

Thorsten Knauth\*

# Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität.

<https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0017>

*„Aufrechter Gang, er zeichnet vor den Tieren aus, und man hat ihn noch nicht. Er selber ist nur erst als Wunsch da, als der, ohne Ausbeutung und Herrn zu leben.“* (Ernst Bloch)

*„Der Sinn von Politik ist Freiheit.“* (Hannah Arendt)

**Abstract:** The approach of problem-oriented RE is related to societal and cultural transformations in the late 60ies of the 20th century. It has contributed to a sustainable modernization of RE on the whole and has brought about significant changes for RE curriculums with regard to key topics of society and religion. Subject-oriented, experience-related dialogical learning has started from problem-oriented models, overcoming the dominance of biblical RE within the framework of catechetical thinking. The most relevant feature of problem-oriented RE has been its self-understanding as a critical theory of religious learning which discovers the potentials of religion(s) for raising awareness about political and ethical problems in society. The article gives reasons why the approach of problem-oriented learning is of persistent importance in current reflections and discussions about a critical, society-related and political RE.

**Zusammenfassung:** Der Problemorientierte Religionsunterricht entwickelt sich im Kontext tiefgreifender gesellschaftlicher Umbrüche in der zweiten Hälfte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts. Er führt zu einer grundlegenden Modernisierung von Religionsunterricht und Religionspädagogik und leitet bedeutsame curriculare Veränderungen mit Bezug auf die lebensweltliche und politische Dimension religiösen Lernens ein. In der Überwindung eines gesellschaftsfernen biblischen Religionsunterrichts gelingt erstmals nach dem 2. Weltkrieg der Durchbruch zu einem subjekt- und erfahrungsorientierten dialogischen religiösen Lernen, das auf soziale und politische Kontexte Bezug nimmt. In diesem Beitrag wird die These vertreten, dass der Problemorientierte Religionsunterricht als eigenständige kritische Theorie religiöser Bildung auch gegenwärtigen Debatten über

---

\*Kontakt: Thorsten Knauth, E-Mail: Thorsten.Knauth@uni-due.de

eine gesellschaftsbezogene und politisch dimensionierte Religionspädagogik wichtige Impulse geben kann.

**Keywords:** political dimension of RE, dialogical learning, interreligious learning, pedagogy of liberation, citizenship education, problem-oriented religious learning, pupil-oriented learning, contextual RE, religious diversity, theory and praxis of RE

**Schlagworte:** politische Generation, 68er Bewegung, Religionsunterricht und politische Bildung, politische Dimension, dialogisches Lernen, interreligiöses Lernen, Befreiungspädagogik, problemorientiertes religiöses Lernen, religiöse Ansprechbarkeit, Schülerorientierung, Lebensweltorientierung, kontextuelle Religionspädagogik, religiöse Vielfalt, unterrichtsnahe Materialentwicklung

## 1. Was ist Problemorientierter Religionsunterricht?

Die Bezeichnung Problemorientierter Religionsunterricht bzw. auch Problemorientierter Ansatz steht als konzeptioneller Sammelbegriff für ein Spektrum von Positionen bzw. Ansätzen, die während des religionspädagogischen Reformjahrzehnts zwischen 1965 und 1975 mit dem Anspruch auftraten, religiöses Lernen im Ausgang von und mit Bezug auf gegenwartsbezogene Fragen und Themen und aktuelle Kontexte zu entwickeln.<sup>1</sup>

Ihr kleinster gemeinsamer Nenner ist die Abgrenzung von einem biblischen Religionsunterricht, der – sei es in der Form Evangelischer Unterweisung, sei es als bibelhermeneutischer Unterricht – in seiner didaktischen Anlage, inhaltlichen Basis und Ausrichtung wie auch in seiner (vor allem) theologischen Begründung anachronistisch geworden war.

Kennzeichnend für den Problemorientierten Religionsunterricht war eine „Umkehr der Bewegungsrichtung“<sup>2</sup>, die aufgrund einer Überfülle biblischer Stoffe und veränderter Lebens- und Verstehensvoraussetzungen von Schülern und Schülerinnen Mitte der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts unumgänglich wurde. Eine kritische wie zugleich auch traditionsnüchternen Schüler\*innengeneration wollte sich nicht länger mit Stoffen beschäftigen, deren Bezug auf gegenwärtige Fragestellungen nicht zu erkennen war und die daher keine Relevanz für das ei-

<sup>1</sup> Vgl. Thorsten Knauth, *Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion*. Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2003.

<sup>2</sup> Ebd., 312.

gene Leben zu haben schienen. *Umkehr der Bewegungsrichtung* bedeutete daher, den didaktischen Weg mit einer gründlichen Erarbeitung gegenwärtiger, individueller, sozialer und gesellschaftlicher Phänomene und Konflikte zu beginnen, um in einem zweiten Schritt religiöse und theologische Deutungsperspektiven in den Unterrichtsprozess einzuspielen. Das Prinzip von Kontroversität und Fraglichkeit ist ein Gütemerkmal problemorientierten Unterrichtens: Geschlossene Antworten werden geöffnet, Selbstverständliches wird befragt, Fragliches thematisiert und Kontroverses als solches dargestellt.

