

Problemorientierter Religionsunterricht / damals und heute

Ende der sechziger, Anfang der siebziger Jahre wurde mit einer in der Geschichte der Religionspädagogik einzigartigen Intensität über das politische und gesellschaftsbezogene Selbstverständnis des Religionsunterrichts nachgedacht. Erstmals in der Geschichte der religionspädagogischen Konzeptentwicklung nach dem Zweiten Weltkrieg wurden die soziale Realität von Schüler/innen und die gesellschaftliche Wirklichkeit für den Religionsunterricht ernst genommen. Sozialethische Fragen, eine politische Theologie wie überhaupt die politische Dimension menschlicher Existenz traten in das Zentrum religionspädagogischer Konzeptentwicklung. Problemorientierte Konzeptionen verfolgten das Anliegen, sich unter der Perspektive eines emanzipatorisch buchstabierten Verständnisses christlicher Freiheit in den »Streit um die Wirklichkeit« einzumischen und zum Engagement für die Veränderung der Gesellschaft zu ermutigen. Der problemorientierte Religionsunterricht kann als Testfall für die Frage angesehen werden, wie sich religiöses und politisches Lernen verbinden lassen.

Von Peter Biehl stammt »die These, dass in bestimmten religionspädagogischen Konzeptionen didaktische Strukturen entwickelt wurden, die auch abgesehen von den oft einseitigen Konzeptionen von weiterreichender Bedeutung« sind.¹ Im Blick auf die Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts lasse sich eine problemorientierte Struktur aus dem historischen Ansatz lösen und für ein mehrdimensionales Konzept fruchtbar machen. Ich halte diese These für hilfreich, um in einer sorgfältigen Auseinandersetzung mit der Konzeption des problemorientierten Religionsunterrichts *unabgeholte Potenziale* dieses Ansatzes freilegen zu können. Um die Scheidung zwischen Struktur und Konzeption vornehmen zu können, scheint es mir notwendig zu sein, zunächst Elemente und Kennzeichen des thematisch-problemorientierten Ansatzes – so wie er im Zeitraum zwischen 1965/66 und 1975 entwickelt wurde – zu bestimmen. Vor diesem Hintergrund kann gefragt werden, welche Merkmale eine zeitgemäße problemorientierte Struktur aufzuweisen hätte.²

1 Peter Biehl, Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts, in: JRP 12 (1995), Neukirchen-Vluyn 1996, 197–223, hier: 200.

2 Vgl. Thorsten Knauth, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion. Habilitationsschrift, Hamburg 2001.

1 Ansatz und Kennzeichen problemorientierten Religionsunterrichts

Zwischen 1968 und 1970, in der produktivsten Phase der problemorientierten Konzeption, wurde von einer Gruppe innerhalb der Religionspädagogischen Projektentwicklung Norddeutschland³ (RPN) ein Unterrichtsmodell zum Thema »Vergeltung und Vergebung«⁴ entwickelt.

