

Evangelischer RU und multireligiöser Alltag.

Beispiele problemorientierten Lernens

von

Thorsten Knauth

Mein Werkstattbericht greift auf konzeptionelle Überlegungen und praktische Versuche zurück, die ich in den letzten Jahren zur Konzeption problemorientierten Religionsunterrichts entwickelt habe. Meine Arbeitshypothese ist, dass diese – in den siebziger Jahren entwickelten – Konzeptionen ein unabgeholtenes Potenzial besitzen. Dieses Potenzial in einer kritischen Rekonstruktion und Auseinandersetzung mit problemorientierten Ansätzen für gegenwärtiges religionspädagogisches Handeln auszuschöpfen, ist mein Anliegen.¹

Für das Thema „Evangelium und Alltag“ bietet sich der problemorientierte Ansatz als Ideenreservoir nun besonders an. Denn mit der Mitte der sechziger Jahre einsetzenden Wende zum problemorientierten Lernen wird dem Alltag der Schüler wie der Gesellschaft insgesamt erstmals in der Religionspädagogik nach dem 2. Weltkrieg eine didaktische Dignität zugesprochen. Dies passiert in einer Zeit, in der offen zutage tritt, dass es sich bei dem Verhältnis zwischen dem Alltag einer heranwachsenden kritischen und politischen Generation und dem evangelischen Anliegen des Religionsunterrichts um eine recht schwierige Beziehungskiste handelt. Aber die problemorientierte Religionspädagogik behauptet, dass sie dieser manchmal spannungsreichen, häufig aber auch vollkommen indifferenten Beziehung eine angemessene konzeptionelle Gestalt geben kann. Von daher lohnt es sich, auf die Anfänge des problemorientierten Religionsunterrichts zurückzublicken. Ich tue dies – wie gesagt – aus Interesse an den aktuellen Fragen einer problemorientierten Religionspädagogik. Und dies bedeutet, in der Auseinandersetzung mit den Konzeptionen von „damals“ zugleich die veränderten Koordinaten von „heute“ mitzubedenken.

Für mein Vorgehen heißt dies: In einem ersten Abschnitt stelle ich vor, auf welches Bild vom Alltag sich RU gegenwärtig einlassen sollte. Der zweite Abschnitt klärt unter Rückgriff auf Konzeptionen problemorientierten Religionsunterrichts theologische Voraussetzungen einer Interpretation des Alltags und bestimmt Koordinaten eines problemorientierten Alltagsbezuges. In einem dritten Teil erläutere ich die vorgestellte Konzeption an Beispielen. Den Beispielen ist gemeinsam, dass sie wichtige Inhalte und Anliegen des RU im Ausgang von und in der Auseinandersetzung mit der Alltagskultur von Heranwachsenden entwickeln.

1. Annäherungen: Vom Alltag ein Bild machen

Wenn es zwischen dem Evangelium und dem Alltag von Heranwachsenden ein Verhältnis geben soll, dann ist dieses Verhältnis auch davon bestimmt, welches Bild vom Alltag wir zu Grunde legen oder anders gesagt: welches Bild vom Alltag konstruiert wird, um religionspädagogisches Handeln zu konzeptualisieren. Nun bietet es sich durchaus an, dieses Alltagsbild mit soziologischen und religionssoziologischen Mitteln zu konstruieren. In solchen qualitativ-empirischen Untersuchungen zur alltagsweltlich gelebten Religiosität von Jugendlichen, zu Erwartungen an und Erfahrungen

¹ Vgl. KNAUTH 2003.

mit RU klärt, vertieft und differenziert sich die Wahrnehmung der religiösen Lage von Jugendlichen und es bestätigt sich die a) Einsicht, dass der religiöse Bezug auch im Alltag evangelischer Jugendlicher so evangelisch nicht mehr ist, Religion aber als Ressource für die Bewältigung und Gestaltung des „eigenen Lebens“ durchaus in Anspruch genommen wird² und b) Religion in Verbindung mit Themen, aus gegebenen Anlässen und im Hinblick auf glaubwürdiges, überzeugendes Leben sowie verlässliche und orientierungstiftende Ordnungen bei den Jugendlichen auf nachhaltiges Interesse stößt.³ Diese Erkenntnisse von einer kunterbunten, durchaus religionsproduktiven Gemengelage sind allesamt eminent wichtig für eine lebensweltorientierte Religionspädagogik, aber ich möchte heute einen anderen Zugang wählen. Ich möchte Ihnen vorstellen, welches Bild sich Heranwachsende selbst von ihrem Alltag machen: Schüler und Schülerinnen einer 10. Realschulklasse haben sich zusammen mit Studierenden der Religionspädagogik gefragt, welche Ausschnitte, Szenen, Motive und Themen auf einem Bild zu sehen wären, das vom Alltag, der sozialen Realität von Kindern und Jugendlichen in Hamburg erzählen würde. Die Gruppe hat in einem religionspädagogischen Projektseminar angefangen, über ihre eigenen Erfahrungen mit sozialen Problemen zu sprechen; die Studierenden haben sich mit Armut- und Ungerechtigkeitserfahrungen von Kindern und Jugendlichen befasst, sie haben in religiösen Traditionen nach Interpretationsmöglichkeiten gesucht; sie sind ausgeschwärmt in die Stadt, um an Brennpunkten ihrer Themen weiteres Material zu suchen, mit Menschen zu sprechen und Informationen zu sammeln. Auf diese Weise entstand die Konzeption des Bildes, die ein bekannter Wandmalkünstler umsetzte. Die Schüler und Schülerinnen haben – angeregt durch das Bild und die Gespräche mit den Studierenden – sich mit der Situation in ihrem eigenen Stadtteil beschäftigt und – zusammen mit dem Künstler – ihre Erfahrungen in einem Wandbild ihrer Schule ausgedrückt. Hervorgegangen aus diesem Projekt sind also zwei Bilder, in die Themen und Sichtweisen von Jugendlichen eingeschrieben sind, so wie sie ihren Alltag, so wie sie gesellschaftliche Realität sehen und deuten. Es ist aber auch der Komposition der Bilder zu entnehmen, dass ihnen jeweils ein spezifisches Verständnis des Alltags zu Grunde liegt.

² In ausführlichen qualitativ-empirischen Untersuchungen hat unser Hamburger Forschungsprojekt die Bedeutung von Religion in Schule und Lebenswelt von Jugendlichen erforscht: Vgl. WEIßE 1999; KNAUTH 1996; KNAUTH/ LEUTENER-RAMME/ WEIßE 2000.

³ Vgl. zuletzt auch ZINNECKE / BEHNKEN 2002, die in ihrer empirischen Studie die Bedeutung von verlässlichen Ordnungen für die Jugendlichen herausgearbeitet haben.