## 2. Problemorientierter Religionsunterricht im Kontext der 68er-Bewegung

Im Gesamtfeld der sehr unterschiedlichen Konzepte Problemorientierten Religionsunterrichts spiegeln sich die wissenschaftlichen Aufbrüche und Paradigmenwechsel jener Jahre: der Wechsel von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zu einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft, neue Theorien von Schule und Bildung, die Rezeption der Curriculumtheorie, durch Befreiungstheologien der Dritten Welten inspirierte Ansätze von Politischer Theologie.<sup>3</sup>

Diese wissenschaftlichen Neuorientierungen wiederum waren Teil jener kulturellen und politischen Modernisierungen in der deutschen Gesellschaft, die sich als Zeit der 68er-Bewegung in das kollektive Gedächtnis geschrieben haben. Sichtbarster medialer Ausdruck, aber zweifellos nicht einziger kollektiver Akteur, war die von 15–30-Jährigen getragene, überwiegend aus Schülern und Schülerinnen, Studierenden und Kulturschaffenden getragene Protestbewegung, die sich im Strudel der Ereignisse während der Jahre 67/68 als „politische Generation“<sup>4</sup> entdeckte.

In diesen beiden Jahren schnitten sich längere Entwicklungslinien, soziale, kulturelle und politische ‚Aufladungen‘ kulminierten und ventilierten sich bei einer Generation, die bis hinein in das Jahr 1967 noch karriereorientiert und auf Pflege der eigenen Individualität ausgerichtet war. Der Publizist und Historiker Gerd Koenen (Jahrgang 1944) beschreibt, wie die Ereignisse um die Erschießung

---

3 Vgl. zu einer diesbezüglichen Kontextanalyse ebd., 84–152.

4 Vgl. Helmut Fend, *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt a.M (Suhrkamp) 1988.

des Studenten Benno Ohnesorg im Juni 1967 zum Erweckungsereignis einer sich „blitzartig bildenden politischen Generation“<sup>5</sup> wurden:

*„Binnen Stunden und Tagen formte sich eine zuvor nur in Ansätzen bestehende Außerparlamentarische Opposition, deren Kern die Studenten waren und die in sehr kurzer Zeit Züge einer Fundamentalopposition annahm. Ich habe prototypisch am eigenen Leib erlebt, wie der flashartige Eindruck, dass „sie“ auf „uns“ geschossen hatten, zu dem Gefühl führte, dass nun alles glasklar sei – und wie sich über Nacht das eigene Weltbild radikal nach links verschob.“<sup>6</sup>*

Die Chiffre 1968 war daher „für viele ein hochgradig subjektiver historischer Moment“<sup>7</sup>, zugleich aber auch ein Kristallisationspunkt für Themen im lebensweltlichen, gesellschaftlichen und globalen Bereich, die nun in einem großen Kontext und Zusammenhang wahrgenommen und interpretiert wurden: die sogenannten Notstandsgesetze in der Bundesrepublik, die atomare Aufrüstung und die Militarisierung der Gesellschaft, der Krieg in Vietnam, die Ausbeutung der Dritten Welt, die soziale Ungerechtigkeit, die Diskriminierung der Gastarbeiter, die fehlende Mitbestimmung in Schulen, Universitäten, Betrieben, die Situation in den Gefängnissen, die Frage der Gewalt und die Frage der Emanzipation.

Der Zeitgeist wehte in Richtung Veränderung, die alle gesellschaftlichen Bereiche erfassen sollte und – in unterschiedlichen Akzentuierungen und Priorisierungen – auf ein Mehr an Gleichheit, Gerechtigkeit, Freiheit und Selbstbestimmung zielte. Persönliche Veränderung und Transformation der Verhältnisse, sodass eine emanzipierte und freie Gesellschaft entstehen kann – so lässt sich holzschnittartig der *volonté generale* der politischen Generation skizzieren.<sup>8</sup>

Subjektiv-treibendes Motiv darin war eine spezifische Deutung und emotionale Verarbeitung des historischen Augenblicks, die ein Gefühl von entgrenzter Verbindung zur Welt und die Erwartungsspannung von etwas radikal Neuem enthielt.

Der politische Aufbruch jener Jahre reichte tief in Lebensgefühl und Mentalität der Akteure hinein und verlieh dem eigenen Leben eine über das Individuelle und Persönliche hinausgehende Bedeutung, die im Blick auf ihre existenzielle Aufladung und das unbedingte Angegangen-Sein durch gesellschaftliche Missstände und globale Notlagen eine durchaus religionsanaloge Qualität aufwies. Der eigene Lebensentwurf, das eigene *Projekt*, wie es in der Sprache der 68er

---

5 Gerd Koenen, Mein 1968. In: Ders./Andres Veiel, 1968. *Bildspur eines Jahres*, Köln (Fackelträger-Verlag) 2008, 6–27, 15.