In jenen Jahren wurde über die Reform des Strafvollzugs breit diskutiert. Am Umgang mit ihren Straftätern könne der Grad der Humanität einer Gesellschaft abgelesen werden – so hieß es. Berichte aus dem Innenleben von Gefängnissen hatten Straftäter als Opfer menschenrechtswidriger Vollzugsbedingungen präsentiert, kritische Gesellschaftstheorie gab den gesellschaftlichen Verhältnissen mindestens eine Mitverantwortung für wachsende Gewalt und Kriminalität. Ob die soziale und rechtliche Ordnung auf einer Logik beruhen solle, die Gewalt mit Gewalt beantwortet, oder ob sie von einem Denken bestimmt sein solle, das nach Möglichkeiten der Unterbrechung des Gewaltzirkels sucht, war ein viel diskutiertes Thema. Das Unterrichtsmodell, vor seiner Veröffentlichung in zehn Klassen erprobt und ausgewertet, nahm diese Diskussion auf: Es stellte die Frage nach dem angemessenen gesellschaftlichen Umgang mit Aggression und Gewalt im Spannungsfeld des theologisch wichtigen Begriffspaars von Vergeltung und Vergebung. Der Konzeption lag der thematisch-problemorientierte Ansatz nach den Thesen von Hans Bernhard Kaufmann⁵ zu Grunde: Themen sollten auf der Schnittfläche lebensweltbezogener, gesellschaftlicher und religiöser Aspekte unter Einbezug sozialwissenschaftlicher und theologischer Perspektiven erarbeitet werden. Dies führte zu drei thematischen Komplexen: (1) Gründe und Motive von Aggression und gewalttätigem Handeln, (2) gesellschaftliche Reaktionen (insbesondere die heiß diskutierte Frage nach dem Strafvollzug) und (3) alternative Antworten (hier insbesondere die Perspektive eines vergebenden Handelns in der Dimension der Feindesliebe). Den Modellentwicklern kam es darauf an, die Schüler einen eigenen Standpunkt in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Beispielen und Modellen eines gesellschaftlichen Umgangs mit Konflikten erarbeiten zu lassen. Ihnen sollten auch Antworten von Menschen zugespielt werden, die sich von der biblischen Perspektive des Gewaltverzichts und der Feindesliebe leiten ließen. Hierzu wurde im Materialheft ein breites Spektrum an Geschichten, Liedern, Bildern und biografischem Material aus der jüdischen und christlichen Tradition versammelt. Die politische Theologie des Ansatzes trat klar

3 Zum Spektrum problemorientierten Religionsunterrichts ist außer dem Loccumer Modell weiterhin zu zählen: die Konzeption eines lernzielorientierten Religionsunterrichts (Kasseler Ansatz), die Religionspädagogische Projektentwicklung in Baden-Württemberg, der therapeutisch-sozialisationsbegleitende Religionsunterricht im Anschluss an Dieter Stoodt und der ideologiekritische Ansatz Gert Ottos, vgl. u.a.: *Horst Heinemann, Günter Stachel und Siegfried Vierzig*, Lernziele und Religionsunterricht, Zürich 1971; *Klaus Debecker, Gerhard Martin und Klaus Meyer zu Utrup*: Religionspädagogische Projektforschung, Stuttgart/München 1970; *Dieter Stoodt*, Religionsunterricht als Interaktion. Grundsätze und Materialien für den Religionsunterricht in der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1975; *Gert Otto*, Schule und Religion. Eine Zwischenbilanz in weiterführender Absicht, Hamburg 1972.

4 rp-Modelle nr. 5: Vergeltung und Vergebung (Feindesliebe im Strafvollzug?), Frankfurt a.M. und München 1972.

5 *Hans Bernhard Kaufmann*, Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?, in: *ders.*, Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M. 1973, 23–27.

hervor: An einem gesellschaftlichen Thema von elementarer sozialer, ethischer und anthropologischer Bedeutung werden theologische Perspektiven aufgezeigt: die biblische Perspektive vergebenden Handelns wird in die politische Forderung nach einer Reform des Strafvollzugs übersetzt; im Erschließungszusammenhang von Schüler-, Gegenwarts- und Traditionsorientierung verschränken sich religiöse Bezüge mit politischen Inhalten.

Für den thematisch-problemorientierten Religionsunterricht war kennzeichnend, dass Themen weder durch einen Bezug auf Tradition noch durch einen vorab gegebenen Kanon von Inhalten gefunden wurden. Sie wurden vielmehr einer Prüfung im Hinblick auf Angemessenheit und Relevanz für Schüler/innen, Gesellschaft und theologisch reflektierter Tradition unterzogen. Dieser so genannten Relevanzprüfung wurden vier Fragen zu Grunde gelegt:

»Werden sie [die Inhalte und Ziele] den Bedürfnissen, Interessen und Perspektiven der Heranwachsenden gerecht? – Berücksichtigen sie die soziokulturellen (für den Religionsunterricht: die religionssoziologischen) Voraussetzungen und die gesellschaftlichen Erfordernisse und Konflikte (empirisch und normativ)? – Werden sie der Bedeutung der Überlieferung (Herkunft) gerecht, und sind sie im Urteil der Wissenschaft (für den Religionsunterricht: Theologie, Religionswissenschaft, Humanwissenschaft) angemessen und sachgemäß? – Werden Schüler und Lehrer an der Auswahl bzw. an der Differenzierung und Explikation der Inhalte angemessen beteiligt?«⁶

Lerngegenstände sollten im Überschneidungsfeld der Bereiche *Lebenssituation der Heranwachsenden, Aufgaben und Konflikte der Gegenwart* und *religiöse Überlieferung* gefunden werden und im Hinblick auf ihre biografische, soziokulturelle und politisch-gesellschaftliche Bedeutung ausgelegt werden. Bei Themen wurden anthropologische, biografische, soziopolitische und theologische Aspekte gleichwertig berücksichtigt und miteinander verschränkt. Um das Material zu einem Unterrichtsthema aufzubereiten, wurden Inhalte aus einem Bereich (z.B. Überlieferung) im Kontext der anderen Bereiche (Lebenssituation der Heranwachsenden, Konflikte der Gegenwart) analysiert, sodass die »drei genannten Bereiche zu Aspekten eines Themas werden«.⁷ Das Material sollte – wie in der Politikdidaktik – Kontroversen enthalten und unterschiedliche Auslegungen wie auch Möglichkeiten der Stellungnahme bieten.⁸ Man orientierte sich gleichsam an echten Problemen, an komplexen »Aufga-

6 Hans Bernhard Kaufmann, Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Du sollst gegen deinen Nächsten kein falsches Zeugnis ablegen. Ein Thema für das 8. bis 10. Schuljahr, in: Wolfgang G. Esser (Hg.), Zum Religionsunterricht morgen II, München/Wuppertal 1971, 143–160, hier: 143.

7 Hans Bernhard Kaufmann, Der problemorientierte Religionsunterricht und sein Kontext, in: ders. (Hg.): Streit um den problemorientierten Religionsunterricht in Schule und Kirche, Frankfurt a.M 1973, 9–21, hier: 11.

8 Vgl. Folkert Rickers (Hg.), Religionsunterricht und politische Bildung. Unterrichtsentwürfe im Überschneidungsfeld, Stuttgart/München 1973.

ben, Themen, Konflikten unserer Lebenswelt in ihrer personalen, inter-personalen und gesellschaftlich-politischen Dimension«⁹. Im thematisch-problemorientierten Religionsunterricht übernahm das Ethische eine wichtige hermeneutische Funktion für die Theologie.¹⁰ Im Blick auf ethische Konflikte waren überzeugende Beispiele für christliches Handeln gefragt: Auch im erwähnten Unterrichtsmodell finden sich mit Martin Luther King und Leo Baeck Beispiele für die sogenannte wirkungsgeschichtliche Methode, die vom Glauben in biografischen und sozialen Kontexten auf die biblische Tradition zurückfragte.¹¹ Es wurden aber auch – wie beim Begriffspaar Vergebung und Vergeltung – theologische Kriterien wie ein Suchraster über gesellschaftliche Phänomene gelegt, um Situationen zu strukturieren und um Probleme in der kritischen Erinnerung an die Freiheitstraditionen innerhalb des Christentums in einem neuen Licht zu sehen.

2 Das unabgeholte Potenzial des problemorientierten Religionsunterrichts

Ich vertrete die These, dass die problemorientierte Struktur religiösen Lernens auch gegenwärtig in den vorgestellten Koordinaten zu konzipieren ist: Die vier Leitfragen problemorientierten Religionsunterrichts nach den *Interessen und dem Verstehenshorizont der Schüler/innen*, der *gesellschaftlichen Relevanz der Themen* und ihrem *Bezug auf religiöse Tradition(en)* und die Frage nach geeigneten *Partizipationsmöglichkeiten von Schüler/innen* beschreiben das didaktische Parallelogramm, innerhalb dessen geeignete Themen zu bestimmen und zu analysieren sind.

