

utb.

Burkard Porzelt

# Glauben korrelativ kommunizieren



### **Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage**

Brill | Schöningh – Fink · Paderborn

Brill | Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen – Böhlau · Wien · Köln

Verlag Barbara Budrich · Opladen · Toronto

facultas · Wien

Haupt Verlag · Bern

Verlag Julius Klinkhardt · Bad Heilbrunn

Mohr Siebeck · Tübingen

Narr Francke Attempto Verlag – expert verlag · Tübingen

Psychiatrie Verlag · Köln

Ernst Reinhardt Verlag · München

transcript Verlag · Bielefeld

Verlag Eugen Ulmer · Stuttgart

UVK Verlag · München

Waxmann · Münster · New York

wbv Publikation · Bielefeld

Wochenschau Verlag · Frankfurt am Main

*Für Heidi – im Dank für so Vieles!*

*Burkard Porzelt*, Dr. theol. und Dipl.-Päd., lehrt und forscht als Professor für Religionspädagogik und Didaktik des Religionsunterrichts an der Fakultät für Katholische Theologie der Universität Regensburg.

Burkard Porzelt

# Glauben korrelativ kommunizieren

Annäherungen an das  
religionspädagogische Korrelationsprinzip

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2023

Online-Angebote oder elektronische Ausgaben zu diesem Buch  
sind erhältlich unter [www.utb-shop.de](http://www.utb-shop.de)

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;  
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

2023 © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung  
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,  
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.

Umschlagfoto: akg-images / Stefan Ziese.

Das Foto zeigt eine der Säulenheiligen-Skulpturen von Christoph Pöggeler, Düsseldorf.

Einbandgestaltung: Agentur Siegel, Stuttgart.

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

utb-Band-Nr.: 6128

ISBN 978-3-8385-6128-8 digital

ISBN 978-3-8252-6128-3 print

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung</b> .....	9
<b>1 Wie kam es überhaupt zur Korrelationsdidaktik?</b>	
<b>Die religionspädagogische Entwicklung bis zum Vorabend der     Gemeinsamen Synode</b> .....	11
1.1 Problemaufriss .....	14
1.2 Ein Blick auf den <i>Grünen Katechismus</i> .....	16
1.3 Der <i>Grüne Katechismus</i> als Mixtur religionspädagogischer Konzepte .....	19
1.4 Vier Grundzüge des neuscholastisch-kerygmatischen Konzepts .....	23
1.5 Aporien in der Praxis .....	25
1.6 Der radikale Umbruch um 1970 .....	27
<b>2 Vom Synodenbeschluss zum Korrelationskonzept – wichtige Stationen</b> .....	37
2.1 „Der ergraute Wanderer“ – ein Überblick .....	37
2.2 Der <i>Synodenbeschluss</i> zum „ <i>Religionsunterricht in der Schule</i> “ von 1974 .....	39
2.2.1 Zur <i>Gemeinsamen Synode</i> als solcher .....	39
2.2.2 Zum Aufbau des <i>Synodenbeschlusses</i> .....	45
2.2.3 Ein Gang durch das Dokument .....	46
2.2.4 Glaubenstradition und Gegenwartserfahrung im <i>Synodenbeschluss</i> .....	60
<b>3 Die Ausformulierung des korrelativen Prinzips als Quantensprung der nachsynodalen Religionspädagogik</b> .....	69
3.1 Der <i>Zielfelderplan für die Grundschule</i> von 1977: Geburtsurkunde des Korrelationskonzepts .....	69
3.1.1 Eine erste Annäherung .....	69
3.1.2 Das Übersichtsblatt als ‚Türöffner‘ .....	70
3.1.3 Korrelation als ‚dritter Weg‘ (16) .....	72
3.1.4 Was bedeutet ‚Korrelation‘ im <i>Zielfelderplan</i> ? .....	75
3.1.5 Grenzen des <i>Zielfelderplans</i> .....	82

3.2	Korrelative Didaktik im Spiegel einer Schulbuchseite .....	83
3.2.1	Zur Religionsbuchreihe <i>Exodus</i> .....	83
3.2.2	Korrelative Spurensuche .....	85
3.3	Ringens um die Autorität von Gegenwartserfahrungen: die <i>Brixener Tagung</i> von 1979 .....	89
3.3.1	Korrelation als kritisch-produktive Wechselbeziehung: <i>Edward Schillebeeckx</i> ‘ Brixener Referat .....	90
3.3.2	„Standbein“ oder „Spielbein“? Disput um den Stellenwert heutiger Erfahrungen .....	94
3.4	Der <i>Grundlagenplan für die Sekundarstufe I</i> von 1984: ,klassische‘ Ausformulierung des Korrelationskonzepts .....	100
3.4.1	Eine erste Annäherung .....	100
3.4.2	Korrelation als dreifaches Prinzip .....	101
3.4.3	Realistische Ausblicke.....	104
<b>4</b>	<b>Korrelative Didaktik im Kreuzfeuer der Kritik</b> .....	109
4.1	Gewichtige Anfragen an die korrelative Leitidee .....	109
4.2	Vier Einwände aus der Religionspädagogik ( <i>Rudolf Englert/George Reilly</i> ) .....	110
4.2.1	Korrelationsdidaktik als „offenbarungstheologische Deduktion“? .....	110
4.2.2	Korrelationsdidaktik als aussichtsloser Anachronismus? .....	113
4.2.3	Schule – kein Ort für korrelative Lernprozesse? .....	118
4.2.4	Korrelatives Versagen in Theologie und Ausbildung .....	120
<b>5</b>	<b>Wie Glaubens- und Lebenserfahrungen im Alltag des Religionsunterrichts korrelationsförderlich ,ins Spiel bringen‘?</b> .....	123
5.1	Blick zurück – Blick nach vorn .....	123
5.2	Was bedeutet ‚Erfahrung‘? .....	125
5.3	Anthropologische Grunderfahrungen als elementare Phänomene und Motive des Menschseins .....	129
5.4	Anthropologische Grunderfahrungen als verbindendes ‚Drittes‘ gelingender Korrelation .....	132
5.5	Korrelationen ermöglichen durch respektierendes Konfrontieren von Glaubens- und Lebenserfahrungen .....	138
5.6	Indirektheit als Grundregel korrelativer Didaktik .....	142
5.7	Konkretionen korrelativer Didaktik .....	147
5.8	Drei Wege korrelativer Unterrichtsplanung .....	149
5.9	Korrelativer Unterricht als spannender und vielstimmiger Erfahrungsdialo g .....	152

<b>6 Anhang</b> .....	155
6.1 Literaturverzeichnis .....	155
6.2 Abkürzungen .....	166
6.3 Abbildungsverzeichnis .....	167
6.4 Sachregister .....	168
6.5 Personenregister .....	171

## Einführung

Viel spricht dafür, dass der schulische Religionsunterricht vor einem zweiten Paradigmenwechsel steht. Deren erster erfolgte vor einem halben Jahrhundert. Er führte das Fach hinaus aus einer Unterweisung, die Glaubenszustimmung voraussetzte und anzielte.

Im Brennpunkt dieses ersten Umbruchs stand der schillernde Begriff der Korrelation, der theologische, hermeneutische und didaktische Überlegungen verknüpft und ein Verständigungs- und Bildungsgeschehen präfiguriert, das religiöse Traditionen ebenso ernst nimmt wie heutige Lebenswelten. Zeitweise kirchlich geächtet<sup>1</sup>, gilt Korrelation aktuell (zumindest unter katholischen Fachkolleg:innen) als „religionsdidaktische Grundkategorie“<sup>2</sup>, allerdings um den Preis, dass die Korrelationsvokabel vielfach als ein „Containerbegriff“<sup>3</sup> gebraucht wird, der allenfalls den Minimalkonsens einer wolkigen Erfahrungsorientierung bezeichnet.