6 Ebd., 16.

7 Ebd., 6.

8 Vgl. als zeitgeschichtliches Dokument zu den Zielen der „außerparlamentarischen Opposition“: Uwe Bergman/Rudi Dutschke/Wolfgang Lefèvre/Bernd Rabehl, *Rebellion der Studenten oder die neue Opposition. Eine Analyse*. Reinbek b. Hamburg (Rowohlt) 1968.

hieß, war mit dem Projekt von Gesellschafts- und Weltveränderung verschlungen:

„(...) das Doppeljahr 1967/68 [war] bei allem Wetterleuchten zunächst eine traumhafte Situation der Entgrenzung, ein magischer Moment des Aus-Sich-Herausgehens und -Heraustretens; und darin lag der Vorschein von etwas Künftigem, jedenfalls Möglichem, dessen Erinnerung unverlierbar bleibt. Wir fühlten uns unmittelbar zu allen Ereignissen der Welt, und diese waren unmittelbar zu uns. Alles ging uns an.“<sup>9</sup>

Es wäre kurzschlüssig, einen direkten Zusammenhang zwischen der politischen Bewegung der 68er und der Religionspädagogik bzw. dem Religionsunterricht zu konstruieren. Noch die jüngeren Akteure der religionspädagogischen Reformen, die Mitte der 60er allmählich initiiert wurden und Ende der 60er Jahre einen ersten Höhepunkt erreichten, gehörten nicht der „politischen Generation“ an<sup>10</sup> und waren Ende der 60er Jahre bereits in berufliche und familiäre Zusammenhänge eingebunden, die eine direkte Beteiligung an den politischen Aktionen und Diskussionen erschwert haben mochten.

Aber die Proteste und Forderungen der 68er erreichten den Religionsunterricht an den Schulen in Form einer massiven Kritik von politisch organisierten Schülern und Schülerinnen an den ideologischen Inhalten des Religionsunterrichts und hoher Abmeldezahlen vom Fach, die ebenfalls mit fehlender Aktualität und Gesellschaftsferne des Religionsunterrichts begründet wurden. Wurden die bis dahin tonangebenden Konzepte von Evangelischer Unterweisung und eines Hermeneutischen Religionsunterrichts bereits im akademischen Diskurs kritisch befragt, drohte nun auch an den Schulen die Abstimmung mit den Füßen das Fach ins Abseits zu führen.

Dieser an den Schulen und den für die Fortbildung zuständigen kirchlichen Instituten entstandene Handlungsdruck erklärt die Rasanz, mit der nun eine Reform in Gang kam, die über inhaltliche Veränderungen hinaus das konzeptionelle Selbstverständnis von Religionsunterricht und Religionspädagogik grundlegend veränderte. Von Vorteil war dabei, dass Vertreter akademischer Religionspädagogik in der kritischen Auseinandersetzung mit Evangelischer Unterweisung und Hermeneutischem Religionsunterricht konzeptionelle Linien einer neuen Religionspädagogik bereits entworfen hatten, sodass in wechsel-

<sup>9</sup> Koenen, Mein 68, 21.

<sup>10</sup> Thomas Schlag weist zu Recht darauf hin, dass wichtige Akteure des Aufbruchs zum problemorientierten RU „Angehörige der späten 20er- und 30er Jahre“ waren, vgl. ders., *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Freiburg u. a. Wien (Herder) 2010, 212. Generationssoziologisch gehörten sie damit der sog. ‚skeptischen Generation‘ an, vgl. Helmut Schelsky, *Die skeptische Generation. Eine Soziologie der deutschen Jugend* (1957). Düsseldorf/Köln (Diederichs) 1957.

seitiger Reflexion und Übersetzung von theoretischem Rahmen und praktischem Entwurf die konzeptionellen Entwürfe problemorientierten Religionsunterrichts prozesshaft entwickelt werden konnten.

### 3. Erträge der religionspädagogischen Reform: Tragfähige Ansätze und ein neuer religionspädagogischer Theorietypus

#### 3.1 Tragfähige Ansätze

Dabei haben sich gerade die Ansätze als konzeptionell und praktisch tragfähig erwiesen, die in kritischer Kontinuität zum Hermeneutischen Religionsunterricht den Hermeneutischen Ansatz gleichsam vom Kopf auf die Füße stellten und ihn in einen Boden einließen, der statt mit den abstrakten Begriffen existenzieller Theologie und Philosophie mit dem empirischen Stoff gesellschaftlicher Ereignisse und lebensweltlicher Erfahrungen gefüllt war.

Dies war der Fall bei der Religionspädagogischen Projektentwicklung Norddeutschland (RPN), wo Problemorientierter Religionsunterricht in zwei Varianten als „Schnittflächen“-Konzeption und als konsequent schülerorientierter Ansatz bei der Frage nach der „religiösen Ansprechbarkeit“ ausgelegt wurde.