Abbildung 1: Hamburger Hungertuch

1.1 Das Bild der Studierenden

- Es sind mehrere Erzähl-, Zeit und Deutungsebenen miteinander verschränkt; symbolische Motive stehen neben fast dokumentarisch anmutenden, Reales ist mit Fiktionalem verwoben, zum Teil in unterschiedlichen Größenverhältnissen und in perspektivischen Verzerrungen.
- *Perspektive und Komposition:* Das Bild kennt keine Zentralperspektive und gibt auch kein deutliches Zentrum zu erkennen; es ist bewusst mehrperspektivisch angelegt, wobei der Betrachter auf Augenhöhe mit den abgebildeten Personen sieht, die meisten abgebildeten Gebäude aber gleichsam „von unten“ sieht (z.B. das Hamburger Rathaus, eine Kirche im Stadtteil St.Pauli).
- *Themen:* Auch auf der inhaltlichen Ebene des Bildes wird diese lebensweltbezogene Perspektive in den Themen deutlich, die in das Bild eingeschrieben sind. Es überwiegen die Alltagserfahrungen von Jugendlichen in Hamburg mit Armut, Gewalt, Einsamkeit und Ungerechtigkeit. Viele Elemente verorten die Erfahrungen konkret in der Stadt; sie werden andererseits aber auch in einen gesellschaftspolitischen und internationalen Zusammenhang gestellt. Das Bild verschränkt den lokalen Blick mit der globalen Perspektive. Es ist der Versuch, Schlüsselthemen der sozialen Realität zu veranschaulichen – Themen, die den Alltag von Kindern und Jugendlichen bestimmen und zugleich in größere politische Zusammenhänge eingebunden sind. Folgende Probleme werden thematisiert: Wohnen, Gewalt, Einsamkeit-Gemeinsamkeit, Flucht und Asyl, Handel, Identitätsmarken, Traditionen der Befreiung.
- *Botschaft:* Die Orte des Alltags können auch Hoffnungsorte sein – diese Botschaft hält das Bild bereit. An den „Leidensorten“ können Jugendliche auch Erfahrungen von Kommunikation, Zärtlichkeit und gelingendem Leben machen. In das Bild sind außerdem befreiende Traditionen der in Hamburg ansässigen Weltreligionen

als Perspektiven für die Deutung der lebensweltlichen Erfahrungen und als Maßstäbe für gesellschaftliche Veränderungen eingearbeitet (der arabische Schriftzug Zakat auf dem Stein, das Motiv des Teilens, die Demonstration, das Asyl, das ausgebreitete Tischtuch, die freiwillige Armut des buddhistischen Bettelmönches, die Kinderbischofe). Für die Konzeption ist die Überzeugung leitend, dass den großen Befreiungstraditionen, den religiös begründeten wie den säkularen, bei aller Verschiedenheit gemeinsam ist, dass sie Geschichten und Symbole enthalten, die den Widerspruch gegen Gewalt, Armut und Ungerechtigkeit verbinden mit dem Zuspruch, dass Leben gelingen kann. Sie wollen eine Hoffnung stärken, die nicht vertröstet und beruhigt, sondern die kritisch und widerstandsfähig macht; sie wollen Partei ergreifen für die Benachteiligten. Das Bild verschränkt den alltagsorientierten Ansatz mit einem politischen und (befreiungs)theologischen Anliegen.



Abbildung 2: Wandbild der Schüler (Schule Holstenhof Hamburg)

1.2 Das Wandbild der Schüler

Ein genauer Blick zeigt, dass auch das Wandbild, das die Hauptschulklasse am Ende ihrer Schulzeit ihrer Schule gleichsam als Vermächtnis hinterlassen hat, politische Implikationen hat und sich innerhalb der sehr säkularen Alltagssichten der Schülerinnen und Schüler kleine „Zeichen der Transzendenz“⁴ eingeschrieben haben. Noch stärker als im ersten Bild scheint in diesem Werk die Perspektive der Einzelnen im Vordergrund zu stehen, die im Leben „durchzukommen“ haben. Es artikuliert sich eine sehr versteckte, private Religiosität, die eng mit den Themen des „eigenen Lebens“ verknüpft ist. Zunächst:

- Als *Grundform* ist das Labyrinth in der Form eines Irrgartens gewählt worden – eine sehr handfeste Metapher, die das Lebensgefühl der Jugendlichen am

⁴ Vgl. BERGER 1970.

Ende der Schulzeit ausdrückt, in der sie die Notwendigkeit spüren, sich nun auf eine ungewisse, hindernisreiche und unübersichtliche Lebensreise begeben zu müssen. Das Bild zeigt deutlich: Eine labyrinthische Struktur in der Form eines Irrgartens, durch den es den einen geraden Weg nicht gibt, sondern unterschiedliche Zugänge, die keine Garantie auf die Ankunft am Ziel bieten.

- Dem Bild ist eine *Zeitstruktur* unterlegt. Es blickt voraus in die Zukunft (bemerkenswerter Weise nicht zurück in die Vergangenheit), wagt einen Vorgriff und wird durch diesen antizipatorischen Darstellungsmodus zu einer Projektionsfläche für Wünsche, Sehnsüchte, aber auch für Ängste und Befürchtungen.
- Mit welchen *Themen, Gefühlen und Fragen* sich die Jugendlichen in dieser Übergangs- und Schwellensituation auseinandersetzen, erschließt sich über den Blick auf die Tätigkeiten im Labyrinth: Die untere Hälfte des Bildes, die am ehesten Gegenwart thematisiert, nimmt die Fragen von Identität und wichtigen Bedeutungen auf (der Blick in den Spiegel mit der Schule im Rücken, die Garderobe der Identitätssymbole), das zweite Drittel des Bildes präsentiert gleichsam die unterschiedlichen `Bewegungsarten´ der Leute – die auch sinnbildlich für Lebensstile stehen können. Es zeigt auch: die Leute sind unterschiedlich weit gekommen, die meisten bewegen sich noch durch das Labyrinth, und für viele ist es ein Balanceakt auf den Mauern: ein Seiltanz, ein Spagat, aber manchmal auch ein fröhliches Radschlagen. Ambivalente Gefühle: sollen wir abheben oder auf dem Teppich bleiben?; gemeinsam den Weg suchen oder auf dem Weg verweilen?; über die Mauern klettern, ausbrechen? Das obere Drittel, das den Ausgang aus dem Labyrinth beschreibt, scheint wie dem Roadmovie „Knockin´on Heaven´s Door“ entnommen: Ziel aller Wünsche ist das Meer, der Strand, die blaue Weite der Unendlichkeit.

Meines Erachtens bieten beide Bilder verdichteter Blicke auf den Alltag von Jugendlichen, die uns – in dieser fremden Perspektive – die eigenen Lebensverhältnisse spiegeln. Es sind Szenen von Gewalt und Ausgrenzung zu sehen, von Zerstörung und Gleichgültigkeit, Entfremdung und Mutlosigkeit wie auch Bilder von Gemeinschaft, kraftvollem Protest, behutsamer Zärtlichkeit, 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 – die Bilder bieten eine ganz normale symbolische Konstruktion unserer Lebenswelt und Alltags-Wirklichkeit.