Damit aber will sich das vorliegende Buch nicht begnügen, das präzise ergründen soll, was eine korrelative Glaubenskommunikation ausmacht. Obgleich dabei über weite Strecken eine geschichtliche Darstellungslogik leitend sein wird, geschieht dies in praktischer wie prospektiver Absicht. *Praktisch* ausgerichtet sind die Überlegungen, weil sie das vielfach als unkonkret gescholtene Korrelationsmodell durchgängig als eine Leitidee reflektieren und profilieren, die realen Unterricht zu orientieren und inspirieren vermag. *Prospektiv* sind sie, weil sie über einen bekenntnisorientierten Unterricht gegenwärtiger Prägung hinausweisen. Sichtbar wird, dass eine korrelative Wechselseitigkeit zwischen Überlieferung und Gegenwart konstitutiv ist für jedweden Unterricht, der ein ‚learning from religion‘ im Sinne hat, das Schüler:innen jeglicher weltanschaulicher Couleur in inhaltlich verständiger Auseinandersetzung mit Religion(en) stärkt und bereichert.

Gerade weil sich ein zweiter Paradigmenwechsel abzeichnet, in dem sich der Religionsunterricht um einer religiösen Grundbildung sämtlicher Schüler:innen willen radikal wandeln müssen<sup>4</sup>, soll das vorliegende Werk die Konturen einer korrelativen Glaubenskommunikation schärfen, die säkulare Erfahrungen und Einstel-

1 Dies umgehend, beschrieben die Autor:innen des *Grundlagenplans für die Grundschule* die Korrelationsdidaktik eingangs als historisches Konzept (*Zentralstelle Bildung* (1998) 7), um dann unter der Flagge von „Gespräch“ (ebd., 7, 29, 61-64, 66) und „Dialog“ (ebd., 11, 51, 62, 64) die Sache einer „wechselseitigen“ (ebd., 29) Korrelation, in der Glaubensinhalte „von gleicher Bedeutung sind“ (ebd., 66) wie das heutige Leben, doch konstitutiv in diesem Rahmenlehrplan zu verankern.

2 Schambeck (2021).

3 Englert/Hennecke/Kämmerling (2014) 19.

4 Vgl. Porzelt (2020).

lungen in ein produktives Gespräch bringt mit der religiösen Option, Leben und Welt im Lichte einer göttlichen Transzendenz zu deuten. Soll die schulische Thematisierung der Religionen nicht zur Faktenhuberei verkommen, sondern einer subjektiv relevanten Weitung des Horizonts eigener Positionierung und Praxis dienen<sup>5</sup>, bedarf es der religionspädagogischen Vergewisserung, worin Glaube und Leben gründen, was sie prägt und ausmacht und wie sie sich bildend bereichern können. Genau hiermit aber beschäftigt sich ein korrelatives Lernverständnis, das theologische, hermeneutische und didaktische Überlegungen vernetzend nach Gründen und Begründungen fragt, um Grundzüge einer verantworteten, realitätstauglichen und zukunftsfähigen Glaubenskommunikation auszumachen, die zwar auf den schulischen Religionsunterricht zugespißt werden, deren Implikationen aber weit über diesen hinausreichen und unterschiedlichste Handlungsfelder (wie Katechese oder Predigt) betreffen, in denen die Kommunikabilität des Glaubens auf dem Spiel steht.

---

5 Dass die schulische Bearbeitung religiöser wie säkularer Weltansichten letztlich auf existenzielle Selbstvergewisserung, verständige Perspektivenübernahme und begründete Positionierung zielt, stellt ein vom *Europarat* initiiertes und unter der Federführung von *Robert Jackson* formuliertes „Wegweiser“ heraus, dem zufolge „young people can be stimulated to think about their own life stance or world view and those of others. In this respect, existential questions and issues of meaning in life, together with the influence of world views, can help students to gain a better understanding of others, and through this gain a better understanding of themselves. This is especially important in societies where a mixture of traditional and non-traditional religious and secular world views coexist.“ (*ders.* (2014) 73)

# 1 Wie kam es überhaupt zur Korrelationsdidaktik? Die religionspädagogische Entwicklung bis zum Vorabend der *Gemeinsamen Synode*

Vier Jahrzehnte, nachdem mit *Georg Baudlers* „Leben durch Glauben erschließen“<sup>6</sup> das erste und einzige UTB-Taschenbuch zur korrelativen Didaktik erschienen ist, hat der theologische, hermeneutische und religionspädagogische Begriff der Korrelation an Aktualität nichts eingebüßt. Ganz allgemein und noch sehr unbestimmt gesprochen, bezeichnet das Wort ‚Korrelation‘ ein bestimmtes, ein besonderes Verständnis des Menschen in seinem Verhältnis zur Welt wie zu Gott. Was es damit genauer auf sich hat und welche Sprengkraft eine Konzeption religiösen Lernens besitzt, die korrelativ ausgerichtet ist, lässt sich aus meiner Sicht am stimmigsten nachvollziehen, wenn wir uns in die geschichtliche Entwicklung dieser korrelativen Idee hineinversetzen. Mit der religionspädagogischen Entdeckung der Korrelation erfolgte ein radikaler *Umbruch* im Verständnis religiösen Lernens und in der Konzeption des Religionsunterrichts. Wie aber kam es zu diesem Bruch? Welche religionspädagogischen Überzeugungen gerieten damals ins Wanken? Und was war ausgerechnet am Korrelationsmodell so neu und offensichtlich auch so faszinierend, dass es – bis heute! – zum *Leitkonzept* des Religionsunterrichts avancierte?<sup>7</sup> Um all diesen Fragen nachzugehen, wird das Eingangskapitel dieses Buches in den geschichtlichen Strom der Religionspädagogik eintauchen. Den Auftakt dieser historischen Rückblende bilden zwei Auszüge aus Religionsbüchern.

## Zwei Schulbuchauszüge im Vergleich

Ohne Näheres zu beiden Quellen erfahren zu haben, sind Sie als Leser:in eingeladen, sich zunächst einmal ein eigenes Bild von jenen Auszügen zu machen, die auf S. 12f. abgedruckt sind. Dabei können Sie sich an folgender Impulsfolge orientieren, die von

6 Vgl. *Baudler* (1984).

7 Ausgehend von *Rudolf Englerts* Definition einer religionsdidaktischen Konzeption (bzw. eines religionsdidaktischen Konzepts) als „in sich stimmige[r] Gesamtvorstellung von Begründung und Aufgabe, Anlage und Gestaltung des Religionsunterrichts“ (*ders.* (2011) 296) erscheint es mir unsachgemäß, der Verzichtbarkeit einer solcher „Gesamtvorstellung“ zugunsten vieler variabler Prinzipien das Wort zu reden (vgl. *Porzelt* (2006) 462 in Kritik an *Stephan Leimgruber*, *Georg Hilger* und *Hans-Georg Ziebertz*). Ebenso befremdet mich *Englerts* Optimismus, dass sich mit der faktischen Berufung verschiedenster religionsdidaktischer Ansätze auf ein vages Korrelationsverständnis (vgl. *ders.* (2011) 298f.) ein grundlegender, konzeptueller Streit um den Religionsunterricht erübrigt habe (vgl. *ebd.*, 299). Wo die Brüchigkeit einer vermeintlich konsensuellen Berufung auf ein wolkiges Korrelationsprinzip aufbricht, treten konkurrierende Vorstellungen zutage, was Unterricht auf Basis welcher Vorannahmen erreichen will und wie dies gezielt gefördert werden kann, deren konzeptionelle Differenz redlicherweise nicht verschleiert werden darf.