Der von mir abgekürzt als „Schnittflächen-Konzeption“ bezeichnete Ansatz basiert auf dem grundlegenden Gedanken, dass Themen des Problemorientierten Religionsunterrichts im Überschneidungsfeld von theologischen, schülerorientierten bzw. anthropologischen und gesellschaftsbezogenen Perspektiven bestimmt werden. Zu Unterrichtsgegenständen werden sie, wenn im konsequenten Durchbuchstabieren jeder Perspektive theologische, lebensweltbezogene und gesellschaftsbezogene Aspekte freigelegt werden und auch die Strittigkeit bzw. Kontroversität/Ambiguität des Themas in der didaktischen Analyse sichtbar wird.<sup>11</sup>

Was hier mit dünnen und abstrakten Worten skizziert wird, fand seine anschauliche Konkretion in einer Reihe von Unterrichtsmaterialien, die über

---

<sup>11</sup> Vgl. Hans-Bernhard Kaufmann, Der problemorientierte Religionsunterricht und sein Kontext. In: Ders. (Hg.), *Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche*. Frankfurt u. a. (Diesterweg) 1973, 9–21. Zum Gesamtansatz von RPN vgl. Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht, 230–259.

Norddeutschland hinaus an vielen Schulen zum Einsatz kamen.<sup>12</sup> Themen wie: *Vergebung und Vergeltung, Gebet, Not in der Welt, Krieg und Frieden, Gehorsam und Mündigkeit in der Familie* und andere wurden in diesem Koordinatensystem unter dem Anspruch konzipiert, den Weltbezug christlichen Glaubens zur Geltung zu bringen. Religionsunterricht – das war die selbstverständliche Ausgangsbehauptung – könne sich einer politischen Aufgabe gar nicht entziehen, weil auch eine moderne Schule

„[...] in einem Minimum die gesellschaftlichen Konflikte widerspiegeln [müsse], um den Jungen und Mädchen zu helfen, eine eigene Überzeugung zu finden und zugleich im Gespräch zu bleiben mit verschiedenen Auffassungen und Positionen sowohl im politischen als auch im religiös-weltanschaulichen Bereich ...“<sup>13</sup>

Mit der Frage nach der religiösen Ansprechbarkeit<sup>14</sup> von Schülern und Schülerinnen wird dem Subjekt religiöser Lernprozesse didaktische „Dignität“<sup>15</sup> zugesprochen. Gemeint ist mit dieser Schülerorientierung aber nicht eine vordergründige Bedürfnis- und Interessenabfrage, sondern eine tiefenhermeneutisch ansetzende Analyse der Welt- und Wirklichkeitsbeziehungen von jungen Menschen, die notwendig auch ihre soziale und biographische Situation einschließen muss, um „ihn [den Schüler Anm. Th.K.] in seinen Erfahrungen, Wünschen und Vorstellungen, in seinen Hoffnungen und Ängsten anzusprechen“<sup>16</sup>, damit die Voraussetzungen für einen „offenen Dialog mit religiösen Texten und Zeugnissen“<sup>17</sup> geschaffen werden, „in denen dem Schüler Deutungen seiner eigenen individuellen und gesellschaftlichen Existenz, aber auch Herausforderungen zu neuen Verstehens- und Verhaltensweisen begegnen“.<sup>18</sup>

Gemeint ist dann nicht zuerst die Auswahl eines Themas, sondern eine spezifische Frage-Hinsicht, durch die ein Gegenstand kognitiv und affektiv in das individuelle Relevanzsystem von Lernenden ‚eintreten‘ bzw. existenzialhermeneutisch gesprochen: Lernende berühren, ergreifen, ansprechen, unbedingt angehen kann.

<sup>12</sup> Dies waren die sog. rp-Modelle, die ab 1971 im Verlag Diesterweg/Kösel erschienen.

<sup>13</sup> Hans-Bernhard Kaufmann, Religionsunterricht in der Hauptschule. In: Religionspädagogisches Institut Loccum (Hg.), *Religionsunterricht in der Hauptschule (Loccumer Religionspädagogische Studien V)*. Loccum (o.V.) 1969, 129–155, 143.

<sup>14</sup> Horst Gloy, *Die religiöse Ansprechbarkeit Jugendlicher als didaktisches Problem dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichts an der Berufsschule*. Hamburg (Furche) 1969.

<sup>15</sup> Horst Gloy, Themen statt Texte?. In: Norbert Schneider (Hg.), *Religionsunterricht – Konflikte und Konzepte. Beiträge zu einer neuen Praxis*. Hamburg/München (Furche/Kösel) 1971, 67–79, 71.

<sup>16</sup> Ebd.

<sup>17</sup> Ebd., 74.

<sup>18</sup> Ebd., 76.

Idealtypisch zielt die Form der Erschließung auf eine „Dimension der Tiefe“<sup>19</sup> von Erfahrung, für die Sprache zu finden und ein Gespräch zu eröffnen im Unterricht die Aufgabe ist. Die Frage nach dem, was innerlich ergreift oder berührt, wird damit zur Grundfrage eines Problemorientierten Religionsunterrichts. Eine Grundfrage ist sie auch deshalb, weil sie gleichsam gegenstandsoffen ist, also im Blick auf jedes Thema und jeden Gegenstandsbereich gestellt werden kann. Dies ist der eigentliche Grund für die thematische Offenheit und Weite des Problemorientierten Ansatzes. Sehr eindringlich und bestimmt wird durch die Frage nach dem, was innerlich berühren kann, nur das in das Zentrum des Religionsunterrichts gerückt, was eine bedeutungsvolle Beziehung stiften und daher sinnkonstituierende Lernprozesse in Gang bringen kann.