Ich wies anfangs bereits darauf hin, dass die Bilder gleichsam Elemente einer Theorie des Alltags darstellen. Im alltagstheoretischen und befreiungspädagogischen Ansatz von Paulo Freire handelt es sich bei diesen Bildern um sogenannte „Codierungen“⁵ – gemeint sind theoriehaltige und erfahrungsgesättigte Beschreibungen von Schlüsselthemen der sozialen Wirklichkeit aus der Perspektive von Betroffenen. In der „Decodierung“ dieser Bilder erschließen sich die Strukturelemente einer politisch dimensionierten Theorie des Alltags, in der die *Verschränkung von lokaler und globaler Perspektive*, die zunehmende *Kolonisierung der Lebenswelt*, das *Ineinander von Multikulturalität und sozialer Ausgrenzung* und die *Dialektik von Anklage der Missstände und Hoffnung auf Veränderung* wichtige Komponenten bilden. Zugrunde liegt – dies sei noch ergänzt – ein Verständnis von Politik, das Ulrich Beck als „Sub-

⁵ Vgl. FREIRE 1971, 92ff.

Politik“⁶ bezeichnet hat. Gemeint sind damit jene „von unten“, durch die Betroffenen initiierten Prozesse, durch die Themen alltäglicher, individueller Lebensführung in ihrem allgemeinen politischen Charakter sichtbar werden. „Sub-Politik“ bezieht sich auf die Handlungsspielräume, die durch soziale Bewegungen, auch Bewegungen von politischen Laien oder von ökonomisch Deprivierten geschaffen werden. Das Konzept von Sub-Politik zielt auf Partizipation von und Dialog mit vernachlässigten gesellschaftlichen Gruppen beim Aushandeln strittiger Fragen und der Entwicklung tragfähiger Maßstäbe für das Zusammenleben.

2. Vergewisserungen: Welche Perspektive hat der problemorientierte Religionsunterricht auf das Thema Evangelium und Alltag?

Das als *Hamburger Hungertuch*⁷ bekannt gewordene Bild der Studierenden impliziert nicht nur eine kleine Theorie des Alltags, sondern bietet auch ein *Modell*, sich theologisch auf diesen Alltag zu beziehen. Der Ansatz besteht darin, die Lebenswelt, die gesellschaftliche Realität durch die ‚Brille der Gerechtigkeit‘ zu sehen. Die soziale Wirklichkeit mit den Augen des Evangeliums zu sehen, gleichsam den Text des Lebens auf dem Hintergrund von Perspektiven der biblischen Tradition zu lesen, nimmt einen Anspruch politischer Theologie bzw. der Befreiungstheologie auf. Dieser Anspruch ist im Bild in das Schema von Anklage und Hoffnung umgesetzt ist, das für das Hungertuch ein zentrales Strukturmotiv ist. Ihnen wird vermutlich nicht entgangen sein, dass Konzepte des problemorientierten Religionsunterrichts bei diesem Modell Pate gestanden haben. Tatsächlich halte ich es für nützlich, sich im Hinblick auf das Thema Evangelium und Alltag einer Phase religionspädagogischer Theoriebildung zu vergewissern, in der das hermeneutische Modell der Auslegung von Glauben und Wirklichkeit auf die gesellschaftliche und politische Textur der Wirklichkeit erweitert worden ist.

Der problemorientierte Religionsunterricht hat vor 35 Jahren im Hinblick auf das Verhältnis von Evangelium und Alltag mit einer Grundthese gearbeitet, die insgesamt zu einer Neustrukturierung des religionspädagogischen Handlungsfeldes geführt hat. Sie lautete, dass der RU die Aktualität des Evangeliums für unsere Zeit nicht einfach voraussetzen dürfe. Vielmehr müsse er sie an Problemen und Aufgaben von Menschen in unseren gesellschaftlichen Verhältnissen überzeugend nachweisen. Gerade um des Evangeliums Willen müsse man sich auf den Alltag beziehen – so lässt sich diese These vielleicht zusammenfassen. Kritisiert wurde damit der rein appellative Charakter vorangegangener primär traditionsorientierter didaktischer Ansätze, in denen die Vermittlung biblischer Tradition mit den gegenwärtigen Kontexten des Lebens vielleicht intendiert war, die hermeneutischen Mittel und sozialwissenschaftlichen Instrumente einer Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit aber nicht zur Verfügung standen.⁸ Dem gegenüber bedeutete es eine entscheidende Neuorientierung, dass – wie es in der zweiten der klassisch gewordenen Thesen Hans Bernhard Kaufmanns heißt – „die Frage nach Gott und das Zeugnis des NT vom Heil in Jesus, dem Gekreuzigten und Auferstandenen, sowie die reformatorische Rechtfertigungslehre“ im „Kontext der geschichtlichen Welt und der menschlichen Lebenswirklichkeit sowie im Dialog mit dem Welt- und Selbstverständnis der heute lebenden Menschen zur Sprache“⁹ bringt.

⁶ Vgl. BECK 1993, 149ff.

⁷ Vgl. BUCHHOLZ/ KNAUTH/ MUSAHL/ SCHROEDER 1998.

⁸ Zur Geschichte religionspädagogischer Konzeptionen im 20. Jahrhundert vgl. BOLLE/ KNAUTH/ WEIßE 2002.

⁹ Die Thesen sind zuletzt wiederabgedruckt worden in einem Band mit Ergebnissen eines Symposiums aus Anlass des 75. Geburtstages von Hans Bernhard Kaufmann: DRESSLER/ RICKERS 2003.

In der Folge sollte vor allem dank des konkreten Anwendungsbezuges der Entwicklung von Unterrichtsmodellen deutlicher werden, dass der Anspruch eines Religionsunterrichts nach dem Kontexttypus nur im Rahmen einer Hermeneutik würde zu realisieren sein, der es gelingen konnte, an einem „bestimmten Thema sichtbar zu machen, dass es für das [...] Selbstverständnis des einzelnen Menschen bedeutsam ist, zugleich soziale, gesellschaftliche oder politische Relevanz hat“ und die „Möglichkeit bietet, Texte und Fragestellungen der Überlieferung in ihrer hermeneutischen und ihrer kerygmatischen Funktion einzubringen.“ – wie es in einer 1968 entwickelten Konzeption der Religionspädagogischen Projektentwicklung Norddeutschland heißt.

Sowohl in die Auslegung von Texten der Tradition als auch in die Auslegung der Wirklichkeit sollten von vorneherein gesellschaftspolitisch-didaktische Erwägungen einbezogen werden.