**301** In der Spätle der Tage  
steht festgegründet der Berg  
mit dem Hause des Herrn  
zu Häupten der Berge,  
erhaben über die Hügel,  
Und dahin strömen die Völker,  
wendern viele Nationen,  
und sie sprechen: Audi,  
steigen wir zum Berg des Herrn,  
zum Haus von Jakobs Gott,  
daß er uns seine Wege weise  
und wir auf seinen Pladen wandeln!  
Denn von Sion geht die Weisung aus,  
von Jerusalem das Wort des Herrn.  
Dann wird er richten zwischen den Völkern  
und zwischen starken Nationen schlichten -  
bis weit in die Ferne.  
Und sie schmieden ihre Schwerter zu Pflugscharen um,  
zu Winzermessern ihre Speere.  
Nie mehr hebt Volk wider Volk das Schwert,  
und lernen sie nie mehr den Krieg,  
Und ein jeder wird unter seinem Weinstock  
und unter seinem Feigenbaum sitzen,  
und niemand wird sein, der ihn schreckt -  
so hat gesprochen der Mund  
des Herrn der Heerscharen.  
Ja, mögen alle Völker wandeln,  
im Namen seines Gottes ein jedes -  
wir gehen im Namen des Herrn, unseres Gottes,  
für immer und ewig.

Micha 4, 1-5

**302** Plakat „Befreites Portugal“ (1974)

Abb. 1: Eine Doppelseite aus *Zielfelder ru 7/8* (1976)<sup>8</sup>

8 DKV(1976) 160f.

<p>34. <b>Jesus Christus ist von den Toten auferstanden</b></p> <p>... am dritten Tage wieder auferstanden von den Toten“ (5. Glaubensartikel).</p>	<p>1 In der Morgendämmerung des ersten Wochentages kam ein Engel des Herrn vom Himmel, wälzte den Stein vom Grabe und setzte sich darauf. Er sprach zu den Frauen: „Fürchtet euch nicht! Ihr sucht Jesus, den Gekreuzigten. Er ist nicht hier. Er ist auferstanden, wie er gesagt hat“ (vgl. Matth. 28, 1–6).</p>
<p>5 Am Morgen des dritten Tages ist Jesus glorreich von den Toten auferstanden. Sein Leib und seine Seele waren nun für immer vereinigt und von himmlischer Herrlichkeit erfüllt. Sein Leib war verklärt; seine Seele empfand unermessliche Freude. Er erschien seinen Aposteln, aber er wollte nicht mehr so bei ihnen, wie einst in seinem sterblichen Leben.</p>	<p>30 Oberleite: 1. Wie war Jesus nach seiner Auferstehung? 2. Warum konnte Jesus durch eigene Kraft von den Toten auferstehen? 3. Warum kann nun auch sagen: Jesus wurde „aufgeweckt“? 4. Warum können wir sagen: Jesus hat den Tod überwunden? 5. Was bedeutet der Ausdruck „Erstling der Entschlafenen“? 6. Woburd gibt uns Christus Anteil an seinem Leben?</p>
<p>10 Jesus Christus ist aus eigener Kraft von den Toten auferstanden; denn er ist der Sohn Gottes und hat göttliche Macht. Er ist aber auch wahrer Mensch; darum sagt die Heilige Schrift an vielen Stellen, daß er von den Toten „aufgeweckt“ wurde.</p>	<p>35 Am dritten Tage nach seinem Tode geriet Jesus wieder mit dem Leibe und stand glorreich von den Toten auf. 60. Was lehrt uns die Auferstehung Jesu? Die Auferstehung Jesu lehrt uns, 1. daß Jesus wahrhaft der Sohn Gottes ist, 2. daß auch wir auferstehen werden.</p>
<p>15 Durch die Auferstehung hat Jesus die Fesseln des Todes gesprengt. Nun leidet und stirbt er nicht mehr, „der Tod hat keine Macht mehr über ihn“ (Röm. 6,9). Christus hat den Tod überwunden.</p>	<p>40 Die Auferstehung Jesu lehrt uns, 1. daß Jesus wahrhaft der Sohn Gottes ist, 2. daß auch wir auferstehen werden.</p>
<p>20 Durch die Auferstehung ist Jesus verherrlicht worden. Seine Feinde hatten ihn verworfen und als Gotteslästerer hingelichtet; die Auferstehung aber zeigt, daß er in Wahrheit der verheißene Erlöser und der Sohn Gottes ist.</p>	<p>45 Für mein Leben: In der Tiefe bin ich von Tod zum Leben, von der Nacht zum Licht gekommen; nun will ich als Kind des Lichtes leben. Wort Gottes: „Durch einen Menschen ist der Tod gekommen; durch einen Menschen kommt die Auferstehung der Toten. Denn wie in Adam alle starben, so werden auch in Christus alle lebendig gemacht werden.“ (1 Kor. 15, 21–22). — „Der Herr Jesus auferweckt hat, wird auch uns mit Jesus auferwecken“ (2 Kor. 4, 14).</p>
<p>30 Durch die Auferstehung hat Jesus die Fesseln des Todes gesprengt. Nun leidet und stirbt er nicht mehr, „der Tod hat keine Macht mehr über ihn“ (Röm. 6,9). Christus hat den Tod überwunden.</p>	<p>50 Aus dem Leben der Kirche: Die Kirche feiert die Auferstehung des Herrn an Ostern. Der Götterdienst der Osterzeit ist der feierlichste Gottesdienst des Kirchenjahres. Die Feste dieser heiligen Nacht ist ganz erfüllt von der Freude darüber, daß Christus auferstanden ist und daß in der Taufe auch wir mit ihm auferstanden sind. Die benennende Osterkerze ist das Sinnbild des Auferstandenen. An der Osterkerze werden die Kerzen der Gläubigen entzündet zum Zeichen dafür, daß wir alle von Christus das Leben empfangen haben. — Jeder Sonntag ist ein Gedächtnis der Auferstehung, ein Osterfest im Kleinen.</p>
<p>35 Am Morgen des dritten Tages ist Jesus glorreich von den Toten auferstanden. Sein Leib und seine Seele waren nun für immer vereinigt und von himmlischer Herrlichkeit erfüllt. Sein Leib war verklärt; seine Seele empfand unermessliche Freude. Er erschien seinen Aposteln, aber er wollte nicht mehr so bei ihnen, wie einst in seinem sterblichen Leben.</p>	<p>55 Aufgaben: 1. Denke dir ein Gebot zum auferstandenen Heiland aus! 2. Warum wird in der Osterzeit das Taufwasser geweiht? 3. Warum erneuert wir in der Osterzeit das Taufversprechen? 4. Welche Osterlieder kennst du? 5. Warum werden an Ostern die Speisen geweiht?</p>



Abb. 2: Ein Lehrstück aus dem *Grünen Katechismus* (1955)<sup>9</sup>

<sup>9</sup> *Katholischer Katechismus* (1955) 61–63 [Lehrstück 34].