### 3.2 Neuer religionspädagogischer Theorietypus

Schließlich lässt sich im systematischen Reflexionsgang durch die Diskussion zum problemorientierten Religionsunterricht eine „Vollgestalt“ des Ansatzes rekonstruieren, die zugleich einen neuen Theorietypus von Religionspädagogik zu erkennen gibt.<sup>20</sup> Versteht man Problemorientierung als didaktische Grundkategorie für ein gesellschaftsbezogenes, lösungsoffenes Lernen, impliziert dieses Verständnis sowohl die Subjektorientierung von Religionspädagogik als auch ihr konstitutiv politisches Selbstverständnis. Der problemorientierte Ansatz führte in der Variante der „Schnittflächen-Konzeption“ solche Inhalte ein, die geeignet waren, an sozialen und anthropologischen Brennpunkten und Kontroversen ein Verständnis individuellen Lebens in seiner Vermittlung mit Gesellschaft und Tradition aufzuschließen. Faktisch handelte es sich bei diesen Inhalten um die später sogenannten „Schlüsselthemen“, mithin um an Themen gebundene Probleme gegenwärtiger und zukünftiger Weltgestaltung. Problemorientierter Religionsunterricht meint dann einen Weg des Lernens in kritischer Auseinandersetzung mit und Veränderung von Wirklichkeit.<sup>21</sup> In diesem Sinne handelt Problemorientierter Religionsunterricht davon, wie Lehrer und Schüler\*innen Themen gemeinsam entwickeln, im Ausgang von ihren Relevanzsystemen

<sup>19</sup> Paul Tillich, *Die verlorene Dimension – Not und Hoffnung unserer Zeit*. Hamburg (Furche) 1962, 8.

<sup>20</sup> Vgl. dazu ausführlich: Thorsten Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht, 317–330.

<sup>21</sup> Vgl. zur Erläuterung des dialektischen Charakters der Methodologie Freires bzw. der educación popular den Beitrag „Was ist Methodologie?“ in dem von Trudi und Heinz Schulze herausgegebenen Band: *Zukunftswerkstatt Kontinent. Volkserziehung in Lateinamerika*. München (AG-SPAK u. a.) 1989.



und ihrer Lebenswirklichkeit formulieren und sich mit Lerngegenständen so auseinandersetzen, dass das Verständnis der Sache vertieft, die Benennung der Welt<sup>22</sup> ermöglicht wird und die Fähigkeit wächst, in der Auseinandersetzung mit den ‚Stoffen des Lebens‘ selbstbestimmt, kreativ und kooperativ zu handeln.

Inwiefern diese Stoffe etwas mit Religion zu tun haben, m.a.W. religiöse Lernprozesse initiieren, entscheidet sich durch einen Modus der Erschließung, durch den – im Sinne der Frage nach der „religiösen Ansprechbarkeit“ – das Herausfordernde, das Fragliche eines Gegenstandes entbunden wird sowie religionsbezogene und theologische Deutungs- und Handlungs-Optionen so angeboten werden können, dass sie in den Verstehenshorizont von Lernenden eintreten können und über die Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Grundfragen der eigenen Lebensorientierung berührt werden.

An dieser hier rekonstruierten hermeneutischen und didaktischen Tiefenstruktur entscheidet sich, ob Unterricht lediglich eine religiöse bzw. ethische Sachkunde bleibt oder zum Fach wird, das in dialogischen Prozessen subjektive Aneignung, Urteilsbildung und Positionierung in religionsbezogenen Gegenstandsfeldern erlaubt.

Es kann an dieser Stelle nur angedeutet werden, dass der Problemorientierte Ansatz das Verhältnis von Theorie und Praxis auf eine besondere Weise konzeptualisiert. Die Unterrichtsentwicklung zeichnet aus, dass die Entwicklung relevanter Materialien als partizipatorischer und im Blick auf die Ergebnisse auch reversibler Prozess einer *permanenten Verschränkung von Praxis und Theorie* angelegt wird und auf diese Weise in der Reflexion von Praxis zugleich Konzeptionsentwicklung betrieben wird. Damit entspricht der Problemorientierte Ansatz dem dialektischen Charakter von Veränderungsprozessen, indem er sich in bewusster konzeptioneller Offenheit permanent reflektierend zur Praxis verhält. Dadurch gelingt sowohl eine Veränderung der Praxis durch theoriegeleitetes Denken als auch eine Korrektur der Theorie durch reflektierte Einsicht in Praxis.

## 4. Zur Aktualität Problemorientierten Religionsunterrichts

Meine These, dass der Problemorientierte Religionsunterricht ein unabgeholtenes Potenzial beinhaltet,<sup>23</sup> beziehe ich auf die hier nur kurz skizzierte Voll-

<sup>22</sup> Vgl. Paulo Freire, *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart (Kreuz) 1971, 71 f.