In den gelungenen Modellen problemorientierten RUs wurde die Bibel als Lesehilfe für das Verständnis gesellschaftlicher Wirklichkeit in Anspruch genommen. Sie sollte – mit Ernst Lange gesprochen – nicht mit dem nüchternen Blick des Historikers gelesen werden, sondern mit dem parteiischen Herzen dessen, der Hilfe braucht. Schlüsselwörter des Evangeliums sollten politisch buchstabiert werden: Sünde wurde als *strukturelle Sünde* auf Verhältnisse zwischen der Ersten und der Dritten Welt bezogen, der gesellschaftliche Umgang mit Straftätern wurden auf dem Hintergrund von *Vergeltung und Vergebung* diskutiert. Es ging insgesamt um eine von Optionen geleitete, parteiische Theologie, in der Kategorien des Evangeliums wie hermeneutische Scheinwerfer waren, mit denen die gesellschaftliche Wirklichkeit auf ihre Schwachstellen abgesehen wurde. Es lohnt sich an dieser Stelle, an einen Ansatz zu einer solchen politischen Theologie des Religionsunterrichts zu erinnern, den Peter Biehl seinerzeit ausgearbeitet hat.¹⁰ Es handelt sich dabei um die Fortsetzung und Radikalisierung des Bemühens um eine auf anthropologische Grunderfahrungen reflektierende Theologie, wie sie z.B. von Hans Bernhard Kaufmann, Horst Gloy, Klaus Wegenast für die Religionspädagogik entwickelt wurde. Eine solche „theologische Hermeneutik des Daseins“ war ja unter anderem auch von Martin Stallmann gefordert worden, sollte nun aber von einem anthropologisch-existenzialen in ein Modell übersetzt werden, das sich auf die geschichtlichen, sozialen und gesellschaftlichen Realitäten bezieht.

Für diesen Ansatz sind zwei Begründungsgänge wichtig:

Auf der Linie der seinerzeit breit diskutierten Säkularisierungsthese stand zunächst noch das Anliegen im Vordergrund, die Konvergenz zwischen christlicher und säkularer Überlieferung im gemeinsamen Standard der Menschenrechte zu finden.¹¹ Dies bedeutete für den RU zu zeigen, dass die in der Geschichte Jesu Christi erschlossene Wahrheit des Glaubens dem argumentativen Gefälle der Menschenrechte entspreche. Hier wurde eine Tür aufgestoßen, denn nun konnten Phänomene im Überschneidungsbereich von Theologie und Politik in das didaktische Zentrum des RUs rücken. Sozialethische Fragen übernahmen eine Schlüsselfunktion für Theologie und religiöse Lernprozesse.

¹⁰ Vgl. BIEHL 1971 [a],272-292; ders. 1971[b],15-38; ders. 1973,65-79; ders. 1974,106-123.

¹¹ Aus heutiger Sicht muss angemerkt werden, dass seinerzeit vor dem Hintergrund der Säkularisierungsthese der semantische Eigenwert biblischer Sprache und theologischer Begriffe zu wenig gewürdigt wurde: Biehl selbst hat mit der Aufnahme der Symboltheorie in dieser Hinsicht eine Selbstkorrektur seines Ansatzes vorgenommen. Durch die Symboltheorie sehen wir heute besser, dass religiöse Inhalte und Formen als solche erkennbar bleiben sollten, um wirkungsvoll zu sein. Das Programm lautet seitdem vereinfacht gesprochen: Resymbolisierung und religiöse Alphabetisierung.

Biehl erläuterte:

„Der hermeneutischen Funktion des Ethischen für die Theologie entspricht eine didaktische Funktion für die Gesamtaufgabe des RU. Dabei handelt es sich nicht primär darum, stärker als bisher ethische Fragen im RU zu berücksichtigen, sondern um die fundamentalere Einsicht, daß das Ethische den Verständigungshorizont für alle das Gemeinwohl und die Verwirklichung des Humanum betreffenden Fragen abgibt.“¹²

Das Ethische als Horizont der Verständigung zwischen Glaube und säkularer Welt; zu zeigen war damit, wie sich Glaube im Kontext von Wirklichkeitserfahrung bewähre. Relevant für diese Bewährung seien – so Biehl – besonders Situationen, in denen Menschsein und Zukunft auf dem Spiel stehe; erkennbar werde Glaube in diesen Situationen durch eine spezifische Struktur des Handelns, das versuche, in Zwängen Freiheitsmöglichkeiten zu erarbeiten:

„Wo der Mensch die Situation anzunehmen vermag und damit die Freiheit zum Handeln empfängt, wo dem Menschen das Wort geliehen wird, das die Situation und das menschliche Handeln in ihr eindeutig macht, wo der Mensch trotz seiner schlechten Erfahrungen dabei bleibt, Liebe zu üben und die Gerechtigkeit zu gestalten, wo der Mensch angesichts der Macht der Zukunft Hoffnung und Vertrauen findet – da ist der Mensch im Horizont dieser Erfahrungen auf die Erfahrung Gottes anzusprechen.“ (1971[a],281).

Über Gott konnte also nur in Beziehung zur Frage gesprochen werden, was Menschsein bedeutet und was den Ursprung seiner Freiheit ausmacht – dies war die wichtige anthropologische Schlussfolgerung aus Biehls Reflexionen über den Zusammenhang von Theologie und Wirklichkeit. An menschlicher Würde und einer unverlierbaren geschenkten Freiheit besonders in Situationen festzuhalten, in denen diese Würde und diese Freiheit gesellschaftlich und politisch verweigert oder bedroht wird, kennzeichnete den politischen Ansatz von Theologie. Biehl exemplifizierte dies am reformatorischen Motiv der *Rechtfertigung*: Christlich-reformatorische Theologie betone den Gedanken einer vorgängigen liebenden Annahme, die zur Selbstannahme und zur Annahme von anderen befähige. Damit sei klar: Selbstbestimmung ist auf *Anerkennung als anthropologische Struktur* angewiesen, die das Selbst nicht aus sich heraus schöpfen kann. Die anthropologische Struktur von Anerkennung müsse sich aber auch in *gesellschaftlichen Anerkennungsverhältnissen* ausdrücken, denn soziale Beziehungen seien durch gesellschaftliche Institutionen vermittelt und in „höchstem Maße in die gesellschaftlichen Mobilitäten verflochten“. Der Rahmen einer theologischen Theorie von Intersubjektivität war damit gezeichnet. Biehl war es wichtig zu betonen, dass sich der Entdeckungszusammenhang theologischer Aussagen keineswegs unspezifisch auf Bibel und Tradition beschränke, sondern vielmehr den Zusammenhang von Religion und Gesellschaft, die Diskussion über Grund- und Menschenrechte und die emanzipatorischen und befreienden Traditionen der Christentumsgeschichte in den Blick nehme. Hier wurde versucht, in einer interdisziplinären Bemühung die Aussagen der Theologie auf die in politischen Kategorien analysierte Wirklichkeit zu beziehen. Theologie sollte damit die sich immer stärker auftuende Kluft zwischen Glaube und gesellschaftlicher Erfahrung schließen helfen und zu einer Neubestimmung christlicher Identität vorstoßen, die sich in kritischer Zeitgenossenschaft äußere. Biehl bezog sich explizit auf *Jürgen Moltmanns* seinerzeit jüngsten Versuch¹³, durch eine Strukturanalogie zwischen grundlegenden Sym-

¹² BIEHL 1971[b],20.