Beobachtungen zur Gestalt über Hypothesen zum jeweils hervortretenden Unterrichtskonzept bis hin zu Einschätzungen im Lichte der heutigen Situation geleitet:

1. Notieren Sie, was Ihnen an der Sprache sowie der Gestaltung beider Lehrbücher auffällt!
2. Religionsdidaktisch unterschieden sich beide Lehrwerke gravierend. Entwickeln Sie Hypothesen, welches inhaltliche und methodische Profil von Religionsunterricht jeweils erkennbar wird!
3. Schulbücher sind Kinder ihrer Zeit, doch welche Bewertung liegt aus heutiger Sicht nahe? Formulieren Sie eine eigene Einschätzung!

Wenn möglich, können Sie sich mit Anderen darüber austauschen, was beide Auszüge zu sehen geben und welcherart Religionsunterricht sie zeigen, um schließlich miteinander zu diskutieren, was von diesem wie jenem Zugang zur Religion zu halten ist. Was scheint restlos überholt? Begegnen Elemente, Ideen und Anliegen, die heute noch relevant sein könnten?

## 1.1 Problemaufriss

Zwei religionspädagogische Dokumente habe ich in Auszügen dokumentiert, nämlich zum einen den *Katholischen Katechismus der Bistümer Deutschlands*, der aufgrund seines Einbandes landläufig der *Grüne Katechismus* genannt wurde, und andererseits das Religionsbuch *Zielfelder ru*. 20 Jahre liegen zwischen dem Erscheinen beider Dokumente: Der *Grüne Katechismus* erblickte je nach Diözese 1955 oder 1956 das Licht der Welt. Die Religionsbuchreihe *Zielfelder ru* stammt dagegen aus den 1970er Jahren, der Band für die 7. und 8. Jahrgangsstufe, den ich ausgewählt habe, erschien erstmals 1976.

Die beträchtliche Frist, die zwischen der Publikation beider Lehrwerke liegt, könnte darauf schließen lassen, dass diese Bücher und die religionspädagogischen Konzeptionen, die sich in ihnen widerspiegeln, mehrere Schülergenerationen auseinanderlägen. Wer dies annimmt, geht allerdings fehl! In Wirklichkeit haben wir mit dem *Grünen Katechismus* einerseits und mit *Zielfelder ru* andererseits zwei Bücher vor uns, die im Alltag des Religionsunterrichts ganz dicht beieinander lagen. Der *Grüne Katechismus* prägte den katholischen Religionsunterricht der 1960er Jahre. Im Gymnasium, das ich besuchte, war er – zumindest offiziell – bis zum Schuljahr 1969/70 in Gebrauch. Eine überarbeitete Fassung, die sich „*glauben – leben – handeln*“<sup>10</sup> nannte und mit der ich selbst noch als Schüler gearbeitet habe, wurde sogar erst Ende der 1970er Jahre förmlich ausgemustert. Zur selben Zeit, als der *Grüne Katechismus* und sein Nachfolger weit verbreitet waren, setzte sich aber vielerorts ein gänzlich anderes religionspädagogisches Konzept durch. Dieses wurde dann durch *Zielfelder ru* in die Form eines Religionsbuchs gegossen.

<sup>10</sup> *glauben – leben – handeln* (1969).

Nach allen Informationen, die wir haben, ereignete sich um 1970 vor Ort, in den Schulen und Schulklassen, ein vehementer Umbruch. Der *Grüne Katechismus* hatte letztlich abgedankt. Zugleich wurde versucht, den Religionsunterricht radikal anders und neu zu gestalten. Für diese neue Ausrichtung existierten über Jahre hinweg keinerlei Schulbücher. Die Praxis eilte der Theorie voraus. Lehrkräfte sahen sich gezwungen, zu improvisieren. *Bernhard Jendorff* (1940-2022), der später an der Universität Gießen Religionspädagogik lehrte, berichtet, wie er die damalige Zeit als Religionslehrer in einer Großstadt erlebt hat:

„Nach dem Studium [...] unterrichtete ich ab 1967 an drei Frankfurter Gymnasien Latein und bis 1973 Religion. ‚Offenes Lernen‘ war neben anderen ein pädagogisches Modewort der damaligen Zeit, auf das viele Religionslehrer und -lehrerinnen unausgebildet reagierten. Die geistige Unruhe der jungen Leute, ihr Wille, nicht alles hinzunehmen, ihre Wünsche bestimmten nicht nur meine Unterrichtsorganisation – so ließ ich einseitig in Gruppen arbeiten, auch wenn bspw. ein Lehrervortrag angemessener gewesen wäre –, sondern auch die Inhalte und Ziele. Der Lehrplan war de facto außer Kraft gesetzt. So konnten wir Religionslehrer schneller auf die tatsächlichen oder vermeintlichen Interessen der Schüler reagieren; schülerorientiert uns irgendwie im Spiel halten, als viele junge Leute unserem Fach den Rücken kehrten. Zugegebenermaßen, von sequentiellern Lehren und Lernen konnte man zu dieser Zeit nicht sprechen.“<sup>11</sup>

*Jendorff* erinnert an eine Situation, in welcher „der Lehrplan [...] de facto außer Kraft gesetzt“ war und „viele junge Leute“ dem Religionsunterricht „den Rücken kehrten.“ Offensichtlich hatte sich damals ein lange Zeit erprobtes Konzept, Religion zu lehren, überlebt – und war nun hinfällig. Mit dem akuten Problemdruck kam es zu tatkräftigen Neuversuchen. Rückblickend erwies sich die hier geschilderte Zeit um 1970 als Geburtsstunde einer neuen, radikal veränderten Religionspädagogik, wie sie sich in *Zielfelder ru* widerspiegelt. Zugleich entpuppten sich die Jahre um 1970 als Sterbedatum eines religionspädagogischen Paradigmas, das über Jahrhunderte hin weiterentwickelt schließlich im *Grünen Katechismus* seine letzte Blüte erreicht hatte.

Wer die Basisannahmen heutiger Religionspädagogik verstehen will, wer oft gebrauchte Begriffe wie ‚Erfahrungsbezug‘, ‚Schülerorientierung‘ oder eben auch ‚Korrelation(sdidaktik)‘ verständlich verwenden will, der oder die muss zunächst begreifen, aus welcher Situation eine erfahrungs- und schülerorientierte sowie korrelativ ausgerichtete Religionspädagogik ursprünglich hervorging. Um diese Ausgangssituation zu vergegenwärtigen, unternimmt dieses Eingangskapitel eine Zeitreise in die Jahre bis 1970. Zwei Fragen sind entscheidend, um dem religionspädagogischen Wandel, der sich damals Bahn schaffte, auf die Spur zu kommen:

- Zum einen ist danach Ausschau zu halten, welches religionspädagogische Konzept seinerzeit vor dem Aus stand. Es gilt, jene Konzeption, die damals zu Grabe getragen wurde, in vernünftiger Weise kennenzulernen und nicht lediglich kari-

<sup>11</sup> *Jendorff* (1996 A) 99f.

kierend darzubieten. Dafür will ich auf die innere Logik des *Grünen Katechismus* zurückblenden. Eine ernsthafte Beschäftigung mit den Prämissen, auf denen der dieser Katechismus beruht, erscheint umso wichtiger, als es bis in unsere Tage hinein kirchenpolitische Versuche gibt, das Rad der Zeit zurückzudrehen – und zu den alten Konzepten vor 1970 zurückzukehren. Wie man sich diese Rückwärts- wende konkret vorstellen kann, zeigt jener vatikanische Jugendkatechismus, der 2011 unter dem Titel *YOUCAT* erschienen ist.<sup>12</sup>

- Zum zweiten scheint es unabdingbar, um die Problemkonstellation zu wissen, die um 1970 die Ablösung des alten Konzepts unausweichlich werden ließ. Auf welche unüberwindbaren Hindernisse stieß die alte Konzeption des Religionsunterrichts, sodass – mit *Ulrich Hemel* gesprochen – „eine komplette Neubegründung von Religionspädagogik erforderlich“<sup>13</sup> wurde? Erst wenn man die realen Voraussetzungen kennt, die ein radikales Umdenken notwendig machten, werden jene Weichenstellungen verstehbar, die nach 1970 vorgenommen wurden und zur Entwicklung einer Religionspädagogik führten, in der ‚Erfahrung‘ und ‚Korrelation‘ zu Schlüsselbegriffen wurden.

