute geltende korrelative Paradigma (→13) ein:

- aus der *Kerygmantik* v.a. die Perspektive, dass neben aller kognitiven Schwerpunktsetzung Religionsunterricht auch das affektive und volitive Leben der Schüler/innen ansprechen sollte;



- aus der *hermeneutischen Konzeption* die Betonung, dass religiöses Lernen ein textbezogenes Lernen sein muss, das fachbezogene Lese- und Deutekompetenz mit der persönlichen Aneignung von Textimpulsen verbindet;
- aus der *Problemorientierung* der Blick auf die konkrete Realität der Schüler/innen und ihrer Lebenswelten, von denen aus und auf die hin Religionsunterricht gerichtet sein muss.

Es gab bis in die 1970er Jahre weitere Entwürfe, die man als ‚Konzeptionen‘ bezeichnet. Derart geschlossene Gesamtentwürfe liegen seitdem in einer zunehmend ausdifferenzierten Gesellschaft jedoch nicht mehr vor. Die theoretischen Begriffe, die gegenwärtig verwendet werden, variieren. Die *scientific community* kann sich nicht auf klare, gemeinsame Sprachsetzungen einigen, auch das ein typisches Merkmal der postmodern-vielfältigen Gesellschaft und Kultur (→6). Möglich ist es, ‚Dimensionen‘ und ‚Prinzipien‘ (nach Kalloch u.a. 2009, 26) voneinander zu unterscheiden. Während ‚Dimensionen‘ vorfindliche Bedingungen, Denkfiguren und Wissensorientierungen heutigen Lebens benennen (etwa: Multikulturalität, Pluralität, Gender-Sensibilisierung, empirische Ausrichtung), benennen didaktische ‚Prinzipien‘ konkrete Handlungsanweisungen für die Gestaltung religiöser Bildungsprozesse: Elementarisierung als mögliches Schema der Unterrichtsvorbereitung, Performativität als Handlungs- und Erfahrungsperspektive oder biografische Orientierung als Leitlinie zur individuellen Anbindung.

Zwar findet sich der Begriff der ‚Konzeptionen‘ auch weiterhin im Blick auf gegenwartsbezogene Entwürfe, die Verwendung erfolgt aber unsystematisch und eher sporadisch. Einigkeit besteht darin, dass er als Charakterisierung *vergänger* Paradigmen religionsdidaktischer Gesamtentwürfe seine grundlegende Bedeutung erhält.

## Literatur

*Bitter, Gottfried* (2016), Kerygmatischer Religionsunterricht, in: WiReLex ([https://doi.org/10.23768/wirelex.Kerygmatischer\\_Religionsunterricht.100121](https://doi.org/10.23768/wirelex.Kerygmatischer_Religionsunterricht.100121)). – *Bultmann, Rudolf* (1985), Neues Testament und Mythologie. Das Problem der Entmythologisierung der neutestamentlichen Verkündigung, München [erstmalig erschienen 1941]. – *Die deutschen Bischöfe* (1955), Katholischer Katechismus der Bistümer Deutschlands, München. – *Dies.* (1967), Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr, München. – *Dies.* (1969), Glauben – leben – handeln. Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung, Freiburg/Br. – *Esser, Wolfgang G.* (1970), Religionsunterricht = Traditionsunterricht? Daseinsunterricht in Korrelation, in: ders. (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen. Perspektiven künftiger Religionspädagogik, München – Wuppertal, 212-236. – *Filser, Hubert* (2003), Die literarische Gattung „Katechismus“ vor Petrus Canisius, in: Petrus Canisius, Der große Katechismus. Summa doctrinae christianae (1555), ins Deutsche übertragen und kommentiert von Hubert Filser und Stephan Leimgruber, Regensburg 2003, 26-33. – *Gloy, Horst* (1971), Themen statt Texte?, in: Schneider, Norbert (Hg.), Religionsunterricht. Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis, Hamburg – München, 67-79. – *Goldbrunner, Josef* (1962), Zur Methodik des modernen Religionsunterrichts, in: ders. (Hg.), Katechetische Methoden heute, München, 128-147. – *Halbfas, Hubertus* (1968), Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht, Stuttgart. – *Ders.* (2015-17), Literatur und Religion. Ein Lesewerk. 3 Bde., Ostfildern. – *Hilger, Georg/Kropač, Ulrich/Leimgruber, Stephan*