In einem problemorientierten Unterrichtsprojekt haben wir zusammen mit Schüler/innen und Studierenden über zwei Schuljahre zum Schlüsselthema »Armut und Ungerechtigkeit« gearbeitet. Leitend waren die didaktischen Koordinaten eines problemorientierten Religionsunterrichts in der Tradition von Befreiungstheologie und der Befreiungspädagogik Paulo Freires. Unter dem Anspruch einer an der Option für die Armen orientierten Theologie und Pädagogik ging es uns darum, die Schlüsselwörter der Armut gleichsam »von unten«, aus der Perspektive der Betroffenen zu buchstabieren, um diese in bildhafter Veranschaulichung zu einer Collage sozialer Realität zusammenzusetzen. Unter dem Anspruch interreligiösen Lernens wollten wir nicht nur die christlichen Perspektiven auf das Thema Armut und Unge-

9 Kaufmann, a.a.O., 16.

10 Vgl. z.B. Peter Biehl, Zur theologischen Bestimmung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule, in: Klaus Wegenast (Hg.): Religionsunterricht – wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Gütersloh 1971, 15–38.

11 Die Funktion der Bibel in problemorientierten Unterrichtsmodellen hat Hinrich Buß analysiert, vgl. ders., Die Bedeutung und Funktion der biblischen Überlieferung, in: Horst Klaus Berg und Folkert Doedens (Hg.), Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt a.M. / München 1974, 123–134.

rechtigkeit aufarbeiten, sondern ebenfalls nach den Theologien, Ethiken und Visionen anderer Religionsgemeinschaften fragen. Wir unterstellten, dass in allen religiösen Traditionen Theologien der Befreiung entwickelt sind, in denen Not, Leid, Armut und Gewalt angeklagt und Gerechtigkeit, Anerkennung und Befreiung angestrebt werden. Ein Ziel war es, die Vielfalt befreiungsorientierter Lesarten sozialer Wirklichkeit aufzunehmen und verschiedene Traditionen sozialen und politischen Engagements sichtbar zu machen.¹² Die Gruppe begann, über ihre eigenen Erfahrungen mit Armut und Reichtum zu sprechen; sie suchte im Dialog mit Vertretern verschiedener Religionsgemeinschaften nach Interpretationsmöglichkeiten dieser Erfahrungen und nach neuen Perspektiven; sie schwärmte aus in die Lebenswelten der Großstadt, um an Brennpunkten der Armutsthematik mit Menschen zu sprechen und Informationen zu sammeln. Die Gruppe wollte aufklären und anklagen; sie wollte sich aber auch Rechenschaft über die eigenen Hoffnungen geben und diese Hoffnungsbilder für andere sichtbar werden lassen. Während der Arbeit an dem Produkt wurden Vorurteile korrigiert, Horizonte erweitert und im problemorientierten interreligiösen Dialog eigene Positionen geklärt. Es entstand schließlich ein Bild, in das Themen und Sichtweisen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingeschrieben sind. Es ist eine provozierende Collage aus Einzelszenen und Motiven, die gleichsam einen Blick auf unsere Lebensverhältnisse freigibt: Zu sehen sind Szenen von Gewalt und Ausgrenzung, Zerstörung und Gleichgültigkeit, Entfremdung und Mutlosigkeit wie auch Bilder von Gemeinschaft, kraftvollem Protest, behutsamer Zärtlichkeit, von Solidarität im Alltag. Die Menschen auf dem Bild sind arm und reich, auf unterschiedliche Weise »behindert«, sie sind jung und alt, schwarz und weiß, weiblich und männlich, religiös und nicht-religiös – es ist ein ganz normaler Ausschnitt unserer multikulturellen Wirklichkeit. Das Bild wird gerahmt durch die Symbole der großen religiösen und weltanschaulichen Traditionen der Stadt. Zur Präsentation des Hungertuches wurde zusammen mit Vertretern aus Buddhismus, Islam, Judentum und Christentum eine Veranstaltung in einer der Hamburger Hauptkirchen vorbereitet. Sie wurde zu einer beeindruckenden interreligiösen Andacht, zu der die Vertreter der Religionsgemeinschaften Gebete und heilige Texte zum Thema Gerechtigkeit beitrugen und die Schüler/innen erzählten, wie sie Armut, Gewalt und Ausgrenzung in ihrem eigenen Stadtteil erleben.

