

*Thorsten Knauth*, Problemorientierter Religionsunterricht. Eine kritische Rekonstruktion (Arbeiten zur Religionspädagogik; Bd. 23), Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht) 2003 [397 S.; ISBN 3-8525-61491-8]

Es lässt sich „das Urteil wagen, dass die problemorientierte Konzeption nicht an ihren inneren konzeptionellen Schwächen oder Aporien scheiterte, sondern daran, dass ihr Anliegen, ihre Stoßrichtung einer gesellschaftskritischen didaktischen Konzeption nicht mehr gewünscht war“ (309). Es ist eine steile These, die *Thorsten Knauth* in seiner vom Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg im Jahr 2001 angenommenen Habilitationsschrift vertritt. Habe der Religionsunterricht durch seinen problemorientierten Zuschnitt Anschluss an die im Horizont emanzipatorischer Erneuerung hoch dynamisierten gesellschaftlichen wie kulturellen Modernisierungsprozesse gewonnen, indem er selber theologische, erziehungswissenschaftliche, kirchenpolitische, gesellschaftliche und bildungspolitische Aspekte zusammengehalten und damit sich zugleich selber reformiert habe, so sei sein Ende durch einen neokonservativ wie liberal getönten Wandel der Einsicht in die Grenzen „des Wachstums, die Möglichkeiten der Systemveränderung und die hartnäckige Resistenz gesellschaftlicher Strukturen“ (292) bedingt. Wenn aber zum Abschluss der eigentlichen Ära des problemorientierten Religionsunterrichts, die *Knauth* für den Zeitraum der Jahre 1965 bis 1975 ansetzt, dennoch ein „reifes Konzept“ (316) vorgelegen habe, dann – so seine Schlussfolgerung – wären doch dessen eigentliche Möglichkeiten noch gar nicht voll zur Geltung gebracht worden. Entgegen der historisierenden Verabschiedung des problemorientierten Religionsunterrichts, wie sie vor allem in religionsdidaktischen Handbüchern erfolge, will *Knauth*, „das unabgeegoltene Potenzial problemorientierten Religionsunterrichts“ (317) für die heutige Religionspädagogik einbringen. Dessen kritische Rekonstruktion dient diesem Anliegen, das sich in seinem Referenzbereich bewusst auf die evangelische Religionspädagogik beschränkt.

Ein solcher thematischer Zugriff macht inhaltliche wie methodische Prämissen, die *Knauth* im einleitenden Teil I (11-50) klärt. Jenseits einer Historisierung zielt sein Rekonstruktionsverfahren auf „Neukonstruktion“ (20) von Tradition im Interesse ihrer Fortschreibung in die Zukunft hinein. Insofern werden diachrone Rekonstruktion mit systematischer Diskussion verschränkt (17), wobei der aus der Generationensoziologie veränderte entlehnte Begriff der Konstellation die präformierenden Wirkungen von sozialhistorischen Faktoren für Denken und Handeln freilegen soll. Der umfanglichste Teil II (51-316) erhebt in einer faszinierend, ja geradezu spannend zu lesenden Analyse den zeitgeschichtlichen wie bildungspolitischen Kontext (54-83) sowie die Voraussetzungen innerhalb der Religionspädagogik (86-101), der Theologie (102-125) sowie der Pädagogik (126-145) und lässt damit das partizipatorische wie diskursorientierte Bezugsfeld deutlich werden, das wesentlich den religionspädagogischen Wandel zum problemorientierten Religionsunterricht stützte. Die minutiöse Rekonstruktion, das Kernstück der Untersuchung (153-316), nimmt dann eine diachrone, fünfgliedrige Phasierung vor: der Phase der Vorformen und der Initialphase (1966-1969), der Phase von Konsolidierung, Aufschwung und Pluralisierung (1969-1972) folgen schließlich eine der Reflexionen und Bilanzierungen (1972-1975) sowie des Abschwungs (ab 1975). *Knauth* gelingt in diesem Teil nicht weniger als die Dekonstruktion so mancher eingeschliffener Urteile. Entgegen einer an-