(2010), Konzeptionelle Entwicklungslinien der Religionsdidaktik, in: RD, 41-69. – *Jungmann, Josef Andreas* (1936), Die Frohbotschaft und unsere Glaubensverkündigung, Regensburg. – *Kalloch, Christina/Leimgruber, Stephan/Schwab, Ulrich* (2009), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg/Br. – *Kaufmann, Hans Bernhard* (1973), Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen? Thesen zur Diskussion um eine zeitgemäße Didaktik des Religionsunterrichts, in: ders. (Hg.), Streit um den problemorientierten Unterricht in Schule und Kirche, Frankfurt/M., 23-27. – *Knauth, Thorsten* (2003), Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen. – *Kropač, Ulrich* (2006), Religionspädagogik und Offenbarung. Anfänge einer wissenschaftlichen Religionspädagogik im Spannungsfeld von pädagogischer Innovation und offenbarungstheologischer Position, Münster. – *Langenhorst, Georg/Willebrand, Eva* (Hg.) (2017), Literatur auf Gottes Spuren. Religiöses Lernen mit literarischen Texten des 21. Jahrhunderts, Ostfildern. – *Mette, Norbert/Schweitzer, Friedrich* (2002), Neuere Religionsdidaktik im Überblick, in: JRP 18, 21-40. – *Nipkow, Karl Ernst* (1971), Schule und Religionsunterricht im Wandel. Ausgewählte Studien zur Pädagogik und Religionspädagogik, Heidelberg – Düsseldorf. – *Paul, Eugen* (1993/1995), Geschichte der christlichen Erziehung, 2 Bde., Freiburg/Br. u.a. – *Porzelt, Burkard* (2012), Rolle rückwärts? Der Youcat als Versuch der Wiederbelebung erfahrungsferner Glaubenslehre, in: Renovatio 68 (H. 1-2), 48-51. – *Ders.* (2013), Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule? in: Altmeyer, Stefan/Bitter, Gottfried/Theis, Joachim (Hg.), Religiöse Bildung. Optionen – Diskurse – Ziele, Stuttgart, 181-194. – *Rickers, Folkert/Dressler, Bernhard* (Hg.) (2003), Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch – Bewährung in der Praxis – Impulse, Neukirchen-Vluyn. – *Stallmann, Martin* (1958), Christentum und Schule, Stuttgart. – *Willebrand, Eva* (2016), Literarische Texte in Religionsbüchern. Zwischen Verkündigung, Erfahrungsspiegelung und Erschließung religiöser Tiefen, Bad Heilbrunn. – *Youcat*. Jugendkatechismus der Katholischen Kirche (2011), München.

## 13 Korrelativer Religionsunterricht

### Georg Langenhorst

Wie muss ein Religionsunterricht konzipiert werden, der einerseits – in der ‚Erblicke‘ des katechismusorientierten und des kerygmatischen Unterrichts – den Ansprüchen der tradierten *Glaubensbotschaft* gerecht wird, andererseits – im Gefolge des problemorientierten Unterrichts – ganz und gar die *Lebenswelt der Schüler/innen* ernst nimmt? Gibt es hier nur ein ‚entweder – oder‘? Findet sich ein Prinzip, das beide Pole der didaktischen Orientierung verbinden kann? Für die heutige Situation prägend ist eine Wegentscheidung, getroffen Mitte der 1970er Jahre. Sie bleibt in Variation, Diskussion und Weiterentwicklung maßgeblich bis in die Gegenwart und für die absehbare Zukunft (vgl. Kalloch/Leimgruber/Schwab 2009, 142-166).