## 1.2 Ein Blick auf den *Grünen Katechismus*<sup>14</sup>

Das Lehrstück, welches ich ausgesucht habe, thematisiert die Auferstehung Christi.<sup>15</sup> Ich habe es gewählt, weil es in inhaltlichem Zusammenhang mit jener Doppelseite aus *Zielfelder ru*<sup>16</sup> steht, die eingangs zum Vergleich einlud. Im Prinzip aber ist es recht beliebig, welches der insgesamt 136 (!) Lehrstücke des *Grünen Katechismus* wir einer näheren Betrachtung unterziehen. Alle sind sie nämlich nach einer ähnlichen Logik aufgebaut, was selbst überprüfen kann, wer den kompletten Katechismus zur Hand nimmt und durchblättert. Ich will die wesentlichen Elemente eines solchen Lehrstücks kurz erläutern.

Den Auftakt markiert ein *biblischer Text* (Z. 1-4). Hier ist er erzählend gehalten. Dargelegt werden Ereignisse, die sich zu einer Episode oder Geschichte verdichten. Dabei spielt die direkte Rede in der vorliegenden Perikope eine bedeutsame Rolle. In der Sache handelt es sich hier um eine stark gekürzte Fassung der *matthäischen* Ostererzählung. Die biblische Originalquelle ist ausdrücklich gekennzeichnet. Bei Themen, zu denen nichts Biblisches zu finden war, kann an dieser Stelle auch bspw. ein Väter-

12 Vgl. *Youcat* (2011). Zur kritischen Auseinandersetzung vgl. insb. *Kasan* (2011); *Schmid* (2011); *Werbick* (2011); *Porzelt* (2012 A).

13 *Hemel* (2001) 1725.

14 Die folgende Detailanalyse des *Grünen Katechismus* wäre ohne die Anregungen aus *Trautmann* (1990) 104-109 nicht möglich gewesen.

15 *Katholischer Katechismus* (1955) 61-63 [Lehrstück 34].

16 *DKV* (1976) 160f.

zitat oder ein Gebet stehen. In aller Regel aber beginnt ein Lehrstück mit einem biblischen Text.

Auf diesen Bibeltext folgt nun ein *lehrhafter Text* (Z. 5-29). Vom Umfang her dominiert dieser Lehrtext das gesamte Lehrstück. Inhaltlich knüpft er an die vorangehende Bibelstelle an. Deren narrativer, erzählender Duktus wird aber nun transformiert, er wird übersetzt in eine Aneinanderreihung von Feststellungen. Wie an den kursiv hervorgehobenen Wendungen erkennbar wird, stehen zentrale Aussagen der kirchlichen Glaubenslehre im Mittelpunkt. Jene Ereignisfolge, welche die biblische Erzählung prägt, wird abgelöst durch eine Auflistung von Glaubenssätzen:

- Jesus ist „*glorreich von den Toten auferstanden*.“ (Z. 5f.)
- Er tat dies „*aus eigener Kraft*“ (Z. 10)
- Er „*hat den Tod überwunden*.“ (Z. 16)
- Er ist „*verherrlicht* worden.“ (Z. 17)
- Er ist „*der verheißene Erlöser und der Sohn Gottes*“. (Z. 19f.)
- „*Auch wir*“ werden auferstehen. (Z. 22f.)

Die Transformation des biblischen Textes in eine Summe theologischer Feststellungen gibt preis, dass hier die Perspektive der kirchlichen Lehre eingenommen wird. Für die Sperrigkeit der biblischen Erzählung, für die Leerstellen, die diese in sich birgt, bleibt keinerlei Raum. Schon gar nicht wird damit gerechnet, dass Schüler:innen selbst eigene Erfahrungen, Deutungen und Anfragen ins Spiel bringen könnten, die den Bibeltext in neuem Lichte erscheinen lassen. Es geht einzig um die kirchliche Doktrin. Diese wiederum wird im Modus der Feststellung als alternativlos und zutreffend markiert. Frei nach dem Motto: Nur so ist es – und nicht anders.

Blicken wir näher auf die Sprache des Lehrtextes. In vielfacher Hinsicht ist diese kirchlich imprägniert. So begegnet eine Unzahl theologischer Fachtermini, mit denen der ganze Abschnitt übersät ist: ‚Auferstehung‘, ‚Verklärung‘, ‚Sohn Gottes‘, ‚wahrer Mensch‘, ‚Auferweckung‘, ‚Verherrlichung‘, ‚Verheißung‘, ‚Erlöser‘, ‚„Erstling der Entschlafenen“‘, ‚neue Schöpfung‘, ‚Christus, der Herr‘, ‚Wiederkunft‘. In nur 25 Zeilen wird kaum eine christologische Figur ausgelassen, die zu begreifen einige Semester Theologiestudiums notwendig machen würde. Dass sich der Lehrtext einer binnenkirchlichen Sondersprache bedient, wird aber nicht nur an der Vielzahl solcher Fachbegriffe deutlich. Satz für Satz lassen sich Worte und Wendungen ausmachen, die auch in den 1950er Jahren fern jeglicher Alltagssprache gewesen sein dürften. Was beispielsweise sollen Schüler:innen der Mittelstufe mit der Aussage anfangen können, Jesu „Leib und Seele waren nun für immer [...] von himmlischer Herrlichkeit erfüllt“ (Z. 6f.) oder Jesu „Seele empfand unermessliche Freude“ (Z.7f.)?

Auf eine letzte Auffälligkeit des Lehrtextes will ich hinweisen: Würden in den ersten vier Absätzen Aussagen in der dritten Person getroffen, so wechselt der Text in den beiden abschließenden Absätzen – also ab Z. 21 – verstärkt in die Wir-Form. Ebendieses ‚Wir‘ ist bezeichnend: Es kennzeichnet ein Bekenntnis.

In dieses Bekenntnis werden die Lernenden sprachlich hineingenommen. Wie selbstverständlich wird dadurch impliziert, dass sich die Schüler:innen selbst als Christ:innen verstehen und die Aussagen der kirchlichen Lehre mit innerer Zustimmung teilen können: „Auch wir“ (Z. 22f.) werden auferstehen, liest man da. „Unsern [...] Leib“ (Z. 23) wird der Auferstandene verwandeln und umgestalten. „In der Taufe erweckt uns Christus, unser auferstandener Herr, vom Tode der Sünde [was immer dies bedeuten mag!] und gibt uns Anteil an seinem göttlichen Leben.“ (Z. 26f.) Offensichtlich definiert der Katechismus die Schüler:innen als Menschen, die die kirchliche Lehre in ihrer sondersprachlichen Eigenart und theologischen Komplexität nicht nur nachzuvollziehen vermögen, sondern diese Lehre zudem noch existenziell bejahen, die also als Teil eines kollektiven ‚Wir‘ in das Bekenntnis der Kirche einstimmen.