¹³ Vgl. MOLTSMANN 1972.

bolen des christlichen Glaubens und gesellschaftlich-anthropologischen Konfliktsituationen Orientierungsmarken einer *Theologie der Befreiungen* zu entwickeln, die in den gesellschaftlichen Dimensionen von *Ökonomie, Politik, Kultur* und *Sinn* reflektiert wurden: Diese waren: 1. *Soziale Gerechtigkeit*, 2. *Demokratisches Menschenrecht*, (Partizipation) 3. *Identität in Anerkennung* (Selbstachtung in Gemeinschaft), 4. *Frieden mit der Natur*, 5. *Mut zum Sein*.¹⁴ Durch Moltmanns Entwurf konnten – so Biehl – erstmals die „entscheidenden Konfliktfelder“ theologisch auf eine Weise identifiziert werden konnten, dass eine „kritische Entsprechung von politischen und theologischen Kategorien erkennbar wird“¹⁵. So wurde ein theologisches „Suchraster“ kreiert, das „helfen [konnte], unverhoffte und unerwartete Konkretionen verheißener Wahrheit neu zu entdecken, und zwar auch dort, wo keine Beziehung zur biblischen Tradition mehr besteht“.¹⁶

Die hier formulierte Fundierung des problemorientierten Religionsunterrichts in einer politischen Theologie beinhaltet die Möglichkeit, verschiedene Teildimensionen eines kritischen Ansatzes von Religion und Religionsunterricht zu integrieren:

- Sie vermochte einerseits den vielfach gebrauchten Emanzipationsbegriff theologisch zu interpretieren und zu transformieren und
- schloss in gleicher Weise auch die Dimension und Möglichkeit von Ideologie- und Religionskritik ein.
- Religiöse Begriffe wurden gesellschaftlich vermittelt und in ihrer Korrelation mit sozialwissenschaftlichen Kategorien bedacht.
- Die Traditionsorientierung folgte der parteilichen Perspektive einer an Gerechtigkeit und Solidarität orientierten Theologie.

Dieser Ansatz fußte nicht in einem unspezifisch die Sinnfrage thematisierenden allgemeinen Religionsbegriff und nahm doch die Wünsche, Hoffnungen und das Leiden der Menschen auf. Dieser Ansatz konnte auch kaum der Kritik ausgesetzt werden, sich einseitig auf dem Emanzipationsbegriff zu beziehen und die Differenz von „Heilszusage und unabgegoltener jeweiliger Gegenwart“ zu nivellieren. Hier schien das *Programm einer theologischen und politischen Religionspädagogik* kategorial ausgearbeitet zu sein.

3. Versuche: Beispiele problemorientierten religiösen Lernens

Ich vertrete die These, dass die Alltagstauglichkeit evangelischen Religionsunterrichts auch gegenwärtig in den vorgestellten Koordinaten problemorientierten Lernens gestärkt werden kann: Die Leitfragen des problemorientierten Ansatzes nach der *Perspektive der SchülerInnen*, der *gesellschaftlichen Relevanz der Themen*, *ihrem hermeneutisch-theologischen Bezug auf Tradition* und die *Frage nach geeigneten Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden* beschreiben das didaktische Kräftefeld des RU zwischen Alltagsbezug und evangelischer Verantwortung religionspädagogischen Handelns.

¹⁴ Moltmann ergänzte zudem noch die psychologische Dimension der Befreiung, die sich als Freiheit zur Liebe, die auch die Annahme von Leiden einschließt, realisiere.

¹⁵ BIEHL 1974,117

¹⁶ ebd.,119

Koordinaten problemorientierten Religionsunterrichts

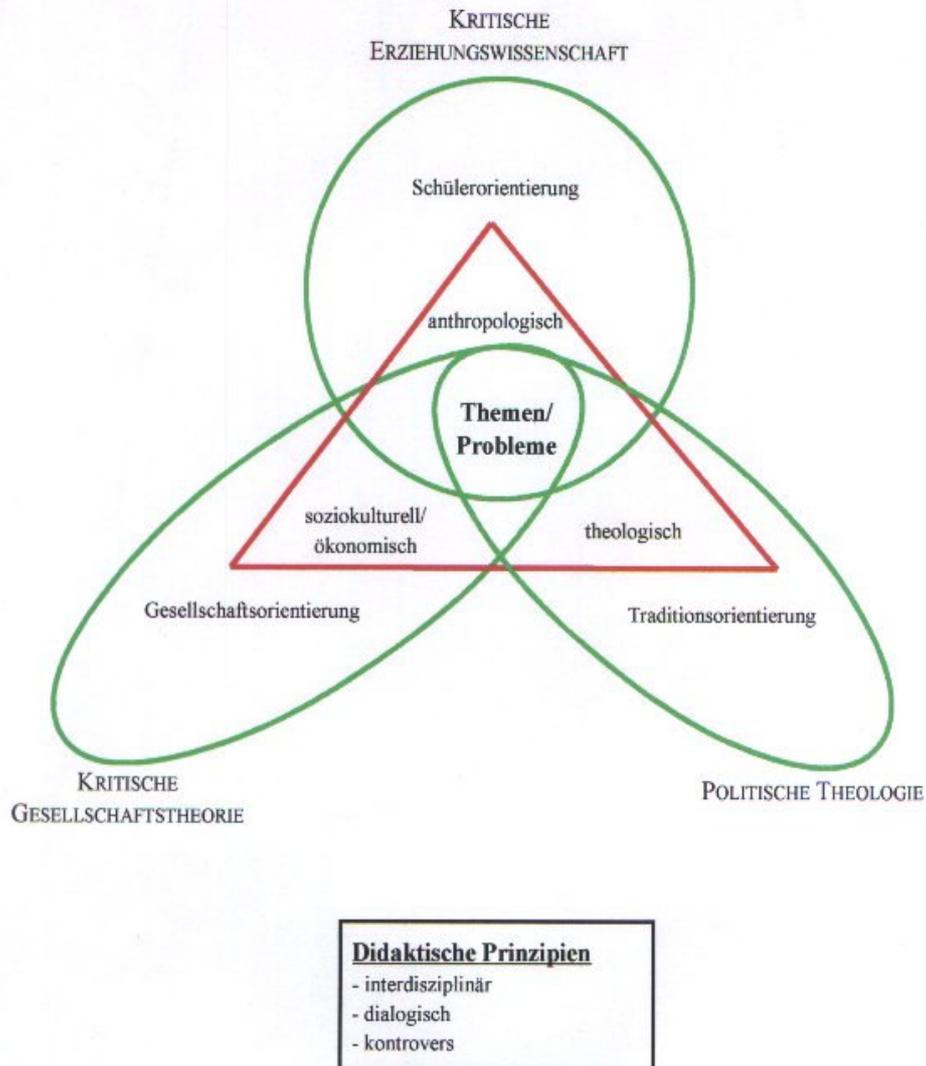


Schaubild: Koordinaten problemorientierten RUs

Dreißig Jahre nach dem problemorientierten Ansatz sind die didaktischen Kategorien jedoch so zu reformulieren, dass sie den veränderten Ausgangsvoraussetzungen bei SchülerInnen und dem Fortgang der religionspädagogischen Diskussion entsprechen können.¹⁷ Statt einer längeren theoretischen Erörterung möchte ich Ihnen zu den Stichworten von Schüler- und Traditionsorientierung Beispiele vorstellen, die veranschaulichen mögen, wie RU an der Alltagswelt von SchülerInnen dranbleiben kann, ohne die „Sache selbst“ zu verlieren.