<sup>23</sup> Vgl. Knauth, *Problemorientierter Religionsunterricht*, 317 ff.

gestalt der Konzeption: Als Gesamtkonzeption beinhaltet der Problemorientierte Religionsunterricht zentrale Elemente einer politisch dimensionierten und interdisziplinär arbeitenden kritischen Theorie religiöser Lernprozesse. Zugleich ist er konstitutiv auf Praxis bezogen und an den kontextuell unterschiedlichen lebensweltlichen Praxen der Subjekte orientiert.

Im Blick auf das derzeit wieder erstarkende Interesse an einer gesellschaftsbezogenen und politischen Religionspädagogik<sup>24</sup> behaupte ich, dass Problemorientierter Religionsunterricht als eigenständige Konzeption von Religionspädagogik weiterhin Gültigkeit besitzt. Damit wende ich mich – im Sinne einer Zuschärfung meiner Position – gegen Versuche, den konzeptionellen Geltungsanspruch des Problemorientierten Religionsunterrichts zu relativieren bzw. in Gänze zu entkräften.

Als Versuche in dieser Hinsicht können genannt werden:

- a) die *Diffundierungsthese*, die die modernisierenden Elemente des Problemorientierten Ansatzes in nachfolgenden Ansätzen aufgehoben sieht,
- b) die *Verfallsthese*, nach der der Problemorientierte Religionsunterricht die Tendenz zum Verlust hermeneutischer Kompetenzen und religiöser Sprachlosigkeit forciert, damit zum Verfall des Religionsunterrichts beigetragen habe und somit zu Recht durch andere Konzeptionen abgelöst worden sei,
- c) die *Strukturthese*, nach der Problemorientierter Religionsunterricht als Konzeption den komplexen und mehrdimensionalen Aufgaben von Religionsunterricht nicht gerecht werden könne, aber als didaktische Struktur in das Aufgabengefüge des RU zu integrieren sei.

Freilich bringt die Betonung des bleibenden konzeptionellen Geltungsanspruches von Problemorientiertem Religionsunterricht bzw. Problemorientierter Religionspädagogik die Herausforderung mit sich, mehr als vierzig Jahre nach dem „Abschwung“<sup>25</sup> der Konzeption den konzeptionellen Rahmen unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen zu reflektieren und neu auszuliegen.

Dies kann an dieser Stelle nur thesenhaft und in Umrissen geschehen.

---

<sup>24</sup> Vgl. hierzu u. a.: Judith Könemann/Norbert Mette (Hg.), *Bildung und Gerechtigkeit. Warum religiöse Bildung politisch sein muss*. Stuttgart (Grünewald) 2013; Bernhard Grümme, *Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts*. Stuttgart (Kohlhammer) 2009; Bernhard Grümme/Thomas Schlag (Hg.), *Gerechter Religionsunterricht. Religionspädagogische, pädagogische und sozial-ethische Orientierungen*. Stuttgart (Kohlhammer) 2016.

<sup>25</sup> Vgl. Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht, 290–308.

1. *Problem- und dialogorientierte Religionspädagogik der Vielfalt*: Die These des Problemorientierten Religionsunterrichts, dass um des Evangeliums Willen vom alltäglichen Leben der Menschen und von den gesellschaftlichen Verhältnissen die Rede sein müsse, hat nichts von ihrer Gültigkeit verloren. Sie ist aber angesichts rasanter religiöser und weltanschaulicher Pluralisierungsprozesse in einem neuen Bezugsrahmen auszulegen, der den gewachsenen Notwendigkeiten für dialogisches Lernen<sup>26</sup> Rechnung trägt. Ein solches dialogisches problemorientiertes Lernen setzt an in den Differenzen, die über Religion, Geschlecht, Kultur/Weltanschauung und sozialer Klasse entstehen. Problemorientiertes dialogisches Lernen hat damit eine interreligiöse, eine geschlechtsbezogene und eine bleibend soziale und politische Dimension.
2. *Kontextbezogener Religionsunterricht*: Der durch den Problemorientierten Religionsunterricht programmatisch gewordene Kontextbezug hat nichts von seiner Aktualität verloren. Er müsste aber weiter differenziert und radikalisiert werden. Religionsunterricht sollte im konsequenten Ausgang von der Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen entwickelt, theologisch reflektiert und in ein lebendiges Gespräch über das gebracht werden, was Leben tragen kann. Gefragt ist damit ein Religionsunterricht, in dem der gesellschaftliche wie auch der lokale und situative Kontext ernst genommen wird, um die Sichten und die Sprachen der lernenden Subjekte kennen zu lernen, ihren Alltag, ihr Verständnis von Religion. Es ist im Sinne einer Verstehensanalyse hermeneutisch und empirisch-analytisch grundlegend danach zu fragen, woraufhin junge Menschen religiös ansprechbar sind, an welchen Themen und Fragen, über welche Erlebnisse und Begegnungen bei ihnen Fragen nach Sinn, Wahrheit, Glaube, Gott und Göttlichem aufbrechen. Die sogenannten Schlüsselthemen des Religionsunterrichts sind damit nicht allein durch Globalanalysen zu ermitteln, sondern in einem engen Bezug zu den Menschen, mit denen gelernt wird.
3. *Interdisziplinarität und Theorie-Praxis-Verhältnis*: Ein Kennzeichen Problemorientierten Religionsunterrichts ist, dass Religionspädagogik im interdisziplinären Dialog mit sozial- und erziehungswissenschaftlichen Nachbarwissenschaften, nach Möglichkeit im fruchtbaren Austausch und in Kooperation mit den Fachdidaktiken zu betreiben ist. Das während der Phase Problemorientierten Religionsunterrichts praktizierte Verhältnis von Unter-