Die weiteren Abschnitte des Lehrstücks will ich nur mehr knapp beleuchten. Was zunächst folgt, ist eine Liste äußerst enger *Rekapitulationsfragen* (Z. 30-34). Diese zielen darauf, Bruchstücke des vorhergehenden Textes wiederzuerkennen und textnah bis wörtlich zu wiederholen. Dass dem der Operator „überlege“ voransteht, signalisiert nicht etwa eine Reflexion, gefordert ist einzig eine Repetition im Text stehender Teilaussagen. In dieselbe Kerbe schlägt der anschließende *Frage-Antwort-Teil* (Z. 35-41). Die Reduzierung der biblischen Botschaft auf objektivierende Glaubenssätze wird hier auf die Spitze getrieben, insofern sich die Schüler:innen fixe Formulierungen, ja Formeln einprägen sollen, um diese aufzusagen zu können.

Einen anderen Akzent setzt die Rubrik „Für mein Leben“. Dort steht: „In der Taufe bin ich vom Tod zum Leben, von der Nacht zum Licht gekommen; nun will ich als Kind des Lichtes leben.“ (Z. 42f.) In der Ich-Form wird hier ein Vorsatz formuliert, den sich der einzelne Schüler, die einzelne Schülerin zu eigen machen soll: „Nun will ich als Kind des Lichtes leben.“ Generell zielt die Rubrik „Für mein Leben“ darauf, eine Brücke zwischen Lehre und Alltag zu schlagen. Allerdings drängt sich der Eindruck auf, dass dieser angezielte Bezug doch einseitig bleibt. Die kirchliche Lehre diktiert die Stoßrichtung. Die eigenen Nöte und Freuden, Fragen und Antworten, Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler:innen finden keinerlei ausdrückliche Berücksichtigung. Bezeichnenderweise sind die Sätze dieses Anwendungsteils häufig in der ‚Ich will‘-Form umschrieben. Aus dem kirchlichen Lehrtext wird letztendlich eine Norm abgeleitet, die sich die Lernenden zu eigen machen, mit der sie sich identifizieren sollen, sodass sie diese als eigene Willensbekundung nachsprechen können. Von außen wird der Vorsatz ‚Ich will‘ an sie herangetragen. Still-schweigend wird vorausgesetzt, dass sie das Gesagte aus freien Stücken teilen. Dies aber scheint hoch problematisch. Kommt ein junger Mensch tatsächlich auf die Idee, „als Kind des Lichtes leben“ zu wollen?

Schließlich noch zum Abschnitt „Aus dem Leben der Kirche“ (Z. 48-55). Hier werden Informationen gegeben. Der Ton ist vergleichsweise sachlich, auch wenn die

Lernenden abermals ins ‚Wir‘ des kirchlichen Lebens hineingenommen werden. Die Stoßrichtung jedenfalls ist eine religionskundliche. Es gilt, Zusammenhänge religiöser Praxis verstehend zu begreifen. Insofern setzt diese Rubrik „Aus dem Leben der Kirche“ Maßstäbe auch für den heutigen Religionsunterricht, dem es ja wesentlich darauf ankommt, Schüler:innen in solider Weise über die besondere Welt von Religion und Glauben zu informieren. Dies tut not, damit sich junge Menschen auf Basis des gewonnenen Wissens kundig in unserer Kultur bewegen und fundiert im Blick auf Religion und Glauben positionieren können. Dass es gerade heute zu den zentralen Aufgaben des Religionsunterrichts gehört, ein „strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche“<sup>17</sup> zu vermitteln, stellt das 2005 erschienene *Wort der deutschen Bischöfe* zum „Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen“ unzweideutig heraus.

### 1.3 Der Grüne Katechismus als Mixtur religionspädagogischer Konzepte

Der *Grüne Katechismus* ist kein Zufallsprodukt. Bedingt durch die Zeit des Nationalsozialismus einerseits und durch komplizierte Prozesse der kirchlichen Konsensfindung andererseits erstreckte sich seine Erstellung über gut 15 Jahre.

Unmittelbar verfasst wurde das Werk von *Klemens Tilmann* (1904-1984) und *Franz Schreibmayr* (1907-1985). Beide Autoren lassen sich der *Materialkerygmantik* zuordnen, einer religionspädagogischen Bewegung, deren Blütezeit in den 1930er bis 1960er Jahren lag. Blicken wir auf den *Grünen Katechismus* als solchen, dann wird aber erkennbar, dass neben der Materialkerygmantik auch zwei weitere, ältere Konzepte der Religionspädagogik deutliche Spuren hinterlassen haben. Im Folgenden will ich alle drei Prägungen kurz vorstellen und jeweils am Text selbst aufzeigen, wo deren Handschrift zu finden ist.

Beginnen will ich mit dem ältesten dieser Konzepte – und zwar mit der *Neuscholastik*. Das Wort ‚Neuscholastik‘ bezeichnet den oftmals recht unkritischen Versuch, die mittelalterliche, scholastische Theologie in die Neuzeit zu übertragen.<sup>18</sup> Die neuscholastische Theologie erlangte im 19. Jahrhundert eine dominierende Stellung in der katholischen Kirche. Knapp gesagt wird Offenbarung von dieser Richtung verstanden als „Mitteilung satzhafter ‚übernatürlicher Wahrheiten‘ von Seiten Gottes [...], die von der Kirche repräsentiert und gelehrt werden“<sup>19</sup>. Die neuscholastisch geprägte Katechese zielt darauf, die Glaubensaussagen der Kirche, in denen die Offenbarung Gestalt annimmt, möglichst vollständig weiterzugeben, damit sie von den Gläubigen gehorsam angenommen werden können. Verbildlicht

<sup>17</sup> DBK (2017) 19.

<sup>18</sup> Vgl. *Andresen/Denzler* (1984) 423.

<sup>19</sup> *Weber* (1983) 138.

begegnet exakt dieses Offenbarungsverständnis in einer programmatischen Grafik von *Albert Burkart* (1898-1982), die sich im *Grünen Katechismus* findet:



Abb. 3: Holzschnitt von *Albert Burkart* im *Grünen Katechismus*<sup>20</sup>

Der Glaube ist hier verkörpert in Glaubenssätzen, die – im Katechismus zusammengestellt – von oben an die Gläubigen gereicht werden, die sie begierig aufnehmen. Im zugehörigen Lehrstück lesen wir:

„Die Kirche ist die *Hüterin* und *Lehrerin* unseres heiligen Glaubens. [...] Sie gibt uns die Bücher in die Hand, die uns helfen, unsern Glauben immer besser kennenzulernen: die Bibel und den Katechismus, das Meßbuch und das Gebetbuch. [...] Gott will, dass wir *auf die Kirche hören*. Wir müssen glauben, was sie glaubt und uns zu glauben lehrt. Dann gehen wir den Weg der Wahrheit und gelangen einst ins ewige Leben.“<sup>21</sup>

Vollständige Weitergabe der kirchlichen Glaubenslehre, um Glaubensgehorsam zu erreichen, das war das Grundprinzip der neuscholastischen Katechese. Der Vollständigkeitsanspruch sowie das satzhafte Offenbarungsverständnis brachten es mit sich, dass die christliche Botschaft in eine unüberschaubare Zahl einzelner Teilaussagen aufgesplittet wurde. Glaube mutierte somit zu einer Summe von Glaubenssätzen, was folgende Seite aus einem neuscholastischen Katechismus zeigt, mit dem mein Vater in den 1930er Jahren in der Schule gelernt hat:

20 *Katholischer Katechismus* (1955) 7 [Lehrstück 2]. Dass *Albert Burkart* religiöse Motive weit gegenwartssensibler in Szene zu setzen vermochte als in seinen Holzschnitten für den *Grünen Katechismus*, zeigt beispielhaft die Pfarrkirche in Geigant (Oberpfalz), deren Glasfenster, Hauptmosaik und Kreuzweg er gestaltete.