¹⁷ Vgl. dazu ausführlich KNAUTH 2003.

Erstes Beispiel: Gerechtigkeit aus Kinderperspektive. Schülerorientierung und Situationsanalyse

Schülerorientierung beginnt mit Lebensweltanalyse, mit einer sorgfältigen Beachtung des sozialräumlichen Umfeldes durch Formen teilnehmender Beobachtung: Es geht nicht darum, einfach nur die Themen aufzunehmen, die Schüler in ihrem Alltag unmittelbar beschäftigen. Wohl aber geht es um die Erkundung des Resonanzraumes für Themen, die im RU behandelt werden sollen. In unseren Projekten zum RU haben wir diesbezüglich gute Erfahrungen mit Stadtteilerkundungen gemacht, in denen Experten befragt, aber auch Schüler in ihrem Alltag begleitet wurden, um zu erfahren, wie sie ihre Zeit verbringen und welchen Themen und Problemen sie sich alltäglich ausgesetzt sehen. Nehmen wir Senada als Beispiel, die zum Zeitpunkt unserer Erkundung im Jahr 1999 elf Jahre alt war. Senada ist mit ihren drei Geschwistern, ihrem Vater und ihrer Mutter vor einigen Jahren der Kriegsregion im ehemaligen Jugoslawien entflohen und lebt nun in einem kleinen Dorf unweit von Hamburg. Ihr Vater hat sich in Deutschland von der Familie getrennt. Nach einer längeren Odyssee durch verschiedene Flüchtlingsheime sind Mutter und Kinder in einer Zwei-Zimmer-Wohnung gelandet. Die Mutter bessert die Sozialhilfe dadurch auf, dass sie hin und wieder bei gut betuchten Familien des Ortes putzen geht. Das Geld reicht hinten und vorne nicht. Senada bekommt kein Taschengeld; wenn sie nicht das Angebot eines pädagogischen Mittagstisches in Anspruch nimmt, wartet sie mit hungrigem Magen, bis die Mutter von der Arbeit zurückkommt. Senada ist noch nie in den Urlaub gefahren, möchte aber später einmal, wenn in Jugoslawien wieder alles "heil" ist, dort gerne Ferien machen. Senada spricht oft über den Krieg und über das Land, aus dem sie hat fliehen müssen. In einem Gespräch erzählt sie, was für sie Gerechtigkeit wäre: "Wenn ich was ändern könnte, dann würde ich machen, wie soll ich das sagen, dass dies alles hier in Deutschland nach Jugoslawien kommt, und Jugoslawien soll nach Deutschland. Und auch in Afrika, das soll nach Deutschland und Deutschland soll nach Afrika." (...)

Es ist auch in der Religionspädagogik häufig die Rede von Schlüsselproblemen. In unserem Beispiel ist zu lernen, was mit einem Schlüsselproblem wie Gerechtigkeit passiert, wenn es an konkrete, situative Kontexte gebunden und aus Kinderperspektive formuliert wird. Es ist eine immer wieder irritierende Lernerfahrung, mit welcher Eindringlichkeit Kinder und Jugendliche zu verstehen geben, wie sehr übergreifende Zusammenhänge in ihrem eigenen Leben eine Rolle spielen. In Gesprächen über Armut und Ungerechtigkeit kann man erfahren, wie stark viele Schüler vor dem Hintergrund ihrer Lebensgeschichte und Alltagserfahrung in der Lage sind, sich in die Perspektive von Betroffenen hineinzuversetzen. Wir haben mit Kindern, die sich – wie Senada – in prekären Lebenssituationen befinden das Gleichnis von den Arbeitern im Weinberg erarbeitet. Eine Pointe der Erzählung besteht ja bekanntermaßen darin, dass die Arbeiter vom Besitzer des Weinbergs trotz sehr unterschiedlicher Arbeitszeiten am Ende denselben Lohn ausgezahlt bekommen. Es ist für das Verständnis des Gleichnisses wichtig zu wissen, dass dieser Lohn für alle ausreichend ist, das Existenzminimum zu decken. Gewöhnlich decken sich die Urteile der Kinder über das Handeln des Weinbergbesitzers mit den geläufigen Ergebnissen der Forschung zur Entwicklung des moralischen und ethischen Urteilens. Danach urteilen die Kinder diesen Alters und dieser Entwicklungsstufe häufig nach Prinzipien des fairen Austausches. Es wundert daher nicht, dass viele Kinder die Ungerechtigkeit des Weinbergbesitzers kritisieren und finden, dass die Arbeiter mit der längsten Arbeitszeit entsprechend ihrer Leistung bezahlt werden sollten. Vor allem Kinder, die in ihrem eigenen Alltag in der Familie Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit und Mangelsituationen gemacht haben, finden jedoch einen anderen Zugang zu der Geschichte: Sie

betrachten die Erzählung aus der Perspektive der Menschen, die auf dem Marktplatz stehen und Arbeit suchen. In kleinen Rollenspielen machen sie deutlich, wie sehr diese Arbeiter auf das Geld angewiesen sind, um das Leben für sich und die Familie bestreiten zu können. Blaise, der mit Eltern und vier Geschwistern auf Sozialhilfebasis in Hamburg-Wilhelmsburg wohnt, träumt davon, mit Arbeit einmal viel Geld zu verdienen, damit er seinem Papa helfen kann. Er und Senada finden die Geschichte von den Arbeitern im Weinberg sehr schön und gerecht, weil der Besitzer des Weinberges allen Arbeit gegeben hat und ihnen so viel Geld gegeben hat, dass es für alle zum Leben reicht. Die beiden lesen die Geschichte mit den Augen derjenigen, die auf Gerechtigkeit angewiesen sind wie auf das tägliche Brot.