Konzeption und didaktische Struktur des Projektes weisen wichtige Merkmale eines problemorientierten Lernprozesses auf: Es wird ein Thema problematisiert, das einen offenen gesellschaftlichen Konflikt beinhaltet. Das Thema wird in Formen fächerübergreifenden Lernens mit Hilfe entdeckender Verfahren aufgearbeitet; zugleich wird für die Gestaltung der Inhalte eine traditionelle Form wie das Hungertuch aufgenommen. Der Unterricht ist produktorientiert; er versucht, durch die Selbstbeteiligung der Lernenden die sozioethische und theologische Urteilskompetenz zu fördern. Das Produkt schließlich drückt den gemeinsamen Lernprozess der Gruppe aus und stellt zugleich auf einem öffentlichen Forum einen Diskussionsbeitrag zum Thema dar, der zur Weiterarbeit motivieren kann.

12 Vgl. Thorsten Knauth und Joachim Schroeder, Ein Hungertuch für Hamburg. Über Anfänge, Konzeption und Verlauf eines »befreienden« Seminarprojektes, in: Hans-Christoph Goffmann und André Ritter (Hg.), Interreligiöse Begegnungen. Ein Lernbuch für Schule und Gemeinde, Hamburg 2000, 153–170.

Eine Reflexion des Beispiels zeigt aber auch, dass die didaktischen Kategorien der Schüler-, Gesellschafts- und Traditionsorientierung fast dreißig Jahre nach dem Auslaufen des problemorientierten Projektes zu reformulieren sind. Es käme m.E. darauf an, in der Auseinandersetzung mit der Phase des problemorientierten Religionsunterrichts das in einigen Ansätzen profiliert entfaltete sozialetische Anliegen von Religionsunterricht in den Kernbereich gegenwärtiger Religionspädagogik zurückzuholen und mit den Aufgaben interreligiösen und interkulturellen Lernens zu verschränken.¹³

Stichwort Schülerorientierung und Situationsanalyse

Der Zusammenhang von religiösen, kulturellen und sozialen Faktoren findet sich auch in der lebensweltlichen Praxis von Schüler/innen wieder. Schon ein vergleichender Blick in Schulklassen eines reicheren und eines ärmeren Stadtteils kann die Augen für Unterschiede im Hinblick auf biografische Erfahrungen, aber nicht zuletzt auch für Alltagserfahrungen von Schüler/innen öffnen. Schülerorientierung im problemorientierten Religionsunterricht kann sich heutzutage nicht auf das Abfragen von Einstellungen und Vorkenntnissen zu Themen beschränken – wie dies noch in den 70er Jahren überwiegend üblich war. Schülerorientierung beginnt mit Lebensweltanalyse¹⁴, mit einer sorgfältigen Beachtung des sozialräumlichen Umfeldes durch Formen teilnehmender Beobachtung. Es wäre allerdings ein verkürztes Verständnis von problemorientiertem Lernen, nähme man nur die Themen auf, die Schüler/innen in ihrem Alltag unmittelbar beschäftigten; wohl aber geht es in dieser sozialräumlich angelegten Verstehensanalyse um die lebensweltbezogene Erkundung des Resonanzraumes für *die* Themen, die im Religionsunterricht verhandelt werden sollen. In unseren Projekten zum problemorientierten Religionsunterricht haben wir diesbezüglich gute Erfahrungen mit Stadteilerkundungen gemacht, in denen einerseits Experten befragt, andererseits aber auch Schüler/innen mit Hilfe der Methode des *Shadowing*¹⁵ in ihrem Alltag begleitet wurden, um zu erfahren, wie diese Schüler/innen ihre Zeit innerhalb und außerhalb der Schule gestalten und welchen Themen und Problemen sie sich alltäglich ausgesetzt sehen können. Zur guten Tradition problemorientierten Lernens gehört es, den Kontext des Themas sorgfältig aufzuarbeiten und zu analysieren. In unseren Projekten zum Thema »Armut und Ungerechtigkeit« gehören Lektürekurse