---

<sup>26</sup> Vgl. zuletzt Thorsten Knauth, Dialogisches Lernen als zentrale Figur interreligiöser Kooperation?. In: Konstantin Lindner/Mirjam Schambeck/Henrik Simojoki/Elisabeth Naurath (Hg.), *Zukunftsfähiger Religionsunterricht. Konfessionell – kooperativ – kontextuell*. Freiburg u. a. (Herder) 2017, 193–212.

richtspraxis und darauf bezogener Theorie- und Materialentwicklung verweist Religionspädagogik an der Hochschule auf das Prinzip eines forschenden Lernens bzw. auch auf empirische Unterrichtsforschung und legt eine enge Kooperation zwischen Religionspädagogik an der Universität und anderen Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung nahe.<sup>27</sup>

4. *Politische Dimension von Religionspädagogik*: Ich halte es für wichtig, die Frage zu diskutieren, wie und auf welche Weise Religionspädagogik und Religionsunterricht den Anspruch zurückgewinnen können, mit den eigenen theoretischen, empirischen und hermeneutischen Mitteln Teil einer kritisch auf Gesellschaft bezogenen Wissenschaft zu sein. Nach wie vor bleibt der Anspruch nämlich uneingelöst, die nicht nur in biblischer Tradition und christlichem Glauben liegenden normativen Potenziale eines guten Lebens in Gerechtigkeit und Frieden auf die „entscheidenden Konfliktfelder“<sup>28</sup> zu beziehen, um durch Entsprechung und Differenz von religiösen und politischen Kategorien in religiöser und politischer Hinsicht sprach- und handlungsfähig zu werden.

Unter dem Politischen sei jener Bereich verstanden, in dem es um Fragen der Gestaltung von Lebensverhältnissen geht: wie unterschiedliche Interessen koordiniert werden und mit welchen Verfahren diese Auseinandersetzung angesichts divergierender Vorstellungen friedlich organisiert wird. Dieses Verständnis des Politischen schließt sich an die Überlegungen Hannah Arendts an, für die es bei den politischen „Angelegenheiten“<sup>29</sup> um die „gemeinsame Welt“<sup>30</sup> geht, also um alle Dinge, die zum Zusammenleben von Menschen gehören.

In diesem Verständnis beginnt Politik also schon in den kleinsten sozialen Verhältnissen, im Mikrosozialen.<sup>31</sup> Der Alltag ist damit voll von kleiner und gro-

---

<sup>27</sup> Vgl. als Beispiel folgende in Kooperation zwischen Universität sowie erster und zweiter Phase der Lehrerbildung entwickelten dialogisch-interreligiösen und im Sinne „religiöser Ansprechbarkeit“ problemorientierten Unterrichtsmaterialien: Andreas Gloy/Thorsten Knauth, *glauben – vertrauen – zweifeln*. Interreligiös-dialogisches Lernen, Bd.6. Berlin (Cornelsen/Koesel Schulbuch) 2015; sowie: Andreas Gloy/Thorsten Knauth/Halima Krausen, *Gott und Göttliches. Eine interreligiöse Spurensuche*. Interreligiös-dialogisches Lernen, Bd.8 Berlin (Cornelsen/Koesel Schulbuch) 2018.

<sup>28</sup> Peter Biehl, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Didaktik des themenorientierten Religionsunterrichts. In: Horst-Klaus Berg/Folkert Doedens (Hrsg.), *Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie*. Frankfurt u. a. (Diesterweg u. a.) 1974, 106–123, 117.

<sup>29</sup> Hannah Arendt, *Vita Activa. Vom tätigen Leben*. München (Piper) <sup>3</sup>2005, 63.

<sup>30</sup> Ebd.

<sup>31</sup> Ulrich Beck nennt diese Ebene „Sub-Politik“ und meint damit die Selbst-Organisation des Politischen von unten, vgl. ders., *Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1993, 156.