Zweites Beispiel: Protestpsalmen und Josef-Rap. Kreative Arbeit mit biblischen Texten (Schreibwerkstätten)

Zu den klassischen Einwänden gegen den problemorientierten Ansatz gehört, dass er in schroffer Missachtung einer hermeneutischen Kultur biblische Texte immer nur als Additum gegenwartsorientierter Themenanalyse eingesetzt habe, statt geduldig und mit ausreichender Zeit der Sprache biblischer Texte ein Eigenrecht einzuräumen. Dass es möglich sein kann, den Texten und ihrer Sprache gerecht zu werden, ohne den Alltagsbezug zu den SchülerInnen zu verlieren, können m. E. gute Erfahrungen belegen, die wir im kreativen, produktionsorientierten Umgang mit biblischen Texten in sogenannten Schreibwerkstätten gesammelt haben. Hierzu zwei Beispiele:

- a) Mit Studierenden haben wir – in Anknüpfung an den Ansatz von Ingo Baldermann, Psalmen als religiöse Gebrauchstexte zu verstehen – uns mit der Formensprache, dem Stil und der Theologie der biblischen Psalmen auseinandergesetzt, um schließlich zum Schreiben eigener Psalmen vorzustoßen. Dieser Anwendungsbezug ist im Unterricht und Seminaren ja vielfach erprobt worden und klingt insofern nicht wirklich neu. Interessant wird dieser Ansatz allerdings, weil sich zeigte, dass es auf diese Weise gelang, Themen in ihrer existenziellen Bedeutung zu erschließen, die sich scheinbar außerhalb des alltäglichen Erfahrungshorizontes befanden. Im April 2000, als unser Psalmen-Seminar begann, kündigte sich in Äthiopien, aber auch in anderen Ländern Ostafrikas eine Hungersnot an. Zwischen 3 und 16 Millionen Menschen waren davon betroffen, und – nach zögerlichem Beginn – berichtete die Presse schließlich sehr ausführlich und in dramatischen Bildern. Ein Volk verhungert – ein fast „klassischer Anlass“ für einen Klagepsalm. Dies zeigte auch unser Material, denn in den Texten aus regionalen und überregionalen Zeitungen fiel uns auf, wie in den Berichten immer wieder Bibelzitate oder biblische Sprachmotive oder Bilder zitiert und aufgegriffen wurden und die biblische Sprachebene durch die Berichterstattung selbst immer wieder mit dem Thema verbunden wurde. So ließen sich nicht nur einzelne Sätze aus den Berichten entweder als Schreibanregungen oder auch als Material für die Montage von Psalmen nutzen, sondern es war auch möglich, sich anhand des Formschemas der Psalmen, anhand von Elendsschilderung, Gott-Klage, Ich-Klage, Feind-Klage, Vertrauens-Worte, Bitte, Dank und Lob wesentliche Elemente und Aussagen der Berichterstattung zu erschließen. Umgekehrt war es möglich, anhand der Formelemente der Psalmen und unter zur Hilfenahme der Zeitungsinformationen eigene Psalmen zur Hungersnot zu schreiben. Für die muslimischen Studierenden, die das Seminar besuchten, bedeutete die Beschäftigung mit den Psalmen zugleich eine Auseinandersetzung mit der Perspektive einer fremden Tradition. Im Zuge dieser Erfahrung entdeckten sie, dass auch die islamische Tradition psalmenähnliche Texte kennt, die den

biblischen Psalmen an existenzieller Tiefe und sprachlicher Schönheit nicht nachstehen. Im Seminar entstanden sehr dichte Texte, in mehr oder weniger enger Anlehnung an die Klagepsalmen. Ein Beispiel:

„Hungersnot in Äthiopien“
Mein Gott, mein Gott, warum sind wir so träge,
wir sehen das Leid, aber rühren uns nicht.
Du scheinst so ferne zu sein,
wo bist Du Gott?
Uns hast Du doch auch befreit von Armut und Hunger,
vom Kampf ums Überleben,
von der Härte früherer Zeiten.
Ich bin ferne von Dir.
Mir ist bewusst, dass die Menschen in Äthiopien hungern.
Mir ist bewusst, dass auch ich helfen muss.
Mir ist bewusst, dass sich kein Problem in Nichts auflöst
Und trotzdem bleibe ich tatenlos.
Mit vollgepacktem Einkaufswagen stehe ich in den Schlangen der Supermärkte
Und ärgere mich über die Vordrängler.
Die Pressemeldungen über die Hungersnot beachte ich nicht.
Ich fühle mich hilflos, ohnmächtig und unbedeutend.
Ich sehe das Elend der Anderen und erkenne
Wie wohl es mir an Leib und Seele geht.
Während ich im Überfluss lebe, sterben andere an Mangel.
Sie sind fern von Dir.
Ich klage die Firmen und Staaten an, die Waffen verkaufen;
Menschenopfer für die Machtgelüste einiger Politiker.
Wer wird diesen Menschen helfen?
Ich glaube an keine Wunder mehr.
Wie viele müssen noch sterben bis Hilfe kommt?
Technik und Fortschritt hast Du uns gewährt,
aber doch nicht um ihn gegen andere auszunutzen.
So hilf doch den Wohlstand der Welt gerecht zu verteilen,
dass keiner mehr an Hunger leiden muss.
Gott, sei uns nahe in dieser Zeit.
Du bist Hilfe für alle in der Not.
Du bist immer da für uns.
Wann immer wir Dich rufen,
hörst Du unser Schreien.
Du hilfst in größter Not.
Wir haben Vertrauen in Dich.
Du wirkst durch uns, so dass wir helfen können.
Gib uns die Kraft in uns selber zu vertrauen.
Gib uns die Kraft Passivität zu überwinden,
so dass wir handeln wollen.
Gehe gegen die menschenunwürdigen Missstände an.
Lass uns Menschen hier kämpfen gegen staatliche Ungerechtigkeit.
Wir brauchen Deine Nähe und Deinen Frieden.

- b) Nicht nur Psalmen, sondern auch Geschichten haben wir in dieser verfremdenden Verschränkung zwischen ‚Lebenstexten‘ und ‚Texten der Tradition‘ kreativ angeeignet. In einem Projekt mit Jungen im Konfirmandenalter¹⁸ haben wir zum Beispiel die Josef-Geschichte in der qur´anischen und der biblischen

¹⁸ Vgl. KNAUTH/ BRÄSEN/ LANGBEIN/ SCHROEDER 2002.

Version kennen gelernt und als Geschichte vom Aufstieg eines Migranten gelesen, die eine nicht immer so erfolgreiche Entsprechung in den biographischen Verläufen von Arbeitsmigranten oder Flüchtlingen in unserer Gesellschaft hat. Ausgangspunkt war ein Gedicht, das ein türkischer Junge über seinen Vater, einen Migranten der ersten Generation, geschrieben hat. Hayrettin hat sich den „Turkish Power Boys“ angeschlossen – eine Jugendgang, die sich Anfang der 90er Jahre im Frankfurter Stadtteil Bornheim in einem Jugendzentrum trifft.

Hayrettins Gedicht:

Fremdlandheld
Was du dir im fremden Land erhofft hast,
hast du nicht gefunden;
was hast du dir erhofft
und zu was bist du gekommen?

Ein Leben in dem fremden Land
Hast du dir nicht ausgedacht;
Es war ein Schicksal
Und es hat dich heimatlos gemacht.

Hier bist du ein Türke
Und dort ein Deutschländer;
Die Türkei ist dir fremd geworden
Und den Deutschen bist du ein Fremder.

So ist es dreissig Jahre her,
dass du hier arbeitest und lebst,
dreißig Jahre – und du immer noch
vergebens nach Rechten strebst.

Dein Gesicht trägt die Zeichen
Der vergangenen Jahre,
in denen du behandelt wurdest
wie ein Mensch von zweiter Wahl.

Eingestuft in deine Klasse,
zerbröckelt dein Bild von dieser Welt,
eingeschlossen in dir selbst,
weinst du, Fremdlandheld.