21 Ebd.

dazu gehörigen Worten. Die Handlung heißt die Materie, die Worte heißen die Form des Sacramentes.

Die Ausdrücke Materie und Form stammen aus der aristotelischen Philosophie. Aristoteles dachte sich jedes stoffliche Ding aus zwei Elementen zusammengesetzt, aus der unbestimmten Materie und der sie bestimmenden Form. In ähnlicher Weise sind die Handlungen, die bei den einzelnen Sacramenten stattfinden, an sich unbestimmt und können verschiedenen Zwecken dienen. Kommen die sacramentalen Worte dazu, so erhalten die Handlungen die bestimmte sacramentale Bedeutung und Wirkung. So sagt der hl. Augustin (in Joann. tract. 80, 3) von der Taufe: „Es kommt das Wort zum Element, und es entsteht das Sacrament“ (Accedit verbum ad elementum et fit sacramentum).

(Unterscheidet man bei der sacramentalen Handlung die zum Sacramente verwendete Sache selbst und die Anwendung der Sache, so nennt man die Sache die entferntere Materie (materia remota), die Anwendung die nähere Materie (materia proxima) des Sacramentes.)

25. Die Sacramente sind wirksame Zeichen der Gnade; denn die äußeren Zeichen bei den Sacramenten deuten die Gnade nicht bloß an sondern bewirken sie, wenn der Mensch kein Hindernis setzt. Deshalb schreibt der hl. Paulus an Timotheus (2. Tim. 1, 6): „Ich ermahne dich, daß du die Gnadengabe wieder erweckst, die in dir ist durch die Auflegung meiner Hände.“

1. Die Sacramente wirken kraft des Vollzugs der Handlung (ex opere operato, Conc. Trid. sess. 7 can. 8), nicht kraft der Leistung des Empfängers (ex opere operantis).

Die Gnade des Sacramentes geht demnach von dem sacramentalen Zeichen aus, das Christus bestimmt hat, nicht von der Tätigkeit des Spenders oder der Vorbereitung des Empfängers. Die Gnadewirkung wird aber vereitelt, wenn der Empfänger ein Hindernis setzt, d. h. wenn er es an der notwendigen sittlichen Disposition fehlen läßt.

\* Wir erwarten beim Empfang der Sacramente nicht die geheimnisvolle Wirkung eines Naturdings, wie dies bei den abergläubischen (magischen) Gebräuchen der Fall ist. Wir glauben aber, daß jenen Dingen, die Christus der Herr zu sacramentalen Zeichen bestimmt und so in die Übernatur erhoben hat, kraft der Einsehung Christi eine übernatürliche Wirkung zukommt.

2. Irrlehren über das Wesen der Sacramente. Infolge ihres falschen Begriffes von der Rechtfertigung stellten die Reformatoren auch über das Wesen der Sacramente irrige Lehren auf. Luther betrachtete die Sacramente als Werkmittel des rechtfertigenden Glaubens. Zwingli betrachtete

Abb. 4: Eine Seite aus einem neuscholastischem Katechismus (1932)<sup>22</sup>

Als frisch gebackener Professor für Religionspädagogik an der Universität Münster fragte ich meinen Vater, ob er noch Religionsbücher aus seiner Schulzeit besitze. Nein, lautete seine Antwort, Religionsbücher gab es damals keine, lediglich Schulbibeln und vor allem Katechismen – wie eben dieser neuscholastische, der durchnummerierte Lehrsätze kompiliert und mit dem – wie man an den Markierungen und Randnotizen sieht – emsig gearbeitet wurde.

Zentral für den neuscholastischen Katechismusunterricht war das Wechselspiel enger Fragen und Antworten, um Glaubenssätze ‚einzupauken‘. *Eugen Paul* (1932–1995) beschreibt dieses Vorgehen sehr anschaulich:

„Wie viele Beschreibungen zeigen, verfährt man (zuweilen mit Erweiterungen) dabei so: Der Katechet hört die zu Hause gelernten Katechismusfragen ab ( $\frac{1}{4}$  von in der Regel einer Stunde), dann werden diese (je nachdem anhand von Beispielen) erklärt, zum Schluß werden die neuen Fragen als Hausaufgabe gestellt, wobei die nötigsten Erklärungen gegeben werden (‚damit nicht Sinnloses gelernt wird‘). Größter Wert wird dabei auf das Auswendiglernen gelegt: Die autoritative Lehre in klarer Begrifflichkeit ist möglichst frühzeitig dem kindlichen Gedächtnis einzuprägen.“<sup>23</sup>

Deutliche Niederschläge der neuscholastischen Konzeption finden sich nun auch im *Grünen Katechismus*, und zwar besonders in den theologisch überladenen Feststellungen des Lehrtextes sowie in den Merksatzfragen und -antworten, die diesem folgen. Eine erste Reformierung erfuhr die neuscholastische Katechese zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Diese erste Reform begnügte sich aber ausschließlich damit, die Methode der Unterweisung zu verändern. Unter der Bezeichnung ‚*Münchener Methode*‘ (bzw. ‚*Wiener Methode*‘) wurde damals ein schematisches Nacheinander von Unterrichtsschritten – man könnte auch sagen, ein Artikulationsschema<sup>24</sup> – entwickelt, welches das Lernen erleichtern sollte. Erstmals spielten dabei psychologische und didaktische Überlegungen eine gewichtige Rolle. Der Inhalt der Unterweisung, das satzhafte und kirchenzentrierte Offenbarungsverständnis der Neuscholastik, blieb dagegen „unangetastet“<sup>25</sup>. Grundzüge der Münchener Methode spiegeln sich auch im *Grünen Katechismus*. Auf die *Darbietung* des neuen Stoffes in Form des Bibeltextes folgt die *Erklärung* im Lehrtext sowie schließlich die *Anwendung*, die auf das alltägliche Leben zielt.<sup>26</sup> Im Einklang mit der Münchener Methode strukturiert dieser starre Dreischritt von Darbietung, Erklärung und Anwendung jedes Lehrstück.

Die *materialkerygmatische* Bewegung, der sich der *Grüne Katechismus* letztlich verdankt, geht nun härter mit den neuscholastischen Vorgaben ins Gericht. Im Begriff ‚*Materialkerygmatik*‘ steckt nämlich zum einen der Anspruch, die Katechese nun auch material, also inhaltlich umzugestalten. Zugleich signalisiert die Bezeichnung ‚*Materialkerygmatik*‘ die Zielrichtung der inhaltlichen Reform: Statt sich wie die

23 *Paul* (1988) 186.

24 Vgl. *Scheuchempflug* (2020).

25 *Paul* (1988) 187.