ßer Politik, die mit der selbstkritischen Betrachtung unserer Gewohnheiten beginnt: wie bewege ich mich fort, was kaufe ich ein, wie teile ich meine Zeit ein, wofür gebe ich Geld aus? Was tue ich für die Flüchtlinge in meinem Viertel, mache ich was gegen die Verdrängung der Armen aus dem Zentrum der Stadt an ihre Ränder? Wie will ich jetzt und in Zukunft leben? Wenn Politik in diesen mikrosozialen Strukturen beginnt, dann bedeutet die Gestaltung von Politik auch, das Politische aus diesen Graswurzel-Verhältnissen aufzubauen und es von Anfang an in Dialog, Beteiligung und Mitgestaltung zu gründen. Dies erscheint auch deshalb als notwendig, weil die politischen Angelegenheiten gleichsam zu verhandeln – nach Arendt – verbindet und trennt. Der politische Raum ist ein Raum der notwendigen Differenz, der gegenseitigen Achtung und der Mehrperspektivität, die durch das „Miteinander-Reden“ erfahren wird:

„In dieser Freiheit des Miteinander-Redens über die menschlichen Angelegenheiten werden die Dinge der allen gemeinsamen Welt von unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet und erst darin entsteht die Welt als das, worüber gesprochen wird, in ihrer von allen Seiten her sichtbaren Objektivität.“<sup>32</sup>

Meine These lautet: Das Politische lässt sich aus dem Alltag – genau wie aus der Religion – gar nicht heraushalten. Und der Religionsunterricht bekommt eine politische Dimension, wenn im Alltäglichen das Politische herausgearbeitet wird und man sich des Politischen in den Grunderzählungen von Religionen hermeneutisch und theologisch vergewissert – wenn man also fragt, welche Aussagen mit ihren zentralen Texten verbunden sind. In diesem Zusammenhang hat z. B. Horst Klaus Berg in bleibender Gültigkeit von „Grundbescheiden“<sup>33</sup> der Bibel gesprochen. Diese Grundbescheide können zu politischen Sätzen werden, wenn sie aus einer bestimmten Perspektive verstanden werden: dann geht es um die Zuwendung zu den Marginalisierten, um das Eintreten für Gerechtigkeit, um die Anerkennung auch der religiös und kulturell Anderen, um Befreiung aus Zwängen und um die Stärkung von Menschen – es geht aber auch darum, die Kämpfe und den Einsatz, die Siege und die Niederlagen, das Leiden und die Hoffnung unter einem Vorbehalt anschauen zu können, dass das Leben endlich ist, aber eine andere Perspektive bekommt, wenn wir hoffen, dass das nicht das letzte Wort ist, das über die Welt gesagt ist.

Dies alles heißt: Von ihrem Gegenstand her kann Problemorientierte Religionspädagogik durch hermeneutisch-theologische Rückbesinnung auf Alltag und religiöse Tradition eine eigene Logik und Agenda des Politischen entwickeln.

---

<sup>32</sup> Hannah Arendt, *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß*, hg. v. Ursula Ludz, München (Piper) <sup>4</sup>2007, 52.

<sup>33</sup> Horst Klaus Berg, *Grundriß der Bibeldidaktik: Konzepte, Modelle, Methoden*. München/Stuttgart (Kösel/Calwer) 1993, 76–95.

Auf dieser Agenda stehen – bleibend und dringlich – die ineinander verschränkten Fragen von Gerechtigkeit und Anerkennung in der kulturellen, sozialen, aber auch zunehmend ökologischen Dimension der Thematik. Im Blick auf diese großen Schlüsselthemen wird eine problemorientierte Religionspädagogik nicht umhin kommen, in der Tradition kritischer Theorie<sup>34</sup> den globalen Modus einer kapitalistischen Vergesellschaftung in seinen verdinglichenden,<sup>35</sup> entfremdenden<sup>36</sup> und exkludierenden<sup>37</sup> Auswirkungen auf Menschen und Verhältnisse verstehen, thematisieren und kritisieren zu müssen.

---

**34** Als Hinweis auf diese Traditionslinie vgl. Helmut Peukert, *Kritische Theorie und Pädagogik*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 2 (1983), 196–217.

**35** Vgl. Axel Honneth, *Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2005.

**36** Auf das m. E. für eine Gegenwartsdiagnose eminent wichtige Problem von „Entfremdung“ kann hier nur hingewiesen werden, vgl. dazu: Rahel Jaeggi, *Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems*. Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 2016.

**37** Vgl. Zygmunt Bauman, *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*, Bonn (Bundeszentrale für politische Bildung) 2005.

Dieser Text wird via DuEPublico, dem Dokumenten- und Publikationsserver der Universität Duisburg-Essen, zur Verfügung gestellt. Die hier veröffentlichte Version der E-Publikation kann von einer eventuell ebenfalls veröffentlichten Verlagsversion abweichen.

**DOI:** 10.1515/zpt-2018-0017

**URN:** urn:nbn:de:hbz:465-20240627-084256-4

Knauth, T. (2018). Bleibend notwendig! Der Problemorientierte Religionsunterricht und seine Bedeutung für eine kritische Religionspädagogik – Geschichte und Aktualität. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 70(2), 128-141. <https://doi.org/10.1515/zpt-2018-0017>

Dieser Beitrag ist mit Zustimmung des Rechteinhabers aufgrund einer (DFG-geförderten) Allianz- bzw. Nationallizenz frei zugänglich.

© 2018 Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston. Alle Rechte vorbehalten.