Aus der Beschäftigung mit Gedicht, Lebenslauf und Lebenswelt von Hayrettin, entstand ein Rap, der den Stoff der Josef/ Yusuf-Geschichte aus der Perspektive des türkischen Jugendlichen verarbeitete:

Josef, Josef Fremdlandheld/Gott hat dich nach Egypt bestellt/Versklavt, verstoßen und ausgeraubt/Hast Du weiter an ein Happy End geglaubt/ Yusuf, Yusuf Gottes Gesandter/ Muhammeds Verwandter / in der ganzen Welt bist Du ein Bekannter, von vielen als Vorbild Genannter./Du hast es nicht gecheckt, du hast es nicht geplant, nichts vorbereitet/ Der da oben hat dich immer begleitet. So wird's erzählt, so steht's geschrieben/aber ich frage dich: wo sind all die anderen geblieben?/Die man als Sklaven verkauft, denen man das Leben geraubt, deren Körper benutzt und beschmutzt, ausgenutzt und weggeschmissen./ Ich frag dich Josef, was haben die er-leiden müssen? Josef, Josef Träumedeuter, ich denke kaum, denen da unten nützte

dein Traum von Reichtum, Ruhm und fettem Brot und in der Not verkaufen sie ihr Leben/ ich frage dich, ich frage mich: was haben wir denen zu geben? Kein Happy End, kein Wiedersehen, du kannst sie in der Gosse sehn, deine Schwestern Josef, deine Brüder/ ich frage mich immer wieder, wo ihre sieben fetten Jahre sind/ ihr Brot gegen die Not in der Welt/ ohne Geld/ werden sie ausgezählt/ und angemacht/ und weggeschmissen/ schieß auf Sieben-fette-Jahre-Egypt, solange die da leiden müssen. Scheiß auf das Gelaber von Versöhnung/ es ist Verhöhnung der Armen/ die ohne Erbarmen/ geopfert werden. Josef, Yusuf Fremdlandheld/ hast du für die ein Happy End bestellt? Ich glaube kaum. Aus der Traum.

Es ließen sich noch weitere Beispiele berichten, in denen Überlieferung in Kontexte gebracht wird. Allen diesen Beispielen sind gerechtigkeit-, anerkennungs- und gendertheoretische Überlegungen zu Grunde gelegt. Dies ist nämlich eine weitere Arbeitshypothese, dass der problemorientierte Ansatz unter den Bedingungen von Multikulturalität und Marginalisierung in kulturell-religiösen, sozialen und geschlechtsbezogenen Kategorien auszulegen ist.

Lassen Sie mich zum Schluss ein knappes Fazit formulieren: Die These des problemorientierten RUs, dass um des Evangeliums Willen vom Alltag die Rede sein müsse, hat nichts von ihrer Gültigkeit verloren. Umgekehrt gilt aber auch, dass unser von Multikulturalität und Marginalisierung geprägter Alltag auf Perspektiven angewiesen ist, die aus den Grundaussagen des Evangeliums über Gerechtigkeit und die Anerkennung des Anderen zu entwickeln sind. Die Rückmeldungen von Lernenden zu problemorientierten Projekten geben Aufschluss über die Frage, worin das Potenzial des problemorientierten Ansatzes für den Religionsunterricht liegen könnte: Gefragt ist 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. Gefragt ist ein Religionsunterricht, in dem die Notwendigkeit einer Situationsanalyse genauso erkannt wird wie eine politisch-theologische Hermeneutik, um nachzuvollziehen, wie sich gesellschaftliche Problemlagen in den regionalen und lokalen Bezügen brechen und um biblische Tradition in ihrer subversiven Kraft einer „gefährlichen Erinnerung“ (J.B.Metz) in die Vollzüge der Gegenwart einzufädeln. Es müsste ein Religionsunterricht sein, in dem Schlüsselthemen nicht durch eine Globalanalyse ermittelt werden, sondern in einem engen Bezug zu den Menschen, mit denen gelernt wird.

Literatur

BECK, U., Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt a.M. 1993.

BERGER, P. L., Auf den Spuren der Engel: Die moderne Gesellschaft und die Wiederentdeckung der Transzendenz, Frankfurt a. M. 1970.

BIEHL, P., Der Religionsunterricht in der Hauptschule. Erwägungen zum Problem des fächerübergreifenden Unterrichts, in: K. WEGENAST (Hrsg.): Religionsunterricht – wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an öffentlichen Schulen, Gütersloh 1971 [a].

- BIEHL, P., Zur theologischen Bestimmung des Religionsunterrichts an der öffentlichen Schule, in: KLAUS WEGENAST (Hrsg.): Religionsunterricht – wohin? Neue Stimmen zum Religionsunterricht an der öffentlichen Schule, Gütersloh 1971[b].
- BIEHL, P., Zur Funktion der Theologie in einem themenorientierten Religionsunterricht, in: H.B. KAUFMANN (hrsg.): Streit um den problemorientierten Religionsunterricht, Frankfurt/ Berlin/ München 1973.
- BIEHL, P., Vorbereitende Bemerkungen zu einer Didaktik des themenorientierten Religionsunterrichts, in: H.K. BERG/ F. DOEDENS (Hrsg.): Unterrichtsmodelle im Religionsunterricht. Zur Praxis und Theorie, Frankfurt/ Berlin/ München 1974.
- BOLLE, R., KNAUTH, T., WEIßE, W. (Hrsg.), Hauptströmungen evangelischer Religionspädagogik im 20.Jahrhundert. Ein Quellen- und Arbeitbuch, Münster u.a. 2002.
- BUCHHOLZ, C., KNAUTH, T., MUSAHL, M., SCHROEDER, J., Armut und Ungerechtigkeit im Alltag von Jugendlichen. Hamburger Hungertuch, Hamburg 1998.
- DRESSLER, B., RICKERS, F. (Hrsg.), Der thematisch-problemorientierte Religionsunterricht: unzeitgemäß – zeitgemäß?! Rekonstruktion, Bewährung in der Praxis, Perspektiven, Neukirchen-Vluyn 2003.
- FREIRE, P., Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1971.
- KNAUTH, T., Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematische Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung, Münster u.a. 1996.
- KNAUTH, T., LEUTENER-RAMME, S., WEIßE, W., Religionsunterricht aus Schülerperspektive, Münster u.a. 2000.
- KNAUTH, T., BRÄSEN, F., LANGBEIN, E., SCHROEDER, J. (Hrsg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für jugengerechten KU, Gütersloh 2002.
- KNAUTH, T., Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion, Göttingen 2003.
- MOLTMANN, J., Der gekreuzigte Gott. Das Kreuz Christi als Grund und Kritik christlicher Theologie, München 1972.
- WEIßE, W. (Hrsg.), Vom Monolog zum Dialog. Ansätze einer dialogischen Religionspädagogik, Münster u.a. 1999 (2. Auflage).
- ZINNECKER, J., BEHNKEN, I., u.a., null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts, Opladen 2002.