geblichen Antagonistik beider Ansätze weist er die Integration wesentlicher Motive des hermeneutischen Religionsunterrichts in einem „thematisch-problemorientierten Religionsunterricht im biblischen Kontext“ (316) nach. Und in einer meisterhaften Analyse der exemplarisch behandelten Konzepte des PTI Kassel, der Religionspädagogischen Projektentwicklung Norddeutschland (RPN) sowie der Religionspädagogische Projektforschung Baden-Württemberg (RPF) arbeitet er sehr wohl deutliche Unterschiede etwa in der Schülerorientierung (PTI) oder Traditionsorientierung (RPF) heraus.

Unter den gegenwärtig veränderten gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen der Pluralisierung sieht Teil III (317-354) schließlich das unabgeholte Potenzial des problemorientierten Religionsunterrichts darin, dessen emanzipatorisches Projekt unter den leitenden Perspektiven von Gerechtigkeit und Anerkennung weiterzuführen und die gesellschafts- wie strukturbezogene Beschränkung zu weiten auf eine kulturbezogene Sicht (351). Damit würde eine Problemorientierung religiösen Lernens gewonnen, die gewissermaßen „quer“ (354) zu den systematisch verschränkten Konzepten biblisch-hermeneutischen, symboldidaktischen wie interreligiösen Lernens verläuft.

Die Fülle an Gedanken, der Materialreichtum, die Breite und Vielschichtigkeit der Aspekte, die Differenziertheit der eröffneten Einsichten: sie können hier nicht einmal annäherungsweise benannt werden. Abgesehen von formalen Mängeln (etwa Druckfehler 73,101; mehrmals fehlerhafte Kapitelnummerierungen als Verweise im Text wie z.B. 29; fehlende Nachweise wie z.B. 56, Anm. 3) und auch wenn das Inhaltsverzeichnis im Interesse seiner Handhabbarkeit deutlich feiner zu gliedern gewesen wäre: *Knauth* gelingt im besten Sinne ein Stück Theologiegeschichte, die als 'kritische Erinnerung' vor allem gegenüber derzeit im religionspädagogischen Diskurs gelegentlich vertretenen Engführungen ästhetischen Religionsunterrichts weiterführende, kritische Virulenz besitzt. Dabei unterstreicht seine Kritik an traditionsvergessenen, an der Dialektik der Aufklärung vorbei gehenden Positionen des problemorientierten Religionsunterrichts (150f) nur die Plausibilität seiner Argumentation. Gleichwohl erhebt sich eine grundsätzliche Anfrage. Kommt nicht die (wie z.B. in 22, 49, 292, 316) mehrfach wiederholte These einer kontextuell und eben nicht inhaltlich-konzeptionell bedingten Beendigung des problemorientierten Religionsunterrichts einer Selbstimmunisierung gleich, insofern der Frage nicht nachgegangen wird, warum etwa einstige Protagonisten wie *Klaus Weggenast* oder *Hubertus Halbfas* zunehmend auf Distanz gingen? *Knauth*, der doch selber diese Wende nachzeichnet (306-308), greift hier deutlich zu kurz. Dies mag mit einer gewissen Verabsolutierung seiner Methodik der Konstellation zu tun zu haben, vielleicht auch damit, dass der Rang wahrnehmenden, performativen Lernens trotz der erwähnten kulturbezogenen Ausrichtung abgeblendet wird (vgl. aber 309f.), anstatt dieses stärker in kritischer Interdependenz auf seinen „gesellschaftsbezogenen Ansatz von Religionsunterricht“ (15) zu beziehen.

Insgesamt freilich liegt hier eine höchst aufschlussreiche, weiterführende Arbeit vor, die das Zeug zum Standardwerk über den problemorientierten Religionsunterricht hat und überdies ihren besonderen Charme noch dadurch erhält, dass mit *Horst Gloy* und *Hans Bernhard Kaufmann* wesentliche Initiatoren des problemorientierten Religionsunterrichts ein Vorwort beigesteuert haben.