26 Vgl. insb. *Englert* (2001) 1301.

Neuscholastik auf theologische Richtigkeit und Vollständigkeit zu fixieren, sollte nun das *Kerygma*, die „Frohbotschaft von Christus“<sup>27</sup>, im Zentrum der Katechese stehen. Dies führt zur gewichtigen Forderung, das Wesentliche, die Mitte, den ‚roten Faden‘ des Glaubens in der Katechese deutlicher sichtbar werden zu lassen – eine Forderung übrigens, an der sich die religionspädagogische Theorie und Praxis auch heute abarbeiten, allerdings unter deutlich gewandelten Vorzeichen. Der *Grüne Katechismus* versucht dies, indem er über die einzelnen Lehrstücke hinweg eine heilsgeschichtliche Linie hervortreten lässt sowie (soweit möglich) die Christusfigur ins Zentrum stellt.<sup>28</sup> Neben dieser inhaltlichen „Konzentration“<sup>29</sup> birgt die Ausrichtung am Kerygma, an der ‚Frohbotschaft des Glaubens‘, welcher sich die Materialkerygmata verschrieben hatte, eine zweite bedeutsame Konsequenz. Katechese soll nun nicht mehr nur über die Botschaft belehren, nein sie soll die Botschaft selbst verkündigen. Katechese in der Schule will diesem Konzept zufolge eine innere, existenzielle Identifikation mit dem Glauben wecken. Materialkerygmatische Katechese will die Lernenden zu einem Leben aus dem Glauben führen. Katechese in der Schule wird somit zur unmittelbaren Einübung in das kirchliche Leben. Dieser Grundzug spiegelt sich im *Grünen Katechismus* wider, wo dieser – wie wir ja gesehen hatten – fraglos darauf setzt, dass sich die Schüler:innen mit den Aussagen der Kirche identifizieren und an der Glaubenspraxis der Kirche teilhaben.

#### 1.4 Vier Grundzüge des neuscholastisch-kerygmatischen Konzepts

Das Konzept der religiösen Unterweisung, das im *Grünen Katechismus* aufscheint, nährt sich zwar aus unterschiedlichen Quellen. Doch lassen sich letztendlich vier Grundzüge herausarbeiten, die für dieses Konzept prägend sind. All diese Grundzüge geraten Ende der 1960er Jahre ins Wanken. Sie geraten ans Ende ihrer Möglichkeit. Ich will sie nach vier Stichworten ordnen. Diese lauten ‚Glaube‘, ‚Lernen‘, ‚Schüler:in‘ und ‚Schule‘.

##### a) Zum Glaubensverständnis des neuscholastisch-kerygmatischen Konzepts

Glaube (im Sinne der *fides quae*, also des Glaubensinhaltes) wird im Religionsunterricht der 1950er und 1960er Jahre immer noch weithin verstanden als ein Vorrat satzhafter Wahrheiten. Für die Wahrheit und Richtigkeit dieses Bestandes lehrhafter Aussagen bürgt die Kirche. Den Lernenden ist es aufgetragen, die Glaubensaussagen der Kirche zu kennen und ihnen mit innerer Überzeugung zuzustimmen. Zwar wäre die Annahme trügerisch, die Praxis des Religionsunterrichts habe sich ausschließlich und überall an diesem autoritativen Glaubensmodell orientiert, das der *Grüne Katechismus* zur Geltung bringt. Doch ist davon auszugehen, dass

27 Jungmann (1960) 487; vgl. Trocholepczy (2002) 131.

28 Vgl. Hubert Fischer nach Schladoth (2001) 977.

29 Jungmann (1983) 83.

sich die Inhalte des Religionsunterrichts bis zur Wende um 1970 ganz überwiegend an einem Wahrheitsmonopol der Kirchen in Sachen des Glaubens orientiert haben.

### **b) Zum Lernverständnis des neuscholastisch-kerygmatischen Konzepts**

Lernen wird im Religionsunterricht der 1950er und 1960er Jahre weithin verstanden als einbahniger Prozess, als ‚Einbahnstraße‘. Den Schüler:innen obliegt die Aufgabe, sich die satzhafte Wahrheiten des Glaubens einzuprägen, um sich die daraus abgeleiteten Normen tatkräftig zu eigen zu machen. Lernen, wie es sich im *Grünen Katechismus* widerspiegelt, ist hingegen nicht konzipiert als wechselseitiges Geschehen. Wer lernt, bleibt fixiert auf die Position des bejahenden Empfängers einer Botschaft. Undenkbar ist eine aktive Auseinandersetzung mit der christlichen Tradition, in der die Eigenwelt und Eigenart der Lernenden eine konstitutive Rolle spielt und in der Begegnung zwischen lernendem Subjekt und Inhalt etwas Neues entstehen kann, das nicht längst vorgebahnt und vorgeplant ist.

### **c) Zum Schülerverständnis des neuscholastisch-kerygmatischen Konzepts**

Der Religionsunterricht der 1950er und 1960er Jahre geht von Schüler:innen aus, die fest im kirchlichen Milieu beheimatet sind. Fraglos wird vorausgesetzt, dass sich die Lernenden in aktiver, zustimmender und konfessionell standfester Weise mit der kirchlichen Lehre und Praxis identifizieren. Nur unter dieser Prämisse ist es verständlich, wenn der *Grüne Katechismus* auf Schüler:innen baut, die mit der kirchlichen Binnensprache und den Vollzügen des kirchlichen Glaubens vertraut sowie willens sind, sich zustimmend auf die kirchliche Lehre und Praxis einzulassen. Dass junge Menschen dem Christentum und der Kirche zweifelnd, distanziert, desinteressiert oder gar ablehnend gegenüberstehen könnten, wird nicht einmal in Erwägung gezogen.

Mit dieser Vorannahme hängt zusammen, dass der damalige Religionsunterricht exklusiv die Welt der christlichen Tradition thematisiert. Dass sich Schüler:innen mit ihrer Lebenswelt und Sprache, mit ihren Sehnsüchten und Problemen im Kosmos der kirchlich-christlichen Verkündigung nicht wiederfinden könnten, scheint ausgeschlossen. Konsequenterweise blendet das neuscholastisch-kerygmatische Konzept die eigene Welt von Kindern und Jugendlichen aus. Weil mit einer sich von der kirchlichen Optik unterscheidenden Welt nicht gerechnet wird, bleibt sie vom Unterricht ausgesperrt.

### **d) Zum Schulverständnis des neuscholastisch-kerygmatischen Konzepts**

Wie schon herausgestellt, versteht die materialkerygmatische Bewegung den Religionsunterricht als ein Verkündigungsgeschehen. Er ist somit keine primär pädagogische Veranstaltung, welche auf Bildung zielt. In erster Linie ist der Religionsunterricht vielmehr ein religiöses Unterfangen, das Glaubenzustimmung und -praxis zu verwirklichen sucht. Sehr deutlich wird dies in den Worten von *Josef Goldbrunner* (1910-2003), einem einflussreichen Autor katechetischer Schriften:

Wer Religion bildend ins Spiel bringt, eröffnet kommunikative Prozesse, in denen die oftmals sperrige Glaubensstradition ebenso geachtet wird wie die ihr begegnenden Subjekte. Wie solche Korrelation theologisch, hermeneutisch und didaktisch zu denken ist und was sie konkret für den Religionsunterricht bedeutet, erschließt diese Einführung.

Von der geschichtlichen Entwicklung des religionspädagogischen Korrelationsprinzips ausgehend, werden Fixpunkte einer unterrichtstauglichen Didaktik entfaltet, die Lernende in einen vielstimmigen Dialog mit Glaubens- und Lebenszeugnissen verwickelt, ohne ihnen ein Bekenntnis abzufordern. So kann Religion auch in nachchristlicher Zeit relevant und rezipierbar werden, weshalb sich dieses Buch nicht nur an Lehramtsstudierende und Religionslehrkräfte richtet, sondern alle Praxisfelder berührt, in denen die Kommunikabilität des Glaubens auf dem Spiel steht.

Dies ist ein utb-Band aus dem Verlag Klinkhardt. utb ist eine Kooperation von Verlagen mit einem gemeinsamen Ziel: Lehr- und Lernmedien für das erfolgreiche Studium zu veröffentlichen.

ISBN 978-3-8252-6128-3



9 783825 261283



QR-Code für mehr Infos und  
Bewertungen zu diesem Titel

utb.de