13 Thorsten Knauth, Religionspädagogik und Befreiung. Anmerkungen zum unbegoltenen Potential problemorientierten Religionsunterrichts, in: Wolfram Weiße und Folkert Doedens (Hg.), Religiöses Lernen in einer pluralen Welt. Religionspädagogische Ansätze in Hamburg. Novemberakademie 1999 an der Universität Hamburg, Münster u.a. 2000, 125–140.

14 So verstehe ich auch den Ansatz von Hans-Günter Heimbrock, Religionsunterricht – von der Kontext- zur Lebensweltorientierung, ZPT 53 (2001) 22–37.

15 Vgl. Herbert Altrichter und Peter Posch, Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung, Bad Heilbrunn 1998, 131.

zum Sozialatlas der Stadt Hamburg genauso dazu wie die Interpretation von Armutsberichten der Wohlfahrtsverbände oder die Analyse sozialstatistischer Angaben zur Sozialhilfeabhängigkeit von Kindern in Hamburg. Auch das Trockenbrot soziologischer Begriffsbildung ist nicht zu vermeiden, denn auf dem Hintergrund der verschiedenen Definitionen zur Armut kann geklärt werden, zu welchen Aspekten von Armut in Arbeitsgruppen weitere Informationen zu beschaffen waren.

Stichwort: Traditionsorientierung

Es war Hans Stock, der 1968 die neue *Bewegungsrichtung* für religionsdidaktisches Denken angab.¹⁶ Ein problemoffener Orientierungsunterricht – so Stock – müsse gleichsam den Rückwärtsgang üben – von den gesellschaftlichen und biografischen Erfahrungen der Schüler/innen zu Motiven, Themen und Texten der religiösen Tradition. Dass diese Einsicht nichts von ihrer Evidenz verloren hat, kann Tag für Tag im Religionsunterricht erfahren werden.

Thema in einer 10. Realschulklasse: Rache Geschichten. Eine Schülerin erzählt in einer Gesprächsrunde von ihrer drogenabhängigen Schwester. Das Fazit ihrer, mit dünnen Worten berichteten, die Mitschüler/innen gleichwohl tief bewegenden Geschichte: Sie will sich am Freund der Schwester rächen, der sie auf die Droge gebracht hat. In der Auswertung des Unterrichts überlegen wir, welchen Verlauf der Unterricht nehmen könnte. Die Gruppe ist sich einig, dass ein Ansatz im Sinne eines therapeutischen Religionsunterrichts wenig hilfreich wäre. Religionspädagogisch käme es vielmehr darauf an, den Fokus von der Schülerin auf das in ihm enthaltene Thema zu lenken und dabei den existenziellen Konflikt zuzuspitzen, um die anthropologische und theologische Relevanz der Entscheidung zwischen Vergeltung und Vergebung deutlich werden zu lassen. In ihrer didaktischen Verlaufsskizze setzt eine Studentin den Film *Dead Man Walking* ein, in dessen Mittelpunkt ein zum Tode verurteilter Mörder an zwei Jugendlichen und eine Nonne stehen, die den Todeskandidaten bis zum letzten Moment begleiten. Durch die erfahrene Zuwendung der Nonne ist der Mörder ein anderer Mensch geworden: Er bereut seine Tat zutiefst und bittet um Vergebung. Es kommt der Studentin vor allem auf die letzte Szene kurz vor der Hinrichtung an, in dem der Film in einer beklemmenden Schnittfolge die Mordszene mit der Angst des Todeskandidaten kontrastiert. Die Eltern der ermordeten Jugendlichen sind bei der Hinrichtung anwesend. Sie verfolgen voller Genugtuung den Vollzug der Todesstrafe. Die Aufgabe im Anschluss an den Film lautet, einen Brief an eine der in der Szene beteiligten Personen zu schreiben, in dem von den eigenen Gedanken und Gefühlen berichtet wird.

In diesem Unterrichtsansatz wird die Frage nach Vergeltung und Vergebung in seiner Gegenwartsbedeutung an einem relevanten Beispiel in einem jugendtauglichen Medium erschlossen. Die Diskussionen zwischen den Schüler/innen zeigen, wie nah das Thema an sie herangerückt ist. Wenn auf diese Weise ein erfahrungsbezogener und praktischer Kontext hergestellt ist, scheint auch der Rückwärtsgang zu Schlüsseltexten der religiösen Traditionen oder Schlüsselpersonen möglich zu

sein, die durch ihr Handeln die Eskalation von Gewalt unterbrechen. In dem problemorientierten Unterrichtsmodell »Vergeltung und Vergabung«¹⁷ finden wir Materialien zu Leo Baeck, jenem jüdischen Theologen, der unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg im Angesicht seiner vernichteten Schwestern und Brüder ein bewegendes Plädoyer für Versöhnung formulierte.

Wie stark religiöse Begriffe aus dem Wortfeld von Vergeltung und Vergabung für politische und militärische Konflikte in Anspruch genommen werden, zeigen zuletzt die Ereignisse, die seit dem 11. September 2001 die Welt bewegen. Umso wichtiger scheint eine politische und theologische Auseinandersetzung mit der Semantik von Dschihad¹⁸, Heiliger Krieg und Kreuzzug, mit dem Verständnis von Krieg und Gewalt in den heiligen Schriften, um zirkulierende Vorurteile über das kriegerische Alte Testament auf historischem Hintergrund zu lesen und manche Aspekte des Bildes vom Islam in der Öffentlichkeit in das Reich der Bücher von Karl May zurückzuweisen. Problemorientiert ist Religionsunterricht gegenwärtig auch dann, wenn er zur Kenntnis beiträgt, dass im Islam AL Hakim einer der 99 Namen Gottes ist. Die Wurzel dieses Wortes ist zwar mit »der Gerechte« angemessen übersetzt, bedeutet aber zugleich auch »der Weise« und »der Versöhnende«. Hier und in einigen Texten des Koran kann jener Zusammenhang von Gerechtigkeit und Friede studiert werden, der auch das Herz der jüdischen Religion wie auch die Mitte der Verkündigung Jesu ist. Es ist aber auch sinnvoll, z.B. mit einer politischen Lesart der Bergpredigt einen eher ungewohnten Blick auf die christliche Tradition zu werfen. Aus jüdischer Perspektive hat Pinchas Lapide¹⁹ eine bemerkenswerte Interpretation vorgeführt. Lapide weist z.B. darauf hin, dass die Sätze der Bergpredigt in eine politisch zugespitzte Situation hinein gesprochen sind, in der ein von einer Besatzungsmacht unterdrücktes, militärisch hoffnungslos unterlegenes Volk einen tapferen Kampf um politische und religiöse Selbstbestimmung im eigenen Land kämpft. Die Bergpredigt wird in dieser Interpretation zu einer politischen Widerstandspredigt, in der es auch um strategische Fragen der Wahl geschickter Mittel im Kampf um Befreiung ging.

Stichwort: Politische Hermeneutik der Aneignung.

Zu den klassischen Einwänden²⁰ gegen den problemorientierten Religionsunterricht gehört, dass ein Unterricht, der nur auf Information und

17 Vgl. rp-Modelle nr. 5, München und Frankfurt a.M. (1972) ³1974.

18 Vgl. *Aboldjavad Falaturi* und *Udo Tworuschka* (Hg.), *Der Islam im Unterricht*. Beiträge zur interkulturellen Erziehung in Europa, Braunschweig 1991, 43–45.

19 Vgl. *Pinchas Lapide*, *Er predigte in ihren Synagogen*. Jüdische Evangelienauslegung, Gütersloh 1980; *ders.*, *Die Bergpredigt – Utopie oder Programm?*, Mainz 1982.

20 Die Kritik gegen den problemorientierten Religionsunterricht hat *Hubertus Halbfas* in einem pointierten Verriss des Ansatzes zusammengefasst, vgl. *ders.*, *Die geistigen Defizite. Kritischer Rückblick auf 10 Jahre religionspädagogischer Arbeit*, *KatBl* 106 (1981) 256–260.

gesellschaftliche Aufklärung setze, die Schüler/innen gar nicht religiös zu bilden in der Lage sei. Zutreffend an diesem Einwand ist, dass die im problemorientierten Religionsunterricht angestrebten Prozesse einer religiösen Alphabetisierung im Medium sozialetischer und politischer Themen nicht nur auf ihre Vermittlungsseite, sondern auch auf ihre Aneignungsseite hin bedacht werden sollten. Die Frage ist, in welchen didaktischen Arrangements sich Lernende mit religiösen, sozialen und politischen Inhalten so auseinander setzen können, dass bewusstseinsbildende Lernprozesse angestoßen werden können.

Eine Antwort ist nicht leicht zu geben. Eigene Unterrichtserfahrungen weisen auf Methoden aus dem Kontext der ästhetischen Bildung, in denen religiöse Formensprache mit politischen Inhalten von Lernenden in eigenen Prozessen kreativer Gestaltung und Produktion verknüpft werden, z.B. mit Hilfe von Methoden kreativen Schreibens oder ästhetischen bzw. dramaturgischen Gestaltens. Zu produktiven Methoden innerhalb einer Didaktik problemorientierten Religionsunterrichts werden solche Formen aber erst in der Auseinandersetzung mit politischen und ethischen Schlüsselthemen. Die Josefsgeschichte in Bibel und Koran haben wir z.B. als Migrationsgeschichte gelesen: Josef wurde zum großstadtjugendlichen Yusuf, der in einem Rap seine Probleme in einem Land verarbeitet, das ihn zum Fremden erklärt. Im Rahmen unserer Arbeit am Thema »Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Kindern und Jugendlichen« haben wir unter Zuhilfenahme einschlägiger prophetischer Texte der Hebräischen Bibel Visionen für das Zusammenleben in einer Großstadt formuliert. Im Medium der klassischen Formensprache der Psalmen und mit Hilfe des Stilmittels des parallelismus membrorum sind Klage(protest)psalmen zur Hungersnot in Äthiopien, zum Konsumwahn im eigenen Lande, zum Krieg im Kosovo, zur Behandlung psychisch Kranker in Russland entstanden. Das Vorgehen bestand immer darin, Formen und Inhalte von Texten der religiösen Traditionen auf den sozialen und politischen Text der Gegenwart zu beziehen, um in dieser Verschränkung von Text des Lebens und Text der Tradition eine gegenwartsbezogene Auslegung zu finden und in eigenen Worten zu sagen. Entstanden sind in diesen Schreibwerkstätten zu einer Vielfalt religiöser Sprachen eindrucksvolle Texte, die sich in die große Tradition religiös-politischer Poesie einreihet, wie sie z.B. in den Psalmennachdichtungen Ernesto Cardenas oder der politischen Lyrik von Dorothee Sölle entgegentritt.

Diese Erfahrungen, dass im problemorientierten Lernen Schüler/innen und Lehrer/innen nicht nur Politiker sein müssen, sondern auch zu Künstlern werden können, weisen vielleicht in eine Richtung, in die ein problemorientierter Religionsunterricht sein Potenzial entwickeln könnte.

Dr. Thorsten Knauth ist Privatdozent für Erziehungswissenschaft unter bes. Berücksichtigung der Religionspädagogik an der Universität Hamburg